

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL İŞLEV
BOZUKLUKLARININ ÖRGÜTSEL EYLEMSİZLİK
İLE İLİŞKİSİNDE SİNERJİ YÖNETİMİNİN ARACILIK
ROLÜ**

Cennet KURBAN

DENİZLİ-2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL İŞLEV BOZUKLUKLARININ
ÖRGÜTSEL EYLEMSİZLİK İLE İLİŞKİNDE SİNERJİ
YÖNETİMİNİN ARACILIK ROLÜ**

Cennet KURBAN

DANIŞMAN

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı' nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Üye: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Üye: Prof. Dr. Ekber TOMUL

Üye: Doç. Dr. Aydan ORDU

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve /..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Cennet KURBAN

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecim boyunca bilgisi ve tecrübesi ile yol gösteren, bu zor süreçte destek olan, birlikte çalışmaktan onur duyduğum, değerli büyüğüm, danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN' e en içten dileklerle teşekkür ederim. Ders dönemi ve tez sürecinde önerileri ile farklı bir bakış açısı edinmemi sağlayan, daha planlı çalışmam konusunda yol gösteren, çözemediğim konularda yaptığı dönüşlerle konuyu daha net görmemi sağlayan, üzerimde çok fazla emeği olan, birlikte çalışmaktan onur duyduğum, öğrencisi olduğum için kendimi hep şanslı hissettiğim Prof. Dr.Kazım ÇELİK' e en içten dileklerle teşekkür ederim. Doktora eğitim sürecim boyunca her zaman güler yüzü ile karşılayan, sistematik çalışmam ve iyi araştırmalar yapmam konusunda hep daha ileriye ve iyiye yönlendiren, akademik saygı ve etik anlayışı edinmemde etkili olan Prof. Dr. Türkay Nuri TOK' a en içten dileklerle teşekkür ederim. Doktora tez sürecimde öneri ve eleştirileri ile çalışmamın tamamlanmasında kıymetli katkıları olan Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM' e en içten dileklerle teşekkür ederim. Önerileri ile tezime katkıda bulunan Doç. Dr. Aydan ORDU' ya teşekkür ederim.

Ölçeklerin dağıtılması ve uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen tüm öğretmen arkadaşlarıma, doktora ders döneminde her zaman destek olan Dr. Ahmet Yurdakul'a teşekkür ederim.

Bu zor süreçte kendimi yorgun hissettiğim zamanlarda hep yanımda olup, destek olan annem Zehra KURBAN' a, kardeşim Ramazan KURBAN' a, canım yeğenim Kaan Ege AYDEMİR' e, diğer kardeşlerim ve yeğenlerime kendimi iyi hissettirdikleri için teşekkür ediyorum.

Son olarak her zaman kalbimde olan, hayatımıza dahil olduğu süreçte hep kıymetli olduğumu hissettiren ve hiçbir zorlukta yılmamamda büyük payı olan rahmetli babacığım İsmail KURBAN' a teşekkür ederim.

ÖZET
Okullardaki Örgütsel İşlev Bozukluklarının Örgütsel Eylemsizlik ile İlişkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü
KURBAN, Cennet

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Mart 2022, 159 sayfa

Bu araştırmanın amacı okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolünün etkili olup olmadığını test etmektir. Ayrıca örgütsel eylemsizlik, örgütsel işlev bozuklukları ve sinerji yönetimi bazı kişisel değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı ve yaş) açısından incelenmiştir. Araştırma evrenini Denizli ili kamu okulları oluşturmaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği, Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi ve ANOVA analizleri sonucu fark çıkan değişkenlerin etkisinin düşük ve orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının örgütsel eylemsizlik ile ilişkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolünü test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM testleri sonucunda; okullarda örgütsel işlev bozukluğu ölçeği alt boyutları olan depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutlarının, bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrudan etkiler incelendiğinde, bu boyutlardaki artışın eylemsizliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki örgütsel işlev bozukluğu alt boyutlarının bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerindeki etkilerinin, sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı olarak negatif olduğu görülmektedir. Depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutlarının, bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada sinerji yönetiminin, örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik üzerinde azaltıcı etki oluşturduğu görülmektedir. Okullarda sinerji uygulamalarına ağırlık verilmesi ve gerekli görüldüğünde öğretmenlerin bu konudaki eğitimlere katılımın sağlanması, okullarda daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturulması açısından faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel işlev bozukluğu, Sinerji yönetimi, Örgütsel eylemsizlik

ABSTRACT

The Mediating Role of Synergy Management in the Relationship Between Organizational Dysfunctions in Schools and Organizational Inertia KURBAN, Cennet

PhD Thesis, Educational Sciences
Department of Educational Administration
Thesis Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIOGEN
March 2022, 159 page

The aim of this study is to test whether the mediating role of synergy management is effective in the effect of organizational dysfunctions in schools on organizational inertia. In addition, organizational inertia, organizational dysfunctions and synergy management were examined in terms of some personal variables (gender, educational status, seniority, working time at school, number of teachers working at school and age). The population of the research consists of public schools in Denizli. The research is in the correlational survey model. In the study, data were collected using the Personal Information Form, Organizational Inertia Scale, Organizational Dysfunction Scale in Schools and Organizational Synergy Scale for Teachers. As a result of the t-test and ANOVA analyzes performed to test whether there is a significant difference according to the personal variables, it was found that the effect of the variables with a difference was low and moderate. Structural equation modeling (SEM) was used to test the mediating role of synergy management in the relationship between organizational dysfunctions in schools and organizational inertia. As a result of SEM tests; It was concluded that depressive school, dramatic school, skeptical school and independent school dimensions, which are the sub-dimensions of the organizational dysfunction scale in schools, have direct and indirect effects on knowledge and experience inertia. When the direct effects are examined, it is concluded that the increase in these dimensions increases inertia. It is seen that the effects of organizational dysfunction sub-dimensions in schools on knowledge and experience inertia are indirectly negative through synergy management. It was concluded that synergy management had a mediating role in the effects of depressive school, dramatic school, skeptical school and independent school dimensions on knowledge and experience inertia. In the study, it is seen that synergy management has a reducing effect on organizational dysfunction and organizational inertia. Focusing on synergy practices in schools and ensuring that teachers participate in training on this subject when deemed necessary may be beneficial in terms of creating a healthier working environment in schools.

Keywords: Organizational dysfunction, Synergy management, Organizational inertia

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.1.2. Alt Problemler.....	6
1.2. Amaç	7
1.3. Önem.....	7
1.4. Tanımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Örgütsel Eylemsizlik.....	10
2.1.1. Eylemsizlik Türleri.....	12
2.1.2. Örgütsel Eylemsizliğin Kuramsal Temelleri.....	14
2.1.3. Örgütsel Eylemsizliğin Oluşumuna Kaynaklık Eden Değişkenler	17
2.2. Örgütsel İşlev Bozuklukları	19
2.2.1. Nevrotik Eğilimler ve Örgütsel Patalojiler.....	21
2.2.2. Örgütsel İşlev Bozuklukları ile Karıştırılan Bir Kavram “Örgüt Sağlığı”	23
2.2.3. Örgütsel İşlev Bozukluğu Modelleri.....	24
2.3. Sinerji Yönetimi.....	32
2.3.1. Sinerji Kavramı ve Önemi	32
2.3.2. Sinerji Oluşturmak İçin Ön Koşullar	33
2.3.3. Sinerjinin Gereklere ve Unsurları	36
2.3.4. Sinerjik Yönetim	37
2.3.5. Sinerjik Yönetimin Fonksiyonları.....	40
2.4. Örgütsel Eylemsizlik, Örgütsel İşlev Bozukluğu ve Sinerji Yönetimi İlişkisi.....	43
2.5. İlgili Araştırmalar.....	47
2.5.1. Örgütsel Eylemsizlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	47
2.5.2. Örgütsel İşlev Bozukluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	51
2.5.3. Sinerji ile İlgili Yapılan Çalışmalar	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	57
3.1 Araştırmanın Modeli	57
3.2 Evren ve Örneklem	59
3.3 Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	60
3.3.2. Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği	60

3.3.3.	Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği	62
3.3.4.	Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği.....	65
3.4	Verilerin Toplanması	67
3.5.	Verilerin Analizi	67
3.5.1.	Normallik Testleri	67
3.5.2.	Alt Problemler ve Çözümleme Teknikleri	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....		72
4.1.	Öğretmen Algılarına Göre, Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğe Yönelik Sonuçlar	72
4.1.1.	Öğretmen Algılarına Göre Okullarda İşlev Bozuklukları, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğe İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	72
4.1.2.	Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Eylemsizliğin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	74
4.1.3.	Öğretmen Algılarına Göre Okullardaki Örgütsel İşlev Bozukluklarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	77
4.1.4.	Öğretmenlerin Sinerji Yönetiminin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	83
4.2.	Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu, Sinerji yönetimi ve Örgütsel Eylemsizlik Arasındaki İlişkiler	88
4.2.1.	Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi	88
4.2.2.	Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluklarının Örgütsel Eylemsizliğe Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolüne İlişkin YEM Analizi	90
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....		112
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	112
5.1.1.	Öğretmen Algılarına Göre Okullardaki Örgütsel İşlev Bozuklukları, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğe Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	112
5.1.2.	Okullardaki Örgütsel İşlev Bozuklukları, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğin Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	114
5.1.3.	Okullardaki Örgütsel İşlev Bozukluklarının ve Sinerji Yönetiminin Örgütsel Eylemsizliğe Etkisi.....	124
5.2.	Öneriler	130
5.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	130
5.2.2.	Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	131
KAYNAKÇA.....		132
EKLER.....		143
Ek 1. Ölçeğe İlişkin Kullanım ve Uygulama izinleri		143
Ek 2. Ölçekler		144
EK 3. ÖZGEÇMİŞ		146

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 <i>Birey ve Gruplarda Örgütsel Eylemsizlik Belirtileri</i>	11
Tablo 2.2. <i>Örgütsel Eylemsizlik Literatürüne Katkıda Bulunan Burke-Litwin Değişkenleri</i>	18
Tablo 2.3. <i>Örgütsel İşlev Bozukluğunun Belirtileri</i>	20
Tablo 2.4. <i>Sinerji Oluşturmak İçin Gerekli Lider ve Ekip Özellikleri</i>	36
Tablo 3.1. <i>Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler</i>	59
Tablo 3.2. <i>Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	61
Tablo 3.3. <i>Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri</i>	62
Tablo 3.4. <i>Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin güvenirlik Katsayıları</i>	63
Tablo 3.5. <i>Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri</i>	64
Tablo 3.6. <i>Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	65
Tablo 3.7. <i>Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri</i>	65
Tablo 3.8. <i>Normal Dağılım Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 3.9. <i>Ölçek Puan Aralıkları</i>	69
Tablo 3.10. <i>Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Çözümleme Teknikleri</i>	69
Tablo 4.1. <i>Örgütsel Eylemsizliğe İlişkin İstatistik Sonuçları</i>	72
Tablo 4.2. <i>Okullarda Örgütsel İşlev Bozuklukları Alt Boyutlarına İlişkin İstatistik Sonuçları</i>	73
Tablo 4.3. <i>Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Alt Boyutlarına İlişkin İstatistik Sonuçları</i>	73
Tablo 4.4. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	74
Tablo 4.5. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	74
Tablo 4.6. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	75
Tablo 4.7. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	76
Tablo 4.8. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Okulda Çalışan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	76
Tablo 4.9. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	77
Tablo 4.10. <i>Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	78
Tablo 4.11. <i>Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=462)</i>	78

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (n=462)	79
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (n=462)	80
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Okulda Çalışan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=462).....	81
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (n=462)	82
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=462)	83
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=462)	84
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (n=462)	84
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (n=462)	85
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Okulda Çalışan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=462)	86
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (n=462)	87
Tablo 4.22. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Tablosu	88
Tablo 4.23. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	92
Tablo 4.24. Depresif Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler.....	92
Tablo 4.25. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler	92
Tablo 4.26. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	95
Tablo 4.27. Dramatik Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler.....	95
Tablo 4.28. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler	95
Tablo 4.29. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	98
Tablo 4.30. Kuşkucu Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler.....	98
Tablo 4.31. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler	98
Tablo 4.32. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	101
Tablo 4.33. Bağımsız Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler.....	101
Tablo 4.34. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler	101
Tablo 4.35. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	104

Tablo 4.36. <i>Depresif Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinergi Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler</i>	104
Tablo 4.37. <i>Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler</i>	104
Tablo 4.38. <i>Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i>	106
Tablo 4.39. <i>Dramatik Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinergi Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler</i>	106
Tablo 4.40. <i>Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler</i>	106
Tablo 4.41. <i>Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i>	109
Tablo 4.42. <i>Kuşkucu Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinergi Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler</i>	109
Tablo 4.43. <i>Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler</i>	109
Tablo 4.44. <i>Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri</i>	111
Tablo 4.45. <i>Bağımsız Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinergi Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler</i>	111
Tablo 4.46. <i>Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler</i>	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Yapısal eylemsizlik teorisine temel bir bakış	14
<i>Şekil 3.1.</i> Araştırmada kullanılan 8 model.....	58
<i>Şekil 3.2.</i> Örgütsel eylemsizlik ölçeği DFA modeli.....	61
<i>Şekil 3.3.</i> Okullarda örgütsel işlev bozukluğu ölçeği DFA modeli	64
<i>Şekil 3.4.</i> Öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeği DFA modeli	66
<i>Şekil 4.1.</i> Depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	91
<i>Şekil 4.2.</i> Dramatik okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	94
<i>Şekil 4.3.</i> Kuşkucu okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	97
<i>Şekil 4.4.</i> Bağımsız okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	100
<i>Şekil 4.5.</i> Depresif okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	103
<i>Şekil 4.6.</i> Dramatik okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	105
<i>Şekil 4.7.</i> Kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	108
<i>Şekil 4.8.</i> Kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model	110

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Statükoyu devam ettirme eğilimi ve var olan stratejik plan dışında, stratejik güncellemeye karşı direnç gösterme, bir süre sonra örgütleri kendini güncelleyemeyen, eylemsel davranışlar sergileyemeyen bir yapıya dönüştürür. İşlerin sistematik olarak yapıldığı, bunun yanında esnek bir yaklaşımın benimsenmediği bir örgütte, bütün davranışlar belli bir rutin doğrultusunda yapılır. Karayel (2020) örgütlerin yaş aldıklarında veya daha büyük bir yapıya dönüştüklerinde, rutin davranışlarını devam ettiren, temel değişikliklere gidilmeden uzun bir süre aynı eylemsizlik halinde kalan bir örgüt yapısı oluşturduklarını ifade etmektedir. Bu durumda örgüt depresyona girmiş bir birey gibi geri planda kalıp mevcut düzenin dışına çıkmamayı tercih edebilir. Örgütler depresyona girdiğinde, kendi kararlarını almakta zorlanırlar. Bu noktada dışa bağımlı olarak değişen bir karar mekanizması gelişebilir. Dışa bağımlı hale gelen, belirli bir düzen çerçevesinde esnek olmayan rutinler oluşturan örgütte bir süre sonra eylemsizlik gelişmesi olağan bir durum haline gelir. Bu durumda örgütlerin yeniden yapılanma hızı, çevresel koşulların değişme hızından çok daha düşük olacak ve örgütün kendini güncellemesinde güçlük çekmesi söz konusu olacaktır (Singh, House ve Tucker, 1986). Örgütsel işlev bozuklukları örgütün bilişsel ve davranışsal yapısında da bozulmalara sebebiyet verecek ve stratejik kararlarda, alınan kararların kalitesini düşürerek daha iyi performans ortaya çıkmasına engel olacaktır.

Eğitim örgütleri olarak okullar da depresyona girdiklerinde kendi iç dünyalarına çekilirler ve dış dünyayla olan bağlantılarını minimum seviyeye indirgerler. Kurumsal bağlantılar ise okulun yaşına ve büyüklüğüne bağlı olarak okulu koruma altına alır. Okulu sosyalleştirir. Sosyalleşen okul, diğer paydaşlarla ortak projeler geliştirir. Kendini günceller. Depresyonda olan ve kendi iç dünyasına çekilen okullar ise iç ve dış paydaşlarla iletişim kurmanın olumlu yönlerini görmezden gelerek bunu bir tehlike unsuru olarak algılamaya başlarlar ve dış dünyaya kendilerini kapatırlar. Bu açıdan bakıldığında kurumsal bağlantılarını koparan okulların, eylemsizleşmeleri olası bir durum haline gelecektir (Baum ve Oliver,1991). İşlev bozuklukları, örgütteki denge unsurunun bozulması ve örgütte aşırılık içeren tepkiler ile oluşabilmektedir. Kurumsal bağlantılarda denge unsurunun sağlanamaması durumunda da işlev bozukluğu oluşabileceği

düşünülebilir. Okulların üst yönetimlerle ya da daha büyük bir yapı ile sıkı bağlantı kurması, daha az özerkliğe ve tek başına hareket edemeyen hantal bir yapı oluşturmalarına da sebebiyet verebilir. Bu noktada, karar alma aşamasında kurumsal bağlantılara bağımlı kalmayan, bu bağlantıları sadece kararları geliştirici unsur olarak kullanan okulların sağlıklı adımlar atabileceği söylenebilir.

Francis ve Smith (1995), örgütlerin büyüdükçe geçmiş başarı deneyimleri ile sınırlı kalma ihtimallerinin yüksek olduğunu buldular. Büyük örgüt yapılarında, esnekliğin azalması, iletişimin daha kurumsal hale gelmesi, iletişimin rutinleşmesi ile birlikte, kademeli olarak kemikleşen bir eylemsizlik ortaya çıkar (Genus ve jha, 2012). Biçimsel kurallar, standartlaşmış rutinler ve hiyerarşik kontroller örgütü daha fazla bürokrasiye boğarak, örgütteki zorlayıcı unsurları aktif hale getirebilir. Bu durumda yöneticilerin öğretmenlerin boyun eğmesini istediği bir örgüt kültürü oluşur. Bir eğitim örgütü olan okullarda da öğretmenlerin düzensizliği, planlanmış etkinliklerden sapma göstermeleri, alışılmıştın dışına çıkmaları, biçime önem vermemeleri yöneticiyi rahatsız edebilir. Yöneticinin kontrolü kaybetme endişesi astların içtenlik, insiyatif, katkıda bulunma, kişisel sorumluluk ve coşku duygularını yok edebilir. Bu durumda hareket alanı sınırlanan, karara katılımı önemsenmeyen öğretmenler, kendilerini geri çekeceklerdir. Sonuç itibari ile katı kuralların, biçimselliğin, programlanmış eylem ve işlemlerin yoğun olduğu girişimden korkan öğretmenlerin olduğu okullarda eylemsizlik oluşabilmektedir.

Okullarda öğretmenlerin değişimi çevreleyen belirsizliğe karşı direnmeleri örgütsel eylemsizliğe neden olabilir. Görev tanımının tam olarak yapılmadığı, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına dahil edilmediği ve kararların, öğretmenlerin katılımının olmadığı toplantılarda alındığı bir okul ortamında, öğretmenler kendilerini güvende hissetmeyeceklerdir. Bilgisi dahilinde olmayan uygulamalar, öğretmeni okula yabancılaştırabilir. Katılımı olmadan alınan kararlar öğretmenin kendini değersiz hissetmesine neden olabilir. Bu durum bir süre sonra okulda paranoya ortamının oluşmasına sebebiyet verebilir. Kuşkucu (paranoid) atmosfer insanlar arasındaki ilişkiler kadar, bölümler arasındaki ilişkileri de bozar. Bütün örgütte enformasyon bir güç kaynağı olarak kabul edilir. O nedenle bir proje ya da problem hakkında bilgisi olanlar bu bilgiyi saklar ya da bunu bir mal gibi değiş tokuş ederler (Kets de Vries, 2007). Bu davranış stili bir örgüt kültürü haline geldiğinde, örgütte oluşan işlev bozukluğu örgütü eylemsizliğe sürükleyebilir. Kendini tehlikede hisseden örgüt, adım atmakta zorlanacak ve kararları eyleme çevirmekten tedirgin olacaktır. Bu tarz bir ortamda yönetici ve örgüt itibar kaybına uğrar. Bu da yöneticinin çalışanlarla işbirliği sağlamasını güçleştirebilir ve böylelikle

yöneticinin örgütteki iş yapma yeteneği sınırlandırılmış olur. Ancak hesap verebilirliği arttıran rutinler, prosedürler ve kurallar bu durumu iyileştirebilir. Buna bağlı olarakta iletişimin yapısı zamanla zenginleştirilebilir. Güven, bireyler arası işbirliği ile güçlendirilen, taraflar arasında sürekli bir diyalog gerektiren bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında, sinerjik uygulamalarla kişiler arası iletişimin artırılarak paranoya atmosferinin yerini güven ortamına bırakacağı söylenebilir. Dolayısıyla sinerji, işlev bozuklukları ile oluşabilecek eylemsizliği engelleyebilecek bir aracı değişken olabilir.

Bir diğer örgütsel işlev bozukluğu olan dramatik okullarda yöneticiler, daha kolay ve göze çarpan eylemleri gerçekleştirmeyi tercih ederler. Bu noktada daha zor eylemlerden kaçınmayı seçtikçe tekrarlayan davranış rutinleri ortaya çıkabilir. Tercih edilen bu kolaycılık bir süre sonra yerini eylemsizliğe bırakabilmektedir. Bu tarz okullarda yönetici sınırsız güç, başarı ve mükemmellik peşinde olmasına rağmen, tamamen yüzeysel olan projelerle parlamaya çalışır. Yönetici kısa vadede, daha az eylem gerektiren projeleri tercih eder. Bu okullarda uzun soluklu işlerin olduğu stratejik planlama yapılmaz (Kets de Vries,2007, s.144). Kısa vadeli eylemlerin, ileriki süreçlerde vizyonsuz bir okul oluşturarak, okullarda eylemsizliğe neden olabileceği söylenebilir.

Bağımsız (şizoid) örgütlerde ise bireysel eylemlerin çoğunlukta olması, örgütsel davranmayı engeller. Bu tarz örgütlerde yönetim tarafından iç ve dış çevrenin analizinin yavaş, eksik veya hatalı yapılması olası bir durumdur. Ortak hedef birliğinin olmaması örgütsel olarak eyleme geçmenin önünde bir engel teşkil edecektir. Bireyler ayrı ayrı yetenekli ve vizyoner olsa da yetenek ve vizyonerlik ortak bir payda da bir araya gelmediği için örgütsel bir faaliyetin ortaya çıkması zorlaşacaktır (Kets de Vries, 2007, s.144). Bağımsız örgütlerde bireysel olarak öne çıkma kaygısı da fazla olacağı için daha rekabetçi bir kültür oluşması muhtemeldir. Bir orkestrada her enstrümanın belli bir notası vardır ve hepsi o notaya göre müziği icra ederler. Bir enstrüman kendi başına çalarsa, bütün ahenk bozulur. Bu durumun örgütler içinde bu şekilde olduğu söylenebilir. Her bir çalışan orkestrada ki enstrümanlar gibidir. Çalışanlar örgütten ayrı hedefler peşinde koşmaya başladıklarında örgütte şizofreni ortaya çıkar. Örgüt ortak değerlerinden sapmış olur. Bir örgütü örgüt yapan ortak idealleri ve hedefleri vardır. Örgütün ortak hedefleri yok edildiğinde o örgütte çatışma oluşur ve bu da örgütün dağılmasına neden olur (Tarhan, 2014, s.253). Bu tarz örgütlerde girişimcilik artmasına rağmen tutarlı bir stratejinin olmaması birebir ortak bir payda da eyleme geçilmesini engeller ve bu durumda örgütsel eylemsizliğe sebep olabilir. Bireysel çabaların bir araya getirilememesi örgütte bütünsel bir çabanın önüne geçecektir. Bireysel unsurlar ve sosyal ortam arasındaki etkileşimin

sağlandığı bir liderlik yaklaşımı ile oluşabilecek eylemsizliğin engellenebileceği düşünülmektedir. Bağımsız örgütlerde bireylerin yeteneklerini, çabalarını bir payda da toplayıp daha işlevsel hale getirebilecek olan en önemli unsur sinerji oluşturulmasıdır. Çeşitli sinerjik uygulamalar ile bireylerin farklılıkları, örgüte en faydalı olabilecek şekilde bir araya getirilerek, tek bir payda da ortak bir hedefe odaklanılmasını sağlayabilir.

Mekanik örgütlerde çalışan bireylerden belirli kalıplar dahilinde hareket etmeleri beklenir ve bu durumda bireyler davranışlarını değişen dış koşullara karşı ayarlama yetilerini kaybederler. Buna karşın, uyumun, iletişimin ve merkezi olmayan otoritenin, örgütte kullanılması, çalışanların yeni problemlere çözüm bulmalarını kolaylaştırır ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Bir örgüt büyüdükçe yapı mekanikleşir ve bu durum örgütte eylemsizliğe sebep olur (Jones,2013,s.300). Eylemsizleşen örgütler gerekenleri yapamadıkları için entropiye uğrayabilirler. Yapısal olarak eylemsizleşen bürokratik örgütler kısmen istikrar gerektiren ortamlarda avantaj sağlayabilmektedirler. Fakat bu durum değişimin hızlı olduğu çevrelerde, uyum sağlama ve ayakta kalmayı zorlaştırabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında sinerji uygulamalarının büyük yapıda farklı bölümlerdeki çalışanları bir araya getirerek iletişimi ve paylaşımı kolaylaştıracağı ve böylelikle eylemsizliği engelleyebileceği söylenebilir. Mekanik örgütler, strateji belirlerken, önceden başarılı oldukları stratejik operasyonlarından etkilenirler. İyi bir örgütsel tasarım, örgütsel çatışmanın en aza indirildiği bir örgüt yapısı ile mümkündür. Bununla birlikte, birçok örgüt eylemsizlik nedeniyle yapılarını yönetememekte ve değişen ihtiyaçlara göre kendini güncelleyememektedir. Bu durumda örgütlerde çatışma artmakta ve örgütsel etkililik azalmaktadır (Hung, 2015). Sinerji ile oluşan iletişim kanalları, bireylerin birbirlerini daha rahat anlamalarını ve olumlu özelliklerini bir araya getirerek daha iyi projeler ortaya koymalarını sağlayacaktır. Sonuç olarak yöneticilerin stratejilerini ve örgüt tasarımlarını dışsal değişime göre güncellemelerinin sinerjiyi arttıracığı ve dolayısıyla eylemsizliği engelleyebileceği söylenebilir.

Sinerjik liderlikde eylemsizliğe engel olabilecek unsurlardandır. Yöneticiler kaynak dağıtımında avantajlarını kaybetme korkusu, yapıyı değiştirip yenilemeleri konusunda örgütü zora sokmaktadır. Bu durum örgütsel öğrenmeyi engelleyerek örgüt içi yapısal eylemsizliğe neden olur. Başka bir deyişle, bilgi eylemsizliği örgütsel öğrenme ve yeniliğe zararlıdır ve örgüt içi yapısal eylemsizliğe sebep olabilir (Liao vd., 2008). Bu noktada örgütlerinde çalışanlarını yeniliğe, gelişime, işbirliğine ve yardımlaşmaya teşvik eden, bilgi paylaşımını etkin kılan, çalışanlarıyla ilgilenen, onların yeteneklerinin farkında olan, gelişimleri için destek olan, onları harekete geçirecek, örgütsel öğrenmeye önem veren

yaratıcı, yenilikçi ve vizyon sahibi sinerjik liderlerin varlığı, eylemsizliğin önüne geçecek en önemli unsurlardan biridir (Yılmaz, Çelik, Abul ve Nalçın, 2014).

Örgütsel iklim ve kültür gibi soyut kavramlar ve örgüt sistemi ile ilgili somut kavramlar örgütlerde çaresizlik ve eylemsizlik oluşturabilir. Örneğin örgütte oluşan değişimin algılanmasına ve bilgi akışına engel olan, aşırı bürokratik ve hiyerarşik örgüt yapısı, öğrenme ve değişim süreçlerini yavaşlatıp, zora sokabilir Bu durum örgütün öğrenen örgüt olmasını engelleyerek örgütte eylemsizliğe neden olabilir (Tutar, 2007). Eylemsizliğin panzehiri olarak düşünülebilecek sinerji kavramını, Kvedaravieius ve Narbutaite (2005) “sistemin negatif yönlü hareketinin dengeleyicisi olarak insan ve içinde bulunduğu sistem arasında olumlu bir kriz tetikleyerek ileri seviyede yeni bir denge oluşturmak” olarak tanımlamışlardır (akt. Balcı, 2011). Örgütsel çaresizlikten kurtularak eylemsizliği yenmek için, olumsuz sonuçlara neden olan örgütsel zihin yapısını değiştirip, sinerjik etki oluşturulacak bir zihin yapısına ulaşılmalıdır. Örgütün yaratıcı bir yenilik gösterebilmesi için, çalışanların kendilerini geliştirme kanallarının açık tutulması gerekir. Çalışanların kişisel gelişimlerine önem verildiğinde, örgütün öğrenme becerisi gelişir; örgüt çaresizlik ve eylemsizlik yerine, çalışkanlığı, yaratıcılığı ve yenilik yapmayı öğrenir (Tutar, 2007). Örgütler çaresizliği öğrenmeye, değişimi algılama yeteneklerini kaybederek başlarlar. Literatürdeki çalışmalar örgütlerin de zaman zaman hedeflerine ulaşamadıklarını, bu hedeflerinden uzaklaştıklarını ve bu durumda insanlar gibi psikolojik tepki gösterdiklerine dikkat çekmektedir. Örgütsel işlevsizlik olarak da adlandırılabilen bu durum, örgütte krizler ve başarısızlıklar yaşanması, bir problemin çözülmesi gerektiği durumda bilgi, beceri ve kabiliyetlerin yetersiz kalması, örgütlerde patolojik sorunlar yaşanması gibi durumlar oluşturabilir (Dedeoğlu,2014). Tıpkı bireylerin belli bir nevrotik tarzı tercih ettiği gibi, bir grup birey içinde de özgül bir tarz ağır basma eğilimindedir ve genellikle stres dolu durumlarda öne çıkar. Bu nedenle, üst düzey yöneticileri ve onların kuruluşlarını incelerken bireysel patoloji (tek bir nevrotik tarzın aşırı kullanımı) ile özellikle kötü kurumsal performanstan çıkan örgütsel patoloji arasında paralellikler çizmek yararlı olabilir (Kets de Vries, 2007, s.139). Örgüt içinde algılanan herhangi bir işlevsiz sistem, çalışanları demoralize ederek, sistemi iyileştirmek için sarf ettikleri çabanın boşuna olduğu düşüncesine kapılmalarına neden olabilir. Bu durum çalışanların verimsiz ve etkisiz işler ortaya koymalarına sebep olabilir. Ayrıca çalışanlar, işlevsiz sistem bileşenlerinin üzerlerinde oluşturduğu etkilerle, iş ortamını daha stresli algılayabilmektedirler. Bu kapsamda sinerji yönetimi, örgütsel işlevsizlik ve örgütsel eylemsizlik kavramlarının birlikte ele alınıp analiz edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel eylemsizliğin örgütsel değişim (Karayel, 2020), tükenmişlik (Şaştım, 2019), örgütsel esneklik, örgüt iklimi (Yalçın, 2018), örgütsel kimlik (Fettahoğlu, Akdoğan ve Alkış, 2018), örgütsel ekoloji (Öztürk, 2018), örgütsel öğrenme (Aksoy, 2015; Fang, Chang ve Chen, 2011), yabancılaşma ve işten ayrılma (Atalay, 2013), öğrenilmiş çaresizlik (Tutar,2007) gibi çeşitli değişkenler ile olan ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Yılmaz vd. (2014) yaptıkları çalışmada örgütsel eylemsizlik ve sinerjik liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örgütsel eylemsizliğin örgütsel işlev bozukluğu ile olan ilişkisini ele alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Örgütsel işlev bozukluğu konusu işletme alanında düşünme stilleri (Dedeoğlu, 2014), bilişsel esneklik (Amil, 2018) ve iş tatmini (Bakan, Taşlıyan, Taş ve Aka, 2015) gibi konularla birlikte çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Bu konunun eğitim bilimleri alanında çalışılması, okullarda hangi işlev bozukluğunun bulunduğu tespit edilmesi ve sorunun çözümü adına bir rehber niteliği taşıyabilir. Ayrıca okullardaki sinerji yönetiminin ve işlev bozukluklarının analiz edilmesi ve eylemsizlikle olan ilişkisine bakılmasının alana katkı sağladığı gibi okul yöneticilerine yararlı bilgiler de sunabileceği düşünülmektedir. Okullarda sinerjik yönetim uygulanıyorsa, uygulamada ki hangi eksikliklerin işlev bozukluğuna neden olduğu konusu, çözümsel davranışların iyileştirilmesini sağlayacaktır. Bu iki kavramın analizi sonucun da örgütsel eylemsizlik oluşuyorsa, buna neden olan unsurların tespiti açısından çalışmanın alana ışık tutacağı düşünülmektedir. Okulların her daim canlı, enerjik bir kitleye hitap eden kurumlar olması nedeniyle, eylemsizlik durumunda tamamen tıkanıklığın oluşabileceği öngörülebilir. Bu açıdan bakıldığında okullarımızda mevcut durumunun tespiti ve çözümsel unsurların analiz edilmesi bu çalışmanın amaçlarındandır. Tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak araştırmanın üzerinde yoğunlaşacağı problem durumu özetle, okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolünün ne olacağı şeklinde ifade edilebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmen algılarına göre okullardaki örgütsel eylemsizlik, örgütsel işlev bozukluğu ve sinerji yönetimi hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel eylemsizlik, örgütsel işlev bozuklukları ve sinerji yönetimine ilişkin algıları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma

süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel işlev bozuklukları ve sinerji yönetimi algıları ile örgütsel eylemsizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları örgütsel eylemsizlik üzerinde etkili midir?

5. Okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Örgütsel psikoloji yaklaşımında, örgütlerin de bireyler gibi psikolojik rahatsızlıklar geçirebileceği ve bu rahatsızlıkların, tıpkı bireylerde olduğu gibi örgütlerde de eylemsizliğe neden olabileceği vurgulanır. Bu rahatsızlıklar örgütsel işlev bozukluğu olarak tanımlanır. Örgütü bir nevi çaresizlik hali olan eylemsizlikten kurtarmak için, önce örgütsel psikolojiyi çaresizlik psikolojisinden kurtarmak, bu süreçte oluşmuş olan değişime karşı direnci ortadan kaldırmak gerekir. Bu noktada sinerji kültürü oluşturmanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Sinerji kültürü örgütsel davranışı eskimiş kalıplardan kurtaran ve öğrenilmiş çaresizlik kabuğunu kıran bir anlayıştır. Sinerji, örgütü bütünsel olarak ele alıp örgütün tamamında davranış değişikliği oluşmasını sağlar (Adler, 1999, s.105). Bu kapsamda araştırmanın amacı, okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolünün etkili olup olmadığını test etmektir. Bu yolla okullardaki işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisi doğrudan mı, yoksa sinerji yönetimi aracılığı ile dolaylı bir şekilde mi olduğu saptanmıştır. Öncelikle öğretmen algılarına göre okullardaki örgütsel eylemsizlik, örgütsel işlev bozukluğu ve sinerji yönetiminin hangi düzeyde olduğuna bakılacaktır. Ardından örgütsel işlev bozukluğunun, sinerji yönetiminin, ve örgütsel eylemsizliğin bazı kişisel değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı ve yaş) göre farklılık gösterip göstermediği belirlenecektir. Son olarak, okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının, örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü incelenecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz koşullarında rasyonel bakış açısı örgütlerde yetersiz kalmaktadır. İnsanların bir arada yaşaması ile faaliyet gösterebilen örgütlerin de patolojiler geliştirebilecekleri ve işlev bozuklukları yaşayabilecekleri gerçeği, irrasyonel bakış

açısının sonuçlarıdır. Nasıl ki tıp dalında hastalığın teşhisi tedavisi için önemli bir etkense örgütlerde de benzer patalojilerin tespit edilmesi, tedavisi açısından etkili olacaktır. Bu durumda okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının tespit edilmesinin tedavi için de bir öncül olduğu düşünülmektedir. İşlev bozukluklarının, örgüte yayılmış genel bir hareketsizlik hali, geleceği planlamada yetersiz kalınması, örgütte çalışan kişilerin geleceğe dönük bir vizyonlarının olmayışı ve bu kişilerin çaba göstermeyi bırakmaları şeklinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Örgütlerde eylemsizlik, algılamama, yorumlamama ya da yanlış yorumlama, uygulamama ve sonuçlandırmama gibi bir dizi aşamanın gerçekleşmesinin ardından, kemikleşmiş bir yapısal havanın örgüte hakim olması ile ortaya çıkmaktadır. Eylemsizlik, eğitim örgütleri olan okullarda da okulun mevcut yeteneklerini kısıtlayarak ortaya çıkan fırsatları tam olarak değerlendirememesine sebep olmaktadır. Dolayısı ile okul içinde yeni risklerin oluşumuna da zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında okullarda işlev bozukluklarının eylemsizliğe neden olabileceği düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında ise eylemsizliğin panzehiri olarak sinerji yönetimi kavramının ilişkilendirildiği görülmektedir (Kvedaravieius ve Narbutaite, 2005). Sinerjik yönetim, örgüt üyelerinin enerjilerini bir araya getirme üzerine kurulmuş, ancak bununla sınırlı kalmayıp örgütsel politikalar, stratejiler, yapılar ve deneyimleri de içine alan bir eylem kültürüdür (Adler, 1980, s.107). Sinerjik yönetim yaklaşımı, bir örgütü oluşturan gruplar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri algılayabilen ancak bu farklılığı, örgütsel işleyişte itici bir güç (katalizör etkisi) olarak kullanabilen yönetim tarzıdır. Sinerji kültürünün olmadığı örgütlerde bu açığın yerini korku ve eylemsizlik alabilir ve çalışanların örgütün geleceğine olan inançları zayıflayabilir. Okullarda da okulun geleceğine olan güvenlerini ve inançlarını kaybeden öğretmenlerin, yeteneklerini eyleme geçirme ve çabalarından örgütsel sinerji oluşturma olanakları ortadan kalkabilir. Geleceğe olan inancını kaybeden okullarda, öğretmenlerin potansiyellerini okul lehine kullanma istekleri azalabilir. Bu durumda yönetici okulu yönetmekte zorlanacaktır (Tutar,2007). Bu açıdan bakıldığında sinerji yönetimi uygulamalarının, okullarda örgütsel işlev bozukluklarının eylemsizlik üzerindeki etkisini azaltabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel eylemsizliğe engel olabilecek bir unsur olarak sinerji yönetiminin okullardaki etkisine bakılmasının ve okullardaki çeşitli işlev bozukluklarının tespit edilmesinin, eylemsizliği önleme ve bu konuda çözüm önerileri oluşturma açısından önemli olabileceği tahmin edilmektedir. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin; okullardaki işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğe ilişkin görüşlerine

odaklanılmıştır ve eylemsizliğe neden olabilecek işlev bozukluklarının tespiti ve okullarda kullanılan çeşitli sinerji uygulamalarının bu ilişkideki aracılık rolü araştırılmıştır. Eylemsizliğe yol açabilecek işlev bozuklukları konusunda gerekli tedbirlerin alınması açısından araştırmanın eğitimcilere yol gösterebileceği düşünülmektedir. Sorunun tespit edilmesinin, çözüm üretmek için bir başlangıç niteliği taşıyacağı söylenebilir. Yapılan araştırma, okullarda sinerji oluşturulamıyorsa ölçek maddelerinin analizi çerçevesinde bunun nedenlerine odaklanması ve sinerji oluşturma tekniklerinin uygulanması açısından okullarda farklı bir bakış açısı oluşturabilir. Ayrıca eğitim alanında, sinerji yönetimi, örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik arasındaki ilişkinin araştırılmasının alana farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Örgütsel İşlev Bozukluğu: Okullarda yapı, süreç, strateji, kültür, kişilerarası ilişkiler ve davranışlarda yaşanan mental bozuklukları ele alır.

Örgütsel Eylemsizlik: Okullarda, öğretmenlerin rutini koruma, okul yapısının değişimini engelleme davranışları ve gelişime direnç göstermeleri sonucu oluşan hareketsizlik halidir.

Sinerji Yönetimi: Okullarda tüm kaynakların etkin bir liderlik ile bir araya getirilmesi ve böylece daha yüksek bir enerjinin oluşturulması anlamına gelmektedir.

Kuşkucu (Paranoid) Okul: Öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini güvende hissedemedikleri okul kültürünü yansıtan işlev bozukluğudur.

Bağımsız (Şizoid) Okul: Öğretmenlerin ortak bir hedefe odaklanamadıkları ve tutarlı bir örgüt stratejisinin olmadığı okullarda oluşan işlev bozukluğudur.

Dramatik Örgüt: Okul yöneticilerinin ön planda olma ihtiyaçlarının daha fazla olduğu, kısa vadede görünür işler ortaya koyulmasına rağmen uzun vadede planlama yapılamayan okul kültürünü yansıtan örgütsel işlev bozukluğudur.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki okullarda çalışan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri bilgilerle sınırlıdır.

Örgütsel işlev bozukluğu, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizlik ile ilgili elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarının maddeleri ve boyutları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan örgütsel eylemsizlik, örgütsel işlev bozuklukları ve sinerji yönetimi kavramları açıklanmıştır. Daha sonra değişkenler arası ilişkiler ve ilgili araştırmalar bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Eylemsizlik

Oxford Advanced Dictionary' ye göre eylemsizlik, mevcut bir durumda kalma veya bir nesne hareket halindeyse düz bir çizgide devam etme eğiliminde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Eylemsizlik kişisel düzeyde; eski edinilmiş bilgi ve tecrübenin kullanılması, değişikliklere kayıtsızlık, işi ihmal, tembellik olarak görülürken, örgütsel düzeyde değişiklikleri zamanında yakalayamama, değişime ve yeniliğe direnme, var olan durumun sürdürülmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Kinneer ve Roodt, 1998). Bireylere ve örgütlere negatif olarak etki eden eylemsizlik hali, bireylerin gündelik hayatlarında ve iş ortamlarında üretkenliklerini ve verimliliklerini düşürmektedir. Bilgi ve beceriyi kullanmayı yavaşlatarak başarıyı etkileyen eylemsizlik halinde, bireyler içinde buldukları sorunun farkında değildirler. Bu ruh hali bir süre sonra kişinin tükenmişlik sorununu yaşamasına sebep olabilmektedir (Soysal, 2010). Eylemsizlik kavramı, psikolojik ve fizyolojik olmak üzere iki farklı şekilde ortaya çıkabilir. Psikolojik eylemsizlik, kişinin ruh dünyasında oluşan eylemsizliği ifade ederken, fizyolojik eylemsizlik ise, insan bedeninin hareket enerjisini yavaşlatan ya da durduran, kişiyi sersemleştiren hiçbir eylem yapmama halini ifade eder. Psikolojik eylemsizlik, fizyolojik eylemsizliği besleyen katalizör görevindedir (Fettahoğlu, Akdoğan ve Alkış, 2018)

Eylemsizliğin bireysel ve örgütsel olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Bireysel eylemsizliğin iki aşamada gerçekleştiği söylenebilir. Öncelikli olarak, birey çevresinde olup biten değişiklikleri ve bu durum karşısında atılması gereken adımları göremediği için rehavete kapılır (Soysal, 2010). İkinci aşamada eylemsizlik, “ne yapması gerektiğinin farkında olan yani başarmak için bir hedefe odaklanan ve bu hedefe nasıl ulaşabileceğini bilen, yapmamayı tercih ederek başarısız olması durumunda neler kaybedeceğini veya yaptığı takdirde başarılı olarak neleri kazanacağını bilen ve yapma isteği de taşıyan ama bütün bu bildiklerine rağmen bir insanı veya kurumu eyleme geçmekten alıkoyan olgu” olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2011). Örgütlerde, bireylerin rutini koruma ve örgütsel yapının değişimini engelleme davranışları, değişime ve gelişime direnç göstermelerine sebep olarak örgütsel eylemsizliği oluşturur (Soysal, 2010). Örgütsel

bağlamda eylemsizlik, mevcut durum çerçevesinde dışta kalma eğilimini ve stratejik yenilenmeye karşı direnci gösterir (Huff, Huff ve Thomas, 1992, s.55).

Tablo 2.1 *Birey ve Gruplarda Örgütsel Eylemsizlik Belirtileri*

Bireysel Belirtiler	Grup belirtileri
Şikayetler	Kazalar
Hatalar	Artan devamsızlık
Öfke	Sabotaj
İnatçılık	Sendika faaliyetinde artış
İlgisizlik	Düşük verimlilik
Hastalık nedeniyle devamsızlık	

Örgüt içindeki değişime direnç gösteren kuvvetlerin oluşturduğu eylemsizlik halidir (Jones, 2000). Örgüt teorilerinde eylemsizlik, değişimin önündeki en büyük engel olarak gösterilmektedir (Zimmermann, 2009: akt. Atalay, 2013). Eylemsizlik teorisinin göze çarpan bir özelliği, ironik olarak, eylemsizlikteki doğal momentumdur. Bu bağlamda, Fombrun (1992), eylemsizliğin ilke olarak değişimin geciktirilmesine rağmen, kurumları ileriye iten momentumun toplanmasında katkıda bulunduğunu belirtir. Kinnear ve Roodt (1998), dış kuvvetlerin genellikle değişimi tetiklerken, iç kuvvetlerin değişimi önleme eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, değişime karşı direnişin üstesinden gelebilmek için örgütün insan bileşenine odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır (Kinnear ve Roodt, 1998). Scott ve Jaffe (1991) örgütsel eylemsizliğin bireyler ve grup açısından farklı belirtileri olduğunu ifade etmektedirler. Tablo 2.1’de bu belirtiler gösterilmektedir. Bireysel anlamda şikayetlerin artması, daha fazla hata yapılması, bireylerin öfkeli, inatçı ve ilgisiz davranması, hastalık nedeniyle devamsızlığın artması gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Grup açısından ise devamsızlığın artması, iş ortamında çeşitli kazaların çoğalması, sabotaj içerikli eylemlerde bulunulması, verimliliğin düşmesi ve sendikal faaliyetlerin artması gibi belirtileri bulunmaktadır.

Örgütsel eylemsizlik, sezgisel ve eylemsel atalet olarak iki farklı şekilde gruplandırılmaktadır. Sezgisel atalet, belirsizliğin etkin olduğu ortamlarda, yöneticilerin toplanan örgütsel bilgileri değerlendiremediği ve belirsiz koşullarla ilgili ne gibi gelişmeler olabileceğine dair öngörüle bulunamadıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Çevre şartları analiz edildikten sonra, eğer yönetim gerekli adımları atmakta geç kalıyorsa ya da hiçbir şekilde tepki vermiyorsa bu durumda örgütte eylemsel atalet oluşmaktadır (Hedberg ve Wolff, 2003; akt. Soysal, 2010, s. 20). Örgütün içinde bulunduğu çevre şartları değişim göstermeyen, stabil bir ortam ise örgütteki bireyler karşılaştıkları sorunları önceki bilgi ve tecrübeleri ile çözmeye çabalarlar; kullanılan bu sorun çözme stratejisi ise entellektüel atalet olarak adlandırılmaktadır (Xie, Fang, Zeng ve Huo, 2016, s.1615). Örgütlerde

eylemsizlik, belirli aşamalar oluştuktan sonra kemikleşen ve örgütün yapısını saran süreç dahilinde meydana gelmektedir. Süreçteki aşamalar; algılamama, yorumlamama ya da yanlış yorumlama, uygulamama ve sonuçlandırmama olarak sıralanabilir. Değişiklere karşı tepkisiz kalan ve çevrede olup biten olayları analiz etmek için çaba sarf etmeyen örgüt, dış dünyaya kapılarını kapatarak varlığını sürdürme çabasıdadır (Sekman ve Utku, 2009).

Örgütsel eylemsizlik, statüko içerisinde kalma eğilimini ve mevcut strateji çerçevesinin dışındaki stratejik yenilenmeye karşı direncin ifadesidir (Huff, Huff ve Thomas, 1992). Eylemsizlik olgusu değişimi geciktiren ya da kuruluşların ileri hareketine katkıda bulunan doğal momentum ile belirlenir. Bu olgu, örgütlerin tuzağa düştüğü kısır bir döngüdür. Çünkü örgütteki güçlü bireyler statükonun devamını sağlamak amacıyla değişimi engellemek için mücadele ederler. Değişimi kolaylaştırıcı güçler ise yönetim uygulamaları üzerinde kısıtlı bir etkiye sahiptirler. Bu olgu sistem üzerinde büyüyen ve kalıcı hale gelen bir duruma dönüşür. Louw (1995), örgütsel eylemsizlik olgusunun, psiko-analitik teoriye kadar takip edilebilecek bireysel ve örgütsel değişime dirençten kaynaklandığını ifade etmektedir. Örgütte gereğinden fazla rutin faaliyetin olması, örgütün eylemlerindeki tutumunu değiştirme konusunda zorluklar yaşamasına ve buna bağlı olarak da örgütün eylemsizleşmesine neden olmaktadır (Holmen ve Fallahi, 2013, s.2). Örgütün yaşı ve büyüklüğü eylemsizliğe neden olan önemli faktörler olsa da eylemsizlikteki temel unsur rutin faaliyetler ve katı şekilde uygulanan kurallardır (Larsen ve Lomi, 1996, s.307)

2.1.1. Eylemsizlik Türleri

Bu bölümde bilgi, deneyim ve yapısal eylemsizliği açıklayan kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

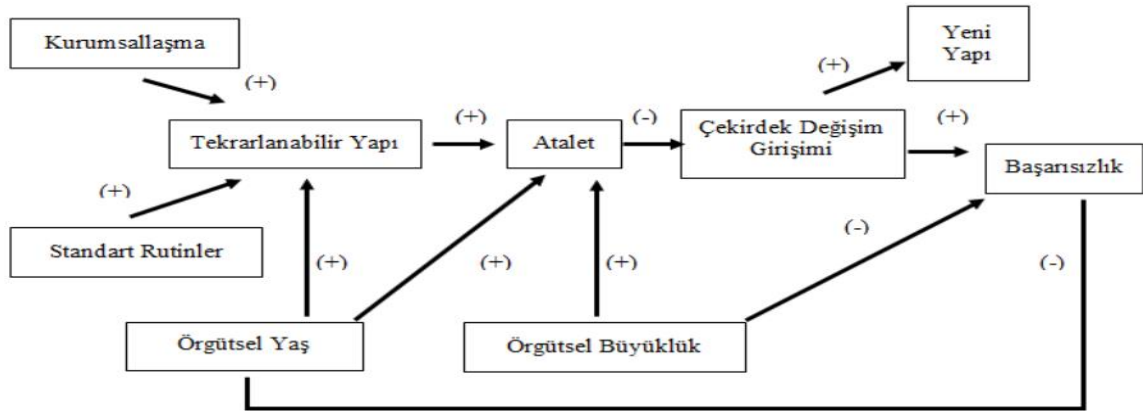
2.1.1.1. Bilgi eylemsizliği. Liao, Fei ve Liu (2008), bireysel eylemsizlik üzerindeki çalışmalarında, bireysel eylemsizliği daha detaylı incelemiş ve bireysel eylemsizliği bilgi ve deneyim eylemsizliği olmak üzere iki farklı kategoride gruplandırmışlardır. İnsanların problemlerle karşı karşıya kaldıklarında eski bilgi ve deneyimlerine başvurma yoluna gitmeleri olarak ifade edilen; rutin problem çözme stratejisi bilgi eylemsizliği olarak adlandırılır. Kişi önceki bilgi ve deneyimlerini, yeni karşılaştığı sorunların çözümü için planlama yaparken kullanmaktadır (Liao, vd. 2008, s.184). Kinnear ve Roodt'a (1998) göre bilgi eylemsizliği; kişilerin yeni olana ihtiyaç hissetmeden eski bilgileriyle işlerini yapmaya devam etmeleri ve bu şekilde yeni bilgi öğrenmeye gerek görmeden statükoyu korumalarıdır. Diğer bir ifade ile kişilerin önceki deneyim ve bilgilerini yeterli görüp, yeni bilgi öğrenme aşamasında yavaş ya da durağan davranmalarını açıklayan öğrenme

eylemsizliği, bilgi eylemsizliği olarak adlandırılmıştır (Shalıklar, Lahoutpour ve Rahman, 2011, s.1208). Bilgi eylemsizliği olan örgütlerde örgüt performansının azalmasındaki temel neden eylemsizliğin yenileşme ve örgütsel öğrenmeye negatif olarak etki etmesidir. Başarılı olan örgütlerin çoğunluğunda bilginin fazla olması, yeniye olan eğilim, bireyin zihinsel birikimi ve üretkenlik gibi faktörler öncelikli olan konulardır (Liao vd., 2008). Bilgi eylemsizliği, yaratıcı düşünme ve yenilikçi davranışta azalmaya neden olabilmektedir. Öğrenme ve bilginin etkili ve verimli olarak kullanılmasındaki etkisi de negatif tir (Fang, Chang ve Chen, 2011, s.1865).

2.1.1.2. Deneyim eylemsizliği. Bireyin karşılaştığı çeşitli sorunları yaşamında kazandığı benzer deneyimler ile çözmeye çalışmasıdır (Liao vd., 2008). Bireylerin edindikleri alışkanlıkları ve kabullendikleri doğruları sürdürmek istemeleri, eylemsizliğe sebep olan bireysel nedenlerdir (Schein, 1990). Kişiler, işleri daha kısa sürede bitirmek ve maliyet oranlarını azaltmak için bilgi ve deneyimlerini kullanırlar. Bireylerin karşılaştıkları problemler için çeşitli çözümlerini araştırmadan daha önce kullandıkları sabit çözümlerinde ısrarcı olma eğilimleri söz konusu olabilmektedir. Ancak bu durum çoğu zaman çözümsel nitelikte fikir ve eylemleri ortaya koyamamaktadır (Liao, 2002, s.25). Davranışsal karar teorisinde (Cyert ve March, 1963; March ve Simon, 1958), yöneticilerin, her hangi bir olay karşısında stratejik davranış sergilemeleri gerektiğinde, önceden edindikleri deneyimlerine başvurdukları ifade edilmektedir. Bu şekilde stratejik karar vermenin yapısında var olan karmaşıklıkla daha kolay başa çıkabilmektedirler. Yönetici yaşadığı durumu, zihninde öncesinde var olan bilişsel senaryo ve şemalarla benzerlik kurarak, deneyimleri ile şekillendirir (Westphal ve Frederickson, 2001).

2.1.1.3. Yapısal eylemsizlik. Yapısal eylemsizlik teorisinde, temel dönüşümlerin, örgütlerin yapısını bozduğu ve performans değişkenliğinin artmasına ve kamu meşruiyetinin azalmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Baum ve Oliver, 1991). Teoride, yapısal eylemsizlik, bir ön koşuldan ziyade seçim baskılarının bir sonucudur. Godkin ve Allcorn (2008) yapısal eylemsizliği manevra eylemsizliği olarak tanımlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında yapısal eylemsizlik; görüş birliğine varılsa bile, yönetimin değişim ihtiyacına çok yavaş yanıt vermesi ya da bunun yararlı olabileceğini düşünerek değişimi geciktirmesi ile ortaya çıkan bir durumdur. Yapısal eylemsizlik, seçim süreçlerinin oldukça statik yapıya sahip olduğu örgütlerde daha çok görülen bir eylemsizlik türüdür (Ruef, 1997). Yapısal eylemsizlik, şekil 2.1.'de görüldüğu gibi örgütlerin

büyüklüğüne ve yaşlarına göre değişir (Kelly ve Amburgey, 1991). Aynı zamanda yapısal eylemsizlik, çevresel kısıtlamalardan, örgütlerin uyum kabiliyetini sınırlayan faktörlerden ve yapısal düzenlemelerden meydana gelir (Dooley, 2018).



Şekil 2.1. Yapısal eylemsizlik teorisine temel bir bakış

Kurumsallaşma örgüte olumlu katkılar sunmasına rağmen yapısal eylemsizliğe de neden olabilecek bir unsurdur (Carvalho, Filho ve Almeida, 2018). Çünkü kurumsallaşan örgütte her türlü etkileşim ve iletişim belirlenen kurallar dahilinde yerine getirilmektedir (Özkaya ve Şengül, 2006, s.109). Yapısal olarak eylemsizleşen bürokratik örgütler kısmen istikrar gerektiren ortamlarda avantaj sağlayabilmektedirler. Fakat bu durum değişimin hızlı olduğu çevrelerde, uyum sağlama ve ayakta kalmayı zorlaştırabilmektedir. Örgütün yaşı ve büyüklüğü eylemsizliğe neden olabilecek unsurlar arasındadır. Bu örgütte bürokratik uygulamaların artması örgütün değişime olan direncini güçlendirebilecektir (Larsen ve Lomi, 1996, s.310).

2.1.2. Örgütsel Eylemsizliğin Kuramsal Temelleri

Örgütsel eylemsizliğe temel oluşturacak konular içinde örgütsel değişim, örgütsel öğrenme ve örgütsel yenileşme gibi konuların yer aldığı ve çoğunlukla örgütsel değişim kavramı ile birlikte ele alındığı görülmektedir (Burke,1992). Örgütsel değişimin amaçlarının başında örgütün varlığının sürdürülebilmesi gelmektedir. Örgütsel değişimin; örgütü rekabetçi bir ortamda etkili kılma, geleceğe hazırlama, nitelikli hizmet üretmesi, örgütün sürekliliğini sağlama, örgütün büyümesi, gelişmesi, etkinliği ve verimliliğini arttırması, çalışanlar arasında güven ve işbirliğini geliştirmesi, motivasyonu güçlendirmesi, iletişimi kuvvetlendirmesi, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirmesi, sinerji oluşturması gibi konularda katkısı oldukça fazladır (Töremen, 2001). Bireylerin davranışları, tutumları, inanç ve değerleri yaşanan değişimlere etki eder. Kişi-örgüt bütünleşmesiyle, hedeflenen

amaçların hayata geçirilmesi kolaylaşır. Eğer birey ile örgütün amaçları arasında bir bağ elde edilirse, bu durum bireyin performansını olumlu yönde etkileyerek, örgütün devamlılığını sağlayacaktır (Zel, 2011).

Örgütte oluşabilecek değişimlerin kabul görmesi, bireyler için tehdit unsuru olarak görülüyorsa, örgütte değişime karşı direnç oluşacaktır. Bu direnç değişimin gerçekleşmesine engel olma, güvensiz ve şüpheli davranma gibi çalışan davranışlarını kapsamaktadır. Değişimin gerçekleşeceği zamanlama, bireylerin değişim algısı, ihtiyaçları, kişilikleri, eski alışkanlıklarını bırakmak istememeleri, kültürel inançlar, çevre baskısı, kaynak kaybı korkusu, değişim hakkında yetersiz bilgi, zayıf iletişim, tutarsız yönetim hareketleri, fiziksel yeteneklerin yetersiz olacağı inancı değişime karşı oluşan direncin nedenlerindedir. Bu direnç nedenleri, her değişim durumunda ve her örgütte aynı düzeyde görülmeyebilir (Schein, 1992). Hiyerarşik sınıflamanın ve katı iş bölümünün olduğu bürokratik örgütlerde değişime karşı direnç etkili olur ve eylemsizlik yaygın bir problem haline gelir (Kutlu, 2004). Eylemsizliğin; örgütü çevredeki değişimlere kayıtsız bırakan ve rekabet gücünü azaltan bir problem durumu olduğu söylenebilir (Koçel, 2010, s. 671).

Yenilikçi çabalar; araştırma, keşfetme, deneyim, yeni teknolojileri geliştirme, yeni ürünler, hizmetler ve üretim süreçleri ve yeni örgütsel yapılar gibi çeşitli kavramları kapsamaktadır (Özdemir, 1995). Örgütlerin daha dinamik olmaları, kapasitelerini genişletmeleri ve performanslarını iyileştirmeleri ve eylemsizlik ile mücadele etmeleri için yenilik, yararlı işlevleri olan bir süreçtir. Bir örgütteki katı hiyerarşi ve bürokrasi yenilik uygulamalarını yavaşlatır. Çünkü yenileşme; esneklik, hoşgörü ve işbirliğini gerektirmektedir. Örgüt yapısındaki bu engeller bireylere sınırlar getirerek, yenileşme sürecini olumsuz yönde etkiler (Naktiyok, 2007). Yenilik, örgütlerin karşılaştığı eylemsizlik ve monotonluk problemleriyle oluşan dinazorlaşma sendromu için bir mücadele yoludur. Çünkü geçmişte elde edilen başarılar, örgüt içerisinde güçlü olma sendromu oluşturur ve en az risk alarak, statik yapılarından ödün vermeyerek, çevresel oluşumlar karşısında yeterli duyarlılığı göstermeyerek, eski bilgi ve deneyimleriyle, kurallar çerçevesinde hareket yönünü tercih ederler. Böyle bir duruma örgütün, dinazorlaşma sendromu adı verilmektedir. Bu sendrom örgütlerin uzun vadede yaşamlarını sürdürme ve verimli olmaları konusunda tehlike unsuru olmakta ve örgütleri eylemsizliğe sürüklemektedir (Thornberry, 2001; Lawler, ve Jay, 1994; akt. Karayel, 2014).

Örgütsel eylemsizlikle ilişkilendirilen bir diğer kuram ise örgütsel öğrenmedir. Örgütsel öğrenme, örgütteki bireylerin karşılıklı diyalog kurarak öğrenmesini esas almaktadır. Bu şekilde çalışanların, birlikte üreterek, bilgi paylaşımı yaparak, birbirlerinin

tecrübe ve uzmanlıklarından öğrenme fırsatı olur. Örgütlerde ortaya çıkan öğrenme, bireylerin tek tek sahip oldukları bilginin toplamından daha fazladır. Örgütsel öğrenme, paylaşma ve birbirlerine entegre olmayı gerektirmektedir (Lucas, 1999, s.6). Kurumlarda örgütsel öğrenmenin başarılı olması için: sağlıklı bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır (Kaçmaz ve Barutçu, 2016). Örgütleri öğrenen örgüt yapan temel faktör, çalışkan olmanın ve örgütsel yenileşmenin kurumsallaşmasıdır. Örgütler çalışanların merak duygusunu, inançlarını ve tutkularını başarılı bir şekilde örgütlediklerinde çaresizliğe ve eylemsizliğe düşmekten kurtulabilirler. İnançlar, yaratıcılık, idealler ve pozitif düşünce örgütlerde örgütsel dinamizmi sağlayan güç kaynaklarıdır (Tutar, 2007, s.155). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmediği örgütlerde bir süre sonra eylemsizlik oluşması olası bir durumdur. Senge (2010) örgüt başarısızlığına neden olan eylemsizlik etkenini kurbağa deneyi örneği ile açıklamaktadır. Bu örneğe göre kaynar suyun içine koyulan bir kurbağa kendini hızlıca dışarı atmak için çabalayacaktır. Fakat kurbağa oda sıcaklığındaki suyun içine korkutmadan yerleştirildiğinde, kımıldanmadan suda kalacaktır. Bu arada su sıcaklığı yavaş yavaş arttırıldığında, ilginç bir şekilde sıcaklık 20 den 30 dereceye yükselirken kurbağa hiçbir şey yapmaz. Aksine, bu durumdan memnun olduğu izlenimini verecektir. Sıcaklık yavaş yavaş arttıkça, kurbağa dışarı çıkacak hali kalmayana kadar sersemleyip sıcaklığın farkına varamayacaktır. Onu dışarı fırlamaktan alıkoyacak hiçbir şey olmamasına rağmen, kurbağa öylece haşlanmayı bekleyecektir. Çünkü kurbağanın refleksleri hayati tehditleri algılamaya yönelik çalışır ve çevresindeki ani değişimlere göre programlanmıştır. Yavaş yavaş gerçekleşen değişimlere karşı programlı değildir. Çoğunlukla tehdit oluşturan, derece derece ilerleyen süreçleri görmeyi öğrenmedikçe örnekte olduğu gibi eylemsizlik hali örgütleri zora sokacak sonuçlara götürecektir.

Örgütleri eylemsizliğe sürükleyen bir diğer etkende öğrenilmiş çaresizlik kavramıdır. Öğrenilmiş çaresizlik, bir organizmanın davranışlarıyla kontrol edemediği olumsuz bir durumdan sonra bu olumsuzluğun etkisinde kalarak, kontrol edebileceği durumlar karşısında bile tepkisiz kalmasıdır (Norman, 1988, s.34). İnsanların ve çevresel unsurların etkin olduğu örgütler de, bireylerde olduğu gibi çaresizliği ve eylemsizliği öğrenebilirler. Değişime ayak uyduramayan ve durağanlığa alışan örgütler yavaş yavaş çaresizliğe sürüklenirler. Yeteneklerini kullanamayan insanların çaresizliği öğrenmesi gibi, potansiyelini ortaya çıkaramayan, kaynaklarını etkin bir şekilde kullanamayan, karşılıklarına çıkan fırsatları değerlendiremeyen örgütler de çaresizliği öğrenirler (Tutar, 2007, s.150).

2.1.3. Örgütsel Eylemsizliğin Oluşumuna Kaynaklık Eden Değişkenler

Kinncar ve Roodt (1998) değişim ve dönüşüm literatüründe kullanılan farklı kavramların, farklı terminoloji ile de olsa aynı veya benzer temel faktörleri ifade ettiğini ve bu durumun örgütsel eylemsizlik açısından parçalanmış bir görüntü oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle de eylemsizliği etkileyen tüm faktörleri birleştirmek için, Burke-Litwin Modelinde belirtilen değişkenlere göre eylemsizlik kavramlarını yeniden tanımlamışlardır. Burke-Litwin Modeli, değişim çabaları sırasında ortaya çıkan örgütsel eylemsizliğe neden olan faktörlere odaklanmak için uyarlanan ve her değişken içindeki belirli unsurların gruplandırıldığı bir sınıflamadır. Burke-Litwin Modeli' nin uyarlaması aşamasında, değişim çabaları sırasında ortaya çıkan ve eylemsizliğe etki eden faktörlere odaklanılmış ve her bir değişken içindeki belirli unsurlara dikkat çekilmiştir. Bu çerçeveye dayanarak, belirlenen boyutları ölçmek için alt boyutlar oluşturulmuştur. Değişim stratejisini formalizasyonunda katılım eksikliği, değişim stratejisinin uygulanması ve anlaşılmasının zorluk derecesi, değişim liderliğinin vizyonu, destek, değişimi yönetme kabiliyeti, güvenilirlik, değişim çabalarında deneyim, dürüstlük ve değişim liderlerinin iletişim kabiliyeti eksikliği, deneme, iyileştirme, öneri ve yeni fikirlerin ifade edilmesine ve takdir edilmesine ne derece izin verilip ödüllendirildiği gibi konuları kapsayan değişimle ilgili boyutlara yer verilmiştir. Bu nedenle, yukarıdaki boyutların örgütsel eylemsizliği tanımlamada ele alınması gereken boyutlar olduğu söylenebilir.

Örgütsel eylemsizlik ile ilgili çeşitli teorisyenlerin çeşitli teorik perspektiflerini entegre etmek için, örgütsel eylemsizliğe katkıda bulunabilecek tüm tanımlanmış faktörlerin dahil edilmesine izin veren teorik bir model kullanılmıştır. Örgütsel eylemsizliğin oluşumuna kaynaklık eden örgüt dışı ve örgüt içi değişkenler dönüşümsel ve etkileşimsel değişkenler olarak gruplandırılmaktadır (Burke, 1992). Dış çevre, örgütsel strateji ve misyon, liderlik ve örgüt kültürü boyutlarından oluşan modelin üst kısmında görümlenen dönüşümsel değişkenler, değişimin iç ve dış çevre güçlerinden kaynaklandığı ve tamamen yeni davranış biçimlerini düzenleyen alanları ifade eder. Bunlar dönüşümsel değişkenler olarak adlandırılır. Örgütsel yapı, yönetim uygulamaları, sistemler, örgüt iklimi, bireysel ihtiyaç ve değerler, motivasyon ve görev gerekliliklerinden oluşan etkileşimsel değişkenler, bireyler ve gruplar arasındaki kısa süreli değişimden etkilenir. Örgütsel eylemsizliğin özünü yakalamaya yönelik başka bir girişimde, Tablo 2.2' de belirtilen tanımlanmış teorik kavramların içerik analizi, bu kavramların Burke-Litwin Modeline göre gruplandırılabilceğini göstermektedir.

Tablo 2.2 çeşitli teorik kavramları birbirinden ayırır ve hangi kavramların Burke-Litwin Modelinde örgütsel eylemsizlik literatürüne katkıda bulunan faktörler olarak belirli değişkenleri ifade ettiğini gösterir.

Tablo 2.2. *Örgütsel Eylemsizlik Literatürüne Katkıda Bulunan Burke-Litwin Değişkenleri*

Kavramlar ve yazarlar	Dış Çevre	Liderlik	Misyon ve Strateji	Örgüt Kültürü ve Değerleri	Uygulamalar	Yapı	Sistem	Örgüt İklimi	Motivasyon	Rol ve Yetenekler	Bireysel İhtiyaçlar	Performans
Örgütsel eylemsizlik	*			*		*	*			*	*	
Yapısal Eylemsizlik						*	*					
Örgütsel Momentum						*				*	*	
Değişimi Kısıtlayan Güçler	*	*			*				*		*	
Örgütsel Akışkanlığa Karşı Direnç		*	*						*		*	
Örgütsel Duyarlılık			*		*	*	*			*		
Örgütsel Öğrenme Güçlüğü					*					*		
Öğrenmenin Önündeki engeller					*							
Örgütsel Hazır Bulunuşluk		*	*		*							
Değişime Direnç		*	*	*	*		*	*	*	*	*	

Örgütsel eylemsizlikte bütünsel bir görünüm sağlamak için, Burke-Litwin Modeli içindeki her bir değişken, örgütsel eylemsizlik için geçerli olduğu ölçüde analiz edilmiştir. Bu analiz örgütsel eylemsizlik ile ilgili özel boyutların belirlenmesini sağlamıştır. Bu boyutlar, sadece değişim çabalarında örgütsel eylemsizliğe aktif olarak katkıda bulunan hususlara odaklanmaya yardımcı olmakta ve böylece örgütsel sistemlerde sıklıkla gizlenen yönleri vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, örgütsel değişime ve eylemsizliğe özgü faktörleri belirleyerek değişim sürecindeki kısıtlayıcı güçler hakkında kritik bilgilerin toplanmasına olanak sağlamıştır. Değişim döngüsü, eylemsizlik teorisinin, değişimin dinamiklerini ve değişimin kendisini engelleyebileceğini göstermektedir. Herhangi bir değişiklik girişimini başarıyla ilerletebilecek kararlılıkta olan çalışanlar, bir kurum içindeki politik dinamiklere dahil olabilir ve katıldıkları politik faaliyetler değişim girişimlerini engelleyebilecek nitelikte olabilir. Örgütsel dönüşüm, örgütü kısır eylemsizlik döngüsünden çıkarmak için uygulanan bir süreç olsa da insan bileşeni uygun şekilde yönetilmezse, bireysel veya örgütsel eylemsizlik ortaya çıkabilir (French ve Bell, 1999). Bu sorunun üstesinden gelmek, değişim ve gelişim sürecini yönlendirmek için doğru teşhis bilgilerine ihtiyaç vardır. Kinnear ve Roodt (1998, s. 44), hedef örgütteki eylemsizlik varlığını tespit etmek için Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği olarak tanımladıkları ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçekte toplam 12 alt boyut oluşturmuşlardır. Bunlar:

- Değişim stratejisindeki eylemsizlik faktörleri
- Değişim liderliğini çevreleyen eylemsizlik faktörleri
- Örgüt kültüründe eylemsizlik faktörleri
- İş kompozisyonunda eylemsizlik faktörleri
- Değişim yönetimi uygulamalarında eylemsizlik faktörleri
- Değişime bağlı sistemlerde eylemsizlik faktörleri
- İş birimi değişim oryantasyonunda ki eylemsizlik faktörleri
- İş düzenlemelerindeki eylemsizlik faktörleri
- Eylemsizlik faktörü olarak değişim motivasyonu
- Eylemsizlik faktörü olarak kişisel değişim deneyimi
- Eylemsizlik faktörü olarak duygusal değişim deneyimi

Kavramsal çerçeve genel olarak incelendiğinde örgütsel eylemsizliğe temel oluşturacak konular içinde örgütsel değişim, örgütsel öğrenme ve örgütsel yenileşme gibi konuların yer aldığı ve çoğunlukla örgütsel değişim kavramı ile birlikte ele alındığı ve birbirine paralel kavramlar olduğu görülmektedir (Burke, 1992). Ayrıca eylemsizlik kavramı tükenmişlik, örgütsel esneklik, örgüt iklimi, örgütsel kimlik, örgütsel ekoloji, örgütsel öğrenme, yabancılaşma ve işten ayrılma, öğrenilmiş çaresizlik gibi çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel eylemsizliğe kaynaklık eden kavramların psikoloji temelli olduğu söylenebilir. Örgütsel psikoloji yaklaşımında, örgütlerin de bireyler gibi psikolojik rahatsızlıklar geçirebileceği ve bu rahatsızlıkların, tıpkı bireylerde olduğu gibi örgütlerde de eylemsizliğe neden olabileceği vurgulanır. Bu hastalıklar örgütsel işlev bozukluğu olarak tanımlanır (Kets de Vries, 2007). Bu ilişki dikkate alınarak bir sonraki bölümde örgütsel işlev bozukluğu konusu ele alınmıştır.

2.2. Örgütsel İşlev Bozuklukları

Örgütsel uyum konusuna yapılan vurgu, 20'inci yy'ın sonlarına doğru yerini patolojik yaklaşımlara bırakmıştır. Örgütler, diğer canlı sistemlerle aynı alt sistem süreçlerine sahiptir. Bir alt sistem durağan halde uzunca bir süre kalırsa sistem içinde patoloji ortaya çıkmaktadır. İçsel ve dışsal etkiler ile sistem elemanlarının birbirleriyle ve sistemle olan ilişkilerinde meydana gelen düzensizlik bu durağan halin devam etmesine neden olmaktadır. Örgütsel açıdan düşünüldüğünde; örgüt sistemini oluşturan unsurların birbirleri ile olan ilişkilerinde oluşan uyumsuzluk nedeni ile örgütsel patolojiler oluşabileceği söylenebilir. Oluşan bu patolojik etkiler, bireylerin morallerinin bozulması ve

örgütlerin mantık dışı ve irrasyonel faaliyetlerde bulunması, liderliğin ve örgütün zarar görme potansiyelinin artması olarak sayılabilir. Devam eden işlev bozuklukları akabinde örgütsel yapıda ve sistemin işleyişinde kalıcı aksaklıklar oluşturmaktadır. Sistem kendisini oluşturan alt sistemlerin toplamından daha fazlasıdır. Alt sistemlerde oluşan patolojiler, sistem bütününde, ayrı ayrı alt sistemlerde oluşan patolojiden daha büyük bir olumsuz etki oluşturmaktadır (Miller and Miller, 1991, s.239; akt. Kesken, 2008). Bu da yönetim hastalıklarına neden olmaktadır. Hastalığa yakalanan örgütler amaçlarından uzaklaşmaya başlarlar; çünkü hastalık yıpratır ve sistemin durma eğilimi anlamına gelen *entropiyi* hızlandırır (Genç, 1996, s.40).

Tablo 2.3. Örgütsel İşlev Bozukluğunun Belirtileri

Belirtiler	Açıklama
<i>Dikkat Eksikliği</i>	Üst düzey yönetimin hedeflere, stratejilere, odaklanamamasını ifade etmektedir. Bu da kaynak israfı, konsantrasyon bozukluğu, hoşnutsuzluk yaratabilmektedir.
<i>Kast Sistemi</i>	Örgütlerde, informal olarak oluşan hiyerarşik patolojiler oluşabilir.
<i>Yönetimin</i>	Zayıf, dağılmış üst düzey yönetim örgütsel amaçlardan sapma, kişisel davranışlarla kişisel amaçlara yönelmeye neden olabilir.
<i>Önderlik Yapamaması</i>	Örgütsel patolojik belirtiler ile yüksek yeterlilikte personelin işten ayrılması ile düşük yeterlilikte personel ile faaliyete devam etme durumu ortaya çıkabilmektedir.
<i>Anemi-Sadece Düşük Yeterlilikte Personel</i>	
<i>Baskı-Korku</i>	Çalışanlarda korku, kaçınma, sessizlik, küskün çalışanlar. Çalışanların kendini soyutlaması.
<i>Genel Depresyon-Hiçbir şeye İnanmama</i>	Ekonomik kriz veya örgütsel başarısızlıklar sonucunda çalışanların cesaretlerinin kırılması ve morallerinin bozulması.
<i>Emekliliği Gelmiş Liderler</i>	Üst düzey yöneticilerden emeklilik dönemi gelmiş ve geleneksel bakış açısına sahip olma durumu örgütleri patoloji göstergesidir. Yenilikçi düşünceye karşı kapalılık önemli bir tehlikedir.
<i>Yalnız Yöneticiler</i>	Üst yönetimde meydana gelen davranış bozuklukları, üst yönetimde davranışsal uyumsuzluk, kişilik bozuklukları, karar vermede sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir.
<i>Örgütsel Düzensizlik</i>	Yönetimin temel fonksiyonlarından olan örgütlenmede yaşanan bozukluk örgütlerin doğal süreçlerinde aksaklıklara neden olabilmektedir.
<i>Tekelci Zihniyet</i>	Rekabette kıyaslama yapmama, yeniliğe kapanma yaşanabilmektedir.
<i>Tek Adamlık Takım</i>	Liderlerin kendi fikirleri ile takımları yönetmesi, bilgi paylaşımı veya yeni fikirlere kapanması durumu baş gösterebilir.
<i>Kurumsal Kültürün Oluşmaması</i>	Ortaklaşa hareket etmeme sonucunda örgütte paylaşılan değerlerin, normların oluşmaması.
<i>Erkek Egemen Yapılar</i>	Erkek egemen kurumlarda erkek hâkimiyetine verilen önem, değerlere, duygulara karşı hassasiyeti ortadan kaldırmıştır.
<i>Yetersiz Denetleme</i>	Devlet kurumları, üniversiteler yani devamlılık açısından herhangi bir tehdit algılamayan kurumlarda risk almama, yanlışların üzerini kapatma eğilimleri oluşmaktadır.

Not: Tablo örneği “Kesken, J. ve İlic D. (2008). Yönetimin İrrasyonel Yüzü: Örgütsel İşlev Bozuklukları ve Analizi, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8 (2): 451-468. “künyeli çalışmadan alınmıştır.

Örgütsel işlev bozuklukları çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle farklı belirtileri bulunmaktadır. Albrecht (2002) örgütlerde yaşanan işlev bozuklukları ile ilgili her türlü örgütte yaşanabilecek belirtilerle ilgili çalışmalar yapmıştır. Tablo 2.3’ te yapılan bu çalışmalar çerçevesinde işlev bozukluğunu oluşturan belirtilere ve bu belirtilerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Uzmanlar örgütlerin de zaman zaman hedeflerine ulaşamadıklarında insanlar gibi psikolojik tepki gösterdiklerine dikkat çekmişlerdir. Örgüt depresyonu, paranoid örgüt, obsesif kompulsif örgüt, örgütsel anksiyete ve örgütsel travma örgütlerin gösterdikleri psikolojik tepkilerden bazılarıdır. Kuruluşlarda çoğu zaman tipler arasında geçişler olması olayları daha da karmaşık hale getirir; söz konusu olan kimin iktidarda olduğuna ve kuruluşun ömür çevriminin hangi noktasında bulunduğuyla ilgili olarak değişen geçişlerdir. Belli bir tarz örgüt tarihinin belli bir noktasında çok etkin olabilirken, daha sonra yıkıcı hale gelebilir ve bunun tersi de olabilir. Patolojiye yol açan, belli bir tarzdaki aşırılıktır. Koşulların değişmesine rağmen belli bir tarzda ısrar etmek aşırılık ve kurumsal felaket anlamına gelebilir (Kets de Vries, 2007, s.156). İşlev bozuklukları örgütsel sağlık literatürüne göre belirlenen hasta örgütleri değil örgütlerde, süreçlerde, yapılarda, stratejilerde, kültürde, kişilerarası ilişkilerde, davranışlarda yaşanan mental bozuklukları ele alır (Kersten, 1971, s.4).

2.2.1. Nevrotik Eğilimler ve Örgütsel Patolojiler

Her insana özgü, belli düşünme ve algılama tarzları, duyguları, yaşama tarzları, genel olarak öznel deneyim yöntemleri ve nevrotik davranışlarına çeşitli biçimlerde bağlantılı olan faaliyet tarzları vardır (Kets de Vries, 2007, s.139). Freud, nevrotik davranışların, içgüdüsel dürtülerin, çevresel etkenlerle bastırılması ile oluşan çatışmadan kaynaklandığını öne sürmüştür. Freud'dan daha akılcı ve yüzeysel olan Adler insanların birbirlerine üstünlük sağlamada kullandıkları yöntem ve araçların nevrozları oluşturduğunu gözlemlemiştir. Horney (1995) ise ruhsal bozuklukların merkezinde, korku ve çaresizliğin olduğu durumlarla baş edebilmek için geliştirilen bilinçsiz çabaların yattığını belirtmiştir. Bunlar nevrotik eğilimlerdir. Nevrotik eğilimlerin temel öğeleri bilinçsizdir. Bireylerin güvensizliklerini, korkularını, yalnızlıklarını yaşatması için, nevrotik eğilimler geliştirmeleri gerekir. Bu durum kişiye kendisine tehdit olarak algıladığı unsurlara karşı yenik düşmeme ve bunca olumsuzluğun içinde mevcut düzeni sürdürme konusunda bilinçsiz bir duygu verir (Horney, 1995, s.36). Bu da nevrotik eğilimlerin, bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerinde ve toplumsal kimliğinin oluşumunda etkili olduğunu göstermektedir.

Tıpkı bireylerin belli bir nevrotik tarzı tercih ettiği gibi, bir grup birey içinde özgül bir tarz ağır basma eğilimindedir ve genellikle stres dolu durumlarda öne çıkar. Bu nedenle, üst düzey yöneticileri ve onların kuruluşlarını incelerken bireysel patoloji (tek bir nevrotik tarzın aşırı kullanımı) ile özellikle kötü kurumsal performanstan çıkan örgütsel

pataloji arasında paralellikler çizmek yararlı olabilir (Kets de Vries, 2007, s.139). Psikologlar örgütlerdeki bireylerin davranışını derinliğine araştırdıkça, örgütün karmaşık bir sosyal sistem olduğunu ve örgüt içindeki bireylerin davranışlarının doğru olarak anlaşılması için onun tüm bir sistem olarak incelenmesi gerektiğini anladılar. Örgüt psikolojisini diğer dallardan ayrı bir bilim dalı haline getiren de bu buluş oldu. Bir bilim dalı olarak örgüt psikolojisinin varlığı, örgütlerin karmaşık sosyal sistemler olduğunun ve örgütlerdeki insan davranışını belirleyen etmenler hakkında sorulabilecek hemen hemen bütün soruların tüm sosyal sistem açısından düşünülmesi gereğinin kabulüne bağlıdır (Schein, 1978, s.2). Lawrence Frieman'ın (2002) yatay toplum hipotezi vardır. Bu hipoteze göre, dünyanın iletişim çağında olduğu ve elektronik bir köy haline geldiği için toplumda dikey ilişkilerden çok yatay ilişkilerin öne çıktığı vurgulanır. Kültürler artık, yukarıdan aşağıya doğru buyurgan ve otoriter tarzların yerine, yatay ilişkilerle oluşmaktadır. Yatay toplumlarda bireyler arası ilişkiler ile birlikte gruplar arasındaki ilişkinin de olması gereklidir. Grup duygusunun olduğu yerde grup kimliği ortaya çıkar. Kişi grup kimliği içerisinde kendi bireysel kimliği üzerinden kültürel kimliğini tanımlar(Tarhan,2014, s.253).

Bireylerin kendi kimliklerini ve davranışlarını örgüt kimliği üzerinden tanımlamaları, Hawthorne deneyleri sonucunda da gözlemlenmiştir. Psikologlar, işçilerin güdülenmesini araştırırken, bir işçinin öbür işçilerle olan ilişkilerinin o zamana kadar düşündüklerinden daha farklı olduğunu da ortaya çıkardılar. Örgüt içinde hangi davranışların doğru ve uygun olduğu ve yapılacak işin cins ve miktarı ile ilgili normlar koyan birçok grupların bulunduğu meydana çıktı (Schein, 1978, s.2). Bu açıdan bakıldığında örgütle örgüt üyeleri arasındaki psikolojik sözleşmenin mahiyeti ve etkilerinin örgüt içindeki psikolojik sorunlara zemin hazırladığı söylenebilir (Schein, 1978, s.2). Kilit örgüt üyelerinin istikrarlı psikolojik yönelimleri örgütün nevrotik tarzının başlıca belirleyicileri olabilmektedir. Yöneticinin davranış tarzı örgütün kültürüne, yapısına ve stratejilerine kişiliğinin gücü ölçüsünde yansıtacaktır. Patalojik örgütsel tarzlar belli bireysel nevrotik tarzlara özgü davranış bozukluklarını yansıtıyor olmakla birlikte, örgütsel patalojinin mutlaka patalojik liderliğin bir sonucu olmadığını altını çizmek önemlidir; bu bir dizi faktöre- bunların birine ya da birkaçına- dayalı olabilir. Örneğin, depresif örgütsel pataloji, önemli bir atılımı başlatabilmek için fazla kaynağa sahip olmayan bir örgütte, sağlıklı liderlikle de birlikte ortaya çıkabilmektedir. Karma tipler oldukça yaygındır. Aslında sağlıklı örgütler daha çok bir tarzlar karması sergilerler(Kets de Vries, 2007, s.42).

2.2.2. Örgütsel İşlev Bozuklukları ile Karıştırılan Bir Kavram “Örgüt Sağlığı”

Miles (1969) okullardaki örgüt sağlığı analizi için önerdiği modelde sağlıklı örgütü “Sadece bulunduğu çevrede yaşamını sürdürmekle kalmayan, bununla beraber uzun vadede devamlı olarak gelişen, hayatla baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren örgüttür.” şeklinde tanımlamıştır. Bununla birlikte örgüt sağlığının, “okul içerisindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkileri tanımlayan, okul iklimi ile ilgili olan bir kavram” olduğunu ifade etmiştir. Örgüt sağlığı kavramı, ekonomik açıdan başarılı bir örgüt oluşturabilmek için iş gören refahı ile örgütsel etkinliğin gerekliliğine vurgu yaparak, bu iki kavramı birlikte ele almaktadır (Shoaf, Genaldy, Karwowski ve Huang, 2004, s.81). Yönetim literatüründe örgütsel etkililiği ve işgören refahını arttırmak için çeşitli yöntemler tavsiye edilmiştir. Fakat bu kavramlar birbirinden bağımsız olarak ele alınıp, tek tek iyileştirilmeye çalışılmıştır (Murphy ve Cooper, 2000, s.1). Bu kavramlara üçüncül bir bakış açısı ile yaklaşan örgüt sağlığı kavramı sayesinde örgütteki refah ve etkililiği iyileştirecek unsurlar birbirleri ile ilişkilendirilerek değerlendirilecek ve bu da sonuçların daha faydalı ve uygulanması kolay olmasını sağlayacaktır. Sağlıklı örgütler, uzun vadede örgüt için yeterli olabilecek nitelikte mücadele veren, devamlı olarak gelişen ve çevresel değişimlere ayak uydurma ve varlığını devam ettirme yeteneklerini geliştiren bir özelliktedir. Sağlıklı okullar, varlıklarını devam ettirebilmek için üç örgütsel düzey arasındaki işbirliğini kullanırlar. Düzeyler arasındaki uyum, etkili öğretim ve geliştirilmiş öğrenci öğrenmesini devamlı destekleme eğilimindedir (Hoy ve Miskel, 1991; Hoy ve Tarter, 1997). Sağlıklı okullarda müdürler, öğretmen gereksinimlerini dikkate alırlar, öğretmenlerin fikirlerini dinlerler ve kaynak temin edebilirler. Eğitim, öğrenciler, veliler ve çevre tarafından desteklenir (Hoy ve Sabo, 1998). Sağlıklı okullardaki müdür ve öğretmenler birlikte iyi çalışırlar ve bu okullarda yüksek düzeyde örgütsel güven vardır (Tarter, 1995; Hoy ve Hannum, 1997).

Örgütlerde etkinlik ve verimlilik için sağlıklı olmak şarttır. Ancak sağlıklı örgütlerde de mental açıdan problemler yaşanabilir. Bu durum örgütsel işlev bozuklukları ile açıklanmaktadır. Örgüt hayatında sağlıklı olmak ile sağlıklı olmamak arasında tam bir zıtlık yoktur. Sağlıklı görülen bir yapıda da mental olarak patolojiler var olabilir. İşlev bozuklukları örgütsel sağlık literatürüne göre belirlenen hasta örgütleri değil örgütlerde, süreçlerde, yapılarda, stratejilerde, kültürde, kişilerarası ilişkilerde, davranışlarda yaşanan mental bozuklukları açıklamaktadır (Kersten, 1971, s.4). Sağlıklı örgütler, örgütün etkin ve verimli bir biçimde uygulamalarını hayata geçirebilmesi için sorunları görüp akılcı bir şekilde çözüm üretebilen, birimler arasında uyum ve iletişimin yüksek olduğu gelişime

açık örgütlerdir. Sağlıksız örgütlerde ise takım çalışmasının olmaması, iş stresinin yüksek olması ve örgütte uzun vadeli planların yapılmaması gibi durumlar örgütün verimliliğin düşmesine sebep olmaktadır. Bu da örgütsel faaliyetlerin sonlanmasına neden olabilmektedir(Arıkan,2011,s.32).Sağlıklı örgütler,işlevşeldir ve hedeflerini gerçekleştirme yeteneğine sahiptir. Sağlıksız örgütler, işlevsel değildir. Amaç ve hedeflerine ulaşabilme yeteneği, örgütlerin sağlık düzeylerini belirler (Akyürek, 2019, s.82).

2.2.3 Örgütsel İşlev Bozukluğu Modelleri

Bu başlık altında örgütsel işlev bozuklukları ile ilgili geliştirilen iki farklı modele yer verilmiştir (Cohen ve Cohen, 1993; Kets de Vries, 2007). Modellerde işlev bozukluğu gösteren örgütler ruhsal hastalık sınıflandırmaları dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Cohen ve Cohen (1993) örgütlerde oluşabilecek tüm patolojik durumları klinik psikolojik hastalıkların sınıflamasına uygun olarak psikozlar ve nevrozlar şeklinde gruplandırmışlardır. Psikozlar; manik davranış, manik depresyon, şizofreni ve paranoia'dan oluşurken, nevrozlar; nevrotik davranış, depresyon, obsesif kompulsiyon, post travmatik sendromdan oluşmaktadır. Kets de Vries (2007) ise örgütsel işlev bozukluklarını şizoid, depresif, paranoid, dramatik ve zorlayıcı olarak sınıflandırmıştır. Kendi kişiliğini hasta eden örgüt, insanlar gibi hastalıklı psikolojik tepkiler verebilir. Bu açıdan bakıldığında örgütlerdeki hastalıkların, bireylerin hastalıklarıyla benzer adlarla isimlendirilebileceği düşünülmektedir. Bireyler için kullanılan tedavi yöntemleri örgütler içinde kullanılabilir (Cohen ve Cohen, 1993, s.3).

2.2.3.1. Cohen ve Cohen işlev bozukluğu gösteren örgüt sınıflandırması.

Cohen ve Cohen (1993) örgütlerde görülmesi muhtemel olan patolojik durumları, bireylerde klinik psikolojik hastalıklarla ilgili çalışmanın yapıldığı dönemde kabul gören sınıflandırmayı dikkate alarak isimlendirmişlerdir. Çalışmada patolojik durumlar psikoz ve nevrozlar şeklinde ikiye ayrılmıştır.

Örgütsel psikozlar manik, manik-depresif, şizofrenik ve paranoid olarak gruplandırılmıştır. Manik örgütler, olaylar karşısında fazla heyecana kapılan, gerçeklikten uzak planlar yapan örgütlerdir. Hiçbir zaman yenilmeyeceğine dair inanç üst yönetim tarafından hastalık haline gelmiştir. Sevinçler ve üzüntüler bir arada yaşanmaktadır. Ani değişen bu durum uzun vadede düşünmeye engel olmaktadır. Şizofrenik örgütlerde üzüntü ve keder vardır. İçine kapanık, iletişimden uzaklaşmış, amaçsız bir durum söz konusudur. Paranoid örgütlerde, örgüt dışında var olmayan bir düşmanın varlığına inanılır. Genel ruh

hali şüphe ve güvensizliktir. Liderler ve üyeler arasında oluşan rekabet sonucunda meydana gelen çatışma ve uyuşmazlıklar da söz konusudur (akt. Dedeoğlu, 2014).

Örgütsel nevrozlar, nörotikler, depresifler, obsesif kompulsifler, post travmatik ve intoksike olmuş örgütler olarak gruplandırılmıştır. *Nörotik örgütlerde* korku hâkimdir. Bu örgütlerde paranoid örgütlerden farklı olarak örgüt kendinden korkmaktadır. Yetersizlik düşüncesi faaliyete geçmeye engel olmaktadır. Başarısız olmayı engellemek adına çok fazla zaman, güç ve kaynak harcanmaktadır. Sürekli kontrol, örgütün benimsediği temel faaliyetlerdir. *Depresif örgütlerde* yoğun hissedilen üzüntü hissi, günlük faaliyetlere ilginin kaybolması, genellikle aşırı suçluluk ya da değersizlik hisleri vardır. Zamanla depresyon, içe dönme ile sonuçlanmaktadır. *İntoksike olmuş örgütler*, potansiyel problemlerle karşılaşmayı reddederler, her şeyin iyiye gittiğine dair inanç hakim özelliğindedir. Manik örgütlerden farklı, manik örgütler kendilerini yenilmez görüp, her şeyi yapabileceklerine inanırlarken intoksike örgütler güvenli görünmelerine rağmen içlerinde güvensizliğin olduğu örgütlerdir. *Obsesif kompulsif örgütler*, mantığa uygun bir anlamı olmadığı halde sürekli aynı davranışları yapma, tekrar tekrar kontrol etme eğilimindedirler. Mükemmellik için takıntılı faaliyetler sergilenmektedir. Bu örgütler, anlamsız olsa bile sürekli aynı şeyleri yapma davranışı gösterirler. Bu davranışlar yaratıcılık, risk alma gibi eylemlere engel olmaktadır. Erteleme eğilimi de patolojinin temel özellikleridir. *Post-travmatik örgütlerde* ise yaşanan travmatik bir durumun devamında gelen duygusal rahatsızlıklar mevcuttur. Çatışmalar, ani kayıplar, krizler bu travmalara neden olabilmektedir. Bu örgütlerin yeniden normale dönmesi zaman alabilmektedir. Örgütün istem dışı yaşadığı işlev bozukluğu olarak da görülmektedir (akt. Dedeoğlu, 2014).

2.2.3.2. Kets de Vries' in işlev bozukluğu gösteren örgüt sınıflandırması.

Sınıflandırmada işlevsiz örgütler, paranoid, şizoid, depresif, zorlayıcı ve dramatik örgütler olarak ele alınmaktadır. Örgütler birkaç işlev bozukluğu gösteren örgüt türünün özelliklerine sahip olabilir. Bunlar melez işlevsiz örgütler olarak da adlandırılmaktadır (Kets de Vries, 2007).

2.2.3.2.1 Depresif örgütler. Depresif kişiler yetersiz görünürler ve hiçbir hayal gücü ortaya koyamazlar. Başkalarının inisiyatif almasını beklerler. Kendilerini yeteneksiz hissetme, küçümseme, değersizleştirme ve başkaları karşısında kendilerini aşağıda hissetme eğilimindedirler. Aslında aktif olarak kurtarıcılar, kendilerini koruyacak insanlar ararlar. Bu amaçla düzenli temas içinde oldukları diğer kişileri idealleştirirler ve sürekli

onlara danışma ihtiyacı hissederler (Kets de Vries, 2007, s.145). Frankel (1997) örgütlerinde, insanlar gibi depresyon belirtileri gösterdiğini belirtmektedir. Örgüt depresyonu, diğer psikolojik sorunlar gibi, duygusal, bilişsel ve davranışsal düzeyde gözlenmektedir. Klinik depresyondan farklı olarak, örgüt genelinde gözlemlenir ve nedenleri örgüt kaynaklıdır (akt. Sezer, 2011, s. 44). Örgütteki bireylerin geleceğe dönük vizyon belirlemede zorluk çekmeleri ya da isteksiz olmaları, planlanan davranışlar için çaba göstermek istememeleri ile örgütte oluşan genel eylemsizlik hali örgütsel depresyon olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel depresyon, örgütün karar merkezinde gerçekçi sonuçlar üretilmesinden sorumlu olan bireylerin, sistemin sağlıklı etkileşimini bloke eden ve alt sistemlerin birbirleri ile olan iletişimini koparan faaliyetleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Sonrasında ise çalışanların ruhsal sorunlar yaşayabileceği örgütsel normlar oluşmaktadır (Williams, 1996, s.28). Örgütlerde depresif yöneticiler ve işlevsiz davranışları depresyona neden olan etkenler arasındadır (Frankel, 1997, s.4).

Depresif lidere sahip bir kuruluşun kültürünü tanımlamak için kullanılabilir en iyi sözcük kaçingandır. Kaçingan kültür kendilerinden istenenlerin en azını yapmakla yetinen, motivasyonsuz yöneticiler tarafından yönetilir. Güç, yönetsel insiyatiflerden çok resmi programlar ve politikalar tarafından uygulanır. Değişim önerilerine kaşı çıkan yöneticiler kendilerini yetersiz hissederler. Bu nedenle olayları ve örgütü yeniden canlandırmak için gereken unsurları kontrol edemeyeceklerini düşünürler (Kets de Vries, 2007, s.145). Örgüt depresyonunun çalışanlarda oluşturduğu olumsuz davranış değişiklikleri örgüt iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi aşamasında da tıkanmalara neden olarak örgüt ve örgütü çevreleyen toplumsal ve bireysel öğelere de zarar verebilmektedir. Depresyonda olan örgütteki çalışanların güçsüzlük, ümitsizlik, isteksizlik duygularına sahip oldukları görülmektedir. Cohen ve Cohen' e (1993) göre örgüt depresyonu yaşayan örgütler geleceğe olan ilgilerini kaybederler ve geçmişe bağlılık gösteremezler. Depresyonda olduğunu bilen örgüt, bu durumdan suçluluk duymasına rağmen yapılacak iyileştirmeler konusunda kendisinde gereken gücü bulamaz. Bu örgütlerde gözlemlenen performans düşüklüğü ve örgütün küçülmesine sebep olabilecek nitelikte işlevsizlik içeren etkisiz davranışlar, örgütün işleyişini aksatarak tamamen durmasına neden olabilmektedir (Gray, 2008). Scurlock (1995) depresyonda olan örgütlerde, bireylerin umutsuzluğa düşerek bir nevi felce uğramışlık hissine kapıldıklarını ifade etmektedir. Hastalıklı örgütleri inceleyen Frost (1985), bir örgüt için nevrotik tanısının konulmasında en önemli nedenin öğrenilmiş çaresizlik olduğunu belirtmiştir. Frost (1985) örgütlerin öğrenilmiş çaresizlik ile nasıl

nevrotik hale geldiğini şu şekilde ifade etmektedir; “Örgütün sonuçları etkileyebilmek için hiçbir şey yapamadığını görmesi çaresiz olmasına yol açmaktadır. Sonuçları etkilemek adına, sürekli olarak başarısızlık yaşayan örgüt öğrenilmiş çaresizlik sergileyecektir. Ardı sıra gelen başarısızlıklar o kadar etkilidir ki, örgüt koşulları değiştirebileceği bir duruma geldiğinde bile, acizlik içinde eylemsiz kalır. Öğrenilmiş çaresizlik örgütü nevrotik yapar.” (akt. Güler, 2006, s.26)

2.2.3.2.2 Paranoid/Kuşkucu örgüt. Kets de Vries’ in tanımladığı diğer bir nevrotik rahatsızlıkta paranoid eğilimdir. Bu örgütlerde sürekli çalışanların bir oyun oynayacağından endişe edilir. Paranoid tarzla ilgili başlıca kaygı konusu, hiç kimseye güvenilemeyeceği ve dışarıda tehdit eden üstün bir gücün beklemekte olduğu şeklindeki varsayımlardır (Kets de Vries, 2007, s. 31). Stratejik olarak diğer insanların, onlara karşı olduğu fikri ile paranoid kişilikler her zaman savunmada ve tetikte olmaya sürüklenirler (Beck ve Alford, 2009, s.89). Bu konudaki psikanaliz araştırmaları, ilgili duyguların haklı bir nedene dayandığını, çünkü temelinde ruhsal bir realitenin saklı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, bu duygulara eşlik eden tasarımlar gerçek tasarımların kendileri olmayıp, bilinçdışına itilmiş nesne üzerindeki kaydırmaların, bilinçdışına itilmiş nesnelerin tanınmasını, duygu ve tasarım beraberliğine tamamen uygun bir olay gözüyle bakılmasını sağlamaktadır (Freud, 2000, s.69). Paranoid örgütlerde liderlik tarzı başkalarına güvensizlik, aşırı duyarlılık, aşırı teyakkuz, kıskançlık ve düşmanlık üzerine kurgulanır. Paranoid yöneticiler gizli niyetler ve özel anlamlar varsayarak ve ayrıntıları büyüterek başkalarının eylemlerini kolaylıkla yanlış anlayıp çarpıtabilmektedirler. Paranoid yöneticiler hile ve aldatmayla karşılaşmayı beklerler ve genellikle en kötü beklentilerini doğrulayan olgular bulabilirler. Paranoid bir liderin olduğu kuruluşlarda lider ile astları arasındaki ilişkiler çoğu zaman tehdit edici bir temayla belirlenir. Kendilerini tehdit altında gören liderler astlarına karşı düşmanca bir tavır sergileyip, savunma tepkisi olarak onlara zarar vermek ve saldırmak isteyebilirler. Bu tutumları iki şekilde açığa çıkmaktadır (Kets de Vries,2007, s.146):

1) *Biçimsel kurallar, kısıtlamalar ve katı cezalandırmalarla sıkı bir kontrol uygulamak:* Bu tepki alt düzey yöneticileri her türlü inisiyatiften yoksun bırakır, öz saygılarını azaltır ve onların liderle irade yarışına girişme olasılığını arttırır. Bu tepkinin sonucu olarak büyüme ve gelişme fırsatlarının olmaması gelecek vaat eden yöneticileri ayrılmaya yöneltir.

2) *Yöneticinin sadece kendi fikirlerini dikkate alması ve astlarıyla ilişkilerinde*

saldırğan bir tutum sergilemesi: Bu tepki kuruluşu polis devletine dönüştürür. İnsanlar kendilerini sürekli gözlem altında hissederler. Bu koşullar altında moral büyük yara alır; aynı şey üretkenlik için de geçerlidir, çünkü astlar katkılarını esirgerler.

Paranoid yöneticiler kendi güvensizliklerini ve kuşkularını yansıtan örgütsel kültürler oluştururlar. Örgütsel enerjinin büyük kısmı bütün problemlerin üzerine yıkılacağı bir düşman belirlemeye harcanır. İçeride ve dışarıda düşmanlar belirlendikten sonra analiz edilir ve rakip bir stratejiyle karşı konulur. Bu açıdan bakıldığında paranoid kültür bulaşıcı olma eğilimindedir. Paranoid liderler sadece kendi görüşlerini paylaşan kişileri işe almaya, ödüllendirme ve terfi ettirmeye özen gösterirler. Liderin görüşlerinden uzaklaşan kişilere, örgütteki sicilleri nasıl olursa olsun güvenilmemektedir. Paranoid atmosfer insanlar arasındaki ilişkiler kadar bölümler arası işleyişi de bozmaktadır. Bütün örgütte enformasyon bir güç kaynağı olarak kabul edilir, o nedenle bir proje ya da problem hakkında bilgisi olanlar bu bilgiyi saklar ya da bunu bir mal gibi değiş tokuş yaparlar (Kets de Vries, 2007, s.148). Yöneticiler problemleri keşfetmek ve bunlarla başa çıkmak, alternatif çözümler seçmek için enformasyonu paylaşır ve birlikte çaba gösterirler. Bu yaklaşım bir yerde olumludur, ama bunun kuşkucu bir örgütte oluşturabileceği aşırı biçimler problemleri çözmekten çok problemlere neden olmaktadır. Örneğin bir enformasyon için, tek bir kaynağa güvenilmediğinden dolayı birçok insana başvurulur. Bu da işi daha uzun bir sürede yapılması anlamına gelir(Kets de Vries, 2007, s.149).

Kuşkucu örgütler dengeyi yeniden sağlamak için şunları yapmalıdır:

- Karar alma ve raporlama mekanizmalarını basitleştirmek
- Enformasyon paylaşımını kolaylaştırmak ve gizliliği en aza indirmek
- Güven oluşturucu faaliyetleri desteklemek
- Strateji oluşturmada daha etkin bir yaklaşım benimsemek

2.2.3.2.3 Dramatik örgüt. Dramatik bireyler başkalarını etkileme ve onların dikkatini çekme ihtiyacı içindedir. Bu nedenle çoğu zaman kazanım ve yeteneklerini abartır ve aşırı tepki gösterirler. Dramatik liderler sık sık disiplinsizlik gösterirler, konsantrasyon kapasitesi eksikliği ve aşırı tepki gösterme eğilimi içindedirler. Dramatik bireylerin çoğu bir yetkilendirilmişlik duygusuna sahiptir. Yüzeysel bir sıcaklık sergilemekle birlikte genellikle ciddiye, empati ve başkalarını dikkate alma eksikliği içindedirler. Ayrıca idealleştirme ile değersizleştirme uçları arasında gidip gelirler. Bu nedenle ilişkileri istikrarsız olma eğilimindedir (Kets de Vries, 2007, s.144). Histriyonik kişilik bozukluğu ve narsistik kişilik bozukluğunu içeren dramatikliklerde dikkati üzerine

çekme isteği, olayları büyütme, dramatize etmeye, abartılmış duygusal tepkiler beden, yüz hareketleri, çabuk etkilenme gibi özellikler bulunur (Freud, 2004, s.15).

Sınırsız güç, başarı ve mükemmellik hedefleri gerçekleşmediğinde dramatik liderler belirgin intikam ve öfke duyguları sergileme ve intikamcı davranışlara girme eğiliminde olabilirler. Dramatik liderler kendilerini idealleştirme eğiliminde olan – yani onların hatalarını görmezden gelip güçlü yanlarını vurgulayan- bağımlı kişilik yapılarına sahip astları kendilerine çekerler. Astlarının onaylayıcı ve hayranlık sergileyici tepkilerinden duygusal olarak beslenirler (Kets de Vries, 2007, s.144). Çalışanlar sınırsız bir gücü olduğuna inandıkları yöneticiyle özdeşleşmek ve ondan destek almak isterler. Astlar yöneticinin küçük bir övgüsüyle mutlu olurlar ve yöneticilerine bağımlı hale gelmişlerdir (Başaran, 2008, s.408). Dramatik yöneticinin karizması ortada sadece tek bir lider olmasını sağlar. Otoritenin hiçbir rakibi olmadığı için, grup üyeleri arasında sorgu sualin olmadığı, güven dolu bir ortam oluşur. Bağımsız fikirli bireyler ve yöneticiler böyle bir kültürde uzun süre yaşayamazlar (Kets de Vries, 2007, s.144). Örgütsel öğrenme konusunda davranışsal engeller incelendiğinde DSM-V kriterlerine göre narsist örgütler konusu dramatik örgütlere benzer biçimde ele alınmıştır (Godkin ve Allcorn, 2008, s.40). Dramatik örgütlerde her şeye kendi kişisel damgasını vurma çabasında olan yönetici rutin faaliyetlere bile karışır. Bu aşırı merkezileştirmeden ikinci bir problem ortaya çıkar. Etkin enformasyon sistemleri söz konusu olmaz. Yöneticinin dış iş çevresini gözden geçirmek için fazla çaba göstermemesi, olgulardan çok sezgilerine dayanarak hareket etmesi dış iletişimi zorlaştırır. Liderin her şeye hakim olması yüzünden enformasyon yukarıdan aşağıya akar ve bu da iç iletişimde sıkıntılara neden olur (Kets de Vries,2007, s.145).

2.2.3.2.4 Şizoid örgüt/ Politikleşmiş. Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabına (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1980) göre şizofreninin karakteristik belirtileri çoklu psikolojik süreçler, önceki işleyiş seviyelerindeki bozulma, halüsinasyonları veya düşünce şeklindeki belirli rahatsızlıkları içerir. Şizofrenide beynin karar mekanizması ve enerji programlaması bozulur. Beynin önem ve önceliklerini belirleyememesi, hayal ile gerçek arasındaki sınırları fark edememesi, doğru ve yanlış diye oluşturduğumuz standartların bozulması durumunda şizofreni ortaya çıkar (Tarhan, 2014, s.35). Kişi bir hedefe odaklanamaz; bu, düşünme süreçlerinin bozulduğunun göstergesidir. Şizofreni, şimdiki zaman ve gelecek zamanın parçalanmış olması ile karakterize edilir. Geçmiş zamanı şimdi gerçekleşmiş gibi yaşayarak, yaşadığı anın dışında bir yaşam oluşturur (Melges, 1982, s.63). Geçmiş ve gelecekteki referans çerçeveleri olmadan, bir kişinin

kendisine yabancılaştığı ve benlik deneyimini tanımadığı görülmektedir. Şizoid tarzın etkisinde olan bireyler, başkalarıyla etkileşime girmenin sonunda kendilerine başarısızlık ve zarar getireceğine inandıkları için, araya mesafe koymayı her zaman daha iyi sayarlar. Hiçbir şeye karışmama ve kendini geri çekme kalıbı şizoid tarzın özelliğidir. Şizoid bireyler bilinçli olarak sosyal bozulma korkusuyla duygusal ilişkilere girmeye isteksizdir. Yalnız kalmayı tercih eder ve iletişim ihtiyacı hissetmezler (Kets de Vries, 2007, s.151). İnsan beyninde bulunan sosyallikten sorumlu alanların geliştirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. İnsanın varlığı duygu, düşünce ve davranışlarından oluşan bir bütündür. Bu duygu, düşünce ve davranışlardan bazıları bütünden farklı olarak kendi başına çalışırlarsa şizofrenik dağılma oluşturmaktadır (Tarhan, 2014, s.34).

Şizoid örgüt kültürleri genel olarak liderlik sorumluluklarını bir kenara bırakmış yöneticilerin ürünüdür. Şizoid liderler yönetimi yetki ve sorumluluklar konusunda bilgisi olmayan ikinci sınıf yöneticilere devrederler. Bu ikinci sınıf yöneticiler zamanlarını başka bölümlerdeki rakiplerine karşı güç ve konum elde etmek için harcayan oyunculara dönüştürler. Bunu kendi nüfuz alanlarını ve kaynak tabanlarını genişletmek için bir fırsat olarak görürler. Sonuçta koordinasyon, iş birliği bölümler arası rekabet problemleri ve stratejide bocalamalar ortaya çıkar (Kets de Vries, 2007, s.152). Şizoid örgütler salata gibidir. Her şey kopuk ve bağımsız çalışır, birbirleriyle anlam bağı yoktur. Olaylar ve durumlar arasındaki mantıksal bağlar, sebep-sonuç ilişkileri kopar. Realiteyi test edemez ve gerçeklerle olan bağlantı kesilir (Tarhan, 2014, s.36). Şizoid örgütte strateji geliştirme işi, her biri kararsız lideri etkilemeye çalışan ve aynı zamanda kendi çıkarıcı projelerini ilerletmeye çalışan ikinci sınıf yöneticilerin değişken koalisyonlarına kalır. Bir alanda tedrici değişiklikler yapılır, ama sık sık, yeni bir yönetici grubu ön plana çıktığından yön değiştirmeler yaşanır (Kets de Vries, 2007, s.152). Bu durumda sosyal şizofreniye neden olur. Bir toplumu toplum yapan özgeçmiş, kimliği ve idealleridir. Bu üç konuda fikir birliği varsa, o toplum kendi kimliğini oluşturur. İnsan beyninde ortak bir ideal oluşturulmazsa beynin bir bölgesi farklı, diğer bir bölgesi farklı çalışır ve şizofreni ortaya çıkar. Toplumun da bir kısmı farklı, diğer kısmı farklı hedefler peşindeyse o toplumda huzur bozulur ve sosyal şizofreni oluşur (Tarhan, 2014, s.39). Şizoid bir örgütte meydana gelebilecek tehlikeler şu şekilde özetlenebilir: İzolasyon, üst yönetim tarafından tanınmayan çalışanların hayal kırıklığına uğraması, değişken karar verme mekanizması, girişimciliğin artmasına rağmen tutarlı bir stratejinin olmaması, bir güç kaynağı olan bilginin iyi kullanılmaması ve gereksiz meydan okuma. Ama asıl tehlike örgütün belirli bir hedefe odaklanamamasıdır (Schwarz, 2007). Geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman

kavramlarındaki parçalanma, örgütün çevresindeki davranış kalıplarını süreksizleştirdiği gibi içindeki davranış kalıplarını da süreksizleştirir (Drucker, 1969). Kuruluşun bölünmüş hali koordinasyonu ve iletişimi engeller. Enformasyon, etkin uyarlamada bir aracı olmaktan çok bir güç kaynağı olarak kullanılır; aslında yöneticiler enformasyonun serbest akışını engellemek için çabalar. Bir başka sorun ise dış iş çevresine ilişkin enformasyon eksikliğidir. Örgütün odak noktası içe yöneliktir; herkes yöneticinin isteklerini ve kendi çıkarlarını beslemeye çaba gösterir (Kets de Vries, 2007, s.152).

2.2.3.2.5 Zorlayıcı/Bürokratik örgütler. Zorlayıcı kişilik bozukluğunda bireyler mükemmeliyetçidir, zihin ayrıntılar, kurallar, programlar gibi kavramlarla meşguldür. Bu kişiler genelde ayrıntılara çok fazla dikkat ederler ve bu yüzden genellikle projelerini bitiremezler (Köroğlu, 2013). Zorlayıcı tarzdaki yöneticiler kişi ya da olayların akışında olmaktan korkarlar. Bu nedenle kendi yaşamlarını etkileyebilecek herkese ya da her şeye hakim olmak ve kontrol etmek gibi bir önyargıları vardır. Kendi üstlerine karşı saygılı ve uyumlu olmalarına rağmen astlarına karşı belirgin bir şekilde otoriter olabilirler. Zorlayıcılar, resmin bütününe görme yeteneklerini kısıtlayabilecek bir mükemmeliyetçilik duygusuna sahiptir. Yanlış yapmaktan ve verimliliklerini zedelemekten korktukları için kararsızlık sergilerler ve önemli meseleleri erteleme eğilimindedirler (Kets de Vries, 2007, s.156). Bürokratik örgüt kültürü zorlayıcı örgüt yöneticilerinin astlarının boyun eğmesini istediği, zorlayıcı örgütlerde oluşan örgüt kültürüdür. Her işin ayrıntıları, kuralları, yöntemleri önceden hazırlanır. İşgörenlerin düzensizliği, planlanmış etkinliklerden sapma göstermeleri, alışılmışın dışına çıkmaları, biçime önem vermemeleri yöneticileri rahatsız eder. Titizlik, katı davranma, kusurlu olmaktan korkma, bürokratik zorlayıcı yönetimin genel özellikleridir (Başaran, 2008, s.410). Zorlayıcı örgütte lider ile astları arasında güvensizlik söz konusudur. Liderin kontrolü kaybetme endişesi astların içtenlik, inisiyatif, katkıda bulunma, kişisel sorumluluk ve coşku duygularını yok eder. Liderler kişisel yönlendiricilik ve yönergeler yerine kurallarla yönetirler. Bağımsız ruhlu yöneticiler kısa sürede kendi başlarına davranma özgürlüğüne sahip olamayacaklarını görerek bu tür örgütlerden ayrılırlar (Kets de Vries, 2007, s.157). Katı kuralların, biçimselliğin, merkeziliğin, programlanmış işlemlerin yoğun olduğu girişimden korkan örgüt türleridir (Başaran, 2008, s.410). Paranoid örgüt gibi zorlayıcı örgüt de resmi kontrolleri ve enformasyon sistemlerini vurgular; ama arada kritik bir fark vardır. Zorlayıcı örgütte kontroller iç faaliyetleri (üretim verimliliği, maliyetler ve planlar ve performans) izlemek

için tasarlanmıştır. Buna karşılık paranoid örgütte kontroller daha çok dışa yöneliktir (Kets de Vries, 2007, s.157).

Kavramsal çerçeve genel olarak incelendiğinde örgütlerin de bir sistem olduğu ve bir alt sistemin durağan halde uzunca bir süre kalması durumunda sistem içinde patolojilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Oluşan bu patolojik etkiler, bireylerin morallerinin bozulması ve okullarda mantık dışı ve irrasyonel faaliyetlerde bulunulması, liderliğin ve bir örgüt olan okulun zarar görme potansiyelinin artması olarak sayılabilir. Alt sistemlerde oluşan patolojiler, sistem bütününde, ayrı ayrı alt sistemlerde oluşan patolojiden daha büyük bir olumsuz etki oluşturmaktadır (Miller and Miller, 1991, s.245; akt. Kesken, 2008). Bu durum bir süre sonra örgütlerde eylemsizliğe neden olabilmektedir. Sinerji kavramı ise örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik kavramlarının panzehiri niteliğindedir.

2.3. Sinerji Yönetimi

Bu bölümde konu ile ilgili kuramsal çerçeve temelinde sinerji kavramı, sinerjiyi oluşturmak için ön koşullar, sinerjinin gerekleri ve unsurları, sinerjik yönetim ve sinerjik yönetimin fonksiyonları başlıklarına yer verilmiştir.

2.3.1. Sinerji Kavramı ve Önemi

Sinerjinin kelime anlamı bireylerin gerek fiziksel gerekse zihinsel güç ve yeteneklerini birleştirmek suretiyle tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri çalışma ya da faaliyetleri daha fazla kişi yani grup aracılığıyla başarabilmeleridir. Öğrenen takımlarda adından da anlaşılacağı üzere; başarıya giden yolun basamağı öncelikle grup kurmaktan geçmektedir. Sinerji de grubu harekete geçiren bir dinamodur (Dündar, 2013, s.121). Buchholz ve Roth (1987) sinerjiyi, birbirinden ayrı bağımsız varlıkların, eş zamanlı faaliyetlerle bir araya gelerek bireysel etkilerinin toplamından daha büyük bir etki oluşturması olarak tanımlamışlardır (akt. Balcı, 2011). Fuller' e (1981) göre sinerji; bütün sistemin hareketinin ayrı ayrı parçalarının hareketleriyle tahmin edilememesi; sistemin toplam, bütüncül hareketinin bileşenlerinin, alt sistemlerinin veya onların bileşenlerinin hiçbir hareketiyle tahmin edilemez oluşu, anlamlarına gelir (akt. Çamlıbel, 2003).

İnsanda menfaati olmadığı ve aldatıldığını bildiği halde işbirliği yapmaya karşı bir eğilimi söz konusudur. Buna *güçlü karşılıklı ilişki eğilimi* denir. Güçlü karşılıklı ilişki insanın sosyal varlık olmasını sağlar. Fehr'in yaptığı deneyler, ilk yaratılışından itibaren insanın genetik kodlarında yardımlaşma ve işbirliği yapma isteğinin bulunduğunu gösterir.

Esasında insanda, rakiplerini yok etmek yerine onları da düşünerek eyleme geçme duygusu baskındır. Bu da sinerji oluşturma eğiliminin, insanın biyolojik yapısını temelinde olduğunu gösterir (Tarhan, 2014, s.266). Güçlü karşılıklı ilişki görüşünü destekleyen başka bir çalışmada, Massachesetts Üniversitesi ekonomi uzmanlarından Herbert Gintis ile Kaliforniya Üniversitesi antropologlarından Robert Boyd'un yaptıkları kurumsal çalışmalardır. Araştırmacıların oluşturdukları bilgisayar modelinde, bireylerin etkileşim içinde olduklarında davranışlarında meydana gelen değişimler izlenebilmektedir. Bu modelde bireylerin öncelikle aldatan ya da yardım eden rollerde olmaları sağlanır. Sonuç itibari ile kişilerin birbirleriyle olan etkileşiminde aldatanların daha kazançlı olduğu görülmektedir. Fakat gruplar birbirleriyle çekiştiklerinde yardımlaşma duygusu olması gereken konuma ulaştı ve yardımlaşmanın daha yoğun olduğu grupların ön plana çıktığı gözlemlendi. Bu çalışma 30 kişilik gruplarla yapıldığında, aralarında yardımlaşmanın daha yoğun olduğu gruplar öne çıktı (Tarhan, 2014, s.267).

Bireylerin hedefleri, değer yargıları ve paradigmaları farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar sinerjik anlamda bir dezavantaj olmaktan öte, yeni bakış açılarının ortaya konacağı toplam enerji alanlarından yararlanılabilecek bir kaynak olarak görülmelidir (Töremen, 2001, s.205) Farklı değerlerin ve niteliklerin olması, toplumda çeşitlilik anlamına gelmektedir. Çeşitliliğin bir araya gelmesi işbirliği ve katılımcılık zihniyetini geliştirmektedir. Farklı olanların sürece katılması, değişim için bir kaldıraç oluşturur. Toplumsal bütün açısından ele alındığında; çalışanların bir araya gelmesi, örgütlerde güven, moral, destek, bütünleşme ve sorumluluk bilincinin artmasına neden olur (Köksal, 2008, s.8). Sinerji olgusu bir yandan etkili kaynak kullanımı, kaynakların gereksiz ya da yanlış yerde harcanmaması gerekliliği üzerinde de durmaktadır. Çünkü hedeflere ulaşma noktasında sahip olunan değerler ekonomik kullanıldığı takdirde; bütünün oluşturacağı enerji ya da fayda daha fazla olmaktadır. Bütün bunlar hiç şüphesiz insanların sürecin bir parçası olduğunu idrak etmenin ötesinde onları bir arada tutmaya özen göstermenin neticesinde elde edilebilmektedir (Dündar,2013, s.113).

2.3.2. Sinerji Oluşturmak İçin Ön Koşullar

Conner (1993) örgütlerde sinerji oluşturmak için dört adımlı bir süreç olduğunu ve bu süreçlerin, etkileşim, takdir etme anlayışı, bütünleşme ve uygulama basamaklarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu süreçlere aşağıda yer verilmiştir.

2.3.2.1.Etkileşim. Etkileşimin üç unsuru; etkili iletişim, aktif dinleme ve güven oluşturmaktır. Etkili iletişim ile yanlış anlama, yabancılaşma ve çatışma gibi örgüt sorunlarını azaltan ve örgütün potansiyelini geliştiren bir süreç ortaya çıkmaktadır (Mullen ve Lick, 1999). Empatik özelliklere sahip olan taraflar, kendi aralarında sorunlarını doğru bir şekilde çözebildikleri sürece, örgüt içerisinde işler daha sağlıklı yürütülür. Bunun sonucunda da örgüt içerisindeki kültür herkes tarafından paylaşılır hale gelir. Örgütte oluşan sinerji performans ve verimliliğin artmasını sağlar (Metin, 2011). Aktif dinleme ise, etkileşimde olunan bireyin düşüncelerini anlama, düşünceleri analiz etme ve bu düşüncelerin detaylarından farklı problemlere çözümler üretmeye de olanak sağlamaktadır. Bu durumda örgüt içinde gelişen etkili iletişim çalışanlar arasındaki sinerjiyi arttıracaktır. Herhangi bir çatışma durumunda ise negatif deneyimler yaşayan bireyler, bu olumsuz deneyim nedeniyle, yeni oluşacak deneyimlerinde de başarısız olacaklarını düşünürler ve sinerjiyle olan bağlarını koparırlar (Akpolat ve Levent, 2018).

2.3.2.2.Takdir etme anlayışı. Conner'a (1993) göre, takdir etme anlayışı farklılıkları kullanma ve değerlendirme kapasitesidir. Takdir etme anlayışı oluşturmak için "açık bir iklim yaratmak, diğer örgüt çalışanları ile empati kurmak ve değer çeşitliliği sağlamak ve olumsuz yargıyı ertelemek" olmak üzere dört adım gereklidir (Conner, 1993). Açık bir iklim; örgüt üyelerinin üretken çatışmaları ve yapıcı tartışmaları teşvik etmelerini sağlar, kazan/kazan ilişkileri geliştirilir ve örgüt üyelerinin yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olunur (Mullen ve Lick, 1999). Sinerji oluşturulması ve olumsuz önyargıların engellenmesi, örgütteki problemlere daha fonksiyonel çözümler üretilmesini sağlayacaktır (Conner, 1993). Örgüt çalışanları birbirleri ile empati kurduğunda, bireyler diğerlerinin yaşadıkları ve hissettiklerini anlayabilmek için fırsat elde etmiş olmaktadır. Bireylerin diğer bireylerle empati kurmaları, örgütün sorunlara karşı çözüm geliştirme becerisini artıracak ve sinerji oluşturmak için koşullar oluşmasını sağlayacaktır (Mullen ve Lick, 1999). Takdir etme anlayışının oluşması için diğer adım ise değer çeşitliliği sağlamaktır. Sinerji oluşturmak ve daha yaratıcı fikirler ortaya koymak için farklı düşünme stilleri bir fırsat olarak değerlendirilse de bu konuda yeteneklerin çeşitliliği yeterli değildir. Takımlar, birbirlerinin zayıf taraflarını telafi ederek, farklılıklarını güçlü bir şekilde ortaya koymanın yollarını bulmalı ve bu süreçte birbirlerine yardımcı olmalıdırlar (Crvalho, 2014).

2.3.2.3. Bütünleşme. Örgütten gelen tüm girdileri göz önünde tutup, değerine ve kullanılabilirliğine bakarak, mevcut en iyi çözümü üretmek için gerekli olan uygun bilgileri bir araya getirerek bakış açılarını yaratıcı bir şekilde kullanma sürecidir. Deneyimler; belirsizliğin tolere edilmesinin, esnek, yaratıcı, kalıcı ve seçici unsurları aktive ederek bütünleştirme aşamasının etkililiğinin artırılmasını sağladığını ortaya koymuştur (Conner, 1993). Belirsizlik ortamında sonuçların tahmin edilememesi veya hedeflerin doğru bir şekilde eyleme geçirilememesi nedeniyle stres oluşabilir. Bireyi olumsuzluğa düşürecek veya tehdit algılamasına neden olacak olayların oluşturduğu belirsizliğin, kaygı veya korkuya neden olma ihtimali yüksek olabilir (Mullen ve Lick, 1999). Bütünleşmeyi sağlayacak en önemli unsur olan örgütsel sinerji, örgütte verimliliği arttırabilmektedir. Sinerji, örgüt çalışanlarının bir işi kendi bakış açılarıyla yapabilmelerini ve çalışanlarının farklılıklarını bir değer olarak görmelerini sağlar. Bu bağlamda, örgüt çalışanlarına ihtiyaç duyulduğunda, esnek davranılmalı ve sinerjik sınırlarda otonomi sağlanmalıdır (Conner, 1993). Ayrıca ekip çalışması ile belli bir düzeyde birikime ve farklı özelliklere sahip bireylerin, uygun bir mekanda, beyin fırtınası yoluyla etkileşim halinde olmaları, farklı boyutta fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Yalçınkaya, 2002).

2.3.2.4. Uygulama. Sinerji oluşturma sürecindeki ilk üç aşama, istenilen çaba ya da sonuca ulaşmak için temel sağlamaktadır. Dolayısıyla, sinerji oluşturma sürecindeki son adım, istenilen çıktıların çeşitli bölümlerini etkili bir şekilde uygulamaktır. Başarılı bir uygulamanın temel öğeleri ekip odaklı olmak, güncellenmek, izlemek ve güçlendirmek ile stratejik davranmaktır (Conner, 1993).

Strateji: Stratejik davranan örgütler büyük resme bakarak, sorunları çok yönlü ele alırlar. Farklı bakış açısı geliştirmek örgütteki sorunların daha rahat çözülmesini sağlayacaktır. Gerekli bilginin çeşitli açılardan bakılarak toplanması ve gerçek sorunun ne olduğunun analiz edilmesi örgütün gelişimi için oldukça önemlidir (Mullen ve Lick, 1999).

İzleme ve güçlendirme: Okullarda sinerji oluşturulması için, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve gelişimlerine katkı sunulması, açık bir sistem olan okul örgütlerinde sinerjinin oluşturulmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bunun için öğretmenlerin rol ve sorumlulukları iyi tanımlanmalı ve mesleki gelişmelerine önem verilmelidir. Öğretmenlerin gelişimini destekleyecek yenilikçi bir çevrenin oluşturulması ve alınan kararlara katılmaları, öğretmen güçlenmesinin temellerini oluşturacaktır (Cafıoğlu, 1995).

Güncellenmek: Uygulama aşamasında, örgüt üyelerinden bazıları potansiyel olarak daha hızlı ilerleyecektir. Düzensiz hareketler bireylerin birlikte hareket etmelerini

yavaşlatıp sinerjik olarak toplam çabayı azaltacaktır. Ortam ve koşullar uygulama aşamasında değişkenlik gösterebilir. Bu durumda eylem ve uygulama planına göre örgütün güncellemeye gitmesi gerekmektedir (Mullen ve Lick, 1999).

2.3.3. Sinerjinin Gerekleri ve Unsurları

Harris (1981) tarafından bir araştırma projesinin sonuçlarından yorumlanan verilere göre sinerji oluşturma Şartları Şu Şekilde sıralanabilir; işlerin planlanmasında değişiklik, problem çözme yöntemlerinde farklılık olabileceğini farz etmek, görevlerde bireysel ve takım yaklaşımında farklılık, problem tanımında farklı disiplinlere sahip olmak, problem tanımlama konusundaki muğlaklığın çözümünde farklı yöntemler, metot ve prosedürlerde farklı disiplinler, tekrarlayan problemlerde karar verme mekanizmasında farklılık oluşturma (Harris, 1981, s.25). Sinerji oluşturmak için ekip üyelerinin ve liderin sahip olması gereken bazı özellikler de bulunmaktadır. Bu özelliklerin çıkış noktası toplam kalite yaklaşımı olduğu için tüm üyelerin birlikte hareket edebilmesi ve bu birliktelikten fayda sağlanmasına yönelik bakış açısı ve davranış önerilerinin yer aldığı görölmektedir. Bu yaklaşımda genel itibariyle liderin ve üyelerin katkısıyla farklılıklara açık ve toleranslı bir ortam inşa etmenin oluşturacağı sinerjiye yönelik özellikler sıralanmıştır. Toplam kalite yönetimi bütünsel bir yöntemdir. Sözü edilen bu bütünsellik toplam kalite yönetimine hayat veren unsurların anlamlı birlikteliği ve uyumu sayesinde sonuçlara zamanlı ve istenilen Şekilde ulaşabildiği gerçeğine bakışları yoğunlaştırmaktadır ki; bu da toplam kalite yönetiminin işlevselliğinin sinerji olgusuna bağlı olduğu gerçeğine götürmektedir (Dereli ve Baykasoğlu, 2003, s.15). Sinerji çalışanların birlikteliğini ve bu süreci etkin yöneten bir liderliğin varlığını gerektirdiğinden takım çalışması ve yönetime katılım teknikleriyle birlikte anılmaktadır. Sinerjiyi katılım yönetimi olarak ele alan yazarlar, sinerji oluşturmak için ekipte ve liderde bulunması gereken özellikleri toplam kalite yönetimi yaklaşımından esinlenerek sıralamaktadır (Jari, 1996, s.55). Bu yaklaşıma göre liderin ve ekip üyelerinin sağlaması gereken özellikler Tablo 2.4' te göröldüğü gibidir.

Tablo 2.4. *Sinerji Oluşturmak İçin Gerekli Lider ve Ekip Özellikleri*

Lider Özellikleri	Ekip Üyesi Özellikleri
Lider, amaçları ve görevleri açıkça belirlemelidir.	Üyeler, işe karşı sorumluluk almalıdır.
Rahat bir çalışma ortamı hazırlamalıdır.	Eleştiriler yıkıcı değil, yapıcı özellikte olmalıdır.
Tartışmaları yeterli düzeyde tutmalıdır.	Üyeler, birbirlerinin duygularını anlamalıdır.
Üyeler üzerinde hakimiyet kurmaya çalışmamalıdır.	Üyeler, kendi kendine denetim yapabilmelidir.
Esnek olabilmeli ve kararlarda uzlaşmaya gidilmesine önem vermelidir.	Toplantılarında fikir ayrılıkları normal karşılanmalı ve tolerans gösterilmelidir.

Not: Tablo örneği "Dündar, İ. P. (2013). *Çözümlerin ortak Şifresi- sinerji*. İstanbul: Nobel akademi Yayıncılık" künyeli çalışmadan alınmıştır.

Sinerjide önemli olan bir araya getirilen parçaların birbirlerini tamamlayacak şekilde anlamlı bir bütün teşkil etmeleridir. Bütünü meydana getiren parçaların bir taraftan eş zamanlı kombinasyonunu gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan ise birbirinden ayrı ele alınan parçaların birleşmesi dahilinde birbirlerinin rekabet gücünü ne denli arttırabildiği önem taşımaktadır. Üst yönetime vizyon sağlayacak ve toplam katılım yönetiminin örgütte kurumsallaşmasına katkıda bulunacak olan kişi liderdir. Lider, bütün örgüt kaynaklarını yöneten ve eyleme geçirebilen temel unsurdur. Etkili bir lider, örgütün yetenek ve kapasitelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek fırsatların oluşturulmasında başlı başına bir sinerji etkisi ortaya çıkarmaktadır (Köksal, 2008, s.21). Aynı zamanda katılımcılık ve yetki devrine de son derece sıcak bakan bu anlayış sayesinde kendisini sürecin bir parçası sayan ve aidiyet duygusu gelişen çalışan, kendini geliştirme ve iyileştirme çabaları içerisinde bulmak zorunluluğunu hissetmektedir. Dolayısı ile yönetimin çalışanlarla oluşturacağı sinerji sadece kişilerin gelişimine katkıda bulunmakla kalmayıp kurumun perspektifini genişletmesine ve daha sağlam vizyonlar oluşturabilme yetisi kazanmasına sebep olmaktadır (Dündar, 2013, s. 57).

2.3.4. Sinerjik Yönetim

Sinerjik yönetim örgütte bütün kaynakların etkili bir liderlik ile bir araya getirilmesi ve bu sayede daha yüksek bir enerjinin oluşturulması anlamına gelmektedir (Aktan, 2012). Doctoroff (1977) sinerji etkisi oluşturmaya yönelik örgüt içindeki çatışmaların önlenmesi, çalışanlar arasında işbirliği, yaratıcılık ve doğru iletişim gibi yönetsel uygulamaların sinerjik yönetim olarak adlandırılabilceğini belirtmektedir. Kavrakoğlu (1994) ise sistem bakış açısından hareketle sinerjik yönetimi “sistemin bileşenleri üzerinde mümkün olan tüm etkileşimleri kullanmak ve sistem elemanlarındaki geri beslemelerden yararlanmayı sağlamak için, bütün yönetim fonksiyonlarının gerekli yerlerde seferber edilmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Zeng, Shi ve Lou’ a (2007) göre sinerji örgütün üst tabakasında stratejik sinerji olarak yer almaktadır. Stratejik sinerji amaçları, planlamayı ve yönlendirmeyi içeren birinci seviyede yer alan sinerji türüdür. Birinci seviyede olması sinerji uygulamalarının tepe yönetimin bakış açısından başlayarak uygulamaya geçirilmesi gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. İkinci seviyede kaynak sinerjisi, yapı sinerjisi ve kültürel sinerji olmak üzere üç farklı sinerji türü yer almaktadır. Üçüncü seviyede ise kalite, doğal çevre, sağlık ve güvenlik gibi uygulamalardan oluşturulan dokümantasyon sinerjisi yer almaktadır (akt. Balcı, 2011).

Sinerjik örgütler; doğası gereği hem örgütsel hem de kişisel amaçların uyumlaştırılması noktasında çabaları yoğunlaştırmak gayreti içerisine girmektedir. Formal yapıya ilaveten değişen dünya düzeni gereği informal yapıyı beraberinde kullanma eğilimi içerisindedir ve bunu gerçekleştirirken de insiyatifle oluşturulan bir yönetimi tercih etmektedir. Özünde özgün kimlik ve kişilik olgularını barındıran sinerjik yönetim buna bağlı olarak, kendine has davranış modelleriyle entegre olarak yönetsel sürece işlevsellik kazandırmaktadır. Sinerjik örgütler, insan kaynaklarına, sosyal bireylerden oluşan çalışma toplulukları gözüyle bakabilme yetisine sahiptir (Dündar, 2013, s.47). Sinerjik yönetimin temelini örgütte bir toplam katılım kültürü ve aynı zamanda bir paylaşma kültürü oluşturmaktadır. Örgütte, vizyon, bilgi, iş, kazanç, yetki ve sorumluluk paylaşımı konularında bir kurum kültürünün oluşturulması gerekmektedir (Aktan, 2003, s.203). Çoğu zaman toplam katılım yönetimi olarak da ifade edilen sinerjik yönetim; kaynakların ortak bir amaç etrafında bütünleşmesi gereği ile yola çıkan, ekip çalışmasını ve beraberinde çalışan kesimin yönetime aktif olarak katılımını cesaretlendiren, birimler arasında etkileşimin sürdürülmesi gerekliliği üzerinde hassasiyetle duran ve tüm bunların neticesinde de kalite, verimlilik, karlılık ve kesintisiz üretimi doğal bir sonuç olarak gören yaklaşımdır. Bütün bu ifade edilenlerden yola çıkılarak sinerjik yönetimin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak imkan dahilindedir (Kvedaravieius ve Narbutaite, 2005, s.80).

1. Sinerjik yönetim, bütün üretim unsurlarının, örgütte yüksek performans için bir araya getirilmesi ve ortak bir enerjiye dönüştürülmesi anlamına gelmektedir.
2. Örgütteki bireylerin yönetime aktif bir şekilde katılımlarının sağlanması ve grup çalışmalarına yer verilmesi sinerjik yönetimin etkisini arttıran kaynaklardır.
3. Sinerjik yönetim örgütte alt sistemler arasındaki iletişim ve etkileşimin önemini de dikkate almaktadır.

Bütün bu özellikler dahilinde sinerjik yönetimin işlevsel kılınabilmesi için örgüt yapısının daha sade olması, merkezden yönetilen otoriter yönetim yapısı yerine destekleyici/katılımcı örgüt yapısının oluşturulması gerekmektedir ve buna bağlı olarak sinerjik yönetime yerinden yönetim, ekip çalışması, yetki ve sorumluluk devri, iletişim ve geri bildirim gibi unsurlar dahil edilmelidir (Aktan, 2003, s.182). Sinerjik yönetim kavramını daha etkin hale getirebilmek için koordinasyon, ortak kültür, liderlik tarzı, vizyon, misyon ve motivasyon unsurlarının dikkate alınması gerekmektedir. Her bir unsur birbiri üzerinde etkilidir ve aralarında anlamlı bir sinerji oluşturulduğunda, çalışanlarında dahil edildiği bir sistemle örgütün hedeflerine ulaşması sağlanmaktadır. Bu noktada yöneticilerin örgüte sinerjik liderlik yapması önemli bir unsurdur. Liderler öncelikle

oluşturdukları vizyonun bir parçası olarak, vizyonla uyumlu bir sinerji oluşturmalıdır. Sistemin güçlü olması adına bu sinerjinin yayılması gerektiğine inanan liderler güçlerini ekiplerinden alarak yola devam etmektedir. Hedeflere en doğru şekilde ve zamanda ulaşma prensibi ile çalışan liderler, çalışanları ile sürekli iletişim içinde olmanın gerekliliğine inanarak onlarla beraber hareket etmeyi tercih etmektedir. Tüm bunlar için kaynaklar, süreçler, bireylerin yanı sıra fırsatlar ve tehditler arasında denge kurmak durumunda olan liderlerin en büyük dayanağı sinerjidir (Dündar, 2013, s.85). Bu nedenle yöneticiler vizyon oluşturma ve koçluk gibi liderlik özellikleri ile yöneltme ve denetleme gibi yöneticilik özelliklerini birbirlerini tamamlayacak şekilde bir arada kullanmalıdırlar.

Günümüzün lider yöneticileri gerçekleştirilebilecekleri vizyon ve amaçların alternatif yollarını bulma çabasındadır. Bu nedenle daha geniş bir amaç, vizyon ve değerleri destekleyen sistem, süreçler ve insan gücüne ihtiyaç duyarlar (Pınar, 2005, s.82). Ulaşmazlığı ortadan kaldıran vizyon olgusu, bunu geçmiş ve gelecek arasında oluşturacağı uyumlu sinerji aracılığıyla elde etmektedir. Değişim olgusunun kaçınılmazlığı üzerinde de önemle duran vizyon, uzun vadeli hedeflere yönelme sürecinin, kurumların potansiyel yaşamlarını garanti altına almada taşıdığı hayati önem üzerinde de durmaktadır. Uzun vadeli hedefler sürece pek çok unsuru dahil etmeyi gerekli kılmakta ve bu olgular arasında yakalanacak sinerji, başarılı sonuçların oluşumuna tesir etmekle kalmayıp kurumun sahip olduğu iç dengenin korunma sürecine de katkıda bulunmaktadır (Dündar, 2013, s.70). Vizyon belirlemeye ilişkin eylemler sinerjik olmalıdır. Bu şekilde çalışanlar, benimsedikleri vizyona ulaşılmasında daha çok katkı sağlayacaklardır (Pınar, 2005, s.202).

Koordinasyon yönetimin diğer alt fonksiyonları olan planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim arasında uyumlu geçişi sağlayan bir alt fonksiyon olması nedeniyle; bütünlüğü sağlamak ve diğer fonksiyonlar arasındaki uyumu en üst seviyeye çıkarmak adına önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu sebeple de belirtilen uyumlu geçiş yaşanırken, fonksiyonların birbirlerine bağımlılık düzeylerini dikkate alarak yol almak gerekmektedir. Fonksiyonların birbirini etkileme düzeyleri yani aralarında oluşturdukları sinerji, koordinasyonun başarısı üzerinde tesirli olmaktadır (Dündar, 2013, s.75).

Sinerji kültürü ise, sürekli değişime cevap veren, yüksek performanslı örgüt oluşturma yolu olarak gösterilmektedir (Castka, Bamper, Sharp, 2003, s.149). Etkin takım çalışması sonucunda sinerji ortaya çıkar ve takım misyonunun başarısını geliştiren gerçek bir takım kültürü oluşturulur (Harris ve Haris, 1996, s.24). Kültür çalışanların bakış açılarına yönlendiren en temel değişkenlerdendir ve sinerjinin ortaya çıkabilmesi için gereken farklı bakış açılarının kaynağıdır. Sinerji farklı kültürlerin birlikteliğinden doğan

ortak güçtür (Özdevicioğlu ve Balcı, 2011, s.32). Farklı alanlarda uzman olan çalışanların belirli bir proje ya da iş için bir arada çalışmaları durumunda tercih edilen ekip çalışması, sinerji oluşturmak için uygun çalışma sistemlerindedir. Farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü örgütlerde, çalışanların kültürel birikimleri sinerji kaynağı olarak değerlendirilmektedir. “Üyelerini tümüyle paylaştıkları ortak bir amaca ulaştırmak için çalışan ve birbirlerini tamamlayıcı becerilere sahip kişilerden oluşan küçük bir grup” olarak tanımlayan ekipler, üyelerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri düşünce ve projeler geliştirmesine yani tek bir parça gibi büyük çıktılar elde etmesine imkan tanımaktadır (Özdevicioğlu, 2003, s.123). Sinerji etkisi olarak bilinen bu imkan, tüm üyelerin koordinasyonlu bir şekilde ortak çaba harcamasıyla gerçekleşmektedir. Bu örgütlerde yöneticinin yönetim politikası, çalışanın görevini başarmasını ve işinde mutlu olmasını sağlamaktadır. Böyle bir kurumun oluşturulması için ise; öncelikle kurumu oluşturan bireylerin kültürleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri fark etmek, ardından da bu farklılıkları kurumsal kültürün tasarımında dikkate almak gerekmektedir. Farklılıkların kurumun sahip olduğu sinerjinin arttırılmasına yarar sağlayacağını savunan kültürel sinerjinin dayanak noktası, kurumsal sinerjidir (Aktan, 1999).

2.3.5. Sinerjik Yönetimin Fonksiyonları

Uyumlu yönetim sistemi için örgütün her kademesinde oluşabilecek sinerji türlerine önem verilmesi gerekmektedir. Yönetim süreçlerinde yerine getirilmesi gereken, genel kabul görmüş dört önemli fonksiyon planlama, örgütleme, yürütme ve denetimdir. Diğer tüm fonksiyonlar yönetimin doğası gereği koordinasyonu zaten içermektedir. Bu nedenle koordinasyon genellikle, ayrı bir yönetim fonksiyonu olarak ele alınmamaktadır. Bu bağlamda sinerjik yönetim; sinerjik planlama, sinerjik örgütleme, sinerjik yürütme ve sinerjik denetim fonksiyonlarını içerecektir (Pınar ve Turan, 2010). Bu süreçler ölçülebilir olma özelliği de taşımaktadır. Ölçülebilir olmak, sadece iyileştirme olanaklarının saptanmasına aracı olmakla kalmayıp aynı zamanda mevcut performansın arttırılabilmesinde kullanılacak araç ve yöntemlerin belirlenmesinde de yol gösterici olmaktadır. Kurumlar, kullanılan parçanın sistemin tamamına olan katkısını net olarak irdelemek için sosyal verilere ihtiyaç hissetmektedir. Bir başka perspektiften bakıldığında da süreçler; kontrol edebilme özelliğine sahip olmak durumundadır. Bütün bunların dışında ise süreç, katma değer oluşturabilme özelliğine sahip olmalıdır. Bunun nedeni; eğer sürece kanalize olan girdi, sonuç/çıktı üzerinde bir katma değer oluşturamıyorsa, diğer girdilerin sonuca/çıktıya etki düzeyine katkı sağlamamaktadır (Dündar, 2013, s.62). Sinerjik yönetim

olgusunu benimsemiş ve uygulamaya hazır kurumlarda sinerji olgusunun katalizör etkisi oluşturabilmesi için planlamadan organizasyona, yöneltmeye, koordinasyona ve denetime kadar yönetimin alt fonksiyonlarının uygulandığı bir alt yapıya gereksinim duyulmaktadır.

2.3.5.1. Sinerjik planlama. Sinerjik yönetimin fonksiyonlarını kısaca açıklayacak olursak; “sinerjik planlama, stratejik düşüncenin gerektirdiği sezgisel ve yaratıcı düşüncüyü bir arada bulundurarak, ayrı ayrı ortaya çıkan sonuçlardan daha fazlasını oluşturmayı amaçlayan bir planlama faaliyetidir.” (Özdevicioğlu ve Balcı, 2011, s.31). Sinerjik planlama, örgütlerin karşılaşabilecekleri çeşitli problemler karşısında yönetimsel çözümler üretilmesini kolaylaştırır. Bu amacı gerçekleştirirken örgüte karşılaşabileceği farklı durumlarla baş etmesini sağlayan yeni yönetsel araçlar da sunmaktadır (Pınar, 2005, s.23). Sinerjik planlama örgütlerde stratejik yaklaşımlar ve bu yaklaşımın öngördüğü adımları planlayarak hayata geçirme fırsatı vermektedir. Stratejinin doğasında var olan dış odaklılık ile sinerjinin doğasında var olan iç ve dış tüm öğeler arası denge, tehlikelerden örgütü korumaya yardımcı olacaktır. Ne, nerede, nasıl ve hangi süreyle sorularını cevaplayacak bir planlama, örgütün diğer fonksiyonları ve dış çevresi dikkate alınarak sağlanacak denge ile yapılmalıdır. Sinerjik yönetim, diğer yönetim fonksiyonlarını da planlamaya dahil edilmesini sağlanmalıdır (Bonn, 2001, s.64; akt. Balcı, 2011, s.78).

2.3.5.2. Sinerjik yöneltme. Yöneltme, örgüt oluşturulduktan sonra planlanan faaliyetlerin uygulamaya konulmasıdır (Argon ve Ertürk, 2013, s.142). Etkileşimci liderlikten dönüşümcü liderliğe, bireysel odaktan paylaşılan vizyona, bireysel çabalardan ekip çalışmasına ve otoriter yapıdan organik yapıya doğru çeşitli yapılar ve bunlara bağlı yöneltme tarzları değişiklik göstermektedir. Bu değişim, yöneltme fonksiyonunun temel niteliği olan dinamizmin farklı şekillerde ortaya çıkmasını sağlamaktadır Yani yöneltme fonksiyonu doğrudan insanla ilgilidir (Balcı, 2011). Sadece insanları yönlendirmek anlamını taşımayan sinerjik yöneltme ise kaynak, insan ve usul/yöntemler arasında denge kurduktan ya da başka ifadeyle altı çizilen unsurlar arasında sinerjik uyum yakalandıktan sonra sistemle entegre etmek anlamını taşımaktadır. Hangi kaynaklarla sürece hayatiyet kazandırılacağı, bunun için hangi yöntemlerin işin bir parçası olması gerektiği ve motivasyonel iklime esas konu teşkil eden insan unsurunun nasıl bir kaldıraç görevini üstleneceğine ilişkin kararlar sinerjik yöneltmenin konularını oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da; sinerjik yöneltme, karar verme, iletişim ve harekete geçme gibi işlevlerin bir araya gelmesi suretiyle oluşmakta ve özellikle iletişim ve liderlik aracılığıyla

oluşturulan sinerji ile çalışan kesimin yönlendirilmesini içermektedir(Beaubien, 2004, s.1).

Fuchs, Mifflin, Miller ve Whitney (2000) sinerjik yöneltmenin aşağıdaki hususları içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir (akt. Pınar, 2005, s.119):

- Takım çalışmasını desteklemeyen faktörleri düzenlemek
- Etkin ve sinerji oluşturan takım toplantıları düzenlemek
- Çatışmaları yönetmek
- Sinerjik liderlik geliştirmek
- Lider ve yönetici özelliklerini bütünleştirmek
- Sinerjik iletişim sağlamak

2.3.5.3. Sinerjik örgütlenme. Sinerjik örgütlenme ile çalışanların başarıya duygusu ile işlerini severek yaptıkları bir örgüt yapısında, çalışanlara uygun rekabet olanaklarının sağlandığı, iç uyumun mevcut olması ifade edilmektedir (Özdevicioğlu ve Balcı, 2011, s.31). Sinerjik örgütlenme bir yandan çalışanı ve yeteneklerini tanıyan, öte yandan çalışanın kendisini ve birlikte çalıştığı diğer insanları tanınmasına yardımcı olan bir yapı oluşturulmasıdır. Sinerjik örgütlenme, dinamik bir yapı içinde, çalışandan beklenen performans düzeyini belirlemek ve çalışanın ekip içerisinde hedeflenen düzeye ulaşması için faaliyetleri planlamak ve gerçekleştirmektir (Köksal, 2008).

Sinerji, örgütsel ve bireysel amaçların bütünleştirilmesiyle sağlanan ilave bir örgütsel güçtür. Bu gücü başarılı bir şekilde kullanmanın yolu sinerjiye uygun ortamı yani uygun örgüt yapısını oluşturmaktır (Genç, 2016, s.25). Örgüt tasarımını çalışan odaklı ele alan Doctoroff (1977) sinerjik örgütlemeyi “çalışanların yaptıkları işi severek, benimseyerek yaptıkları ve işi başarıya duygusuna sahip oldukları bir iç uyumun mevcut olduğu örgüt yapısı” şeklinde tanımlamaktadır. Rekabet avantajı sağlayacak bu yapı farklı şekillerde oluşturulabilmektedir. Sinerjik planlama her ne kadar başı çekmesi dolayısıyla hedeflerin belirtilmesi adına önem taşımaktaysa da sinerjik koordinasyon sinerjik yönetimin tüm alt fonksiyonları arasında ılımlı geçişi sağlaması nedeniyle merkezi bir misyon üstlenmiş bulunmaktadır.

2.3.5.4. Sinerjik denetim. Sinerjik denetimde sonuç yerine süreç kontrolü esas alınmaktadır. Çünkü sonuca giden yolda; sinerjik denetim, her durak ya da ara basamakta özenle yapılmalı ve denetimin sağlıklı olarak sonuçlandırılabilmesine yönelik olarak belirlenen standartlar ve verilen uyum kombinasyonu ile oluşturulacak sinerjinin yakalanmasına hassasiyet gösterilmelidir (Dündar, 2013, s.50). Yönetimsel anlamda sinerjik

denetim örgüt tarafından icra edilen faaliyetlerin sonuçları ile yani etkililiği ile ilgilidir. Etkililik, işlerin zamanında ve hedeflenen düzeyde yapılıp yapılmadığının ölçüsüdür. Çıktı ile sonuç arasında ayırım yapılarak etkililik ölçülür. Çıktı, örgüt içerisinde belirli girdilerin işlenmesi ile elde edileni gösterirken, sonuç dışsal etkileri de ifade eder (Aktan ve Özkıvrak 1999). Sinerjik yönetim sürecinde denetim, geriye yönelik hukuka uygunluk denetimi şeklinde değil; stratejik amaç ve hedefleri başarımlı düzeyinin ölçülmesi şeklinde gerçekleştirilir (Köksal, 2008).

Margerison, McCann ve Davies' nin (1995) çalışmalarında ele almış oldukları aşağıdaki maddeler ile etkili bir sinerjik denetim sağlanabilir:

- Orijinal düşünce, hayal gücü, keşifçi bir yaklaşım ve yenilikçi bir düşünce ortamının sağlanması
- Örgütsel vizyon, takım iletişimi, etkileme ve sunum becerilerinin sağlanması
- Planlama sürecindeki fikirlerin faaliyete dönüştürülmesinin sağlanması
- Çalışanların ve kaynakların etkin bir şekilde çalışabilmesi için organize edilmesi, açık amaçlar ortaya konulması ve takım üyelerine faaliyetlerinde sorumluluk verilmesi

2.4. Örgütsel Eylemsizlik, Örgütsel İşlev Bozukluğu ve Sinerji Yönetimi İlişkisi

Yapılan çalışmada bağımlı değişken örgütsel eylemsizlik ile bağımsız değişken örgütsel işlev bozukluğu arasındaki ilişkide, sinerji yönetiminin aracılık rolü araştırılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin analizinde, kuramsal olarak belirlenen ilişkilerin test edilmesi için kullanılan yapısal eşitlik modellemesine başvurulmuştur. Bu bölümde ilgili değişkenler arasındaki kavramsal ilişkilere yer verilmiştir. Kavramsal ilişkilerde, örgütsel işlev bozukluğu alt boyutları olan depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutlarının örgütsel eylemsizlikle olan ilişkileri boyut boyut ele alınmış ve sinerji yönetiminin bu boyutlardaki aracılık rolü incelenmiştir.

Örgütsel eylemsizlik; bir politikanın geliştirilmesi aşamasında değişimin kabul görmemesi ve sistemi bloke eden stratejinin korunması olarak tanımlanmaktadır. Eylemsizlik yönetim iç ve dış çevrenin analizini eksik, hatalı ve yavaş yaptığında oluşmaktadır (Genus ve Jha, 2012). Hannan ve Freeman (1984) örgütlerde yeniden yapılanma hızının çevresel şartların değişim hızından çok daha yavaş olması durumunda çevresel değişimlerden etkilenen örgütte eylemsizlik oluşabileceğini ifade etmiştir. İyi bir örgütsel tasarım, örgütsel çatışma potansiyelini en aza indiren bir örgütsel yapının oluşturulması ile sonuçlanmalıdır. Eylemsizlik nedeniyle, birçok örgüt yapılarını yönetmekte zorlanmakta ve değişen ortamın ihtiyaçlarına göre yapıyı

güncelleyememektedir. Sonuç olarak örgüt içinde çatışma artmakta ve örgütsel etkililik düşmektedir (Jones, 2013, s.422). Zender ve Kogut (1995), İsviçre’de başlıca 35 işletmede yapmış oldukları çalışmada, iletişim yeteneği eksik olan örgütlerin eylemsizlik eğiliminin daha güçlü olduğunu bulgulamışlardır (Collinson ve Wilson, 2006, s.1367). Yapılan araştırmalar eylemsizliğin çoğunlukla psikolojik değişkenlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir (Atalay, 2013; Karayel, 2020; Şaştım, 2019; Fettahoğlu, vd., 2018; Öztürk, 2018; Tutar,2007). Bireyler; rutin bir düzen ve öngörü hissi oluşturacak şemalara, çerçevelere, zihinsel modellere ve bilişsel haritalara sahip olduklarından değişime karşı direnç gösterirler. Paylaşılan zihinsel modeller, geçmişte başarılı olduğu kanıtlanmış örgütsel rutinleri içerir (Godkin ve Allcorn, 2008). Psikolojik nedenli eylemsizlik, fizyolojik eylemsizliği besleyen bir katalizördür. Psikolojik eylemsizliğin düşünsel dengeyi, fizyolojik eylemsizliğin ise bedensel dengeyi olumsuz bir şekilde etkilediği söylenebilir (Fettahlıoğlu vd., 2018, s.45). Rumelt ise (1995, s.9) eylemsizliğin temel nedenlerini beş grupta ele almıştır. Bunlar yanlış algılama, kötü motivasyon, yaratıcı tepki vermede başarısızlık, politik çıkmaz veya durgunluk ve eylemlerde koordinasyon eksikliği olarak sıralanabilir. Çaresizlik ve eylemsizliğin ortaya çıkmasında mevcut durumdan kurtulma çabasının oluşmaması, buna ihtiyaç duyulmaması yani güdü kaybı oluşması etkilidir. Hedeflenen faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için başarı ve güç elde etme ihtiyacı kişi için güçlü bir motivasyon sağlamaktadır. Buna göre başarı ve güçlü olma ihtiyacı öğrenilen bir durumdur (Atkinson, 1964, s.181).

Örgütsel psikoloji yaklaşımında, örgütlerin de bireyler gibi psikolojik rahatsızlıklar geçirebileceği ve bu rahatsızlıkların, tıpkı bireylerde olduğu gibi örgütlerde de eylemsizliğe neden olabileceği vurgulanır. Bu hastalıklar örgütsel işlev bozukluğu olarak tanımlanır. Örgütsel işlev bozukluğu, örgütlerin farklı hastalıkları için genel nedenleri, tanı, teşhis ve başarılı tedavi yöntemlerini ve sendromların analizini yapan sistematik bir yaklaşımdır (Şener ve Erdem, 2011). Bu işlev bozuklukları kuşku, depresyon, dramatikleşme ve birbirinden bağımsız hareket eden bölümler olarak ortaya çıkabilir. Kuşkunun kurumsallaştığı, küçük detayların bile tehdit unsuru olarak algılandığı örgütlerde bir süre sonra paranoid tepkiler ortaya çıkmaya başlar. İnsanlar birbirlerine karşı güvensizleşir. Bu durum bir örgüt kültürü haline geldiğinde, örgütte oluşan işlev bozukluğu örgütü eylemsizliğe sürükleyebilir. Kendini tehlikede hisseden örgüt kararları eyleme geçirmekte tedirgin olacaktır. Kuşkucu ortamın, sağlıklı bir örgüte dönüşmesi için güvenilirliği ve hesap verebilirliği belirleyen prosedürler olmalıdır. Buna bağlı olarak da rollerin, otoritenin ve iletişimin yapısı günden güne zenginleştirilmelidir (Karayel, 2020).

Örgütteki bireylerin geleceğe dönük vizyon belirlemede zorluk çekmeleri ya da isteksiz olmaları, planlanan davranışlar için çaba göstermek istememeleri ile örgütte oluşan genel eylemsizlik hali örgütsel depresyon olarak tanımlanmaktadır. Depresyonda olan ve kendi iç dünyasına çekilen örgüt, diğer örgütlerle iletişim kurmanın olumlu yönlerini görmezden gelerek bunu bir tehlike unsuru olarak algılamaya başlar ve dış dünyaya kendini kapatır. Kendini dış dünyaya kapatan örgütün, eylemsizliğe sürüklenmesi olağan bir durum haline gelir. Bu durumda öncelikle örgütün çabasız kalmasının nedeni ve stratejilerini değiştirme isteksizliğinin arkasındaki motivasyon faktörleri tespit edilebilir (Rusetski ve Lim, 2011). Örgütsel işlev bozuklukları, örgütteki denge unsurunun bozulması ve örgütte aşırılık içeren tepkiler ile oluşur. Bu bağlamda örgütte denge unsuru bozulduğunda örgütün dramatikleşmesi de olası bir durum haline gelir. Astların bağlanma ihtiyaçlarına ve yöneticinin korumacı eğilimlerine uygun olan, astların moralleri için katalizör işlevi gören liderler tarafından yönetilen örgütlerde dramatik işlev bozukluğu oluşur. Bu tarz örgütlerde yönetici kısa vadede, daha az eylem gerektiren projeleri tercih eder. Bu örgütlerde uzun soluklu işlerin olduğu stratejik planlama yapılmaz. Kısa vadeli eylemlerin, daha ileriki süreçlerde vizyonsuzluğa sebep olacağı ve bu durumun da eylemsizliğe neden olabileceği söylenebilir.

Örgütün bir hedefe odaklanmadığı, yönetim tarafından tanınmayan çalışanların hayal kırıklığına uğradığı, değişken karar verme mekanizmasının olduğu, girişimciliğin artmasına rağmen tutarlı bir stratejinin olmadığı ve bir güç kaynağı olan bilginin iyi kullanılmadığı örgütlerde ise bağımsız işlev bozukluğu oluşur (Schwarz, 2007). Bu tarz örgütlerde yönetim tarafından iç ve dış çevrenin analizinin yavaş veya hatalı yapılması olası bir durumdur. Ortak hedef birliğinin olmaması örgütsel olarak eyleme geçmenin önünde engel teşkil edecektir. Bireyler ayrı ayrı yetenekli ve vizyoner olsa da yetenek ve vizyonerlik ortak bir paydada bir araya gelmediği için örgütsel bir faaliyetin ortaya çıkması zorlaşacaktır. Bu noktada sinerji kültürünün etkili olabileceği düşünülmektedir. Sinerji kültürü, örgütteki gelişmeleri tam olarak anlayabilmek için bütünden parçalara gitmeyi ve sistemi bir bütün olarak görmeyi gerektirmektedir (Adler, 1999, s.105). Sinerji, örgütte bireyler arası etkileşimin, bireylerin tek başlarına sağlayabileceği faydadan daha fazla fayda sağlamayı olanaklı kılan kültürdür (Moran, 1981, s.3).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel örgütsel değişim (Karayel, 2020), tükenmişlik (Şaştım,2019), örgütsel esneklik, örgüt iklimi (Yalçın, 2018), örgütsel kimlik (Fettahoğlu, Akdoğan ve Alkış, 2018), örgütsel ekoloji (Öztürk, 2018), örgütsel öğrenme (Aksoy, 2015; Fang, Chang ve Chen, 2011), yabancılaşma ve işten ayrılma (Atalay, 2013), öğrenilmiş

çaresizlik (Tutar, 2007) gibi çeşitli değişkenler ile eylemsizlik arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bu kavramlara dayanak olan temel sebeplerden birinin çaresizlik olduğu görülmektedir. Yeteneklerini yeterli düzeyde kullanamayan insanların çaresizliği öğrenmesi gibi, yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkaramayan, kaynaklarını etkin bir şekilde kullanamayan, karşılıklarına çıkan fırsatları değerlendiremeyen örgütlerde çaresizliği öğrenirler. Örgütü öğrenilmiş çaresizlikten kurtarmak için süreç içinde oluşan değişime karşı direnci ortadan kaldırmak gerekir (Tutar, 2007). Bu noktada sinerji kültürü oluşturmanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Sinerji kültürü örgütsel davranışı eskimiş kalıplardan kurtaran ve öğrenilmiş çaresizlik kabuğunu kıran bir anlayıştır. Sinerji, örgütü bütünsel olarak ele alıp örgütün tamamında davranış değişikliği oluşturulmasını sağlar (Adler, 1999, s.105). Sinerji, örgütsel eylemsizliğin ortadan kaldırılarak, örgüt potansiyelinin daha verimli ve etkin kullanılmasını ve örgütsel sinerjinin ortaya çıkmasını sağlar (Moran, 1981, s.3).

Eylemsizlik çalışanların davranışlarında başlayan ve örgütün geneline yayılabilen, harekete geçmemek anlamlarına gelen ve verimliliği engelleyen temel problemlerin başında yer alan bir kavramdır (Schein, 1990). Etkili bir lider, bu durumda örgütün yetenek ve kapasitelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek fırsatların yaratılmasında başlı başına bir sinerji etkisi ortaya çıkarmaktadır (Köksal, 2008, s.16). Yılmaz vd. (2014) yaptıkları çalışmada çalışanların sinerjik liderlik algısı yükseldikçe örgütsel eylemsizlik düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca sinerjik liderlik boyutları olan bilgi paylaşımı ve vizyonerlik ile işbirliğine teşvik ve ilgi boyutu arasında da negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yani liderin bilgi paylaşımı ve vizyoner davranışları ile çalışanlarla ilgilenmesi ve onları işbirliğine teşvik etmesi örgütsel eylemsizliği azaltmaktadır. Çalışanların sinerjik liderlik algıları ile örgütsel eylemsizlik boyutları olan öğrenme ve deneyim eylemsizliği arasında negatif ve anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Çalışanların sinerjik liderlik algılarının, örgütsel eylemsizlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Eylemsizlik sürekli gelişim, değişim ve yenilik karşısında bir eğitim örgütü olan okullar adına önemli bir engel teşkil etmektedir. Bu durum ise okulların var olan yeteneklerini kısıtlayabilecek ve dolayısıyla ortaya çıkan fırsatları tam olarak değerlendiremeyen okullarda potansiyel yeni risklerin artmasına da zemin hazırlayabilecektir. Bu noktada sinerjik liderler, okulları çevresel değişimlere hazırlayarak, alışılmış rutin davranış kalıplarından kaçınmalıdır, prosedür ve kuralları amaçlara yönelik olarak ve çevresel değişimleri de dikkate alarak esnek ve yenilikçi bir yapı kurmalıdırlar.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Örgütsel Eylemsizlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Orçanlı, Bekmezci ve Fırat (2020), “Örgütsel atalet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması” adlı çalışmalarında, Huang, Lai ve Chen (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel atalet ölçeğinin uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Ölçek psikolojik, eylem ve içgörü olmak üzere üç alt boyut olarak İngilizce orijinalinden Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe olarak sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda uygulanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şaştım (2019) “Öğretmenlerin algılarına göre atalet ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin eylemsizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre bilgi eylemsizliği farklılaşmazken, deneyim eylemsizliğinde farklılaşma görülmektedir. Eğitim durumu açısından incelendiğinde deneyim ve bilgi eylemsizliğinin farklılaştığı görülmektedir. Yaş değişkeni açısından bilgi eylemsizliği farklılaşmazken deneyim eylemsizliği farklılaşmaktadır. Kıdem yılı açısından bilgi ve deneyim eylemsizliklerinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Okulda çalışma süresi bilgi ve deneyim eylemsizliği üzerinde bir farklılaşma oluşturmamaktadır.

Fettahoğlu, Akdoğan ve Alkış (2018) “Örgütsel kimlik dejenerasyonu üzerinde örgütsel atalet algısının etkisi” adlı çalışmalarında örgütsel eylemsizlik davranışlarına yönelik algılamalar ile örgütsel kimlik algısı arasında negatif yönlü düşük ve orta düzeyde korelasyon ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışanların bilgi ve deneyim eylemsizliğinin orta düzeyde olduğu, deneyim eylemsizliğinin ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda örgütsel kimlik algısına yönelik olumlu düşüncelerin arttırılabilmesi için örgütsel eylemsizlik davranışlarına yönelik algılamaların azalması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Kaya, Yüceler ve Özen (2018) “Hemşirelerde atalet davranışları ve hasta güvenliği” adlı çalışmalarında deneyim eylemsizliği boyutunun yüksek düzeyde, öğrenme eylemsizliği boyutunun ise düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Eylemsizlik davranışı ile hasta güvenliği kültürü arasında ilişki bulunmakta ve hastaneler için hasta güvenliği ölçeğinin alt boyutlarının toplamının % 24’ü öğrenme eylemsizliği ile % 15,5’i ise toplam bilgi eylemsizliği ile açıklanmaktadır.

Öztürk (2018), “ Örgütsel yaş ve eylemsizlik arasındaki ilişkinin örgütsel ekoloji, yeni kurumsalcılık, kaynak bağımlılığı ve sosyal ağ yaklaşımlarıyla değerlendirilmesi” adlı

çalışmasında, on ayrı kod ve üç ayrı tema oluşturmuştur. Belirlenen kodların beş tanesinin sosyal ağ kuramıyla, üç tanesinin yeni kurumsal kuramla ve iki tanesinin de kaynak bağımlılığı kuramıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre yıllar içinde edindikleri sosyal sermaye birikimleri ile yaşlı örgütler eylemsizliği engeyebilmektedir.

Yalçın (2018) “Kişilik özellikleri ve örgüt ikliminin bilgi ataleti üzerindeki etkisi: Düzce adliyeleri üzerinde bir araştırma” adlı yüksek lisans tezinde çalışanların deneyim eylemsizliği yüksek düzeyde, öğrenim eylemsizliği ise düşük düzeyde çıkmıştır. Deneyim eylemsizliği cinsiyet açısından farklılaşmazken öğrenim eylemsizliği farklılaşmaktadır. Çalışanların öğrenme eylemsizliği düzeyleri eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık gösterdiği ve lise ve altı eğitim durumuna sahip personelin öğrenme eylemsizliği lisans ve üstü eğitime sahip personele göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumuna göre deneyim eylemsizliği farklılaşmamaktadır. Yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre örgütsel eylemsizlikte bir farklılık oluşmamaktadır. Çalışanların sorumluluk düzeylerinin öğrenme eylemsizliği boyutunu negatif yönde etkilediği, deneyim eylemsizliğinde ise etkili olmadığı görülmektedir. Açıklık boyutu öğrenme eylemsizliğinde etkili değilken, deneyim eylemsizliğine pozitif etki etmektedir. Yönetim yeteneği, yönetim desteği, dengeli iş yükü, iş arkadaşları ile uyum ve görevin belirginliği faktörlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları, etik boyutunun ise öğrenme eylemsizliği üzerinde negatif yönde etkisi olduğu anlaşılmıştır. Deneyim eylemsizliği üzerinde iklim alt boyutlarının anlamlı bir etkiye sahip olmadığı, görev belirginliği boyutunun ise pozitif yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aksoy (2015) “Bilgi ataleti ve örgütsel öğrenmenin girişimci davranış üzerine olan etkisi: Osmaniye ili organize sanayi bölgesi uygulaması” adlı yüksek lisans tezinde araştırma evrenini firma yöneticileri olarak belirlemiştir. Analiz sonuçlarına göre bilgi eylemsizliği ve örgütsel öğrenmenin (bilginin dışsal edinimi, bilginin içsel edinimi, bilginin dağılımı, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza) girişimci davranışa olan etki düzeyini test etmek üzere yapılan regresyon modeli anlamlı çıkmıştır. Bilgi eylemsizliğinin öğrenme eylemsizliği, örgütsel öğrenmenin ise bilginin dışsal edinimi ve bilginin içsel edinimi boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

İbrahimoğlu, Seyhan ve Bal (2015) “Teknofobi ve örgütsel atalet ilişkisi: Gaziantep ili kamu hastanelerinde bir araştırma” adlı çalışmalarında araştırma evreni olarak hastane çalışanlarını belirlemiştir. Analiz sonuçlarına göre teknofobi ve örgütsel eylemsizlik arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel eylemsizliğe sebep olan birçok unsur bulunmakla birlikte, bu araştırma kapsamında teknofobinin de bu unsurlar

arasında yer aldığı ileri sürülebilir. Ayrıca cinsiyet ve kıdem yılı açısından örgütsel eylemsizlik farklılık göstermezken, yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır.

Karayel (2014) “Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel atalet düzeyleri (Bayrampaşa ilçesi örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin örgütsel eylemsizliklerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel eylemsizlik düzeylerinin medeni durum, öğrenim durumu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak örgütsel eylemsizlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, buldukları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Atalay (2013), “ Kurumsal ataletin yabancılaşma ve işten ayrılma niyetine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, kurumsal eylemsizliğin, çalışanların yabancılaşma, yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Kurumsal eylemsizliğin cinsiyet, eğitim durumu, aynı yerde çalışma süresi, kıdem yılı ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Arlı ve diğerleri (2012), “İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel ataletle ilişkin görüşleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim okullarında yaşanan eylemsizliğin bireysel ve kurumsal sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Eylemsizliğe neden olan bireysel sebeplere ilişkin kişilik tipleri, iş doyumu ve motivasyon eksikliği, eski alışkanlıklar ve ekonomik sebeplere vurgu yaparken, kurumsal sebepler olarak da hiyerarşi, şeffaf olmayan yönetim, fiziksel donanım eksikliği, iş bölümü ve iş yükü konuları belirlenmiştir. Okullarda eylemsizliğin performans, değişime direnç ve erteleme davranışları şeklinde görüldüğü belirtilmiştir.

Kafchehi, Zamani ve Ebrahimabadi (2012) “Bilgi ataletinde etkili faktörler modeli” adlı çalışmalarında bireysel faktörlerin öğrenme eylemsizliği ve deneyim eylemsizliği üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Örgütsel ve bireysel faktörler birlikte ele alındığında bireysel faktörlerin eylemsizlik üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel ve kamu bankaları arasında bireysel ve örgütsel faktörlerin deneyim ve öğrenme eylemsizliği üzerindeki etkisi konusunda bir fark olmadığı belirlenmiştir. Örgütsel faktörlerin ve teknolojik gelişmelerin, bireysel faktörleri etkilediği ve dolaylı olarak eylemsizlik ile ilişkili oldukları belirtilmiştir. Örgüt üyelerinin bilgi eylemsizliği ve bireysel yenileşme davranışlarının düzeyi, örgütsel eylemsizliği dolaylı olarak açıkladığı saptanmıştır.

Küçükergin (2012) “Müşteri sadakatinin oluşum sürecine müşteri tatmini ve ataletin etkisi: Yiyecek-içecek işletmelerine yönelik bir uygulama” adlı yüksek lisans

tezinde araştırma evrenini restoran müşterileri olarak belirlemiştir. Araştırmada müşteri tatmininin ve eylemsizliğin müşteri sadakati sürecine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyete göre eylemsizlik farklılaşmaktadır. Erkeklerde restoran tercihinde eylemsizliğin daha etkili olduğu görülmektedir. Yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından eylemsizlik farklılaşmamaktadır.

Fang, Chang ve Chen (2011), “Örgütsel öğrenme ve örgütsel yenileşme üzerinde bilgi ataletinin rolü” adlı çalışmalarında bilgi eylemsizliği ile örgütsel öğrenme ve yenileşme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Tayvan’da bulunan bölgesel hastanelerde çalışan hemşireler, denetmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bilgi eylemsizliği ile öğrenme ve yenileşme arasında ters bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada bilgi eylemsizliğinin, yaratıcı düşünme ve yenilik uygulamalarına engel olduğu tespit edilmiştir.

.Çankaya (2010) “Okullarda kurumsal ataleti yenmek: yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda kurumsal eylemsizliğin okulun yapısından ve ekonomik imkânsızlıklarından kaynaklandığı bulgusuna ulaşmıştır. Analiz sonuçlarına göre, örgüt içerisindeki kararların hızlı alınması, yeni bilgi kaynaklarına açık olma, üyelerin ihtiyaçlarını hızlı karşılanması, etkili çevre işbirliği, sürdürülebilir kaynaklar ve sürdürülebilir başarı ile eylemsizlik sorunu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Çankaya (2010), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Vicdan Odaklı Yaklaşım Düzeyleri ile Atalet Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında araştırma evrenini okul yöneticileri oluşturmaktadır. Analizlerde okul yöneticilerinin görevlerine yönelik vicdan odaklı yaklaşımları ile eylemsizlik arasında ters bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde vicdan odaklı karar veren okul yöneticilerin eylemsizliten uzak davranış sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çankaya ve Demirtaş (2010), tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında, araştırma evrenini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada bilgi eylemsizliği değişken olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eylemsizlik ile üniversite iklimi motivasyon ve sosyal imkanlar alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının algılarına göre, eylemsizlik düzeyi ile en yüksek ilişkinin üniversite ikliminin alt boyutlarını oluşturan motivasyon ve sosyal imkanlar olduğu tespit edilmiştir. Eylemsizlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin düşük

olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversitedeki sosyal imkanlar ise maddi imkanları ve desteği ifade etmektedir. Bu sosyal imkanlar arasında; araştırma çalışmalarına destek olma ve rehberlik hizmetleri, bireylere materyal desteği ve sosyal faaliyet imkanları, bulunmaktadır. Analizler sonucunda üniversite iklimindeki sosyal imkanların eksikliğinin eylemsizlik düzeyinde artışa neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Louw ve Martins (2004), “Tipik bir devlet kurumunda eylemsizliğin keşfedilmesi” adlı çalışmasında örgütsel eylemsizliğin hem devlet hem de kurumlar üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucuna göre örgütsel eylemsizlik olgusunun, psiko-analitik teoriye kadar takip edilebilecek, bireysel ve örgütsel değişime dirençten kaynaklandığı ve bireysel yetenekler, örgütsel performans gibi değişkenlerin işlem değişkenleri olarak eylemsizliğe neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Kinnear ve Roodt’un (1998) “Örgütsel eylemsizlik ölçme aracının geliştirilmesi” adlı çalışmalarında, yönetim uygulamaları, değişimle ilgili sistemler, iş birimi, örgütsel iklim, görev gereksinimleri ve bireysel değişim deneyimi değişkenlerinin örgütlerde eylemsizliğe neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Analizler sonucunda eylemsizlik ile dönüşümsel ve etkileşimsel faktörlerin ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kadınların erkeklere oranla eylemsizlik ve değişime karşı direnç düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte Güney Afrika’daki özel sektörde çalışanların toplam eylemsizlik düzeyi yüksek fakat grup eylemsizlik düzeyi daha düşüktür. Avustralya’daki örgütler ise değişimleri daha rahat karşılamaktadırlar. İki ülke arasındaki farklılığın nedeni olarak ise sosyal ve politik faktörlerin etkisi olduğu ifade edilmektedir.

2.5.2. Örgütsel İşlev Bozukluğu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Amil (2018) “Çalışanlarda örgütsel işlevsizlik algılama düzeyleri ve sapma davranışları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin rolü” adlı doktora tezinde bilişsel esnekliğin örgütsel işlevsizlik algısının tüm alt boyutları üzerinde negatif etkisinin olduğu ve pozitif sapma davranışları arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bireylerin örgütsel işlevsizliği algılama düzeyleri ile bireye ve örgüte yönelik negatif sapkın davranışlar arasında pozitif yönlü; bilişsel esnekliğin alternatifler ve kontrol alt boyutları arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişilerin örgütsel işlevsizliğe ilişkin algılarında cinsiyete göre bir farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Toytok ve Uçar (2018) “Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli” adlı makalelerinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerdeki algılarıyla örgütsel depresyon algıları arasında

ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin depresyon düzeylerinin artmasında yöneticilerin kullandığı zorlayıcı güç etkili olmaktadır. Diğer boyutlardaki güç kaynaklarının kullanımı ise öğretmenlerin depresyon düzeylerini azaltmaktadır.

Orhan (2017) “Örgütlerde istenmeyen davranışlar: Türkiye’de yapılan çalışmalara genel bir bakış” adlı çalışmasında Türkiye’de yönetim alanında yapılan istenmeyen Davranışlar içerikli makaleleri ele almıştır. Araştırmanın örneklemini 2000-2017 yılları arasında yazılmış olan 260 makale oluşturmaktadır. İstenmeyen Davranışlara konu olan başlıklar arasında; ayrımcılık, cam tavan, etik dışı davranışlar, ifşa, işkoliklik, korku, öğrenilmiş çaresizlik, psikolojik taciz, sessizlik, sinizm ve tükenmişlik yer almaktadır.

Saygılı, Avcı, Uğurluoğlu ve Özer (2016) “Sağlık çalışanlarının örgütsel depresyon düzeylerinin beirlenmesi” adlı çalışmalarında, sağlık çalışanlarının depresyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Analizler sonucunda sağlık çalışanlarının depresyon düzeylerinin eğitim durumu, cinsiyet ve kıdem yılı açısından farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın çalışanların örgütsel depresyon düzeyleri, erkek sağlık çalışanlarına göre daha yüksektir. 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan sağlık çalışanlarının örgütsel depresyon algıları 10 yıl ve altında olanlara göre daha düşüktür. Yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bakan, Taşlıyan, Taş ve Aka (2015) “Örgüt depresyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki; bir üniversitedeki akademisyenler üzerinde alan araştırması” adlı çalışmalarında örgüt depresyonu ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Özellikle de iş tatmin boyutlarından dışsal doyum ile örgüt depresyonu arasında yüksek derecede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hizmet süresi arttıkça depresif özellikli davranışların arttığı ve unvan derecesi alt grupta yer alanlar ile unvan derecesi üst grupta yer alanlarda genel bir doyum söz konusu olduğu, depresif özellikli davranışlar gözlenmediği bulunmuştur. Orta dereceli unvan grubunda bulunanlarda ise iş tatminsizliği ve depresif özelliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağır (2015) “Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel depresyon yaşadıkları ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel depresyon algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre lisans mezunu öğretmenlerin depresyon düzeyleri, yüksek lisans mezunlarına göre daha düşüktür. Ortamdan memnun olan ve amirinden takdir gören öğretmenler daha az depresyon yaşamaktadırlar.

Dedeoğlu (2014) “Örgütsel düşünme stilleri ve Örgütsel işlev bozuklukları: Türkiye uygulaması” adlı doktora tezinde örgütlerde yaşamacı, yenilikçi, hiyerarşik düşünme stilleri ile örgütsel işlev bozuklukları arasında negatif yönde, oligarşik, geleneksel, içsel, dışsal, bütünsel ve ayrıntısal düşünme stilleri ile pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada geliştirilen ölçekte depresif, kaygılı, dramatik, paranoid, zorlayıcı ve şizoid olmak üzere altı örgütsel işlev bozukluğu tanımlanmıştır.

İqbal (2014) “Stres, depresyon ve iş ortamı” adlı çalışmasında depresyonun farklı belirtilerinin ve semptomlarının insanların günlük ve mesleki yaşamlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmada depresyon ve stres belirtilerinin birbirlerinden farklı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca depresyonun cinsiyet ve yaş grubu değişkenlerine göre farklı semptomlar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sezer (2011) “Örgüt depresyonu ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında bir hareketsizlik, saplanıp kalmış olma ve geleceği planlamada yetersiz kalma hali, örgütteki bireylerin gelecekte ne yapacakları hakkında bir vizyonlarının olmadığı ve denemekten vazgeçtikleri bir çöküntü durumu olarak tanımlanan örgüt depresyonunu ölçmek için Örgüt Depresyonu Ölçeği'ni geliştirmeyi ve ölçeğin psikometrik niteliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 42 maddeli tek faktörlü bir ölçek geliştirmiştir.

Zhang (2010) “Sternberg'in teorisindeki ruh sağlığı ve düşünme stilleri: Keşif amaçlı bir çalışma “ adlı çalışmasında Sternberg'in zihinsel özyönetim teorisinde tanımlandığı şekliyle düşünme stilleri ile akıl sağlığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada Sternberg'in 13 düşünme stilinden altısının puanlarının Ruh Sağlığı İndeksi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hiyerarşik tarz (bir Tip I stili), Genel Şiddet İndeksini cinsiyet ve yaş açısından olumsuz yordarken, adli, anarşik ve iç tarzlar değişkenleri açısından olumlu yordamıştır. Düşünme stilleri ve zihinsel sağlık ölçeklerinin birbiriyle ilişkili olduğu bulgusu, Zhang ve Sternberg'in (2006) düşünme stilleri ile ilgili yaptığı çalışmayı destekler niteliktedir.

Sezer (2010), “Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilen hobiterapi uygulamasının bir eğitim kurumunun örgüt depresyonu üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında deney grubuna altı haftalık, bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilen hobiterapi programı uygulanırken, kontrol grubuna üç hafta sınıf yönetimi konusunda bilgi verilmiştir. Örgüt depresyonu ölçeği çalışmanın öncesinde ve çalışmadan iki ay sonra çalışanlara uygulanmıştır. Örgüt depresyonunu azaltmada bilişsel davranışçı yaklaşımla

bütünleşen hobiterapi uygulamasının etkili olduğu ve bu etkinin iki ay sonra da sürdüğü gözlemlenmiştir.

Polatçı, Ardiç ve Kaya (2008) “Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi” adlı çalışmalarında öğretim elemanlarının örgüt sağlığı ile ilgili algılarının cinsiyet, akademik unvan ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermediğini, görev yapılan yüksekokula göre ise farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilere örgütte bilinçli olarak örgüt çapında, örgüt sağlığını yükseltmeye yönelik bütüncül politikalar uygulamaları tavsiye edilmiştir.

Van Fleet ve Griffin (2006) “İşlevsel olmayan örgüt kültürü: İşlev bozukluğu oluşturan iş davranışlarında liderliğin rolü” adlı çalışmalarında örgütsel kültürün örgütsel işlev bozukluğu oluşturan davranışları azalttığı ve bu davranışların düzeltilmesi konusunda katkı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca lider davranışlarının işlev bozukluğunun düzeltilmesi hususunda önemli bir belirleyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.5.3. Sinerji ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Ersoy ve Levent (2020) “Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında elde ettiği bulgulara göre örgütsel sinerji ölçeği alt boyutları demografik değişkenler açısından incelendiğinde yaşa, cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı, kıdem yılı açısından ise ölçeğin strateji alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık oluştuğu ifade edilmiştir. Analizlere göre; Çoğunlukla katılımcıların, öğretmenlerin yöneticilerine karşı daha fazla saygı duydukları ve yönetici konumundaki insanların bazı imtiyazlarının olmasının normal karşıladığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinerji düzeyleri ise örgütsel güç mesafesi düzeylerine göre bir farklılık göstermemektedir.

Müjdeci (2020) “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının sinerjik yönetim algıları” adlı yüksek lisans tezinde özel kurumların devlet kurumlarına nazaran daha fazla sinerjik yönetim algısı gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Özel kurum çalışanları liderlik ve çalışanları açısından daha esnek bir yapıya sahipken devlet kurumu olan üniversitelerde mevzuat daha fazla öne çıkmaktadır. Sinerji yönetimi alt boyutları ortalamalarına bakıldığında liderlik, çalışanlar, mevzuat, kurum kültürü, iletişim, ekip çalışması alt boyut puanları ve sinerjik yönetim uygulamalarına ilişkin algı puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akpolat ve Levent (2018) “Öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeği’nin geliştirilmesi” adlı ölçek geliştirme çalışmalarında, Etkileşim ve Takdir Etme (10 madde),

Bütünleşme (10 madde), Strateji (6 madde) ve Güncelleme ve Güçlenme (3 madde) olmak üzere 4 boyuttan ve 29 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir.

Yılmaz, Çelik, Abul ve Nalçın (2014) “Sinerjik liderler örgütsel ataleti yener mi? Çalışanların özyeterliliğinin aracılık etkisi” adlı çalışmalarının evrenini farklı illerde faaliyet gösteren bir şirketin çalışanları oluşturmaktadır. Analizler sonucunda çalışanların sinerjik liderlik algısının örgütsel eylemsizlik düzeyi üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisinin olduğu, ayrıca sinerjik liderlik algısının örgütsel eylemsizlik düzeyine etkisinde çalışanların özyeterlilik algılarının kısmi aracılık etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sinerjik liderlik algıları ile algılanan örgütsel eylemsizlik düzeyi arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların sinerjik liderlik algıları ile örgütsel eylemsizliğin boyutları olan öğrenme eylemsizliği ile orta düzeyde negatif ve anlamlı ilişki görülürken, deneyim eylemsizliği ile düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişki görülmektedir.

Someh ve Shanks (2013), “İş analitiği sistemlerine değer kazandırmada sinerjinin rolü” adlı çalışmalarında oluşturduğu araştırma modelinde kurumsal alt sistem kalitesi, sinerjik etkileşim, organizasyon sistem kalitesinde iş analitiğinin etkisi, ve kurumsal değer olmak üzere dört kavram oluşturmuşlardır. Kurumsal alt sistem kalitesinin örgütsel hedeflerine ulaşmada başarılı olabilmesi için sistemin verilerinin depolanması, analiz edilmesi ve raporlanmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sinerjik etkileşimi ile, iş analitiği alt sisteminde ve örgütsel alt sistemde toplam etkinin ayrı ayrı etkiden daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sinerjik etkileşimin organizasyon sistem kalitesini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Irby (2012) “Sinerjik liderlik ile ilgili ölçek geliştirilmesi” çalışmasında yönetim davranışı ile liderlik davranışları ve alt faktörler olarak kişilerarası davranışlar, dış kuvvetler, organizasyon yapısı ve değerler, tutumlar ve inançlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir.

Balcı (2011) “Kültürel sinerji yönetiminin işletme performansı üzerindeki etkisi: Çin ve Türkiye üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma” adlı doktora tezinde elde ettiği bulgulara göre Türkiye’de kültürel sinerji yönetimi ve alt boyutları ile işletme performansı ve alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken Çin’de sadece 4 değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre kültürel sinerji yönetiminin işletme performansı üzerindeki etkisi, Türkiye’deki işletmelerde Çin’dekilerden daha fazla görülmektedir. Bu etki kültürel sinerji yönetiminin alt boyutları olan sinerjik

planlama, sinerjik örgüt, sinerjik yöneltme ve sinerjik denetimin işletme performansı ve alt boyutları üzerindeki etkisinde de farklılaşmaktadır.

Gürlek (2010), “Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sinerjik yönetime ilişkin görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde katılımcılar tarafından 12 ekip oluşturulmuştur. Çalışmada katılımcılar sinerji sözcüğünü ilk duydukları yerin eğitim fakültesinin kantini, televizyon, öğretmenler odası, internet vb. olduğunu belirtmişlerdir. Örneklem grubunun tümü sinerjiye ilişkin olarak ekip çalışması ve ruhu, enerji ve verimlilik, birliktelik ve işbirliği, harekete geçiren güç ve arıların üretkenliği vb. benzetmeleri yapmışlardır. Katılımcılar sinerjiye ve sinerjik yönetime ilişkin algılarını ise çaba atmosferi, futbolda 90+3’ler şeklindeki uzatmalarla her şeyin bittiğinin düşünüldüğü anlarda kazanılan başarılar, kişiler arası etkileşim, birliktelik, işbirliği sonucunda ortaya çıkan enerji vb. olarak sıralamışlardır.

Pınar ve Turan (2010), “Sinerjik yönetsel uygulamaların strateji bileşenleri üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma “ adlı çalışmasında sinerjik planlama, sinerjik yürütme ve sinerjik denetim fonksiyonları ile yön belirleme arasında, pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sinerjik yürütme faaliyetleri ile ürün-pazar odaklanması ve organizasyon/kültür bileşeni arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sinerjik organizasyon tasarımı ile kaynaklar/yetenekleri ve organizasyon/kültür bileşeni arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Köksal (2008) “Sinerjik yönetim açısından strateji bileşenleri ve kaynakların irdelenmesi: Gemi inşaa sektöründe bir işletme örneği” adlı yüksek lisans tezinde sinerji bileşenleri ve strateji bileşenleri arasında yapılan korelasyon analizinde planlama-örgütlenme, planlama-yürütme, planlama-denetim, örgütlenme-yürütme, örgütlenme-denetim, yürütme-denetim, insan-makine, insan malzeme, insan-metod, makine-malzeme, makine-metod ve malzeme-metod arasında kuvvetli ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Yöntem bölümünde, evren ve örneklem, araştırma modeli, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

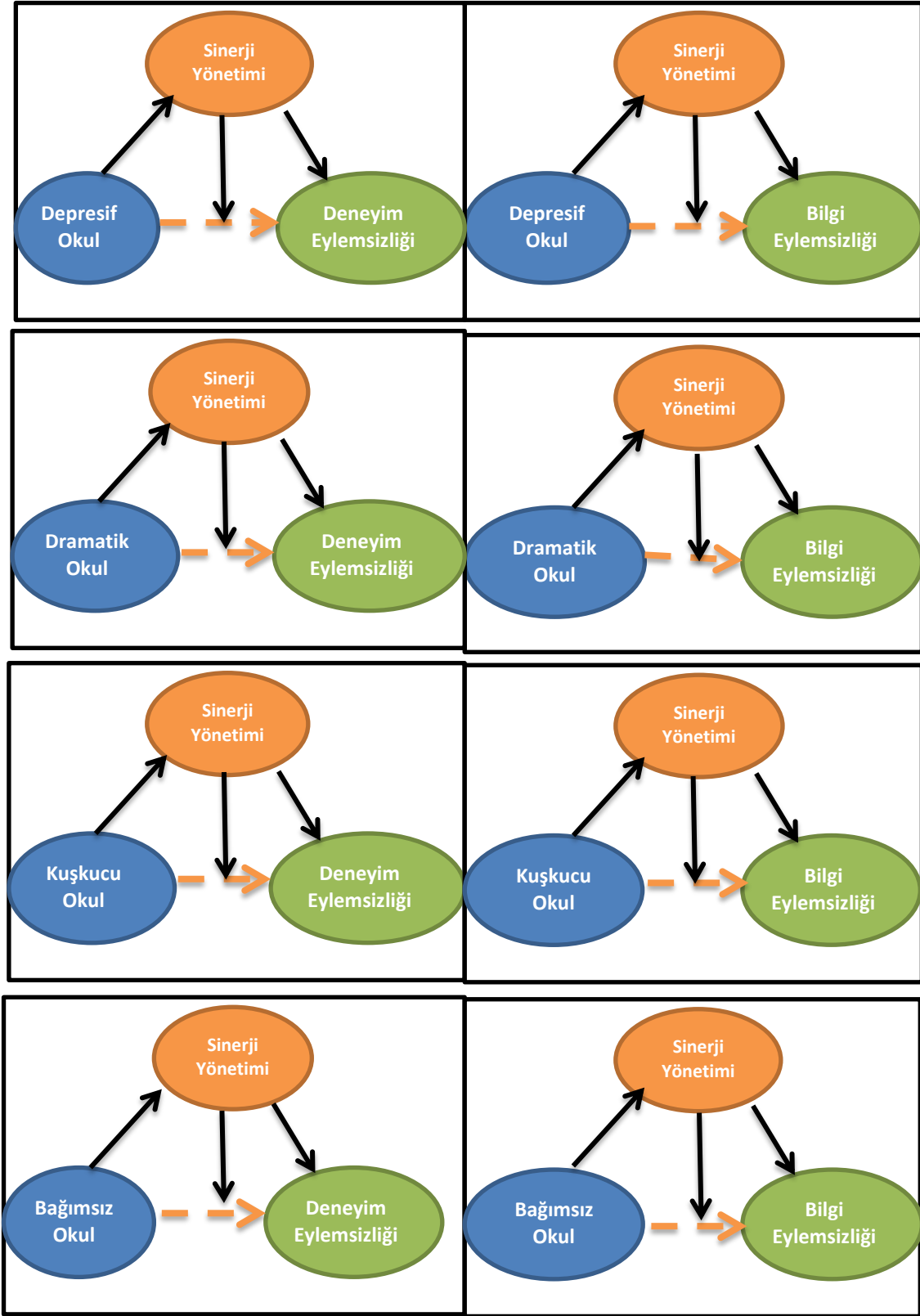
Okullarda örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizlik arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada, okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının örgütsel eylemsizlik üzerindeki etkisinde, sinerji yönetiminin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Araştırmanın modelinde okullarda örgütsel işlev bozukluğunun, sinerji yönetimini ve örgütsel eylemsizliği doğrudan etkilediği; sinerji yönetiminin örgütsel eylemsizliği doğrudan etkilediği ve okullarda örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğu varsayılmıştır. Buna göre okullarda örgütsel işlev bozukluğu egzogen (dışsal-bağımsız), sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizlik endojen (içsel-bağımlı) değişkenler olarak araştırmada yer almaktadır. Ayrıca sinerji yönetimi aracı değişken olarak da modele dahil edilmiştir.

Örgütsel eylemsizlik ölçeğinden toplam puan alınmadığı için bilgi ve deneyim eylemsizliği alt boyutları analizlere ayrı ayrı dahil edilerek modeller kurgulanmıştır. Öncelikle depresif okul tarzının deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü incelenmiştir. Sonrasında da depresif okul tarzının bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolüne bakılmıştır. Diğer işlev bozuklukları (dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul) için de aynı yol izlenerek modeller oluşturulmuştur. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarının deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolüne ilişkin dört model oluşturulmuştur. Aynı şekilde okullarda örgütsel işlev bozukluklarının bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolüne ilişkin dört model oluşturulmuştur. Analizlerin gerçekleştirilmesinde toplamda sekiz farklı model oluşturulmuştur.

Şekil 3.1' de araştırmanın değişkenlerine ilişkin oluşturulan modeller yer almaktadır.

-----> (Doğrudan Etki) -> (Dolaylı Etki)



Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan 8 model

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale (3813) ve Merkezefendi (3885) ilçelerinde kamu okullarında görev yapan 7698 öğretmen oluşturmaktadır. Pamukkale ilçesi evrenin % 49'unu ve Merkezefendi ilçesi ise evrenin % 51'ini oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Cochran (1962; akt., Balcı, 2015) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50).(.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Pamukkale ve Merkezefendi ilçesinde görev yapan 7698 öğretmen evren olarak alındığında örneklem büyüklüğü yaklaşık 366 olarak belirlenmiştir. Wolf, Harrington, Clark ve Miller'a (2013) göre YEM analizinde 460 kişilik örneklemin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu sayıya ulaşmak için Pamukkale ve Merkezefendi ilçesinde yer alan okullar seçkisiz olarak gezilmiş, toplam 480 ölçek öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. 480 ölçeğin tamamı doldurulmuş olarak toplanmıştır. Uç değer olarak hesaplanan 18 veri çıkarılmış ve kalan 462 veri ile analizlere devam edilmiştir.

Tablo 3.1. *Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler*

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	243	52,6
	Erkek	219	47,4
Eğitim Durumu	Lisans	378	81,8
	Yüksek Lisans	84	18,2
Kıdem (Yıl)	1-10	134	29
	11-20	221	47,8
	21 yıl ve üzeri	107	23,2
Okuldaki çalışma süresi (Yıl)	1-5	223	48,3
	6-10	167	36,1
	11 yıl ve üzeri	72	15,6
Okulda çalışan öğretmen sayısı	1-15	112	24,2
	16-30	139	30,1
	31 ve üzeri	211	45,7
Yaş	21-35	158	34,2
	36-49	236	51,1
	50 ve üzeri	68	14,7

Tablo 3.1.'de çalışmanın örnekleme ait veriler yer almaktadır. Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin oranı (%52,6) daha fazladır. Öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında çoğunluğun lisans mezunu (%81,8) oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin daha çok 11-20 yıl kıdeme (%47,8) sahip oldukları, aynı okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan (%48,3) öğretmenlerin çoğunlukta olduğu da anlaşılmaktadır. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre, 31 öğretmen ve üzerinde (%45,7) mevcudu olan okullardan araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında 36-49 yaş aralığında (%51,1) daha çok katılımın olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı, yaş bilgilerine ait soruların bulunduğu Kişisel Bilgi Formu, Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği, Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği ve Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan ölçeklerin güvenirlik katsayıları ve faktör yapıları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA, faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesi için geliştirilen bir yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek derecede ilişkili olduğu test edilirken, belirlenen sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin tespitinde ise DFA tekniğinden yararlanılır (Özdamar, 2013, s.236). DFA için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; GFI > 0,85; CFI > 0,90; RMSEA < 0,08; NFI > 0,90; NNFI(TLI) > 0,90; IFI > 0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin altı sorudan oluşmaktadır. Değişkenler, cinsiyet (kadın, erkek), eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), kıdem yılı (1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri), okulda çalışma süresi (1-5, 6-10, 11 yıl ve üzeri), okulda çalışan öğretmen sayısı (1-15, 16-30, 31 ve üzeri), yaş (21-35, 36-49 ve 50 ve üzeri) olarak sınıflandırılmıştır.

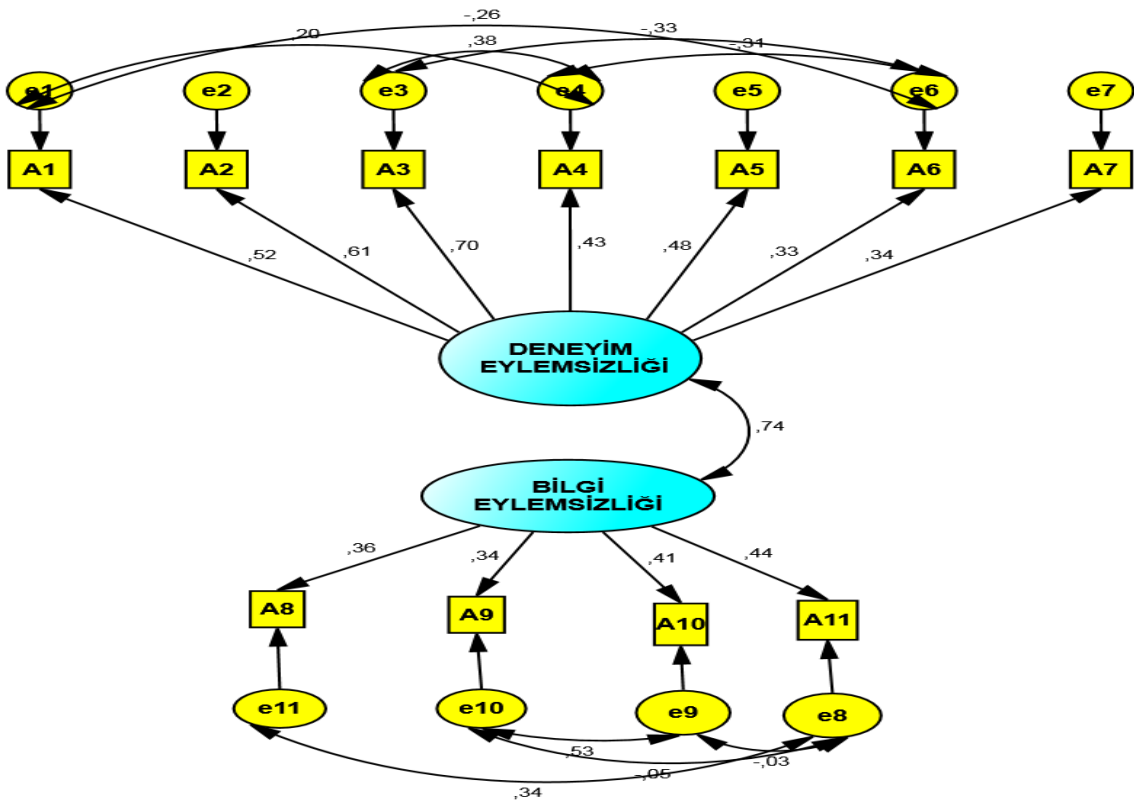
3.3.2. Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Liao, Fei, Liu (2008) tarafından geliştirilen ve Çankaya (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte toplam 11 madde bulunmaktadır.

Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği, Bilgi Eylemsizliği (4 Madde) ve Deneyim Eylemsizliği (7 Madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel eylemsizlik ölçeği, 1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum ve 5- Tamamen Katılıyorum şeklinde beşli Likert Tipi dereceleme ölçeğinde cevaplanmıştır. Olumsuz yargıyı içeren üç madde (3, 4 ve 10) ters yönde puanlanmıştır. Araştırmada kullanılan Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği ile elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Çankaya (2010) tarafından yapılan çalışmada tespit edilen bilgi boyutuna ait Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .741$, deneyim boyutuna ait Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .706$ olarak tespit edilmiştir. Tablo 3.2.'de örgütsel Eylemsizlik Ölçeği'nin geliştirilme aşamasındaki ve bu çalışmadaki ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları yer almaktadır. Tablo 3.2.'deki verilere göre ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir düzeydedir.

Tablo 3.2. Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Bilgi Eylemsizliği	,741	,701
Deneyim Eylemsizliği	,706	,738



Şekil 3.2. Örgütsel eylemsizlik ölçeği DFA modeli

Doğrulayıcı faktör analizi modeli oluşturularak örgütsel eylemsizlik ölçeği'nin yapısındaki gizil faktörler ile bu faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkiler test edilmiştir

Tablo 3.3. Örgütsel Eylemsizlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	GFI	CFI	RMSEA	NFI	IFI	RMR	SRMR
Ölçme aracının değeri	3,938	0,900	0,901	0,072	0,902	0,901	0,07	0,07

Tablo 3.3.' te DFA' ya ilişkin uyum iyiliği indekslerine, şekil 3.2'de ise ölçeğin yapısına yer verilmiştir. Tablo 3.3. 'teki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir aralıklarda oldukları görülmektedir. Örgütsel eylemsizlik ölçeği faktör yükleri bilgi eylemsizliğinde 0,34 ile 0,44 arasında değişmektedir. Deneyim eylemsizliği boyutunda 0,33 ile 0,70 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32'den yüksek olması yeterlidir.

3.3.3. Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği

Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında ölçeğin kapsam geçerliliğini test etmek için Lawshe tekniği, yapı geçerliliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve birleşim-ayrışım geçerliliği testleri yapılmıştır. İlk olarak konuyla ilgili yapılan literatür taraması ile oluşturulan madde havuzu, alanı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmenlerin görüşlerine sunuldu. Sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmede elde edilen veriler doğrultusunda 46 maddelik bir havuz oluşturuldu. Beşli likert tipi olarak tasarlanan ölçme aracı 8 eğitim bilimleri uzmanının görüşlerine sunuldu. Uzman kişilerden toplanan formlardaki cevapların tamamı tek formda bir araya getirilmiştir. Uzmanlardan gelen cevaplara göre toplamda 9 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca sorunlu olduğu ifade edilen toplam 7 madde uzman görüşleri dikkate alınarak, ölçülmek istenen boyutta değişiklik yapılmadan düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 37 maddeden oluşmasına karar verilmiş ve maddeler tesadüfîlik esasına göre yeniden sıralanmıştır. Ölçekteki her bir madde için 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Olumlu maddelerde derecelendirme aşağıdaki şekildedir. Olumlu maddelerde alınacak en düşük puan aralığı 1.00-1.80 ve en yüksek puan aralığı ise 4.21-5.00 dir. 1-Hiçbir Zaman (1.00-1.79), 2- Nadiren (1.80-2.59), 3- Ara sıra (2.60- 3.39), 4- Çok Sık (3.40-4.19), 5- Her zaman (4.20-5.00)olarak derecelendirilen 5'li Likert tipinde bir ölçek oluşturulmuştur. Olumsuz maddelerde (7, 8, 31) ise derecelendirme ters kodlanarak yapılmıştır.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett's testi sonucunda KMO değerinin 0.938 çıkması, belirlenen

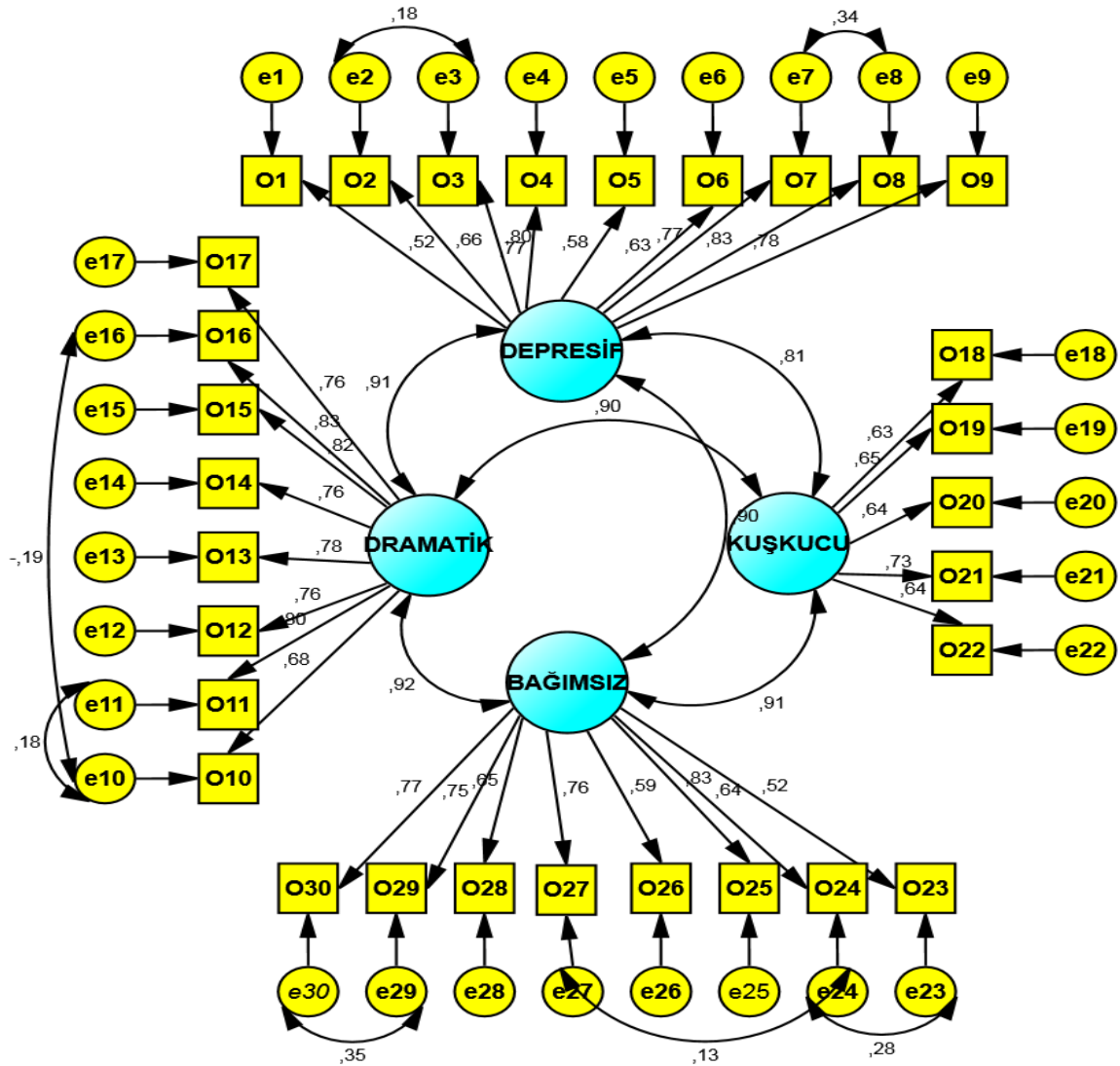
örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett's testi sonucunun ($\chi^2= 4.211$; $p<.05$) ve anlamlılık değerinin 0.000 çıkması, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Geliştirilmeye çalışılan okulda İşlev Bozukluğu ölçeğinde yer alan tutum maddelerinin madde istatistiği olarak madde- toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu 0.30 değerinin altında olan, birinci, dokuzuncu, onyedinci ve otuzyedinci maddeler çıkarılmış ve analizlere bu maddeler olmadan devam edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra madde analizleri sonucunda kalan 33 madde ile boyut tanımlamadan temel bileşenler analizi yapılmış ve döndürülmemiş faktör çözümlemesi incelenmiştir. 33 maddelik ölçeğe açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiş, maddelerin binişik olması ya da madde faktör yükünün düşük olması nedenleriyle 3 madde sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Özdeğeri 1'in üzerinde 4 boyut olduğu gözlenmiştir. Oluşan dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise % 58,578'dir. Alt boyutlara giren maddelere bakıldığında 1. Faktör altında toplanan maddelerin Depresif Okul (9 madde), 2. Faktör altında toplanan maddelerin Dramatik Okul (8 madde), 3. Faktör altında toplanan maddelerin Kuşkucu Okul (5 madde) ve 4. Faktör altında toplanan maddelerin Bağımsız Okul (8 madde) alt boyutları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu dört boyutun toplamına "Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği" adı verilmiştir. Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde de geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda İşlev Bozukluğu Ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında ve bu çalışmadaki ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3.4. 'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. *Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin güvenirlik Katsayıları*

Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği Boyutları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Pilot Uygulama	Mevcut Çalışma
1.Depresif Okul	,889	,892
2.Dramatik Okul	,900	,921
3.Kuşkucu Okul	,768	,794
4.Bağımsız Okul	,881	,888
Toplam	,906	,962

Tablo 3.4. incelendiğinde Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği'nin, depresif okul alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .889, dramatik okul alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .900, kuşkucu okul alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .768, bağımsız okul alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenirlik

katsayısı .881 ve ölçeğin bir bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .906 olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3. Okullarda örgütsel işlev bozukluğu ölçeği DFA modeli

Doğrulayıcı faktör analizi modeli oluşturularak okullarda örgütsel işlev bozukluğu ölçeği'nin yapısındaki gizil faktörler ile bu faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkiler test edilmiştir. Tablo 3.5' te DFA' ya ilişkin uyum iyiliği indekslerine, şekil 3.3'te ise ölçeğin yapısına yer verilmiştir

Tablo 3.5. Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	GFI	CFI	RMSEA	NFI	IFI	RMR	SRMR
Ölçme aracının değeri	3,079	0,850	0,910	0,067	0,900	0,910	0,050	0,042

Tablo 3.5. 'teki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir aralıklarda oldukları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin mevcut faktör yapısının bu

çalışmadaki örneklem ile uyumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Depresif okul boyutunda faktör yükleri 0,52 ile 0,83 arasında, dramatik okul boyutunda 0,68 ile 0,83 arasında, kuşkucu okul boyutunda 0,63 ile 0,73, bağımsız okul boyutunda 0,52 ile 0,83 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell' e (2013) göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32'den yüksek olması yeterlidir.

3.3.4. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği” Akpolat ve Levent (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “Etkileşim ve Takdir Etme (10 madde)”, Bütünleşme (10 madde), Strateji (6 madde) ve Güncelleme ve Güçlenme (3 madde) olarak 4 boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Ara Sıra, 4-Çok Sık ve 5-Her Zaman olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Örgütsel Sinerji Ölçeğini oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 71.768'dir (Akpolat ve Levent, 2018, s.11). Tablo 3.6’da öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeğinin geliştirilme aşamasındaki ve bu çalışmadaki ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach’s Alpha katsayıları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre çalışmadaki güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

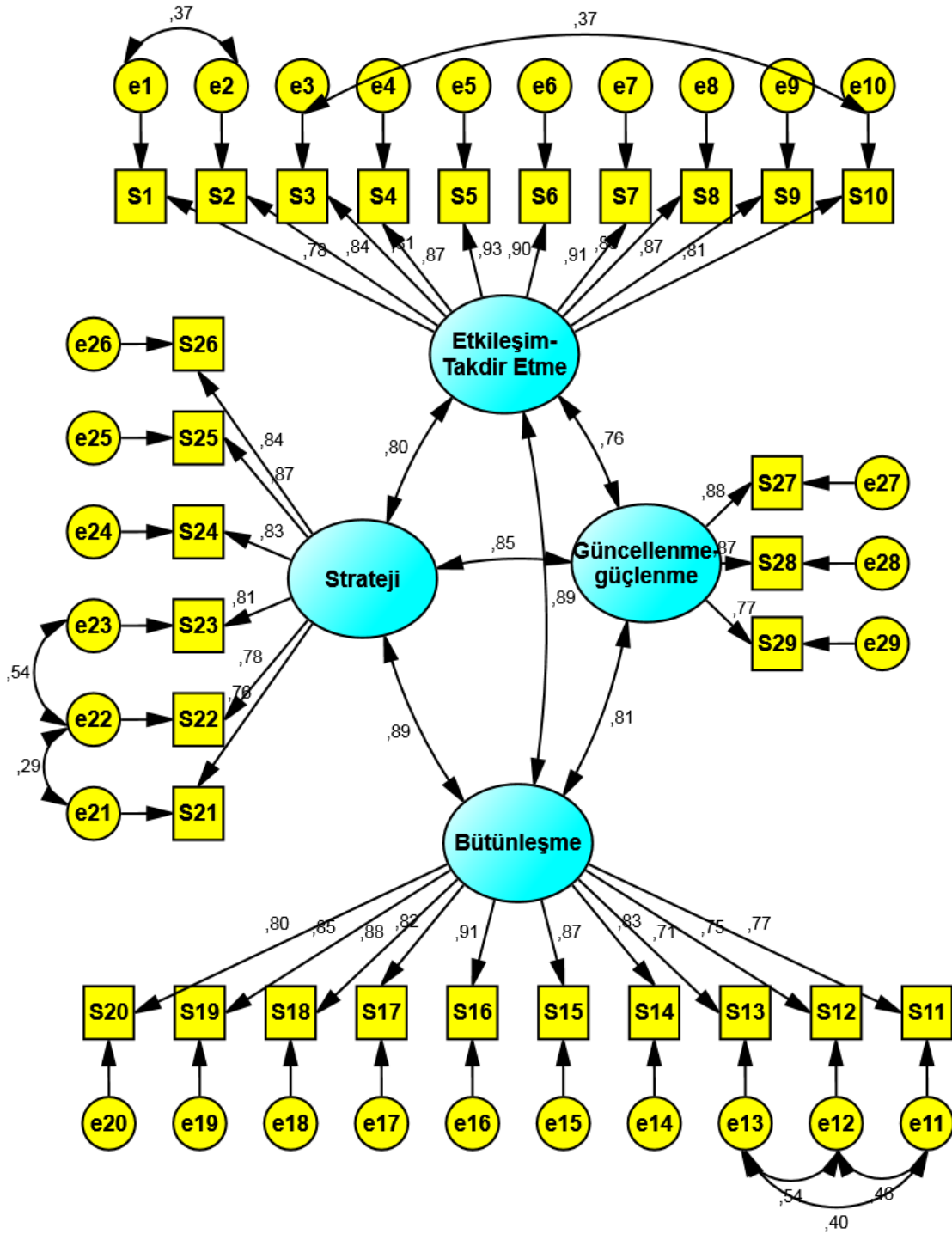
Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği Boyutları	Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
Etkileşim ve Takdir Etme	,951	,967
Bütünleşme	,947	,956
Strateji	,911	,930
Güncelleme ve Güçlenme	,854	,873
Toplam	,974	,980

Doğrulayıcı faktör analizi modeli oluşturularak Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeğinin yapısındaki gizil faktörler ile bu faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkiler test edilmiştir

Tablo 3.7.’ de DFA’ ya ilişkin uyum iyiliği indekslerine, şekil 3.4’te ise ölçeğin yapısına yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	GFI	CFI	RMSEA	NFI	IFI	RMR	SRMR
Ölçme aracının değeri	3,828	0,852	0,930	0,078	0,908	0,931	0,043	0,040



Şekil 3.4. Öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeği DFA modeli

Tablo 3.7. 'deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir aralıklarda oldukları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ölçek faktör yapısının, bu çalışmanın örneklemini ile uyumlu olduğu görülmektedir. Etkileşim-taktir etme boyutunda faktör yükleri 0,78 ile 0,93 arasında, bütünleşme boyutunda 0,71 ile 0,91 arasında, strateji boyutunda 0,78 ile 0,87, güncellenme-güçlenme boyutunda 0,77 ile 0,88 arasında

değişmektedir. Tabachnick ve Fidell' e (2013) göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32'den yüksek olması yeterlidir.

3.4 Verilerin Toplanması

Öncelikle toplama araçlarının uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulama ölçekleri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde eğitim öğretim aksatılmadan ve okul müdürlerinin uygun gördüğü vakitlerde gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından okullarda gönüllü olan katılımcılara dağıtılmıştır. Ayrıca bazı katılımcılarla da birebir iletişim kurarak elektronik ortam aracılığıyla ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama aşamasında 480 ölçek doldurulmuş olarak teslim alınmıştır. İlk olarak ölçeklerin elektronik ortama aktarımı yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak veri analizi tekniklerine, normallik testlerine bakılarak karar verilmiştir. Alt problemlere cevap aramak üzere ilgili paket programlar kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Normallik Testleri

Yapısal eşitlik modelinde, gözlenen ve gizil değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olması, seride aşırı değerlerin olmaması varsayımlarının gerçekleştirilmesi beklenir (Karagöz, 2016). Araştırmada çarpıklık basıklık katsayıları incelenerek verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir. Modelin anlamlılığının bozulmaması için Mardina katsayısı incelenerek uç değerler çıkarılmıştır.

3.5.1.1. Uç değerler: YEM çalışmalarında kullanılan verilerin normal dağılıma sahip olmamasının en büyük nedenlerinden bir tanesi de veride bulunan uç (outlier) değerlerdir. Bu değerler YEM sonuçlarını etkileyebilir. Uç değerlerin oluşum nedenleri çok farklıdır. Bu nedenler; (1) çalışma sırasında toplanan bazı gözlem değerlerinin amaçlanan gözlem değerlerinden farklı olması, (2) çalışmada anketlerin doldurulması sırasında ortaya çıkan sorunlar, (3) elde edilen verilerin bilgisayara aktarılması sırasında ortaya çıkan sorunlar olarak ifade edilebilir. Bu uç değerler en fazla model uyum indekslerinde, parametre tahminlerinde ve bu tahminlere ilişkin standart hatalarda yanlış sonuçlar elde edilmesine neden olur. Burada bu uç değerlerle ilgili yapılacak olan doğru davranış verilerin uç değerlerden temizlenmesi ya da yığının tekrar tanımlanarak

çalışmanın tekrarlamasıdır.

YEM' de uç değerleri bulmak için iki yöntem vardır. Modelden bağımsız olan yaklaşım, YEM normallik varsayımının ihlaline neden olan uç değerlerin saptanmasında en çok kullanılan yöntemlerden bir tanesi Mahalonabis Uzaklığıdır. Bu yaklaşımda her bir değişken için grafik çizilerek inceleme yapılır (Yılmaz ve Chatterjee, 1992). Veride uç değer olup olmadığının saptanması yani grafiklerde gözlemlerin veri merkezine olan uzaklıkları, değişkenlerin örnek ortalaması ve varyansı yardımıyla yapılır. Modele dayalı yaklaşım ise Bollen ve Arminger (1991) tarafından önerilen bir metottur. Bu methoda göre her bir gözlenen verinin tahmin edilen modele uygunluğunun sağlanıp sağlanmadığı test edilir. Bu yöntemde her bir değişken için gözlenen değer tahmin değeri ve gözlemlenen değeri arasındaki farkı temsil eden artıklar hesaplanır. Daha sonra hesaplanan artık değerler standartlaştırılarak her değişken için grafikleri çizilerek uç değerler saptanır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda 480 veriden, 18 verinin uç değer olduğu tespit edilmiştir. Uç değer olarak hesaplanan 18 veri çıkarılmış ve kalan 462 veri ile sonrasında çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir.

3.5.1.2. Basıklık-Çarpıklık Katsayıları: YEM çalışmalarında değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığının saptanması için basıklık ve çarpıklık katsayılarından yararlanır. Basıklık katsayısı, dağılımın yüksekliğinin ölçüsü, çarpıklık katsayısı ise dağılımın simetrikliğinin ölçüsüdür. Bu katsayılar 3. ve 4.dereceden momentler yardımıyla hesaplanır. YEM ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda çok fazla derecede çarpık veya çok fazla derecede basık olan verilerden elde edilen parametre tahminleri için elde edilen standart hataların çok düşük olduğu görülmüştür. Bu durum hem parametre tahminlerinin testlerinin güvenilirliği hem de model uyum indekslerinin güvenilirliği açısından istenmeyen bir durumdur (Çerezci, 2010).

Tablo 3.8. *Normal Dağılım Testi Sonuçları*

Değişken	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Depresif	0,508	-0,516
Dramatik	0,508	-0,666
Kuşkucu	0,501	-0,173
Bağımsız	0,250	-0,523
Etkileşim ve Takdir Etme	-0,471	-0,362
Bütünleşme	-0,224	-0,649
Strateji	-0,482	-0,412
Güncelleme ve Güçlenme	-0,549	-0,163
Deneyim Eylemsizliği	-0,270	0,840
Bilgi Eylemsizliği	-0,205	-0,247

Araştırmaya ait çarpıklık-basıklık katsayılarına Tablo 3.8'de yer verilmiştir.

Normal dağılıma sahip bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerekir (Huck, 2008). Tablo 3.8 incelendiğinde araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık basıklık katsayılarının referans alınan kaynağa göre kabul gören değerler arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

3.5.2. Alt Problemler ve Çözümleme Teknikleri

Bu bölümde alt problemlerin çözümlemesinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir. Tablo 3.9’da ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanmasında kullanılan aralıklara yer verilmiştir. 5.00-4.20 “çok yüksek”, 4.19-3.40 “yüksek”, 3.39-2.60 “orta”, 2.59-1.80 “düşük”, 1.79-1.00 “çok düşük” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.9. Ölçek Puan Aralıkları

Ölçek Puan Aralıkları	Düzyey
4,20-5,00	Çok yüksek
3,40-4,19	Yüksek
2,60-3,39	Orta
1,80-2,59	Düşük
1,00-1,79	Çok düşük

Tablo 3.10.’da yer alan alt problemlerin analizi için ilgili paket programlar kullanılmıştır. ANOVA analizleri sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığında, etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü 0,10’dan küçük olduğunda etki değerinin küçük; 0,10 ile 0,40 arasında orta; 0,40’tan büyük olduğunda ise etki değerinin büyük olduğunu gösterir (Cohen,1992). Etki büyüklüğü hesaplanırken aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Fan, 2001):

“Etki Büyüklüğü=Gruplar arası kareler toplamı/Toplam kareler toplamı”

Tablo 3.10. Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Çözümleme Teknikleri

Alt Problem	Çözümleme Tekniği
1. Okullardaki örgütsel eylemsizlik, örgütsel işlev bozukluğu ve sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algıları hangi düzeydedir?	Betimsel Analiz
2. Öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik, okullardaki işlev bozuklukları ve sinerji yönetimine ilişkin algıları; a) Cinsiyet, b) Kıdem yılı c) Okulda çalışma süresi d) Okulda çalışan öğretmen sayısı e) Eğitim durumu f) Yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	t-testi ve tek yönlü ANOVA Analizi (Gruplar arası farkların belirlenmesi için Post-Hoc testi - Scheffe ve Tamhane’s T2-uygulanmıştır)
3. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel işlev bozuklukları ve sinerji yönetimi algıları ile örgütsel eylemsizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Korelasyon analizi
4. Okullardaki örgütsel işlev bozukluğu, örgütsel eylemsizlik üzerinde etkili midir?	Yapısal Eşitlik
5. Okullardaki örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik arasındaki ilişkide sinerji yönetiminin aracılık rolü nedir?	Modeli

ANOVA analizleri sonucunda, anlamlı farklılık bulunan boyutlarda Post Hoc testi yapılarak farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Varyansların homojenliğinin test edilmesi için ise Levene testine başvurulmuştur. Levene istatistik değerlerinin anlamlı olmadığı gruplarda varyansların eşit olması durumunda başvuru Scheffe testi, Levene istatistik değerleri anlamlı olan gruplarda ise varyansların eşit olmaması durumunda başvuru Tamhane's T2 sonuçlarına bakılmıştır.

Okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının ve sinerji yönetiminin örgütsel eylemsizlik ile ilişkisini açıklamak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni örgütsel eylemsizlik olarak belirlenmiştir. Okullardaki işlev bozuklukları ise araştırmanın bağımsız değişkenidir. Sinerji yönetimi ise okullardaki işlev bozuklukları ile olan ilişkisinde bağımlı değişken iken, okullardaki işlev bozuklukları ve örgütsel eylemsizlik ilişkisinin aracı değişkenleri olarak ele alınmıştır. Yapısal eşitlik modeli regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı tek bir analizde birleştirmektedir. YEM gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik denenceleri sınamaya yarayan kapsamlı bir istatistik yöntemidir.(Hoyle,1995) YEM ile genellikle önerilen kuramsal bir modelin sınanması ya da bu bağlamda denencelerin test edilmesi amaçlanmaktadır ve genellikle sonuçta birden fazla alternatif modelin karşılaştırılması yoluyla veriyi en iyi tanımlayan modelin saptanması hedeflenir. YEM, faktör analizi ve regresyon analizinin birleşimi biçiminde de tanımlanabilecek çok değişkenli bir tekniktir. Bu teknik, regresyon modelindeki değişkenler arasındaki açıklayıcı yapısal ilişki ile faktör analizindeki gizil faktör yapılarını tek bir analizde birleştirmekte ve yapılar arasındaki karmaşık ilişkilerin daha rahat anlaşılmasını sağlamak için hipotez testlerini kullanarak teorik modelleri test etmektedir (Sümer, 2000, s.50).

YEM' in üstün yönleri aşağıda özetlenmektedir:

1. Değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri eşzamanlı olarak analiz etmektedir.
- 2.Bağımlılık ilişkilerinin analizinde gözlenemeyen (gizil) kavramları gösterebilmektedir.
- 3.Tahmin sürecinde ölçüm hatasını hesaplayarak istatistiksel tahminlemeyi iyileştirmektedir (Ho, 2006, s.281).

YEM süreci, kuramının oluşturulması; oluşturulan kurama göre modelin hazırlanması; verilerin toplanması; modelin test edilmesi; model uyum indekslerinin kontrolü ve modelin uyumsuzluk göstermesi durumunda modelin değiştirilmesinden oluşur (Karagöz, 2016). Genellikle YEM' de iki bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde, gözlenen değişkenleri gizil değişkenlere doğrulayıcı bir faktör modeli ile bağlayan ölçüm modeli;

ikinci bölümde ise eş zamanlı denklemler sistemiyle gizil değişkenleri birbirine bağlayan yapısal modeldir (Kaplan, 2000, s.5). Ölçüm modeli; gözlem ya da ölçüm sonuçları (gözlenen değişkenler) ile tasarlanmış yapılar (gizil değişkenler) arasında bir bağlantı sağlamaktadır. Bununla birlikte gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri ne oranda temsil ettiğinin belirlenmesinde de ölçüm modelinden yararlanılmaktadır. Yapısal model ise araştırmacının sınamak istediği modeldir ve hangi gizil değişkenlerin, modeldeki diğer gizil değişkenlerin değerlerindeki değişimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini belirtmektedir (Byrne, 2010, s.12).

YEM’ de doğrudan verilerden elde edilen değişkenlere gözlenen değişkenler denir. Gözlenen değişkenler “□” sembolü ile simgelenir. Gözlenen değişkenlere bağlı olarak ölçülen değişkenler ise “○” sembolü ile simgelenen gizil değişkenlerdir. YEM’ de tek yönlü ok (→) bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini yani regresyon ağırlıklarını gösterirken, çift yönlü ok (↔) değişkenler arasındaki korelasyonu simgeler. Modelde bağımlı ve aracı değişkenler “Endojen Değişken” , bağımsız değişken ise “Egzojen Değişken” olarak isimlendirilir. Egzojen değişkenler, endojen değişkenlere tek yönlü okla bağlanırken egzojen değişkenler birbirine çift yönlü okla bağlanır. Modelde bağımsız değişken, bağımlı ve aracı değişkenler üzerinde etkilidir. Bağımlı değişkende aracı değişkenin de etkisi vardır (Karagöz, 2016).

Literatüre bakıldığında YEM araştırmalarında raporlanmasının gerekli bulunduğu uyum indeksleri ile ilgili farklı yorumların olduğu görülmektedir. Rapor edilmesi gereken uyum indeksleri konusunda Brown (2006), SRMR, CFI, RMSEA ve NNFI (TLI) değerlerinin; McDonald ve Ho(2002), GFI,CFI, NFI ve NNFI (TLI) değerlerinin; Garver ve Mentzer (1999), CFI ,RMSEA ve NNFI (TLI) değerlerinin; Iacobucci (2010), CFI ve SRMR değerlerinin; Hooper, Coughan ve Mullen (2008) ise, RMSEA, SRMR, CFI, PNFI ve ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/df) değerlerinin analiz sonuçlarında raporlanmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Akar, 2017; İlhan ve Çetin, 2014).Jackson, Gillaspay ve Stephenson (2009) ise yaptıkları çalışmalarda, kikare ve serbestlik derecesi, CFI, RMSEA ve TLI değerlerinin YEM analizlerinde çoğunlukla raporlanan uyum indeksleri olduğunu ifade etmişlerdir. Literatür dikkate alınarak, bu çalışmada ki-karenin serbestlik derecesine bölümü, CFI, IFI, TLI, SRMR ve RMSEA değerleri rapor edilmiştir. YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df<5$; GFI>0,85; CFI>0,90; RMSEA<0,08; NFI>0,90; NNFI(TLI)>0,90; IFI>0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin belirlenen paket programlar ile analizi ve bu analizler sonucunda gerçekleştirilen yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretmen Algılarına Göre, Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğe Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin, okullarda örgütsel işlev bozukluğu, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğe yönelik ortalama ve standart sapma değerleri, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı, yaş bilgilerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık t-testi ile, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı, yaş değişkenlerine göre farklılık ise ANOVA testi ile gerçekleştirilerek belirlenmiştir. ANOVA analizleri sonucunda, anlamlı farklılık hesaplanan boyutlarda Post Hoc testi yapılarak farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Varyansların homojenliğinin test edilmesi için ise Levene testine başvurulmuştur. Levene istatistik değerlerinin anlamlı olmadığı gruplarda varyansların eşit olması durumunda başvuru olan Scheffe testi, Levene istatistik değerleri anlamlı olan gruplarda ise varyansların eşit olmaması durumunda başvuru olan Tamhane's T2 sonuçlarına bakılmıştır.

4.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Örgütsel İşlev Bozuklukları, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğe İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Tablo 4.1.'de öğretmen algılarına göre örgütsel eylemsizliğe yönelik ortalamalar ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Örgütsel Eylemsizliğe İlişkin İstatistik Sonuçları*

Örgütsel Eylemsizlik	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	Düzye
Bilgi Eylemsizliği	462	3,50	.62	Yüksek
Deneyim Eylemsizliği	462	3,27	.44	Orta

Öğretmen algılarına göre örgütsel eylemsizlik ile ilgili betimsel istatistikere bakıldığında ortalamanın deneyim eylemsizliğinde orta düzeyde ($\bar{x}=3,27$), bilgi eylemsizliğinde yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,5$) olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan maddeler dikkate alındığında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde geçmişteki bilgi ve deneyimlerine sıkça başvurdukları ve yeni çözümler oluşturmaya daha kapalı oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin daha verimli çalışmak için yeni gelişmelere adapte olmak yerine deneyimlerini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Örgütsel açıdan

bakıldığında okullarda çok fazla rutin faaliyetlere yer verilmesinin ve değişime direnç gösterilmesinin de eylemsizliğe götürebileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.2. *Okullarda Örgütsel İşlev Bozuklukları Alt Boyutlarına İlişkin İstatistik Sonuçları*

Örgütsel İşlev Bozukluğu	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	Düzye
Depresif Okul	462	2,27	,89	Düşük
Dramatik Okul	462	2,36	1,02	Düşük
Kuşkucu Okul	462	2,40	,93	Düşük
Bağımsız Okul	462	2,34	,83	Düşük

Tablo 4.2.'deki okullarda örgütsel işlev bozuklukları ile ilgili betimsel istatistikere bakıldığında depresif okul boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=2,27$), dramatik okul boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=2,36$) kuşkucu okul boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=2,40$) ve bağımsız okul boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=2,34$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalara bakıldığında birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Alt Boyutlarına İlişkin İstatistik Sonuçları*

Sinerji Yönetimi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	Düzye
Etkileşim-Takdir Etme	462	3,75	,93	Yüksek
Bütünleşme	462	3,66	,88	Yüksek
Strateji	462	3,90	,85	Yüksek
Güncelleme-Güçlenme	462	3,81	,90	Yüksek

Tablo 4.3.'te öğretmenlerin sinerji yönetimine ait ortalamalar ve standart sapma sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin sinerji yönetimi ile ilgili betimsel istatistikere bakıldığında etkileşim-takdir etme boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=3,75$), bütünleşme alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=3,66$) strateji alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=3,90$) ve güncellenme-güçlenme boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=3,81$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalara bakıldığında birbirine yakın değerler aldıkları ve bütün boyutların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu okullarda öğretmenlerin gerek fiziksel gerekse zihinsel güç ve yeteneklerini birleştirmek suretiyle tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri çalışma ya da faaliyetleri grup aracılığıyla yerine getirdikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen algılarına göre sinerjik yönetimin yüksek çıktığı okullarda görev ve rol tanımlarının açıkça ifade edildiği, okulun gelişimi için yapılan işlerde sürecin nasıl gelişeceği hakkında bilgilendirmeler yapıldığı ve bireylerin yapılan toplantılarda açıkça fikirlerini ifade ettikleri söylenebilir

4.1.2. Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Eylemsizliğin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde örgütsel eylemsizliğe yönelik öğretmen algılarında cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı, yaş bilgilerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.4.'te öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p	Levene (Sig)
Bilgi Eylemsizliği	Kadın	243	3,47	0,67	-,835	0,13	0,404
	Erkek	219	3,52	0,57			
Deneyim Eylemsizliği	Kadın	243	3,24	0,42	-1,603	0,11	0,140
	Erkek	219	3,30	0,45			

Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri 0,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir. Öğretmenlerin, örgütsel eylemsizliğe ilişkin görüşleri arasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Eylemsizliğin cinsiyete göre farklılaşmamasında, kadın ve erkek öğretmenlerin aynı kültürel ortamı paylaşmalarının ve benzer sorumluluklar almalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.5. *Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Eğitim durumu	n	\bar{x}	s	t	p	Levene (Sig)
Bilgi	Lisans	378	3,50	0,65	0,265	0,06	0,79
	Yüksek Lisans	84	3,48	0,51			
Deneyim	Lisans	378	3,65	0,59	1,693	0,09	0,05
	Yüksek Lisans	84	3,53	0,64			

Tablo 4.5.'te öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik algılarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.5.'e bakıldığında Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri örgütsel eylemsizlik için 0,05'ten büyük olduğu dolayı varyansların eşit olduğu kabul edilmiştir. Analizler sonucunda eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel eylemsizliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu sonuçta öğretmenlerin fakültelerinde aldıkları öğretmenlik alan bilgisi derslerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Bilgi	1-10 (1)	134	3,47	0,67	4,874	0,01	2-3	0,963
	11-20 (2)	221	3,43	0,60				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	3,66	0,59				
Deneyim	1-10 (1)	134	3,17	0,42	5,056	0,00	1-3	0,505
	11-20 (2)	221	3,28	0,43				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	3,35	0,46				

Tablo 4.6.'da öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik algılarının kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılına göre bilgi ve deneyim eylemsizlikleri incelendiğinde ($p < 0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği test edilerek, ANOVA sonrasında kullanılacak olan çoklu karşılaştırma tekniğine karar verilmiştir. Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p > 0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulmuş Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 11-20 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre bilgi eylemsizliklerinin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin bilgilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir. Kıdem yılının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde bilgi eylemsizliğinin gruplar arası kareler toplamı, 277; toplam kareler toplamı 182,936 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,002 bulunmuştur. Bilgi eylemsizliğine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılı değişkeni etkisi küçüktür. Analiz sonuçları incelendiğinde 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 1-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre deneyim eylemsizliklerinin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle 21 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin deneyimlerine daha fazla güvendikleri söylenebilir. Kıdem yılının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde deneyim eylemsizliğinin gruplar arası kareler toplamı 1,946; toplam kareler toplamı 90,300 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,022 bulunmuştur. Deneyim eylemsizliğine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılı değişkeni etkisi küçüktür. Bu sonuçlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeni bilgiler öğrenme ve deneyimlerini artırma ihtiyacı duymalarının ve bu yönde istekli olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Okulda Çalışma Süresi	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Bilgi	1-5 (1)	223	3,50	0,66	0,096	0,43	Yok	0,909
	6-10 (2)	167	3,49	0,57				
	11 yıl ve üzeri (3)	72	3,53	0,64				
Deneyim	1-5 (1)	223	3,26	0,46	0,466	0,62	Yok	0,312
	6-10 (2)	167	3,29	0,39				
	11 yıl ve üzeri (3)	72	3,24	0,46				

Tablo 4.7.'de öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmen algılarına göre deneyim ve bilgi eylemsizlikleri aynı okulda çalışma süresine göre incelendiğinde ($p>0,05$) anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analizlere bakıldığında öğretmen algılarına göre çalışma süresi 6-10 yıl olanların örgütsel eylemsizlik ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinde bir farklılaşma oluşturmamasında, çalıştıkları ortamdaki okul kültürünün etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Okulda Çalışan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Çalışan Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Bilgi	1-15 (1)	112	3,54	0,68	0,771	0,46	Yok	0,154
	16-30 (2)	139	3,53	0,56				
	31 ve üzeri (3)	211	3,46	0,65				
Deneyim	1-15 (1)	112	3,27	0,45	2,718	0,70	Yok	0,917
	16-30 (2)	139	3,20	0,43				
	31 ve üzeri (3)	211	3,31	0,44				

Tablo 4.8.'de öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik algılarının okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bilgi ve deneyim eylemsizlikleri okulda çalışan öğretmen sayısına göre incelendiğinde ($p>0,05$) öğretmen algılarına göre anlamlı farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Analizlere bakıldığında öğretmen algılarına göre deneyim eylemsizliği ortalamalarının 31 ve üzeri öğretmen sayısı olan okullarda daha fazla olduğu görülmektedir. Bilgi eylemsizliği ortalamalarının ise 1-15 arası öğretmen sayısı olan okullarda daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının arttığı okullarda rekabetin de artabileceği konusu dikkate alındığında, bu ortamda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini güncelleme ihtiyacı hissetmelerinin analiz sonuçlarında anlamlı farklılık oluşmamasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Örgütsel Eylemsizlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Yaş	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Bilgi	21-35 (1)	158	3,43	0,67	9,246	0,00	1-3	0,306
	36-49 (2)	236	3,46	0,57			2-3	
	50 ve üzeri (3)	68	3,80	0,65				
Deneyim	21-35 (1)	158	3,20	0,46	7,191	0,00	1-3	0,065
	36-49 (2)	236	3,27	0,40			2-3	
	50 ve üzeri (3)	68	3,44	0,48				

Tablo 4.9.'da öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi eylemsizliği incelendiğinde ($p < 0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p > 0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, 36-49 yaş ve 21-35 yaş grubundakilere göre daha fazla bilgilerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Bilgi Eylemsizliği gruplar arası kareler toplamı 7,085; toplam kareler toplamı 182,936 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,039 bulunmuştur. Bilgi eylemsizliğine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeni etkisi küçüktür. Analiz sonuçlarına bakıldığında 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, 36-49 yaş ve 21-35 yaş grubundakilere göre daha fazla deneyimlerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Deneyim Eylemsizliği gruplar arası kareler toplamı 2,783; toplam kareler toplamı 123,081 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,023 bulunmuştur. Deneyim eylemsizliğine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeni etkisi küçüktür.

4.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Okullardaki Örgütsel İşlev Bozukluklarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmenlerin, okullarda örgütsel işlev bozukluklarına yönelik algılarında cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı ve yaş bilgilerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.10.'da öğretmenlerin örgütsel işlev bozukluğu algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri depresif, dramatik ve kuşkucu okullarda 0,05'ten büyük

olduğu için varyansların eşit olduğu, bağımsız okullarda ise Sig değeri 0, 05'ten küçük olduğu için varyansların eşit dağılmadığı kabul edilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin, okullardaki depresif, dramatik, kuşkucu ve bağımsız işlev bozukluklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algularının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ($n=462$)

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Levene (Sig)
Depresif Okul	Kadın	243	2,15	0,92	-2,942	,003	,171
	Erkek	219	2,40	0,85			
Dramatik Okul	Kadın	243	2,22	1,06	-3,130	,002	,102
	Erkek	219	2,52	0,95			
Kuşkucu Okul	Kadın	243	2,25	0,98	-3,574	,001	,115
	Erkek	219	2,56	0,85			
Bağımsız Okul	Kadın	243	2,20	0,90	3,759	,001	,001
	Erkek	219	2,49	0,73			

Öğretmenlerin, okullardaki depresif, dramatik, kuşkucu ve bağımsız işlev bozukluklarına ilişkin görüşleri arasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler tarafından, kadın öğretmenlere göre okullarda örgütsel işlev bozuklukları daha fazla algılanmaktadır. Bu sonuç, okul içinde işlev bozukluğu oluşturan faktörlerden erkek öğretmenlerin daha fazla etkilendiklerinin göstergesi olabilir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algularının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması ($n=462$)

	Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Levene (Sig)
Depresif Okul	Lisans	378	2,26	0,89	-,539	0,59	0,65
	Yüksek Lisans	84	2,31	0,87			
Dramatik Okul	Lisans	378	2,35	1,02	-,668	0,50	,098
	Yüksek Lisans	84	2,43	1,01			
Kuşkucu Okul	Lisans	378	2,37	0,93	-1,399	0,16	0,54
	Yüksek Lisans	84	2,53	0,94			
Bağımsız Okul	Lisans	378	2,32	0,85	-,646	0,51	0,02
	Yüksek Lisans	84	2,39	0,77			

Tablo 4.11.'e bakıldığında Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri depresif, dramatik ve kuşkucu okul boyutlarında 0,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu, bağımsız okul boyutunda ise Sig değeri 0,05' ten küçük olduğu için varyansların eşit dağılmadığı kabul edilmiştir. Analizler sonucunda eğitim durumuna göre öğretmenlerin, okullardaki depresif, dramatik, kuşkucu ve bağımsız işlev bozukluklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$).

Bu sonuçlar dikkate alındığında eğitim durumunun öğretmenlerin kaygı düzeyinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Depresif Okul	1-10 (1)	134	2,18	0,84	1,281	,28	Yok	,21
	11-20 (2)	221	2,28	0,93				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	2,36	0,86				
Dramatik Okul	1-10 (1)	134	2,18	0,96	4,921	,008	1-3	,53
	11-20 (2)	221	2,36	1,04				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	2,59	1,01				
Kuşkucu Okul	1-10 (1)	134	2,30	0,88	2,380	,09	Yok	,42
	11-20 (2)	221	2,38	0,93				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	2,56	0,97				
Bağımsız Okul	1-10 (1)	134	2,22	0,83	3,067	,04	1-3	,97
	11-20 (2)	221	2,33	0,82				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	2,49	0,84				

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin örgütsel işlev bozukluğu algılarının kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılına göre okullardaki işlev bozukluğu incelendiğinde dramatik okul ($p < 0,05$) ve bağımsız okul ($p < 0,05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; depresif okul ve kuşkucu okul boyutunda ise ($p > 0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p > 0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 1-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre okul ortamını daha dramatik buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dramatik okullarda uzun vadeli planlar yerine kısa vadede ön plana çıkma çabası söz konusudur. Bu durum kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin okulu daha dramatik bulmalarında etkili olabilir. Analiz sonuçlarına göre 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 1-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre okul ortamını daha bağımsız buldukları sonucuna ulaşılmıştır. 21 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin okul ortamını daha bağımsız bulmalarında, öğretmenlerin yaş dağılımlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Kıdem yılının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Dramatik Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 10,135; toplam kareler toplamı 482,799 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,02 bulunmuştur. Bağımsız Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 4,297; toplam kareler toplamı 320,054 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,01 bulunmuştur. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılının

etkisi küçüktür. Okulda ortak bir hedef birliğinin olmaması, kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin okul ortamını daha bağımsız bulmalarında etkili olabilir.

Tablo 4.13. *Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Okulda Çalışma Süresi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark	Levene (Sig)
Depresif Okul	1-5 (1)	223	2,19	0,83	2,556	,08	Yok	0,03
	6-10 (2)	167	2,29	0,97				
	11 yıl ve üzeri (3)	72	2,45	0,86				
Dramatik Okul	1-5 (1)	223	2,28	0,99	3,197	,04	1-3	0,62
	6-10 (2)	167	2,35	1,04				
	11 yıl ve üzeri (3)	72	2,63	1,04				
Kuşkucu Okul	1-5 (1)	223	2,39	0,93	,158	,85	Yok	0,73
	6-10 (2)	167	2,38	0,92				
	11 yıl ve üzeri (3)	72	2,45	0,98				
Bağımsız Okul	1-5 (1)	223	2,27	0,79	1,793	,17	Yok	0,23
	6-10 (2)	167	2,37	0,89				
	11 yıl ve üzeri (3)	72	2,47	0,83				

Tablo 4.13.'te öğretmenlerin örgütsel işlev bozukluğu algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre okullardaki işlev bozukluğu incelendiğinde dramatik okul ($p < 0,05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; depresif okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutunda ise ($p > 0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p > 0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında okulda çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 1-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlere göre okul ortamını daha dramatik buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çalışma süresinin anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Dramatik Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 6,632; toplam kareler toplamı 482,799 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,14 bulunmuştur. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında aynı okulda çalışma süresinin etkisi orta düzeydedir.

Tablo 4.14.'te öğretmenlerin örgütsel işlev bozukluğu algılarının okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre okullardaki işlev bozukluğu incelendiğinde depresif okul, kuşkucu okul, dramatik okul ve bağımsız okul ($p < 0,05$) boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan boyutlarda Post Hoc testi yapılarak farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenmiştir. Kuşkucu okul, dramatik okul ve bağımsız okul boyutlarında Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p > 0,05$) varyansların

eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Depresif okul boyutunda ise Levene istatistiği değerleri anlamlı olduğu için ($p<0,05$) varyansların eşit olmaması durumunda başvurulan Tamhane's T2 testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 4.14. *Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Okulda Çalışan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Çalışan Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Depresif Okul	1-15 (1)	112	1,77	0,75	29,423	,00	1-2 1-3	0,02
	16-30 (2)	139	2,30	0,86				
	31 ve üzeri (3)	211	2,52	0,87				
Dramatik Okul	1-15 (1)	112	1,85	0,92	24,739	,00	1-2 1-3 2-3	0,21
	16-30 (2)	139	2,36	1,01				
	31 ve üzeri (3)	211	2,65	0,97				
Kuşkucu Okul	1-15 (1)	112	1,98	0,89	17,304	,00	1-2 1-3	0,08
	16-30 (2)	139	2,44	0,98				
	31 ve üzeri (3)	211	2,60	0,84				
Bağımsız Okul	1-15 (1)	112	1,81	0,79	38,995	,00	1-2 1-3 2-3	0,80
	16-30 (2)	139	2,35	0,77				
	31 ve üzeri (3)	211	2,62	0,76				

Analiz sonuçlarına bakıldığında çalıştıkları okulda öğretmen sayısı 31- üzeri ve 16-30 arasında olan öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 1-15 arasında olan öğretmenlere göre okul ortamını daha depresif buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre dramatik okul alt boyutuna bakıldığında, okulda çalışan sayısı 31 üzeri aralıktaki grubun 16-30 arası ve 1-15 arası olan gruplara göre, 16-30 olan grubun da 1-15 arasında olan gruba göre okul ortamını daha dramatik bulduğu görülmektedir. Çalışan sayısı 16-30 ve 31 üzeri olan okullardaki öğretmenler, 1-15 aralığında öğretmeni olan okullardaki öğretmenlere göre okul ortamını daha kuşkucu bulmaktadırlar. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre bağımsız okul alt boyutuna bakıldığında, okulda çalışan sayısı 31 üzeri aralıktaki grubun 16-30 arası ve 1-15 arası olan gruplara göre, 16-30 olan grubun da 1-15 arasında olan gruba göre okul ortamını daha bağımsız buldukları görülmektedir.

Okulda çalışan öğretmen sayısı değişkeninin anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Depresif Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 41,991; toplam kareler toplamı 369,521 olarak bulunmuştur. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü 0,114 olarak hesaplanmıştır. Dramatik Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 46,978; toplam kareler toplamı 482,799 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü 0,097 olarak bulunmuştur. Kuşkucu Okul

boyutunda gruplar arası kareler toplamı 28,248; toplam kareler toplamı 402,902 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,070 bulunmuştur. Bağımsız Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 47,104; toplam kareler toplamı 324,331 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,145 bulunmuştur. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında okulda çalışan öğretmen sayısının etkisi dramatik ve kuşkucu okullarda küçüktür; depresif ve bağımsız okullarda ise orta düzeydedir. Çalışma sonucuna göre okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin okuldaki işlev bozukluğu algılarının arttığı görülmektedir. Öğretmen sayısı artan okullarda koordinasyonun azalmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen sayısı fazla olan okulların büyük yapılar olması nedeni ile bu okullardaki işleyişin daha yavaş olması söz konusu olabilir. Büyük bir grubun içinde daha fazla rutin işleyişlerin olması örgütsel depresyon nedenleri arasında gösterilmektedir.

Tablo 4.15. *Öğretmenlerin Örgütsel İşlev Bozukluğu Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Yaş	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Depresif Okul	21-35 (1)	158	2,20	0,89	,991	0,37	Yok	0,46
	36-49 (2)	236	2,30	0,91				
	50 ve üzeri (3)	68	2,36	0,81				
Dramatik Okul	21-35 (1)	158	2,26	1,06	2,223	0,11	Yok	0,25
	36-49 (2)	236	2,39	0,98				
	50 ve üzeri (3)	68	2,56	1,05				
Kuşkucu Okul	21-35 (1)	158	2,29	0,95	3,063	0,05	1-3	0,21
	36-49 (2)	236	2,41	0,88				
	50 ve üzeri (3)	68	2,62	1,01				
Bağımsız Okul	21-35 (1)	158	2,26	0,86	1,217	0,30	Yok	0,77
	36-49 (2)	236	2,36	0,81				
	50 ve üzeri (3)	68	2,42	0,88				

Tablo 4.15.'te öğretmenlerin örgütsel işlev bozukluğu algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki işlev bozukluğu incelendiğinde kuşkucu okul ($p<0,05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; depresif okul, dramatik okul ve bağımsız okul boyutlarında ise ($p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Levene istatistiği sonucu anlamlı olmadığı için ($p>0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 50 ve üzeri yaş gurunda olan öğretmenlerin 21-35 yaş grubunda olan öğretmenlere göre okul ortamını daha kuşkucu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Kuşkucu Okul boyutunda gruplar arası kareler toplamı 5,306;

toplam kareler toplamı 402,602 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,013 bulunmuştur. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeni etkisi küçüktür. Yaş grubu daha yüksek olan deneyimli öğretmenlerin, olabilecek olumsuz durumlarla daha öncesinden karşılaşmış olma ihtimallerinin yüksek olduğu düşünülürse, okul ortamında kuşkucu olmalarının nedeni olarak daha deneyimli olmaları gösterilebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin Sinerji Yönetiminin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmenlerin sinerji yönetimine yönelik algılarına ait cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi, okulda çalışan öğretmen sayısı, yaş bilgilerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.16.'da öğretmenlerin sinerji yönetimi algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p	Levene (Sig)																																
Etkileşim-Takdir Etme	Kadın	243	3,83	1,00	2,003	,046	,012																																
	Erkek	219	3,65	0,85				Bütünleşme	Kadın	243	3,77	0,94	2,830	,005	,010	Erkek	219	3,54	0,80	Strateji	Kadın	243	4,00	0,88	2,632	,009	,297	Erkek	219	3,79	0,81	Güncelleme-Güçlenme	Kadın	243	3,98	0,89	4,301	,000	,475
Bütünleşme	Kadın	243	3,77	0,94	2,830	,005	,010																																
	Erkek	219	3,54	0,80				Strateji	Kadın	243	4,00	0,88	2,632	,009	,297	Erkek	219	3,79	0,81	Güncelleme-Güçlenme	Kadın	243	3,98	0,89	4,301	,000	,475	Erkek	219	3,62	0,88								
Strateji	Kadın	243	4,00	0,88	2,632	,009	,297																																
	Erkek	219	3,79	0,81				Güncelleme-Güçlenme	Kadın	243	3,98	0,89	4,301	,000	,475	Erkek	219	3,62	0,88																				
Güncelleme-Güçlenme	Kadın	243	3,98	0,89	4,301	,000	,475																																
	Erkek	219	3,62	0,88																																			

Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri strateji ve güncellenme-güçlenme boyutlarında 0,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit dağıldığı, etkileşim ve takdir etme ve bütünleşme boyutlarında ise Sig değeri 0,05' ten küçük olduğu için varyansların eşit dağılmadığı kabul edilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin, okullardaki etkileşim - takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Analizlere bakıldığında kadın öğretmenlerin sinerji yönetimi ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Analizler değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla grup çalışması yaptığı ve okulda diğer öğretmenlerle iletişimlerinin daha kuvvetli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Eğitim durumu	n	\bar{x}	s	t	p	Levene (Sig)
Etkileşim-Takdir etme	Lisans	378	3,75	0,95	0,056	0,95	0,35
	Yüksek Lisans	84	3,74	0,87			
Bütünleşme	Lisans	378	3,64	0,88	-0,702	0,48	0,84
	Yüksek Lisans	84	3,72	0,89			
Strateji	Lisans	378	3,87	0,85	-1,610	0,10	0,91
	Yüksek Lisans	84	4,03	0,86			
Güncellenme-Güçlenme	Lisans	378	3,80	0,90	-0,198	0,84	0,59
	Yüksek Lisans	84	3,82	0,90			

Tablo 4.17.'ye bakıldığında Levene testi sonuçlarına göre Sig değeri etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme boyutlarında 0,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit dağıldığı kabul edilmiştir. Analiz sonucunda eğitim durumuna göre öğretmenlerin etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu durumda öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları formasyon derslerinde sinerji konularını ele alan derslerin de olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Etkileşim - Takdir Etme	1-10 (1)	134	3,93	0,90	4,012	,019	1-3	0,13
	11-20 (2)	221	3,70	0,90				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	3,62	1,01				
Bütünleşme	1-10 (1)	134	3,76	0,85	1,534	,217	Yok	0,31
	11-20 (2)	221	3,60	0,88				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	3,67	0,94				
Strateji	1-10 (1)	134	4,02	0,76	2,746	,065	Yok	0,01
	11-20 (2)	221	3,81	0,88				
Güncelleme-Güçlenme	21 yıl ve üzeri (3)	107	3,92	0,88	4,953	,007	1-2 2-3	0,36
	1-10 (1)	134	3,93	0,88				
	11-20 (2)	221	3,67	0,94				
	21 yıl ve üzeri (3)	107	3,93	0,83				

Tablo 4.18.'de öğretmenlerin sinerji yönetimi algılarının kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin sinerji yönetimi, kıdem yılına göre incelendiğinde etkileşim-takdir etme ve güncellenme-güçlenme boyutlarında ($p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuş; bütünleşme ve strateji boyutlarında ise ($p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği test edilerek, ANOVA sonrasında kullanılacak olan çoklu karşılaştırma tekniğine karar verilmiştir. Levene istatistiği sonuçlarının anlamlı olmadığı

gruplarda ($p>0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine, strateji boyutunda ($p<0,05$) ise varyansların eşit olmaması durumunda başvurulan Tamhane's T2 testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 1-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre etkileşim-takdir etme yöntemini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. 1-10 kıdem yılı ve 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 11-20 kıdem yılına sahip öğretmenlere göre güncellenme-güçlenme yöntemini daha fazla kullandığı görülmektedir. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin, daha uzun kıdeme sahip öğretmenlere göre yönetsel işleyişi daha stratejik buldukları söylenebilir. Etkileşim-takdir etme boyutunda gruplar arası kareler toplamı 6,957; toplam kareler toplamı 404,935 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,017 bulunmuştur. Güncellenme-güçlenme boyutunda gruplar arası kareler toplamı 8,023; toplam kareler toplamı 379,783 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,021 bulunmuştur. Sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılının etkisi küçüktür.

Tablo 4.19. *Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Okulda Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Okulda Çalışma Süresi	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Etkileşim-Takdir Etme	1-5 (1)	223	3,78	0,88				
	6-10 (2)	167	3,73	0,94	,294	,74	Yok	0,064
	11 yıl ve üzeri (3)	72	3,68	1,07				
Bütünleşme	1-5 (1)	223	3,70	0,85				
	6-10 (2)	167	3,62	0,90	,615	,54	Yok	0,571
	11 yıl ve üzeri (3)	72	3,60	0,94				
Strateji	1-5 (1)	223	3,96	0,82				
	6-10 (2)	167	3,86	0,86	1,499	,22	Yok	0,122
	11 yıl ve üzeri (3)	72	3,77	0,93				
Güncelleme – Güçlenme	1-5 (1)	223	3,88	0,88				
	6-10 (2)	167	3,68	0,91	2,464	,08	Yok	0,685
	11 yıl ve üzeri (3)	72	3,85	0,95				

Tablo 4.19.'da öğretmenlerin sinerji yönetimi algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin sinerji yönetimi aynı okulda çalışma süresine göre incelendiğinde hiçbir boyutta ($p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçta okulda görev yapılan süreç içerisinde sinerjik uygulamaların geliştirilmemesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Analizlere bakıldığında öğretmen algılarına göre etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve

güncellenme-güçlenme yöntemini çalışma süresi 1-5 yıl olanların daha fazla kullandığı görülmektedir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Okulda Çalışan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=462)

	Çalışan Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Etkileşim ve Takdir Etme	1-15 (1)	112	4,26	0,86	28,357	,00	1-2	0,67
	16-30 (2)	139	3,72	0,91			1-3	
	31 ve üzeri (3)	211	3,48	0,87			2-3	
Bütünleşme	1-15 (1)	112	4,21	0,81	35,404	,00	1-2	0,98
	16-30 (2)	139	3,60	0,81			1-3	
	31 ve üzeri (3)	211	3,40	0,84				
Strateji	1-15 (1)	112	4,40	0,76	30,579	,00	1-2	0,52
	16-30 (2)	139	3,84	0,81			1-3	
	31 ve üzeri (3)	211	3,67	0,82				
Güncelleme ve Güçlenme	1-15 (1)	112	4,26	0,95	20,678	,00	1-2	0,28
	16-30 (2)	139	3,71	0,88			1-3	
	31 ve üzeri (3)	211	3,63	0,81				

Tablo 4.20.'de öğretmenlerin sinerji yönetimi algılarının okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin sinerji yönetimi algıları okulda çalışan öğretmen sayısına göre incelendiğinde etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme ($p<0,05$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p>0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre öğretmen algılarına bakıldığında, çalışan sayısı 1-15 aralıktaki grubun 16-30 arası ve 31-üzeri olan gruplara göre; 16-30 olan grubun da 31 ve üzerinde olan gruba göre okul ortamında daha fazla etkileşim-takdir etme yöntemi kullandıkları görülmektedir. Çalışan öğretmen sayısı 1-15 arasında olan okullardaki öğretmenlerin, 16-30 ve 31 ve üzeri aralıklarda olan okullardaki öğretmenlere göre bütünleşme ve strateji alt boyutlarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Güncellenme-güçlenme alt boyutuna bakıldığında 1-15 arası çalışan öğretmen sayısına sahip olan okullarda bu boyutun daha etkin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen sayısı az olan okullarda, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıma fırsatları bulunmaktadır. Bu bağlamda okullarda sinerji yönetiminin ve grup çalışmalarının daha etkili yürütüldüğü söylenebilir.

Etkileşim-takdir etme boyutunda gruplar arası kareler toplamı 44,531; toplam kareler toplamı 404,935 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,110 bulunmuştur. Bütünleşme boyutunda gruplar arası kareler toplamı

48,774; toplam kareler toplamı 364,716 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,134 bulunmuştur. Strateji boyutunda gruplar arası kareler toplamı 39,865; toplam kareler toplamı 339,054 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,118 bulunmuştur. Güncellenme-güçlenme boyutunda gruplar arası kareler toplamı 31,391; toplam kareler toplamı 379,783 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,083 bulunmuştur. Sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında okulda çalışan öğretmen sayısının güncelleme-güçlenme boyutundaki etkisi küçüktür. Sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında okulda çalışan öğretmen sayısının etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji boyutlarındaki etkisi orta düzeydedir.

Tablo 4.21. *Öğretmenlerin Sinerji Yönetimi Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (n=462)*

	Yaş	n	\bar{x}	s	F	p	Fark	Levene (Sig)
Etkileşim ve Takdir Etme	21-35 (1)	158	3,91	0,94	3,665	,03	1-2	0,21
	36-49 (2)	236	3,65	0,89				
	50 ve üzeri (3)	68	3,70	1,02				
Bütünleşme	21-35 (1)	158	3,73	0,91	,806	,45	Yok	0,08
	36-49 (2)	236	3,61	0,83				
	50 ve üzeri (3)	68	3,66	0,99				
Strateji	21-35 (1)	158	3,99	0,85	1,814	,16	Yok	0,50
	36-49 (2)	236	3,82	0,84				
	50 ve üzeri (3)	68	3,94	0,88				
Güncelleme ve Güçlenme	21-35 (1)	158	3,86	0,98	2,376	,09	Yok	0,03
	36-49 (2)	236	3,73	0,87				
	50 ve üzeri (3)	68	3,98	0,80				

Tablo 4.21.'de öğretmenlerin sinerji yönetimi algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılma analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre sinerji yönetimi incelendiğinde etkileşim-takdir etme ($p<0,05$) boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme boyutlarında ise ($p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Levene istatistiği sonuçları anlamlı olmadığı için ($p>0,05$) varyansların eşit olması durumunda başvurulan Scheffe testi değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 21-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 35-49 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla etkileşim-takdir etme yöntemini kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Etkileşim-Takdir etme boyutunda gruplar arası kareler toplamı 6,364; toplam kareler toplamı 398,570 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler formüle

yerleştirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0,016 bulunmuştur. Sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeni etkisi küçüktür.

4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu, Sinerji yönetimi ve Örgütsel Eylemsizlik Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel işlev bozukluğu, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizlik arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik korelasyon analizi ve YEM sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Algılarına Göre Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluğu, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizlik Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan veri çözümlene yöntemidir. +1 ile -1 arasında bir değer alır (Taşpınar, 2017). Korelasyon katsayı değerinin, 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyli, 0,70-0,30 arasında olması orta ve 1,00-0,70 arasında olması yüksek düzeyli bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkeni olan örgütsel eylemsizlik ile bağımsız değişkenleri olan okullarda örgütsel işlev bozukluğu ve sinerji yönetimi arasındaki ilişkiler Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Tablosu

	1.	2.	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.Depresif	1									
2.Dramatik	,816**	1								
3.Kuşkucu	,678**	,759**	1							
4.Bağımsız	,765**	,801**	,736**	1						
5.Etkileşim-Takdir	-,771**	-,728**	-,847**	-,718**	1					
6.Bütünleşme	-,823**	-,760**	-,731**	-,832**	,864**	1				
7.Strateji	-,812**	-,762**	-,683**	-,807**	,742**	,801**	1			
8.Güncellenme-Güçlenme	-,736**	-,673**	-,680**	-,756**	,748**	,784**	,775**	1		
9.Bilgi	-,219	,301*	,382*	,219	,348**	,359**	,317*	,358**	1	
10.Deneyim	,266	,314*	,309*	,303*	,220	,301*	,255	,245	,397**	1

**.(p<0,01) *. (p<0,05)

Tablo 4.22. incelendiğinde okullarda işlev bozuklukları alt boyutları ile sinerji yönetimi alt boyutları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Depresif okul boyutu ile sinerji yönetimi arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,01). Depresif okul boyutu ile bilgi

eylemsizliği arasındaki ilişki negatif yönlü ve düşük düzeydedir. Deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Dramatik okul boyutu ile sinerji yönetimi arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Dramatik okul boyutu ile bilgi eylemsizliği ve deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$). Kuşkucu okul boyutu ile sinerji yönetimi arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Kuşkucu okul boyutu ile bilgi eylemsizliği ve deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkidir ($p<0,05$). Bağımsız okul boyutu ile sinerji yönetimi arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Bağımsız okul boyutu ile bilgi eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Bağımsız okul boyutu ile deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişidir ($p<0,05$).

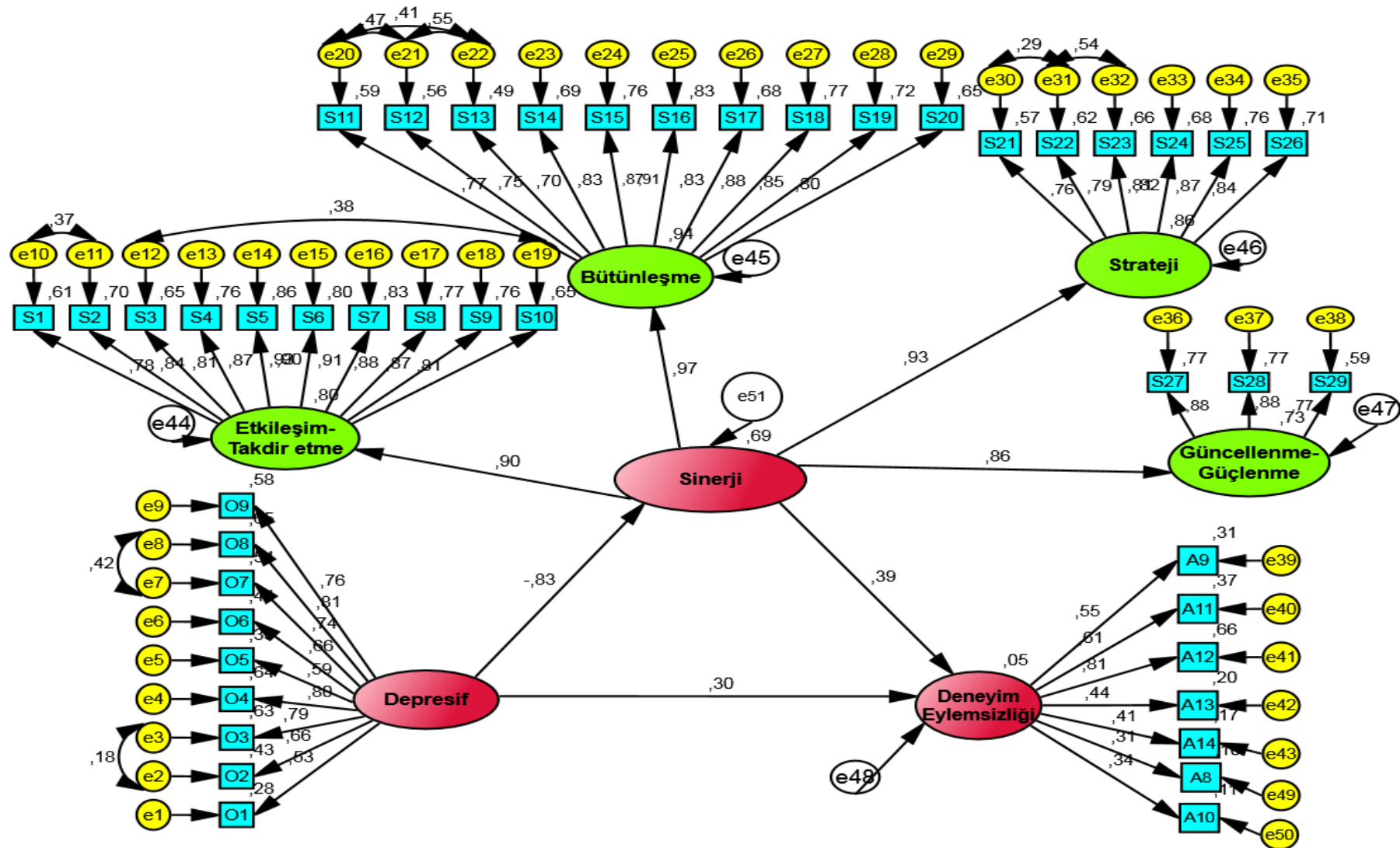
Etkileşim-takdir etme boyutu ile okulda işlev bozukları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Etkileşim-takdir etme boyutu ile bilgi eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlıdır ($p<0,01$). Etkileşim-takdir etme boyutu ile deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Bütünleşme boyutu ile okulda işlev bozukları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Bütünleşme boyutu ile bilgi eylemsizliği ve deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve orta düzeydedir. Strateji boyutu ile okulda işlev bozukları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Strateji boyutu ile bilgi eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlıdır ($p<0,05$). Strateji boyutu ile deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Güncellenme-güçlenme boyutu ile okulda işlev bozukları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir ($p<0,01$). Güçlenme-güncellenme boyutu ile bilgi eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlıdır ($p<0,01$). Güçlenme-güncellenme boyutu ile deneyim eylemsizliği arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve düşük düzeydedir.

4.2.2. Okullarda Örgütsel İşlev Bozukluklarının Örgütsel Eylemsizliğe Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolüne İlişkin YEM Analizi

Bu bölümde okullarda işlev bozukluklarının bilgi ve deneyim eylemsizliklerine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolüne ilişkin yapılan YEM analizi yer almaktadır. Örgütsel eylemsizlik ölçeğinden toplam puan alınmadığı için bilgi ve deneyim eylemsizliği alt boyutları analizlere ayrı ayrı dahil edilerek modeller kurgulanmıştır. Analizler yapılırken öncelikle depresif okul tarzının deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü incelenmiştir. Sonrasında da depresif okul tarzının bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolüne bakılmıştır. Diğer işlev bozuklukları (dramatik, kuşkucu ve bağımsız) için de aynı yol izlenerek modeller oluşturulmuştur. Bu şekilde yapısal eşitlik modeli analizlerinde sekiz farklı model kullanılmıştır. Bulgular bölümünde öncelikle okullarda işlev bozuklukları alt boyutları olan depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutlarını deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde sinerjinin aracılık rolünün araştırıldığı dört modele yer verilmiştir. Sonrasında ise okullarda işlev bozuklukları alt boyutlarının bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde sinerjinin aracılık rolünün araştırıldığı dört modele yer verilmiştir. Analizlerin gerçekleştirilmesinde sekiz farklı model oluşturulmuştur.

Bu bölümde öncelikle oluşturulan modele yer verilmiştir. Sonrasında modele ilişkin yol katsayıları ve standardize edilmiş etkilere yer verilip sonuçlar yorumlanmıştır.

4.2.2.1. Depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Birinci Model). Bu bölümde depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu model, araştırmaya ilişkin oluşturulan birinci modeldir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.1’de yer almaktadır. Modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine tablo 4.23.’te yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

Tablo 4.23. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	2,740	,911	,912	,906	,061	0,069

Modelin kabul edilmesi için uyum indeksi değerleri, öncelikle dikkate alınması gereken ölçütlerdir (Byrne, 2010; Kline, 2011). Tablo 4.23.'de yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir. YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; GFI > 0,85; CFI > 0,90; RMSEA < 0,08; NFI > 0,90; NNFI(TLI) > 0,90; IFI > 0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Tablo 4.24. *Depresif Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>P</i>
Sinerji Yönetimi	<-- Depresif Okul	-,829	-1,017	,099	-10,303	***
Deneyim	<-- Depresif Okul	,296	,075	,030	2,525	,012
Deneyim	<-- Sinerji Yönetimi	,387	,080	,024	3,342	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

Yol katsayıları incelenirken t değeri dikkate alınmaktadır. t değeri, 1.96'yı aştığında 0,05 düzeyinde, 2.56'yı aştığında ise 0,01 düzeyinde anlamlılık olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013). Tablo 4.24.'deki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

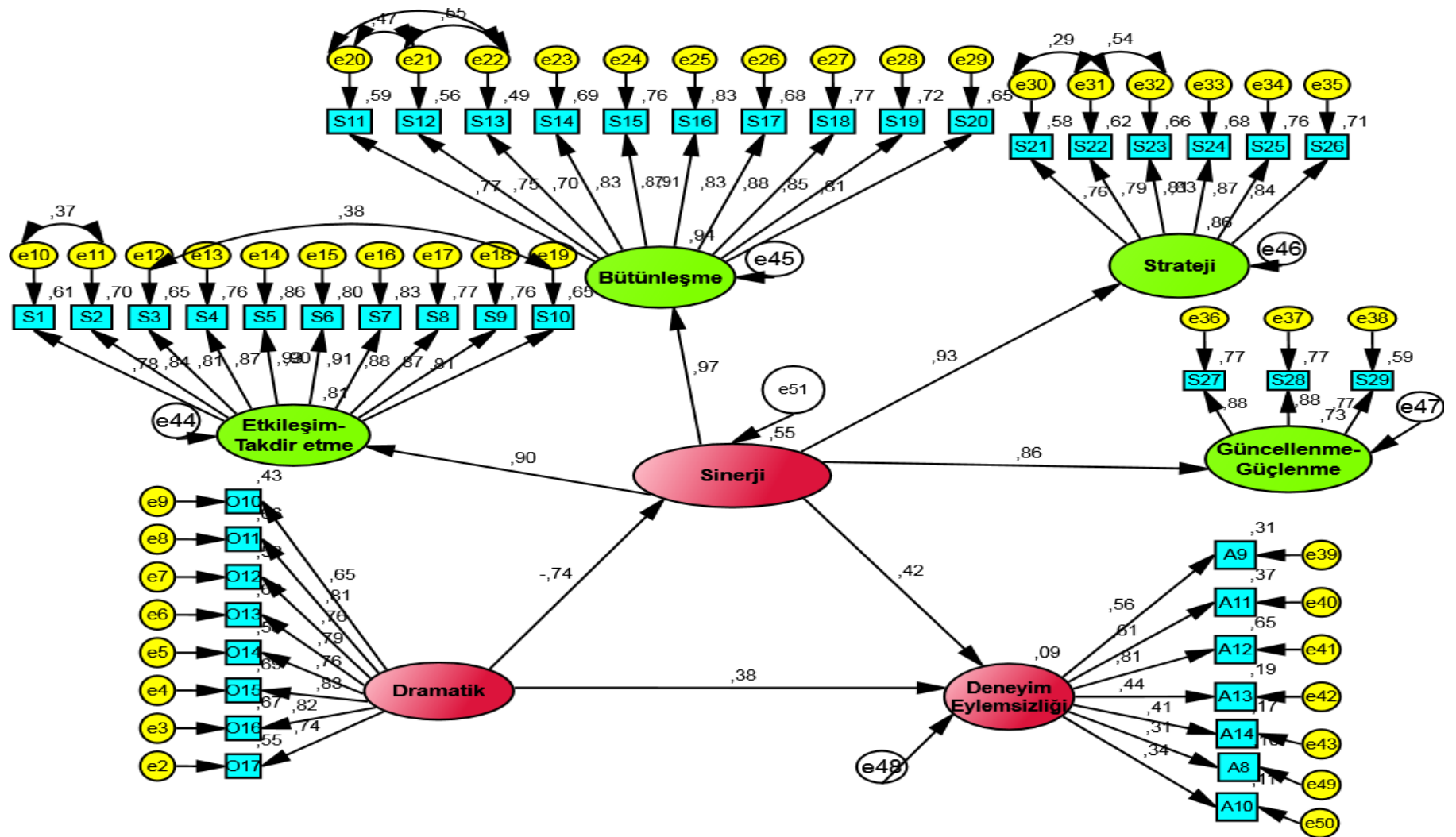
Tablo 4.25. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi	<-- Depresif Okul	-,829	-----	-,829
Deneyim	<-- Depresif Okul	,296	-,320	-,024
Deneyim	<-- Sinerji Yönetimi	,387	-----	,387

Şekil 4.1. ve Tablo 4.24.'deki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde depresif okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,296 birim oranında arttırmaktadır. Depresif okul alt boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,320; toplam etkisi -0,024 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü olduğu görülmektedir. Depresif okul boyutu deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda

sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Depresif okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Depresif okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -,829 birimlik azaltmaktadır. Depresif okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın %68'ini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,387 birimlik arttırmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görülmektedir. Depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan etkisi pozitif iken sinerjini aracılık rolü ile bu etki toplamda negatif olmuştur. Bu sonuçta sinerjinin bütünleştirici fonksiyonunun etkili olduğu söylenebilir. Eğitim örgütleri olarak okullar da depresyona girdiklerinde kendi iç dünyalarına çekilirler ve dış dünyayla olan bağlantılarını minimum seviyeye indirirler. Sinerji, kendi iç dünyasına çekilen depresif okulun eyleme geçmesi için itici bir güç niteliğindedir. Sinerji, okulu sosyalleştirir. Sosyalleşen okul, diğer paydaşlarla ortak projeler geliştirir. Kendini günceller. Sinerji yönetiminin etkili olduğu örgütlerde, belirsizliği tolere ederek, kalıcı, esnek, yaratıcı ve seçici olmak suretiyle bütünleştirme sürecinin etkililiğinin arttırıldığı ifade edilmektedir (Conner, 1993). Bu açıdan bakıldığında depresyonda olan okullarda belirsizliğin ortadan kaldırılması ya da azaltılması durumlarında eylemsizliğin azalabileceği söylenebilir. Okulların üst yönetimlerle ya da daha büyük bir yapı ile sıkı bağlantı kurması, daha az özerkliğe ve tek başına hareket edemeyen hantal bir yapı oluşturmalarına da sebebiyet verebilir. Bu noktada, karar alma aşamasında kurumsal bağlantılara bağımlı kalmayan, bu bağlantıları sadece kararları geliştirici unsur olarak kullanan okulların sağlıklı adımlar atabileceği söylenebilir.

4.2.2.2. Dramatik okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (İkinci Model). Bu bölümde dramatik okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu model, araştırmaya ilişkin oluşturulan ikinci modeldir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.2'de yer almaktadır. Modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine tablo 4.26.'da yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Dramatik okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

Tablo 4.26. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	2,910	,907	,908	,902	0,064	0,068

Tablo 4.26.'da yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; GFI>0,85; CFI>0,90; RMSEA<0,08; NFI>0,90; NNFI(TLI)>0,90; IFI>0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Tablo 4.27. *Dramatik Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>P</i>
Sinerji Yönetimi	<--	Dramatik Okul	-,739	-,719	,061	-11,758	***
Deneyim	<--	Dramatik Okul	,381	,076	,018	4,139	***
Deneyim	<--	Sinerji Yönetimi	,423	,087	,019	4,604	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

Modeldeki ilişkilerin anlamlılığına ait yol katsayıları da Tablo 4.27.'de verilmiştir. Yol katsayıları incelenirken t değeri dikkate alınmaktadır. t değeri, 1.96'yı aştığında 0,05 düzeyinde, 2.56'yı aştığında ise 0,01 düzeyinde anlamlılık olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013). Tablo 4.27.'deki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.28. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

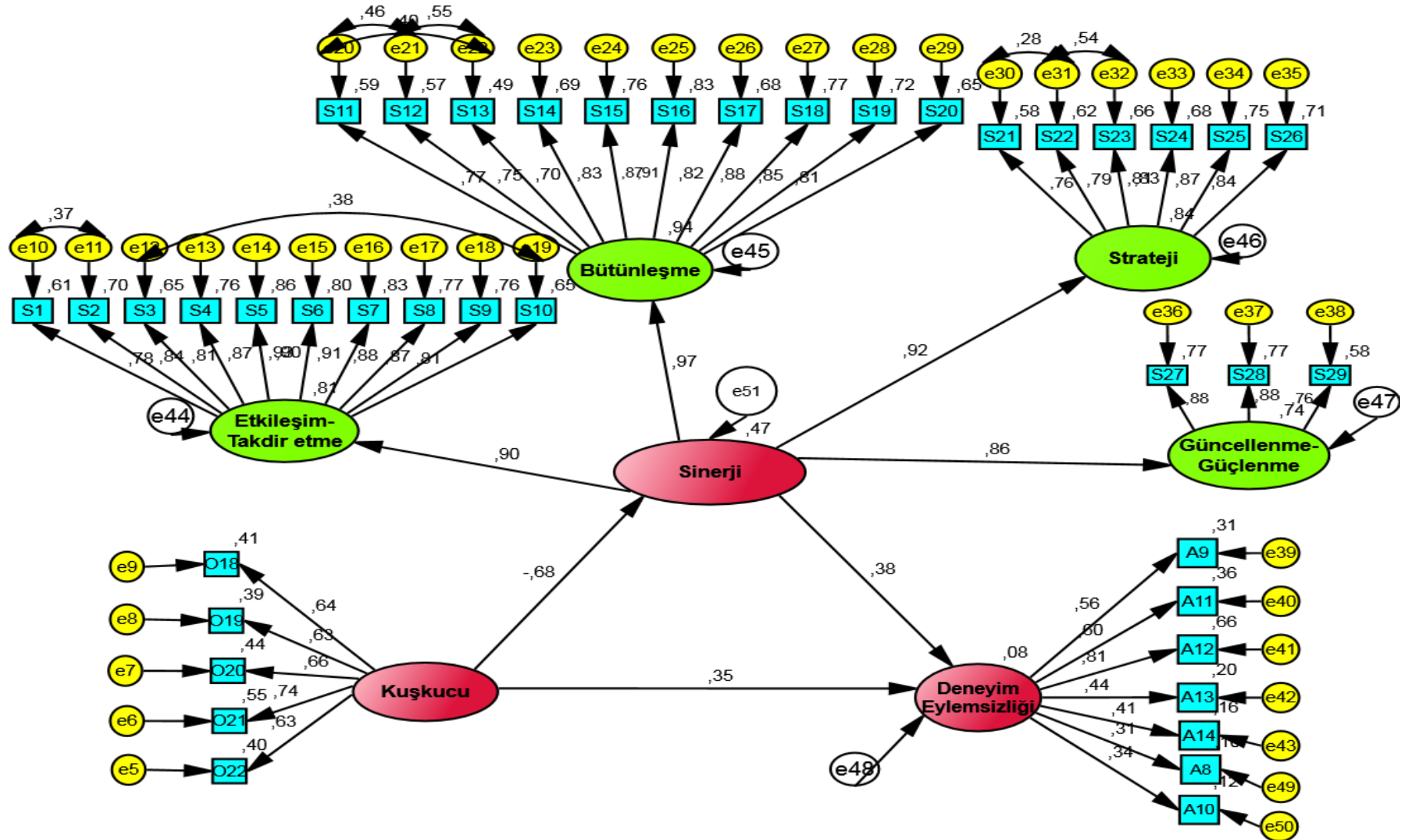
Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi	<--	Dramatik Okul	-,739	-----	-,739
Deneyim	<--	Dramatik Okul	,381	-,312	,069
Deneyim	<--	Sinerji Yönetimi	,423	-----	,423

Şekil 4.2. ve Tablo 4.27.'deki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında dramatik okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde dramatik okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,381 birim oranında arttırmaktadır. Dramatik okul alt boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,312; toplam etkisi 0,069 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin dramatik okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Dramatik okul boyutu deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Dramatik okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Dramatik okul

boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini $-0,739$ birimlik azaltmaktadır. Dramatik okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın %55'ini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği $0,423$ birimlik arttırmaktadır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında dramatik okul alt boyutunun deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görülmektedir. Dramatik okullarda yöneticiler, daha kolay ve göze çarpan eylemleri gerçekleştirmeyi tercih ederler. Bu noktada daha zor eylemlerden kaçınmayı seçtikçe tekrarlayan davranış rutinleri ortaya çıkabilir. Bu tarz örgütlerde yönetici sınırsız güç, başarı ve mükemmellik peşinde olmasına rağmen, tamamen yüzeysel olan projelerle parlamaya çalışır (Kets de Vries, 2007, s.144). Tercih edilen bu kolaycılık bir süre sonra yerini eylemsizliğe bırakabilmektedir. Bu işlev bozukluğunun etkin olduğu okullarda okul müdürleri kısa vadede, daha az eylem gerektiren projeleri tercih edebilirler. Bu okullarda uzun soluklu işlerin olduğu stratejik planlama yapılmaz. Kısa vadeli eylemlerin, ileriki süreçlerde vizyonsuz bir okul oluşturarak, okullarda eylemsizliğe neden olabileceği söylenebilir. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolünün eylemsizliği azalttığı görülmektedir. Bu sonuçta sinerjinin bir fonksiyonu olan stratejik planlamanın etkili olabileceği söylenebilir.

4.2.2.3. Kuşkucu okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Üçüncü Model). Bu bölümde kuşkucu okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu model araştırmaya ilişkin oluşturulan üçüncü modeldir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.3'de yer almaktadır.



Şekil 4.3. Kuşkucu okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan mode

Tablo 4.29. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	2,960	,909	,909	,902	,065	,069

Tablo 4.29.'da yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; GFI>0,85; CFI>0,90; RMSEA<0,08; NFI>0,90; NNFI(TLI)>0,90; IFI>0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Tablo 4.30. *Kuşkucu Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>P</i>
Sinerji Yönetimi	<-- Kuşkucu Okul	-,684	-,678	,066	-10,264	***
Deneyim	<-- Kuşkucu Okul	,348	,071	,019	3,718	***
Deneyim	<-- Sinerji Yönetimi	,380	,079	,018	4,315	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

Modeldeki ilişkilerin anlamlılığına ait yol katsayıları da Tablo 4.27’de verilmiştir. Yol katsayıları incelenirken t değeri dikkate alınmaktadır. t değeri, 1.96’yı aştığında 0,05 düzeyinde, 2.56’yı aştığında ise 0,01 düzeyinde anlamlılık olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013). Tablo 4.30.’daki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.31. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

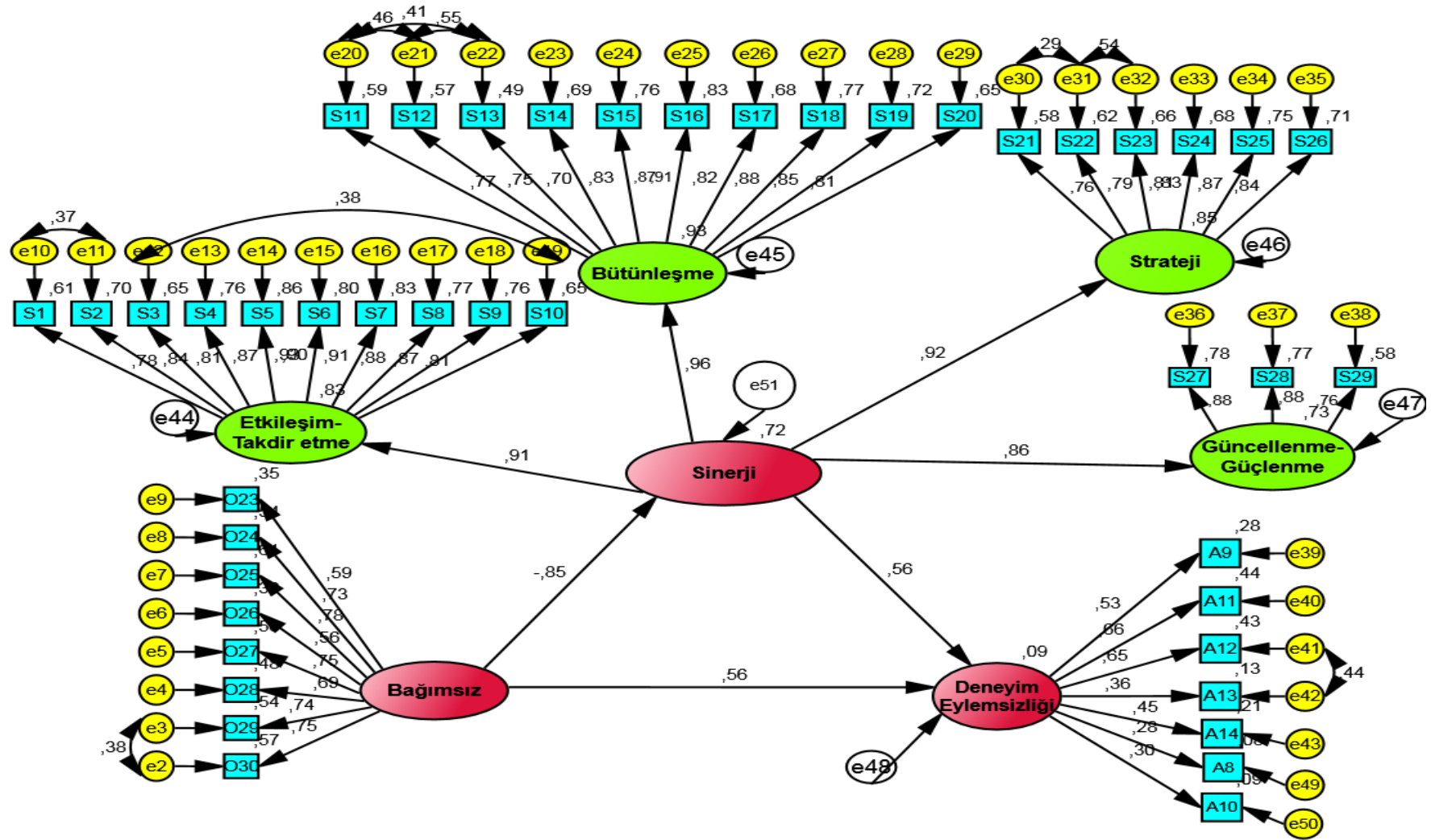
Değişkenler Arasındaki İlişkiler		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi	<-- Kuşkucu Okul	-,684	-----	-,684
Deneyim	<-- Kuşkucu Okul	,348	-,260	,088
Deneyim	<-- Sinerji Yönetimi	,380	-----	,380

Şekil 4.3. ve Tablo 4.30.’daki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında kuşkucu okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde kuşkucu okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,348 birim oranında arttırmaktadır. Kuşkucu okul alt boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,260; toplam etkisi 0,088 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin kuşkucu okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Kuşkucu okul boyutu deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda

sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Kuşkucu okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Kuşkucu okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -,684 birimlik azaltmaktadır. Kuşkucu okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın % 47'sini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,380 birimlik arttırmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görülmektedir.

Bulgular kuşkucu okul boyutunun, eylemsizlik üzerindeki etkisinde sinerjinin aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Kuşkucu okullarda yöneticiler kendi güvensizliklerini ve kuşkularını yansıtan okul kültürleri oluştururlar. Bu durum okullarda öğretmenlerin aşırı ihtiyatlı, güvensiz, kaygılı, gizli niyetlerden endişe duyan, temkinli davranışlar geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretmenler arasında oluşan bu algı örgütsel güvensizliğe de sebep olabilmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde kuşkucu okullarda eylemsizliğin arttığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin belirsizliğin ve riskin yüksek olduğu durumlarda tutarsız davranışlar sergilemesinin bu durumun oluşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Kuşkucu işlev bozukluğunun etkin olduğu bir okulda, öğretmenlerin eyleme geçerken daha fazla detaylara takıldıkları, olumsuz olayları daha çok vurguladıkları ve bu durumda eyleme geçmeyi engellediği düşünülmektedir. Sinerji uygulamaları ise öğretmenin önünü daha rahat görebilmesine olanak sağlar. Sinerjinin oluşturduğu planlı çizelgenin öğretmenin kendisini rahat hissetmesini sağladığı düşünülmektedir.

4.2.2.4. Bağımsız okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Dördüncü Model). Bu bölümde bağımsız okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu model araştırmaya ilişkin oluşturulan dördüncü modeldir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.4'te yer almaktadır.



Şekil 4.4. Bağımsız okul boyutunun deneyim eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

Tablo 4.32. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	2,99	,902	,902	,900	,066	,072

Tablo 4.32.'de yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; $GFI > 0,85$; $CFI > 0,90$; $RMSEA < 0,08$; $NFI > 0,90$; $NNFI(TLI) > 0,90$; $IFI > 0,90$ ” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Tablo 4.33. *Bağımsız Okul Boyutunun Deneyim Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>P</i>
Sinerji Yönetimi	<--	Bağımsız Okul	-,851	-1,075	,093	-11,595	***
Deneyim	<--	Bağımsız Okul	,557	,123	,033	3,742	***
Deneyim	<--	Sinerji Yönetimi	,563	,099	,025	3,916	***

(*** $p < 0,01$) (** $p < 0,05$)

Modeldeki ilişkilerin anlamlılığına ait yol katsayıları da Tablo 4.33.'te verilmiştir. Yol katsayıları incelenirken t değeri dikkate alınmaktadır. t değeri, 1.96'yı aştığında 0,05 düzeyinde, 2.56'yı aştığında ise 0,01 düzeyinde anlamlılık olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013). Tablo 4.33.'deki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.34. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

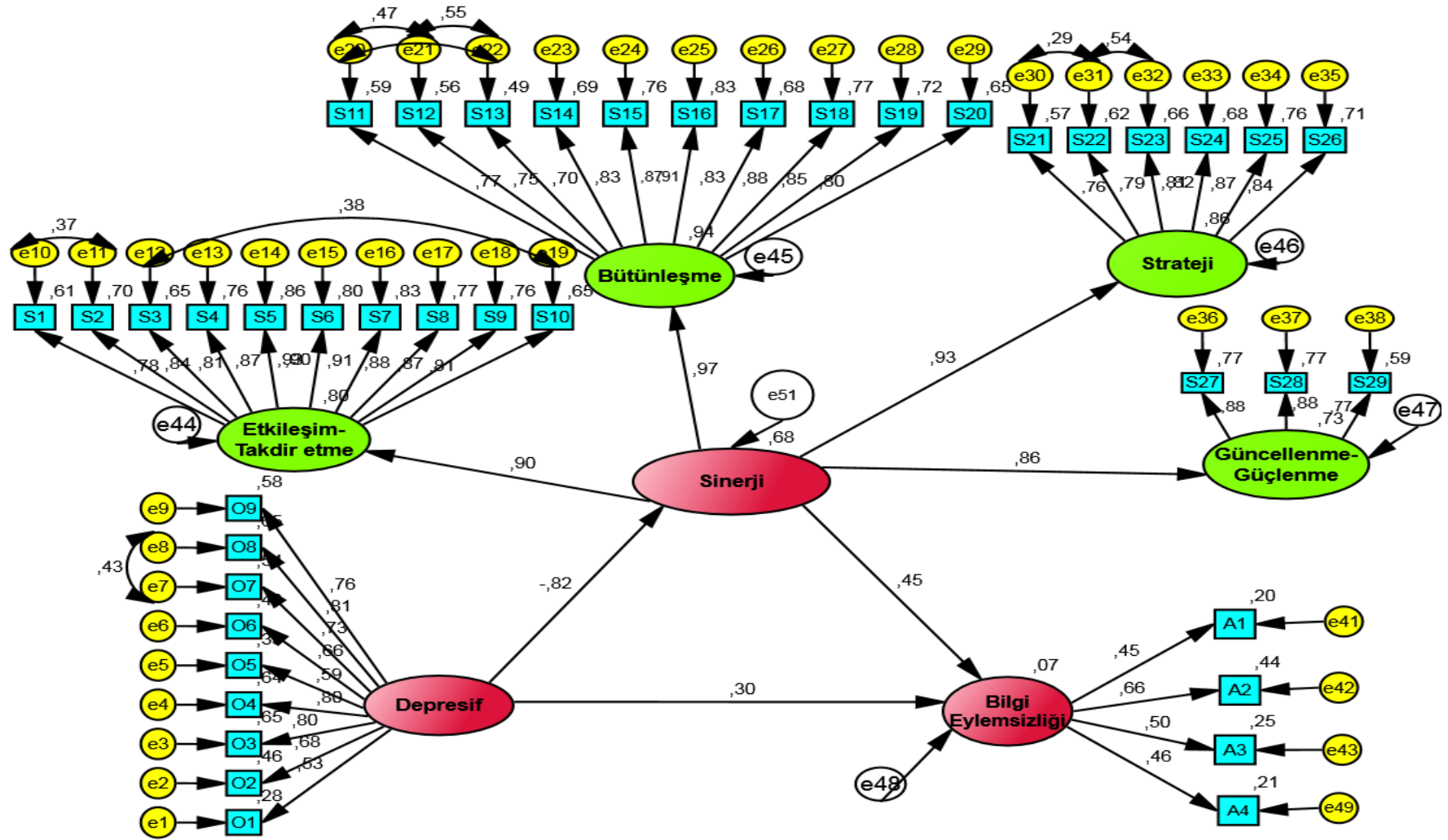
Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi	<--	Bağımsız Okul	-,851	-----	-,851
Deneyim	<--	Bağımsız Okul	,557	-,479	,078
Deneyim	<--	Sinerji Yönetimi	,563	-----	,563

Şekil 4.4. ve Tablo 4.34.'deki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında bağımsız okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde bağımsız okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,557 birim oranında arttırmaktadır. Bağımsız okul alt boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,479; toplam etkisi 0,078 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin bağımsız okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Bağımsız okul boyutu deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda

sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Bağımsız okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Bağımsız okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -0,851 birimlik azaltmaktadır. Bağımsız okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın %72'sini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,536 birimlik arttırmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görülmektedir.

Bağımsız örgütlerde belirli bir hedefe odaklanılamamaktadır (Schwarz, 2007). Eğer bir konuda hedef birliği sağlanamadıysa, bu okullardaki öğretmenlerin ne yapmaları gerektiği konusunda bir fikirleri yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolünün olması, öğretmenlerin potansiyellerini bir araya getirmelerinde ve birbirleriyle olan uyumsuzluklarını gidermede etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin hedefleri, değer yargıları ve paradigmaları farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar sinerjik anlamda yeni bakış açılarının ortaya konacağı toplam enerji alanlarından yararlanılabilecek bir kaynak olarak görülmelidir.

4.2.2.5. Depresif okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Beşinci Model). Bu bölümde depresif okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu model araştırmaya ilişkin oluşturulan beşinci modeldir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.5'te yer almaktadır.



Şekil 4.5. Depresif okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

Tablo 4.35. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	2,94	,912	,913	,906	,065	,061

Tablo 4.35.'te yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir ($\chi^2/df < 5$; $GFI > 0,85$; $CFI > 0,90$; $RMSEA < 0,08$; $NFI > 0,90$; $NNFI(TLI) > 0,90$; $IFI > 0,90$).

Tablo 4.36. *Depresif Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	B	S.E.	C.R.(t)	P
Sinerji Yönetimi <-- Depresif Okul	-,825	-1,004	,097	-10,380	***
Bilgi <-- Depresif Okul	,300	,221	,094	2,353	,019
Bilgi <-- Sinerji Yönetimi	,448	,271	,077	3,541	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

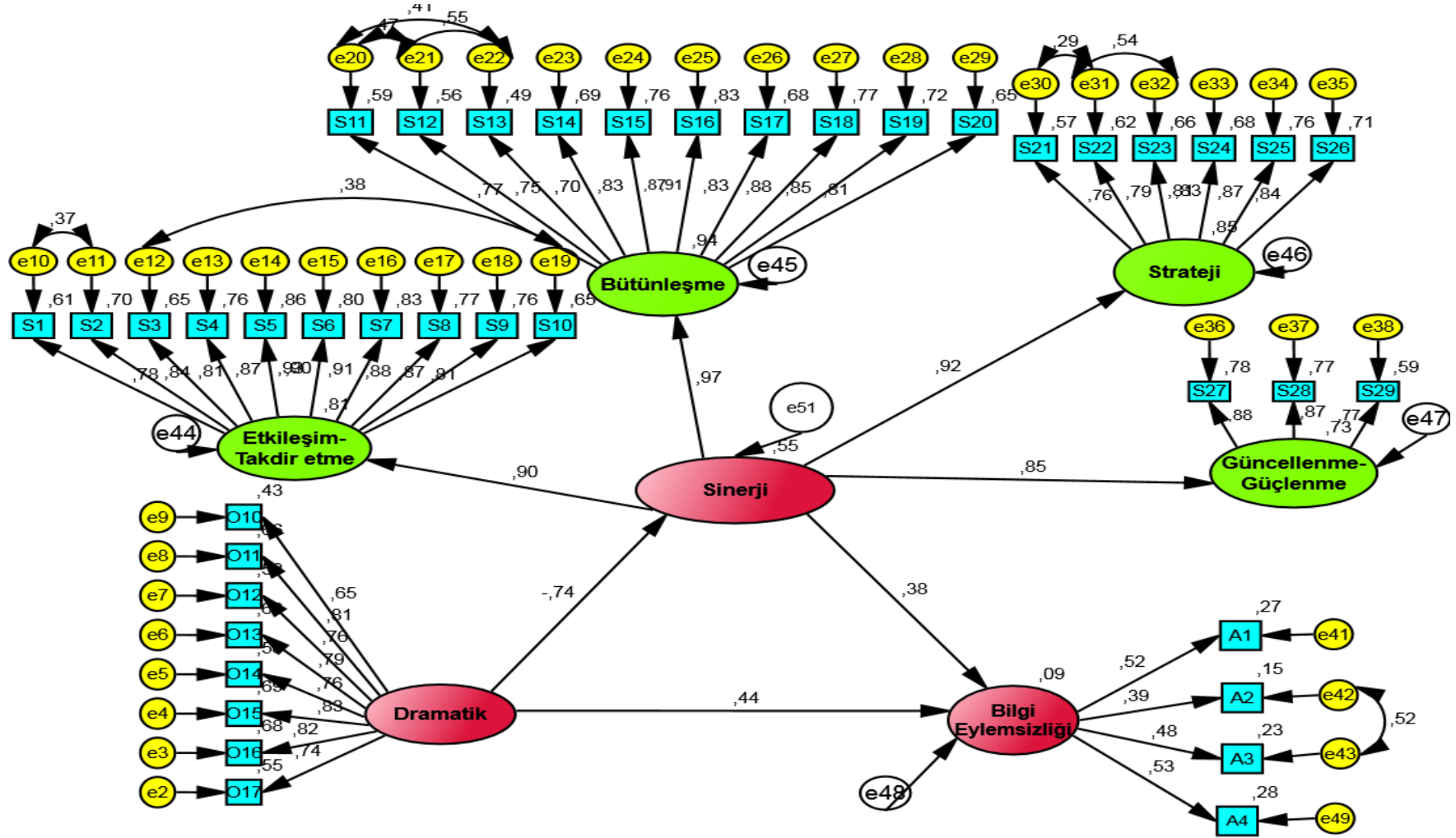
Tablo 4.36.'daki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekil 4.5. ve Tablo 4.36'daki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında depresif okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde depresif okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,300 birim oranında arttırmaktadır. Depresif okul alt boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,370; toplam etkisi -,070 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin depresif okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Depresif okul boyutu bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir.

Tablo 4.37. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi <-- Depresif Okul	-,825	-----	-,825
Bilgi <-- Depresif Okul	,300	-,370	-,070
Bilgi <-- Sinerji Yönetimi	,448	-----	,448

Depresif okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Depresif okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -,825 birimlik azaltmaktadır. Depresif okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın % 68'ini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,447 birimlik arttırmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görülmektedir.



Şekil 4.6. Dramatik okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

4.2.2.6. Dramatik okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Altıncı Model). Bu bölümde dramatik okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.38. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	2,969	,916	,916	,910	,065	,064

Tablo 4.38.’de yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; GFI>0,85; CFI>0,90; RMSEA<0,08; NFI>0,90; NNFI(TLI)>0,90; IFI>0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Tablo 4.39. *Dramatik Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	β	B	S.E.	C.R.(t)	P
Sinerji Yönetimi <-- Dramatik Okul	-,739	-,719	,061	-11,780	***
Bilgi <-- Dramatik Okul	,437	,279	,069	4,044	***
Bilgi <-- Sinerji Yönetimi	,384	,252	,069	3,639	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

Modeldeki ilişkilerin anlamlılığına ait yol katsayıları da Tablo 4.39.’da verilmiştir. Yol katsayıları incelenirken t değeri dikkate alınmaktadır. t değeri, 1.96’yi aştığında 0,05 düzeyinde, 2.56’yi aştığında ise 0,01 düzeyinde anlamlılık olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013). Tablo 4.39.’daki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.40. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

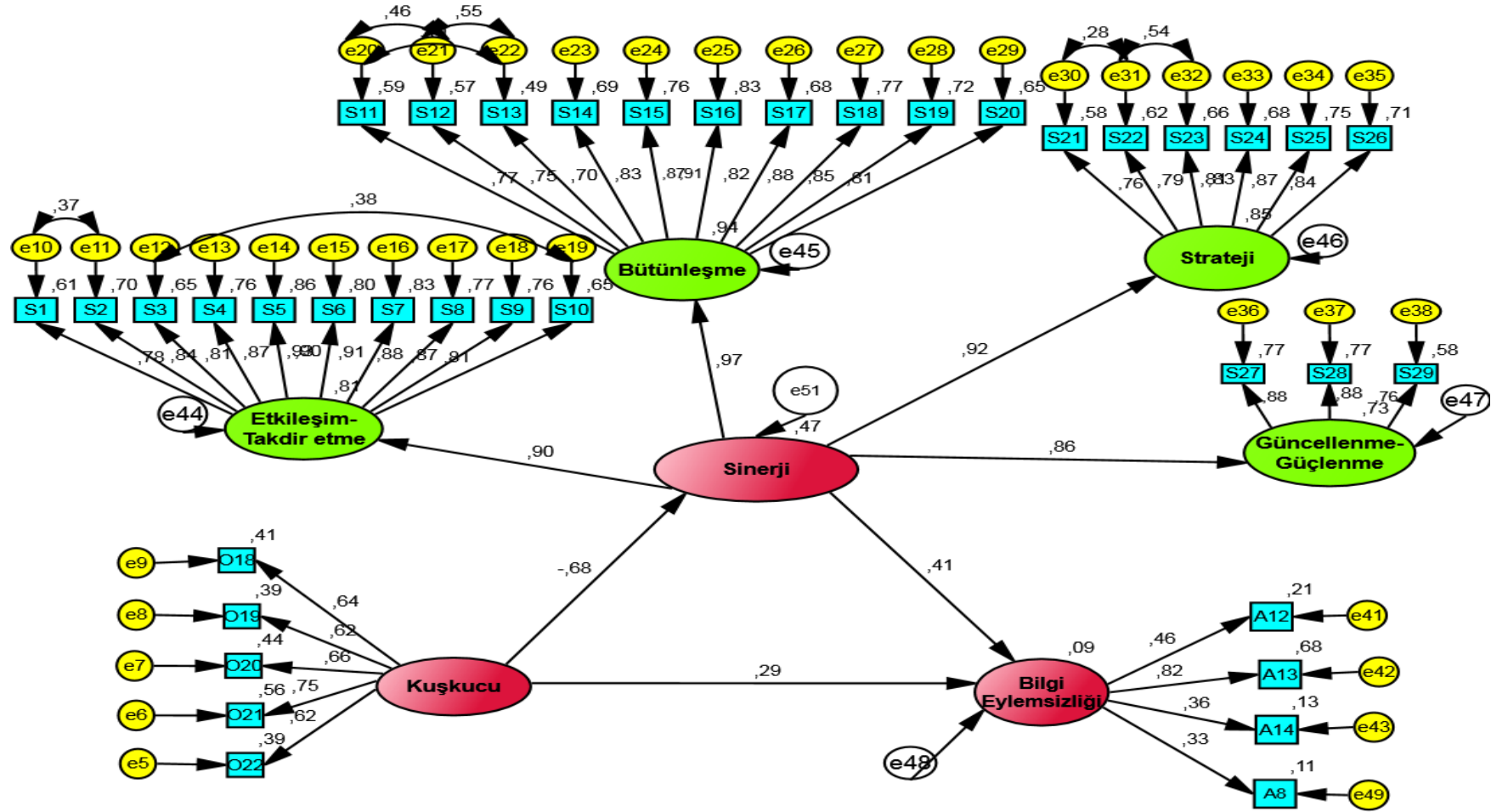
Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi <-- Dramatik Okul	-,739	-----	-,739
Bilgi <-- Dramatik Okul	,437	-,284	,153
Bilgi <-- Sinerji Yönetimi	,384	-----	,384

Şekil 4.6. ve Tablo 4.39.’daki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında dramatik okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde dramatik okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,437 birim oranında arttırmaktadır. Dramatik okul alt boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi - ,284; toplam etkisi ,153 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin dramatik okul

boyutunun bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Dramatik okul boyutu bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görölmektedir. Okullarda sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Dramatik okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Dramatik okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -,739 birimlik azaltmaktadır. Dramatik okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın %55'ini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,384 birimlik arttırmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görölmektedir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında dramatik okul alt boyutunun bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görölmektedir. Dramatik okullarda sadece kendi bilgisine güvenen ve her şeyi kontrol etme çabasında olan yöneticilerin, enformasyona engel olarak bilgi eylemsizliğine neden olabilecekleri düşünölmektedir. Dramatik örgütlerde her şeye kendi kişisel damgasını vurma çabasında olan yönetici rutin faaliyetlere bile karışır. Bu aşırı merkezileştirmeden ikinci bir problem ortaya çıkar. Etkin enformasyon sistemleri söz konusu olmaz. Liderin her şeye hakim olması yüzünden enformasyon genellikle yukarıdan aşağıya akar ve bu da iç iletişimde sıkıntılara neden olur (Kets de Vries,2007, s.145). Bu aşamada sinerjinin etkili iletişim fonksiyonunun aracılık rolünün eylemsizliği azalttığı söylenebilir.

4.2.2.7. Kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Yedinci Model). Bu bölümde kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.6' da yer almaktadır.



Şekil 4.7. Kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

Tablo 4.41. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	3,225	,910	,910	,903	,069	,071

Tablo 4.41.'de yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42. *Kuşkucu Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>P</i>
Sinerji Yönetimi	<--	Kuşkucu Okul	-,684	-,676	,066	-10,278	***
Bilgi	<--	Kuşkucu Okul	,291	,132	,045	2,936	,003
Bilgi	<--	Sinerji Yönetimi	,409	,187	,046	4,087	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

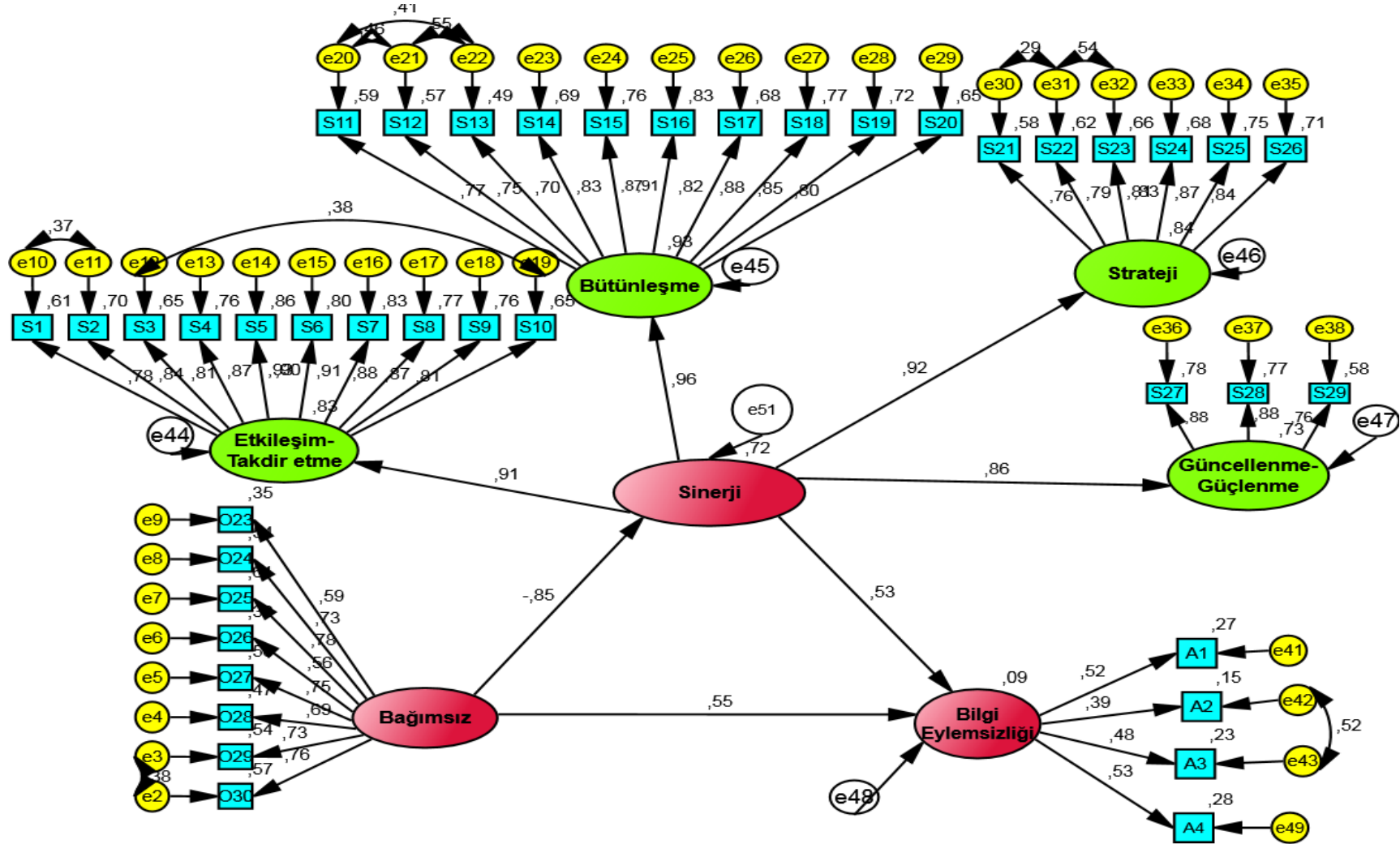
Tablo 4.42.'deki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şekil 4.7. ve Tablo 4.42.'deki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde kuşkucu okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,291 birim oranında arttırmaktadır.

Tablo 4.43. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi	<--	Kuşkucu Okul	-,684	-----	-,684
Bilgi	<--	Kuşkucu Okul	,291	-,280	,011
Bilgi	<--	Sinerji Yönetimi	,409	-----	,409

Kuşkucu okul alt boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,280; toplam etkisi ,011 olarak hesaplanmıştır. Sinerji yönetiminin kuşkucu okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Kuşkucu okul boyutu bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Kuşkucu okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Kuşkucu okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -,684 birimlik azaltmaktadır. Kuşkucu okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın %46'sını açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,409 birimlik arttırmaktadır.

4.2.2.8. Bağımsız okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü (Sekizinci Model). Bu bölümde bağımsız okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Teorik altyapıya uygun olarak oluşturulan model Şekil 4.8' de yer almaktadır.



Şekil 4.8. Kuşku okul boyutunun bilgi eylemsizliğine etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolü ile ilgili kurgulanan model

Tablo 4.44. *Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

Uyum İyiliği İndeksi	X ² /sd	CFI	IFI	NNFI (TLI)	RMSEA	SRMR
Ölçme aracının değeri	3,131	,908	,908	,901	,068	,066

Tablo 4.44.'te yer alan uyum indeksi değerlerine bakıldığında model uyumunun kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olduğu görülmektedir YEM için kabul edilebilir uyum değeri aralıkları “ $\chi^2/df < 5$; GFI>0,85; CFI>0,90; RMSEA<0,08; NFI>0,90; NNFI(TLI)>0,90; IFI>0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Tablo 4.45. *Bağımsız Okul Boyutunun Bilgi Eylemsizliğine Etkisinde Sinerji Yönetiminin Aracılık Rolü İle İlgili Kurgulanan Modele İlişkin Değerler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>P</i>
Sinerji Yönetimi	<-- Bağımsız Okul	-,851	-1,077	,093	-11,587	***
Bilgi	<-- Bağımsız Okul	,551	,451	,132	3,423	***
Bilgi	<-- Sinerji Yönetimi	,531	,344	,100	3,427	***

(***p<0,01) (**p<0,05)

Tablo 4.45.'deki değerlere bakıldığında oluşturulan modeldeki bütün yolların, anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (***p<0,01).

Şekil 4.8. ve Tablo 4.45.'deki standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında bağımsız okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde bağımsız okul alt boyutundaki 1 birimlik artış eylemsizliği, 0,551 birim oranında arttırmaktadır. Bağımsız okul alt boyutunun bilgi eylemsizliği üzerinde sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı etkisi -,452; toplam etkisi ,099 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.46. *Modele İlişkin Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sinerji Yönetimi	<-- Bağımsız Okul	-,851	-----	-,851
Bilgi	<-- Bağımsız Okul	,551	-,452	,099
Bilgi	<-- Sinerji Yönetimi	,531	-----	,531

Sinerji yönetiminin bağımsız okul boyutunun bilgi eylemsizliği üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır denilebilir. Bağımsız okul boyutu bilgi eylemsizliği üzerinde doğrudan pozitif yönde etki etmektedir. Dolaylı etkisinin ise negatif olduğu görülmektedir. Okullarda sinerji yönetiminin olmasının eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Bağımsız okul alt boyutu, sinerji yönetiminin eylemsizlikteki varyansının %10'unu açıklamaktadır. Bağımsız okul boyutundaki 1 birimlik artış, sinerji yönetimini -,851 birimlik azaltmaktadır. Bağımsız okul boyutu, sinerji yönetimindeki varyansın %72'sini açıklamaktadır. Sinerji yönetimindeki 1 birimlik artış, eylemsizliği 0,523 birimlik arttırmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolü olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler ile yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik tartışmalara, sonuçlara ve yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okullardaki Örgütsel İşlev Bozuklukları, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğe Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Analizler sonucunda, öğretmen algılarına göre örgütsel eylemsizlik ile ilgili betimsel istatistiklere bakıldığında öğretmenlerin bilgi eylemsizliğinin yüksek, deneyim eylemsizliğinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan maddeler dikkate alındığında öğretmenlerin karşılaştıkları problemin çözümünde geçmişteki bilgi ve deneyimlerine sıkça başvurdukları ve yeni çözümler oluşturmaya daha kapalı oldukları düşünülmektedir. Öğretmenlerin daha verimli çalışmak için yeni gelişmelere adapte olmak yerine deneyimlerini kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Örgütsel açıdan bakıldığında okullarda çok fazla rutin faaliyetlere yer verilmesinin ve değişime direnç gösterilmesinin de eylemsizliğe götürebileceği düşünülmektedir (Holmen ve Fallahi, 2013, s.2). Louw (1995), örgütsel eylemsizliğin, psiko-analitik teoriye kadar takip edilebilecek bireysel ve örgütsel değişime dirençten kaynaklanan bir olgu olduğunu ifade etmektedir. Eylemsizlik bireysel düzeyde; önceden kazanılan bilgi ve deneyimlerin kullanılması, değişime karşı direnç gösterme şeklinde görülürken, örgütsel düzeyde zamanında değişimlere ayak uyduramama, değişime ve yeniliğe direnme, mevcut durumun devam ettirilmesi şeklinde görülmektedir (Kinneer ve Roodt, 1998). Alan yazına bakıldığında, yapılan bazı çalışmalarda örgütsel eylemsizlik ve alt boyutları olan, bilgi ve deneyim eylemsizliğinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Fettahoğlu vd. ,2018; Karayel, 2014; Şaştım, 2019; Çankaya, 2010). Kaya, Yüceler ve Özen (2018) hemşirelerde deneyim eylemsizliği boyutunun yüksek düzeyde, öğrenme eylemsizliği boyutunun ise düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışanların farklı sorunlarla karşılaştıklarında, geçmişte güvendikleri deneyimlerine başvurdukları ortaya çıkmaktadır. Atalay (2013) çalışmasında banka çalışanlarının eylemsizlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bilgi eylemsizliği seviyesi de orta düzeydedir. Bilgi eylemsizliğinin düşük düzeyde olmasında banka çalışanlarının genç yaşta mesleğe başlamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı analiz sonuçlarının yorumlarında, mesleki hayata yeni atılan bireylerin yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye ihtiyaç duymaları ve bu yönde istekli

olmalarının beklenen bir durum olduğunu, ancak kurumun deneyim eylemsizliği seviyesinin normal olarak kabul edilebilecek seviyenin üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Kinnear ve Roodt'un (1998) Güney Afrika'daki özel sektörde çalışanların toplam eylemsizlik düzeyinin yüksek ve grup eylemsizlik düzeyinin daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Yalçın (2018) yaptığı çalışmada çalışanların deneyim eylemsizliğinin yüksek düzeyde, öğrenim eylemsizliğinin ise düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okuldaki işlev bozuklukları alt boyutları ile ilgili betimsel istatistiklere bakıldığında birbirine yakın değerler aldıkları ve öğretmen algılarına göre okullardaki işlev bozukluklarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okullarda örgütsel işlev bozukluğu ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda ise belirlenen alt boyutlarda, araştırmaların amaçları çerçevesinde değişiklikler gösterdiği görülmektedir. Cohen ve Cohen (1993) örgütlerde görülmesi muhtemel olan patolojik durumları, bireylerde klinik psikolojik hastalıklarla ilgili çalışmanın yapıldığı dönemde kabul gören sınıflandırmayı dikkate alarak isimlendirmişlerdir. Çalışmada patolojik durumlar psikoz ve nevrozlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bunlar: psikozlar; manik, manik-depresif, şizofrenik, paranoid, nevrozlar ise; nörotikler, depresifler, intoksike olmuş örgütler, obsesif kompulsifler ve post travmatik örgütlerdir. Broach (2005), örgütlerde genel olarak üç boyut ve on altı alt boyutta işlevsizlik olabileceğini ifade etmiştir. Bu üç boyut, kişi-içi/kişilerarası etkileşim, strateji ve yapı ve süreç olarak adlandırılmaktadır. Kets de Vries (2007) yaptığı sınıflandırmada işlevsiz örgütleri, paranoid, şizoid, depresif, zorlayıcı ve dramatik örgütler olarak ele almıştır. Örgütler birkaç işlev bozukluğu gösteren örgüt türünün özelliklerine sahip olabilir. Bunlar melez işlevsiz örgütler olarak adlandırılmaktadır. Dedeoğlu (2014) depresif, kaygılı, dramatik, paranoid, zorlayıcı ve şizoid olmak üzere altı örgütsel işlev bozukluğu tanımlamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise sadece örgütsel depresyonun ele alındığı görülmektedir (Saygılı vd., 2016; Toytok ve Uçar, 2018; Sağır, 2015). Saygılı ve Özer (2016) yaptıkları çalışmada, sağlık çalışanlarının depresyon düzeyleri orta düzeydedir. Toytok ve Uçar (2018) ise öğretmen algılarına göre örgütsel depresyonun düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sağır (2015) analiz sonuçlarında, öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sinerji yönetimine ilişkin algılarına bakıldığında, öğretmenlerin okullarını yüksek düzeyde sinerjik buldukları sonucuna ulaşmıştır. Alt boyutlara ilişkin

ortalamalara bakıldığında birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Öğretmen algılarına göre sinerji yönetiminin yüksek çıktığı okullarda görev ve rol tanımlarının açıkça ifade edildiği, okulun gelişimi için yapılan işlerde sürecin nasıl gelişeceği hakkında bilgilendirmeler yapıldığı ve bireylerin yapılan toplantılarda açıkça fikirlerini ifade ettikleri söylenebilir. Bu okullarda okulun gelişimi için atılan her fikre değer verilir. Stratejik davranan örgütler büyük resme bakarak, sorunları çok yönlü ele alırlar. Farklı bakış açısı geliştirmek örgütteki sorunların daha rahat çözülmesini sağlayacaktır. Gerekli bilginin çeşitli açılardan bakılarak toplanması ve gerçek sorunun ne olduğunun analiz edilmesi örgütün gelişimi için oldukça önemlidir (Mullen ve Lick, 1999). Bu durum dikkate alındığında sinerjinin strateji boyutunda bilgi yönetiminin de önemli olduğu görülmektedir. Bilgi yönetimi bireysel ve kurumsal bilgilere ulaşma, onlara yeni değerler katabilme ve farklı değerlendirmelerle paylaşma mantığı üzerine geliştirilen bir sahadır. Bilgi yönetiminin bu özelliği; öncelikle bireylerin çalıştıkları kurumla arasında bir sinerji oluşturmaları gerekliliğini ön plana çıkartmaktadır. Sonrasında da; bilgilerin hem bireylere hem de kurumlara faydalı olabilmesi için yeni bilgilerle bütünleşme eğilimi içerisine girmelerini gerektirir (Geray, 2003, s.18). Alan yazına bakıldığında analiz sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sinerji alanında Müjdecı (2020) tarafından yapılan çalışmada özel kurumların devlet kurumlarına nazaran daha fazla sinerjik yönetim algısı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özel kurum çalışanları liderlik ve çalışanları açısından daha esnek bir yapıya sahipken devlet kurumu olan üniversitelerde mevzuat daha fazla öne çıkmaktadır. Sinerji yönetimi alt boyutları ortalamalarına bakıldığında liderlik, çalışanlar, mevzuat, kurum kültürü, iletişim, ekip çalışması alt boyut puanları ve sinerjik yönetim uygulamalarına ilişkin algı puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. Okullardaki Örgütsel İşlev Bozuklukları, Sinerji Yönetimi ve Örgütsel Eylemsizliğin Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi

Okullarda örgütsel işlev bozukluklarının, sinerji yönetiminin ve örgütsel eylemsizliğin, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, okulda çalışma süresi ve okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerine yönelik sonuçlar bu bölümde incelenmiştir.

5.1.2.1 Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğin cinsiyet açısından incelenmesi. Analizler sonucunda, öğretmenlerin, okullardaki depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul işlev bozukluklarına ilişkin görüşleri arasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin

farklılık gösterdiği görülmektedir. Sonuçlara göre erkek öğretmenler, okullarda örgütsel işlev bozukluklarını daha fazla algılamaktadır. Bu sonuç, okul içinde işlev bozukluğu oluşturan faktörlerden erkek öğretmenlerin daha fazla etkilendiklerinin göstergesi olabilir. Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Amil (2018) çalışanların örgütsel işlevsizlik algısı düzeylerini cinsiyete göre farklılaşmasını incelediğinde, genel örgütsel işlevsizlik algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını, fakat örgütsel işlevsizlik algısının süreç alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre erkek çalışanların, örgütsel bileşenlerden süreç boyutu altında yer alan bileşenleri, kadınlara göre daha işlevsiz algıladıkları görülmektedir. Bakan vd. (2015) akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeninin örgüt depresyonu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zhang (2010) evreni üniversite öğrencilerinden oluşan, Sternberg'in zihinsel özyönetim teorisinde tanımlandığı şekliyle düşünme stilleri ile akıl sağlığı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, Hiyerarşik tarzın (bir Tip I stili), Genel Şiddet İndeksini cinsiyet açısından olumsuz yordarken, adli, anarşik ve iç tarzların olumlu yordadığını bulmuştur. İqbal (2014) yaptığı çalışmada depresyonun cinsiyet değişkenine göre farklı semptomlar gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Saygılı vd. (2016) tarafından yapılan, araştırma evreni sağlık çalışanları olan çalışmaya bakıldığında örgüt depresyonu cinsiyet açısından farklılaşmamaktadır ve kadın çalışanların örgütsel depresyon düzeyleri, erkek sağlık çalışanlarına göre daha yüksektir. Polatçı vd. (2008) öğretim elemanlarının örgüt sağlığı ile ilgili algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir.

Cinsiyete göre sinerji yönetimi incelendiğinde, öğretmenlerin, okullardaki etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Analizlere bakıldığında bu farklılığın kadınlar lehine olduğu ve kadın öğretmenlerin sinerji yönetimi ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin okulda takım çalışmasına, ortak bilgi paylaşımına daha fazla dikkat ettikleri söylenebilir. Ayrıca kullanılan ölçme aracı dikkate alındığında kadın öğretmenler tarafından, okuldaki rol ve görev tanımlarının daha açık olarak algılandığı sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında yapılan çalışmalara göre örgütsel sinerji ölçeği genel ve alt boyutları demografik değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunmadığı görülmektedir (Müjdeci, 2020; Ersoy ve Levent, 2020).

Analizler sonucunda, öğretmenlerin, örgütsel eylemsizliğe ilişkin görüşleri arasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Eylemsizliğin cinsiyete göre farklılaşmamasında, kadın ve erkek öğretmenlerin aynı kültürel ortamı paylaşmalarının ve benzer sorumluluklar almalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Karayel (2014) yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeninin örgütsel eylemsizlikte anlamlı farklılık oluşturduğunu ve erkek öğretmenlerin örgütsel eylemsizlik düzeylerinin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kinnear ve Roodt (1998) kadınların erkeklere oranla eylemsizlik ve değişime karşı direnç düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Küçükergin (2012) cinsiyete göre eylemsizliğin farklılaştığını ve erkeklerde restoran tercihinde eylemsizliğin daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Şaştım' ın (2019) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre bilgi eylemsizliği farklılaşmazken, deneyim eylemsizliğinde farklılaşma görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin deneyim eylemsizliği algıları, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Yalçın (2018) deneyim eylemsizliğinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını öğrenim eylemsizliğinin ise farklılaştığını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre erkekler, kadın çalışanlara kıyasla yeni teknik ve metodları öğrenme konusunda daha atıl davranışlar sergilemektedir. Yapılan bazı çalışmalarda ise örgütsel eylemsizliğin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Atalay, 2013; İbrahimoglu vd., 2015).

5.1.2.2 Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğin eğitim durumu açısından incelenmesi. Analizler sonucunda eğitim durumuna göre öğretmenlerin, okullardaki depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul işlev bozukluklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında eğitim durumunun öğretmenlerin kaygı düzeyinde etkili olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda eğitim durumuna göre, örgütsel işlev bozukluğunun farklılaştığı görülmektedir. Sağır'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel depresyon yaşamaktadırlar. Saygılı vd. (2016) tarafından yapılan, araştırma evreni sağlık çalışanları olan çalışmaya bakıldığında ise örgüt depresyonunun, eğitim durumu açısından farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bulgulara bakıldığında, eğitim durumuna göre öğretmenlerin sinerji yönetiminin alt boyutları olan etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuçta öğretmenlerin fakültelerinde aldıkları öğretmenlik alan bilgisi derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Analizlere bakıldığında eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel eylemsizliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Şaşım'ın (2019) yaptığı çalışmada eğitim durumu değişkenine göre bilgi eylemsizliği ve deneyim eylemsizliğinde farklılaşma görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin bilgi ve deneyim eylemsizlikleri algıları, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin bilgi ve deneyim eylemsizliklerinden daha düşüktür. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin beklenti düzeyleri daha yüksektir. Yalçın (2018) yaptığı çalışmada, çalışanların öğrenme eylemsizliği düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık gösterdiğini, lise ve altı eğitim durumuna sahip personelin öğrenme eylemsizliğinin lisans ve üstü eğitime sahip personele göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Eğitim durumuna göre deneyim eylemsizliği farklılaşmamaktadır. Yapılan bazı çalışmaların (Atalay, 2013; Küçükergin, 2012) bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği ve örgütsel eylemsizliğin ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

5.1.2.3 Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğin kıdem yılı açısından incelenmesi. Öğretmenlerin kıdem yılına göre okullardaki örgütsel işlev bozukluğu incelendiğinde dramatik okul ve bağımsız okul boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; depresif okul ve kuşkucu okul boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analizler sonucunda 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 1-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre okul ortamını daha dramatik buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dramatik okullarda uzun vadeli planlar yerine kısa vadede ön plana çıkma çabası söz konusudur. Bu durum kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin okulu daha dramatik bulmalarında etkili olabilir. 21 ve üzeri yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenler, 1-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre okul ortamının daha bağımsız olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçta öğretmenlerin yaş dağılımlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Kıdem yılının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Dramatik Okul ve Bağımsız Okul boyutlarında hesaplanan etki değerlerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılının etkisi küçüktür. Alanyazın incelendiğinde kıdem yılının örgütsel işlev bozukluklarına etkisi ile ilgili benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bakan vd. (2015) yaptıkları çalışmada kıdem yılına göre örgütsel

depresyonda bir farklılaşma oluşmadığını ve ortalamalara bakıldığında kıdem yılı arttıkça depresif özellikli davranışların arttığını ifade etmişlerdir. Polatçı vd. (2008) öğretim elemanlarının örgüt sağlığı ile ilgili algılarının kıdeme göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Saygılı vd. (2016) tarafından yapılan, örneklem grubu sağlık çalışanları olan çalışmaya bakıldığında örgüt depresyonu kıdem yılı açısından farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin sinerji yönetimi kıdem yılına göre incelendiğinde etkileşim-takdir etme ve güncellenme-güçlenme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; bütünleşme ve strateji boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analizler sonucunda 1-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre etkileşim-takdir etme yöntemini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. 1-10 kıdem yılı ve 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 11-20 kıdem yılına sahip öğretmenlere göre güncellenme-güçlenme yöntemini daha fazla kullandığı görülmektedir. Kıdem yılının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Etkileşim-Takdir etme ve Güncellenme-Güçlenme boyutlarında hesaplanan etki değerlerinin küçük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılının etkisi küçüktür. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ersoy ve Levent' in (2020) çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre örgütsel sinerji ölçeği alt boyutlarından strateji değişkeninin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin strateji algıları 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha düşüktür. Müjdeci (2020) öğretim elemanlarının örgütsel sinerji düzeylerinin kıdem yılı açısından farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Farklıkların hangi boyutlarda olduğuna bakıldığında, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretim elemanlarının, ekip çalışması, sinerjik yönetim, çalışanlar ve kurum kültürü alt boyut puanlarının, mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretim elemanlarının puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretim elemanlarının sinerjik yönetim algı puanlarının, mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretim elemanlarının puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevzuat boyutunun mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kıdem yılına göre örgütsel eylemsizlik algıları incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Analizler sonucunda 21 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 1-10 yıl kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre deneyimlerine daha fazla güvendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Kıdem yılının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü

açısından incelendiğinde örgütsel eylemsizlik için hesaplanan etki değerlerinin küçük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel eylemsizliğe ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında kıdem yılı değişkeni etkisi küçüktür. Bu sonuçlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeni bilgiler öğrenme ve deneyimlerini arttırma ihtiyacı duymalarının ve bu yönde istekli olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Atalay (2013) kurumsal eylemsizliğin kıdem yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karayel'in (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kıdem yılı açısından bilgi eylemsizliği farklılaşmazken, deneyim eylemsizliğinin farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenlerin, mesleki kıdemleri 1-5 ve 11-15 aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek deneyim eylemsizliği düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde kıdem yılına göre, örgütsel eylemsizlik ve alt boyutları olan bilgi eylemsizliği, öğrenim eylemsizliği ve deneyim eylemsizliğinde bir farklılaşma oluşmadığı görülmektedir (İbrahimoglu vd., 2015; Şaştım, 2019; Yalçın, 2018).

5.1.2.4 Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğin okulda çalışma süresi açısından incelenmesi. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre okullardaki örgütsel işlev bozukluğuna ilişkin algıları incelendiğinde dramatik okul boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; depresif okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analizler sonucunda okulda çalışma süresi 11 ve üzeri olan öğretmenlerin 1-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlere göre okul ortamını daha dramatik buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çalışma süresinin anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Dramatik Okul boyutunda hesaplanan etki değerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında aynı okulda çalışma süresinin etkisi orta düzeydedir.

Öğretmenlerin sinerji yönetimi aynı okulda çalışma süresine göre incelendiğinde hiçbir boyutta anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçta okulda görev yapılan süreç içerisinde sinerjik uygulamaların geliştirilmemesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Müjdecı'nın (2020) yaptığı çalışmada ise öğretim elemanlarının sinerjik yönetim düzeylerinin aynı üniversitede çalışma sürelerine göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında liderlik, çalışanlar, kurum kültürü, iletişim, ekip çalışması alt boyutları ve sinerjik yönetim ölçeği puanlarının üniversitedeki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Üniversitedeki hizmet süresi 1-5

yıl olan öğretim elemanlarının liderlik ve iletişim alt boyut puanlarının, üniversitedeki hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretim elemanlarının puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretim elemanlarının kurum kültürü, çalışanlar, ekip çalışması alt boyut puanlarının ve sinerjik yönetim ölçek puanlarının üniversitedeki hizmet süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretim elemanlarının puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevzuat alt boyut puanlarının üniversitedeki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre örgütsel eylemsizlik, aynı okulda çalışma süresi açısından incelendiğinde örgütsel eylemsizliğin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinde bir farklılaşma oluşturmamasında, çalıştıkları ortamdaki okul kültürünün etkili olabileceği söylenebilir. Analizler incelendiğinde öğretmen algılarına göre çalışma süresi 6-10 yıl olanların örgütsel eylemsizlik ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Karayel (2014) okulda çalışma süresi açısından öğretmenlerin bilgi ve deneyim eylemsizliği düzeylerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre buldukları okuldaki görev süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin deneyim eylemsizliği düzeyleri 1-5 yıl görev süresi olanlara göre daha yüksek olduğu; okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ise deneyim eylemsizliği düzeyleri 1-5 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şaştım (2019) okulda çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin bilgi eylemsizliği ve deneyim eylemsizliğinin farklılaşmadığını ifade etmiştir. Atalay (2013) da kurumsal eylemsizliğin aynı yerde çalışma süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.5 Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğin okulda çalışan öğretmen sayısı açısından incelenmesi. Analiz sonucuna bakıldığında okulda çalışan öğretmen sayısı arttıkça, öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel işlevsel bozukluklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre okullardaki işlev bozukluğu incelendiğinde depresif okul, kuşkucu okul, dramatik okul ve bağımsız okul boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Analiz sonuçlarına bakıldığında çalıştıkları okulda öğretmen sayısı 31- üzeri ve 16-30 arasında olan öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 1-15 arasında olan öğretmenlere göre okul ortamını daha depresif buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre dramatik okul alt boyutuna bakıldığında, okulda çalışan sayısı 31-

üzeri aralıktaki grubun 16-30 arası ve 1-15 arası olan gruplara göre, 16-30 olan grubun da 1-15 arasında olan gruba göre okul ortamını daha dramatik bulduğu görülmektedir. Çalışan sayısı 16-30 ve 31 üzeri olan okullardaki öğretmenler, 1-15 aralığında öğretmeni olan okullardaki öğretmenlere göre okul ortamını daha kuşkucu bulmaktadırlar. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre bağımsız okul alt boyutuna bakıldığında, okulda çalışan sayısı 31 üzeri aralıktaki grubun 16-30 arası ve 1-15 arası olan gruplara göre, 16-30 olan grubun da 1-15 arasında olan gruba göre okul ortamını daha bağımsız buldukları görülmektedir. Okulda çalışan öğretmen sayısı değişkeninin anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde, okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında okulda çalışan öğretmen sayısının etkisinin dramatik ve kuşkucu okullarda küçük olduğu, depresif ve bağımsız okullarda ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma sonucuna göre okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin okuldaki işlev bozukluğu algılarının arttığı görülmektedir. Öğretmen sayısı artan okullarda koordinasyonun azalmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen sayısı fazla olan okulların büyük yapılar olması nedeni ile bu okullardaki işleyişin daha yavaş olması söz konusu olabilir. Büyük bir grubun içinde daha fazla rutin işleyişlerin olması örgütsel depresyon nedenleri arasında gösterilmektedir.

Öğretmenlerin sinerji yönetimi okulda çalışan öğretmen sayısına göre incelendiğinde etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji ve güncellenme-güçlenme boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre öğretmen algılarına bakıldığında, çalışan sayısı 1-15 aralıktaki grubun 16-30 arası olan gruba göre, 16-30 olan grubun da 31 ve üzerinde olan gruba göre okul ortamında daha fazla etkileşim-takdir etme yöntemi kullandıkları görülmektedir. Çalışan öğretmen sayısı 1-15 arasında olan okullarda ki öğretmenlerin, 16-30 ve 31 ve üzeri olan gruplara göre strateji ve bütünleşme alt boyutlarını daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Güncellenme-güçlenme alt boyutuna bakıldığında 1-15 arası çalışan öğretmen sayısına sahip olan okullarda bu boyutun daha etkin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında okulda çalışan öğretmen sayısının güncelleme-güçlenme boyutundaki etkisinin küçük olduğu, etkileşim-takdir etme, bütünleşme, strateji boyutlarındaki etkisinin ise orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmen sayısı az olan gruplarda sinerjinin daha etkin olduğu görülmektedir. Bu durumun koordinasyon ve iletişimin küçük gruplarda daha kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen algılarına göre örgütsel eylemsizlik okulda çalışan öğretmen sayısına göre incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analizlere bakıldığında öğretmen algılarına göre bilgi ve deneyim eylemsizliği ortalamalarının çalışma süresi 31 ve üzeri öğretmen sayısı olan okullarda daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısının arttığı okullarda rekabetin de artabileceği konusu dikkate alındığında, bu ortamda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini güncelleme ihtiyacı hissetmelerinin analiz sonuçlarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.6 Okullardaki örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizliğin yaş açısından incelenmesi. Öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki işlev bozukluğu incelendiğinde kuşkucu okul boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; depresif okul, dramatik okul ve bağımsız okul boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 50 ve üzeri yaş gurunda olan öğretmenlerin 21-35 yaş grubunda olan öğretmenlere göre okul ortamını daha kuşkucu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Kuşkucu Okul boyutunda hesaplanan etki değerinin küçük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş grubu daha yüksek olan deneyimli öğretmenlerin, olabilecek olumsuz durumlarla daha öncesinden karşılaşmış olabileme ihtimallerinin yüksek olduğu düşünülürse, okul ortamında kuşkucu olmalarının nedeni olarak daha deneyimli olmaları gösterilebilir. Okullarda örgütsel işlev bozukluklarına ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeninin etkisinin küçük olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bakan vd. (2015) akademisyenlerle yaptıkları çalışmada yaş değişkeninin örgütsel depresyon üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zhang (2010) örnek grubu üniversite öğrencilerinden oluşan, Sternberg'in zihinsel özyönetim teorisinde tanımlandığı şekliyle düşünme stilleri ile akıl sağlığı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, Hiyerarşik tarz (bir Tip I stili), Genel Şiddet İndeksini yaş açısından olumsuz yordarken, adli, anarşik ve iç tarzlar değişkenleri açısından olumlu yordamıştır. İqbal (2014) yaptığı çalışmada depresyonun yaş grubu değişkenine göre farklı semptomlar gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Saygılı vd. (2016) tarafından yapılan, araştırma evreni sağlık çalışanları olan çalışmaya bakıldığında örgüt depresyonunun yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve bu farklılaşmaya göre, yaş grubu 34 yaş ve altında olan sağlık çalışanlarının, 35 ve üstü yaş grubuna göre örgütsel depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre sinerji yönetimi incelendiğinde etkileşim-takdir etme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; bütünleşme, strateji etme ve güncellenme-güçlenme boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında 21-35 yaş grubundaki öğretmenlerin, 35-49 grubuna göre daha fazla etkileşim-takdir etme yöntemini kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Etkileşim-Takdir etme boyutunda hesaplanan etki değerinin küçük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda sinerji yönetimine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeni etkisi küçüktür. Ersoy ve Levent (2020) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre örgütsel sinerji ölçeği alt boyutları yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Müjdecı (2020) öğretim elemanlarının sinerjik yönetim düzeylerinde, yaş gruplarına göre liderlik, çalışanlar, iletişim ve ekip çalışması alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. 20-29 yaş grubu öğretim elemanlarının kurumlarındaki sinerjik yönetimin, çalışanlar, ekip çalışması, liderlik ve iletişim alt boyutlarına ilişkin algı puanlarının, 40-49 yaş ve 50 yaş ve üstü öğretim elemanlarının puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevzuat ve kurum kültürü alt boyutları ise öğretim elemanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel eylemsizlik incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına bakıldığında 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, 36-49 yaş ve 21-35 yaş grubundakilere göre daha fazla bilgi ve deneyimlerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarının anlamlı farklılığı etki büyüklüğü açısından incelendiğinde Örgütsel Eylemsizlik için hesaplanan etki değerinin küçük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel eylemsizliğe ilişkin öğretmen algılarının farklılaşmasında yaş değişkeninin etkisi küçüktür. Alanyazına bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Atalay (2013) yaptığı çalışmada kurumsal eylemsizliğin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Karayel (2014) ise yaş değişkenine göre deneyim eylemsizliğinin farklılaştığını tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 51 yaş ve üzeri grubunda bulunan öğretmenlerin 21-30 yaş ve 31-40 yaş grubuna göre deneyim eylemsizliği düzeylerinin daha yüksek olduğu; 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin ise 31-40 yaş grubuna göre deneyim eylemsizliği düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Küçükergin (2012) yaş açısından restoran müşterilerinin eylemsizliklerinin farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Şaştım (2019) yaş değişkeni açısından öğretmenlerin bilgi eylemsizliği farklılaşmazken deneyim eylemsizliğinin farklılaştığını ifade etmiştir. Buna göre 21 -30 yaş arasında ve 41 yaş üzerinde olan

öğretmenlerin deneyim eylemsizliği algıları, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Yalçın (2018) ve İbrahimoglu vd. (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, örgütsel eylemsizliğin ve alt boyutları olan bilgi ve deneyim eylemsizliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Okullardaki Örgütsel İşlev Bozukluklarının ve Sinerji Yönetiminin Örgütsel Eylemsizliğe Etkisi

Araştırmada, okullarda örgütsel işlev bozukluklarının alt boyutları olan depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutlarının, bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi ve deneyim eylemsizliği üzerinde bu etki hem doğrudan hem de sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde bu boyutlardaki artışın eylemsizliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda işlev bozukluğu alt boyutlarının bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerindeki etkilerinin, sinerji yönetimi aracılığıyla dolaylı olarak negatif olduğu görülmektedir. Depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul alt boyutlarındaki artış, sinerji yönetiminde azalmaya neden olmaktadır. Okullarda örgütsel işlev bozukluğundan dolayı oluşan eylemsizliğin azalmasında, sinerji yönetiminin etkili olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre depresif okul, dramatik okul, kuşkucu okul ve bağımsız okul boyutlarının, bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerindeki etkisinde sinerji yönetiminin aracılık rolünün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öncelikle bu sonuçlar yorumlanırken dikkate alınması gereken nokta işlev bozukluklarının mutlaka patolojik liderliğin bir sonucu olmadığıdır; bu bir dizi faktöre-bunların birine ya da birkaçına dayalı olabilir. Örneğin, depresif işlev bozukluğu, önemli bir atılımı başlatabilmek için fazla kaynağa sahip olmayan bir örgütte, sağlıklı liderlikle de birlikte ortaya çıkabilmektedir. Karma tipler oldukça yaygındır. Aslında sağlıklı örgütler daha çok bir tarzlar karması sergilerler (Kets de Vries, 2007, s.42). Bu ifade dikkate alındığında okullarda herhangi bir işlev bozukluğunun olmasının, okulu tamamen sağlıklı örgüt haline getirmediği anlaşılmaktadır. Bu durumdan okullarda örgütsel işlev bozukluklarından herhangi birinin var olmasının, sinerji yönetimine tamamen engel olan bir durum olmadığı sonucunu çıkarabiliriz. İşlev bozuklukları örgütsel sağlık literatürüne göre belirlenen hasta örgütleri değil tüm örgütlerde süreçlerde, yapılar, stratejilerde, kültürde, kişilerarası ilişkilerde, davranışlarda yaşanan mental bozuklukları açıklamaktadır (Kersten, 1971, s.4). Alt sistemlerde oluşan işlev bozuklukları, sistem bütününde, ayrı ayrı

alt sistemlerde oluşan işlev bozukluklarından daha büyük bir olumsuz etki oluşturacaktır (Miller and Miller, 1991, s.245; akt. Kesken, 2008). Yönetim hastalıklarına yakalanan örgütler amaçlarından uzaklaşmaya başlarlar; çünkü hastalık yıpratır ve sistemin durma eğilimi anlamına gelen entropiyi hızlandırır (Genç, 1996, s.40). Entropi de bir süre sonra örgütte eylemsizliğe neden olur. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın değişkenleri arasında yakın bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre depresif okul boyutunun bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Depresif okul boyutunun deneyim eylemsizliği üzerinde doğrudan etkisi pozitif iken sinerjinin aracılık rolü ile bu etki toplamda negatif olmuştur. Bu sonuçta sinerjinin bütünleştirici fonksiyonunun etkili olduğu söylenebilir. Eğitim örgütleri olarak okullar da depresyona girdiklerinde kendi iç dünyalarına çekilirler ve dış dünyayla olan bağlantılarını minimum seviyeye indirirler. Sinerji, kendi iç dünyasına çekilen depresif okulun eyleme geçmesi için itici bir güç niteliğindedir. Sinerji, okulu sosyalleştirir. Sosyalleşen okul, diğer paydaşlarla ortak projeler geliştirir. Kendini günceller. Sinerji yönetiminin etkili olduğu örgütlerde, belirsizliği tolere ederek, kalıcı, esnek, yaratıcı ve seçici olmak suretiyle bütünleştirme sürecinin etkililiğinin arttırıldığı ifade edilmektedir (Conner, 1993). Bu açıdan bakıldığında depresyonda olan okullarda belirsizliğin ortadan kaldırılması ya da azaltılması durumlarında eylemsizliğin azalabileceği söylenebilir. Okulların üst yönetimlerle ya da daha büyük bir yapı ile sıkı bağlantı kurması, daha az özerkliğe ve tek başına hareket edemeyen hantal bir yapı oluşturmalarına da sebebiyet verebilir. Bu noktada, karar alma aşamasında kurumsal bağlantılara bağımlı kalmayan, bu bağlantıları sadece kararları geliştirici unsur olarak kullanan okulların sağlıklı adımlar atabileceği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında örgütsel depresyonun eylemsizlikle ilişkilendirildiği görülmektedir (Saygılı, vd.,2016; Bakan vd., 2015). Örgüt depresyonunun çalışanlarda oluşturduğu olumsuz davranış değişiklikleri, örgüt iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi aşamasında da tıkanmalara neden olarak örgüt ve örgütü çevreleyen toplumsal ve bireysel öğelere de zarar verebilmektedir (Bilchik, 2000). Cohen ve Cohen' e (1993) göre örgüt depresyonu yaşayan örgütler geleceğe olan ilgilerini kaybederler ve geçmişe bağlılık gösteremezler. Depresyonda olduğunu bilen örgüt, bu durumdan suçluluk duymasına rağmen yapılacak iyileştirmeler konusunda kendisinde gereken gücü bulamaz. Bu örgütlerde gözlemlenen performans düşüklüğü, örgütün küçülmesine sebep olabilecek nitelikte işlevsizlik içeren etkisiz davranışlar, örgüt işleyişini aksatarak tamamen durmasına neden olabilmektedir

(Gray, 2008). Bu bağlamda depresif okullarda psikolojik güçlendirmenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendisine olan inancının geliştirilmesi üzerine kurgulanan bir kavramdır. Bu kavram, bireyin işi anlamlı bulması, işi ile ilgili etkinliklerde kendisini yeterli görmesi, işi hakkında karar verebilme özgürlüğüne sahip olması ve işindeki sonuçlarda etkisi olduğunu düşünmesi anlamına gelmektedir (Spreitzer, Janasz, Quinn, 1999; akt. İşcan ve Çakır, 2016). Bu durumda depresyonda olan okullarda kendine olan inancını yitiren ve yaptığı işi anlamsız bulan öğretmenlerin, psikolojik güçlendirme ile depresyon halinden çıkabilecekleri söylenebilir. Yapılan iş ile ilgili amaç ve hedefler ile çalışanın kendine özgü kuralları ve standartları birbirine yaklaştıkça, işin birey için taşıdığı önem de artacaktır (Thomas ve Velthouse, 1990).

Araştırma sonuçlarına göre dramatik okul boyutunun bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Dramatik okullarda yöneticiler, daha kolay ve göze çarpan eylemleri gerçekleştirmeyi tercih ederler. Bu noktada daha zor eylemlerden kaçınmayı seçtikçe tekrarlayan davranış rutinleri ortaya çıkabilir. Bu tarz örgütlerde yönetici sınırsız güç, başarı ve mükemmellik peşinde olmasına rağmen, tamamen yüzeysel olan projelerle parlamaya çalışır (Kets de Vries, 2007, s.144). Tercih edilen bu kolaycılık bir süre sonra yerini eylemsizliğe bırakabilmektedir. Bu işlev bozukluğunun etkin olduğu okullarda okul müdürleri kısa vadede, daha az eylem gerektiren projeleri tercih eder. Bu okullarda uzun soluklu işlerin olduğu stratejik planlama yapılmaz. Kısa vadeli eylemlerin, ileriki süreçlerde vizyonsuz bir okul oluşturarak, okullarda eylemsizliğe neden olabileceği söylenebilir. Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolünün eylemsizliği azalttığı görülmektedir. Bu sonuçta sinerjinin bir fonksiyonu olan stratejik planlamanın etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre bağımsız okul boyutunun bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Bağımsız okul tipinde, işlev bozukluğu olan okullarda, izolasyon, üst yönetim tarafından tanınmayan çalışanların hayal kırıklığına uğraması, değişken karar verme mekanizması, girişimciliğin artmasına rağmen tutarlı bir stratejinin olmaması, bir güç kaynağı olan bilginin iyi kullanılmaması ve gereksiz meydan okuma gibi tehlikeler oluşabilir. Ama asıl tehlike örgütün belirli bir hedefe odaklanamamasıdır (Schwarz, 2007). Eğer bir konuda hedef birliği sağlanamadıysa, bu örgütteki bireylerin ne yapmaları gerektiği konusunda bir fikirleri yoktur. Bağımsız okullarda kişilerin eyleme geçmesi için itici bir gücün varlığından söz edilemez. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir.

Örgüt sistemini oluşturan unsurların birbirleri ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan uyumsuzluk nedeni ile örgütsel patolojiler oluşabileceği söylenebilir. Oluşan bu patolojik etkiler, çalışanların moralinin bozulması, örgütün verimlilik ve etkinliğinin azalması, örgütlerin mantık dışı ve irrasyonel faaliyetlerde bulunması, liderliğin ve örgütün zarar görme potansiyelinin artması olarak sayılabilir. Devam eden işlev bozuklukları akabinde örgütsel yapıda ve sistemin işleyişinde kalıcı aksaklıklar oluşturmaktadır (Miller and Miller, 1991, s.245; akt. Kesken, 2008). Analiz sonuçlarına bakıldığında sinerji yönetiminin aracılık rolünün olmasının, örgüt sisteminin elemanlarının birbirleriyle olan uyumsuzluğunu giderici nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin hedefleri, değer yargıları ve paradigmaları farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar sinerjik anlamda yeni bakış açılarının ortaya konacağı toplam enerji alanlarından yararlanılabilecek bir kaynak olarak görülmelidir (Töremen,2001, s.205). Farklılıkların bir araya gelmesi işbirliği ve katılımcılık zihniyetini geliştirmektedir. Farklı olanların sürece katılması, değişim için bir kaldıraç oluşturur. Okullar açısından düşünüldüğünde; öğretmenlerin bir araya gelmesi, okullarda güven, moral, destek, bütünleşme ve sorumluluk bilincinin artmasına olanak sağlar. Bilgi toplumuna faydalı olabilecek sinerjinin en önemli özelliği, farklılığa karşı hoşgörülü ve saygılı olunmasını da içermesidir. Bu da okul ortamında demokrasi kültürünün gelişmişlik düzeyi ile ilgilidir (Köksal,2008, s.8).

Hastalıklı örgütleri inceleyen Frost (1985), bir örgüt için nevrotik tanısının konulmasında en önemli nedenin öğrenilmiş çaresizlik olduğunu belirtmiştir. Sonuçları etkilemek adına, sürekli olarak başarısızlık yaşayan örgüt öğrenilmiş çaresizlik sergileyecek ve eylemsiz kalacaktır (akt. Güler, 2006, s.26). Öğrenilmiş çaresizliğin oluşturduğu işlev bozukluklarının okullarda örgütsel eylemsizliğe de neden olduğu görülmektedir. Bu aşamada okulların eylemsizliğe sürüklenmesinin olası bir durum olduğu söylenebilir. Collins ve Wilson'a göre iş zenginleştirme, iş rotasyonu, eğitim ve mentorluk sistemine yüksek yatırım yapmak örgütsel eylemsizliği azaltacak uygulamalar arasında sayılabilir (Collins ve Wilson, 2006, s.1363). Sinerji kavramı ise örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik kavramlarının panzehiri niteliğindedir. Okullar açısından da sinerji, olası birçok sorunun çözümüne yönelik yol haritasının oluşumuna kaynak olabilecek yegane bir bileşendir. Bu bağlamda sinerjinin alt boyutları arasında stratejik olma kavramının etkili olabileceği düşünülmektedir. Stratejik düşünme kurumların yeni sistemlere, yeni öneri paketlerine ya da yeni düşüncelere uyum sağlayabilme sürecini ifade eder. Gelecekte belirsizliklerin üstesinden gelinebileceğine dair okulların inançlı olmasına, tehditlerle fırsatlar arasında denge kurabileceğine kanaat getirmesine yeni düşüncelere,

oluşumlara sıcak bakmaya ve ön yargısız, hoşgörülü bir bakış açısı dahilinde olaylara yaklaşabilmelerini sağlar. Bu sayede sinerji oluşturularak okulları öğrenen örgüt haline getirebilir ve bilgi alt yapısı geliştirilebilir. Bilginin kazanılması, okul içinde dağıtılması, yorumlanması, depolanması ve tekrar gözden geçirilmesi konularında çaba gösteren takımların çalışmalarını yönlendiren temel nokta; okulların ortak görevleri olabilecek en iyi seviyede, eş zamanlı ve okulun potansiyel yaşamına katkılar getirecek şekilde yerine getirebilmesidir. Bunun için ise okul müdürlerinin stratejik liderlik görevlerini üstlenmeleri ve öğrenen takım oluşturulma sürecine hassasiyetle eğilmeleri gerekmektedir (Dündar, 2013, s.117).

Araştırma sonuçlarına göre kuşkucu okul boyutunun bilgi ve deneyim eylemsizlikleri üzerinde doğrudan, sinerji yönetimi aracılığıyla ise dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Kuşkucu okul boyutu eylemsizlik üzerinde doğrudan pozitif yönde etki ederken dolaylı etkisinin negatif olduğu görülmektedir. Bu durumda sinerji yönetiminin, kuşkucu okul boyutundan kaynaklanan eylemsizliği azalttığı söylenebilir. Bir işlev bozukluğu olan kuşkucu boyutun oluşabilmesi için aynı ortamda uzun süre kişilerde güvensizlik oluşturulması gerekmektedir. Deluga' nın (1994) çalışması ast-üst arasındaki güven düzeyinin adalet algıları ve lider-üye ilişkisi çerçevesinde ele alınabileceğini ortaya koymuştur. Kuşkucu okullarda yöneticiler kendi güvensizliklerini ve kuşkularını yansıtan örgütsel kültürler oluştururlar. Bu durum okullarda öğretmenlerin aşırı ihtiyatlı, güvensiz, kaygılı, gizli niyetlerden endişe duyan, temkinli davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Öğretmenler arasında oluşan bu algı örgütsel güvensizliğe de sebep olabilmektedir. Matthai (1989) ye göre örgütsel güven; çalışanların belirsiz veya riskli bir durumla karşılaştıklarında örgütün taahhütlerinin ve davranışlarının tutarlı olduğuna dair inançlarını ifade eder. Kuşkucu okullarda ise güvensizlik ve insanların birbirini aldatması gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Rol ve görev tanımının tam olarak yapılmadığı, liyakat usulüne dikkat edilmediği, öğretmenlerin verdikleri emeklerin karşılığını alamadıkları okullarda kuşkucu bakış açısı artmaktadır

Okul ortamlarında kuşkucu tavrın, kişilerin birbirlerine ve yönetime karşı duydukları güvensizliğin sonucunda oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin, alınan kararların ve yapılan uygulamaların kendilerine zarar vereceği düşüncesine kapılıyor olmaları, yönetim kademesinin sergilediği baskıcı ve cezalandırıcı tutumdan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca veri toplama araçlarındaki maddeler dikkate alındığında öğretmenlerin, öğretmenler odasındaki konuşmaların yönetime iletebileceği konusunda tereddüt yaşadığı ve bu nedenle de birbirlerine olan güvenlerinin zayıf olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan

bakıldığında okul kültürünün kuşkucu işlev bozukluğu üzerinde önemli bir etken olduğu görülmektedir. Fleet ve Griffin (2006) örgütsel kültürün, örgütsel işlev bozukluğu oluşturan davranışları azalttığı ve bu davranışların düzeltilmesi konusunda katkı sunduğu, ayrıca lider davranışlarının da işlev bozukluğunun düzeltilmesi hususunda önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmektedirler. Kuşkucu okul boyutunda yer alan maddeler arasında bireylerin kendi aleyhlerine bir durumun oluşması ihtimaline karşı en küçük detayları dahi belgelendirdikleri maddesi de dikkate alındığında, yönetim kademelerinin daha çok suçlayıcı bir tavır sergilediği düşünülmektedir. Bu durum kuşkucu okullarda çözüm odaklı davranılmadığını göstermektedir. Kets de Vries (2007) kuşkucu işlev bozukluğunu belirleyen durumun, başkalarına güvensizlik, aşırı duyarlılık, kıskançlık ve düşmanlık olduğunu ifade etmektedir. Kuşkucu işlev bozukluğunun etkin olduğu okullarda öğretmenler gizli niyetler ve özel anlamlar varsayarak, ayrıntıları büyüterek başkalarının eylemlerini kolaylıkla yanlış anlayıp çarpıtabilirler. Aldatılabileceklerine karşı yoğun inançları, dar odaklı bir dikkat aralığına ve bu nedenle soğuk, akılcı ve duygusuz bir görüntüye neden olur (Kets de Vries, 2007, s.146).

Bu açıdan bakıldığında kuşkucu işlev bozukluğunun etkin olduğu bir okulda, öğretmenlerin eyleme geçerken daha fazla detaylara takıldıkları, olumsuz olayları daha çok vurguladıkları ve bu durumda eyleme geçmeyi engellediği düşünülmektedir. Özellikle deneyimli olan öğretmenlerin daha kuşkucu davranmasında, sahip oldukları tecrübenin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü olabilecek bütün ihtimaller bireyin yaşam çizgisi içinde ya gerçekleşmiştir ya da bu durumun gerçekleştiği olaylara tanık olunmuştur. Sinerji uygulamaları ise öğretmenin önünü daha rahat görebilmesine olanak sağlar. Sinerjinin oluşturduğu planlı çizelgenin öğretmenin kendisini rahat hissetmesini sağladığı düşünülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde yaptığı işten takdir gören öğretmenlerin, deneyimlerini daha rahat ortaya koydukları ve sinerji uygulamalarının sağladığı daha etkin etkileşim ile kendilerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin buldukları okuldaki olumsuz koşulları sinerji aracılığıyla pozitive ettikleri ve bu aracılığın eyleme geçmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sinerjik örgütler; doğası gereği hem örgütsel hem de kişisel amaçların uyumlaştırılması noktasında çabaları yoğunlaştırmak gayreti içerisine girmektedir. Formal yapıya ilaveten değişen dünya düzeni gereği informal yapıyı beraberinde kullanma eğilimi içerisindedir ve bunu gerçekleştirirken de insiyatifle oluşturulan bir yönetimi tercih etmektedir. Çünkü sinerjik örgütler sadece kontrolle sağlanan bir yönetim sürecinin, baskıdan ve bir süre sonra da insan unsurundan kaynaklı bezginlikten başka bir şey getirmeyeceğini öngörebilme

hoşgörüsüne sahip olan örgütlerdir. Özünde özgün kimlik ve kişilik olgularını barındıran sinerjik yönetim buna bağlı olarak, kendine has davranış modelleriyle entegre olarak yönetsel sürece işlevsellik kazandırmaktadır. Sinerjik okullar, insan kaynaklarına hem sosyal hem de anlamlı bireylerden oluşan çalışma toplulukları gözüyle bakabilme yetisine sahiptir (Dündar, 2013, s.47).

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Literatürde belirtildiği gibi kuşkucu ortamda birey kendini güvende hissetmez. Bu açıdan bakıldığında öncelikle öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal olarak kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmalıdır. Yönetim kademesi adil davranışlar sergilemelidir. Öğretmenlerin rol ve görev dağılımı açık ve net bir şekilde belirtilmelidir. Yöneticiler öğretmenlerle eşit mesafede iletişim kurmalıdır. Öğretmenler toplantılarda fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmeliler. Okul ile ilgili olumlu katkı sağlayabilecek bir eleştirileri varsa bu dikkate alınmalıdır. Bir kurumu yöneten bireyin, insanlarla kin ve nefret içermeyen bir iletişim kurması, olumlu iletişim becerilerini geliştirmesi, dürüst olması çalışanların yönetime güven duymasında etkili tutumlardır. Bu nedenle özellikle yöneticilerin iletişim becerileri ile ilgili eğitim almaları sağlanabilir. Ayrıca çalışanların emeklerine saygı duyulmalı, öğretmenlerin verdikleri emek ve ortaya çıkardıkları ürün takdir edilmelidir. Güven üzerine literatür, yüksek güven ilişkilerine sahip tarafların en az üç önemli fayda sağladıklarını göstermektedir:(1) zaman ve çabadan tasarruf edebilirler;(2) belirsizlikle başa çıkmak için daha iyi konumlandırıldıklarından, riski ortadan kaldırırsa da, güven riski azaltırlar; (3)daha yoğun ve daha zengin bilgi akışlarına sahip oldukları için öğrenme kapasiteleri daha yüksek olacaktır (Gertlerve Wolfe, 2002, s. 207).

Çalışmada sinerji yönetiminin örgütsel işlev bozukluğu ve örgütsel eylemsizlik üzerinde azaltıcı etki oluşturduğu görülmektedir. Okullarda sinerji uygulamalarına ağırlık verilmesi ve gerekli görüldüğünde öğretmenlerin bu konudaki eğitimlere katılımın sağlanması, okullarda daha sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturması açısından faydalı olabilir. Ekip çalışmaları yapılırken grupların, farklı alanlarda yetenek ve bilgileri olan bireylerden oluşması daha fazla fikir ve proje üretilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca stratejik planların daha detaylı yapılması, yapılacak işlerin zamanlamasına açık bir şekilde yer verilmesinin eylemsizliği azaltabileceği düşünülmektedir. Bu planlar eğitim-öğretim döneminin başında öğretmenlerin dahil edilip fikirlerinin alındığı toplantılarda planlanması daha etkili olabilir.

Okulda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okullarda örgütsel işlev bozukluğu ve eylemsizliğin arttığı, sinerjinin ise azaldığı görülmektedir. En azından aynı branşta olanların zaman zaman toplanıp, fikir alışverişinde bulunabilecekleri küçük toplantı salonları oluşturulabilir.

Çalışmada yaş ve kıdem yılın değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerini kullanmalarına daha fırsat tanınmalıdır. Ayrıca genç öğretmenlerin teknolojiye ve yeniliklere daha fazla açık olduğu düşünülürse, bu konuda deneyimli ve teknolojiyi kullanmayan öğretmenlere destek olmaları sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Çalışmada okullarda örgütsel işlev bozuklukları, sinerji yönetimi ve örgütsel eylemsizlik değişkenleri ele alınmıştır. Okullarda eylemsizliğe ve işlev bozukluğuna neden olabilecek olan direnç, öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik gibi konular ile uygulama tekrarlanabilir.

Çalışma Denizli ilinde yer alan kamu okullarında gerçekleştirilmiştir. Başka illerde çalışma tekrarlanabilir.

Ayrıca çalışma özel okullarda da yapılabilir. Bina, sosyal imkanlar, ücret ve sosyal güvence gibi değişkenler özel okullarda farklılık göstermektedir. Bu değişkenler dikkate alınarak çalışma özel okullarda uygulanabilir.

Çalışmada araştırma evreni öğretmenlerden oluşmaktadır. Aynı ilde araştırma evreni olarak yönetici grubu ile çalışma yapıp, mevcut çalışma ile karşılaştırılabilir.

Yönetici ve öğretmenler arasında algı farklılıklarının tespit edilmesi ve patolojik liderliğin etkili olup olmadığının analiz edilmesi açısından bu tarz bir çalışmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpolat, T. ve Levent, F. (2018). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 728-744.
- Aksoy, A. (2015). *Bilgi ataleti ve örgütsel öğrenmenin girişimci davranış üzerine olan etkisi: Osmaniye ili organize sanayi bölgesi uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aktan, C.C. (1999). *2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri, (4), Sinerjik Yönetim*. İstanbul: TUGİAD Yayını.
- Aktan, C. C. ve Özkıvrak, Ö. (1999). *Devlet mi, piyasa mı?*. Ankara: TOSYÖV Yayınları.
- Albrecht, K. (2002). Seventeen Syndromes Of Organizational Dysfunction Lessons From Thirty Years Studying Collective Craziness, <https://www.karlalbrecht.com/downloads/Albrecht-SeventeenSyndromes.pdf>, (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- Amil, O. (2018). *Çalışanlarda örgütsel işlevsizlik algılama düzeyleri ve sapma davranışları arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ardıç K, Polatçı S. (2007). İşgören refahı ve örgütsel etkinlik kavramlarına bütüncül bir bakış: Örgüt sağlığı. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 141-145.
- Argon, T., ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 19(2), 159–179.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın
- Arlı, D., Ölmez Ceylan, Ö. ve Akduman Yetim S. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel ataletle ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1),73-91.
- Atalay, M. (2013). *Kurumsal ataletin yabancılaşma ve işten ayrılma niyetine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bakan, İ., Taşlıyan, M., Taş, F. ve Aka, N. (2015). Örgüt depresyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki: Bir üniversitedeki akademisyenler üzerinde alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 296–315.
- Balcı, F. (2011). *Kültürel sinerji yönetiminin işletme performansı üzerindeki etkisi: Çin ve Türkiye üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baruch, Y. B. ve Lambert, R. (2007). Organizational anxiety: Applying psychological concepts into organizational theory. *Journal of Managerial Psychology*, 22(1), 84–99. Doi: 10.1108/02683940710721956.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Baum, J. A. ve Oliver, C. (1991). Institutional linkages and organizational mortality. *Administrative science quarterly*, 36(2), 187-218.
- Beck, A.T. ve Alford, B.A. (2009). *Depression: Causes and Treatment* (Second edition). Pennsylvania : University of Pennsylvania Press.
- Bilchik, G. S. (2000). Organizational depression. *H&Hn: Hospitals & Health Networks*, 74 (2), 34-38.
- Bollen, K.A., Arminger, G.(1991). Observational residuals in factor analysis and structural equation models. *Sociological Methodology*, 21, 235–262.
- Bonn, I. (2001). Developing strategic thinking as a core competency, *Management Decision*, 39(1), 63-71. Doi:10.1108/EUM0000000005408
- Broach, T. R. (2005). The design and validation of the Organizational Dysfunction Diagnostic Scale. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2005-99016-317&site=ehost-live> (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Buchholz, S. and Roth, T. (1987). *Creating the high-performance team*. New York: Wiley.
- Burke, W.W. (1992). *Organization development* (2nd ed.). New York: Addison-Wesley.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group, LLC
- Cacioppe R., Albrecht S. (2000). Using 360° feedback and the integral model to develop leadership and management skills. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(8), 390-404.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 549-556.

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nivel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castka, P., Bamber, C. F., Sharp, J. M. ve Belohoubek, P. (2001). Factors affecting successful implementation of high performance teams. *Team Performance Management: An International Journal*, 7(7), 123-134.
- Chen, G. H., and Zhang, L. F. (2010). Mental health and thinking styles in Sternberg's theory: An exploratory study. *Psychological Reports*, 107(3), 784-794. doi: 10.2466/02.04.09.PR0.107.6.784-794.
- Cohen, W. and Cohen , N. (1993) *The Paranoid Corporotion: And 8 other ways your company can be crazy. Advice from on organizational shrink*. Newyork American Management Association. Emerald.
- Collinson, S., and Wilson, D. C. (2006). Inertia in Japanese organizations: Knowledge management routines and failure to innovate. *Organization Studies*, 27(9), 1359-1387. doi: 10.1177/0170840606067248
- Conner, D. R. (1993). *Managing at the speed of change*. New York: Villard.
- Cravalho, E. K. (2014). *The synergy of teacher leaders: identifying the characteristics of a teacher leader community*. Doctoral dissertation. University of Hawaii at Manoa.
- Çamlıbel, N. (2003). *Belirsizlik ortamında planlama düşüncesi 'sinerjetik toplum - sinerjik yönetim ve Sinerjist planlama modeli' örnek olay: 17 ağustos - 12 kasım 1999 depremleri sonrası Kaos ve kendi - kendine organizasyon süreci*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, İ. H. ve Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 1-9.
- Çankaya, İ. H. (2010). Okullarda kurumsal ataleti yenmek: Yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 705-718.
- Çerezci, T. E. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, O., Sekercioglu, G., ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dahl, B. A. (2000). Organizational synergy in medical groups. *Physician Executive*, 26(3), 29-32.
- Dedeoğlu, T. (2014). *Örgütsel düşünme stilleri ve örgütsel işlev bozuklukları: Türkiye uygulaması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Dereli T., Baykasoğlu A. (2003). *Kalite ve hayata izdüşümleri*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

- Doktoroff, M. (1977). *Synergistic management: creating the climate for superior performance*. New York: Amatem.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler* (5. Baskı). (çev. B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Dündar, İ. P. (2013). *Çözümlerin ortak şifresi- sinerji*. İstanbul: Nobel akademi Yayıncılık
- Ersoy ve Levent (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12(4), 345-356.
- Fan, X. (2001). Statistical significance and effect size in education research: two sides of a coin. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 275-282. doi: 10.1080/00220670109598763.
- Fang CH, Chang ST, Chen GL (2011). Organizational learning capability and organizational innovation: The moderating role of knowledge inertia. *African Journal of Business Management*, 5, 1864-1870.
- Fettahoğlu O. Ö., Akdoğan, Z. ve Alkış A. (2018). Örgütsel kimlik dejenerasyonu üzerinde örgütsel atalet algısının etkisi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(8), 43-54.
- Fleet D. V. and Griffin R. W. (2006). Dysfunctional organization culture the role of leadership in motivating dysfunctional work behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (8), 698-708.
- Fombrun, C.J. (1992). *Leading corporate change*. New York: McGraw-Hill.
- Frankel, L.P. (1997). "Healthy Executive, Healthy Company", Workplace Vitality, http://www.drloisfrankel.com/resources/pdf/Healthy_Exec_Healthy_Co.pdf (Erişim tarihi: 20.06.2019).
- French, W.L. and Bell. C.H. (1999). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement* (6th Edition). NJ: Prentice- Hall: Upper Saddle River.
- Freud, S. (2004). *Psikanaliz Üzerine*. (Çev. A. Öneç). İstanbul: Say Yayınları.
- Fuchs P. F., Mifflin K. E., Miller D. and Whitney J. (2000); Strategic integration: Competing in age of capabilities. *California Management Review*, 42(3).
- Fuller, R.B. (1981). *Critical Path*. Washington, D.C.: St. Martin's Press/World Future Society.
- Genç, E. (2016). *İşletmelerde yenilik ve rekabet stratejilerinin rekabet gücüne sinerjik etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Karabük.

- Genus, A. ve Jha, P. (2012). The role of inertia in explanations of project performance: A framework and evidence from project-based organizations. *International Journal of Project Management*, 30(1), 117-126.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Geray H. (2003). *İletişim ve teknoloji, uluslararası birikim düzeninde yeni medya politikaları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Godkin, L., and Allcorn, S. (2008). Overcoming organizational inertia: A tripartite model for achieving strategic organizational change. *Journal of Applied Business and Economic*, 8(1), 82-95.
- Gray, H. (2008). Work and depression in economic organizations: The need for action. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(3):9-11.
- Güler, B.,K. (2006). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik*. Ankara: Liberte Yayınları
- Gürlek, Y. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sinerjik yönetime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Raton, FL: Taylor and Francis Group.
- Holmen, M., and Fallahi, S..(2013). *Business model innovation and organizational inertia: Costly signals, capabilities and users*. Rebild/Aalborg: Druid Academy At Comwell Rebild Bakker
- Hooper, D, Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoy, J. K., and Tarter C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: The handbook for change*. CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., and Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (1991). *Educational administration theory, research, and practice*. MC Graw: Hill Inc.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. W. (1996). *Educational administration*. NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., and Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Huang, H. C., Lai, M. C., Lin, L. H. and Chen, C. T. (2013), Overcoming Organizational Inertia to Strengthen Business Model Innovation: An open innovation perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 26 (6),977-1002.

- Huff , O.J., Huff, A.S. and Thomas, H. (1992). Strategic renewal and the interaction of cumulative stress and inertia. *Strategic Management Journal*, 13, 55-75.
- Iqbal, S. M. J. (2014). Stress, depression and organizational workplace. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 3(1), 56–74.
- Irby, B. (2012). Validation of the synergistic leadership theory. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4, 102-138.
- İbrahimoğlu, N., Seyhan, M. ve Bal, F. (2015). Teknofobi düzeyi ve örgütsel atalet ilişkisi: Gaziantep İli Kamu Hastanelerinde Bir Araştırma. *Örgütsel Davranış*, 3(1).
- İlhan, M., Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İlic, D. (2016). Örgütsel hayatın irrasyonel yönleri psikanalitik yaklaşımlar ile örgütlerin teşhisi. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17. doi.org: 10.18354/esam.67979
- İmdat, Yalçın, Ç. (2018). *Kişilik özellikleri ve örgüt ikliminin bilgi ataleti üzerindeki etkisi: düzce adliyeleri üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- İşcan, Ö ve Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-5.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., and Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6-23. doi:10.1037/a0014694
- Jones, G.R. (2000). *Organizational theory: Text and cases* (3rd ed.). Upper Saddle River, N J: Prentice-Hall.
- Kaçmaz, R.ve Barutçu, E. (2016). Takım halinde öğrenme ve takım temelli proje çalışmaları üzerine eğitim kurumlarında alan araştırması, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 363-382.
- Kafchehi, P., Zamani, A., and Ebrahimabadi, F. (2012). A model of influential factors on knowledge inertia. *Asian Journal of Business Management*, 4(4), 386–391.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modelling. Foundations and extensions*. Thousand Oaks: Sage.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karataş, Z. (2011). Eğitimde Ataleti Kırarak Elimizde. 26 Eylül 2013, www.rizeshcek.gov.tr (Erişim tarihi: 12.09.2019).

- Karayel, G. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel atalet düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karayel, S. (2020). *Stratejik yönetim sürecinde örgütsel atalet ve örgütsel değişim ilişkisi*. Ankara: Eğitim Yayınevi
- Kavrakoglu, İ. (1994). Hızlı gelişme ve kriz yönetimi için bir model: Sinerjik yönetim. İstanbul: Kalder Yayınları
- Kaya, Ş. D., Yüceler, A. ve Yağcı, Ö. M. (2018). Hemşirelerde atalet davranışları ve hasta güvenliği, *Nobel Medicus*, 14(2), 40-48.
- Kersten, A. ve Sidky M. (2005). Re-aligning rationality: Crisis management and prisoner abuses in Iraq. *Public Relations Review*, 31 (4), 471–478.
- Kesken J., Kelgökmen D., Çapraz B. ve Ayyıldız N.A. (2008). *Aile şirketleri ve stratejik karar oluşturma süreci: rasyonelliğin sınırlarının keşfi üzerine...aile üyeleri ve yönetim kurullarının strateji oluşturma sürecindeki işlev bozuklukları ve sonuçları*. 3. aile işletmeleri kongresi bildiriler kitabı. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kesken, J. ve İlic D. (2008). Yönetimin İrrasyonel Yüzü: Örgütsel İşlev Bozuklukları ve Analizi, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8 (2): 451-468.
- Kets De Vries, M.F. ve Miller, D. (1984). Neurotic style and organizational pathology. *Strategic Management Journal*, 5, 35-55.
- Ketsde Vries, M. (2007). *Liderliğin gizemi* (çev. Z. Dicleli). İstanbul: bzd Yayın ve İletişim hizmetleri.
- Kinncar, C., and Roodt, G. (1998). The development of an instrument for measuring organisational inertia. In *SA Journal of Industrial Psychology*, 24(2),44-54. doi: 10.4102/sajip.v24i2.652
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksal, P. (2008). *Sinerjik yönetim açısından strateji bileşenleri ve kaynakların İrdelenmesi: Gemi inşaa sektöründe bir işletme örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Köroğlu, E.(2013). *DSM-V Mental bozuklukların tanısai ve sayımsal el kitabı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kutlu, Ö. (2004). *Gelişmiş ülkeler ve Türkiye’de kamu reformu ve yönetimin yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükergin, G. K (2012). *Müşteri sadakatinin oluşum sürecine müşteri tatmini ve ataletin etkisi: yiyecek-içecek işletmelerine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Kvedaravieius, J. and Narbutaite, I. (2005). Organizacija vadyba: Sisteminiai Tyrimai. *Straipsnis*, 36, 77–88.
- Larsen, E.R. ve A. Lomi, (1996), “The Dynamics of Organizational Inertia, Survival and Change”, www.system-dynamics.org/conferences/1996/proceed/papers/larse308.pdf: 308-311 (11.03.2019)
- Levent, F. (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi*, 12(4), 345-356. doi: 10.17932/IAU.IAUD.2009.002/iaud
- Liao, S. hsien, Fei, W. C., and Liu, C. T. (2008). Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation. *Technovation*, 28(4), 183–195. doi: 10.1016/j.technovation.2007.11.005
- Louw, G. J., and Martins, N. (2004). Exploring inertia in a typical state organisation. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(1), 55–62. doi: 10.4102/sajip.v30i1.138
- Lucas, L. M. (1999). *The Development of Integrated Approach to Organizational Learning*. 3rd International Conference, 6-8. Haziran. 1999, Lancaster University, United Kingdom
- Margerison C., Mccann D. and Davies R. (1995). Focus on team appraisal. *Team Performance Management an International Journal*, 1(4),13-17.
- McDonald, R. P., and Moon-Ho R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analysis. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82
- Melges, F.T. (1982). *Time and the Inner Future*. New York, NY.: John Wiley and Sons
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetim. *İletişim Kuram ve araştırma Dergisi*, 32, 177-203.
- Miles, M. B. (1969), “Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground”, in F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.) *Organizations and Human Behavior: Focus on Schools*, New York, McGraw Hill, 375-391.
- Miller JG. and Miller JL. (1991). A living systems analysis of organizational pathology. *Behavioral Science*, 36, 339-352.
- Moran, R. T., Harris, A. R. (1981). *Managing Cultural Synergy*. Guif Publishing Company, Chapter 15.
- Mullen, C. A. and Kealy, W. A. (1999). *Lifelong mentoring: The creation of learning relationships*. New York: Falmer Press.
- Murphy, L. R. and C. L. Cooper (2000). *Healthy and productive work: An international perspective* (1th Ed.). London: Taylor and Francis Inc.
- Müjdeci, N. (2020). *Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının sinerjik yönetim algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211 – 230.
- Orçanlı K., Bekmezci M. ve Fırat Z. (2020). Örgütsel atalet ölçeğinin türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (4), 1735-1753.
- Orhan, U. (2017). Örgütlerde istenmeyen davranışlar: türkiye’de yapılan çalışmalara genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60(2),385-392, doi: 10.9761/JASSS7185
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117-135.
- Özdevecioğlu, M. ve İnce Balcı, F. (2011). Kültürel sinerji yönetimi: kavramsal çerçeve, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(38), 27- 45.
- Öztürk, A. (2018). Örgütsel yaş ve eylemsizlik arasındaki ilişkinin örgütsel ekoloji,yeni kurumsalcılık, kaynak bağımlılığı ve sosyal ağ yaklaşımlarıyla değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(19), 2460–2474. doi: 10.26449/sss.649
- Pınar, A. H. (2005). *Bir rekabet stratejisi olarak sinerjik yönetimin endüstri işletmelerinde geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pınar, A. H., ve Turan, M. (2010). Sinerjik yönetsel uygulamaların strateji bileşenleri üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 427-449.
- Polatcı, S.,Ardıç, K. ve Kaya A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2),145-161.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29. doi: 10.19128/turje.73639
- Saygılı, M., Avcı, K., Uğurluoğlu, Ö. ve Özer, Ö. (2016). Sağlık çalışanlarının örgütsel depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Business and Management Studies: An International Journal*, 4(3), 260–272. doi: 10.15295/bmij.v4i3.162
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schwarz, J. O. (2007). Assessing future disorders in organizations: Implications for diagnosing and treating schizophrenic, depressed or paranoid organizations.

Foresight, 9(2), 15–26. doi: 10.1108/14636680710737722

- Scott, C.D. and Jaffe, D.T. (1991). *Managing Organizational Change*. CA: Kogan Page.
- Scurlock, J. (1995). What's big and blue?. *Psychology Today*, 28 (3), 10-11.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sekman M, Utku A. (2009). *Çevik şirketler: Kurumsal ataleti yenmek*. İstanbul: Alfa yayınları.
- Sekman, M. (2017). *Kişisel ataleti yenmek*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Senge, P.M. (1990). *Beş disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması*.(çev.A. İldeniz ve b. Pala). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezer, S. (2010). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilen hobiterapi uygulamasının bir eğitim kurumunun örgüt depresyonu üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (23),36-50.
- Sezer, S. (2011). Örgüt depresyonu ölçeği ' nin geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(1), 39-50. doi: 10.4026/1303-2860.2010.164.x
- Shalika, S., Lahoutpour, N. and Rahman, A. B. A. (2011). The study on the impact of knowledge inertia on organization. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (10), 1207-1213.
- Shoaf, C., Genaldy, A., Karwowski W. and Huang, S. H. (2004). Improving performance and quality of working life: A model for organizational health assessment in emerging enterprises. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*,14(1), 81-95.
- Singh, J. V., House, R. J. ve Tucker, D. J. (1986). Organizational change and organizational mortality. *Administrative science quarterly*, 31(4), 587-611.
- Someh I. A. and Shanks G. (2013). *The role of synergy in achieving value from business analytics systems*. International Conference on Information Systems, ICIS 2013, Milan, Italy, 15-18 December 2013.
- Soysal, A. (2010). Atalet: Etkin yönetim için kişisel ve örgütsel düzeyde bir analiz. *Çimento İşveren Dergisi*, 24(3), 16-26.
- Spreitzer, G. M., Janasz, S. C. D., Quinn, R. E., (1999). "Empowered To Lead: The Role Of Psychological Empowerment In Leadership". *Journal of Organizational Behavior*, 20, 521-526.
- Sternberg, R.J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şaştım, Z. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre atalet ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şener, E, Erdem R., (2011). *Bir metafor: örgütsel patoloji*. 5.sağlık ve hastane idaresi kongresi, 13-16 Ekim, Fethiye.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri ve Baskı Yayın, Dağıtım.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tarhan, N. (2014). *Toplum psikolojisi ve empati*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Toytok, E. H., ve Uçar, L. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon. *Ekev akademi Dergisi*, 22 (76), 109–126. doi: 10.17753/Ekev997.
- Töremen, F. (2001). Okul yönetiminde bir tür yaratıcılık: sinerji. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 201-212.
- Tutar, H. (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(4), 142-161.
- Tüfekci N. ve Tüfekci K.Ö, (2006). Bankacılık sektöründe farklı olma üstünlüğünün ve müşteri sadakatinin yarattığı değer: Isparta ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 170-183.
- Williams, L.C. (1996). *Business decisions, human choices, restoring the partnership between people and their organizations*. USA: Greenwood Publishing Group
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., and Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934
- Xie, X., Fang, L., Zeng, S. and Huo, J. (2016). How Does Knowledge İnertia Affect Firms Product İnnovation?. *Journal of Business Research*, 69, 1615–1620.
- Yalçinkaya, T. (2002). Bilgi toplumunda yaratıcılığın artırılmasında sinerjik ilişkinin rolü. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4(1), 279.
- Yılmaz, A., Çelik, A., Abul, A. ve Nalçın, A. Z. (2014). *Sinerjik Liderler Örgütsel Ataleti Yener mi? Çalışanların Özyeterliliğinin Aracılık Etkisi*. 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 22-24 Mayıs 2014, Konya.
- Yılmaz, M.R. ve Chatterjee, S. (1992). Choas, fractals and statistics. *Statistical Science*, 7.
- Zeng, S. X. , Jonathan J. Shi and Lou, G. X. (2007). A synergetic model for implementing an integrated management system: An empirical study in China. *Journal of Cleaner Production*, 15, 1760-1767.
- Zhang, L. F., R. J. Sternberg and S. Rayner (Eds.) (2012). *Handbook Of Intellectual Styles: Preferences In Cognition, Learning and Thinking*. Springer Publishing Company.

EKLER

Ek 1. Ölçeğe İlişkin Kullanım ve Uygulama izinleri

1. Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Ölçek Uygulama İzinleri



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-23726513
Konu : Anket Uygulama İzni

06/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 30.03.2021 tarihli ve 37539 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Cennet KURBAN, "Okullardaki Sinerji Yönetiminin ve Örgütsel İşlev Bozukluklarının Kurumsal Eylemsizlik Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan anaokul, ilkökul, ortaokul ve liselerde uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olularınıza arz ederim.

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
06/04/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Sef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 61b3-f5b0-39fb-a0c2-8e98 kodu ile teyit edilebilir.

2. Ölçek Kullanım İzni

örgütsel sinerji Ölçeği

Report message - Block user

Cennet Kurban	Nov 8, 2019
Sayın hocam merhaba, Örgütsel sinerji üzerine bir tez çalışması yapmak istiyorum. Eğer izniniz olursa geliştirmiş olduğunuz Örgütsel Sinerji Ölçeğini çalışmamda kullanabilir miyim? Saygılarımla	
Tuba Akpolat to you	Nov 22, 2019
tabii ki	

Ek 2. Ölçekler

Değerli Katılımcılar,

Aşağıda okul ortamında kişiler arası ilişkiler hakkında yapılan çalışma kapsamında sorular yer almaktadır. Toplanan veriler bilimsel amaç için kullanılacak, toplu olarak değerlendirilip, okullara göre ayrı değerlendirme yapılmayacaktır. Araştırmanın sonuçları açısından soruların içtenlikle cevaplanması önem arz etmektedir. Katılarınız için teşekkür ederim.

Cennet Kurban

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I- DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER			
Cinsiyet	Kadın	Erkek	
Eğitim durumu	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans
Kıdem Yılı	1-10	11-20	21 ve üzeri
Okulda Çalışma Süresi	1-5	6-10	11 ve üzeri
Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı	1-15	16-30	31 ve üzeri
Yaş	21-35	36-49	50 ve üzeri

BÖLÜM II- ÖRGÜTSEL İŞLEV BOZUKLUĞU ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
1	Okulda işimi severek yapmam için huzurlu bir ortam bulunmamaktadır					
2	Okulumuzda değişime karşı direnç gösterme eğilimi vardır					
3	Okulda herhangi bir sorun yaşandığında yönetim çözüm üretmek yerine tepkisiz kalır					
4	Okulumuzda yapılan iyi işler takdir edilmez					
5	Okulda kendi özgün fikirlerimizi uygulama konusunda kendimize çok güvenmeyiz.					
6	Okul yönetimi, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirmesi için bütün imkanlarını kullanır.					
7	Yöneticiler, uzmanlık güçlerinden çok yasal güçlerini kullanır.					
8	Yöneticiler yeni bir girişimde bulunmak yerine statükoyu korumaya çalışırlar.					
9	Okulda farklı öğretim teknikleri denemek, kurallar ve prosedürler nedeniyle zordur					
10	Yönetici öğretmenlerin günlük rutin faaliyetlerinde bile söz sahibi olmak için uyarılarda bulunur					
11	Yönetici, bireyleri idealleştirirken zaman zaman da değersizleştirerek tutarsız bir iletişim sergiler					
12	Yönetici gerçekleştirmesi zor idealler peşinde koşup, çevresinden eleştiri almadan destek görmek ister					
13	Yönetici kendini öven çalışanlarla daha iyi iletişim kurar					
14	Yönetici yapacakları konusunda öğretmenleri bilgilendirmeden eyleme geçer					
15	Herhangi bir aksaklıkta yönetici astları suçlayıcı tavır içindedir.					
16	Organizasyonlar yöneticinin dikkat çekme ve görünür olma ihtiyacına hitap edecek şekilde düzenlenir					
17	Yönetim kademeleri birbirlerinin fikirlerini etkilemek için çeşitli taktikler kullanırlar.					
18	Üst kademelerden yöneticilerin her an okulu ziyaret edebileceği düşüncesi ile okulda kendimizi gergin hissederiz					
19	Okulda öğretmenler, kendi aleyhlerinde bir durumun oluşması ihtimaline karşı en küçük detayları dahi belgelendirirler.					
20	Okulun sosyal medya hesap paylaşımları üst makamlarca kontrol edilebilir korkusuyla müdür tarafından kontrol edilir					
21	Öğretmenler odasında konuşmaların yönetime iletilebileceğini düşünerek dikkatli konuşuruz					
22	Herhangi bir konuda eyleme geçmeden önce diğer okulların aynı konuda yaptıklarını inceleriz.					
23	Okulda tüm çalışanlar birbirine saygı duyar.					
24	Okulda tüm çalışanlar birbirine güven duyar.					
25	Yönetim okuldaki kararlara öğretmenleri dahil etmez.					

26	Günlük çalışma rutinimi sıkıcı bulurum					
27	Bazı öğretmenler kendi bireysel çıkarları için yöneticiyi överek manipüle ederler.					
28	Öğretmenler odasında herkes birbirinden ayrı alanlarda vakit geçirir.					
29	Herhangi bir konuda kimin sorumlu olduğunu bulmak zordur.					
30	Belirlenen stratejiler istikrarlı bir şekilde yerine getirilmez.					
BÖLÜM III- ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÖLÇEĞİ						
1	Okulumuzda çalışanlar, diğer çalışanların başarılı olmasından mutluluk duyar.					
2	Okulumuzda çalışanlar birbirlerine empati ile yaklaşırlar.					
3	Okulumuzda çalışanlar, birbirlerinin gelişimi için çaba sarfetmekten çekinmezler.					
4	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin fikirlerini dinlerler.					
5	Okulumuzda öğretmenler duygusal olarak güvende hissederler.					
6	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin duygu ve düşüncelerini paylaşırlar.					
7	Okulumuzda çalışmak, çalışanları güvende hissettirir.					
8	Okulumuzda, herkesin çalışma biçimine saygı duyulur.					
9	Öğretmenler bu okulda çalışmaktan hoşnuturlar.					
10	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin zayıf yönlerini telafi etmeye yardımcı olur					
11	Okulun gelişimi için yapılan işlerde zaman zaman esneklik sağlanır.					
12	Okulumuzda çalışanlar, ihtiyaç durumunda inisiyatif kullanırlar.					
13	İhtiyaç durumunda yapılacak işler rutininden farklı yapılabilir.					
14	Okulumuzda, yapılan bir hata sonucunda ileride nasıl hareket edileceği konusunda fikir alış veriş yapılr.					
15	Okulumuzda yeni girişimler için öğretmenler cesaretlendirilir.					
16	Okulumuzda, problem çözümü konusunda çalışanlar cesaretlendirilir.					
17	Okulumuzda, yeni projeler desteklenir.					
18	Bir problem hakkında potansiyel çözümler üzerinde konuşulur.					
19	Okulumuzda çalışanların bir işi farklı şekillerde yapmaları olumlu karşılanır.					
20	Bir problem hakkında ortaya atılan potansiyel çözümlerin zayıflıkları hakkında konuşulur.					
21	Okulumuzda yapılacak olan işlerin kim tarafından yapılacağı açıkça bellidir.					
22	Okulumuzda yapılacak olan işlerin ne zaman yapılacağı açıkça bellidir.					
23	Okulumuzda yapılacak olan işlerin nasıl yapılacağı açıkça bellidir.					
24	Okulumuzda, okulun gelişimi için yapılan işlerde sürecin nasıl gelişeceği hakkında bilgilendirmeler yapılır					
25	Okulumuzda, okulun gelişimi adına atılan her fikir önemsenir.					
26	Okulumuzda çalışanlar, yapılan toplantılarda açıkça fikirlerini dile getirebilirler.					
27	Okulumuzda, çalışanlar mesleki gelişimleri için çaba sarf eder.					
28	Okulumuzda çalışanlar alanlarındaki yeniliklerden haberdardır.					
29	Okulumuzda, başarısızlığın nedenleri üzerinde konuşulur.					

BÖLÜM IV- ÖRGÜTSEL EYLEMSİZLİK ÖLÇEĞİ						
1	Yeni bir sorunla karşılaştığımda bile bu sorunu eskiden kullandığım yöntemlerle çözmeye çalışırım					
2	Eski alışkanlıklarımı ve düşüncelerimi değiştirmek için yeni fikirler öğrenmeye çalışırım					
3	Diğer insanların sorunlarını nasıl çözdüklerini gözlemleyerek bu değişik yöntemleri kendi hayatımdaki sorunları çözmek için kullanıyorum					
4	Sorunları genellikle her zaman kullandığım ve alışık olduğum yollarla çözmeye çalışırım					
5	Yeni bilgiler elde etmek için genellikle aynı kaynaklara başvururum ve yeni bilgi kaynakları aramaya çalışmam					
6	Geçmişte öğrendiğim bilgilere ve kazandığım deneyimlere işimde ve hayatımda çok güvenirim					
7	Problemleri çözerken kullandığım yolları çevremdeki kişilerin tavsiyelerine ve isteklerine göre değiştiririm					
8	Geçmişte öğrendiğim bilgiler ve kazandığım deneyimler, yeni bilgileri/doğruları kabul edip etmememde çok belirleyici bir rol oynamaktadır					
9	Öğrendiğim birçok şeyi, genellikle yaşadığım olaylardan ve edindiğim deneyimlerden öğrenirim					
10	Geçmişte öğrendiğim bilgiler ve elde ettiğim deneyimler işimdeki verimliliği arttırmaktadır					
11	Benzer bir sorunla karşılaştığımda sorunu bildiğim eski yöntemlerle çözmeye çalışırım					

EK 3. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel bilgiler	
Adı	Cennet
Soyadı	Kurban
Doğum Yeri ve Tarihi	Acıpayam/1985
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve E-mail adresi	Serinhisar/Denizli cennetkurban9@gmail.com
Eğitim	
Yükseköğretim (Lisans)	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	KPDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mayıs/2012
Alınan Puan	62.5
Mesleki Deneyim	
2006-	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği- Denizli MEB