

## Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeylerinin Birlikte Çalışma Yeterliklerine Etkisi\*

### Effects of Teachers' Collective Efficacy with Organizational Socialization and Identification Levels

Şenay SEZGIN NARTGÜN\*\*, Sibel DEMİRER\*\*\*

**Öz:** Araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olup olmadığını ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliğinin yordayıcısı olup olmadığını saptamaktır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki 18 ortaöğretim okulunda görev yapan 777 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve Birlikte Çalışma Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşleri demografik bilgilere göre incelenmiş, öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerinde mesleki kıdem, haftalık ders saati sayısı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ders verdikleri öğrenci sayısı değişkenine göre özdeşleşmenin sosyal kimlik boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşmenin öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel sosyalleşme, örgütsel özdeşleşme, birlikte çalışma yeterliği.

**Abstract:** The main aim of this research is to determine the relation among organizational socialization, organizational identification and collective efficacy of the teachers who are charged in high schools. Furthermore we have intended to determine if there is statistically meaningful differences among organizational socialization, organizational identification and collective efficacy of the teachers according to demographic variables and if organizational socialization and organizational identification are predictors of teachers' collective efficacy. The population of this relational survey research consists of 777 teachers, working in eighteen high schools in provincial centre of Bolu in 2013-2014 academic year. Four survey instruments were used in the research. The first one was personal inquiry form that was created for a short explanatory information about survey instruments and a collecting knowledge with respect to participants to survey. The other survey instruments were Organizational Socialization Scale, Organizational Identification Questionnaire, Teachers' Collective Efficacy Questionnaire. Social identity dimension of identification is at 'neither agree nor disagree' degree. It is found that teachers' seniority at current school and gender have significant effect on collective efficacy. Teachers' seniority, the number of educational hours per week and type of their school have significant effect on teachers' levels of organizational socialization and organizational identification with collective efficacy, the number of students has significant effect on social identity. According to results, it is found that organizational socialization and organizational identification with collective efficacy have positive, statistically significant and medium level relationship. Organizational socialization and organizational identification are predictors of teachers' collective efficacy.

**Keywords:** Organizational socialization, Organizational identification, Collective efficacy.

\* Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu-Türkiye, e-posta: szbn@yahoo.com

\*\*\* Öğretmen, MEB, Bolu-Türkiye, e-posta:223444.sibel@gmail.com

## Giriş

Günümüzde örgütler, iş ve çalışma atmosferini daha verimli bir hale getirebilmek için çalışanların örgütü tanımlarını ve örgüte uyum sağlamalarını beklemektedir. Sosyalleşme sürecini yaşayan çalışanın örgüte uyum düzeyinin artmasının yanı sıra örgüte ait olma duygusu da artacaktır. Sosyalleşme süreci ile örgütün kültürünü, kişilerarası ilişkileri tanıyan yeni gelen, benzerlikleriyle ait olduğu gruba karar vermekte, örgütle veya grupla özdeşleşme yaşayabilmektedir. Bu durumda grup oluşumu ve birlikte çalışma davranışı görülmektedir.

## Örgütsel sosyalleşme

Sosyalleşme bireyin, belirli bir sosyal grubun ya da toplumun oluşturulmuş normlarını ve yollarını öğrenmesi ya da bunları genel olarak kabul etmesi süreci olarak tanımlanabilir (Çalık, 2006). Örgütsel sosyalleşme; çalışanların kuralları, normları, örgütün kültürünü; katıldığı örgüt tarafından sağlanan rolleri, işleri iyi yapmaları için kaçınılmaz teknik becerileri öğrendikleri bir süreçtir (Balci, 2003; Louis, 1980). Sosyalleşme bireyin örgüte girmesi ile başlayıp örgütten ayrılmasına kadar devam eden uzun soluklu bir süreç olup bu sürecin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir (Uğurlu, Kırıl ve Aksoy, 2011). Örgütsel sosyalleşme ile işe yeni başlayanlar örgütün dilini, liderlik stilini, müşterilerini, politikalarını, kurallarını ve değerlerini öğrenmesine imkân tanır (Fisher, 1986; Morrison, 1993; Ostroff ve Kozlowski, 1992). Yeni gelenlerin örgütte kaldıkları sürede farklı örgütsel sosyalleşme deneyimleri yaşamaları muhtemeldir. Sosyalleşme modellerinin başlangıcında genellikle beklenti aşaması yer almaktadır (Buchanan, 1974; Feldman, 1976; Wanous, 1980; Wanous, Reichers ve Malik, 1984). Diğer modellerde olduğu gibi Feldman'a (1981) göre de yeni gelenin örgüte girmesiyle karşılaşma (encounter) aşaması başlar. Sosyalleşmenin son aşamasında yeni gelenin çalışma grubunun parçası olması yer alır (Feldman, 1976; Fisher, 1986; Louis, 1980; Taormina, 2004). Başka bir ifadeyle, örgütsel sosyalleşme örgütsel rol üstlenmesi için gerekli sosyal bilgi ve becerilerin kazanıldığı bireysel bir süreçtir (Van Maanen ve Schein, 1979)

Sosyalleşmenin birinci ve belki de en önemli aşaması az veya çok mümkün olduğunca hızlı bir şekilde insanların yeni rollerini, rollerinin işlevselliğini ve sosyal ihtiyaçlarını öğrenerek olası kaygıyı azaltmak için ortama uyum sağlamak için motive olmalarıdır. İkinci aşaması, bireylerin bu sürece örgüt sınırları içinde nasıl devam edeceğine ilişkin ipuçları aramalarıdır. Böylece yeni rolün öğrenilmesinde arkadaşları, üstleri, astları, müşterileri ve diğer iş ortakları rehberlik etmekte, destek ya da engel olmaktadır. Son olarak da, pozisyonu değişenlerin yeni durumlara uyum sağlaması ile örgütün istikrar ve verimliliğini etkilemesi söylenebilir (Van Maanen, 1978). Morrison'a (1993) göre bilgi arayışındaki yeni gelen, daha deneyimli personele, yöneticiye, denetmenlere, destek alabileceği insanlara sorular sorabilir, diğerlerin davranışlarını gözlemleyebilir, yazılı dokümanları kullanabilir. Taormina (1997) örgütsel sosyalleşmenin dört boyutunu şu şekilde tanımlamaktadır: *Yetiştirme (Training)*. Genellikle yeni gelene, örgütteki rolü ile ilgili sahip olması gereken bilgi ve becerinin örgütteki bir çalışan tarafından transfer edilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Taormina, 1994). *Anlama (Understanding)/ Algı (Perception)*. Yeni gelenin, örgütün işleyişine ilişkin anlayış düzeyi üstlendiği rolle ve örgütün işleyişine göre farklılık göstermektedir (Feldman, 1981; Louis 1980). *İş arkadaşlarının desteği (Coworker Support)*. Yeni gelenin girdiği örgütün üyeleri sosyalleşme sürecinde, hareket ve davranışlarıyla önemli roller üstlenirler. Etkili sosyalleşmelerini sağlamak örgütün deneyimli çalışanlarının yeni gelen üyeleri yetiştirmeleri gerekir (Van Maanen ve Schein, 1979). *Örgütteki geleceğine ilişkin beklentiler (Future Prospects)*. Yeni gelenin, sosyalleşme sürecini yaşadığı örgüt içindeki ödüllendirilme beklentilerini yansıtmaktadır (Buchanan, 1974; Taormina, 1994). Chao ve diğ., (1994) ise örgütsel sosyalleşmeyi performans yeterliği, insanlar, politika, dil, örgütsel hedef ve değerler, tarih şeklinde 6 boyutta ele almışlardır.

Örgütsel sosyalleşme taktikleri, örgütsel anlamda gerçekleştirilen, çalışanların örgütsel değerleri benimsemesine, örgütsel ve bireysel düzeyde amaç birliğinin oluşmasına yönelik programlar ve çabalardan oluşmaktadır (Ergün ve Taşgit, 2011, 108). Van Maanen ve Schein (1979) ve Van Maanen (1978) tarafından sosyalleşme taktikleri ve stratejileri ele alınmıştır.

Jones (1986) tarafından bu taktikler içeriksel, bağlamsal ve sosyalleşme taktikleri olarak sınıflandırılmıştır.

Van Maanen ve Schein (1979) tarafından çeşitli örgütlerde, örgütün bireyleri etkilemesine yönelik altı sosyalleşme taktiği karşıt kutuplu olarak incelenmiştir: (1) *Kolektife karşı bireysel sosyalleşme*: Bireylerin sosyalleşmesinde bireysellik veya kolektivite en kritik taktiktir (Van Maanen, 1978). Kolektif sosyalleşme temel eğitimler, kurslar gibi çeşitli ortak deneyim kazanacakları grupların oluşturulması iken bireysel sosyalleşme birbirinden izole bireylerin en az seviyede ortak deneyim kazanmasıdır (Van Maanen ve Schein, 1979). (2) *Formale karşı informal sosyalleşme*: Formal sosyalleşme stratejisi genellikle yeni gelenin tutum ve değerlerini etkileyen onu örgüt içinde özel statülere hazırlayan resmi bir süreçtir; yeni gelenler tavır ve duruşları benimseyerek örgütün üyesi gibi düşünmeye ve hissetmeye başlar, diğer taraftan informal süreç bireyin örgütteki spesifik bir rolü üstlenmesi için hazırlanmasıdır (Van Maanen, 1978). (3) *Ardışık/Sıralıya (sequential) karşı rastgele sosyalleşme*: Ardışık sosyalleşme örgütlerde bazı rollere hazırlık, işe başlama ve deneyim kazanma geniş bir süreyi kapsamakta ve sosyalleşme süreci içinde bazen yıllar almaktadır. Ardışık sosyalleşme hedef role ulaştırıcı bir dizi aşamanın derecesi anlamına gelir. Hedef role ulaştırıcı aşamaların sırası belirsiz ve sürekli-değişen durumda olduğunda rastgele sosyalleşme oluşmaktadır. (4) *Sabite karşı değişken sosyalleşme*: Sabit sosyalleşme sürecinde istenen geçişin tamamlanması için kesin zaman bilgisi bulunmaktadır. Değişken sosyalleşmede geçiş ile ilgili çalışana çok az bilgi verilmekte ve sezgisel tarama gerçekleşmektedir. (5) *Seriye karşı ayrık sosyalleşme*: Örgüte yeni gelenlerin; rol modelleri olmadığı veya kendilerinden önceki üyeleri takip etmedikleri durumda ayrık sosyalleşme süreci yaşanmaktadır. Seri sosyalleşme süreci beceri, değer ve tutumların süreklilik gerektiren faaliyetlerin kontrolünde fonksiyonel ve hiyerarşik geçişlerini kapsamaktadır. (6) *Atamaya karşı yoksun bırakma*: Örgütün yeni gelenin eşsiz becerilerinden yararlanmak istemesi ile yeni geleni olduğu gibi kabul etmesidir. Yeni çalışanın özelliklerini tanıyıp ona uygun işler vererek yeni çalışanın sosyalleşmesi sağlanmaktadır.

### **Örgütsel özdeşleşme**

Birey toplum, örgüt ve grup düzeyinde kimliğini anlamak ve anlamlandırmak için çaba göstermektedir. Ben kimim? ve biz kimiz? soruları ile başlayan özdeşleşmede, algılanan öz kimliği tanımlamada kullanılan özniteliklerin örtüşmesi ("Ben kimim" sorusunu cevaplayarak) ve algılanan örgütsel kimliği tanımlamada kullanılan nitelikler ("Biz kimiz?" sorusunu cevaplayarak) örgütsel özdeşleşmenin gücünü belirler (Ekmekçi ve Casey, 2009). Bireyin benlik kavramı için belirgin, esas ve uzun sürecek şekilde örgütle birleştiği inancı var ise örgütsel özdeşleşme daha güçlüdür (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994).

Hall, Schneider ve Nygren'e (1970) göre örgütsel özdeşleşme örgütsel amaçlarla bireysel amaçların giderek bütünleşmesi ve uyumlu hale gelmesi sürecidir. Özdeşleşme örgütün değerlerini ve örgütteki unsurların içselleştirmesidir (Ashforth ve Mael, 1989). Dutton ve diğerlerine (1994) göre bireyin benlik kavramı ile algılanan örgütsel kimlikle benzer özellikler içeriyorsa bu bilişsel bağlantı örgütsel özdeşleşme olarak tanımlanmaktadır. Ashforth ve Mael (1989) de bu tanımlı bilişsel bir yapılanma olarak, örgüt ile bireyin değerlerinin uyuşması veya bireyin örgütün bir parçası olması ya da kendini örgüte ait hissetmesi şeklinde açmıştır. Örgütsel özdeşleşme bireyin örgütü tanımladığı benzer özelliklerle kendini tanımlama derecesidir (Dutton ve diğ., 1994). Örgütsel özdeşleşme, bir çalışan ile üyesi olduğu örgüt arasındaki bir psikolojik bağdır (Reade, 2001). Örgütsel özdeşleşme bireyleri örgüte ilişkisel olarak bağlayan, söylem yoluyla örgütsel mantığı etkileyen ve anlatan, örgütsel ve kişisel hedeflerin ve değerlerin bütünleşmesini sağlayan bireyin kendini tanımlama sürecidir (Parker ve Haridakis, 2008).

Örgütsel özdeşleşme kavramı Sosyal Kimlik Teorisi (SKT) ve Benlik Sınıflandırma Teorisi (BST), Sosyal Kimlik Yaklaşımı (SKY) ile geliştirilmiştir. Gerçekçi Çatışma Teorisi aynı hedefe veya ödüle ulaşmak için rekabet halindeki gruplar arasında ortaya çıkan rekabet kendi grubuna ait olumlu algı ve tutumlara yol açar, diğer gruba karşı algı ve tutumlar olumsuzlaşır (Arkonaç, 2001). Gruplar arası davranış açısından Sherif (1966) tarafından

önerilen bu teoride "Bir gruba ait bireyler kendi grubuyla özdeşleşmeleri açısından başka grup veya üyeleri ile topluca veya ayrı ayrı etkileşim içinde" oldukları ifade edilmektedir. Böylece gruplar arası davranış örneği görülmektedir (Akt: Tajfel, 1982, 1). Gerçekçi Çatışma Teorisi'nde bireylerin özelliklerinden daha çok gruplararası ilişkiler göz önüne alınmaktadır. Grup çıkarlarının gerçek çatışmaları, sadece uzlaşmaz gruplararası ilişkileri yaratmaz, aynı zamanda grup içi olumlu bağlantı ile birlikte özdeşleşmeyi yükseltir. Gruplar arası çatışmanın bir sonucu olarak grup içi kimlik gelişimi görülür (Tajfel ve Turner, 1979). Bu kimlik gelişimi genel olarak sosyal kimlik gelişimidir.

Sosyal Kimlik Teorisi sosyal sınıflandırma ile başlamaktadır (Tajfel, 1978). Bu teorinin ortaya çıkışı, özdeşleşme tanımlarını da etkilemiştir. Özdeşleşme, Sosyal Kimlik Teorisi'ne göre örgüt üyeliğinin birey açısından öz tanımlayıcı olması ve örgütün, bireyin benlik kavramının bir parçası olarak algılanmasıdır (Cüce, 2012). Deneyimlenen etkinin pozitif (örneğin, gurur, heyecan, sevinç, sevgi) veya negatif (örneğin, utanç, üzüntü, tiksinti, suçluluk) olup olmadığını da bu teoriye göre sosyal kimlik algısı belirlemektedir (Ashforth ve Mael, 1996; Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994; Ashforth, Harrison ve Curley, 2008). Bireylerin olumlu bir sosyal kimlik geliştirmek için, üyesi oldukları sosyal gruplar için olumlu değerlendirmeler yaptıkları ifade edilmektedir. Tajfel (1978) buna olumlu ayırdediciliğin kurulması adını vermektedir. Başlangıçta birçok grup dış tehditlere ve tehlikelere karşı kendi üyeleri için ortak bir koruma gücü olarak oluşturulsa da, herhangi bir toplumda bireyin de uyması gereken gruplaşmaların olduğu bir ilişkiler ağı olarak sunulan karmaşık bir yapıyla da karşı karşıya olduğu gerçeğinden yola çıkarak topluma dâhil olabilmesi için bireyin bu iletişim ağlarını bulması ve yenilerini tanımlaması gerekmektedir (Tajfel, 1974).

Benlik Sınıflandırma Teorisi (BST) Turner, Hogg, Oakes, Reicher ve Whetheller (1987) tarafından gruplar içi süreçler ve özdeşleşme üzerine özellikle bağlamsal etkilerini içeren şekilde üretilmiştir (Van Dick, 2004). Turner ve diğerlerine (1987) göre Sosyal Kimlik Teorisine (SKT) paralel geliştirilen Benlik Sınıflandırma Teorisi'nde insanların kendilerini tanımladıkları kavramlar, diğer bireylerden farklı bir birey olarak benlik sınıflandırmalarını ve diğer sosyal gruplardan farklı çeşitli sosyal grupların üyeleri olarak benlik sınıflandırmalarını kapsar. Örgütsel özdeşleşmenin odak noktaları, benlik sınıflandırma teorisi (BST) ile ortaya çıkmıştır. BST'de bireylerin kendilerini üç seviyede sınıflandırdığı düşüncesinden hareket etmektedir (Van Dick, 2004): (a) Bireysel seviye: Alt seviyede birey kendisini diğer bireylerle karşılaştırır. (b) Orta Seviye: Belli bir grubun üyesi olarak, grubunu ilgili diğer gruplarla karşılaştırır. (c) Üst seviye: Bir insan olarak diğer canlılarla karşılaştırır.

### ***Birlikte çalışma yeterliği***

Bandura (1978, 1986) tarafından ilk kez tanımlanan yeterlik kavramı, kazanımlar üretmek için bir dizi eylemi düzenlemek ve uygulamak için bireyin yeteneğine olan inanç veya yargılarıdır. Birlikte çalışma yeterliği ise istenen seviyelerde kazanımlar elde etmek için gerekli eylemleri düzenlemek ve yürütmek için çalışan grubun birleşik yeteneklerine ilişkin paylaştıkları inançlarıdır (Bandura, 1997, 477) şeklinde ifade edilirken Gavora (2010) yeterliği bireyin bir başarıyı elde etmesi veya istenilen sonucu üretmesi için gerekli eylemleri yürütmeye yönelik yetenek, bilgi ve becerilere sahip olması inancı olarak tanımlamaktadır. Yeterlik, örgüt çalışanlarının işlerini örgüt amaçlarına uygun bir şekilde yapabilmeleri ve örgütlerin etkili bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bandura (1998, 53-54) yeterlik inancını birbiri ile etkileşim halinde olan "doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ile fizyolojik ve psikolojik durum" kavramlarına dayandırmaktadır:

- Doğrudan deneyimler: Bireyler kolay başarılar elde ettiklerinde hızlı sonuç almak istedikleri gibi ufak bir başarısızlıkta da cesaretleri kırılabilmektedir (Bandura, 1998). Başarılar, bireyin kendine veya gruba ilişkin yeterliğinde güçlü bir inanç oluştururken, başarısızlıklar ise gruba olan inancı olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1995). Başarısızlık deneyimi yaşanması, başarısızlık kendisine atfedilen üyelerin veya

başarısızlığı kabullenmeyen üyelerin gruptan ayrılması ile yeni üyelerin kabulüne veya grubun dağılmasına neden olabilir.

- Dolaylı deneyimler: Beklenti, rekabet ve motivasyon kaynağı bir modelin olması ve bireylerin kendilerine benzer grupların başarılarını görmesi başarı isteklerini arttıracaktır. Modeli örnek alan bireylerin kendileri ile modeller arasında benzerlik kurması yeterlik inancının oluşumunda etkili olmaktadır. Benzerlik algısı arttıkça modelin başarısı bireylerin kendilerine olan inancı arttırmaktadır ve başarısızlıkları da bireyleri önemli düzeyde etkilemektedir. Bireyler modelle kendileri arasında yeterince benzerlik kuramıyorsa bu durum yeterlik inancını etkilememektedir (Bandura, 1998).
- Sosyal ikna: Doğrudan ve dolaylı deneyimlerden sonra yeterlik inancının oluşumunu etkileyen üçüncü kaynaktır. Çalışanların birlikte çalışma yeterlik algıları sosyal ikna ile güçlenmektedir. Sosyal ikna, bireyin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir (Bandura, 1998). Gerçekçi övgüler grubun daha fazla çaba harcamasını ve böylece daha başarılı olmasını sağlar. İkna, ekstra çaba vermek için grubu teşvik ederek sorunların çözümüne yardımcı olur (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000).
- Fizyolojik ve duygusal durum: Kendi kapasitelerini değerlendiren bireyler düşük performanstan fizyolojik ve psikolojik durumlarını sorumlu tutabilirler. Örneğin öğrenci başarısında sorumluluğu ve kontrolü elinde bulunduran öğretmenlerin stres, depresyon, kötü ruh hali gibi psikolojik durumlarının veya acı, yorgunluk gibi fizyolojik tepkilerinin performansı olumsuz etkilemesi beklenebilir (Bandura, 1995; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Yeterlik kavramı teknik, insancıl ve karar yeterlikleri olarak gruplandırılmaktadır (Gökçe, 2004). Birlikte çalışma yapan her bireyin öz-yeterliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda diğer bireylerle grup oluşturması, çevresindeki insanları kabul etmesi insancıl yeterlik özelliği iken grubun etkili kararlar almasını sağlamak karar yeterliğini gösterir. Bu bağlamda birlikte çalışma yeterliğini etkileyen üç değişken bulunmaktadır (Schein, 1978). Bunlar çevresel, üyelik ve dinamik etmenlerdir: (1) Çevresel etmenler: Kimin kimine etkileyeceğini, dolayısıyla kimlerin bir araya gelerek birlikte çalışma olasılığının bulunduğunu belirleyen, işin örgütlenmesi, çalışanların yerleşme düzeni, işin süresi, çalışanların zaman çizelgesi gibi çevresel etmenlerdir. (2) Üyelik etmenleri: Üyelerin getirdiği kişisel özellikler, becerileri, yetenekleri ve geçmiş yaşantıları gibi etmenlerdir. Üyeler arasında grubu temsil eden, grubun davranışlarını kontrol eden ve grup kimliğini tanımlayan, otorite ve güç arasında denge kuran liderlere ihtiyaç bulunmaktadır (Haslam, Reicher ve Platow, 2011: 165). Ayrıca bireylerin öğrenmesi geçmiş yaşantıları ve kişisel inançları yolu ile şekillenir, ancak bu inanç ve deneyimler yeni fikir ve eylemlere karşı engel de oluşturabilir (Feiman-Nemser ve Buchmann, 2005; Feiman-Nemser, 2013:191). Birlikte çalışma ve grup davranışının birey üzerinde olumsuz etkileri de olabilir. Bireyler kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde kişisel hayatlarını ihmal edebilirler (Balay, 2000). (3) Dinamik etmenler: Üyeleri gruba kazandırma, karşılıklı etkileşimden doğan grup yapısı, grubun işi yapmada ve üyelerinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısı gibi grupların değişen ve değişebilir nitelikteki unsurlarıdır (Schein, 1978).

### ***Eğitim örgütlerinde örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme ile birlikte çalışma yeterliği arasındaki ilişki***

Örgütsel sosyalleşmenin gerçekleştiği ve önemli olduğu kurumlardan biri de eğitim örgütleri olan okullardır (Buluç, 2008). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yeni gelen çalışanın sosyalleşmesi için yöneticinin ve kıdemli çalışanların desteği önem taşımaktadır. İşe yeni başlayan öğretmenlerin kişisel özellikleri ve geçmiş yaşantıları da sosyalleşmelerinde önemli rol oynamaktadır. Benzer şekilde öğretim için olumlu-destekçi bir okul kültürü yanında öğretmenlerin alan ve öğretmenlikte iyi yetiştirilmeleri, onların beklentilerinin yükseltilmesine katkı getirecektir (Balci, 1992). Sonuçta öğretmenlerin mesleki yeterliğinin olması sosyalleşme

için anahtar unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra güçlü okul kültürünün olması da önem taşımaktadır. Güçlü kültürle sahip okullar, örgüt üyelerini birbirine bağlayan ve örgütsel amaçları başarmaları için tüm okul üyeleri arasındaki bağlılığı sağlamlaştıran bir dizi değer ve normlara sahiptirler (Koşar ve Yalçınkaya, 2013). Örgüte yeni gelen birey için farklı etkileşim ortamı oluşmakta ve bu ortamdaki yeni etkiler bireyin kimlik algısını kısmen farklılaştırmaktadır. Bireyin sosyal kimliği yaş, kıdem, cinsiyet, branş gibi kişisel özelliklerine bağlı olarak şekillenmektedir. Gerçek bir duyguyla okuluyla özdeşleşen çalışan kendini örgütü ayakta tutan bir öge olarak görmektedir (Celep, 2000).

Okulun toplumsal işlevinin değişmesi, öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin artması ile çok kaynaklı ve değişken girdili öğrenme-öğretme sürecinin niteliklerindeki değişimler hiç kuşkusuz öğretmenlerin niteliklerini de değiştirecektir. Bu durum öğretmenlerin ortak amaçlar çerçevesinde birlikte çalışmasını gerekli hale getirmektedir. Kavramın yeni olması ve öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlik inançlarının özellikle öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi Türkiye'de eğitim ortamlarında bu konuda bir araştırma yapılmasını gerekli kılmıştır.

#### ***Araştırmanın amacı***

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olup olmadığını ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliğinin yordayıcısı olup olmadığını saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme, örgütsel özdeşleşme düzeylerine ve birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, haftalık ders sayısı, öğrenci sayısı) göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri birlikte çalışma yeterliğinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

#### **Yöntem**

##### ***Araştırmanın modeli***

Bu araştırma, liselerde görevli öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ve birlikte çalışma yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunun çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere hazırlanan ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Can, 2013; Karasar, 2005).

##### ***Evren ve örneklem***

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Bolu merkez ilçede bulunan resmi liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 18 lisede araştırma tarihi itibari ile görev yapan 777 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Evrenin tamamına ulaşabilmek için veri toplama araçları birkaç kez dağıtılmış ve geriye dönen veri toplama aracı sayısı 601 olmuştur. Dönen veri toplama araçlarından 594 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. 7 tanesi eksik veya çift cevap işaretleme durumu nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre geri dönüş oranı % 76 olarak bulunmuştur. Krejcie ve Morgan'e (1970) göre; bu geri dönüş oranı evreni temsil etme gücüne sahiptir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Demografik Özellik		f	%	Demografik Özellik		f	%
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	44	7.4	Haftalık Ders saati	14 ve daha az	82	13.8
	6-10 yıl	84	14.1		15-20	128	21.5
	11-15 yıl	191	32.2		21-25	181	30.5
	16-20 yıl	142	23.9		26-30	134	22.6
	21 yıl ve üzeri	133	22.4		31 ve üzeri	69	14.1
	Toplam	594	100.0		Toplam	594	100.0
Okul Türü	Fen Lisesi/ Anadolu Öğretmen Lisesi/ Güzel Sanatlar Lisesi	84	14.2	Ders Vermekle Yükümlü Olduğu Öğrenci Sayısı	0-50	40	6.7
	Meslek Liseleri ve Anadolu Meslek Liseleri	230	38.7		51-100	83	14.0
	Anadolu Lisesi/ Genel Lise	234	39.4		101-150	118	19.9
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi/ İmam-Hatip Lisesi	46	7.7		151-200	121	20.4
	Toplam	594	100.0		201-250	75	12.6
	Kadın	282	47.5		251-300	73	12.3
Cinsiyet	Erkek	312	52.5	301 ve üzeri	84	10.4	
	Toplam	594	100.0	Toplam	594	100.0	

Araştırmaya katılan 594 katılımcının 282'si (%47.5) kadın, 312'si (%52.5) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 44'ü (%7.4) "5 yıl ve daha az" kıdeme, 84'ü (%14.1) "6-10 yıl" kıdeme, 191'i (%32.2) "11-15 yıl" kıdeme, 142'si (%23.9) "16-20 yıl" kıdeme ve 133'ü (%22.4) "21 yıl ve üzeri" kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin haftalık ders saati sayıları ise 82'si (%13.8) "14 ve daha az", 128'si (%21.5) "15-20", 181'i (%30.5) "21-25", 134'ü (%22.6) "26-30" ve 69'u (%14.1) "31 ve üzeri" şeklindedir. 15 saat öğretmenlerin maaş karşılığı girdikleri ders saatini, 30 saat ise alabilecekleri en fazla ek ders saatiyle birleşimini gösterdiğinden, bu değerler kullanılarak seçenek aralıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 84'ü (%14.2) "Fen Lisesi /Sosyal Bilimler Lisesi/ Güzel Sanatlar Lisesi"nde, 230'u (%38.7) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, 234'ü (%39.4) Anadolu Lisesi'nde, 46'sı (% 7.7) Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde görevli öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Sağlık Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi türleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak isimlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 40'ı (%6.7) "0-50 arası", 83'ü (%14.0) "51-100 arası", 118'i (%19.9) "101-150 arası", 121'i (%20.4) "151-200 arası", 75'i (%12.6) "201-250 arası", 73'ü (%12.3) "251-300 arası" ve 84'ü (%10.4) "301 ve üzeri" şeklinde cevaplar vermiştir.

### **Veri toplama araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, dört bölümden oluşan bir soru formu kullanılmıştır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik değişkenleri yer almaktadır. İkinci bölümde, iş görenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ölçmek amacıyla Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü bölümde Çakınberk, Derin ve Demirel'in (2011) Türkçe'ye uyarladığı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve dördüncü bölümde ise Arslan ve Sünbül'ün (2006) Türkçeye uyarladığı Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada çalışanların ifadelerine ne derecede katıldıklarını saptamak amacı ile 5'li likert ölçeğinden yararlanılmıştır. Söz konusu Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği ve Özdeşleşme Ölçeği; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum ifadelerinden oluşmaktadır. Birlikte çalışma yeterlikleri ölçeği (1) Doğru Değil, (2) Çok az doğru, (3) Bilgim yok, (4) Kısmen doğru, (5) Kesinlikle doğru ifadelerinden oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu, katılımcıların araştırma sonuçlarına etkisi olabileceği düşünülen, cinsiyet, çalışılan okul türü, haftalık ders saati, ders verdiği öğrenci sayısı ve mesleki kıdemi belirlemeye yönelik olarak belirlenmiştir. Görev yeri değişkeninde Anadolu Lisesi ve genel liseler tek madde halinde, öğrenci seçme özelliklerinin benzer olması nedeniyle Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi (SBL) ve Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) tek madde halinde gruplanmıştır.

Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği mesleki yeterlik (madde 1-5), kişilerarası ilişkiler (madde 6-11), örgüt tarihi ve dili (madde 12-15), örgütsel amaç ve değerlere uyum (madde 16-20) ve örgüt politikası (madde 21-24) olmak üzere 5 faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin cronbach alpha katsayıları toplam ölçekte .89, alt boyutlar olan mesleki yeterlikte .78, kişilerarası ilişkilerde .83, örgüt tarihi ve dili .85, örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda .81 ve örgüt politikasında .72 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin cronbach alpha katsayısı toplam ölçekte .96, mesleki yeterlikte .91, kişilerarası ilişkilerde .89, örgüt tarihi ve dili .88, örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda .88 ve örgüt politikasında .92 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini ölçmek kullanılan Cheney (1983) tarafından geliştirilen 30 maddelik “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği”nin Türkçe uyarlaması Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) tarafından yapılmıştır. Ancak uygulanan evrenin farklı olması hem de boyutlardaki sıkıntılardan dolayı yeniden faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılması sonucu örgütsel özdeşleşme ölçeğine ait alt boyutlar şunlardır: Sosyal kimlik (madde 1-6), özdeşleşme (madde 8-11) ve içselleştirme (madde 12-18). Çakınberk ve diğerlerinin (2011) çalışmalarında ölçeğin cronbach alpha katsayıları toplam ölçekte .82, alt boyutlar olan faktör 1 (madde 1-10) için .92, faktör 2 (madde 11-15) için .72 ve faktör 3 (madde 16-18) için .80 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin cronbach alpha katsayıları toplam ölçekte .94, alt boyutlar olan sosyal kimlik (madde 1-6) için .91, özdeşleşme (madde 8-11) için .89 ve içselleştirme (madde 12-18) için .90 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Ölçeği 12 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Arslan ve Sünbül (2006) tarafından ölçeğin cronbach alpha katsayısı ölçek için .88 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin cronbach alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

### ***Verilerin toplanması***

Araştırmanın yürütülebilmesi için Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin (Ek-1) alınmıştır. Veri toplama aracı Bolu merkez ilçede bulunan 18 lise ziyaret edilerek bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Toplamak için bazı okullara iki veya daha fazla sayıda ziyaret yapılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan veri toplama araçları okul yöneticilerinden ve bazı okullarda öğretmenlerden yardım alınarak elden toplanmıştır. Veri toplama aracı tüm öğretmenlere dağıtılmış ve uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır.

### ***Verilerin analizi***

Toplanan veriler SPSS 17 programına işlenerek kişisel bilgiler için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme, özdeşleşme ve birlikte çalışma düzeylerini bulmak için ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında ise verilerin dağılımı normal kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada sonuçlar çarpıklık (Skewness): -0,725 ve basıklık (Kurtosis): +0,72 bulunmuştur. Bu analiz sonucunda, verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler yapılmıştır. Görüşler arasındaki anlamlı farkı ortaya koymaya yönelik t-testi veya tek yönlü varyans analizi, farkın kaynağını bulmak için Tukey ve Scheffe testleri ile çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlik düzeylerini belirlemek



amacıyla kullanılan veri toplama aracına ilişkin verilerin puanlanmasında kullanılan aralıklar; 1,00–1,79 Kesinlikle katılmıyorum, 1,80–2,59 Katılmıyorum, 2,60–3,39 Kararsızım, 3,40–4,19 Katılıyorum ve 4,20–5,00 Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

### Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlar alt problemler doğrultusunda yer almaktadır.

#### *Kişisel değişkenlere göre öğretmen görüşleri*

##### *Cinsiyet değişkeni*

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel sosyalleşme, örgütsel özdeşleşme düzeylerine ve birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan t-testi sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin t testi*

	Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	Kadın	282	4.08	.68	592	1.90	.06
		Erkek	312	3.96	.87			
	Kişilerarası İlişkiler	Kadın	282	3.96	.57	592	1.69	.09
		Erkek	312	3.86	.75			
	Örgüt Tarihi ve Dili	Kadın	282	3.68	.79	592	1.68	.09
		Erkek	312	3.57	.83			
	Amaç-Değerlere uyum	Kadın	282	4.00	.57	592	1.16	.24
		Erkek	312	3.94	.76			
	Örgüt Politikası	Kadın	282	3.87	.78	592	.75	.44
		Erkek	312	3.82	.91			
Toplam	Kadın	282	3.93	.54	592	1.71	.08	
	Erkek	312	3.84	.72				
Özdeşleşme	Sosyal Kimlik	Kadın	282	3.22	.866	592	-1.91	.05
		Erkek	312	3.35	.849			
	Özdeşleşme	Kadın	282	3.86	.797	592	.00	.99
		Erkek	312	3.86	.881			
	İçselleştirme	Kadın	282	3.34	.806	592	-2.28	.02*
		Erkek	312	3.50	.835			
	Toplam	Kadın	282	3.42	.731	592	-1.83	.06
		Erkek	312	3.53	.741			
BC	Birlikte Çalışma	Kadın	282	3.89	.764	592	2.50	.01*
		Erkek	312	3.73	.873			

\* p<.05

Tablo 2’deki değerler incelendiğinde, mesleki yeterliğin [ $t_{(592)}=1.90$ ,  $p>0.05$ ], kişilerarası ilişkilerin [ $t_{(592)}=1.69$ ,  $p>0.05$ ], örgüt tarihi ve dilini öğrenme [ $t_{(592)}=1.68$ ,  $p>0.05$ ], örgütsel amaç ve değerlere uyum [ $t_{(592)}=1.16$ ,  $p>0.05$ ] ve örgüt politikasını bilmenin [ $t_{(592)}=.75$ ,  $p>0.05$ ] öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca sosyalleşmenin tüm boyutlarında ve ölçeğin toplamında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin sosyalleşmelerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın çıkmaması ile mesleki yeterliği

arttıracak imkânlardan kadın ve erkek öğretmenlerin eşit yararlanabildikleri kanaatine varılmıştır. Aynı zamanda bu durum öğretmenlerin cinsiyet farkı gözetmeden okulla ilgili çeşitli etkinliklere katılabildikleri biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özdeşleşmeye yönelik görüşlerinin sosyal kimlik [ $t_{(592)}=-1.91, p>0.05$ ] ve özdeşleşme [ $t_{(592)}=.00, p>0.05$ ] boyutlarında ve toplam ölçekte [ $t_{(592)}=-1.83, p>0.05$ ] öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (Tablo 2). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin çalıştıkları okulu tercih etmelerinin, okulun ve öğrencilerin başarılarını benimsemelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. İçselleştirme boyutunda [ $t_{(592)}=-2.28, p<0.05$ ] cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenler için ( $\bar{X}=3.50$ ) “katılıyorum”, kadın öğretmenler için ( $\bar{X}=3.34$ ) “kararsızım” düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin okulun başarılarını ve değerlerini kadın öğretmenlere göre daha çok sahiplendiği, okulunu eleştirilere karşı daha fazla savunduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda erkek öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerinin daha fazla olması, kararlara katılımda söz sahibi olmaları çalıştıkları kurumu benimsemelerinde etkili olabilir.

Birlikte çalışma yeterliklerinde öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler ( $\bar{X}=3.89$ ), erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.73$ ) daha çok birlikte çalışma davranışı göstermektedir (Tablo 2). Bu durum kadın öğretmenlerin problem oluşturan durumlar hakkında daha duyarlı oldukları, işbirliğine daha yatkın oldukları ve yenilikler yapma konusunda daha fazla fikir ürettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını inceleyen bazı araştırmalarda (Çalışkan, 2009; Çapar, 2007; Kartal, 2003) cinsiyete göre örgütsel sosyalleşmenin farklılık göstermediğine ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir; diğer yandan bazı araştırmalar (Argon, 2011; Elci, 2008; Garip, 2009; Kuşdemir, 2005; Mutlu, 2008; Özkan 2005) erkek öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yıldız (2012: 343) araştırmasında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerini daha yüksek bulmaktadırlar. Erdoğan (2012:109) ise öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler, politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarında ve örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ancak mesleki yeterlik algısında kadın öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Çalışanların örgütsel sosyalleşme düzeyine yönelik araştırmalarda da (Keleş ve Özbek, 2008; Özçelik, 2008; Sökmen, 2007; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2008) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı bulgusu araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin özdeşleşme algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığına ilişkin bulgular, eğitim alanında (Başar, 2011:118; Çakınberk vd, 2011; Özdemir, 2010; Yetim, 2010) ve çalışanların özdeşleşme algıları üzerine yapılan çalışmaların (Güngör, 2010: 82; Özdemir, 2007; Polat, 2009; Tüzün, 2006:141) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Korkut (1988) üniversitede çalışan kadınların özdeşleşme düzeylerinin erkeklerden düşük olduğunu; Fındık (2011) ise erkek çalışanların kadın çalışanlara göre özdeşleşme düzeylerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Wan-Huggins, Riordan ve Griffeth (1998) ve İşcan (2006) araştırmalarında erkek çalışanların özdeşleşme düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinde kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu da Kurt'un (2009) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu durumun kadın öğretmenlerin daha uyumlu ve grup çalışmasına uygun yapıda olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna karşın Arslan ve Sünbül (2006) ile Duman, Göçen ve Duran (2013)'nin çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

*Mesleki kıdem değişkeni*

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin ANOVA Tablosu

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Farkın Kaynağı	
Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	0-5 (1)	44	3.39	.96	4	10.70	.00	1-2; 1-3; 1-4; 1-5; 2-5
		6-10 (2)	84	3.88	.80				
		11-15 (3)	191	4.03	.74				
		16-20 (4)	142	4.07	.76				
		21-Üstü (5)	133	4.22	.68				
	Kişilerarası İlişkiler	0-5 (1)	44	3.62	1.00	4	3.96	.00	1-4; 1-5
		6-10 (2)	84	3.83	.68				
		11-15 (3)	191	3.87	.65				
		16-20 (4)	142	3.99	.56				
		21-Üstü (5)	133	4.02	.64				
	Örgüt Tarihi ve Dili	0-5 (1)	44	3.10	.77	4	10.62	.00	1-3; 1-4; 1-5; 2-4; 2-5; 3-5
		6-10 (2)	84	3.42	.82				
		11-15 (3)	191	3.55	.84				
		16-20 (4)	142	3.78	.74				
		21-Üstü (5)	133	3.84	.73				
	Örgütsel Amaç ve Değerlere uyum	0-5 (1)	44	3.67	.92	4	3.06	.01	1-4; 1-5
		6-10 (2)	84	3.90	.64				
		11-15 (3)	191	3.97	.68				
		16-20 (4)	142	4.03	.64				
		21-Üstü (5)	133	4.04	.63				
Örgüt Politikası	0-5 (1)	44	3.52	1.03	4	3.60	.01	1-5	
	6-10 (2)	84	3.83	.84					
	11-15 (3)	191	3.79	.85					
	16-20 (4)	142	3.85	.74					
	21-Üstü (5)	133	4.04	.87					
Toplam	0-5 (1)	44	3.48	.79	4	7.67	.00	1-3; 1-4; 1-5; 2-5	
	6-10 (2)	84	3.79	.62					
	11-15 (3)	191	3.86	.63					
	16-20 (4)	142	3.96	.58					
	21-Üstü (5)	133	4.04	.60					

\* p < .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı ( $\bar{X}$ =4.22) “Tamamen katılıyorum” düzeyi ile diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler için ( $\bar{X}$  =3.39) “kararsızım” düzeyinde olup, bir başka ifadeyle göreve yeni başlayan öğretmenler için en düşük düzeydedir. Örgütsel sosyalleşmenin mesleki yeterlik [F(4.59)=10.70, p<0.05], kişilerarası ilişkiler [F(4.59)=3.96, p<0.05], örgüt tarihi ve dili [F(4.59)=10.62, p<0.05], amaç ve değerlere uyum [F(4.59)=3.06, p<0.05] ve örgüt politikası [F(4.59)=3.60, p<0.05] boyutlarında ve toplam ölçekte [F(4.59)=7.67, p<0.05] mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık görülmektedir. “0-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.39) mesleki yeterlik algısı, “6-10 yıl” ( $\bar{X}$ =3.88), “11-15 yıl”

( $\bar{X}$ =4.03), “16-20 yıl” ( $\bar{X}$ =4.07) ve “21 yıl ve üstü” ( $\bar{X}$ =4.22) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür.

6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı 21 yıl ve üstü kıdeme öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. 0-5 kıdem aralığında en düşük olan mesleki yeterlik algısının, kıdem değişkenine bağlı olarak arttığı 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler için “tamamen katılıyorum” düzeyine ulaştığı görülmektedir. Bu durum mesleki yeterlik algısının öğretmenlerin kıdemleri arttıkça arttığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini geliştirme için istekli olduğu, bu isteğin zamana bağlı olarak yerini yüksek düzeyde mesleki yeterlik algısına bıraktığı da düşünülebilir. Ayrıca 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin mesleklerini ve meslekle ilgili mevzuatı öğrenme sürecinde olmalarından kaynaklandığı da düşünülebilir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleklerini ince ayrıntısına kadar öğrendiklerini düşünmelerinde hizmet içi eğitimlerin ve edindikleri deneyimlerin de etkili olduğu söylenebilir.

“0-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.62) kişilerarası ilişkileri “16-20 yıl” ( $\bar{X}$ =3.99) ve “21 yıl ve üstü” ( $\bar{X}$ =4.02) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Buradan hareketle kıdem arttıkça aynı meslektaşlarla çalışma süresi ve dolayısıyla kişilerarası ilişkiler kurma imkânının arttığı anlaşılmaktadır. “0-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.10) okulun tarihini ve dilini tanıma algısı, “11-15 yıl” ( $\bar{X}$ =3.55), “16-20 yıl” ( $\bar{X}$ =3.78) ve “21 yıl ve üstü” ( $\bar{X}$ =3.84) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}$ =3.42) için “16-20 yıl” ( $\bar{X}$ =3.78) ve “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}$ =3.84) göre; “11-15” yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.55) okul tarihini ve dilini tanıma algısı 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Bu durumda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler için ( $\bar{X}$ =3.10) “kararsızım” ile en düşük düzeydedir. Okulun tarihinde önemli olayları bilme, okula özgü kısaltmaları, semboller ve amblemleri bilme konusunda kıdem değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle okulun tarihini ve dilini tanıma algısı öğretmenlerin kıdemi arttıkça artış göstermektedir. Örgütsel amaç ve değerlere uyumda “0-5 yıl” ( $\bar{X}$ =3.67) kıdeme sahip öğretmenlerin “16-20” ( $\bar{X}$ =4.03) ve “21 yıl ve üstü” ( $\bar{X}$ =4.04) kıdeme sahip öğretmenlere göre; örgüt politikasını benimseme konusunda “21 yıl ve üzeri” ( $\bar{X}$ =4.04) kıdeme sahip öğretmenlere göre sosyalleşme düzeyi daha düşüktür. Bu bulgular sonucunda 0-5 yıl öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin devam ettiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sosyalleşme algılarında meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğuna ilişkin bulgular çeşitli çalışmaların (Çalışkan, 2009; Çapar 2007; Elci, 2008; Özkan, 2005) bulgularını desteklemektedir. Özkan (2005) ve Erdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kartal’ın (2003) çalışmasında öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre, kabullenme boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken; iş doyumu, motivasyon ve bağlılık boyutlarındaki 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık olduğu; Argon’un (2011) çalışmasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların 11–15 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek ortalama ile bağlılık sağlayarak örgütsel sosyalleşmelerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Mutlu (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sosyalleşme algılarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Keleş ve Özbek (2008)’in çalışmasında personelin eğitim ve kıdem düzeylerine göre kabullenme, motivasyon ve bağlılık boyutlarında örgütsel algıları farklı bulunmazken, iş doyumu boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeylerine ve birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin ANOVA Tablosu

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Sosyal Kimlik	0-5 (1)	44	2.86	.97	4	9.31	.00	1-3; 1-4;1-5; 2-3;2-4; 2-5
	6-10 (2)	84	2.93	.90				
	11-15 (3)	191	3.33	.79				
	16-20 (4)	142	3.46	.83				
	21-Üstü (5)	133	3.42	.79				
Özdeşleşme	0-5 (1)	44	3.49	.90	4	5.28	.00	1-4; 1-5; 2-5
	6-10 (2)	84	3.65	.92				
	11-15 (3)	191	3.86	.81				
	16-20 (4)	142	3.93	.80				
	21-Üstü (5)	133	4.03	.78				
İçselleştirme	0-5 (1)	44	3.06	.74	4	6.89	.00	1-4; 1-5; 2-5; 3-5
	6-10 (2)	84	3.23	.86				
	11-15 (3)	191	3.37	.85				
	16-20 (4)	142	3.53	.78				
	21-Üstü (5)	133	3.65	.75				
Toplam	0-5 (1)	44	3.09	.75	4	9.03	.00	1-3; 1-4; 1-5; 2-4; 2-5
	6-10 (2)	84	3.22	.76				
	11-15 (3)	191	3.47	.72				
	16-20 (4)	142	3.60	.70				
	21-Üstü (5)	133	3.66	.67				
Birlikte Çalışma	0-5 (1)	44	3.48	.87	4	11.76	.00	1-4; 1-5; 2-3; 2-4; 2-5; 3-5
	6-10 (2)	84	3.44	.94				
	11-15 (3)	191	3.74	.82				
	16-20 (4)	142	3.97	.77				
	21-Üstü (5)	133	4.07	.64				

\* p &lt; .05

Örgütsel özdeşleşmenin sosyal kimlik [F(4.59)=9.31, p<.05], özdeşleşme [F(4.59)=5.28, p<.05] ve içselleştirme [F(4.59)=6.89, p<.05] boyutlarında ve toplam ölçekte [F(4.59)=9.03, p<.05] mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık görülmektedir. Sosyal kimlik boyutunda “0-5 yıl” ( $\bar{X}$ =2.86) ve “6-10 yıl” ( $\bar{X}$ =2.93) kıdeme sahip öğretmenlerin “11-15 yıl” ( $\bar{X}$ =3.33), “16-20” ( $\bar{X}$ =3.46) ve “21 ve üzeri” ( $\bar{X}$ =3.42) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre özdeşleşme düzeyleri daha düşüktür. Özdeşleşme boyutunda “21 ve üstü” ( $\bar{X}$ =4.03) kıdeme sahip olan öğretmenlerin “0-5 yıl” ( $\bar{X}$ =3.49) ve “6-10 yıl” ( $\bar{X}$ =3.65) kıdeme sahip öğretmenlere göre; “16-20 yıl” ( $\bar{X}$ =3.93) kıdeme sahip öğretmenlerin “0-5 yıl” ( $\bar{X}$ =3.49) kıdeme sahip öğretmenlere göre özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir. İçselleştirme boyutunda “21 ve üstü” ( $\bar{X}$ =3.65) kıdeme sahip olan öğretmenlerin “0-5 yıl” ( $\bar{X}$ =3.06), “6-10 yıl” ( $\bar{X}$ =3.23) ve “11-15 yıl” ( $\bar{X}$ =3.37) kıdeme sahip öğretmenlere göre; “16-20 yıl” ( $\bar{X}$ =3.53) kıdeme sahip öğretmenlerin “0-5 yıl” ( $\bar{X}$ =3.06) kıdeme sahip öğretmenlere göre özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir. Örgütsel özdeşleşme düzeyinin mesleki kıdem değişkeninden etkilendiği biçiminde yorumlanabilir. Kıdemin fazla olması öğretmenler için farklı okulda çalışma ve farklı okul kültürlerini tanıma ve kıdeme bağlı verilen hizmet puanının fazla olması sonucu yer değiştirme suretiyle istedikleri okula tayin olabilmek fırsatı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin buldukları okullarda isteyerek çalışması ve diğer okullarla karşılaştırma olanaklarının da olması özdeşleşme düzeyini arttırmaktadır.

Tüzün (2006) toplam iş tecrübesi 8 yıldan az olan çalışanların özdeşleşme ortalamalarının 9-14 yıl arası ve 15 yıldan fazla olan grupların ortalamalarından düşük olduğunu, İşcan (2006) ise işgörenlerin kıdemi arttıkça örgütsel özdeşleşme derecelerinin de arttığını ifade etmektedir. Cheney (1983) tarafından yapılan çalışmada çalışma süreleri 0-6 ay, 1-2 yıl arasında ve 15 yıldan fazla çalışanların örgütsel özdeşleşme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Barker ve Tompkins (1994) tarafından, kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgu; uzun dönem çalışanların kısa dönem çalışanlara göre örgütleriyle özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Bulguyu destekleyen benzer çalışmalar Çelik ve Fındık (2012), Polat (2009) ve Özdemir (2007) tarafından yapılmıştır. Çakınberk vd (2011) çalışmasında 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuştur. Diğer taraftan Yetim (2010) tarafından liselerde yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinin mesleki kıdem bakımından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri açısından mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir [ $F(4,59)=11.76$ ,  $p<.05$ ]. “21 ve üstü” ( $\bar{X}=4.07$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin “0-5 yıl” ( $\bar{X}=3.48$ ), “6-10 yıl” ( $\bar{X}=3.44$ ) ve “11-15 yıl” ( $\bar{X}=3.74$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre; “16-20 yıl” ( $\bar{X}=3.97$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin “0-5 yıl” ( $\bar{X}=3.48$ ) ve “6-10 yıl” ( $\bar{X}=3.44$ ); “11-15 yıl” ( $\bar{X}=3.74$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin “6-10 yıl” ( $\bar{X}=3.44$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre birlikte çalışma yeterlikleri daha fazladır. 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliği ortalamalarının diğer kıdem gruplarından düşük olması birlikte çalışma ve işbirliğinin, sorunlara birlikte çözüm bulma davranışının mesleki kıdem değişkeninden etkilenecek, mesleki kıdemin artması ile olumlu etkilendiği biçiminde yorumlanabilir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin isabetli kararlar alması, gruplarda etkin rol üstlenmesi, bireysel ve grup düzeyinde başarılar elde etmiş olmasının birlikte çalışma davranışını arttırdığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri açısından mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu bulgusu diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Arslan ve Sünbül (2006) tarafından mesleki kıdem açısından öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre, 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin ise 6-10 yıl, 16- 20 yıl ve 21-25 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre birlikte çalışma konusunda daha yeterli oldukları bulunmuştur. Kurt (2009) tarafından yapılan çalışmada 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları kolektif yeterlik düzeyi 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin yanı sıra, 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Duman vd (2013) kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin mesleki yaşantılarının yeterlik algılarını değiştirdiğini; mesleki kıdemi 15-20 yıl olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyinin en yüksek, 0-5 yıl olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyinin en düşük olduğunu ifade etmektedir.

### **Çalıştıkları okul türü değişkeni**

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Tablosu

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı	
Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	Fen Lisesi/SBL/GSL	84	4.01	.89	.87	.45	-	
		Meslek Liseleri	230	3.96	.84				
		İmam-Hatip Lisesi	46	4.06	.77				
		Anadolu Lisesi	234	4.07	.68				
	Kişilerarası İlişkiler	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.84	.70	3	4.47	.00	2-3; 2-4
		Meslek Liseleri (2)	230	3.81	.71				
		İmam-Hatip Lisesi (3)	46	4.11	.66				
		Anadolu Lisesi (4)	234	3.99	.60				
	Örgüt Tarihi ve Dili	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.84	.82	3	6.16	.00	2-1; 2-4
		Meslek Liseleri (2)	230	3.46	.80				
		İmam-Hatip Lisesi (3)	46	3.59	.87				
		Anadolu Lisesi (4)	234	3.71	.78				
Örgütsel Amaç ve Değerlere uyum	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.95	.83	3	1.89	.12	-	
	Meslek Liseleri	230	3.90	.70					
	İmam-Hatip Lisesi	46	4.08	.75					
	Anadolu Lisesi	234	4.03	.57					
Örgüt Politikası	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.96	.78	3	7.71	.00	2-1; 2-3; 2-4	
	Meslek Liseleri (2)	230	3.64	.87					
	İmam-Hatip Lisesi (3)	46	4.08	.95					
	Anadolu Lisesi (4)	234	3.96	.79					
Toplam	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.92	.74	3	4.17	.01	2-4	
	Meslek Liseleri (2)	230	3.77	.65					
	İmam-Hatip Lisesi (3)	46	4.00	.67					
	Anadolu Lisesi (4)	234	3.96	.56					
Özdeşleşme	Sosyal Kimlik	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.69	.82	3	30.18	.00	2-1; 2-3; 2-4
		Meslek Liseleri (2)	230	2.91	.87				
		İmam-Hatip Lisesi (3)	46	3.49	.65				
		Anadolu Lisesi (4)	234	3.49	.73				
	Özdeşleşme	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	4.06	.93	3	19.78	.00	2-1; 2-3; 2-4
		Meslek Liseleri (2)	230	3.55	.88				
		İmam-Hatip Lisesi (3)	46	4.23	.80				
		Anadolu Lisesi (4)	234	4.02	.66				
	İçselleştirme	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.57	.87	3	19.35	.00	2-1; 2-3; 2-4
		Meslek Liseleri (2)	230	3.13	.82				
		İmam-Hatip Lisesi (3)	46	3.81	.77				
		Anadolu Lisesi (4)	234	3.59	.71				
Toplam	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.73	.78	3	29.90	.00	2-1; 2-3; 2-4	
	Meslek Liseleri (2)	230	3.15	.73					
	İmam-Hatip Lisesi (3)	46	3.80	.62					
	Anadolu Lisesi (4)	234	3.63	.61					
BÇ Çalışma	Fen Lisesi/SBL/GSL (1)	84	3.88	.88	3	14.65	.000	2-1; 2-3; 2-4	
	Meslek Liseleri (2)	230	3.54	.83					
	İmam-Hatip Lisesi (3)	46	3.98	.74					
	Anadolu Lisesi (4)	234	4.01	.73					

\* p &lt; .05

Örgütsel sosyalleşmenin mesleki yeterlik [F(3.59)=0.87, p>0.05], örgütsel amaç ve değerlere uyum [F(3.59)=1.89, p>.05] öğretmenlerin görevli oldukları okul türüne göre farklılık görülmemektedir (Tablo 5). Okul türüne bağlı olmadan öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarından eşit şekilde yararlandıklarını, mesleki sorumluluklarının farkında olduklarını ve mevzuatı uyguladıklarını söylemek mümkündür. Diğer taraftan örgütsel sosyalleşmenin kişilerarası ilişkiler [F(3.59)=4.47, p<0.05], örgüt tarihi ve dili [F(3.59)=6.16, p<0.05] ve örgüt

politikası [F(3.59)=7.71, p<0.05] boyutlarında; özdeşleşmenin sosyal kimlik boyutunda [F(3.59)=30.18 p<0.05], özdeşleşme [F(3.59)=19.78, p<0.05] ve içselleştirme [F(3.59)=19.35, p<0.05] boyutlarında ve birlikte çalışmada [F(3.59)=14.65, p<0.05] öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık görülmektedir.

Özdeşleşmenin sosyal kimlik, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile örgütsel sosyalleşmenin “örgüt politikası” boyutu ve birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin algıları Fen Lisesi/ Sosyal Bilimler Lisesi/ Güzel Sanatlar Lisesi; Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Diğer lise türlerinin meslek liselerine göre daha çok tercih edilmesi, zorunlu eğitim kapsamında lise eğitimine devam eden ve sınavlarda başarılı olamayan öğrencilerin meslek liselerine devam etmekte olması bu durumun nedenleri arasında düşünülebilir. Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin diğer okul türlerinde çalışan meslektaşlarına göre öğrencilere kazandırılan değerleri daha az benimsedikleri, ulaşılmak istenen amaçları net bulmadığı, okullarını daha az başarılı gördüğü ve sorunlara birlikte çalışarak çözüm bulamadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Sosyalleşmenin kişilerarası ilişkiler boyutunda Anadolu Lisesi ( $\bar{x}$ =3,99), Anadolu İmam-Hatip Lisesinde ( $\bar{x}$  =4,11) çalışan öğretmenlerin algıları meslek liselerinde ( $\bar{x}$  =3,81) çalışanlara göre daha yüksektir (Tablo 5). Meslek liselerinde kişilerarası ilişkileri etkileyen unsurların atölyeler, stajlar gibi farklı alanlarda çalışan öğretmenlerin olması, aynı ortamı daha az paylaşmaları olduğu söylenebilir. İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin kişilerarası ilişki düzeylerinin yüksek olması özellikle meslek dersi öğretmenlerinin merkez ilçedeki tek lisede uzun yıllar birlikte çalışması ve mesleki kültürü paylaşmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

Örgüt tarihi ve dili boyutunda Fen Lisesi/SBL/GSL öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya ( $\bar{x}$ =3,84) sahip olduğu görülmektedir. Bu durum okulların öğretmenler tarafından benimsenen, aynı zamanda öğrenci özellikleri de dikkate alınarak daha uzun süre çalışılan okullar olması, dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel tarihi ve dili öğrenmeye daha fazla imkân buldukları şeklinde yorumlanabilir. Örgüt tarihi ve dili boyutunda Meslek Liselerinde ( $\bar{x}$  =3,46) çalışan öğretmenlerin Fen Lisesi/SBL/GSL ( $\bar{x}$ =3,84) ve Anadolu Lisesinde ( $\bar{x}$ =3,71) çalışan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek liselerinden diğer okul türlerine yer değiştirme isteği gösterebilecekleri düşünülebilir. Çalışkan (2009) tarafından öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme algılarında kurum tipine göre anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Mutlu (2008) tarafından genel liselerde görev yapan öğretmenlerin bağlılık boyutunda sosyalleşmenin daha yüksek ortalama puanlar aldığı ve motivasyon boyutunda ise yine genel liselerde bu oranın Anadolu liselerinde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

#### *Öğrenci sayısı değişkeni*

Öğretmenlerin ders verdikleri öğrenci sayısı değişkenine göre örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’ya göre örgütsel sosyalleşmenin mesleki yeterlik [F(6,594)=0.55, p>0.05], kişilerarası ilişkiler [F(6,594)=0.94, p>0.05], örgüt tarihi ve dili [F(6,594)=0.87, p>0.05], örgütsel amaç ve değerlere uyum [F(6,594)=0.89, p>0.05] ve örgüt politikası [F(6,594)=0,828, p>0.05] boyutlarında ve toplam ölçekte [F(6,594)=0.53, p>0.05] öğretmenlerin ders verdiği öğrenci sayısına göre anlamlı fark görülmemektedir. Öğretmenlerin ders verdikleri öğrenci sayısı değişkenine göre örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 7’de verilmiştir.



**Tablo 6.** Öğretmenlerin Ders Verdikleri Öğrenci Sayılarına Göre Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Tablosu

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	
Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	0-50	40	3,87	1,12	6	,55	,76
		51-100	83	4,01	,80			
		101-150	118	4,04	,82			
		151-200	121	3,96	,69			
		201-250	75	4,00	,75			
		251-300	73	4,09	,72			
	Kişilerarası İlişkiler	301 ve üzeri	84	4,08	,75	6	,94	,46
		0-50	40	3,80	,99			
		51-100	83	3,86	,59			
		101-150	118	3,99	,74			
		151-200	121	3,87	,69			
		201-250	75	3,84	,57			
	Örgüt Tarihi ve Dili	251-300	73	3,92	,54	6	,87	,51
		301 ve üzeri	84	3,98	,61			
		0-50	40	3,46	1,06			
		51-100	83	3,67	,71			
		101-150	118	3,51	,95			
		151-200	121	3,66	,77			
	Örgütsel Amaç ve Değerlere uyum	201-250	75	3,66	,70	6	,89	,49
		251-300	73	3,65	,72			
		301 ve üzeri	84	3,70	,79			
		0-50	40	3,82	1,05			
		51-100	83	3,90	,62			
		101-150	118	4,01	,70			
Örgüt Politikası	151-200	121	3,92	,66	6	,82	,54	
	201-250	75	4,00	,68				
	251-300	73	4,04	,55				
	301 ve üzeri	84	4,03	,62				
	0-50	40	3,75	1,14				
	51-100	83	3,79	,74				
Toplam	101-150	118	3,97	,90	6	,53	,78	
	151-200	121	3,88	,85				
	201-250	75	3,76	,77				
	251-300	73	3,87	,73				
	301 ve üzeri	84	3,78	,88				
	0-50	40	3,76	,96				
	51-100	83	3,86	,58				
	101-150	118	3,92	,70				
	151-200	121	3,87	,62				
	201-250	75	3,86	,59				
	251-300	73	3,93	,51				
	301 ve üzeri	84	3,93	,59				

\* p &lt; .05

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinde [F(6.59)=1,40, p>0.05]; içselleştirme [F(6.59)=0.92, p>0.05] ve özdeşleşme [F(6.59)=0.71, p>0.05] boyutlarında ve birlikte çalışma yeterliklerinde [F(6.59)=0.20, p>0.05] öğretmenlerin ders verdiği öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir. Diğer taraftan sosyal kimlik boyutunda [F(6.59)=21.16 p<0.05] anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal kimlik geliştirme “101-150” ile “151-200” öğrenci sayısı olan öğretmenler için en yüksek düzeydedir. Bu bulgulara göre öğretmenin örgütsel özdeşleşmesini sağlama yönünde, sorumlu olduğu öğrenci sayısının 101-200 arasında olması güçlendirici etki sağlamaktadır. Bu durum öğretmenlerin ders içinde ve

ders dışı zamanlarında öğrencileri ile ilgilenebilme isteği ve sağlıklı öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlanabilmesi, uzun vadede mezun öğrencilerini izleyebilmesi açısından önem taşımaktadır. Özdeşleşmenin sosyal kimlik boyutunda, derse girdiği öğrenci sayısı “101-150” ve “151-200” olan öğretmenlerin “0-50” ve “201-250” olan öğretmenlere göre okullarını benimseme düzeyleri daha yüksektir. Bu durum 0-50 öğrenci sayısı olan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışmakta olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenin ders dışında öğrencilerle ilgilenme ve öğrencilere rehber etme imkânı olmasının ait olma duygusunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Okullarda daha az öğrenciye sahip olunması onlarla birlikte öğretmenlerin geçirdikleri zamanı arttıracığından özdeşleşme de artabilecektir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Ders Verdikleri Öğrenci Sayılarına Göre Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Tablosu

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kaynağı
Sosyal Kimlik	0-50 (1)	40	3.02	1.06				
	51-100 (2)	83	3.33	.82				
	101-150 (3)	118	3.39	.90				
	151-200 (4)	121	3.44	.75	6	21.16	.04	1-3. 1-4. 3-5. 4-5
	201-250 (5)	75	3.12	.83				
	251-300 (6)	73	3.25	.90				
	301 ve üzeri (7)	84	3.22	.79				
Özdeşleşme	0-50	40	3.79	1.02				
	51-100	83	3.85	.85				
	101-150	118	3.88	.93				
	151-200	121	3.90	.79	6	.71	.63	-
	201-250	75	3.69	.78				
	251-300	73	3.90	.80				
	301 ve üzeri	84	3.91	.75				
İçselleştirme	0-50	40	3.24	1.10				
	51-100	83	3.46	.70				
	101-150	118	3.49	.83				
	151-200	121	3.51	.81	6	.92	.47	-
	201-250	75	3.36	.83				
	251-300	73	3.42	.82				
	301 ve üzeri	84	3.34	.77				
Toplam	0-50	40	3.29	.93				
	51-100	83	3.51	.68				
	101-150	118	3.54	.78				
	151-200	121	3.58	.69	6	1.40	.21	-
	201-250	75	3.35	.72				
	251-300	73	3.47	.74				
	301 ve üzeri	84	3.43	.66				
Birlikte Çalışma	0-50	40	3.77	.92				
	51-100	83	3.75	.85				
	101-150	118	3.84	.82				
	151-200	121	3.85	.82	6	.20	.97	-
	201-250	75	3.77	.75				
	251-300	73	3.81	.73				
	301 ve üzeri	84	3.78	.92				

\* p < .05

*Haftalık ders saati sayısı değişkeni*

Öğretmenlerin haftalık ders saati sayısı değişkenine göre örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’deki değerler incelendiğinde, örgütsel sosyalleşmede [F(4.59)=2.61, p<.05]; örgütsel sosyalleşmenin mesleki yeterlik [F(4.59)=2.95, p<.05], örgütsel amaç ve değerlere uyum [F(4.59)=3.16, p<.05] ve örgüt politikası [F(4.59)=2.59, p<.05] boyutlarında haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Haftalık “31 ve üstü” saat derse giren ( $\bar{X}$ =3.79) öğretmenlerin “14 ve altı” ( $\bar{X}$ =4.22) saat derse giren öğretmenlere göre mesleki yeterlik algısı daha düşüktür. Öğretmenlerin çok sayıda derse girmesi tükenmişlik algısı oluşturabilir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki gelişim adına çalışmak için yeterli zamanlarının olmaması etken olabilir. 14 ve daha az saat derse giren öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı “tamamen katılıyorum” düzeyi ile en yüksektir. Haftalık olarak az sayıda derse giren öğretmenlerin mesleği ile ilgili mevzuatı öğrenmek için daha fazla zamanı olduğu söylenebilir. Haftalık “21-25 ders saati” derse giren öğretmenlerin örgütsel amaç ve değerlere uyum düzeyi “31 ve üstü” saat derse giren öğretmenlere göre daha yüksektir. Haftalık “31 ders ve üstü” saat derse giren ( $\bar{X}$ =3.57) öğretmenler, “14 saat ve altı” ( $\bar{X}$ =4.00) saat derse giren öğretmenlere göre örgüt politikasını daha az desteklemektedir. Kişilerarası ilişkiler [F(4.59)=1.71, p>.05] ve örgüt tarihi ve dilini tanıma [F(4.59)=1.81, p>.05], özdeşleşmenin içselleştirme [F(4.59)=1.38, p>.05] boyutlarında haftalık ders saati değişkenine göre farklılık görülmemektedir.

Özdeşleşmenin sosyal kimlik [F(4.59)=7.10, p<.05] ve özdeşleşme [F(4.59)=3.33, p<.05] boyutlarında ve toplam ölçekte [F(4.59)=3.55, p<.05] haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir. 31 saat ve üstü derse giren öğretmenlerin sosyal kimlik algısı 30 saat ve altında derse giren öğretmenlere göre daha düşük olup ( $\bar{X}$ =2.82) “kararsızım” düzeyindedir. Ben yerine biz kavramını kullanma, okulu ile gurur duyma davranışlarını 31 saat ve üstü derse giren öğretmenler “14 ve az” derse giren öğretmenlerden daha az göstermekte iken örgütsel özdeşleşmeyi hem “14 ve az” derse giren öğretmenlerden hem de “21–25” ve “26–30” derse giren öğretmenlerden daha az göstermektedirler. 31 ve üstü derse giren öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri algısı 30 saat ve altında derse giren öğretmenlere göre daha düşük düzeyindedir. Bu bulgularla öğretmenlerin 31 saat ve üstü derse girmesi tükenmişlik duygusu yaratarak sosyalleşme, özdeşleşme ve birlikte çalışma düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Okuttuğu Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Tablosu

	Boyut	Haftalık Ders saati	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Farkın Kay.
Sosyalleşme	Mesleki Yeterlik	14 ve az (1)	82	4.22	.72	4	2.95	.02	1-5
		15-20 (2)	128	3.96	.78				
		21-25 (3)	181	4.04	.72				
		26-30 (4)	134	4.03	.77				
		31 ve Üstü (5)	69	3.79	.99				
	Kişilerarası İlişkiler	14 ve az	82	3.92	.73	4	1.71	.14	-
		15-20	128	3.88	.63				
		21-25	181	3.94	.62				
		26-30	134	3.98	.68				
	Örgüt Tarihi ve Dili	31 ve Üstü	69	3.73	.75	4	1.81	.12	-
		14 ve az	82	3.57	.82				
		15-20	128	3.53	.92				
		21-25	181	3.71	.73				
	Örgütsel	26-30	134	3.69	.87	4	3.16	.01	3-5
		31 ve Üstü	69	3.48	.68				
14 ve az (1)		82	4.06	.70					

Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeyleri ile Birlikte Çalışma Yeterlikleri

Özdeşleşme	Amaç ve Değerlere Uyum	15-20 (2)	128	3.87	.70				
		21-25 (3)	181	4.04	.56				
		26-30 (4)	134	4.01	.70				
		31 ve Üstü (5)	69	3.77	.79				
		14 ve az (1)	82	4.00	.97				
	Örgüt Politikası	15-20 (2)	128	3.87	.81				
		21-25 (3)	181	3.84	.82	4	2.59	.03	1-5
		26-30 (4)	134	3.88	.84				
		31 ve Üstü (5)	69	3.57	.84				
		14 ve az (1)	82	3.97	.65				
	Toplam	15-20 (2)	128	3.84	.64				
		21-25 (3)	181	3.92	.57	4	2.61	.03	1-5; 3-5; 4-5
		26-30 (4)	134	3.93	.67				
		31 ve Üstü (5)	69	3.68	.71				
		14 ve az (1)	82	3.47	.91				
	Sosyal Kimlik	15-20 (2)	128	3.78	.83				1-5; 2-5;
		21-25 (3)	181	3.36	.82	4	7.10	.00	3-5; 4-5
		26-30 (4)	134	3.26	.87				5
		31 ve Üstü (5)	69	2.82	.75				
		14 ve az (1)	82	4.06	.77				
Özdeşleşme	15-20 (2)	128	3.82	.83					
	21-25 (3)	181	3.94	.82	4	3.33	.01	1-5	
	26-30 (4)	134	3.78	.84					
	31 ve Üstü (5)	69	3.63	.91					
	14 ve az (1)	82	3.49	.75					
İçselleştirme	15-20	128	3.39	.84					
	21-25	181	3.42	.85	4	1.38	.23	-	
	26-30	134	3.53	.80					
	31 ve Üstü	69	3.26	.79					
	14 ve az (1)	82	3.62	.71					
Toplam	15-20 (2)	128	3.49	.74					
	21-25 (3)	181	3.52	.75	4	3.55	.00	1-5; 3-5; 4-5	
	26-30 (4)	134	3.49	.73					
	31 ve Üstü (5)	69	3.19	.66					
	14 ve az (1)	82	3.87	.76					
Birlikte Çalışma	15-20 (2)	128	3.85	.84				1-5; 2-5;	
	21-25 (3)	181	3.88	.77	4	4.37	.00	3-5; 4-5	
	26-30 (4)	134	3.82	.85					
	31 ve Üstü (5)	69	3.42	.86					

\* p < .05

**Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliklerini yordamasına ilişkin bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliklerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sosyalleşme düzeyi ve özdeşleşme düzeyi ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Sosyalleşme (t=6.18) ve özdeşleşmenin (t=11.93) öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin birlikte çalışma yeterliği üzerindeki görece önem sırası; özdeşleşme ve sosyalleşme şeklindedir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Sosyalleşme ve Özdeşleşme Düzeylerine Göre Birlikte Çalışma Yeterlikleri için Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Regresyon katsayısı	.68	.15	-	4.37	.00
Sosyalleşme	.32	.05	.24	6.18	.00
Özdeşleşme	.53	.04	.48	11.93	.00
R=.67	R <sup>2</sup> =.45	F <sub>(2,591)</sub> = 243.38		p=.00	

Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşmeye ilişkin görüşlerinin birlikte çalışma yeterliklerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizine göre örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.672, R<sup>2</sup>=.452, p<.01). Birlikte çalışma yeterliğine ilişkin toplam varyansın %45'i öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleriyle açıklanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin özdeşleşme ve sosyalleşme düzeylerinin artması ile birlikte çalışma yeterlikleri de artmaktadır. Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşmenin öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

*Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre* örgütsel sosyalleşmenin tüm alt boyutlarında ve toplam ölçekte anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte sosyalleşmenin tüm alt boyutlarında ve toplam ölçekte de kadın öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin içselleştirme boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Örgütsel sosyalleşmeden farklı olarak erkek öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha fazladır. Özdeşleşme ve sosyal kimlik boyutu ile özdeşleşme ölçeğinin toplamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Birlikte çalışma yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlik algısı erkek öğretmenlere göre daha fazladır.

*Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre* örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin toplam ölçekte ve mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, örgüt tarihi ve dili, örgütsel amaç ve değerlere uyum ve örgüt politikası boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı diğer öğretmenlere göre, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik algısının “tamamen katılıyorum” düzeyi ile diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler için “kararsızım” düzeyi ile en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre mesleki yeterlik algısı kıdem arttıkça yükselmektedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler algısı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Kıdem arttıkça meslektaşlarla çalışma süresi ve dolayısıyla kişilerarası ilişkiler kurma imkânı artmaktadır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okulun tarihini ve dilini tanıma algısı, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler için 16 yıl ve üstü kıdeme öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okul tarihini ve dilini tanıma düzeyi diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler için kararsızım düzeyindedir. Buna göre okulun tarihini ve dilini tanıma algısı öğretmenlerin kıdemi arttıkça artış göstermektedir. Örgütsel amaç ve değerleri tanıma konusunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre;

örgüt politikasını benimseme konusunda 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre sosyalleşme düzeyleri daha düşüktür.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinde sosyal kimlik, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık görülmektedir. Sosyal kimlik boyutunda 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre özdeşleşme düzeylerinin daha düşük olduğu; özdeşleşme boyutunda 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İçselleştirme boyutunda 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir. Örgütsel özdeşleşme düzeyinin mesleki kıdem değişkeninden artmasıyla olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 15 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl ve altı; 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre birlikte çalışma yeterlik algılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda birlikte çalışmanın, sorunlara birlikte çözüm bulma davranışının mesleki kıdem değişkeninden etkilenecek, mesleki kıdem artması ile olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır.

*Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre* örgütsel sosyalleşme düzeylerinde kişilerarası ilişkiler, örgüt tarihi ve dili ile örgüt politikası boyutlarında ve tüm ölçekte anlamlı fark bulunmuştur. Fark, Meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre; kişilerarası ilişkilerde İmam-Hatip lisesinde ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine, örgüt tarihi ve dilini öğrenmede Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi/Güzel Sanatlar lisesi ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine, örgüt politikasını anlamada diğer tüm okul türleri lehine, ölçeğin toplamında Anadolu lisesinde çalışan öğretmenler lehine oluşmaktadır. Sosyalleşmenin tüm boyutlarında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin algılarının diğer okul türlerine göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Kişilerarası ilişkiler, örgüt politikasını anlama ve örgütsel sosyalleşme için İmam-Hatip Lisesinde çalışan öğretmenlerin, örgüt tarihini ve dilini tanımada Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi/Güzel Sanatlar Lisesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek sosyalleşme düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Mesleki yeterlik, örgütsel amaç ve değerlere uyum açısından öğretmenlerin görevli oldukları okul türüne göre anlamlı fark görülmemektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinde çalıştıkları okul değişkenine göre sosyal kimlik boyutunda, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ve toplam ölçekte Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlere göre diğer tüm okul türlerinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Özdeşleşmenin tüm boyutlarında Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyinin diğer okul türlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Sosyal kimlik geliştirmede en yüksek ortalamaya Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi/Güzel Sanatlar lisesinde çalışan öğretmenler ve özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ve toplam ölçekte İmam-Hatip lisesinde çalışan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerinde, çalıştıkları okul değişkenine göre Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlere göre diğer tüm okul türlerinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin daha yüksek birlikte çalışma yeterliğine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

*Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenine göre* örgütsel sosyalleşmenin tüm boyutlarında ve birlikte çalışma yeterliklerinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ders verdikleri öğrenci sayısı değişkenine göre örgütsel özdeşleşmenin sosyal kimlik boyutunda 101-200 arasında sayıda öğrenciye derse giren öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal kimlik algısının “101-150” ile “151-200” öğrenci sayısı olan öğretmenler için en yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenin ders verdiği öğrenci sayısının 101-200 arasında olmasının özdeşleşme açısından güçlendirici etki sağladığı anlaşılmaktadır. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

*Öğretmenlerin haftalık ders saati sayısı değişkenine göre öğretmenlerin sosyalleşmenin mesleki yeterlik, örgütsel amaç ve değerlere uyum ve örgüt politikası boyutlarında ve toplam ölçekte anlamlı fark olduğu görülmektedir. Haftalık "31 ve üstü" saat derse giren öğretmenlerin "14 ve altı" saat derse giren öğretmenlere göre mesleki yeterlik algısının daha düşük olduğu ve "21-25 ders saati" derse giren öğretmenlerin örgütsel amaç ve değerlere uyum düzeyinin "31 ve üstü" saat derse giren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Haftalık "31 ve üstü" saat derse giren öğretmenlerin, "14 ve altı" saat derse giren öğretmenlere göre örgüt politikasını daha az desteklediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası ilişkiler ile örgüt tarihi ve dilini tanımada öğretmenlerin haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir.*

Öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin sosyal kimlik ve özdeşleşme boyutlarında ve tüm ölçekte haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal kimlik geliştirmenin haftalık 31 ve üstü derse giren öğretmenler için 30 saat ve altında giren öğretmenlere göre daha düşük olduğu ve 31 saat ve üstü derse giren öğretmenlerin "14 ve az" saat derse giren öğretmenlerden daha az özdeşleşme gösterdiği görülmektedir. 31 ve üstü derse giren öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyi ise "14 ve daha az"; 21-30 saat arası derse giren öğretmenlere göre daha düşüktür. Öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin içselleştirme boyutunda haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerinde haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Haftada 31 ve üstü derse giren öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri algısı 30 saat ve altında derse giren öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Öğretmenlerin haftalık 31 saat ve üstü derse girmesinin sosyalleşme, özdeşleşme ve birlikte çalışma düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve birlikte çalışma yeterliğine ilişkin toplam varyansın %45'inin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleriyle açıklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyinin artışı birlikte çalışma yeterliğini arttırmaktadır. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinde özdeşleşme düzeyinin sosyalleşme düzeyine göre daha önemli olduğu; örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşmenin öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin örgüt politikasını tanıyabilmesi için okuldaki çalışma süresinin etkisi göz önüne alınarak aynı okulda belirli bir süre çalışmaları önerilebilir. Buradan hareketle araştırma sonuçlarına göre rotasyon uygulaması için ideal süre hesaplanabilir.
2. Sosyal kimlik gelişiminde, 101-200 arası sayıdaki öğrenciye derse giren öğretmenler daha başarılı olmaktadır. Haftalık ders saati sayısı-sınıf mevcudu oranı göz önünde bulundurularak sınıf mevcutları yeniden düzenlenmelidir.
3. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin fazla olması ile özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif ilişki olması sonucu, kıdemi az olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliği hizmet içi eğitimler yolu ile artırılmalıdır. Konferans, seminer, panel vb. her türlü hizmet içi eğitim ve sosyal etkinlik programları düzenlenirken, bireylerin öz yeterlik algıları da dikkate alınmalıdır.

## **Kaynaklar**

- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 197-207.
- Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Arslan, C. ve Sünbül, A.M. (2006). Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1). [http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/7\\_1\\_Makale\\_2.pdf](http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/7_1_Makale_2.pdf), adresinden 25.10.2013 tarihinde erişilmiştir.

- Ashforth, B.E., Harrison, S.H., & Curley, K.G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34, 325-374.
- Ashforth B. E., & Mael, F.A. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14 (1), 20-39.
- Ashforth B. E., & Mael, F.A. (1996). Organizational identity and strategy as a context for the individual. *Advances in Strategic Management*, 13, 19-64.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (1992). *İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi*. Türkiye'de İlköğretim Sempozyumunda sunulan bildiri, (21-22 Mayıs, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.157-166).
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1 (4), 139-161.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45). İçinde, New York: Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf>, 11.07.2014 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. J.G. Adair, D. Belanger ve K. L. Dion (eds.), *Advanced in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (ss.51-71) İçinde, Hove, UK: Psychology Pres.
- Barker, J. R., & Tompkins, P. K. (1994). Identification in the self-managing organization characteristics of target and tenure. *Human Communication Research*, 21 (2), 223-240.
- Başar, U. (2011). *Örgütsel adalet algısı, örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkilere yönelik görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 571-602.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A.M., Wolf, S., Klein, H.J. & Gardner, P.D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 730-743.
- Cheney, G. (1983). On the various and changing meanings of organizational membership: A field study of organizational identification. *Communication Monographs*, 50 (4), 342-362.
- Cüce, H. (2012). *Örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde yöneticilere duyulan güvenin aracı etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakınberk, A., Derin, N. ve Demirel, E. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 89-121.



- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1-10.
- Çalışkan, İ.G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi Özel eğitim öğretmenleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, A. ve Fındık, M. (2012). The effect of perceived organizational support on organizational identification. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 68, 903-908.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 144-155.
- Dutton, J., Dukerich, J. & Harquail, C.V. (1994). Organizational Images and Membership Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 39 (2): 239-263.
- Ekmekçi, Ö. & Casey, A. (2009). How time brings together “I” and “we”: A theory of identification through memory. *Institute of Behavioral and Applied Management*.48-67. [http://www.ibam.com/pubs/jbam/articles/vol11/no1/JBAM\\_3177\\_Final\\_Draft\\_after\\_editor.Article\\_3.pdf](http://www.ibam.com/pubs/jbam/articles/vol11/no1/JBAM_3177_Final_Draft_after_editor.Article_3.pdf), adresinden 28.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Elci, D. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergün, E. ve Taşgıt, Y.E. (2011). Örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 97-112.
- Feiman-Nemser, S. (2013).The role of experience in the education of teacher educators. M. Ben-Fretz (ed.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (ss.189-210). İçinde, Plymouth,UK: Rowman & Littlefield Publishers Inc. <http://books.google.com.tr/books?id=HDcxyAiWdhsC&pg=PA208&lpg=PA208&dq> adresinden 17.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (2005). Knowing, thinking and doing. P.M. Denicolo ve M. Kompf (eds.), *Teacher thinking and professional action*. İçinde, New York, NY: Routledge/ Taylor & Francis. (<http://books.google.com.tr/books?id=OLVAgAAQB AJ&pg=PA244&lpg#v>, 14.07.2014 tarihinde erişildi).
- Feldman, D.C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-52.
- Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6, 309-318.
- Fındık, M. (2011). *Algılanan örgütsel desteğin, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi araştırması: Konya aile hekimleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fisher, C.D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. *Research in personel and human resources management*. K.M. Rowland ve G.R. Ferris (eds.) Greenwich.
- Garip, N.C. (2009). *Okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21 (2), 17-30.

- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measue, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 211-226.
- Güngör, H. (2010). *Dönüşümcü liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi: Algılanan örgütsel adalet düzeyinin aracılık etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, D.T., Schneider, B., & H.T. Nygren (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative Science Quarterly*, 15, 176-190.
- Haslam, S.A., Reicher, S.D., & Platow, M.J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, influence and power*. New York: Psychology Pres, ([http://books.google.com.tr/books?id=1rmi20fDMcsC&pg=PA230&dq=haslam&hl=tr&sa=X&ei=GF7FU9iDLfe7AblxYCIDA&ved=0CDIQ6AEwAw#v,](http://books.google.com.tr/books?id=1rmi20fDMcsC&pg=PA230&dq=haslam&hl=tr&sa=X&ei=GF7FU9iDLfe7AblxYCIDA&ved=0CDIQ6AEwAw#v, adresinden) adresinden 14.07.2014 tarihinde erişilmiştir.
- İşcan, Ö.F. (2006). Dönüştürücü/ etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11,160-177.
- Jones, G.R. (1986). Socialization tactics, self efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Ankara İli Örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, M. ve Özbek, O. (2008). Gençlik ve Spor genel müdürlüğü personelinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VI (3), 113-123.
- Korkut, H. (1988). *Üniversitelerde akademik olmayan personelin iş doyumunu ve örgütle özdeşleşmesi*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603-627.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme becerilerini kullanma becerileri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterl*, 25, 226- 251.
- Morrison, E.W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36, 557-589.
- Mutlu, B. (2008). *İstanbul ortaöğretim okullarında okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Ostroff, C., & Kozlowski, S.W.J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849-874.
- Özçelik, F. (2008). *Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılığa etkisi: Bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, H.Ö. (2007). *Çalışanların kurumsal sosyal sorumluluk algulamalarının örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisi: OPET çalışanlarına yönelik uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 237–250.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü..
- Parker, R.E., & Haridakis, P. (2008). Development of an organizational identification scale: Integrating cognitive and communicative conceptualizations. *Journal of Communication Studies*, 1, 105-126.
- Polat, M. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir saha çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Reade, C. (2001). Dual identification in multinational corporations: Local managers and their psychological attachment to the subsidiary versus the global organization. *International Journal of Human Resource Management*, 12 (3), 405-424.
- Schein, E.H. (1978). *Örgüt Psikolojisi* (çev. M. Tosun). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Sökmen, A. (2007). Örgütsel sosyalleşme sürecinde işgörenlerin yöneticilerine dönük algıları: Ankara'daki otel işletmelerinde bir değerlendirme. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16 (2), 170-182.
- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel sosyalleşme düzeyi boyutlarının ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Akademik Fener*, 9, 37-52. [http://www.bjmer.net/Makaleler/1881675833\\_3752s%C3%B6kmen%20tarak%C3%A7%C4%B1o%C4%9Flu.pdf](http://www.bjmer.net/Makaleler/1881675833_3752s%C3%B6kmen%20tarak%C3%A7%C4%B1o%C4%9Flu.pdf), adresinden 26.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. H. Tajfel (ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (ss. 61-76), İçinde London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W. G. Austin ve S. Worchel (eds.), *The social psychology of group relations* (ss.33-47), İçinde, Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Taormina, R.J. (1994). The Organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 133–145.
- Taormina, R.J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5, 29–47.
- Taormina, R.J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 76-94.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Tüzün, İ.K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki; uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uğurlu, Z., Kıral, E. ve Aksoy, İ.G. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (27-29 Nisan, Antalya, ss. 706-719), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Cömert, M. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Van Dick, R. (2004). My job is my castle: Identification in organizational contexts. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 171-204.
- Van Maanen, J. (1978). People processing: Strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*, 7 (1), 18-36.
- Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1979). *Toward a theory of organizational socialization*. In B.M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1. (ss. 209–264) İçinde, Greenwich, CT: JAI Press.
- Wan-Huggins, V.N., Riordan, C.M., & Griffeth, R.W. (1998). The development and longitudinal test of a model of organizational identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (8), 724-749.
- Wanous, J.P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection, and socialization of newcomers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wanous, J. P., Reichers, A.E., & Malik, S. D. (1984). Organizational socialization and group development: toward an integrative perspective. *Academy of Management Review*, 9 (4) 670 683.
- Yetim, A.E.E. (2010). *Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (2). 333-355.

## Extended Abstract

### Introduction

As is the case in all institutions, support of the administration and senior staff is crucial for the socialization of the new employee in educational organizations. Personal characteristics and previous experiences also play an important role in new teachers' socialization. Similarly, in addition to a positive and supportive school culture, high quality training in content areas and pedagogical knowledge will contribute to raise teachers' expectations (Balci, 1992). Ultimately, professional teacher competence is regarded as one of the key elements of socialization. Different interactive atmospheres are created for the newcomer in the organization and the influences in this new environment partially differentiate individual's sense of self. Social identity of the individual is shaped according to personal characteristics such as age, seniority, gender and subject matter. The employees who identify with their schools in a real sense regard themselves as elements that sustain the organization (Celep, 2000).

Changes in the social functions of the school, increases in the qualities required to be acquired by the students during the learning process and the transformations in the teaching-learning process which involves multiple resources and variable inputs will undoubtedly make teacher collaboration around common goals a necessity. Novelty of the concept and the fact that teacher beliefs on their cooperation competencies have positive impact on student achievement has necessitated undertaking this study in the Turkish educational scene.

### Purpose of the Study

This study aimed to examine whether secondary school teachers' organizational socialization and organizational identification levels and their cooperation competencies differ statistically significantly and whether their organizational socialization and organizational identification

levels predict their cooperation competencies. Answers to the questions below were sought with this aim in mind:

1. Do teacher views on their organizational socialization and organizational identification levels and their cooperation competencies significantly differ according to independent variables (gender, seniority, school type, weekly course load, number of students)?
2. Do teachers' organizational socialization and organizational identification levels predict their cooperation competencies?

## **Method**

### ***Research model***

This quantitative study utilized relational screening model prepared to identify whether high school teachers' organizational socialization and organizational identification levels and cooperation competency levels differ according to different variables.

### ***Sample***

The universe of the study was composed of teachers employed in state high schools in Bolu central district in 2013-2014 academic year. The whole universe was targeted during the study. Data collection tool used in the study was distributed to 777 teachers employed in 18 high schools in Bolu central district at the time of the study. 594 data collection tools that were returned data were analyzed.

### **Result and suggestions**

*According to gender;* no significant differences were observed in all subscales of organizational socialization and in the whole scale. Significant differences were detected in the favor of male teachers in internalization sub scale of organizational identification. No significant gender-based differences were found in identification and social identity subscales and in the whole identification scale. Teacher views on cooperation competencies significantly differed based on gender.

*According to seniority variable;* significant differences were observed in organizational socialization scale and in professional competence, interpersonal relationships, organizational history and language, organizational policy and conformity with goals and values subscales of organizational socialization scale. Significant differences were found in teachers' organizational identification levels and social identity, identification and internalization subscales according to seniority. No meaningful differences were observed in cooperation competency of teachers based on seniority.

*According to school type variable,* organizational socialization levels were found significantly differ in interpersonal relationships, organizational history and language, and organizational policy subscales and in the whole scale. Differences in teachers' organizational identification levels were found to be in favor of teachers employed in Vocational High Schools compared to teachers employed at other types of schools in social identity, identification and internalization subscales and the whole scale.

*According to number of students taught by teachers;* no significant differences were observed in all subscales of organizational socialization and in cooperation competences. Meaningful differences were detected in favor of teachers who taught 101-200 students in the social identity subscale of organizational identification. No differences were found in identification and internalization subscales.

*According to weekly course load variable;* significant differences were identified in professional competence, conformity with goals and values and organizational policy subscales of socialization and in the total scale. No significant differences were determined in interpersonal relationships and organizational history and language subscales based on weekly course load. Meaningful differences existed in social identity and identification subscales in teachers' identification levels based on weekly course load however no significant differences were

observed in internalization subscale based on the same variable. Teachers' cooperation competence did not significantly differ according to weekly course load.

A positive, medium level and significant relationship was found between teachers' organizational socialization and organizational identification levels and their cooperation competences and 45% of the variance in cooperation competence was explained by teachers' organizational socialization and organizational identification levels. Increases in teachers' organizational socialization and organizational identification levels also increase their cooperation competence. It was determined that compared to organizational socialization, organizational identification level was more important in teachers' cooperation competence and that organizational socialization and organizational identification together were significant predictors of teachers' cooperation competence.

Suggestions developed in the light of the finding are as follows:

1. It may be suggested that teachers should be employed at the same organization for a specific period of time before being assigned to another organization since timeframe spent at school is crucial to get accustomed to organizational policies of the school. Thus, ideal durations for rotation practices can be calculated based on the findings of the study
2. Teachers who taught 101-200 students are more successful in social identity development. Classroom sizes should be reestablished by considering the ratio of weekly course load to class size.
3. Since there is a positive relationship between seniority and level of identification, activities should be undertaken to increase identification levels of teachers with less seniority.
4. Teachers' cooperation competence should be increased via in-service training activities. While organizing all types of in-service training activities, conferences, seminars, panels and social activities, self efficacy perceptions of individuals should also be taken into consideration.