

Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara

Ali BALCI ^a, Nuriye KARABULUT ^{***a}, Sevgi GÜRSES KÜRÇE ^{****a}, Sevgi ERNAS ^{****a}

^a Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.010

Article History:

Received 19 June 2017
Revised 24 July 2018
Accepted 01 September 2018
Online 25 October 2018

Keywords:

Organizational socialization,
Professional socialization,
Stages of organizational socialization.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to reveal the professional and organizational socialization experiences of elementary school teachers of Ankara Province. The study was conducted through phenomenological design and the data, based on descriptive and content analysis, collected through a semi-structured interview form. The participants comprised of five public and five private elementary school teachers, having at least five years of professional experience were selected through "maximum variation" and "criterion" sampling methods. The finding of study revealed that before starting their job, the teachers had optimistic expectations such as school administrations' providing guidance, cooperative colleagues, ambitious students and supportive parents. In the entry stage of socialization, teachers have reality shock. In adaptation of teachers to their profession and the school, colleague responses are prominent as well as individual activities. In metamorphosis stage, private schools exert more efforts than public schools do in their adaption. The participants suggest that MoNE should assign suitable counselling teachers and develop the control mechanism for more effective socialization process. In light of the findings, internet-based programs should be developed to provide materials and to have e-courses. For colleague interaction, systems such as mentoring and coaching should be actively implemented.

Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.010

Makale Geçmişi:

Geliş 19 Haziran 2017
Düzeltilme 24 Temmuz 2018
Kabul 01 Eylül 2018
Çevrimiçi 25 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel sosyalleşme,
Mesleki sosyalleşme,
Örgütsel sosyalleşme aşamaları.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışma, Ankara İli ilkököl öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desenle ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri, betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışma grubunu Ankara İlinde görev yapan beş kamu ve beş özel ilkököl öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar "maksimum çeşitlilik örnekleme" ve "ölçüt örnekleme" tekniklerine göre seçilmiş; en az beş yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. Bulgulara göre, sosyalleşmenin giriş öncesi aşamasında öğretmenler, çoğunlukla göreve başlamadan önce rehberlik eden okul yönetiminin, yardımcı meslektaşların, öğrenmeye hevesli öğrencilerin, destek veren velilerin olması gibi beklentilere sahiptirler. Sosyalleşmenin giriş aşamasında öğretmenler gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin, mesleğe ve okula uyum sağlamalarında bireysel faaliyetlerin yanında meslektaş yaklaşımları önemlidir. Sosyalleşmenin yerleşme aşamasında ise öğretmenlerin uyum sağlamaları konusunda özel okullar kamu okullarına göre daha fazla çaba göstermektedir. Öğretmenlere göre aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin etkililiği için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, kontrol mekanizmasını geliştirmelidir. Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilebilir: MEB tarafından öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre derslerle ilgili materyaller temin edebilecekleri, e-derslere katılabilecekleri internet tabanlı yapılar oluşturulmalıdır. Meslektaş etkileşimini için mentörlük, koçluk gibi sistemler aktif olarak uygulanmalıdır.

* Author: alibalci@ankara.edu.tr

** Author: nuriyekarabulut@gmail.com

*** Author: sevgigurses@gmail.com

**** Author: sevgiernas@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2025-3796>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-5657>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-6534>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1213-7285>

Introduction

The concept of socialization includes social, cultural, political, economic, anthropological, administrative and philosophical aspects, which is why it is a subject of many scientific disciplines (Balci, 2003). In general, socialization is defined as “a process of acquisition of norms, values, expected roles, attitudes, behavioral patterns, skills necessary for social interaction and sense of self and identity and internalization of the culture in which the individual lives” (Bakırcıoğlu, 2012). Socialization in the organizational context is a process of teaching the individual information, skills and behaviors required by his/her role in the organization (Balci, 2003). More clearly, organizational socialization is a learning and adaptation process in which the roles required by individual and organizational needs are undertaken. In other words, organizational socialization is a dynamic process in which an individual learns a new or changing role in the organization (Chao, 2012). According to Feldman (1976), organizational socialization is the process by which an employee is transformed from being an outside person into an effective and participatory member of the organization. Moreover, Feldman lists the changes undergone during the organizational socialization process as follows: 1) acquisition of proper role behaviors, 2) development of work-related skills and competencies and 3) adaptation to group norms and values.

As a result of the changes experienced in the socialization process as expressed by Feldman above, the individual is anticipated to meet the expectations both in professional and cultural senses. As a matter of fact, the concept of socialization in the literature is considered in two dimensions as professional and organizational. Professional socialization is mostly related to the technical dimension of the profession and is the process of learning the knowledge, skills and tendencies required by the profession (Balci, 2010; Vural, 2015). Organizational socialization; on the other hand, involves the employee’s learning the organizational culture and integration with the organization (Demirbilek, 2009; Vural, 2015). During the organizational socialization process, the individual learns the information, values and behaviors required to assume a specific role within the organization (Hart, 1991).

During the socialization process, while the individual is learning the requirements of his/her role and the organizational culture, he/she is affected by the organizational culture. Thus, socialization is a two-way process. While the employee is expected to adjust to the organization, the organization is expected to meet the needs of the employee (Tierney & Rhoads, 1994). In other words, while the organization is transforming the employee (socialization), the employee is transforming the organization (individualization). Not only the individual is expected to comply with the organization, but also the organization is expected to comply with the individual. An individual who has just begun to work in an organization signs a psychological contract with his/her organization. This contract is a non-written agreement stating reciprocal expectations about what contributions the individual is expected to make to the organization and what he/she will receive in return for his/her contributions (Hellriegel & Slocum, 2011). Within the context of psychological socialization, while the organization expects the individual to shape his/her behaviors in line with the needs and desires of the organization, the individual expects the organization to meet his/her needs such as wage, job security and suitable working conditions (Balci, 2003).

Within the context of the psychological socialization, the organization has some expectations from its workers. Such expectations involve various conflicts from time to time. Through the organizational process, the organization wants its employees 1) to be free thinkers defending what they think is correct and 2) to be cooperative team workers. By their nature, being a free thinker and a cooperative team member conflict with each other. Yet, for an effective organizational socialization, it is necessary to establish a balance between these two goals (Hellriegel & Slocum, 2011). Workers are expected to be neither completely obedient nor rebellious. Workers should be able to work in harmony with the organization and be able to object to organizational decisions when they feel they are wrong.

Purpose, Content and Functions of Organizational Socialization

The main purpose of socialization is to ensure the adaptation of the employee to the organization and to make him/her an effective member of the organization (Memduhoğlu, 2008). The content dimension of socialization refers to information that needs to be imparted to the newcomer or to be acquired by him/her. In this regard, there are four domains of information gained by the newcomer from different sources. These domains are shortly explained below (Ostroff & Kozlowski, 1992):

- Task domain involves learning task responsibilities, assignments and priorities, how to use job-related equipments and how to handle routine problems.
- Role domain includes role-related expectations and behaviors, boundaries of authority and responsibility.
- Group domain refers to establishment of effective interaction with coworkers and learning group norms and values and the normative structure of the group.
- Organizational climate and culture domain entails learning politics, power and value premises of the organization, its mission, leadership style and languages used in the organization.

In the acquisition of information about the above-mentioned domains by the newcomers to the organization, supervisors, coworkers and mentors are important sources. Supervisors mitigate the negative effects of unmet expectations of employees and work to create an integrated and shared constructivist system. Coworkers help the new employee adapt and combine pieces and explain values, norms and expectations that have not been thoroughly explained by supervisors and mentors. Mentors facilitate the integration process by providing support and advice, providing insider information, coaching and protecting the employee. In addition to these, new hires can obtain information through written materials, experimentation and observation (Ostroff & Kozlowski, 1992).

Its functions clearly reveal how important socialization is and why it should be investigated carefully. The basic function of socialization is to create organizational commitment and loyalty in its employees. Besides this, the individual's adaptation to the organization, success, role clarity, career advancement, job satisfaction and job retention are also functions of socialization (Balci, 2003, 2010). If socialization is not functional, problems such as low job satisfaction, low work motivation, quitting, role ambiguity and low performance arise (Hellriegel & Slocum, 2011). As can be seen, socialization has many functions that can influence the employees of the organization and therefore the organization in both positive and negative ways.

Organizational socialization transforms the new employee into someone from the organization. Failure of socialization results in a large number of employees leaving the job. Given the expenditures made for the training of a newly recruited employee, it is clear that the cost of failing socialization is very high for the organization (Balci, 2003).

Stages of Organizational Socialization

When the relevant literature is reviewed, it is seen that socialization is generally considered as a three-stage process comprised of "pre-entry stage", "entry" and "metamorphosis stage". These stages are shortly explained below.

Pre-entry stage (anticipatory socialization)

This is the stage in which an employee gains information about both his/her position and organization and develops expectations before he/she begins to work. In this stage, the individual develops ideas on what he/she can do, gain and achieve in the organization (Nelson, 1987). The information that the individual collects prior to the start of the job includes both the anticipated career

prospects and the self-image that this career requires (Chao, 2012). When evaluating information gathered by the individual, it is necessary to consider the extent to which their needs and competencies overlap with the resources of the organization. While evaluating the information he/she gathered, the individual should consider the extent to which their needs and competencies overlap with the resources of the organization. As a matter of fact, while recruiting successful people, this overlap or adaptation needs to be considered (Feldman, 1976). The individual can also learn information about the organization to be worked in prior to entry from his/her previous training, readings, the web site of the organization, relationships established with the employees of the organization, or job interviews (Balci, 2003). Particularly formal education and trainings are influential in shaping these expectations. Informal guidance by coworkers, mentors, family and friends also helps the individual learn about their professional role (Chao, 2012). In this stage, it is extremely important that the organization and the work be assessed realistically. A realistic evaluation of the organization is a complete and accurate understanding of the goals, climate and philosophy of the organization by the individual. The realistic evaluation of the job is the thorough and accurate understanding of the responsibilities required by the job. The individual who starts his/her work by realistically evaluating it can more easily discover what is expected and not expected from him/her in terms of his/her duty and role. Thus, the individual responds effectively to anticipations, develops coping strategies, experiences less anxiety, and do the job better. The individual who evaluates the organization realistically adopts cultural elements such as norms, values, activities and targets more quickly and becomes aware of the interpersonal demands (Nelson, 1987).

Entry stage (accomadation)

This stage refers to the process in which the employee learns the roles and tasks expected of him/her (Noe, 2005). The heart of organizational socialization is in this stage. This stage is a process involving learning about, making sense of and adaptation to the individual's new organizational role (Chao, 2012). In the entry stage, the employee learns the tasks required by the work, develops new skills, adapts to procedures and learns how to use equipments-tools related to the work. In addition, the employee clarifies the role assigned to himself/herself and what is expected from him/her within the framework of this role. Meanwhile, some ambiguities and conflicts can be experienced. There may be discrepancies between business life and personal life. Moreover, in this stage the individual develops new relationships, not only in relation to work, but also in relation to the informal social networks in the organization (Nelson, 1987).

One of the prominent concepts of the entry stage is "reality shock". The disagreement between the expectations that an individual has developed before he or she starts work and the facts he sees after starting work is defined as "reality shock" (Chao, 2012). Noe (2005) states that employees often experience shock even when they get realistic information before starting work. In the entry stage, the employee begins to understand his/her tasks, receives appropriate training in order to catch up at work and understands the practices and procedures of the organization. In this challenging process, helpful managers and peers help the employee learn the job. In particular, the manager can communicate effectively and reduce the stress through ways such as helping the employee to understand his/her role, giving information about the organization and understanding the stress-like adversities experienced by the employee (Noe, 2005).

Metamorphosis stage (role management)

In this stage, the employee is transformed from an outsider to a true part of the organization (Balci, 2003). During this stage, employees feel relieved about the requirements of the job and social relationships and they start to overcome complex situations such as excessive workload and work-

related uncertainties (Noe, 2005). Feldman (1981) summarizes the transformations undergone in this process as follows:

- Clarification of role expectations: Agreement is reached about which tasks should be performed overtly or covertly with the work group; reciprocal decisions are made to cope with conflicts between personal life and business life and interpersonal conflicts.
- Specialization in the job: The requirements of the job are mastered, self-confidence is gained and performance level continuously increases.
- Adjustment to group norms and values: Love and trust of peers are gained, norms and values of the group are adopted, satisfactory adaptation to group culture is achieved.

It is extremely important for employees to successfully complete these stages of socialization; otherwise, they will not be able to make the necessary contributions to their organizations. For example, an employee who cannot develop relationships with their colleagues would have to spend time to build good relationships, rather than thinking about product development or customer service (Noe, 2005).

Socialization in Educational Organizations

In the context of educational organizations, organizational socialization is the process in which education workers become active members of the school. Socialization in school is a chain between school and education worker, including the education worker's adopting the school culture, mastering his/her role, occupational attitudes and behaviors and building his/her task-related identity (Kartal, 2007). As in many organizations, the first stage of socialization in educational organizations occurs when pre-service training starts before entering the profession and the second stage starts at school. With the socialization experiences lived prior to entering the educational organization, the demands of the organization are predicted and most of the time they are not identical. Thus, the worker who has just started to work in a school must leave his/her past socialization experiences behind and adapt to the new school environment (Deal & Chatman, 1989).

Socialization in school, as an educational organization, is the process by which members of the organization (director, teacher, student) learn and obey the values and norms of the school. Socialization shapes the work and the reaction of the school director (conservative or innovative). Socialization of teachers involves accepting their professional values, attitudes and interests and "*learning how to change them*" (Memduhoğlu, 2008).

In the Turkish National Education System, organizational socialization activities are attempted to be carried out through basic education, preparatory education (orientation education), in-service training programs and formal and informal socialization tools other than educational programs. Socialization in educational organizations is also a lifelong process in educational organizations. Educational workers, in this process, are not only in the role of a receiver but also an active participant (Balci, 2003).

Socialization of Teachers

The socialization of teachers who communicate and interact with a wide range of people in educational organizations differs from other professions (Garip, 2009) and is of great importance. Organizational socialization occurs as a process experienced by teachers when they remain in the same position throughout their professional lives, when they are promoted or when they are transferred to other schools. Pre-service education of teachers, experiences gained while they are actively teaching at schools, courses they have attended and similar activities are necessary for them to be the desired educators (Kartal, 2003).

Teacher socialization research is a study area that describes the process by which individuals become a member of the teaching community (Zeichner & Gore, 1989). In general terms, the socialization of teachers refers to all kinds of changes in teachers. In this respect, teacher socialization can also be defined as the novice teacher's learning the values, behaviors, attitudes, and principles of practice that are developed through interaction with other teachers and school directors (Güçlü, 1996). It is necessary for teachers to engage in constant change in their professional life, to take new responsibilities and to make efforts to progress. From this point of view, socialization is continuous in the professional life of the teacher (Lacey, 1988). Kartal (2007) defines the process of socialization in educational organizations as the acquisition of the role of the educational worker in the school, the adoption of school culture, the formation of work attitudes and behaviors, and the attainment of a new task identity.

Socialization of teachers can be claimed to cover a long process starting with the university life and goes on with learning the requirements of school life and developing it. Teachers are subject to a change of status when they enter the profession. In this connection, teachers adapt to the profession over time; develop a set of functional skills reflecting their activities as teachers, have job satisfaction and engage in long-term career development (Balci, 2003). According to Blase (1985), there are three indicators of teacher socialization (cited in: Kartal, 2007); 1) establishing positive relationships with other school personnel, 2) learning basic values and 3) helping students solve their problems. Moreover, it is clear that socialization of teachers is a two-way process. During this socialization process, not only the organization affects the teacher, the teacher can exert some influence on the organization as well.

The socialization process starts in the pre-service period (university education) in which they learn professional norms and values. During this period, pre-service teachers internalize instructional models and shape their practices and ideals, information base and professional ethics (Hoy & Woolfolk, 1990). The first year in the profession of teachers is the most critical and difficult period (Güçlü, 1996; Veenman, 1984). In this transition period, teachers begin to acquire the skills and habits that will shape the foundation of their future success. In addition, many teachers' views on their profession begin to shape (Balci, 2003). No matter how successfully they complete their pre-service training, when teachers start their active professional life, they face the problems of the area of practice. As in all professions, particularly the first year in the profession of teaching is highly challenging for the novice in terms of adapting to a new environment and coping with difficulties resulting from the change of status (from being a student to being a teacher) (Korkmaz, Saban, & Akbaşı, 2004).

According to the regulations prepared in the framework of the laws, teachers are directed to adapting to the school system, in other words, to accomplishing their organizational socialization. To this end, in-service training is given to them (Yıldırım, 2012). In-service training programs are offered to novice teachers at the very beginning of their professional life in the name of internship; and when they become relatively more experienced in the profession, these programs serve the functions of refreshing their knowledge, improving their professional qualifications and competencies, helping them adapt to novelties in the profession and directing them to different areas of interest (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). Teachers who have just started their job are accepted as candidate teachers according to the "The Ministry of National Education (MEB) Regulation on the Training of Candidate Officers" numbered 2423 and this period lasts for one year in which candidate teachers are subjected to basic, preparatory and applied educational programs; thus, the socialization process of the candidate teacher officially starts (MEB, 1995).

As can be seen, the socialization of teachers in the Turkish Education System is usually accomplished through formal activities such as basic training, preparatory training and in-service training programs. Besides these trainings, the socialization process is also promoted by directors, inspectors and senior colleagues in compliance with regulations. A candidate teacher not having had adequate training and not having gone through a healthy selection process is attempted to be trained during a one-year internship period (Memduhoğlu, 2008). However, formal training given during the period of socialization is not enough for the success of the process. Therefore, socialization should be made a part of the whole work process, especially managers and senior colleagues should take part in this process and create a

model for newcomers with their behaviors (Çalık, 2006). Socialization of teachers is more than a process in which novice teachers learn pedagogical and technical skills and discipline-based subject areas because today novice teachers are expected to bring enthusiasm and novel instructional opinions to the school and make contribution to the discipline (Balci, 2003). In the Turkish Education System, novice teachers are promoted to socialize by means of pre-service training, short-term courses they attend and the inspections they go through. However, in most cases in which these formal activities are inadequate teachers are involved in informal groups and thus accelerate their socialization process with the help they receive from their group members.

The discussions so far have shown how important socialization is, especially the socialization of the teachers that is the subject of the current study. However, the issue of socialization started to be studied in the Turkish Education System towards the end of 2000s and the studies conducted on the issue generally focused on qualitative investigation of socialization levels of teachers and directors (Kılıçoğlu & Yılmaz, 2013; Vural, 2015), on strategies and tactics used (Uğurlu, Kırıl, & Aksoy, 2011) and on meta-analysis (Balci, 2003; T. Çalık, 2003). On the other hand, there is limited amount of qualitative research (Burgaz, Koçak, & Büyükgöze, 2013; Özgan, 2013) that tries to reveal the socialization process of teachers. In this research, socialization process was evaluated from a general point of view, and no qualitative research was carried out considering the three stages of the process. However, given the fact that teachers are very important actors influencing students and even the society, it is necessary to understand the socialization process they live in for positive developments such as job satisfaction and organizational commitment. Thus, this current study is believed to fill in the existing gap in the literature by eliciting deep insights about the socialization process of teachers. Furthermore, the results to be obtained in the current study about the difficulties experienced by teachers during socialization process, their expectations from authorities (school management, MEB etc.) and suggestions may have important implications in that teachers, colleagues, school administrators, novice teachers and MEB may develop some ideas about what they need to do to make the socialization process more effective.

The purpose of the research, in this framework, is to reveal the professional and organizational socialization experiences of public and private primary school teachers in Ankara. To this end, it is aimed to describe what kind of process is experienced by teachers in each stage of socialization (pre-entry, entry, metamorphosis).

Method

In this section, the model, study group, data collection tool, data collection and data analysis processes of the study will be discussed.

Research Design

This study aiming to reveal the organizational and professional socialization experiences of public and private elementary school teachers in Ankara was carried out by using the phenomenological design, one of the qualitative research approaches. In phenomenological studies, attempts are made to establish a common meaning of experiences that individuals have experienced in relation to a concept or a phenomenon. In other words, a holistic description of what individuals experience and how is sought (Cresswell, 2013). As a matter of fact, the essence of qualitative research is to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner by means of observations, interviews, document analyses etc. (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this regard, the data of the study were collected by using the semi-structured interview method, one of the qualitative research techniques frequently used in phenomenological research. In the semi-structured interview technique, questions to be asked to the participant are prepared in advance; however, during the interview, detailed information can be obtained by asking side or sub questions. This flexibility offered by the semi-structured interview technique makes it well suited to the nature of educational research (Türnüklü, 2000).

Study Group

The study group of the current research is comprised of 10 elementary school teachers, of whom five are working in public schools and five in private schools in the city of Ankara. The participants were selected by using “maximum variation sampling” and “criterion sampling” techniques. On the basis of the fact that the first five years are of great importance in socialization process of a teacher, the participants were selected from among the teachers having five years or more teaching experience. Moreover, a great care was taken for the participants to reflect teachers with different demographic features. Some personal information of the participants is given in Table 1.

As can be seen in Table 1, seven of the participants are females and three are males. While seven of them hold an undergraduate degree, three of them hold a graduate degree. Moreover, most of the participants are graduates of education faculty; yet, there are also some teachers having graduated from the faculties of science-letters and economics.

Table 1.
Descriptive Statistics Concerning the Participants.

Gender	Female	7
	Male	3
Seniority	5-10 years	4
	11-20 years	3
	21 years and more	3
Graduated faculty	Education	8
	Science-Letters	1
	Economics	1
Education level	Undergraduate	7
	Graduate	3
Type of the current institution	Private school	5
	Public school	5

Data Collection Tool

In the current study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. This form consists of two parts. In the first part, there are questions to elicit the personal information of the participants and in the second part, there are questions related to the stages of socialization process of teachers. The interview questions were prepared by reviewing the related literature and presented to the scrutiny of seven experts in the field of education. Two of these experts are professors in the field of educational management, two of them are research assistants in the field of educational management, one of them is a research assistant in the field of measurement and evaluation, one of them is a teacher and the last one is a specialists working in the MEB. The interview questions were then tested by piloting. In this piloting process, the interview form was administered to a female public elementary school teacher with a twelve-year work experience and a male private elementary school teacher with a seven-year work experience. After the pilot administration, wording of two questions was changed and thus the final form of the interview form was given. The teachers participating in the pilot study were not included in the study group.

Data Collection

Interviews conducted with participants were tape-recorded on their consent. However, three of the participants did not give their consent for tape-recording. Yet, the interviews conducted with these three participants were recorded in writing. Then the tape-recorded interviews were transcribed then they were combined with the written recordings of the three participants.

Data Analysis

On the collected data, descriptive statistics and content analysis were conducted in tandem. During descriptive analysis, data is summarized and interpreted within predefined categories. Content analysis is a type of analysis that aims to study in depth on the data in order to reach concepts and categories (Yıldırım & Şimşek, 2013). Some of the interview form questions were categorized beforehand and the data was presented in accordance with the determined categories. In this respect, descriptive analysis is the subject of discussion. For some questions, the categories were not determined and the categorization was carried out according to the obtained data. This way a content analysis was carried out. The data analysis abided by the views of the participants for the validity of such and the code and the categories are consistent with the participant's views. In addition, some participant opinions were transferred directly for the data analysis validity. For the reliability of the data analysis, the independent codes and categories of the researchers were compared and at the end, the codes and categories that reached consensus were used. While passing the views of the participants the K1-K5 abbreviations were used for public school teachers and the Ö1-Ö5 abbreviations for private school teachers.

Findings

The results of the analysis of the teachers' responses given for the pre-entry, entry and metamorphosis stages of organizational socialization are presented under these three stages of organizational socialization.

Findings related to Pre-entry Stage of Organizational Socialization

The results of the analysis of the participants' responses given to the question "What were your expectations about school life before starting your job?" are presented in Table 2.

As can be seen in Table 2, the participating teachers expressed relatively more opinions about the categories of expectations about school conditions, school management and students. Moreover, while the public school teachers stated opinions about expectations from their colleagues, the private school teachers did not state any opinion in this category. In the "Others" category, one teacher stated that he/she does not have consciousness necessary to develop expectations related to the school. This finding is quite thought-provoking and should be discussed because this might be because of the fact that the candidate teacher does not care about his/her job and/or education faculties might not have imparted this consciousness to their students.

When Table 2 is examined, it is seen that though in general the teachers' expectations about school life are positive, they have some negative but more realistic expectations. For example, besides highly positive expectations such as a management with a strong communication and providing guidance, adequate physical conditions of school and supportive and helpful parents, there are also some negative but more realistic expectations such as a highly formal management, inadequate conditions of school and difficulties involved in dealing with parents. One of the teachers expressed his/her opinions about the expectations related to school life as follows:

Ö1: "...You think that students will always listen to you; will always respect you. You think that parents will always help and support you. You also expect school management to guide you. Therefore, you are of the opinion that your supervisors will be more knowledgeable and experienced than you are."

The results of the analysis of the participants' responses to the question "What were your expectations about the profession (the autonomy offered by the profession, creativity, compliance with values, utility for society-humanity etc.?)" are presented in Table 3.

As can be seen in Table 3, the participants' expectations about the professions include being respected and valued, being useful for the people around and the community and being autonomous in instruction. One of the teachers expressed his/her opinions about the expectations related to the profession as follows:

Table 2.
The Teachers' Opinions about Expectations related to School Life before Starting Their Job.

Main Categories	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Teachers' expectations about school life	Expectations about school management	<ul style="list-style-type: none"> • Management's interest (K4) • Management's helping to establish relationships with the public (K4) • Management's having strong/good communication (Ö2) • Management's guidance (Ö1) • Highly formal management (Ö2) • Presence of more experienced and knowledgeable superiors (Ö1) 	6 (2-4)
	Expectations about school conditions	<ul style="list-style-type: none"> • Good physical conditions of school (Ö5) • A school with poor conditions (Shortage of teachers, no teacher at school) (K3) • Warm school climate (K4) • A school with poor physical equipments (K4) • Adequate physical conditions at school (Ö1) • Enough instructional materials (Ö1) • No challenging conditions seen at schools where teaching practicum was done (Ö1) 	7 (3-4)
	Expectations about colleagues	<ul style="list-style-type: none"> • Colleagues' interest (K4) • Colleagues' being helpful (K4) • Colleagues' providing guidance (K4) 	3 (3-0)
	Expectations about students	<ul style="list-style-type: none"> • Students enthusiastic to learn (K2) • Students with high learning competency (K2) • Students' showing respect (Ö1) • Successful students (Ö5) • Students' listening to their teacher (Ö1) 	5 (2-3)
	Expectations about parents	<ul style="list-style-type: none"> • Positive behaviors of parents (K1) • Supportive parents (Ö1) • Difficulty in contacting parents (Ö2) • Parents helping the teacher (K1) 	4 (2-2)
	Others	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of consciousness necessary to develop expectations about school (K5) • Higher expectations about school (Ö5) • Everything is perfect (K2, Ö5) 	4 (2-2)

K2: "...I was thinking that I would be someone like the God in the eye of students. This was also true for parents. We grew up as students who were scared of teachers. It was always so. But, I did not think that my students would be afraid of me. Only I wanted to be someone important..."

When the participants were asked how effective the undergraduate education they have taken in preparing them for school life and profession, while seven teachers responded that their undergraduate education did not prepare them for the profession and school life, three teachers stated that it prepared them well for the profession and school life. In this connection, one teacher expressed his/her opinions as follows:

K2: "I learned the profession after I started it. During my undergraduate years, we used to develop detailed lesson plans. The profession of teaching only meant developing plans for us. Then when we started our teaching practicum, one of the teachers said, "forget about these; these are not important,

you will see when you start teaching. Classroom practice is different; it is different from what you have learned.” I understood that he was right because I do not use anything I learned during my university education.”

Table 3.
The Teachers’ Opinions About Expectations Related to the Profession Before Starting Their Job.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Teachers’ expectations about the profession	Being respected and valued	<ul style="list-style-type: none"> • The profession of teaching is lofty and respected profession (K2, K5, Ö1, Ö5) • Being respectful in the eye of students (K2, Ö1, Ö5) • Being respected by the management (K2, Ö5) • Being special (K2) • Being respected by parents/people (K2, Ö1, Ö4, Ö5) • Being important (for the community and students) (K2, K3) • Being valuable in the eye of people (Ö1) 	17 (8-9)
	Being an efficient teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Being an idealist teacher (K1, K4, Ö1, Ö2) • Being a teacher students are not scared of (K2) • Being a teacher not resorting violence towards students (K2) • Being able to establish good communication with students (K2) • Being concerned about students (K4) • Going to the level of students (K4) • Being a teacher keeping up with new developments/up-to-date information (Ö1) • Being a teacher applying new methods and techniques (Ö1) • Effective teaching of the course (K2) • Not being a teacher promoting rote-learning (Ö1) • Being a good teacher (K2) • Being useful for students (K2) • Being a creative teacher (Ö1) 	16 (10-6)
	Being beneficial to the people around and the society	<ul style="list-style-type: none"> • Solving problems related to the village (parents) (K3) • Establishing good communication with the local people in the village (parents) (K3, K4) • Being the greatest authority in the village (K3) • Being the leader of the village/community (K4, Ö1) • Creating positive changes in the environment (Ö1) • Creating differences in the environment (Ö1) • Being useful for the community (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) 	12 (5-7)
	Being autonomous about instruction	<ul style="list-style-type: none"> • The control is in the hands of the teacher (Ö1) • Being autonomous in the control of the class (Ö1) • Being autonomous in instructional methods and techniques (Ö1) 	3 (0-3)

The results of the analysis of the participants’ responses to the question “What did you do to gain information about your profession or to prepare yourself for the profession of teaching apart from what is taught in your undergraduate training?” presented in Table 4.

As can be seen in Table 4, apart from what is taught at university, the teachers gained information about their profession before starting it through ways such as reading books and periodicals, attending relevant courses and seminars. Moreover, the teachers also resorted other means of gaining

information such as asking more experienced people and thinking about how to become more useful as a teacher. In this regard, one teacher expressed his/her opinions as follows:

K5: *“I participated in seminars. I attended modern drama courses. I participated in classroom management rules seminar and attended English courses. I am still following the developments from the Internet, books and education journals.”*

Table 4.
The Teachers’ Opinions about What They Did to Gain Information about the Profession of Teaching apart from What Is Taught In Their Undergraduate Training.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Activities conducted by teachers to gain information about their profession	Reading books and periodicals	<ul style="list-style-type: none"> • Reading educational books (K1, K3, K5) • Reading personal development books (K2) • Reading books about child psychology (K4) • Reading pedagogy books (K4) • Reading books about classroom management (Ö2) • Following up-to-date information on the Internet (K5, Ö2) • Reading articles (K5,Ö2) 	11 (8-3)
	Taking part in related courses and seminars	<ul style="list-style-type: none"> • Having private tutoring (Ö4) • Working in private courses (Ö4) • Participating in certificate programs (Ö2) • Participating in seminars about educational issues such as classroom management (K5, Ö2) • Attending English courses (K5) • Attending drama courses (K5) 	7 (3-4)
	Others	<ul style="list-style-type: none"> • Asking and communicating with experienced people/teachers (K1, K3, Ö5) • Thinking about how to become more useful as a teacher (K1) 	4 (3-1)

The results of the analysis of the participants’ responses given to the question “What did you do to get information about the school you would work in?” are presented in Table 5.

Table 5.
The Teachers’ Activities Conducted to Collect Information about The School They Will Work In.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Teachers’ information gathering activities about the school they will work in	Asking related organizations and people	<ul style="list-style-type: none"> • Asking people around (Ö5) • Asking teacher friends (Ö2, Ö5) • Asking the family (K1) • Calling school and asking for information (K5) 	5 (2-3)
	Others	<ul style="list-style-type: none"> • Nothing is done to collect information about the school (K1, K4) • Searching in the Internet (K5) • Not being able to reach any information (K2, Ö3) 	5 (4-1)

As can be seen in Table 5, the teachers collected information about the school they would work in by asking related organizations or people or searching in the Internet. There are also some teachers not having made any efforts to get information about the school or not having been able to reach any information though they tried to find. In this connection, some teachers’ opinions are given below:

Ö2: “I got first information about the school I would work in from a friend working there. I talked to him, he was a close friend of mine...”. K1: “When I first learned which school I would work in, I went there because I thought that I had no other option.”

Findings Related to Entry Stage of Organizational Socialization

When the participants were asked “When you started your internship period, did you experience reality shock?”, while three of the teachers said that they did not experience reality shock, seven of them did. The reasons for the teachers’ experiencing reality shock are given in Table 6.

Table 6.
The Teachers’ Opinions about the Reasons for Their Experiencing Reality Shock during their Internship Period.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Reasons for teachers’ experiencing reality shock	Challenging conditions of school and environment	• Crowded classrooms (K2)	8
		• Being obliged to take some work home (Ö1)	(5-3)
		• Very bad conditions at school and in its surrounding (K2)	
		• Heavy workload (K5, Ö5, Ö1)	
		• Challenging village conditions (K4)	
	Strict and indifferent management	• Accommodation problem (K4)	3 (0-3)
		• Director’s not providing guidance (Ö1)	
		• Director’s behaving like a boss (Ö1)	
	Lack of communication and destructive competition among colleagues	• Director’s excessively formal behaviors (Ö1)	4 (2-2)
		• Lack of communication with colleagues (K5)	
Students’ disrespectfulness	• Destructive competition among colleagues (Ö1)	3 (1-2)	
	• Colleagues’ leaking information to the management (K5, Ö1)		
	• Not receiving enough respect from students (Ö1)		
Lack of experience and theory-practice conflict	• Not being able to know how to treat students (K5)	4 (2-2)	
	• Students’ being the hidden boss (Ö1)		
	• Incompliance between theory and practice (Ö2)		
Others	• Lack of experience (Ö2)	3 (0-3)	
	• Not knowing what and how to do (K2)		
	• Not knowing how to treat parents (K5)		
		• Less autonomy than expected in the profession (Ö1)	3 (0-3)
		• Restricted teacher creativity (Ö1)	
		• Excessive involvement of parents in school affairs (Ö1)	

As can be seen in Table 6, challenging conditions of school and its surrounding, lack of communication and destructive competition among colleagues, lack of experience, theory-practice conflict, students’ disrespectfulness, strict and indifferent management are the main reasons for the teachers’ experiencing reality shock. Besides these, some other reasons such as less autonomy than expected, restricted creativity and excessive involvement of parents in school affairs also caused the teachers to experience reality shock. One teacher explained the shock he/she experienced as follows:

K4: “...we went there, there was a small room, everything was in this room, it was the kitchen, it was the bathroom; that is, everything was in a small room and a hall. The toilet was outside. Of course, I was disappointed. I felt highly offended and cried a lot.”

When the teachers were asked what concerned parties did for them to adapt to the school life, four of them stated the MEB, three of them stated the school administration and one of them stated that colleagues did not do anything to help them adapt to school. Apart from these, the main activities performed by concerned parties for them to adapt to the school life are presented in Table 7.

Table 7.
The Teachers' Opinions about the Activities of Concerned Parties for them to Adapt to the School Life.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)	
Activities of concerned parties to help teachers adapt to school life	Activities of MEB	• Seminars (K5)	6	
		• Basic and preparatory training (K2,Ö2,Ö4, Ö5)	(3-3)	
	Activities of school administration	• Appointment of a counseling teacher (K5)		
		• Orientation program (Ö1, Ö2)		10
		• Seminars about the structure and functioning of school (Ö1, Ö2)		(2-8)
		• Meeting meals (Ö1, Ö2)		
	Activities of colleagues	• Appointment of a counseling teacher (K2, Ö5)		
		• Appointment of a sister teacher (Ö4)		
		• Informing about regulations and personal rights (K3)		
		• Answering questions (K1, K5, Ö3, Ö5)		15
• Talking about their experiences (K1, Ö1, Ö3, Ö4)			(9-6)	
Personal activities	• Meetings of branch teachers (K2, K4)			
	• Informing about school ceremonies (K2)			
	• Informing about how to interact with school administration (K2)			
	• Informing about how to interact with parents (K2, K4, Ö1)			
	• Interacting with parents (K1, K3, K4, Ö2, Ö3)		17	
	• Home visits (K1, K4)		(9-8)	
	• Showing understanding and patient (K2)			
	• Trying to get to know colleagues (K5, Ö1)			
	• Meeting colleagues outside (K5, Ö2)			
	• Participating in school activities (Ö1)			
	• Observing school and other teachers (K5, Ö2, Ö4, Ö5)			

As can be seen in Table 7, the teachers stated the most opinions in the category of individual activities and the fewest opinions in the category of the activities of MEB. Basic and preparatory training courses are at the forefront in the activities of the MEB aimed at ensuring teachers' adaptation to the school. Many of the teachers seem to invest personal efforts such as observing school and other teachers and communicating with parents. It is understood that colleagues often help them to adapt to the school life by responding to their questions and conveying their experiences. Perhaps the most striking finding in Table 7 is related to the category of school management activities. It is understood here that private schools have made more efforts to make teachers adapt to the school life than public schools. Indeed, private schools contribute to the organizational socialization of teachers through such means as orientation programs, seminars on the structure and functioning of the school, meeting meals, and appointment of consultants or sister teachers. However, public schools have only limited initiatives, such as appointing counseling teachers and informing them about legislations and personal rights.

When the teachers were asked what concerned parties did for them to adapt to the profession, two of them stated MEB, one of them stated his/her colleagues and two of them stated that the school administration did not anything for them to adapt to the profession. Apart from these, the main activities performed by concerned parties for them to adapt to the profession are given in Table 8.

As can be seen in Table 8, within the context of adaptation to the profession, the teachers stated the most opinions in the category of the activities of colleagues (f=19) and the fewest opinions in the category of the activities of MEB (f=6). In the professional socialization of teachers, activities such as colleagues' responding to their questions, exchanging information and receiving suggestions and getting help for interacting with parents come to the fore. The participating teachers' citing the activities of their colleagues relatively more than the activities of other parties is an indication of how important colleagues are in their socialization. In addition, as can be understood from Table 7 and Table 8, personal activities and colleagues' activities are at the forefront in the adaptation of teachers to the profession.

Table 8.
The Teachers' Opinions about the Activities Performed by Concerned Parties for them to Adapt to the Profession.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Activities of concerned parties for teachers to adapt to the profession	Activities of MEB	• Seminars (K5)	9 (4-5)
		• In-service training (K3)	
	Activities of school administration	• Making them prepare internship file (Ö1)	4 (1-3)
		• Holding candidate teacher selection exam (Ö1, Ö2)	
		• Basic and preparatory courses (K5)	
		• Appointing inspectors (K3, Ö3)	
		• Organizing meetings (Ö1)	
		• Creating environments of discussion about education (Ö1)	
	Activities of colleagues	• Encouraging classroom observations (Ö2)	19 (10-9)
		• Encouraging participation in in-service training (Ö2)	
• Informing about school ceremonies (K2)			
• Informing about how to interact with school administration (K2)			
• Informing about how to interact with parents (K2, K4, Ö1)			
• Information exchange (K2, K4, Ö1, Ö5)			
• Helping about instructional methods and techniques (K2, Ö1)			
Personal activities	• Making suggestions about issues related to lessons and classes (K2, Ö1, Ö5)	12 (7-5)	
	• Helping about issues related to discipline (Ö1)		
	• Answering questions (K1, K5, Ö3, Ö5)		
	• Sharing sources related to courses (K5)		
	• Conducting research (K2, K5)		
	• Following up-to-date information through the Internet (Ö1)		
	• Participating in online courses (Ö1)		
	• Reading articles (K2, Ö5)		
• Reading personal development books related to education (K1, K2, Ö5)			
• Revising former studies (Ö1)			
• Trying to develop new instructional methods (K2)			
• Applying activities published in the Internet related to effective teaching of a lesson (K2)			

As can be seen from Table 8, MEB's prominent activities in the professional socialization of teachers are appointing inspectors, conducting candidate teacher exams and organizing basic and preparatory trainings. Yet, some of the participating teachers leveled criticisms towards the activities by MEB. For instance, Ö1: "...they made us prepare internship file. After this, they held the candidate teacher exam.

However, the internship file was “ready”, something purchasable, and the candidate teacher exam was not an effective exam” Ö4: “The MEB gave basic and preparatory trainings for candidate teachers and I participated in these trainings. The usefulness of these trainings is disputable.” On the other hand, some teachers stated that inspectors were effective in their adaptation. For example, K3: “I went there alone, when the inspection took place two months later, I asked many questions to inspector to get information...” As can be seen, particularly for the teachers who first started their job in village schools, inspectors are important source of information and development.

It is understood from Table 8 that personal activities of teachers are of great importance in their professional socialization. Among the personal activities, following new information through the Internet, participating in online trainings and trying to apply classroom activities they have learned on the Internet to their classes come to the fore. This indicates that the internet is effective in the professional socialization of teachers. It is also a very positive finding that a teacher tries to develop methods on his/her own. Table 8 also shows that private schools have activities that can contribute to the professional development of teachers such as providing a discussion environment for education, making observations in class, and encouraging participation in in-service training. On the other hand, no opinion was stated about similar activities in public schools. Thus, it seems that public schools provide inadequate activities for novice teachers to adapt to both the profession and the school.

When the teachers were asked: “What do you think about the extent to which your expectations about the profession before starting the job matched up with realities?”, four of them stated that they did not have any expectations; four of them stated that their expectations did not match up with realities and two of them stated that their expectations matched up with realities. One of the teachers stating that their expectations did not match up with realities expressed his/her opinions as follows:

K5: “...My greatest disappointment was with rights. I felt defenseless. I never imagined it in that way. I thought that their rights would protect teachers. Yet, today, the profession of teaching does not have any prestige.”

When teachers were asked to rank the factors that are effective in the adaptation to the profession and the school according to their importance, the teachers have listed the factors that are effective in socialization as follows: Personal effort (f=7), colleagues (f=5), counseling teachers (f=4), school administration (f=3), basic and preparatory trainings (f=2). As it is understood from both this question and the previous questions, in the socialization of teachers, personal efforts and colleagues come to the fore. School administration and basic and preparatory trainings seem not to be very effective in the socialization of teachers.

The results of the analysis of the teachers’ responses to the question “What do you suggest that concerned parties should do to facilitate the adaptation of novice teachers to the profession and school?” are presented in Table 9. As it can be understood from Table 9, according to the teachers involved in the research, the MEB must provide assignment of appropriate consultant teachers, give candidate training, not assign the candidates directly in lessons, develop the control mechanism and give trust for making the socializing process of the candidates. The school management must provide a warm environment, give appropriate consultant teacher, give orientation training and monitor the candidate teacher. The colleagues must share their experiences, knowledge and sources; they must be good examples and show interest. The candidate teachers must follow the related books and publications, monitor their colleagues, make research, know the characteristics of the students of the era and take new trainings such as drama. Some expressions of the teachers on the suggestions given to the candidate teachers mentioned in Table 9 are as follows:

K2: “They should observe their colleagues carefully. In their free time, they should attend the classes of other teachers. K3: They should learn about the new age children. They should learn what they like and love because what we saw in the former education system is not suitable for these children...”

Table 9.
Suggestions to Concerned Parties to Facilitate the Adaptation (Socialization) of Novice Teachers to the Profession and the School.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Suggestions for concerned parties to facilitate the adaptation of novice teachers to the profession and school	Suggestions to MEB	<ul style="list-style-type: none"> • Should not force novice teachers to start teaching immediately (K1, K5, Ö3) • Should appoint suitable consultants to novice teachers (K1, Ö8) • Should develop the control mechanism (K2) • Should provide candidate teacher training (K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Should command trust (K4) 	11 (6-5)
	Suggestions to the school administration	<ul style="list-style-type: none"> • Should appoint suitable consultants (K2, K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Should create a warm atmosphere (K1, K4, Ö2) • Should give orientation (K5, Ö1, Ö3, Ö5) • Should monitor novice teachers (K2, Ö3) 	14 (6-8)
	Suggestions to colleagues	<ul style="list-style-type: none"> • Should share sources related to courses (K5) • Should share their experiences (K1, K4, K5, Ö1, Ö3, Ö5) • Should provide good examples (behavior, dressing, communication) (K3, Ö3) • Should offer pedagogical help (K3, Ö3) • Should help them feel belonging to the school (K2) • Should be sincere and interested (K1, K2, Ö5) • Should share their information (K3, K4, Ö1, Ö3) 	19 (11-8)
	Suggestions to novice teachers	<ul style="list-style-type: none"> • Should observe their colleagues (K1, K2, Ö1) • Should read psychology books (K3) • Should conduct research (K3, K59) • Should follow new educational publications (International) (K3, K5, Ö1, Ö2) • Should receive new trainings (drama, English, Montessori) (K5, Ö2) • Should know the characteristics of new age students (K3, K4, Ö1) 	15 (10-5)

Findings Related to the Metamorphosis Stage of Organizational Socialization

When the teachers were asked how they learned changes and developments related to the profession and school life after starting their job; they stated that they followed changes and developments through communication with colleagues (f=6), internet (f=4), school administration and official documents (f=4), books (f=2), conducting research (f=3), interaction with inspectors (f=2), in-service training (f=1) and graduate education (f=1).

When the teachers were asked whether they adequately learned the requirements of the profession of teaching, most of the teachers (6 teachers) said that they did not learn adequately and learning would never end while some of them (4 teachers) said that they learned adequately. Some teachers' opinions about the issue are as follows:

Ö3: "... children are changing, technology is changing. I am thinking that there is no end to change. There are many more things to be done. Ö2: You cannot tell a doctor that the place of my heart or my kidney is changing, but it is not so in our job. We need to update our information continuously. As such, you need to continuously update yourself."

When the teachers were asked, “What are concerned parties (school administration, colleagues and MEB) doing for you to follow changes and developments in your profession? Do you find them enough, what do you recommend them to do?”, they expressed the things done by MEB as follows; announcing changes and developments on the Internet (Ö1), organizing presentations by appointing the required personnel (Ö2), organizing seminars with visitors from abroad (Ö1). While one of the teachers (Ö3) stated that MEB did not inform him/her about any developments, another teacher (Ö2) stated that it is difficult for MEB to inform teachers about developments. On the other hand, the teachers are of the opinion that the school administration helps them by making presentations (Ö2), sending official documents to them (Ö3, Ö4, Ö5, Ö4), supporting them to take further training (Ö1) and making observations whether teachers can catch up with changes (Ö3). Yet, one of the participants (Ö5) stated that colleagues do not conduct any activities in this regard.

While most of the teachers participating in the research (8 teachers) did not find the activities conducted by the concerned parties for them to follow changes and developments in the profession to be satisfactory, two teachers found the activities carried out satisfactory. When the teachers were asked the question, “What do you suggest concerned parties in terms of helping teachers to follow changes and developments in the profession?”, they suggested that administrators should support teachers and MEB should inform teachers about developments through e-mails (Ö1); instead of short presentations, long-trainings should be given to teachers (Ö2); while selecting teachers to be appointed, MEB should take great care to select candidates who can develop themselves (Ö2); MEB should make trainings more widespread (Ö4); MEB should work more systematically (Ö5); and MEB should increase the number of its activities to inform teachers about changes and developments (Ö5).

The teachers were asked the question, “Do you see yourself as a part of the school where you are working? Please state your reason(s).”, and most of them (nine teachers) stated that they see themselves as a part of the school. The reasons for these teachers’ seeing themselves as a part of the school were stated to be acceptance of their ideas by people around and the administration, opportunities provided within the school for communication and socialization and sense of belongingness and support felt within the school. One of the teachers stated his/her opinions in this regard as follows: Ö4: *“Of course, I see myself as a part of the school because my school supports me to go on with my PhD studies. It supports me academically, financially and culturally.”*

When the teachers were asked the question, “Do you feel yourself integrated with the profession of teaching? In other words, do you say that your profession is suitable for your personality? Please explain why.”, except one teacher, all the teachers stated that their personalities are in harmony with the profession. Six teachers stated that they are integrated with their profession as they are good teachers. Others stated that they are integrated with their profession as the act of teaching and communicating with other people make them happy. In this connection, one teacher expressed his/her opinions as follows (Ö3):

“It is highly suitable. If I were born again, I would like to be a teacher. I am childlike, warm blooded and good at communication. That is, I like communicating; I am an extravert person. I like developing myself; that is, I like learning new things. Therefore, I am happy to be in this profession. Even I think that I was created to be a teacher.”

When the teachers were asked the question, “If you were able to, would you consider changing your job?”, five of the teachers said that they would not consider leaving their job and finding another job; four of them said that they would consider changing their job and one teacher stated that he/she was undecided. The teachers considering changing their job stated different reasons. Two of them consider changing their job due to critical attitudes and views adopted by parents and school administration towards them; one teacher considers changing the job as their works are not appreciated and one teacher considers changing the job as it is difficult to deal with students, parents and administration and financial satisfaction is weak. In this regard, one of these teachers expressed his/her opinions as follows (Ö1): *“... In fact, I observe that the credibility of the profession of teaching is gradually decreasing. You*

are not appreciated for what you do. Sometimes I find myself thinking that instead of being useful for other people, I am wasting my time and effort for others.” On the other hand, five of the teachers would not consider changing their job. In this regard, one of these teachers expressed his/her opinions as follows (Ö3): *“No, I would not consider because I think that I was created for this job. I think that the reason for my existence is this.”*

Discussion, Conclusion and Implications

Teacher socialization refers to a teacher’s being a part of a school rather than an outsider. Socialization has an important part for teachers who are the important actors of education to feel committed to their schools. Teachers go through a process made up of three stages that are pre-entry, entry and metamorphosis. The current study built on these three stages aimed to elicit the socialization process of teachers.

According to the current research, teachers often have optimistic expectations before starting their job, such as having a strong and guiding school administration, interested and helpful colleagues, respectful and eager learners, helping and supporting parents, being respected and valued, being an effective teacher, being useful to the society and being autonomous about how to instruct. The teachers expect to be given respect and value by the parents, the students, the school management and the society. Parallel to this finding, Uras and Kunt (2006) also found that teachers have high expectations such as being respected, loved, trusted and valued by the society and people around. Teachers have also idealist expectations putting responsibilities on their shoulders such as being useful for the environment and community and being an efficient teacher. In addition, it is quite meaningful and remarkable that the teachers have idealist expectations such as being beneficial to the environment and the society, which give them responsibilities.

The majority of the teachers who participated in the study stated that the undergraduate education they had received did not prepare them adequately for the school life and the profession. It has been emphasized in many studies that undergraduate education given in education faculties is not as good as desired (Akdemir, 2013; Şahin & Kartal, 2013; Üstüner, 2004; YÖK, 2007). Yet, though some steps have been taken to improve undergraduate education in this regard, it is clear that in the classroom practice, we are not at the desired level. For example, within the reconstruction of education faculties, it was aimed to put greater emphasis on practice in teacher training; yet, this has not been accomplished (Üstüner, 2004). Moreover, inadequacy of undergraduate teacher training programs is not only a problem of Turkey. For instance, Angelle (2002) conducted a study in America and found that pre-service teacher training programs do not adequately prepare students for the realities of the learning-teaching process and these programs cannot fill the gap between theory and practice.

Before starting their professional career, the teachers increased their professional knowledge by reading books and periodicals, participating in programs such as courses and seminars, or interacting with experienced people. Teachers collected information about the school they would work in by asking the relevant organizations and people and conducting research from the internet. As can be seen, the teachers thinking that the undergraduate education does not adequately prepare them for the profession try to make up for this inadequacy with their own efforts. With the real information and sharing the teachers attained with their own efforts, they improved their professional knowledge.

Most of the teachers who participated in the current study stated that their expectations were not met to a great extent and that they experienced a “reality shock”. The main reasons for the teachers’ experiencing a “reality shock” are challenging school and environmental conditions, strict and indifferent administration, lack of communication and destructive competition among colleagues, lack of experience and theory-practice conflict. In addition, their opinions on the reasons of their reality shock, mentioning that creativity of a private school teacher is restricted, he/she does not have the expected freedom in the profession and the parents are involved in the school things more than

necessary, are remarkable. It is known that private school teachers are not much included in studies due to some reasons such as difficulty of getting permission, negative attitude of the school administration and fear of being dismissed. In the current study, opinions stated by the private school teachers might indicate that they have to deal with serious problems. When the relevant literature is reviewed, it is seen that in general teachers' expectations before starting their job do not match up with what they encounter after they have started their job; thus, they experience reality shock. As found in the current study, challenging school and environmental conditions are the main source of difficulty for teachers (Korkmaz et al., 2004). Given that in Turkey when elementary school teachers are first appointed, they are usually appointed to eastern regions (Erdoğan, 2015) where conditions are worse than other regions, it seems to be highly likely that they will experience reality shock. On the other hand, lack of experience and theory-practice conflict cause some difficulties for novice teachers. In many other studies, it has also been found that teachers have complaints about rigid and indifferent management. For example, Quaglia (1989) found that teachers expected support and guidance from principals; yet, principals mostly assume the role of an evaluator. Similarly, Özgan (2013) found that novice teachers expect support and guidance from school directors in understanding the state and functioning of the school, interpersonal relationships, environment, social activities and affective domains (healthy communication, interest, justice etc.).

According to the research, the school management and main and preparatory trainings are not so much effective in their adoption to both the profession and the school, and their colleagues' activities are in the forefront. Burgaz et al. (2013) has determined that the colleagues are effective in socialization of the teachers and the school managements are insufficient, which confirms the finding above. Similarly, in a study conducted by Cheng and Pang (1997), the teachers' personality characteristics and colleagues were described as supporting factors in the process of socialization. Quaglia (1989) also revealed that the most important source of support and guidance of novice teachers are more experienced teachers. On the other hand, novice teachers are hesitant about clearly stating areas in which they feel incompetent (Quaglia, 1989). Therefore, it may be beneficial to apply systems such as mentorship, coaching for increasing colleague interaction of the teachers for making their socialization process easier.

Although the MEB has activities such as appointing inspectors, conducting candidate teacher examinations and organizing basic and preparatory trainings in adoption to the profession and the schools, critics have been taken on the fact that main and preparatory trainings are not effective. Similarly, Karasolak, Tanrıseven, and Konokman (2013) found that teachers' attitudes towards in-service training activities were negative regardless of gender, seniority and branches. Likewise, Çoğaltay (2015) and İşler-Gülmez (2004) found that in-service training activities were seen by teachers as inadequate and not related to their needs. These trainings need to be structured and presented in accordance with the needs and recommendations of the teachers. It was also found that inspectors can also be effective in the socialization of teachers. Today, however, as a result of the abolishment of class inspection, it is unlikely that teachers and inspectors will be involved in face-to-face interactions. In this respect, inspectors can be interacted with teachers for the purposes of consultation and development rather than inspection. It can be said that inspectors will be influential in the socialization and motivation of teachers, especially those who have to struggle in relatively difficult conditions in villages.

Especially internet-focused individual activities (participation in online trainings, following new information, etc.) are at the forefront within the context of teachers' adaptation to the profession. Thus, MEB can prepare and share films, presentations, materials etc. through the Internet to meet the needs and requirements of teachers. In Turkey, there is the "e-campus" system designed for the development of educators by Teachers Academy Foundation (ÖRAV). In this system, teachers can take part in e-courses on the Internet, download materials for their courses and chat with each other (ÖRAV, 2012). MEB can set up similar systems to contribute to the professional development of teachers.

Private schools seem to invest more efforts than public schools on teachers' adaptation to both the profession and the school. However, effective teacher socialization is a result of the processes in the school rather than individual characteristics (Angelle, 2002). School administrations' efforts, attitudes and behaviors towards teachers affect the socialization of teachers; thus, their job satisfaction and motivation. However, unfortunately, public school administrators invest less effort in this respect than private school administrators. As a matter of fact, in a study conducted by Karaköse and Kocabaş (2006), while the private school teachers largely agree with the idea that attitudes and behaviors of school administrators affect their job satisfaction and motivation to a great extent, the public school teachers demonstrated little agreement with this idea. In this respect, it may be useful for public schools to organize activities that will facilitate the adaptation process, such as encouraging teachers to participate in trainings, organizing orientation programs, organizing meeting meals, and providing an environment in which educational issues can be discussed.

Teachers follow the changes and developments related to the profession and school life through communication with colleagues, internet, school administration and official documents, books, research, communication with inspectors, in-service seminars and post-graduate education. The majority of the teachers are of the opinion that they have not learned the requirements of the profession adequately because learning is an endless process.

The majority of the teachers think that there is a good match between their personality characteristics and their job and see themselves as a part of the school they are working in. A similar finding was reported by Karaman (2008). In Karaman's study, of the 142 participating teachers, 89 stated that their personality characteristics are in harmony with the profession of teaching. Thus, it can be argued that the teachers identify with their profession.

Half of the teachers who participated in the study stated that they would change their profession if they could find any opportunity to do so. A similar finding was reported by a study conducted by the Turkish Education Association (TED) (2014) on 1701 teachers. The teachers gave negative answers to the question "Would you select the same job again?". It is quite worrying that though high majority of the teachers see themselves as a part of the school and feel the job suitable for their personality, half of them stated that they would consider changing their job, if they were able to. This might indicate that the teachers have not developed a complete commitment and devotion to their profession. The reasons stated by the teachers wanting to change their profession are as follows: critical viewpoint of the school administration and parents; teachers' not being appreciated for their work; low level of financial satisfaction of the profession and difficulties involved in dealing with students, parents and administration. Similar reasons have been stated in many other studies. For instance, in a study conducted by Demir and Ercan (2013) on 99 teachers, lack of appreciation for their work and low salaries are the main teacher problems. In Karaman's study (2008), teachers stated that their job is backbreaking and inadequate financial gain is the main reason for their low occupational satisfaction. It is clear that elementary school teachers play a very critical role in students' lives as they lay the foundation of their educational lives. It is not much possible to expect elementary school teachers experiencing great financial difficulties to offer a quality education. Therefore, this problem should be immediately dealt with. Besides material needs, psychological needs of teachers such as feeling appreciated should be met for better job satisfaction. In fact, in Özgan and Aslan's study (2008) the teachers stated that they are not adequately appreciated by their administrators. Lack of appreciation of the part of teachers may lead to other negative effects such as monotonous working life and decreasing teacher motivation (TED, 2014).

According to the teachers involved in the research, the MEB must not assign the candidates directly in lessons and give them candidate training for making the socializing process of the candidates. The candidates must take assignment program according to the Regulation of Teacher Assignment and Relocation (2015) of the MEB. The aforementioned program involves monitoring activities in school and classes, teacher applications, external activities and in-service training activities. It is mentioned that the candidate teachers will not be assigned to lessons and each candidate teacher will have a consultant

teacher during this program (MEB, 2015). When the study subjects in the teacher assignment program published by the MEB (2016) are reviewed, it can be seen that there are both personal and professional subjects such as reading book, watching film, teachers from past to today, national and international education projects and effective communication and class management. Therefore, the MEB has activities such as candidate training for socialization of the candidate teachers and the candidate teachers are not directly assigned to the lessons. In this case, it can be said that the activities of the MEB are not sufficiently known by the teachers.

According to the teachers participating in the research, MEB should ensure the appointment of appropriate consultant teachers, develop the control mechanism and give assurance as the Ministry for more effective socialization of candidate teachers. The school administration should provide a warm environment, assign appropriate counseling teachers, give orientation training and monitor candidate teachers. Colleagues should share information, experiences and resources, be good examples and show interest. Candidate teachers themselves should follow the relevant books and publications, observe their colleagues, do research, know the characteristics of the students of this age, and take new trainings such as drama. Apart from these, in light of the findings, following suggestions can be made for facilitating teachers' socialization processes and further research.

- Web-based programs should be developed by the MEB for teachers to attain materials to be used in their classes and to participate in e-courses.
- Systems such as mentoring and coaching should be actively implemented to promote teacher interaction.
- In-service training programs should be designed and offered in line with the suggestions of teachers.
- Public schools should facilitate the socialization process by encouraging teachers to develop themselves, preparing orientation programs and organizing dinner meetings and etc.
- The current study is limited to the elementary school teachers working in the city of Ankara. Further research can look at the socialization processes of teachers working in secondary or high schools. Elicitation of the socialization of the teachers working in relatively harder conditions in eastern cities can make important contributions to the field of practice.

Türkçe Sürüm

Giriş

Sosyalleşme, kültürel, politik, ekonomik, antropolojik ve felsefi yönleri içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır. Bu nedenle sosyalleşme yönetim, antropoloji ve sosyoloji gibi çeşitli bilim dallarının inceleme konusu olmuştur (Balci, 2003). Genel bağlamda sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını ve kendisine biçilen rolleri öğrendiği ve kimlik kazandığı bir süreçtir. Bu süreçte birey yaşadığı toplumun kültürünü içselleştirir (Bakırcıoğlu, 2012). Örgütsel bağlamda ise sosyalleşme bireye, örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları öğretme sürecidir (Balci, 2003). Daha açık bir anlatımla örgütsel sosyalleşme, bireysel ve örgütsel ihtiyaçların gerektirdiği rollerin üstlenildiği dinamik bir öğrenme ve uyum sürecidir (Chao, 2012). Feldman'a göre (1976) örgütsel sosyalleşme, çalışanın dışarıdan biri olmaktan çıkıp etkili ve katılımcı bir örgüt üyesi haline dönüştüğü süreçtir. Feldman, örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşanan değişimleri şöyle sıralamaktadır: 1) Uygun rol davranışlarını kazanma, 2) işe yönelik beceri ve yetenek geliştirme ve 3) grup norm ve değerlerine uyum sağlama.

Feldman'ın yukarıda belirttiği sosyalleşme sürecinde yaşanan değişimlerle birlikte bireyin, hem mesleki hem de kültürel anlamda beklentileri karşılaması umulmaktadır. Nitekim alanyazında sosyalleşme kavramı, mesleki ve örgütsel olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Mesleki sosyalleşme daha çok mesleğin teknik boyutuyla ilgili olup, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve eğilimlerin öğrenilmesi sürecidir (Balci, 2010; Vural, 2015). Örgütsel sosyalleşme ise, çalışanın örgüt kültürünü öğrenmesini ve örgütle bütünleşmesini içerir (Demirbilek, 2009; Vural, 2015). Örgütsel sosyalleşme sürecinde birey, belli bir rolü üstlenmek üzere gereken bilgi, değer ve davranışları öğrenir (Hart, 1991).

Sosyalleşme sürecinde birey rolünün gereklerini ve örgütsel kültürü öğrenirken örgütünden etkilenir. Aynı zamanda birey de örgütünü etkiler. Başka bir ifadeyle sosyalleşme çift yönlü bir süreçtir. Örgüt çalışanını dönüştürürken (sosyalleşme), çalışanın da örgütü dönüştürmesi (bireyselleşme) söz konusudur. Çalışanın örgüte uyum göstermesinin yanında örgütün de çalışana uyum göstermesi beklenir (Tierney & Rhoads, 1994). Bir örgütte çalışmaya yeni başlayan birey, örgütü ile bir psikolojik sözleşme imzalar. Psikolojik sözleşme, kişinin örgüte ne katkıda bulunması gerektiği ve bunun karşılığında örgütün ne sağlayacağına ilişkin karşılıklı beklentileri içeren ve yazılı olmayan bir anlaşmadır (Hellriegel & Slocum, 2011). Psikolojik sosyalleşme gereğince örgüt bireyden örgütün ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda davranışlarını şekillendirmesini beklerken, birey de örgütten, maaş, iş güvencesi ve uygun çalışma ortamı gibi beklentilerini karşılamasını ister ve bu yönde girişimlerde bulunur (Balci, 2003).

Psikolojik sosyalleşme çerçevesinde örgütün çalışanlarından beklentileri söz konusudur. Bu beklentiler kimi zaman çeşitli çelişkileri de barındırmaktadır. Örgütler sosyalleşme süreci ile çalışanlarının; 1) doğruluğuna inandıkları şeyleri savunan bağımsız birer düşünür haline gelmelerini, 2) işbirlikçi takım oyuncularını olmalarını amaçlamaktadır. Bağımsız bir düşünür olma ile işbirlikçi takım oyuncusu olma özü itibarıyla birbirine çelişmektedir. Ancak etkili bir örgütsel sosyalleşme için bu iki amaç arasında denge kurmak gereklidir (Hellriegel & Slocum, 2011). Çalışanlar tamamen itaatkâr ya da tamamen başkaldıran bir yapıda olmamalıdır. Çalışanlar örgütte uyum içerisinde çalışabilmeli; doğruluğuna emin oldukları durumlarda ise örgütün kararlarına itiraz edebilmelidirler.

Örgütsel Sosyalleşmede, Amaç, İçerik ve İşlevler

Sosyalleşmenin temel amacı, çalışanın örgüte uyumunu sağlamak ve onu örgütün etkili bir elemanı haline getirmektir (Memduhoğlu, 2008). Sosyalleşmenin içerik boyutu, yeni çalışana kazandırılmak istenen ya da onun kazanması gereken bilgiyi ifade eder. Bu kapsamda çalışanın çeşitli kaynaklar aracılığı ile öğrendiği dört bilgi alanı vardır. Bu alanlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Ostroff & Kozlowski, 1992):

- Görev bilgisi; görevin sorumluluklarını, ödevlerini ve önceliklerini, işle ilgili araçların nasıl kullanılacağını, rutin sorunlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenmeyi içermektedir.
- Rol bilgisi; role ilişkin beklenti ve davranışları, yetki ve sorumlulukları içermektedir.
- Grup bilgisi; çalışma arkadaşlarıyla etkileşim kurmayı, grup norm ve değerleri ile grubun normatif yapısını öğrenmeyi ifade etmektedir.
- Örgüt iklim ve kültürü bilgisi; örgütün güç, politika ve değer yapısını, misyonunu, liderlik stilini, örgütte kullanılan dili vb.lerini öğrenmeyi gerektirmektedir.

Örgüte yeni gelen bireyin yukarıda belirtilen alanlarda bilgi edinmesinde denetmenler, iş arkadaşları ve mentörler son derece önemli kaynaklardır. Denetmenler, çalışanların karşılanmayan beklentilerinin olumsuz etkilerini hafifletir ve özümsemiş, paylaşılan yorumlayıcı bir sistem oluşturmaya çalışırlar. İş arkadaşları, yeni çalışanın uyum sağlamasına ve parçaları birleştirmesine yardımcı olurlar; ayrıca denetmen ve mentörler tarafından yeterince açıklanmayan değer, norm ve beklentileri açıklarlar. Mentörler ise destek ve öğüt vererek, içeriden bilgi sağlayarak, çalışana koçluk yaparak ve onu koruyarak uyum sürecini kolaylaştırırlar. Bunların dışında yeni çalışan, örgütle ilgili yazılı kaynakları okuma, deneyimleme ve gözleme yoluyla bilgi edinebilir (Ostroff & Kozlowski, 1992).

Sosyalleşmenin ne kadar önemli ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu, işlevleri açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Şöyle ki sosyalleşmenin temel işlevi, çalışanlarda örgüte adanma ve örgütsel sadakat oluşturmaktır. Bunların dışında bireyin örgüte uyumu, başarısı, rol açıklığı, kariyerinde ilerlemesi, iş doyumunu, işte tutunma da sosyalleşmenin işlevleridir (Balci, 2003, 2010). Sosyalleşmenin işlevsel olmaması durumunda düşük iş doyumunu, düşük iş motivasyonu, işten ayrılma, rol belirsizliği ve düşük performans gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Hellriegel & Slocum, 2011). Görüldüğü üzere sosyalleşme, örgüt çalışanlarını ve dolayısıyla örgütü olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek birçok işleve sahiptir.

Örgütsel sosyalleşme, yeni gelen çalışanı örgütten biri haline dönüştürür. Sosyalleşmenin başarısız olması, büyük ölçüde çalışanın işten ayrılmasıyla sonuçlanmaktadır. Yeni alınan bir çalışanın yetiştirilmesi için yapılan harcamalar düşünüldüğünde, sosyalleşmenin başarısız olmasının örgüte maliyetinin oldukça yüksek olacağı açıktır (Balci, 2003).

Örgütsel Sosyalleşmenin Aşamaları

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyalleşmenin genellikle, “giriş öncesi”, “giriş” ve “yerleşme” olmak üzere üç aşamalı bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Giriş öncesi aşaması (umucu sosyalleşme)

Bu aşama çalışanın, göreve başlamadan önce hem mesleği hem de örgütü hakkında bilgi edindiği ve beklentiler geliştirdiği süreçtir. Birey bu aşamada örgütte neler yapabileceği, neler kazanabileceği ve başarabileceği üzerine fikirler geliştirir (Nelson, 1987). Bireyin işe başlama süreci öncesinde topladığı bilgiler, hem seçtiği kariyere yönelik beklentileri hem de bu kariyerin gerektirdiği öz-imajı içermektedir (Chao, 2012). Birey topladığı bilgileri değerlendirirken, gireceği örgütün kaynakları ile kendi ihtiyaç ve becerilerinin ne derece örtüştüğünü dikkate almak durumundadır. Nitekim başarılı insanlar işe yerleştirilirken bu örtüşme ya da uyumu dikkate almaktadırlar (Feldman, 1976). Birey giriş öncesinde çalışacağı örgüte ilişkin bilgileri, önceki eğitiminden, okuduklarından, örgütün web sitesinden, örgüt çalışanlarıyla kurduğu ilişkilerden ya da iş mülakatlarından da öğrenebilir (Balci, 2003). Özellikle formal eğitim ve yetiştirmeler, bu beklentilerin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca meslektaşlar, mentörler, aile ve arkadaşlar tarafından yapılan informal rehberlikler de bireyin mesleki rolünü öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Chao, 2012). Bu aşamada örgütün ve işin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi son derece önemlidir. Örgütün gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi, birey tarafından örgütün hedefleri, iklimi ve felsefesinin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. İşin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi ise işin sorumluluklarının birey tarafından tam ve doğru olarak algılanmasıdır. İş

gerçekçi olarak değerlendirip görevine başlayan birey, görev ve rol bakımından kendisinden istenen ve istenmeyenleri daha kolay keşfeder. Dolayısıyla birey beklentilere etkili şekilde cevap verir, baş etme stratejileri geliştirir, daha az kaygı yaşar ve işe daha iyi tutunur. Örgütü gerçekçi olarak değerlendiren birey ise norm, değer, etkinlikler ve hedefler gibi kültür öğelerini daha çabuk benimser, kişiler arası taleplerin farkında olur (Nelson, 1987).

Giriş aşaması (uyum aşaması)

Bu aşama çalışanın, örgüte girip kendisinden beklenen rol ve görevleri öğrendiği süreci ifade eder (Noe, 2005). Örgütsel sosyalleşmenin kalbi bu aşamada bulunmaktadır. Bu aşama, bireyin yeni örgütsel rolüne ilişkin öğrenme, anlamlandırma ve uyumunu kapsayan bir süreçtir (Chao, 2012). Giriş aşamasında çalışan, işin gerektirdiği görevleri öğrenir, yeni beceriler geliştirir, prosedürlere uyum sağlar, işle ilgili araç-gereçlerin nasıl kullanılacağını öğrenir. Bunun yanında çalışan, kendisine verilen rolü ve bu çerçevede kendisinden beklenenleri netleştirir. Bu esnada belirsizlik ve uyuşmazlık da yaşanabilir. İş yaşamı ve çalışma yaşamı arasında uyuşmazlıklar olabilir. Ayrıca bu aşamada birey yeni ilişkiler kurar, sadece işle ilgili değil, örgütteki informal sosyal ağlarla da ilişkiler geliştirir (Nelson, 1987).

Giriş aşamasında öne çıkan kavramlardan biri “gerçeklik şoku”dur. Bireyin işe başlamadan önce geliştirdiği beklentiler ile işe başladıktan sonra gördüğü gerçekler arasındaki uyuşmazlık “gerçeklik şoku” olarak tanımlanmaktadır (Chao, 2012). Noe (2005), çalışanların işe başlamadan önce gerçekçi bilgiler edinseler dahi çoğu kere şok yaşadıklarını belirtmektedir. Giriş aşamasında çalışan, görevlerini kavramaya başlar; işte yetişmek amacıyla uygun eğitimler alır; örgütün uygulama ve prosedürlerini anlar. Bu zorlu süreçte yardımsever yönetici ve akranlar çalışanın işi öğrenmelerinde etkili olurlar. Özellikle yönetici, çalışana rolünü anlamada yardımcı olma, örgüt hakkında bilgi verme, çalışanın yaşadığı stres ve benzeri olumsuzluklara anlayış gösterme gibi yollarla etkili iletişim kurabilir ve onun yaşadığı şoku azaltabilir (Noe, 2005).

Yerleşme aşaması (rol yönetimi)

Bu aşama çalışanın “dışarıdan biri” olmaktan çıkıp tam anlamıyla örgütün bir parçası, bir üyesi olduğu süreçtir (Balci, 2003). Çalışanlar yerleşme aşamasında işin gerekleri ve sosyal ilişkiler konusunda kendilerini rahatlamış hissederler; aşırı iş yükü, iş belirsizlikleri gibi karmaşık durumların üstesinden gelmeye başlarlar (Noe, 2005). Feldman (1981), bu aşamada yaşanan değişimleri şöyle özetlemektedir:

- Rol beklentilerinin netleşmesi. Açık ya da örtülü olarak çalışma grubuyla hangi görevlerin yapılacağı, görev öncelikleri ve zaman ayırma gibi konularda uzlaşmaya varılır; kişisel yaşam ve iş yaşamı arasındaki çatışmalar ile kişiler arası çatışmalarla baş etmek için karşılıklı kararlar alınır.
- Görevde uzmanlaşma. İşin gerektirdiği görevler öğrenilir, özgüven kazanılır ve sürekli olarak performans düzeyi yükseltilir.
- Grup değer ve normlarına uyum sağlama. Akranların sevgisi ve güveni kazanılır, grubun norm ve değerleri benimsenir, grup kültürüne tatmin edici düzeyde uyum sağlanır.

Çalışanların bu sosyalleşme aşamalarını başarı ile tamamlamaları son derece önemlidir; aksi takdirde örgütlerine gerekli katkıyı sağlayamazlar. Örneğin iş arkadaşlarıyla ilişkiler geliştiremeyen bir çalışan, ürün geliştirme ya da müşteri hizmetlerini düşünmek yerine iyi ilişkiler kurmak için zamanını harcar (Noe, 2005).

Eğitim Örgütlerinde Sosyalleşme

Eğitim örgütleri bağlamında örgütsel sosyalleşme, eğitim çalışanlarının okulun etkin üyeleri olması sürecidir. Okulda sosyalleşme, okul ile eğitim çalışanı arasında bir halkadır; eğitim çalışanının okul kültürünü benimsemesi, okuldaki rolünü edinmesi, iş tutum ve davranışlarını kazanması ve görev

kimliğini inşa etmesidir (Kartal, 2007). Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sosyalleşmenin birinci aşaması mesleğe girmeden önce hizmet öncesi eğitim ile ikinci aşaması ise okulda çalışmaya başlayınca gerçekleşir. Eğitim örgütüne girmeden önceki sosyalleşme deneyimleri ile örgütün istekleri çoğu kere aynı değildir. Bu yüzden okulda yeni göreve başlayan çalışan, kendi sosyalleşme deneyimlerini bırakarak yeni çalışmaya başladığı okulun beklentileri doğrultusunda uyum göstermek durumunda kalır (Deal & Chatman, 1989).

Bir eğitim örgütü olarak okulda sosyalleşme, örgüt üyelerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci) okulun değer ve normlarını öğrenmesi ve bunlara uyması sürecidir. Sosyalleşme, okul yöneticisinin işini ve tepkisini (koruyucu ya da yenilikçi) şekillendirir. Öğretmenlerin sosyalleşmesi; mesleki değer, tutum ve ilgilerini kabul etme ve bunların “nasıl değiştirileceğini öğrenme” yi kapsar (Memduhoğlu, 2008).

Türk Milli Eğitim Sistemi’nde örgütsel sosyalleşme etkinlikleri, temel eğitim, hazırlayıcı eğitim (oryantasyon eğitimi) ve hizmet içi eğitim programları yanında eğitim programları dışındaki formal ve informal sosyalleşme araçları vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim örgütlerinde sosyalleşme, yaşam boyu süren bir süreçtir. Eğitim çalışanları bu süreçte sadece alıcı değil, aktif katılımcı rolündedir (Balcı, 2003).

Öğretmenlerin Sosyalleşmesi

Eğitim örgütlerinde geniş bir insan kesimiyle iletişim ve etkileşim içinde bulunan öğretmenlerin sosyalleşmesi, diğer mesleklerden farklılık göstermekte (Garip, 2009) büyük bir önem arz etmektedir. Örgütsel sosyalleşme, öğretmenlerin mesleki yaşamı boyunca aynı pozisyonda kaldıklarında, üst makamlara geçişlerinde veya başka bir okula nakillerinde yaşanan bir süreç olmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, hizmet içinde okuldaki deneyimleri ve katıldıkları kurslar vb. etkinlikler onların beklenen eğitimci haline gelebilmeleri için gereklidir (Kartal, 2003).

Öğretmen sosyalleşmesi araştırmaları, bireylerin öğretmen topluluğunun bir üyesi olma sürecini açıklayan bir çalışma alanıdır (Zeichner & Gore, 1989). Genel anlamda öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerdeki her türlü değişimi ifade eder. Bu bakımdan öğretmen sosyalleşmesi, göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri değerler, davranışlar, tutumlar ve uygulamalara yönelik ilkeleri öğrenmesi, tanınması ve kültürlenmesi olarak da tanımlanabilir (Güçlü, 1996). Öğretmenlerin meslek yaşamında sürekli bir değişim içerisinde girmesi, yeni sorumluluklara girişmesi ve ilerlemesi için uğraşması gerekir. Bu açıdan sosyalleşme öğretmenin meslek yaşamında süreklilik gösterir (Lacey, 1988). Kartal (2007), eğitim örgütlerinde sosyalleşme sürecini eğitim çalışanının okuldaki rolünü edinmesi, okul kültürünü benimsemesi, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğini kazanması olarak tanımlamıştır.

Öğretmen sosyalleşmesinin üniversite eğitiminden başlayıp, okul yaşamının gereklerini öğrenmeye ve okul yaşamını geliştirmeye varan uzun bir süreci kapsadığı söylenebilir. Öğretmenler, mesleğe girdiklerinde ya da yeni öğretmenler öğrencilikten öğretmenliğe geçtiklerinde bir statü değişimine uğrarlar. Bu çerçevede öğretmenler, zamanla mesleğe uyum sağlarlar; öğretmen olarak etkinliklerini yansıtan bir dizi fonksiyonel beceri geliştirirler, iş doyumunu sağlarlar ve uzun dönemli kariyer gelişimine girerler (Balcı, 2003). Blase’e (1985) göre öğretmen sosyalleşmesinin şu üç temel göstergesi vardır (cited in: Kartal, 2007); 1) diğer okul personeli ile olumlu ilişkiler kurma, 2) temel değerleri öğrenme ve 3) öğrencilerin problemlerinin çözümünde yardımcı olmaktır. Ayrıca öğretmenlerin sosyalleşmesinin de iki yönlü bir süreç olduğu ortadadır. Öğretmenin sosyalleşmesinde sadece örgütün öğretmeni etkilemesi söz konusu olmaz; yeni öğretmenin de girdiği örgütü bir dereceye kadar etkilemesi söz konusudur.

Öğretmenlerin sosyalleşme süreci, onların mesleki değer ve normları öğrendikleri hizmet öncesi dönemde (üniversite eğitimi döneminde) başlar. Bu dönemde öğretmen adayları, öğretim modellerini içselleştirir, uygulama ve ideallerini, bilgi donanımını ve meslek ahlakını şekillendirirler (Hoy & Woolfolk, 1990). Öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yıl, en kritik ve en güç dönemdir (Güçlü, 1996; Veenman, 1984). Bu geçiş döneminde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve

alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Ayrıca pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı da şekillenmeye başlar (Balci, 2003). Hizmet öncesi öğretmen eğitim programından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, göreve başladıklarında uygulama alanının problemleri ile karşı karşıya kalırlar. Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de özellikle ilk yıl, uyum veya öğrencilikten öğretmenliğe geçiş güçlüklerinin yaşandığı bir dönemdir (Korkmaz et al., 2004).

Kanunlar çerçevesinde hazırlanan yönetmeliklere göre öğretmenlerin okul sistemine uyumları, başka bir ifadeyle örgütsel sosyalleşmeleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla hizmet içi eğitimler verilmektedir (M. C. Yıldırım, 2012). Hizmet içi eğitim mesleğe girişte stajyerlik/adaylık eğitimi adı altında, mesleği yerine getirirken de bilgi tazeleme, mesleki nitelik ve yeterlikleri artırma, yeniliklere uyarılma, alan değiştirme gibi amaçlarla yapılabilmektedir (Çelikten et al., 2005). Göreve yeni başlayan öğretmenler 2423 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Aday Memurun Yetiştirilmesine Dair Yönetmelik”e göre aday memur olarak kabul edilirler ve bir yıl süren bu süreçte temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim programlarına tabi tutulan aday öğretmenin, sosyalleşme süreci resmen başlamış olur (MEB, 1995).

Görüldüğü gibi Türk Eğitim Sistemi’nde öğretmenlerin sosyalleşmesi genellikle temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve hizmet içi eğitim programları gibi formal etkinliklerle sağlanmaktadır. Bu eğitimlerin yanı sıra sosyalleşme süreci, mevzuata bağlı olarak yöneticiler, müfettişler ve kıdemli meslektaşlarla desteklenmektedir. Yeterli bir yetiştirme ve sağlıklı bir seçimden geçmeden mesleğe yeni giren bir öğretmen, bir yıllık stajyerlik dönemi boyunca yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Memduhoğlu, 2008). Ancak sosyalleşme sürecinde verilen formal eğitimler sürecin başarısı için yeterli değildir. Bu nedenle sosyalleşme, tüm çalışma sürecinin bir parçası olmalı, özellikle yöneticiler ve kıdemli çalışanlar da bu süreçte görev almalı, davranışlarıyla yeni gelenler için model oluşturmalarıdır (C. Çalık, 2006). Öğretmenlerde sosyalleşme, göreve yeni başlamış öğretmenlerin pedagojik, teknik, beceri ve disipline dayalı konu alanlarını öğrendikleri bir süreç olmaktan daha fazladır. Çünkü günümüzde göreve yeni başlayan öğretmenlerden istekli olmaları, okula yeni öğretim düşünceleri getirmeleri ve disipline katkı sağlamaları beklenmektedir (Balci, 2003). Türk Eğitim Sistemi’nde yeni öğretmenlerin, aldıkları hizmet öncesi eğitim, katıldıkları kısa süreli kurslar, geçirdikleri denetimlerle sosyalleşmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu formal etkinliklerin yetersiz kaldığı çoğu durumda öğretmenler informal gruplara dâhil olmakta ve grup üyelerinden ihtiyaç duydukları yardımı alarak sosyalleşme süreçlerini hızlandırmaktadırlar.

Buraya kadar yapılan tartışmalar sosyalleşmenin, özellikle de bu çalışmada konu edilen öğretmenlerin sosyalleşmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Ne var ki sosyalleşme konusu Türk Eğitim Sistemi’nde 2000’li yıllara doğru çalışılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda genellikle öğretmen ve yöneticilerin sosyalleşme düzeylerini belirleyen nicel araştırmalar (Kılıçoğlu & Yılmaz, 2013; Vural, 2015), kullanılan strateji ve taktiklere ilişkin araştırmalar (Uğurlu et al., 2011) ve derleme çalışmalarının (Balci, 2003; T. Çalık, 2003) yapıldığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin sosyalleşme sürecini ortaya koymaya çalışan sınırlı sayıda nitel araştırma (Burgaz et al., 2013; Özgan, 2013) vardır. Bu araştırmalarda sosyalleşme süreci genel bir bakış açısı ile değerlendirilmiş olup, sürecin üç aşamasını da dikkate alarak irdeleyen herhangi nitel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa öğretmenlerin öğrencileri hatta toplumu etkileyen çok önemli aktörler oldukları göz önüne alınırsa onların iş doyumu ve örgütsel bağlılık gibi olumlu gelişmeler göstermeleri için yaşadıkları sosyalleşme sürecinin iyi anlaşılması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın farklı bir bakış açısıyla öğretmenlerin sosyalleşme sürecine ilişkin derinlemesine bilgi vererek alandaki mevcut boşluğu doldurması umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde yaşadıkları zorluklar, ilgililerden (okul yönetimi, MEB vb.) beklentileri ve önerileri hakkında ulaşılan sonuçlar uygulama alanına önemli katkılar getirebilir. Şöyle ki göreve yeni başlayan öğretmenler, meslektaşlar, okul yönetimi ve MEB sosyalleşme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için neler yapmaları gerektiği hakkında fikir sahibi olabilirler.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ve özel ilkokul öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantısını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda sosyalleşmenin giriş öncesi, giriş ve yerleşme aşamalarının her birinde öğretmenlerin nasıl bir süreç yaşadıklarının betimlenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir

Araştırma Modeli

Ankara İli kamu ve özel ilkokul öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantısını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desene yürütülmüştür. Fenomenoloji araştırmalarında bir kavram ya da olguyla ilgili bireylerin yaşamış olduğu deneyimlerin ortak anlamı tespit edilmeye çalışılır. Başka bir ifadeyle bireylerin neyi, nasıl deneyimledikleri konusunda bütüncül bir betimleme yapılır (Cresswell, 2013). Nitekim nitel araştırmaların özünde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yollarla algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması söz konusudur (A. Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda fenomenolojik çalışmalarda sıkça kullanılan nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde katılımcıya sorulacak sorular önceden hazırlanır; ancak görüşme esnasında gereken durumlarda yan veya alt sorular sorularak detaylı bilgiler elde edilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sağladığı bu esneklik ile eğitimbilim araştırmalarının doğasına oldukça uygundur (Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara İlinde görev yapan beş kamu ilkokulu öğretmeni ve beş özel ilkokul öğretmeni olmak üzere 10 kişiden oluşmaktadır. Katılımcı olarak seçilen öğretmenler “maksimum çeşitlilik örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” tekniklerine göre belirlenmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak farklı kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Sosyalleşme sürecinde ilk beş yılın oldukça önemli olmasından yola çıkarak beş yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Beş yıl ve üzerinde kıdeme sahip olma koşulu arandığı için çalışma grubu ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların cinsiyet, kıdem vb. açısından farklı demografik özellikteki öğretmenlerin temsiliyi sağlamasına özen gösterilmiştir. Bu yönüyle de çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Katılımcılarla ilgili çeşitli kişisel bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların yedisi kadın, üçü ise erkektir. Benzer şekilde katılımcıların yedisi lisans, üçü ise yüksek lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur; ancak grupta iktisat ve fen-edebiyat fakülteleri mezunu öğretmenler de vardır.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	3
Kıdem	5-10 yıl arası	4
	11-20 yıl arası	3
	21 ve üzeri	3
Mezun olunan fakülte	Eğitim	8
	Fen-Edebiyat	1
Öğrenim durumu	İktisat	1
	Lisans	7
Çalışılmakta olan kurumun türü	Yüksek lisans	3
	Özel okul	5
	Resmi okul	5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara dair kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin aşamalarına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme soruları ilgili literatür taranarak hazırlanmış ve eğitim alanında uzman yedi kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ikisi eğitim yönetimi alanında profesör, ikisi eğitim yönetimi alanında araştırma görevlisi, biri ölçme ve değerlendirme alanında araştırma görevlisi, biri öğretmen, biri MEB’de eğitim uzmanı olarak görev yapmaktadır. Uzman görüşleri çerçevesinde düzenlenen görüşme soruları pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Bu kapsamda 12 yıllık kıdeme sahip kadın bir kamu ilkokulu öğretmeni ve 7 yıllık kıdeme sahip erkek bir özel ilkokul öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra iki sorunun ifade şekli değiştirilmiş, bir soru formdan çıkarılmış ve böylece görüşme formuna son hali verilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde izine dayalı ses kaydı yapılmıştır. Ancak ses kaydı yapılmasına izin vermeyen üç katılımcı ile yapılan görüşmeler, not tutularak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında yapılan ses kayıtları, kâğıda dökülmüş, görüşmelerinin not tutulduğu üç katılımcının görüşü ile birleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi birlikte yapılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde verilerin özetlenip yorumlandığı analiz şeklidir. İçerik analizi ise veriler üzerinde derinlemesine çalışmayı, kavram ve kategorilere ulaşmayı amaçlayan analiz türüdür (A. Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formu sorularının bazılarında önceden kategorilendirmeler yapılmış ve veriler belirlenen bu kategorilere göre sunulmuştur. Bu yönüyle betimsel analiz söz konusudur. Bazı sorularda ise önceden kategoriler belirlenmemiş elde edilen veriler üzerinde kategorilendirmeler yapılmıştır. Bu şekliyle de içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi geçerliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınmış; kod ve kategorilerin katılımcı görüşleriyle tutarlılığı gözetilmiştir. Ayrıca veri analizi geçerliği için bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Veri analizi güvenilirliğine yönelik ise araştırmacıların birbirinden bağımsız yaptıkları kod ve kategoriler karşılaştırılmış, sonunda üzerinde uzlaşmaya varılan kod ve kategoriler kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri verilirken kamu okulu öğretmenleri için K1-K5; özel okul öğretmenleri için ise Ö1-Ö5 kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşmenin giriş, uyum ve yerleşme aşamalarına ilişkin verdikleri yanıtların analiz sonuçları, örgütsel sosyalleşmenin bu üç aşamasının altında verilmiştir.

Örgütsel Sosyalleşmenin Giriş Aşamasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların, “Göreve başlamadan önce okul hayatına ilişkin beklentileriniz nelerdi?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları, Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler göreve başlamadan önce okul hayatıyla ilgili olarak görece en fazla okul koşulları, okul yönetimi ve öğrencilere ilişkin beklentiler kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca kamu okulu öğretmenleri, meslektaşlarına yönelik beklentilerinin olduğunu belirtirken, özel okul öğretmenleri bu kategoride görüş belirtmemişlerdir. “Diğer” kategorisinde bir öğretmen, okula ilişkin beklenti oluşturacak bir bilince sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu oldukça düşündürücü ve

üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Çünkü bu durum, öğretmen adayının mesleğini önemsememesinden ve/veya eğitim fakültelerinin bu bilinci öğretmene kazandıramamasından kaynaklanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde göreve başlamadan önce öğretmenlerin okul hayatına ilişkin beklentileri genellikle olumlu olmasına karşın, olumsuz ama daha gerçekçi beklentiler de söz konudur. Örneğin ilgi gösteren, rehberlik eden ve iletişimi güçlü bir yönetim, okulun fiziki şartlarının yeterli olması, destek veren ve yardımcı olan velilerin olması gibi son derece iyimser beklentilerin yanında, resmi bir yönetim, okulun yetersiz koşullarının olması ve velilerle uğraşmanın zor olması gibi daha gerçekçi beklentiler de söz konusudur. Okul hayatına ilişkin beklentilere yönelik bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö1: “...Öğrencilerin sizi her zaman dinleyeceğini, her zaman saygı göreceğinizi düşünüyorsunuz. Velilerin size yardım edeceğini düşünüyor ve destek olacaklarına inanıyorsunuz. Okul yönetiminden de rehberlik etmesini bekliyorsunuz. Bu nedenle üstlerinizin sizden daha bilgili ve deneyimli olacağı inancını taşıyorsunuz.”

Tablo 2.
Öğretmenlerin Göreve Başlamadan Önce Okul Hayatına İlişkin Beklentilerine Yönelik Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin okul hayatına ilişkin beklentileri	Okul yönetimine ilişkin beklentiler	• Yönetimin ilgi göstermesi (K4)	6
		• Yönetimin halkla iletişim kurmaya yardımcı olması (K4)	(2-4)
		• Yönetimin güçlü/iyi bir iletişime sahip olması (Ö2)	
		• Yönetimin rehberlik etmesi (Ö1)	
	Okul koşullarına ilişkin beklentiler	• Resmi bir yönetim (Ö2)	
		• Daha deneyimli ve bilgili üstlerin olması (Ö1)	
		• Okulun fiziki şartlarının iyi olması (Ö5)	7
		• Yetersiz şartlara sahip bir okul (Öğretmen açığının olması, öğretmensiz bir okul) (K3)	(3-4)
		• Sıcak bir okul iklimi (K4)	
		• Fiziksel donanımı düşük bir okul (K4)	
Meslektaşlara ilişkin beklentiler	• Okulun fiziki şartlarının yeterli olması (Ö1)		
	• Öğretim materyallerinin yeterli olması (Ö1)		
	• Staj vb. dönemlerde görülen okullardakine benzer zor şartların olmaması (Ö1)		
Öğrencilere ilişkin beklentiler	• Meslektaşların ilgili olması (K4)	3	
	• Meslektaşların yardım sever olması (K4)	(3-0)	
Velilere ilişkin beklentiler	• Meslektaşların kol kanat germesi (rehberlik etmesi) (K4)		
	• Öğrenmeye hevesli öğrenciler (K2)	5	
	• Öğrenme becerisi yüksek öğrenciler (K2)	(2-3)	
	• Öğrencilerin saygı göstermesi (Ö1)		
	• Öğrencilerin durumlarının iyi olması (Ö5)		
Diğer	• Öğretmenini dinleyen öğrenciler (Ö1)		
	• Velilerden olumlu davranışlar görme (K1)	4	
	• Öğretmene destek veren veliler (Ö1)	(2-2)	
	• Velilerle uğraşmanın zor olması (Ö2)		
Diğer	• Öğretmene yardımcı olan veliler (K1)		
	• Okula ilişkin beklenti oluşturacak bilinç sahibi olmama (K5)	4	
	• Okula ilişkin çok büyük beklentiler (Ö5)	(2-2)	
		• Her şeyin mükemmel olması/güllük gülistanlık olması (K2, Ö5)	

Katılımcıların, “Mesleğe (mesleğin sağladığı otonomi, yaratıcılık, değerlere uygunluk, topluma-insana yararlılık, vb.) ilişkin beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcıların mesleğe ilişkin beklentileri saygı ve değer görme, etkili bir öğretmen olma, çevre ve topluma faydalı olma ve öğretim konusunda özerk olma şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce mesleğe ilişkin beklentilerine yönelik bir öğretmenin ifadeleri şöyledir:

K2: “...Öğrenciler gözünde Tanrı gibi bir şey olacağımı düşünüyordum. Veliler için de aynı şey geçerli. Biz öğrenciliğimizde öğretmenlerimizden korkarak, çekinerek büyüdük. Hep öyleydik. Ama hani benim öğrencilerim benden korkacak diye bir hisse girmedim. Sadece önemli birisi olmak...”

Tablo 3.
Öğretmenlerin Göreve Başlamadan Mesleğe İlişkin Beklentilerine Yönelik Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin mesleğe ilişkin beklentileri	Saygı ve değer görme	• Öğretmenliğin yüce ve saygın bir meslek olması (K2, K5, Ö1, Ö5)	17 (8-9)
		• Öğrencilerin gözünde saygıdeğer olma (K2, Ö1, Ö5)	
	Etkili bir öğretmen olma	• Yönetimden saygı görme (K2,Ö5)	16 (10-6)
		• Özel olma (K2)	
• Velilerden/insanlardan saygı görme (K2, Ö1, Ö4, Ö5)			
• Önemli olma (bölge ve öğrenciler için) (K2, K3)			
• İnsanların gözünde değerli olma (Ö1)			
• İdealist bir öğretmen olma (K1, K4, Ö1, Ö2)			
• Öğrencilerin korkmadığı bir öğretmen olma (K2)			
• Öğrenciye şiddet uygulamayan bir öğretmen olma (K2)			
• Öğrenciyle iyi iletişim kurabilme (K2)			
• Öğrenciyle ilgilenme (K4)			
• Öğrencinin seviyesine inebilme (K4)			
• Yeni gelişmeleri/güncel bilgileri takip eden bir öğretmen olma (Ö1)			
• Yeni yöntem ve teknikleri uygulayan bir öğretmen olma (Ö1)			
• Dersi etkili şekilde işleme (K2)			
• Ezberci bir öğretmen olmama (Ö1)			
• İyi bir öğretmen olma (K2)			
• Öğrencilere faydalı olma (K2)			
• Yaratıcı bir öğretmen olma (Ö1)			
Çevre ve topluma faydalı olma	• Köyle (velilerle ilgili) sorunları giderme (K3)	12 (5-7)	
	• Köydeki insanlarla etkili iletişim kurma (velilerle) (K3, K4)		
	• Köyün en büyük amiri olma (K3)		
	• Köyün/toplumun lideri olma (K4,Ö1)		
	• Çevrede olumlu yönde değişiklikler yapma (Ö1)		
	• Çevrede farklılık yaratma (Ö1)		
Öğretim konusunda özerk olma	• Topluma faydalı olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4)	3 (0-3)	
	• Kontrolün öğretiliminde olması (Ö1)		
	• Sınıf kontrolünü sağlamada özerk olma (Ö1)		
		• Öğretme yöntem ve teknikleri konusunda özerk olma (Ö1)	

Katılımcılara lisans eğitimi süresince aldıkları eğitimin, okul hayatına ve mesleğe hazırlamada ne ölçüde etkili olduğu sorulduğunda yedi öğretmen, lisans eğitiminin, mesleğe ve okul hayatına hazırlamadığını, üç öğretmen ise iyi ölçüde hazırladığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

K2: “Ben mesleği mesleğe başladıktan sonra öğrendim. Üniversite yıllarında biz sayfa sayfa plan hazırlıyorduk. Öğretmenlik bizim için sadece plan hazırlamaktı. Sonra staja başladığınızda öğretmenin biri “bunları geçin, bunlar önemli değil, siz mesleğe başladığınızda göreceksiniz. Pratik farklı, bu öğrendikleriniz farklı bir şey.” demişti. Gerçekten de öyle oldu. Çünkü ben üniversite hayatımda öğrendiğim hiçbir şeyi uygulamıyorum.”

Katılımcıların, “Mesleğiniz hakkında bilgi almak için ya da kendinizi öğretmenliğe hazırlamak için lisans eğitimi dışında neler yaptınız?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Göreve Başlamadan Önce Lisans Eğitimi Dışında Mesleki Bilgi Kazanmak Amacıyla Yaptıkları Faaliyetlere İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin mesleki bilgi kazanmak amacıyla yaptığı faaliyetler	Kitap ve süreli yayınları okuma	• Eğitimle ilgili kitaplar okuma (K1, K3, K5)	11 (8-3)
		• Gelişim kitapları okuma (K2)	
	İlgili kurs ve seminer gibi programlara katılma	• Çocuk psikolojisiyle ilgili kitaplar okuma (K4)	7 (3-4)
• Pedagojik kitaplar okuma (K4)			
Diğer	• Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma (Ö2)	4 (3-1)	
	• İnternetten güncel bilgileri takip etme (K5, Ö2)		
		• Makale okuma (K5,Ö2)	
		• Özel dersler alma (Ö4)	
		• Dershanede çalışma (Ö4)	
		• Sertifikalı programlara katılma (Ö2)	
		• Sınıf yönetimi gibi eğitim alanında seminerlere katılma (K5, Ö2)	
		• İngilizce kurslarına gitme (K5)	
		• Drama kursuna gitme (K5)	
		• Tecrübeleri insanlara/öğretmenlere sorma/iletişim kurma (K1, K3, Ö5)	
		• Nasıl faydalı bir öğretmen olabilirim diye zihin yorma (K1)	

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenler lisans eğitiminin dışında göreve başlamadan önce kitap ve süreli yayınları okuma, ilgili kurs ve seminerlere katılma gibi yollarla mesleki bilgi edinmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tecrübeleri insanlara sorma ve faydalı bir öğretmen olmak için zihin yorma gibi diğer yollara başvurdukları da görülmektedir. Bu kapsamda bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

K5: “Seminerlere katıldım. Çağdaş drama kurslarına, beş kursa gittim. Sınıf yönetimi kuralları seminerine ve İngilizce kurslarına gittim. İnternet, kitap ve eğitim dergilerini halen takip ediyorum. ”

Katılımcıların “Çalışacağınız okul hakkında bilgi edinmek için neler yaptınız?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmektedir. Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenler, ilgili örgüt ve kişilere sorarak ya da internetten araştırmalar yaparak okul hakkında bilgi edinmişlerdir. Bunun dışında okul hakkında bilgi edinmek için çaba göstermeyen ya da çabalarına rağmen herhangi bir bilgiye ulaşamayan öğretmenler de söz konusudur. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Ö2: “Çalışacağım okulla ilgili fikrimi ilk önce orda çalışan bir arkadaşımından almıştım. Yani yüz yüze konuşmuştum, yakın bir arkadaşım...”. K1: “Okul belli olduğunda araştırmadım, doğrudan gittim. Çünkü mecbursun, başka bir şansın yok ki.”

Tablo 5.
Öğretmenlerin Çalışacakları Okul Hakkında Bilgi Edinme Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin atandıkları okul hakkında bilgi edinme faaliyetleri	İlgili örgüt ve kişilere sorma	• Çevreden sorma (Ö5)	5
		• Öğretmen arkadaşlardan sorma (Ö2, Ö5)	(2-3)
	Diğer	• Aileden sorma (K1)	5
		• Okulu arayıp bilgi alma (K5)	
		• Okul hakkında bilgi almak için herhangi bir girişimde bulunmama (K1, K4)	5
		• İnternette araştırma yapma (K5)	
		• Herhangi bir bilgiye ulaşmama (K2, Ö3)	

Örgütsel Sosyalleşmenin Uyum Aşamasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Aday öğretmenlik sürecine başladığınızda bir gerçeklik şoku yaşadınız mı?” diye sorulduğunda öğretmenlerden üçü, gerçeklik şoku yaşamadığını belirtirken, yedi öğretmen şok yaşadığını belirtmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama nedenleri Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Süresinde Gerçeklik Şoku Yaşama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama nedenleri	Zorlu okul ve çevre şartları	• Sınıfın kalabalık olması (K2)	8
		• Eve iş götürmek zorunda kalma (Ö1)	(5-3)
		• Okul ve çevresinin çok kötü koşullarının olması (K2)	3
		• Yoğun çalışma koşulları (K5, Ö5, Ö1)	
		• Zorlu köy koşulları (K4)	
	Katı ve ilgisiz yönetim	• Kalacak yer sıkıntısı (K4)	3
		• Yöneticilerin rehberlik etmemesi (Ö1)	
	Meslektaşlar arası iletişimsizlik ve yıkıcı rekabet	• Yöneticilerin patron gibi davranması (Ö1)	4
		• Yöneticilerin aşırı resmi davranması (Ö1)	
	Öğrenci saygısızlığı	• Meslektaşlarla iletişim kuramama (K5)	4
• Meslektaşlar arasında yıkıcı bir rekabet olması (Ö1)			
Tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğu	• Öğrencilerden yeterli saygı görememe (Ö1)	3	
	• Öğrencilere nasıl davranacağını bilememe (K5)		
	• Öğrencilerin gizli patron olması (Ö1)		
	• Öğrencilerin gizli patron olması (Ö1)		
Diğer	• Teori ile uygulamanın örtüşmemesi (Ö2)	4	
	• Tecrübe eksikliği (Ö2)		
	• Neyi nasıl yapacağını bilememe (K2)		
	• Velilere nasıl davranacağını bilememe (K5)	3	
	• Meslekte beklenen özerkliğin olmaması (Ö1)		
	• Öğretmen yaratıcılığının kısıtlanması (Ö1)		
		• Velilerin gereğinden fazla okul işlerine karışması (Ö1)	(0-3)

Tablo 6’da görüldüğü gibi zorlu okul ve çevre şartları, meslektaşlar arası iletişimsizlik ve yıkıcı rekabet, tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğu, öğrenci saygısızlığı, katı ve ilgisiz yönetim, öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarının başlıca nedenleridir. Bunların dışında beklenen özerkliğin olmaması, yaratıcılığın kısıtlanması ve velilerin okul işlerine aşırı müdahale etmesi gibi diğer sebepler de öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarında etkili olmuştur. Bir öğretmen yaşadığı şoku şöyle ifade etmiştir:

K4: “...Gittik, küçük bir oda, her şey orada, mutfak orada, banyo orada yani bir oda ve küçük bir antre. Tuvalet dışında. Tabi ki hayal kırıklığına uğradım. Çok zoruma gitti, çok ağladım.”

Öğretmenlere okul hayatına uyum sağlamalarında ilgililerin neler yaptığı sorulduğunda öğretmenlerin dördü MEB’in, üçü okul yönetiminin, biri ise meslektaşların okula uyum sağlamalarında herhangi bir faaliyetlerinin olmadığını belirtmiştir. Bunun dışında okul hayatına uyum sürecinde ilgililerin yapmış olduğu başlıca faaliyetler Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Okul Hayatına Uyum Sürecinde İlgililerin Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin okul hayatına uyumunda ilgililerin faaliyetleri	MEB’in faaliyetleri	• Seminerler (K5)	6
		• Temel ve hazırlayıcı eğitimler (K2, Ö2, Ö4, Ö5)	(3-3)
		• Rehber öğretmen görevlendirme (K5)	
	Okul yönetiminin faaliyetleri	• Oryantasyon programı (Ö1, Ö2)	10
		• Okulun yapı ve işleyişi hakkında seminerler (Ö1, Ö2)	(2-8)
		• Tanışma yemekleri (Ö1, Ö2)	
		• Danışman öğretmen görevlendirme (K2, Ö5)	
	Meslektaşların faaliyetleri	• Kardeş öğretmen görevlendirme (Ö4)	
		• Mevzuat ve özlük hakları gibi konularda bilgilendirme (K3)	
		• Soruları yanıtlama (K1, K5, Ö3, Ö5)	15
• Tecrübelerini aktarma (K1, Ö1, Ö3, Ö4)		(9-6)	
• Zümre toplantıları (K2, K4)			
Bireysel faaliyetler	• Okul törenleri konusunda bilgilendirme (K2)		
	• Yönetimle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2)		
	• Velilerle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2, K4, Ö1)		
	• Velilerle iletişim kurma (K1, K3, K4, Ö2, Ö3)	17	
	• Ev ziyaretleri yapma (K1, K4)	(9-8)	
	• Anlayış ve sabır gösterme (K2)		
	• Meslektaşları tanımaya çalışma (K5, Ö1)		
• Meslektaşlarla iş dışında da görüşme (K5, Ö2)			
	• Okulun yaptığı etkinliklere katılma (Ö1)		
	• Okulu ve diğer öğretmenleri gözlemleme (K5, Ö2, Ö4, Ö5)		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler görece en fazla bireysel faaliyetler kategorisinde, en az ise MEB’in faaliyetleri kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okula uyumunu sağlamak amacıyla yapılan MEB faaliyetlerinde, temel ve hazırlayıcı eğitim kursları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin birçoğunun okulu ve diğer öğretmenleri gözlemleme ve velilerle iletişim kurma gibi bireysel çabalarının olduğu görülmektedir. Meslektaşların ise genellikle öğretmenlerin sordukları sorulara yanıt vererek ve tecrübelerini aktararak onların okul hayatına uyum sağlamalarına yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 7’de belki de en dikkat çekici bulgu, okul yönetiminin faaliyetlerine ilişkin kategoridir. Burada özel okulların öğretmenlerin okul hayatına uyum sağlamalarında kamu okullarına göre daha fazla çaba sarf ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim özel okullar oryantasyon programı, okulun yapı ve işleyişi hakkında seminerler, tanışma yemekleri, danışman ya da kardeş öğretmen görevlendirme gibi yollarla

öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Buna karşın kamu okullarının sadece danışman öğretmen görevlendirme ve mevzuat ve özlük hakları konusunda bilgilendirme gibi sınırlı girişimleri vardır.

Öğretmenlere mesleğe uyum sağlamalarında ilgililerin neler yaptığı sorulduğunda öğretmenlerden ikisi MEB'in, biri meslektaşların, ikisi ise okul yönetiminin mesleğe uyum sağlamalarında herhangi bir faaliyetlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun dışında okul hayatına uyum sürecinde ilgililerin yapmış olduğu başlıca faaliyetler Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8.
Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sürecinde İlgililerin Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin mesleğe uyumunda ilgililerin faaliyetleri	MEB'in faaliyetleri	• Seminerler (K5)	9 (4-5)
		• Hizmet içi eğitimler (K3)	
	Okul yönetiminin faaliyetleri	• Stajyerlik dosyası hazırlama (Ö1)	4 (1-3)
		• Aday öğretmenlik sınavı yapma (Ö1, Ö2)	
		• Temel ve hazırlayıcı kurslar (K5)	
		• Müfettiş görevlendirme (K3, Ö3)	
		• Toplantılar düzenleme (Ö1)	
		• Eğitimle ilgili tartışma ortamı sunma (Ö1)	
	Meslektaşların faaliyetleri	• Sınıf içi gözlemler yaptırma (Ö2)	19 (10-9)
		• Hizmet içi eğitimlere katılım konusunda teşvik etme (Ö2)	
• Okul törenleri konusunda bilgilendirme (K2)			
• Yönetimle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2)			
• Velilerle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2, K4, Ö1)			
• Bilgi alışverişinde bulunma (K2, K4, Ö1, Ö5)			
• Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yardımcı olma (K2, Ö1)			
• Ders ve sınıfla ilgili konularda önerilerde bulunma (K2, Ö1, Ö5)			
• Disiplinle ilgili konularda yardımcı olma (Ö1)			
• Soruları yanıtlama (K1, K5, Ö3, Ö5)			
Bireysel faaliyetler	• Dersle ilgili kaynak paylaşma (K5)	12 (7-5)	
	• Araştırmalar yapma (K2, K5)		
	• İnterneti kullanarak güncel bilgileri takip etme (Ö1)		
	• Online düzenlenen eğitimlere katılma (Ö1)		
	• Makaleler okuma (K2, Ö5)		
	• Eğitimle ilgili ve kişisel gelişim kitapları okuma (K1, K2, Ö5)		
	• Daha önce yapılmış olan çalışmalarını inceleme (Ö1)		
	• Yeni öğretim yöntemleri geliştirmeye çalışma (K2)		
• Etkili ders öğretimi konusunda internet ortamında yayınlanan çalışmalarını sınıfta uygulama (K2)			

Tablo 8'de görüldüğü gibi mesleğe uyum kapsamında öğretmenler en fazla meslektaşların faaliyetleri kategorisinde (f=19) en az ise MEB'in faaliyetleri (f=6) kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesinde meslektaşların, soruları yanıtlama, bilgi alışverişinde ve önerilerde bulunma, velilerle iletişim konusunda yardımcı olma gibi faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görece en fazla meslektaşlarının faaliyetlerine yer vermesi, meslektaşların sosyalleşmede ne derece önemli bir öge olduğunun göstergesidir. Ayrıca Tablo 7 ve Tablo 8'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin gerek okula gerekse mesleğe uyumlarında bireysel faaliyetleri ve meslektaşların faaliyetleri ön plana çıkmaktadır.

Tablo 8’den anlaşıldığı gibi öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesinde MEB’in öne çıkan faaliyetleri; müfettiş görevlendirme, aday öğretmenlik sınavı yapma ve temel ve hazırlayıcı eğitimler düzenlemedir. Ancak araştırmaya katılan bazı öğretmenler MEB’in faaliyetlerinin etkililiğine yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır: Örneğin Ö1: “...stajyerlik dosyası hazırlatmıştı bize. Bunun sonunda da aday öğretmenlik sınavı yapmıştı. Staj dosyası ne yazık ki “hazır” satılan bir şeydi, aday öğretmenlik sınavı ise kesinlikle etkili bir sınav değildi...” diyerek stajyerlik dosyası hazırlama ve aday öğretmenlik sınavlarının çok da etkili olmadığını belirtmiştir. Ö4 ise “MEB aday öğretmenlikle ilgili temel ve hazırlayıcı eğitimler verdi ve bunlara katıldım. Bu uygulamaların yararı tartışılabilir.” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Öte yandan bazı öğretmenler uyum sağlamlarında müfettişlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K3 “Yani ben oraya yalnız gittim, yaklaşık iki ay sonra teftiş olduğunda, müfettişler geldiğinde onlara sora sora bilgiler aldım...” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Görüldüğü gibi özellikle ilk olarak köylerde göreve başlamış öğretmenler için müfettişler iletişiminde bulunabilecekleri ve gelişmelerine katkı sağlayacak bireylerdir.

Tablo 8’den öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde bireysel faaliyetlerin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bireysel faaliyetler içerisinde özellikle internet aracılığı ile yeni bilgileri takip etme, online eğitimlere katılma, etkili ders öğretimi konusunda internet ortamında yayınlanan çalışmalarını sınıfta uygulama çabaları dikkat çekicidir. Bu durum internetin öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bir öğretmenin kendi başına yöntemler geliştirmeye çalışması da oldukça olumlu bir bulgudur. Tablo 8’den ayrıca özel okulların, eğitimle ilgili tartışma ortamı sunma, sınıf içi gözlemler yaptırma, hizmet içi eğitimlere katılımı teşvik etme gibi öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek faaliyetlerinin olduğu görülmektedir. Buna karşın kamu okullarında benzeri girişimlerin olduğuna yönelik görüş belirtilmemiştir. Dolayısıyla bu bulgulardan öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamlarında kamu okullarının yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere “Bugüne kadarki yaşantınızı göz önüne aldığınızda, meslek öncesi beklentileriniz ile gerçekte karşılaştıklarınızın ne derece örtüştüğünü düşünüyorsunuz?” diye sorulduğunda öğretmenlerin dördü beklentisinin olmadığını; dördü beklentilerinin gerçekte örtüşmediğini, ikisi ise beklentilerinin gerçekte örtüştüğünü belirtmiştir. Meslek öncesi beklentileri gerçekte örtüşmeyen öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

K5: “...En çok da haklar açısından hayal kırıklığına uğradım. Kendimi savunmasız hissediyorum. Hiç öyle hayal etmemiştim. Hakların öğretmenleri koruyacağını düşünmüştüm. Ama günümüzde öğretmenliğin hiç saygınlığı yok.”

Öğretmenlerden mesleğe ve okula uyum konusunda etkili olan faktörleri önem durumuna göre sıralamaları istendiğinde öğretmenler sosyalleşmelerinde etkili olan faktörleri şöyle sıralamışlardır: Bireysel çaba (f=7), meslektaşlar (f=5), danışman öğretmenler (f=4), okul yönetimi (f=3), temel ve hazırlayıcı eğitimler (f=2). Gerek bu sorudan gerekse önceki sorulardan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin sosyalleşmelerinde bireysel çaba ve meslektaşlar ön plana çıkmaktadır. Okul yönetimi ile temel ve hazırlayıcı eğitimler ise öğretmenlerin sosyalleşmelerinde pek etkili olmamaktadır.

Öğretmenlerin “Bugüne kadarki deneyimlerinizden yola çıkarak, aday öğretmenlerin mesleğe ve okula uyum sağlamlarını kolaylaştırmak için ilgililere neler yapmalarını önerirsiniz?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’dan da anlaşılabileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlere göre aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, adaylık eğitimi vermeli, aday öğretmenleri doğrudan derse girdirmemeli, kontrol mekanizmasını geliştirmeli ve güven vermelidir. Okul yönetimi sıcak bir ortam sağlamalı, uygun danışman öğretmen vermeli, oryantasyon eğitimi vermeli ve aday öğretmeni izlemelidir. Meslektaşlar bilgi, tecrübe ve kaynak paylaşımında bulunmalı, iyi örnek olmalı ve ilgi göstermelidir. Aday öğretmenlerin kendileri ile ilgili kitap ve yayınları takip etmeli, meslektaşlarını gözlemlemeli, araştırma yapmalı, çağın öğrencilerinin özelliklerini bilmeli, drama gibi yeni eğitimler almalıdırlar. Tablo 9’da belirtilen, aday öğretmenlere verilen önerilere ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

K2: “Diğer meslektaşlarını çok iyi gözlemlemeli. Hatta boş zamanlarında diğer öğretmenlerin derslerine girmeli, görmeli. K3: Yeniçağın çocuklarını araştırırsınlar. Yeniçağın çocukları nelerden hoşlanır, neleri sever? Çünkü bizim eski eğitim sistemimizde aldığımız kalıplar bu çocuklara uygun değil...”

Tablo 9.
Öğretmenlerin, Aday Öğretmenlerin Sosyalleşme Sürecini Kolaylaştırmak İçin İlgilere Önerileri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin, aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak için ilgililere önerileri	MEB'e öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • Doğrudan derse girdirmemeli (K1, K5, Ö3) • Uygun danışman verilmesini sağlamalı (K1, Ö8) • Kontrol mekanizmasını geliştirmeli (K2) • Adaylık eğitimi vermeli (K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Bakanlık olarak güven vermeli (K4) 	11 (6-5)
	Okul yönetimine öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • Uygun danışman vermeli (K2, K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Sıcak bir ortam sağlamalı (K1, K4, Ö2) • Oryantasyon eğitimi vermeli (K5, Ö1, Ö3, Ö5) • Aday öğretmeni izlemeli (K2, Ö3) 	14 (6-8)
	Meslektaşlara öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • Dersle ilgili kaynak paylaşmalı (K5) • Tecrübelerini paylaşmalı (K1, K4, K5, Ö1, Ö3, Ö5) • İyi örnek olmalı (davranış, giyim, konuşma) (K3, Ö3) • Pedagojik anlamda yardım etmeli (K3, Ö3) • Kuruma ait hissetmesine yardım etmeli (K2) • Yakın davranmalı, ilgi göstermeli (K1, K2, Ö5) • Bilgilerini paylaşmalı (K3, K4, Ö1, Ö3) 	19 (11-8)
	Aday öğretmenlere öneriler	<ul style="list-style-type: none"> • Meslektaşlarını izlemeli (K1, K2, Ö1) • Psikoloji kitapları okumalı (K3) • Araştırma yapmalı (K3, K5) • Yeni eğitim yayınlarını takip etmeli (Uluslararası) (K3, K5, Ö1, Ö2) • Yeni eğitimler (drama, İngilizce, Montessori) almalı (K5, Ö2) • Yeniçağ öğrencilerinin özelliklerini bilmeli (K3, K4, Ö1) 	15 (10-5)

Örgütsel Sosyalleşmenin Yerleşme Aşamasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere aday öğretmenlik sonrasında mesleğe ve okul hayatına ilişkin değişme ve gelişmeleri nasıl öğrendikleri sorulduğunda, öğretmenler meslektaşlarla iletişim (f=6), internet (f=4), okul yönetimi ve resmi yazılar (f=4), kitaplar (f=2), araştırma yapma (f=3), müfettişlerle iletişim (f=2), hizmet içi seminer (f=1) ve yüksek lisans eğitimi (f=1) yoluyla değişme ve gelişmeleri takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Okul hayatının ve öğretmenlik mesleğinin gereklerinin yeterince öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin soruya; öğretmenlerin çoğu (6 öğretmen) yeterince öğrenmedikleri ve öğrenmenin asla bitmeyeceği; bir kısmı ise (4 öğretmen) öğrendikleri yönünde görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö3: “... çocuklar değişiyor, teknoloji değişiyor. Hakikaten ben şöyle düşünüyorum, kendimizi yenilemenin sonu yok. Daha yapılacak çok şey varmış gibi. Ö2: Bir doktora kalbin yeri değişiyor, böbreğin yeri değişiyor diyemezsiniz ama bizde öyle değil. Bilgiler sürekli güncellenmek zorunda. Bu güncelliği yakalamak için sizin de sürekli kendinizi güncellenmeniz lazım. Yazılım yüklemeniz gerekli.”

“Mesleğinizdeki değişme ve gelişmeleri takip etmenizdeki ilgililer (okul yönetimi, meslektaşlarınız ve MEB) neler yapmaktadır? Bunları yeterli buluyor musunuz, siz neleri, nasıl yapmalarını önerirsiniz?” sorusuna yönelik öğretmenler meslekteki değişme ve gelişmeleri takip etmede MEB’in yaptıklarını şöyle sıralamaktadırlar; internet üzerinden yayınlayarak değişme ve gelişmeleri duyurma (Ö1), personel görevlendirmesi yaparak sunumlar düzenleme (Ö2), yurtdışından gelen konuklarla seminerler düzenleme (Ö1). Öğretmenlerden biri (Ö3) MEB’in herhangi bir gelişmeyi iletmediğini belirtirken, bir öğretmen de (Ö2) MEB’in gelişmeleri öğretmenlere bildirmesinin zor olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Diğer taraftan öğretmenlere göre okul yönetimi ise sunumlar yaparak (Ö2), resmi yazılar göndererek (Ö3, Ö4, Ö5, Ö4), eğitimler konusunda destekleyerek (Ö1), değişmelere uyum sağlanıp sağlanmadığı konusunda gözlemler yaparak (Ö3), öğretmenlerin meslekle ilgili gelişme ve değişimleri takip etmelerini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler meslektaşların sunumlar yaparak (Ö1, Ö2) ve internetten bilgiler paylaşarak (Ö3) değişme ve gelişmeleri aktardıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerden biri meslektaşların bu konuda bir çalışma yapmadığını (Ö5) ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (8 öğretmen) meslekteki gelişme ve değişimleri takip etmelerinde ilgililerin yapmış olduğu faaliyetleri yeterli bulmazken iki öğretmen yapılan faaliyetleri yeterli bulmaktadır. “Meslekteki değişme ve gelişmeleri takip etmenizdeki ilgililerin neleri, nasıl yapmalarını önerirsiniz?” kısmında ise öğretmenler, yöneticilerin öğretmenlere destek olması gerektiğini ve MEB’in gelişmeleri kişilerin elektronik posta adreslerine göndermesi gerektiğini (Ö1), sunumların saatlik olması yerine, uzun süreli eğitimlerin olması gerektiğini (Ö2), MEB’in çalışanlarını seçerken kendi kendini geliştirebilen kişilerden seçmesi gerektiğini (Ö2), MEB’in eğitimleri yaygınlaştırması gerektiğini (Ö4), MEB’in daha sistematik çalışması gerektiğini (Ö5) ve MEB’in bilgilendirme bildirimlerini artırması gerektiğini (Ö5) belirtmişlerdir.

“Kendinizi görev yaptığınız okulun bir parçası olarak görüyor musunuz? Lütfen nedenini belirtiniz.” sorusuna öğretmenlerin çoğu (9 öğretmen) okulun parçası olduklarını belirtmiştir. Kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerine ilişkin olarak; öğretmenlerin üçü öğretmen fikirlerinin çevresindekiler ve idare tarafından kabul görmesini; öğretmenlerin üçü iletişim ve sosyalleşmenin okul içerisinde sağlanmış olmasını; diğer üçü ise aidiyet duygusu ve destek görmeyi neden olarak göstermiştir. Bu konuda bir öğretmenin ifadeleri şöyledir: Ö4: *“Elbette görüyorum. Çünkü okulum benim üniversitede aldığım doktora eğitimimi destekliyor. Akademik olarak, maaş olarak, arkadaş çevresi ve kültürel çevre olarak destekliyor.”* ifadesini kullanmıştır.

“Kendinizi öğretmenlik mesleğiyle bütünleşmiş hissediyor musunuz? Başka bir ifadeyle mesleğinizle kişiliğinizin örtüştüğünü söyleyebilir misiniz? Lütfen nedenini belirtiniz.” sorusuna biri hariç öğretmenlerin tamamı öğretmenlik mesleği ile bütünleştiğini belirtmiştir. Altı öğretmen iyi birer öğretmen olduklarını düşündükleri için meslekleriyle bütünleştiklerini belirtmiştir. Diğerleri ise öğretme eyleminin ve iletişim içerisinde olmanın kendilerine mutluluk vermesi nedeniyle öğretmenlik mesleğiyle bütünleştiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin kişiliğine uyduğuna dair bir öğretmen (Ö3):

“Çok, çok uygun. Dünyaya yeniden gelsem yine öğretmen olurum. Bir kere ben çocuk ruhuyum, ikincisi sıcakkanlıyım, iletişimim kuvvetli. Yani iletişimi seviyorum, çok dışa dönük biriyim. Kendimi yetiştirmeyi seviyorum; yani yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum. Ben o yüzden iyi ki de bu meslekteyim. Hatta ben öğretmen olmak için yaratıldığımı düşünüyorum” ifadelerini kullanmıştır.

“İmkânınız olsaydı öğretmenlik mesleğini bırakmayı ya da başka bir mesleğe geçmeyi düşünür müydünüz?” sorusuna yönelik beş öğretmen mesleği bırakmayı ve başka bir mesleğe geçmeyi düşünmediğini, dört öğretmen başka bir mesleğe geçmeyi düşündüğünü, bir öğretmen de bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Başka mesleği seçmeyi düşünen öğretmenler gerekçe olarak farklı sebepler belirtmişlerdir. İki öğretmen, okul yönetimi ve velilerin sürekli var olan eleştirel bakış açısından dolayı, bir öğretmen, öğretmenin çalışmalarının takdir edilmediğinden dolayı, bir öğretmen de öğrenci, veli ve idare ile uğraşmanın zor olması ve mesleğin maddi tatmininin de düşük olmasından dolayı mesleği bırakabileceğini belirtmiştir. Mesleği bırakmayı düşünmeyen öğretmen (Ö3): *“Hayır düşünmezdim. Çünkü ben bu iş için yaratıldığımı düşünüyorum. Dünyaya geliş amacımın bu olduğunu*

düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden birisi (Ö1) “...nitekim öğretmenliğin saygınlığının git gide düştüğünü gözlemliyorum. Yaptığınızı hiçbir şey için takdir edilmiyorsunuz. ... Bazen topluma yararlı olmak yerine, başkaları için ve boş yere çalıştığınızı düşünüyorsunuz” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen sosyalleşmesi, öğretmenin dışarıdan biri olmaktan çıkıp okulun etkin bir üyesi haline gelmesini ifade etmektedir. Eğitimin önemli aktörleri olan öğretmenlerin okula karşı aitlik duygusunu hissetmelerinde sosyalleşmenin önemli bir payı bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmenler giriş öncesi, giriş ve yerleşme olarak adlandırılan üç aşamalı bir süreçten geçmektedirler. Söz konusu bu aşamalar dikkate alınarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin sosyalleşme süreci ortaya konulmuştur.

Araştırmaya göre öğretmenler çoğunlukla göreve başlamadan önce rehberlik eden ve iletişimi güçlü bir okul yönetiminin, ilgili ve yardımcı meslektaşların, saygılı ve öğrenmeye hevesli öğrencilerin, yardımcı ve destek veren velilerin olması gibi iyimser beklentilere sahiptirler. Öğretmenler, göreve başlamadan önce mesleğe ilişkin saygı ve değer görme, etkili bir öğretmen olma, çevre ve topluma faydalı olma ve öğretim konusunda özerk olma yönünde beklentiler geliştirmişlerdir. Öğretmenler, veli, öğrenci, okul yönetimi ve toplumdaki saygı ve değer görmeyi beklemektedirler. Bu bulguyu doğrulayacak şekilde Uras ve Kunt (2006) öğretmen adaylarının toplum ve çevre tarafından saygı görme, sevilme, güven duyulma, önemsenme gibi üst düzey sosyal beklentilerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çevre ve topluma faydalı olma, etkili bir öğretmen olma gibi kendilerine sorumluluk yükleyen idealist beklentilere sahip olması da oldukça anlamlı ve dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu aldıkları lisans eğitiminin onları okul hayatına ve mesleğe yeterli düzeyde hazırlamadığını ifade etmiştir. Eğitim fakültelerinin ya da lisans eğitiminin istenen nitelikte olmadığı birçok çalışmada (Akdemir, 2013; Şahin & Kartal, 2013; Üstüner, 2004; YÖK, 2007) vurgulanmıştır. Ancak lisans eğitiminin bu alandaki yetersizliğini gidermek üzere mevzuat olarak çeşitli adımlar atılsa da, uygulamada istenen düzeye ulaşılmadığı açıktır. Örneğin eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirilmesi hedeflenmesine rağmen, bunda etkili olunamamıştır (Üstüner, 2004). Ayrıca lisans eğitiminin ya da öğretmenliğe hazırlayan programların yetersizliği, sadece Türkiye’de değil, yabancı ülkelerde de söz konusudur. Örneğin Angelle de (2002) Amerika’da yaptığı bir çalışmada öğretmenlik programlarının öğrencileri öğrenme ve öğretme dünyasının gerçeklerine yeterince hazırlamadığını ve bu programların teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmadığını belirtmektedir.

Öğretmenler göreve başlamadan önce kitap ve süreli yayınları okuyarak, ilgili kurs ve seminer gibi programlara katılarak ya da tecrübeli insanlarla etkileşimde bulunarak mesleki bilgilerini artırmışlardır. Öğretmenler ilgili örgüt ve kişilere sorarak ve internetten araştırmalar yaparak çalışacakları okul hakkında bilgi edinmişlerdir. Görüldüğü gibi lisans eğitiminin onları mesleğe yeterince hazırlamadığını düşünen öğretmenler, lisans eğitiminin yetersizliklerini bireysel çabalarıyla kapatmaya çalışmışlardır. Öğretmenler, kendi çabaları ile edindikleri doğru bilgi ve paylaşımlarla mesleki bilgilerini arttırmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, beklentilerinin büyük ölçüde gerçekleşmediğini ve bir “gerçeklik şoku” yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasına neden olan başlıca sebepler ise zorlu okul ve çevre şartları, katı ve ilgisiz yönetim, meslektaşlar arası iletişimsizlik ve yıkıcı rekabet, öğrenci saygısızlığı, tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğudur. Bunların dışında gerçeklik şoku yaşama nedenlerine ilişkin bir özel okul öğretmenin yaratıcılığının kısıtlandığı, meslekte beklediği özerkliğin olmadığı ve velilerin okul işlerine gereğinden fazla karıştığı yönündeki görüşleri dikkat çekicidir. Özel okul öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle (izin almanın zorluğu, yönetimin karşı çıkması, işten çıkarılma korkusu vb.) araştırmalara çok fazla dâhil edilmedikleri bilinmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenin belirttiği görüşler, özel okullarda çalışan öğretmenlerin de ciddi sıkıntılarla baş etmek zorunda kaldıklarının bir işareti olabilir. Literatür incelendiğinde genellikle

öğretmenlerin göreve başlamadan önceki beklentileri ile göreve başladıktan sonra karşılaştıkları gerçek durumun pek örtüşmediği ve gerçeklik şoku yaşadıkları görülmektedir. Bu araştırmada da belirtildiği gibi zorlu okul ve çevre şartları, öğretmenlerin karşılaştıkları ve uyum sağlamada zorlandıkları başlıca etkenlerdendir (Korkmaz et al., 2004). Türkiye’de göreve yeni başlayan öğretmenlerin özellikle doğu illerine atandığı (Erdoğan, 2015) ve oradaki çevre ve okul koşullarının merkezdekilere göre daha yetersiz olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu bağlamda bir şok yaşamaları olasıdır. Diğer yandan tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğu, mezun olup ataması yapılan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Bunun dışında yöneticilerin katı ve ilgisiz olmasına yönelik şikâyetler de birçok çalışmada dile getirilmiştir. Örneğin Quaglia’nın (1989) yaptığı çalışmada öğretmenler, müdürlerden destek ve rehberlik beklediklerini; ancak müdürlerin daha çok bir değerlendirici rolü üstelendiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özgan (2013) göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okulun durumu, işleyişi, kişiler arası ilişkiler, çevre, sosyal faaliyetler ve duyuşsal (sağlıklı iletişim, ilgi gösterme, adil olma vb.) alanlarda destek ve rehberlik beklediklerini ortaya koymuştur.

Araştırmaya göre öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamalarında okul yönetimi ve temel ve hazırlayıcı eğitimler pek etkili olmazken bireysel faaliyetler ve meslektaş faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Bu bulguyu doğrulayacak şekilde Burgaz vd. (2013) öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde özellikle meslektaşların etkili olduğunu, okul yönetimlerinin ise yetersiz kaldığını saptamışlardır. Benzer şekilde Cheng ve Pang’ın (1997) yapmış olduğu araştırmada da bireysel öğretmen özellikleri ve meslektaşlar, sosyalleşme sürecindeki “destekleyici faktörler” olarak nitelendirilmiştir. Quaglia (1989) araştırmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en büyük destek ve rehberlik kaynağının, daha deneyimli öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yeni başlayan öğretmenler yetersiz oldukları konuları açıkça belirtmekten çekinmektedirler (Quaglia, 1989). Dolayısıyla öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak amacıyla meslektaş etkileşimini arttırmak için mentörlük ve koçluk gibi sistemlerin aktif olarak uygulanması yararlı olabilir.

Öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamalarında MEB’in müfettiş görevlendirme, aday öğretmenlik sınavı yapma ve temel ve hazırlayıcı eğitimler düzenleme gibi faaliyetleri olmasına rağmen özellikle temel ve hazırlayıcı eğitimlerin etkili olmadığı yönünde eleştiriler yapılmıştır. Benzer şekilde Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konakman (2013) cinsiyet, kıdem ve branşlarına bakılmaksızın öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu tespit etmişlerdir. Çoğaltay (2015) ve İşler-Gülmez (2004) hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından yetersiz ve ihtiyacı karşılamaktan uzak görüldüğünü saptamıştır. Bu eğitimlerin sadece bir formalite olmaktan çıkarılıp, öğretmenlerin ihtiyaç ve önerileri doğrultusunda yapılandırılıp sunulması gerekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin sosyalleşmelerinde müfettişlerin de etkili olabileceği görülmüştür. Ancak günümüzde sınıf denetiminin kaldırılmasıyla birlikte öğretmen ve müfettişin yüz yüze gelmesi pek mümkün görünmemektedir. Bu bakımdan müfettişlerin denetleme amacı olmaksızın danışmanlık ve geliştirme amacıyla öğretmenlerle etkileşim halinde olmaları sağlanabilir. Özellikle köylerde nispeten zor koşullarda ve yalnız mücadele etmek zorunda kalan öğretmenlerin sosyalleşmelerinde ve motive olmalarında müfettişlerin etkili olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleğe uyum kapsamında özellikle internet odaklı bireysel faaliyetleri (online eğitimlere katılma, yeni bilgileri takip etme vb.) ön plana çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak, özellikle MEB’in internet aracılığı ile öğretmenlerin mesleki eksik ve ihtiyaçlarına göre film, sunum vb. materyaller hazırlaması sağlanabilir. Türkiye’de eğitimcilerin gelişmesi amacıyla kurulan Öğretmen Akademisi Vakfı’nın (ÖRAV) öğretmenlere yönelik oluşturduğu “e-kampüs” sistemi söz konusudur. Öğretmenler bu sayede internet aracılığı ile e-derslere katılabilmekte, derslerle ilgili materyaller indirebilmekte ve birbirleriyle sohbet edebilmektedirler (ÖRAV, 2012). MEB de bu tür oluşumlar yaparak öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı getirebilir.

Öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamaları konusunda özel okullar kamu okullarına göre daha fazla çaba göstermektedir. Oysa etkili öğretmen sosyalleşmesi, bireysel özelliklerden ziyade okuldaki süreçlerin bir sonucudur (Angelle, 2002). Okul yönetimlerinin öğretmenlere yönelik çabaları, tutum ve davranışları öğretmenlerin sosyalleşmelerini; dolayısıyla iş doyumunu ve motivasyonlarını

etkilemektedir. Ancak ne yazık ki kamu okulu yöneticileri özel okul yöneticilerine göre bu konuda daha az çaba göstermektedir. Nitekim Karaköse ve Kocabaş (2006) tarafından yapılan bir araştırmada özel okul öğretmenleri, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının iş doyumu ve motivasyonlarını arttırdığı görüşüne büyük ölçüde katılırken, kamu okulu öğretmenleri az katılım göstermişlerdir. Bu noktada kamu okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyalleşmesinde daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Bu bakımdan kamu okullarının da öğretmenleri eğitimler konusunda teşvik etme, oryantasyon programları hazırlama, tanışma yemekleri düzenleme, eğitsel konuların tartışılacağı bir ortam sunma gibi uyum sürecini kolaylaştıracak faaliyetler düzenlemesi yararlı olabilir.

Öğretmenler aday öğretmenlik sonrasında mesleğe ve okul hayatına ilişkin değişme ve gelişmeleri meslektaşlarla iletişim, internet, okul yönetimi ve resmi yazılar, kitaplar, araştırma yapma, müfettişlerle iletişim, hizmet içi seminer ve lisansüstü eğitim yoluyla takip etmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu mesleğin ve okulun gereklerini yeterince öğrenmediklerini; çünkü öğrenmenin bitmeyen bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslekleriyle kişiliklerinin örtüştüğünü belirtmekte ve kendilerini görev yaptıkları okulun bir parçası olarak görmektedirler. Öğretmenlerin meslekleriyle kişiliklerinin örtüşmesi konusunda benzer bir sonuç da Karaman'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan 142 öğretmenin 89'u mesleğiyle kişilik özelliklerinin uyduğunu belirtmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin meslekleriyle özdeşleştiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı imkânlarının olması durumunda mesleklerini değiştireceklerini belirtmiştir. Benzer bir sonuç Türk Eğitim Derneği'nin (TED) (2014) 1701 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada da görülmüştür. "Tekrar aynı mesleği seçer miydiniz?" sorusuna öğretmenler olumsuz yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini okullarının bir parçası olarak görmelerine ve meslekle bütünleştiklerini söylemelerine rağmen imkânlarının olması durumunda mesleklerini değiştireceklerini belirtmeleri oldukça düşündürücüdür. Bu durum öğretmenlerin tam anlamıyla mesleki bağlılık ya da mesleki adanmışlık geliştirmediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Mesleklerini değiştirmek isteyen öğretmenlerin gerekçeleri şunlardır: Okul yönetimi ve velilerin sürekli var olan eleştirel bakış açısı, öğretmenin çalışmalarının takdir edilmemesi, mesleğin maddi tatminin düşük olması, öğrenci, veli ve idare ile uğraşmanın zor olmasıdır. Aslında öğretmenlerin belirttiği bu gerekçeler diğer birçok çalışmada da dile getirilmiştir. Örneğin Demir ve Arı (2013) tarafından 99 öğretmenle yapılan çalışmaya göre performansın takdir edilmemesi ve gelirin düşük olması başlıca öğretmen sorunları arasındadır. Karaman'ın (2008) çalışmasında öğretmenler mesleklerinin yıpratıcı bir meslek olduğunu belirtmiş ve maddi imkânların yetersizliğini işten kısmen doyum sağlama nedenlerinden biri olarak göstermişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin eğitim yaşamlarının temelini atan son derece kritik bir rol oynadıkları açıktır. Geçim sıkıntısı ya da maddi yetersizlikler içinde hareket eden öğretmenlerden nitelikli bir eğitim beklemek pek inandırıcı değildir. O yüzden öğretmenlerin maddi yetersizliklerinin bir an önce giderilmesi gerekmektedir. Maddi ihtiyaçlarının yanı sıra öğretmenlerin takdir edilme gibi psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması da iş doyumları açısından oldukça önemlidir. Buna rağmen bu ihtiyacın yeterince önemsenmediği bilinmektedir. Nitekim Özgan ve Aslan'ın (2008) çalışmasında öğretmenler, yöneticileri tarafından yeterince takdir görmediklerini belirtmişlerdir. Oysa takdir edilme eksiliği, günlük işlerin monotonluğu ve öğrenci sorunları öğretmenlerde hayal kırıklığı ve motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz etkilere neden olmaktadır (TED, 2014).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak için onları doğrudan derse girdirmeme ve adaylık eğitimi verme gibi MEB'e önerileri vardır. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne (2015) göre aday öğretmenlerin yetiştirilme programı olması gerekmektedir. Söz konusu program; sınıf ve okul içi izleme faaliyetlerini, öğretmen uygulamalarını, okul dışı faaliyetleri ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermektedir. Bu program boyunca aday öğretmene ders görevi verilmeyeceği ve her aday öğretmenin bir danışman öğretmeni olacağı belirtilmektedir (MEB, 2015). MEB'in (2016) yayınladığı, öğretmen yetiştirme programında yer alan çalışma konuları incelendiğinde, kitap okuma, film izleme, dünden bugüne öğretmenlik, ulusal ve uluslararası eğitim

projeleri ve etkili iletişim ve sınıf yönetimi gibi hem kişisel hem de mesleki gelişime yönelik konular olduğu görülmektedir. Dolayısıyla MEB'in aday öğretmenlerin sosyalleşmesine yönelik adaylık eğitimi gibi faaliyetleri mevcuttur ve aday öğretmenler doğrudan derslere girmemektedir. Bu durumda MEB'in faaliyetlerinin öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ya da öğretmenlere duyurulmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin etkililiği için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, kontrol mekanizmasını geliştirmeli ve Bakanlık olarak güven vermelidir. Okul yönetimi sıcak bir ortam sağlamalı, uygun danışman öğretmen vermeli, oryantasyon eğitimi vermeli ve aday öğretmeni izlemelidir. Meslektaşlar bilgi, tecrübe ve kaynak paylaşımında bulunmalı, iyi örnek olmalı ve ilgi göstermelidir. Aday öğretmenlerin kendileri ise ilgili kitap ve yayınları takip etmeli, meslektaşlarını gözlemlemeli, araştırma yapmalı, çağın öğrencilerinin özelliklerini bilmeli, drama gibi yeni eğitimler almalıdırlar. Bunların dışında araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmaya ve ileride yapılacak araştırmalara ilişkin şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- MEB tarafından öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre derslerle ilgili materyaller temin edebilecekleri ve e-derslere katılabilecekleri web tabanlı yapılar oluşturulmalıdır.
- Meslektaş etkileşimini arttırmak için mentörlük, koçluk gibi sistemler aktif olarak uygulanmalıdır.
- Hizmet içi eğitimler öğretmen önerileri doğrultusunda yapılandırılıp sunulmalıdır.
- Kamu okulları, öğretmenleri kendilerini geliştirme konusunda teşvik etme, oryantasyon programları hazırlama, tanışma yemekleri düzenleme vb. faaliyetler düzenleyerek sosyalleşme sürecini kolaylaştırmalıdır.
- Bu araştırma sadece Ankara'da görev yapan ilkökul öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. İleriki çalışmalarda ortaokul ve lise eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sosyalleşme süreçleri de araştırılmalıdır. Özellikle doğu illerinde görece daha zor koşullar altında görev yapan öğretmenlerin sosyalleşmelerinin ortaya konulması uygulama alanına büyük katkılar getirebilir.

References

- Akdemir, S. A. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Angelle, P. S. (2002). *Socialization experiences of beginning teachers in differentially effective schools*. Paper presented at the the Annual Meeting of the American Educational Research, New Orleans, United States of America. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED465725>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balci, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balci, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Burgaz, B., Koçak, S., & Büyükgöze, H. (2013). Öğretmenlerin mesleki ve bürokratik sosyalleştirmeye yönelik değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 1(39-54).
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology: 1 (Oxford library of psychology)* (pp. 579-614). New York: Oxford University Press.
- Cheng, M. H., & Pang, K. C. (1997). Teacher socialization: Implications for the design and management of initial teacher education programmes. *Education+Training*, 39(5), 195-204.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 163-178.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çoğaltay, N. (2015). Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 51-66.
- Deal, T. E., & Chatman, R. M. (1989). Learning the ropes alone: Socializing new teachers. *Action in Teacher Education*, 11(1), 21-29.
- Demir, M. K., & Ercan, A. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirbilek, T. (2009). Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18, 353-367.
- Erdoğan, L. (2015). Öğretmen atamalarının yüzde 70’i Doğu ve G. Doğu’ya. Retrieved from <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1129501-ogretmen-atamalarinin-yuzde-70i-dogu-ve-gdoguya>
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Garip, N. E. (2009). *Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi (Tekirdağ İli örneği)*. (Unpublished master’s thesis), Tekirdağ Üniversitesi, Tekirdağ.
- Güçlü, N. (1996). Öğretmen olma süreci: Sosyalleşme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20(99), 55-63.

- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2011). *Organizational behavior*. South-Western: Cengage Learning.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- İşler-Gülmez, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Unpublished master's thesis), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* (Unpublished master's project), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. (Unpublished doctorate dissertation), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kılıçoğlu, G., & Yılmaz, D. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri üzerine yordamsal bir analiz. *İlköğretim Online*, 12(4), 1041-1055.
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, (1995).
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015).
- MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programı. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi17102016/icerik/358>
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.
- Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 311-324.
- Noe, R. A. (2005). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4), 849-874.
- ÖRAV. (2012). Öğretmen Akademisi Vakfı hakkında. Retrieved from <http://ekampus.orav.org.tr/About/History>
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 17-29.
- Özgan, H., & Aslan, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Quaglia, R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.
- Şahin, Ç., & Kartal, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- TED. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Tedmem

- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). *Faculty socialization as cultural process: A mirror of Institutional commitment*. Washington: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğurlu, Z., Kıral, E., & Aksoy, İ. G. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri*. Paper presented at the New Trends in Education and Their Implication (ICONTE), Antalya, Turkey. Retrieved from <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/129>
- Uras, M., & Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 71-83.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(7), 1-15.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vural, F. (2015). *İlkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi (İzmir ili örneği)*. (Unpublished master's thesis), Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867-1886.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1989). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

