



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



OKUL YÖNETİCİLERİNİN BÜROPATOLOJİK
DAVRANIŞLARI İLE OKULUN
ÖRGÜT SAĞLIĞI

Doktora Tezi

Murat ÇEÇEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Haziran, 2025

***HUZURLU ÜNİVERSİTE, KALİTELİ EĞİTİM,
AYDINLIK GELECEK...***



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

OKUL YÖNETİCİLERİNİN BÜROPATOLOJİK
DAVRANIŞLARI İLE OKULUN ÖRGÜT
SAĞLIĞI

BUREAUPATHOLOGICAL BEHAVIORS OF SCHOOL
ADMINISTRATORS AND ORGANIZATIONAL
HEALTH OF SCHOOL

Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Jüri Üyeleri
Prof. Dr. Hasan ARSLAN
Prof. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Doç. Dr. Tuğba KONAKLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Doktora Programı


İzmir
Haziran, 2025

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Doktora Tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Büropatolojik Davranışları ile Okulun Örgüt Sağlığı” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Murat ÇEÇEN

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

	T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA EĞİTİMİ FORMLARI TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI FORMU	Döküman Kodu	FRDR-015
		Yayınlanma Tarihi	25/10/2024
		Revizyon No/Tarih	Rev.No.1/25.10.2024
		Sayfa	1 / 3

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ		
Adı ve Soyadı	Murat ÇEÇEN	
Numarası	94190000051	
Ana Bilim Dalı / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	
Tez Başlığı (Türkçe)	Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi	
Tez Başlığı (İngilizce)	The Effect of Bureaupathological Behaviors of School Administrators on the Organizational Health of the School	
Tez Savunma Tarihi ve Saati	19.06.2025 09.30	
Tez Başlığı Değişikliği Varsa		
Tezin Önerilen Türkçe Adı	Okul Yöneticilerinin Büropatolojik Davranışları ile Okulun Örgüt Sağlığı	
Tezin Önerilen İngilizce Adı	Bureaupathological Behaviors of School Administrators and Organizational Health of Schools	
TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ (Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır.)		
Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma		
<input checked="" type="checkbox"/>	Danışman tarafından alınan Turnitin raporu çerçevesinde tezde intihale rastlanmamıştır.	
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışma Etik kurallara uygun şekilde hazırlanmıştır.	
Oy birliğiyle		
<input checked="" type="checkbox"/>	Oy çokluğuyla	
Başarılıdır	Düzeltilmelidir	Başarısızdır
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JÜRİ ÜYELERİ		
JÜRİ BAŞKANI (DANIŞMAN)		
Unvanı Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN	
Karar	Başarılı <input checked="" type="checkbox"/> Başarısız <input type="checkbox"/> Düzeltme <input type="checkbox"/>	
İmza		

Adres: E.Ü.Kampusü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Fakültesi Binası, 3. kat, Bornova / İZMİR
Telefon: 0(232) 311 5895 / 5896
E-Posta: egitimbil@mail.ege.edu.tr

	T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA EĞİTİMİ FORMLARI TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI FORMU	Döküman Kodu	FRDR-015
		Yayınlanma Tarihi	25/10/2024
		Revizyon No/Tarih	Rev.No.1/25.10.2024
		Sayfa	2 / 3

JÜRİ ÜYESİ (TEZ İZLEME KOMİTESİ ÜYESİ) (ÜNİVERSİTE DIŞI BENZER ANA BİLİM DALI)			
Unvanı Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Hasan ARSLAN		
Karar	Başarılı <input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız <input type="checkbox"/>	Düzeltilme <input type="checkbox"/>
İmza			
JÜRİ ÜYESİ (TEZ İZLEME KOMİTESİ ÜYESİ)			
Unvanı Adı ve Soyadı	Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR		
Karar	Başarılı <input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız <input type="checkbox"/>	Düzeltilme <input type="checkbox"/>
İmza			
JÜRİ ÜYESİ			
Unvanı Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Yılmaz TONBUL		
Karar	Başarılı <input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız <input type="checkbox"/>	Düzeltilme <input type="checkbox"/>
İmza			
JÜRİ ÜYESİ (ANABİLİM DALI VEYA ÜNİVERSİTE DIŞI BENZER ANA BİLİM DALI)			
Unvanı Adı ve Soyadı	Doç. Dr. Tuğba KONAKLI		
Karar	Başarılı <input checked="" type="checkbox"/>	Başarısız <input type="checkbox"/>	Düzeltilme <input type="checkbox"/>
İmza			
<ul style="list-style-type: none">• Doktora programlarında düzeltme alan öğrencinin 6 (altı) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.• Bu tutanak iki (2) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.• Bu tutanağın ekine jüri raporları eklenmelidir.			
Doktora tezinin sonuçlandırılması			
MADDE 22 – (1) Doktora programındaki bir öğrenci, elde ettiği sonuçları Senato tarafından kabul edilen enstitü yazım kurallarına uygun biçimde yazar. Öğrenci, öğretim planındaki tüm yükümlülükleri başarı ile tamamlaması ve her bir lisansüstü enstitü için Senato tarafından ayrı olarak belirlenen mezuniyet için gerekli diğer koşulları yerine getirmesi durumunda tezini jüri önünde sözlü olarak savunur.			
(2) Doktora tezinin savunmasından önce ve düzeltme verilen tezlerde ise düzeltme ile birlikte, öğrenci tezini tamamlayarak danışmanına sunar. Danışman, tezin savunulabilir olduğuna ilişkin görüşü ile birlikte tezi sınav tarihinden en az 4 hafta önce enstitüye teslim eder. Enstitü, söz konusu teze ilişkin intihal yazılım programı raporunu alarak danışmana ve jüri üyelerine gönderir. Rapordaki verilerde gerçek bir intihalin tespiti halinde, gerekçesi ile birlikte karar verilmek üzere, tez enstitü yönetim kuruluna gönderilir.			
(3) Öğrencinin tezinin sonuçlanabilmesi için en az 3 başarılı tez izleme komitesi raporu sunulması gerekir.			
(4) Doktora tez jürisi, danışman ve enstitü ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulu onayı ile belirlenir. Jüri, üçü öğrencinin tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve en az ikisi Üniversite dışından olmak üzere, danışman dâhil, 5 öğretim üyesinden oluşur. Danışmanın oy hakkı olup olmadığı hususunda ilgili enstitü yönetim kurulu karar verir. Danışmanın oy hakkı olmaması durumunda, jüri 6 öğretim üyesinden oluşur. Ayrıca ikinci danışman oy hakkı olmaksızın jüride yer alabilir.			
(5) Tez savunma sınav tarihi ve saati ile sınavın yapılacağı yer enstitü yönetim kurulunca belirlenir. Tez savunma sınavı, enstitü yönetim kurulu karar tarihinden itibaren en geç bir ay içinde yapılmak zorundadır.			
(6) Jüri üyeleri, savunma sınav tarihinde toplanarak öğrenciyi tez savunmasına alır. Tez savunma sınavı, tez çalışmasının sunumu ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur. Tez savunma sınavının süresi en az 60, en fazla 120 dakikadır. Tez savunma toplantıları öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler ve alanın uzmanlarından oluşan dinleyicilerin katılımına açık olarak yapılır.			
(7) Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri dinleyicilere kapalı olarak, tez hakkında salt çoğunlukla kabul, ret veya düzeltme kararı verir ve bu durumu tutanakla tespit eder. Jüri tutanağı ve jüri üyelerinin tez ile ilgili kişisel raporları enstitü ana bilim/ana sanat dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen üç iş günü içinde ilgili enstitüye bildirilir. Tezi başarısız bulunarak reddedilen öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir.			

Adres: E.Ü.Kampusu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Fakültesi Binası, 3. kat, Bornova / İZMİR
Telefon: 0(232) 311 5895 / 5896
E-Posta: egitimbil@mail.ege.edu.tr



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA EĞİTİMİ FORMLARI
TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI FORMU

Döküman Kodu	FRDR-015
Yayınlanma Tarihi	25/10/2024
Revizyon No/Tarih	Rev.No.1/25.10.2024
Sayfa	3 / 3

Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç altı ay içinde gerekli düzeltmeleri yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunmada da başarısız bulunan öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir.

(8) Danışman öğretim üyesinin yabancı dilde ders verme yeterliliği bulunması durumunda doktora tezi yabancı dilde hazırlanabilir.

(9) Tezde başarılı olamayan öğrencilere talepleri halinde 14 üncü maddenin birinci fıkrasına göre tezsiz yüksek lisans diploması verilir.

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın her aőamasında bilgi ve tecrübesiyle, teşvik etmesiyle ve moral vermesiyle ile bana destek olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN'e öncelikle teőekkürü bir borç bilirim.

Tez savunma komitemde görev alan ve önerileriyle bana destek olan ve katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan ARSLAN, Prof. Dr. Yılmaz TONBUL'a, Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e ve Doç. Dr. Tuğba KONAKLI'ya őükranlarımı sunarım.

Mesai arkadaşım Serkan ALTINTOP'a, temsil kabiliyeti, bilgi birikimi ve kişiliği ile örnek aldığım Sayın Müdürüm Mustafa ERGÜVEN'e, umudum, eőim, her őeyim Serap ÇEÇEN'e ve sevgili çocuklarım Ömer Faruk ve Enes Yiğit'e, okuma azmini hiç kaybetmemiő, kırk yıldan fazla süre inşaat emekçisi olarak çalışmış, hakkını ödeyemeyeceğim babama, varlık vesilem canım anneme, her biriyle övündüğüm ve kardeőleri olmaktan onur duyduğum kardeőlerim şahin, Dilek, Arif ve Doğan'a, ayrıca bu tezin ortaya çıkmasına katkı sağlayan herkese teşekkür ederim.

Murat ÇEÇEN

Manisa, Haziran 2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xviii
ÖZET	xix
ABSTRACT	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	11
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	12
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE, ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR... 16	
2.1. Örgüt ve Yapısı	16
2.1.1. Örgütün Tanımı	16
2.1.2. Örgüt Kuramları	18
2.1.2.1. Klasik kuramlar	19
2.1.2.1.1. Bilimsel yönetim kuramı	20
2.1.2.1.2. Yönetim süreci kuramı	21
2.1.2.1.3. Bürokratik örgüt kuramı	22
2.1.2.2. Neoklasik kuramlar	23
2.1.2.2.1. Hawthorne ve Harwood araştırmaları	24
2.1.2.2.2. X ve Y kuramı	25
2.1.2.2.3. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	25

2.1.2.2.4.	Sistem 1 – Sistem 4 modeli.....	26
2.1.2.3.	Modern kuramlar	27
2.1.2.3.1.	Açık sistem teorisi.....	28
2.1.2.3.2.	Durumsallık kuramı	29
2.1.2.3.3.	Toplam kalite yönetimi	30
2.1.2.4.	Postmodern kuramlar	30
2.1.2.4.1.	Öğrenen örgüt kuramı	31
2.1.2.4.2.	Eleştirel kuram.....	32
2.1.2.4.3.	Örgütsel vatandaşlık kuramı	33
2.1.3.	Örgütsel Yapıyı Etkileyen Faktörler.....	34
2.1.3.1.	Kültür.....	35
2.1.3.2.	Çevre.....	36
2.1.3.3.	Amaç ve stratejiler	37
2.1.3.4.	Örgütün büyüklüğü.....	38
2.1.3.5.	Teknoloji.....	39
2.1.4.	Örgütün Yapısal Boyutları.....	40
2.1.4.1.	Karmaşıklık.....	40
2.1.4.2.	Biçimsellik.....	42
2.1.4.3.	Merkezileşme.....	43
2.2.	Bürokrasi	45
2.2.1.	Bürokrasinin Tanımı ve Tarihçesi	45
2.2.2.	Bürokratik Örgüt Yapısı ve İlkeleri	52
2.2.2.1.	Yazılı kurallara göre yönetim ilkesi.....	53
2.2.2.2.	İş bölümü ve uzmanlaşma ilkesi.....	53
2.2.2.3.	Hiyerarşik yapılanma ilkesi	55
2.2.2.4.	Kişisel olmama (gayrişahsilik) ilkesi.....	56

2.2.2.5. Yazılı iletişim ve kayıt tutma ilkesi	57
2.2.2.6. Kariyer ve liyakat ilkesi	58
2.2.3. Okul Örgütü	59
2.2.3.1. Okul örgütünün özellikleri	59
2.2.3.2. Okul örgütünün amaç ve görevleri	61
2.2.3.3. Okul örgütünün boyutları	62
2.2.3.3.1. Amaç	63
2.2.3.3.2. Yapı	65
2.2.3.3.3. Süreç	68
2.2.3.3.4. İklim	73
2.2.3.4. Okul yönetimi	74
2.2.3.4.1. Okul yöneticilerinin yeterlilikleri	76
2.2.3.4.2. Okul yöneticilerinin görevleri	78
2.2.3.5. Okul örgütünün kaynakları	82
2.2.3.5.1. Fiziksel kaynaklar	82
2.2.3.5.2. İnsan kaynakları	83
2.2.3.5.3. Finansal kaynaklar	84
2.3. Büropatoloji	84
2.3.1. Büropatolojinin Tanımı ve Tarihçesi	85
2.3.2. Thompson'a ve Caiden'e Göre Büropatoloji ve Büropatolojik Davranışlar	90
2.3.2.1. Güvensizlik ve kontrol ihtiyacı	93
2.3.2.2. Nicel uygunluğa kayma	95
2.3.2.3. Abartılı uzak durma	97
2.3.2.4. Değişime direnç	98
2.3.2.5. Makam haklarında ısrar	99

2.3.2.6. Rutinleşme	100
2.3.3. Armağan'a Göre Büropatoloji ve Kategorileri	101
2.3.4. Büropatoloji ve Örgüt Yapısı.....	103
2.3.5. Büropatolojik Davranışlar ve Alt Boyutları.....	104
2.4. Örgüt Sağlığı	108
2.4.1. Örgüt Sağlığı Kavramının Tarihi ve Tanımı.....	108
2.4.2. Örgüt Sağlığı ile İlgili Kuramlar.....	111
2.4.2.1. Miles'in örgüt sağlığı kuramı	112
2.4.2.2. Hoy ve Feldman'ın örgüt sağlığı kuramı	114
2.4.2.3. Akbaba'ya göre örgüt sağlığı kuramı	116
2.4.3. Örgüt Sağlığı, Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Kavramsal İlişkisi.....	117
2.4.4. Sağlıklı Okulun Özellikleri.....	123
2.5. Büropatoloji ve Örgüt Sağlığı Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	129
2.5.1. Büropatoloji Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	129
2.5.2. Büropatoloji Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	131
2.5.3. Örgüt Sağlığı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	134
2.5.4. Örgüt Sağlığı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	139
3. YÖNTEM	144
3.1. Araştırmanın Modeli	144
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	145
3.2.1. Araştırmanın Evreni.....	145
3.2.2. Araştırmanın Örneklemi	146
3.3. Verilerin Toplanması.....	150
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	150
3.3.2. Büropatolojik Davranış Ölçeği	151
3.3.2.1. Geçerlilik analizi.....	151

3.3.2.1.1. Büropatolojik davranış ölçeği pilot uygulama çalışması.....	154
3.3.2.1.2. Büropatolojik davranış ölçeği demografik bilgileri analizi	155
3.3.2.1.3. Büropatolojik davranış ölçeği açımlayıcı faktör analizi.....	157
3.3.2.1.4. Büropatolojik davranış ölçeği doğrulayıcı faktör analizi	161
3.3.2.1.5. Büropatolojik davranış ölçeğinin güvenirlik analizi.....	167
3.3.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği	167
3.4. Verilerin Analizi.....	169
4. BULGULAR.....	173
4.1. Analiz Bulguları	173
4.1.1. Büropatolojik Davranış ve Örgüt Sağlığı Ölçeklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	173
4.1.2. Öğretmen Yaş Grubuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	180
4.1.3. Öğretmen Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	186
4.1.4. Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	191
4.1.5. Öğretmenin Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	192
4.1.6. Öğretmenin Medeni Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	195
4.1.7. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	197
4.1.8. Okuldaki Personel Sayısına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular.....	203
4.1.9. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular.....	210

4.1.10. Yöneticinin Yaşına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	219
4.1.11. Yöneticinin Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	221
4.1.12. Yöneticinin Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	225
4.1.13. Yöneticinin Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	231
4.1.14. Yöneticinin Medeni Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular	238
4.1.15. Yöneticinin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular .	241
4.1.16. Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	243
4.1.17. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkileri	247
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	260
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	260
5.2.Öneriler.....	289
KAYNAKÇA	294
EKLER DİZİNİ.....	321
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	322
EK 2. MEB ve MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ	323
EK 3. MEB ARAŞTIRMA İZİN MODÜLÜ OKUL İZİN ONAYI ÖRNEĞİ .	324
EK 4. BÜROPATOLOJİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ FORMU.....	325
EK 5. ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ FORMU	329
EK 6. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ EKRAN GÖRÜNTÜSÜ	333

EK 7. İZMİR İLİ GENELİ ARAŞTIRMA İZİNİ VERİLEN OKULLAR LİSTESİ.....	334
EK 8. BÜROPATOLOJİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ MADDE FREKANS İSTATİSTİKLERİ.....	345
EK 9. ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ MADDE FREKANS İSTATİSTİKLERİ	348
EK 10. ARAŞTIRMA BULGULARI İLE İLGİLİ TESTLERİN ÖZET SONUÇLARI.....	350



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. <i>Caiden'e göre yaygın büropatolojiler</i>	91
Tablo 2. <i>Sağlıklı ve sağlıksız okulların özellikleri</i>	124
Tablo 3. <i>İzmir ili ilçeleri türüne göre okul sayıları (resmi)</i>	145
Tablo 4. <i>İzmir ili tüm ilçeleri okul türüne göre öğretmen sayıları (resmi)</i>	146
Tablo 5. <i>İzmir ili tüm ilçeleri araştırma izni verilen resmi okulların türleri ve sayıları</i>	147
Tablo 6. <i>Demografik bulgular</i>	148
Tablo 7. <i>$\alpha = 0.05$ için örneklem büyüklükleri</i>	149
Tablo 8. <i>Katılımcı demografik bilgileri ve sayıları</i>	155
Tablo 9. <i>KMO ve Bartlett's testi</i>	158
Tablo 10. <i>Büropatolojik Davranış Ölçeği faktör analizi bulguları</i>	159
Tablo 11. <i>Büropatolojik Davranış Ölçeği ortalama puanlarının aralığına göre katılma düzeylerinin anlamı</i>	161
Tablo 12. <i>DFA Uyum bulguları</i>	163
Tablo 13. <i>Ölçek modelinin faktör yapılarına ait AVE ve CR değerleri</i>	166
Tablo 14. <i>Büropatolojik Davranış Ölçeği toplam ve alt boyutları Cronbach alfa katsayıları</i>	167
Tablo 15. <i>Örgüt Sağlığı Ölçeği ortalama puanlarının aralığına göre katılma düzeyleri</i>	169
Tablo 16. <i>Araştırma ölçeklerine ve bunların alt boyutlarına ilişkin istatistik bulgular</i>	174
Tablo 17. <i>Büropatolojik Davranış Ölçeği, alt boyutları ve maddelerine ilişkin betimsel istatistik bulguları</i>	175
Tablo 18. <i>Örgüt Sağlığı Ölçeği, alt boyutları ve maddelerine ilişkin betimsel istatistik bulguları</i>	178
Tablo 19. <i>Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının öğretmen yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	180
Tablo 20. <i>Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	183
Tablo 21. <i>Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları</i>	184

Tablo 22. Öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	186
Tablo 23. Öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları	188
Tablo 24. Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	191
Tablo 25. Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	192
Tablo 26. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları.....	193
Tablo 27. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları.....	193
Tablo 28. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları..	194
Tablo 29. Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	196
Tablo 30. Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları.....	196
Tablo 31. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okul türü değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları	197
Tablo 32. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının okul türü değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları	200
Tablo 33. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okuldaki personel sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları	204
Tablo 34. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının okuldaki personel sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları	207
Tablo 35. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları	211
Tablo 36. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları	213
Tablo 37. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları	215

Tablo 38. <i>Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yönetici yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	219
Tablo 39. <i>Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yönetici yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	220
Tablo 40. <i>Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yönetici yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları</i>	221
Tablo 41. <i>Yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklemeler T-testi sonuçları</i>	222
Tablo 42. <i>Yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklemeler T-testi sonuçları</i>	223
Tablo 43. <i>Yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklemeler T-testi sonuçları</i>	226
Tablo 44. <i>Yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait Mann-Whitney U testi sonuçları</i>	228
Tablo 45. <i>Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yöneticinin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	231
Tablo 46. <i>Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yöneticinin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch sonuçları</i>	232
Tablo 47. <i>Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yöneticilerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları</i> ..	235
Tablo 48. <i>Yöneticinin medeni durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklemeler T-testi sonuçları</i>	239
Tablo 49. <i>Yöneticinin medeni durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklemeler T-testi sonuçları</i>	240
Tablo 50. <i>Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yöneticinin çocuk sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	241
Tablo 51. <i>Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yöneticinin çocuk sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları</i>	242
Tablo 52. <i>Büropatolojik davranış ve örgüt sağlığı ölçeklerine ait ölçek toplamı ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları</i>	244
Tablo 53. <i>Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular</i>	248

Tablo 54. Yöneticinin özelliklerine göre okulların örgüt sağlığının yordanması ilişkin bulgular.....	250
Tablo 55. Okulların özelliklerine göre okulların örgüt sağlığının yordanmasına ilişkin bulgular.....	252
Tablo 56. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların aşırı resmi davranma alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular.....	254
Tablo 57. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların güvensizlik alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular.....	254
Tablo 58. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların makamı öne çıkarma alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular.....	255
Tablo 59. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların abartılı rutinleşme alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular.....	256
Tablo 60. Regresyon analizi çoklu bağlantılılık değerleri.....	258
Tablo 61. Okulların örgüt sağlığının yordanması ile ilgili çoklu regresyon analiz sonuçları.....	259

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. <i>Thompson'a (1961) göre Büropatoloji ve Boyutları</i>	90
Şekil 2. <i>Armağan'a (2022) göre Büropatolojiler ve Kategorileri</i>	102
Şekil 3. <i>Büropatolojik Davranışlar ve Alt Boyutları</i>	105
Şekil 4. <i>Örgüt Sağlığı-Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi</i>	122
Şekil 5. <i>Büropatolojik Davranış Ölçeği DFA Modeli</i>	162
Şekil 6. <i>Regresyon Analizi İçin Normal Dağılımı ve Eş Varyanslılığı Gösterir Grafikler</i>	248
Şekil 7. <i>Büropatolojik Davranış ve Örgüt Sağlığı Regresyon Analizi Etki Grafiği</i> . 249	
Şekil 8. <i>Çoklu Regresyona ait Normal Dağılımı ve Eş Varyanslılığı Gösterir Grafikler</i>	257
Şekil 9. <i>Büropatolojik Davranışların Alt Boyutları ile Örgüt Sağlığı Doğrusallık Grafiği</i>	258

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışları ve okulun örgüt sağlığına ilişkin durumları tespit etmek ve okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığına etkisini çeşitli değişkenler bakımından incelemektir. Araştırma nicel yöntemle ilişkisel tarama modelinde ve betimsel olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini İzmir ili tüm ilçeleri resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 477 okulda görev yapan ve tabakalı seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen toplam 720 öğretmenden toplanmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Büropatolojik Davranış Ölçeği” ve Akbaba (1997) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Büropatolojik Davranış Ölçeği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve diğer geçerlilik analizleriyle birlikte güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekler yoluyla toplanan veriler analiz edilirken IBM SPSS Statistics 27, IBM SPSS AMOS ve Microsoft Office 365 Excel programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında T-Testi, ANOVA (varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Welch testi) gibi parametrik, Kruskal Wallis H, Mann-Whitney U testi gibi non-parametrik testler ile Pearson korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının düşük düzeyde olduğu, okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büropatolojik davranışlara ilişkin algılarının makamı öne çıkarma alt boyutunda en düşük, güvensizlik alt boyutunda ise en yüksek olduğu bulunmuştur. Örgüt sağlığına ilişkin en yüksek algının örgütsel liderlik alt boyutunda olduğu, en düşük algının ise örgütsel bütünlük alt boyutuna ait olduğu görülmüştür. Büropatolojik davranışlara ilişkin öğretmen algılarının yaşına, cinsiyetine, okulun türüne, personel sayısına, öğrenci sayısına, yöneticinin cinsiyetine, yöneticinin eğitim durumuna, yöneticinin mesleki kıdemine, yöneticinin medeni haline, yöneticinin çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşırken öğretmenin eğitim durumuna, mesleki kıdemine, medeni haline ve yöneticinin yaşına göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Okulun örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algılarının yaşına, cinsiyetine, mesleki kıdemine, okul türüne, personel sayısına, öğrenci sayısına, yöneticinin cinsiyetine, yöneticinin eğitim durumuna, yöneticinin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşırken öğretmenin eğitim durumuna, medeni haline, yöneticinin yaşına, yöneticinin medeni haline, yöneticinin çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasında anlamlı, negatif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu ve büropatolojik davranışların toplamda ve tüm alt boyutlarda okulun örgüt sağlığının güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların önlenmesine ve okulların örgüt sağlığının güçlendirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, Büropatoloji, Okul, Örgüt sağlığı, Yönetici

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the bureaupathological behaviors of school administrators and school organizational health and to examine the effect of bureaupathological behaviors of school administrators on school organizational health in terms of various variables. The research was conducted using quantitative methods in a correlational survey model and descriptively. The population of the study consists of teachers working in public pre-school, primary, secondary and high school levels in all districts of Izmir province. The data were collected from a total of 720 teachers working in 477 schools and selected through stratified random sampling.

In order to collect the research data, the researcher developed the “Bureaupathological Behavior Scale” and the “Organizational Health Scale” developed by Akbaba (1997) were used. Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA) and other validity analyses as well as reliability analyses were conducted for the Bureaupathological Behavior Scale developed by the researcher. IBM SPSS Statistics 27.0 (Statistical Package for Social Sciences), IBM SPSS AMOS (Analysis of Moment Structures) and Microsoft Office 365 Excel programs were used to analyze the data collected through the scales. In the analysis of the data, in addition to descriptive statistics, parametric tests such as T-Test, ANOVA (Welch test in cases where the variances are not homogeneously distributed), non-parametric tests such as Kruskal Wallis H, Mann-Whitney U test, as well as Pearson correlation analysis and linear regression analysis were used.

As a result of the research, it was concluded that teachers' perceptions of bureaupathological behaviors in school administrators were at a low level and their perceptions of organizational health of schools were at a high level. It was found that teachers' perceptions of bureaupathological behaviors were lowest in the sub-dimension of highlighting management position, and their highest perceptions were in the sub-dimension of insecurity. It was seen that the highest perception of organizational health was in the organizational leadership sub-dimension and the lowest perception was in the organizational integrity sub-dimension. It was concluded that teachers' perceptions of bureaupathological behaviors differed significantly according to their age, gender, type of school, number of personnel, number of students, gender of the administrator, educational status of the administrator,

professional seniority of the administrator, marital status of the administrator, number of children of the administrator, while they did not differ significantly according to the educational status of the teacher, professional seniority, marital status and age of the administrator. It was concluded that teachers' perceptions of the organizational health of the school differed significantly according to their age, gender, professional seniority, type of school, number of personnel, number of students, gender of the administrator, educational status of the administrator, professional seniority of the administrator, while they did not differ significantly according to the educational status of the teacher, marital status, age of the administrator, marital status of the administrator, number of children of the administrator. It was found that there was a significant, negative and high-level relationship between the bureaupathological behaviors of school administrators and school organizational health and that bureaupathological behaviors were a strong predictor of school organizational health in total and sub-dimensions. According to the results of the research, suggestions were made to prevent bureaupathological behaviors in school administrators and to strengthen the organizational health of schools.

Keywords: Bureaucracy, Bureaupathology, Manager, Organizational health, School

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

- AFA** : Açımlayıcı Faktör Analizi
AVE : Average Variance Extracted
CI : Condition Indices
CR : Composite Reliability
BDÖ : Büropatolojik Davranış Ölçeği
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO : Kaiser Meyer Olkin
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
N : Evrendeki Katılımcı sayısı
n : Örneklem Katılımcı Sayısı
r : Korelasyon Katsayısı
ÖSÖ : Örgüt Sağlığı Ölçeği
p : Anlamlılık değeri
 \bar{X} : Aritmetik ortalama
SB : Sağlık Bakanlığı
Sd : Serbestlik derecesi
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
Ss : Standart sapma
TDK : Türk Dil Kurumu
vb. : Ve benzeri
VDK : Hazine ve Maliye Bakanlığı Vergi Denetim Kurulu Başkanlığı
VIF : Variance Inflation Factor
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu ve ortaya çıkış nedeni olan amacı, önemi ve bu amaç ve önemine bağlı olarak araştırmanın problem ve alt problemleri, tanımlamaları, sınırlılıkları ve sayıltıları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Örgüt, yönetim ve insan olgusu aralarındaki ilişkiler boyutuyla günümüze kadar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Örgütlerin büyüklük, yönetim, biçimsellik, merkezilik (Daft, 2015) gibi özellikleri ile insana ait özellikler arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler bakımından incelendiği birçok araştırma yapılmıştır. Örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgüt çevresi, iş tatmini, örgütsel bağlılık, liderlik türleri, yönetici zekâ türleri, yönetici yeterlilikleri gibi daha pek çok başlık araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Örgüt-yönetim-insan olgusu üzerine yapılan araştırmaların çokluğu konunun önemini göstermesi bakımından dikkate değer bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Özellikle eğitim örgütü olarak okullar insan-örgüt ilişkilerinde insani yönün ağır bastığı kurumlar olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2021). Bu tür ilişkiler pek çok araştırmanın odağında yer almıştır. Okulların bireyler ve toplumlar için önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durum doğal karşılanmaktadır. Bu tür ilişkilerin araştırıldığı en önemli konuların başında da okul yöneticilerinin yeterlilikleri gelmektedir. Bu araştırmalar okul yöneticileri ile okullar arasındaki pek çok ilişkiyi farklı değişkenler bakımından ortaya koymuştur. Bu yöndeki çalışmalar halen devam etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetsel beceri ve yeterlilikleri kapsamında ortaya koydukları davranışların okulların örgüt sağlığı üzerindeki etkisinin tüm yönleriyle incelenmesi önemli görülmektedir.

Öte yandan örgüt kavramı sadece eğitim kurumları ile sınırlı değildir. Pfiffner'e (1946) göre iki veya daha fazla kişinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya geldiği her durum için genel manada örgütten söz edilebilir. Bu örgütler farklılık göstermekle birlikte genel olarak emek-hammadde-sermaye girdilerini en aza indirerek verimliliği artırmayı amaçlamaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Bu bakımdan örgüt kavramı ve olgusu binlerce yıl öncesine kadar götürülebilir (Akın, 1997). Sanayi devrimi öncesi toplumlar daha çok tarım toplumu şeklinde kendisini göstermiştir. Tarım toplumunda, toplumun büyük bir çoğunluğunu çiftçiler oluşturmaktadır ve bu

tür toplumlarda üretim ve birey-yönetim ilişkileri karmaşık olmayan bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte Fransız Devrimi, Sanayi Devrimi gibi sosyal ve ekonomik gelişmeler sosyal yapıyı ve üretim ilişkilerini değiştirmiştir. Üretim artmış, ticaret gelişmiş ve emek yerine makineleşme önemli hale gelmiştir. Bu değişimler örgütsel yapı ve süreçleri de etkilemiştir (Aydoğan, 2018). Yaşanan bu değişim ve gelişimlerin insan-yönetim-örgüt ilişkilerine yönelik yeni kuramların ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Günümüzün gündelik yaşantısı içerisinde bir ihtiyaç olarak birçok farklı örgüt bulunmaktadır. Belirli amaçları yerine getirmeye yönelik olarak bireyler ve örgütler arasında gerçekleşen ilişki ve etkileşim örgütü ortaya çıkarmaktadır. Örgütler, varoluşları bakımından belli amaçlara sahiptirler. Belli yöntemler geliştirerek bu amaçlarına ulaşmaya çalışırlar. Amaçlarına ulaşmaya çalışırken de bir dereceye kadar bireyleri kendi çerçevelerine uydururlar (Presthus, 1975). Bununla birlikte Aydın'a (2018) göre birey-örgüt arasındaki ilişki karşılıklıdır. Bireyden örgüte ve örgütten bireye olmak üzere iki yönlü bir akış olmaktadır. Dolayısıyla birey ve örgüt arasında neden-sonuç ilişkisine dayanan çift yönlü bir etkileşim söz konusudur.

Aydın'ın (2018) bu yaklaşımını destekler şekilde ve buna ilave olarak örgütlerin biçimsel yapılarının yanında bu yapıyı dönüştürebilecek informal durumların varlığı da kabul görmektedir. Bu bakımdan örgütlerdeki davranışların, öncelikle, bilimsel yapıyı dönüştürmek için ortaya çıkan informal yapılarca düzenlendiği savunulmaktadır. Bu yaklaşıma göre örgütteki bireyler yalnızca emek unsuru olarak öne çıkmamakta, örgüte beyinleri ve kalpleriyle birlikte katılmaktadırlar. Buna göre örgütleri, formal yapılar kadar bireylerin özellikleri ve informal ilişkiler de etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Öte yandan örgütün insani boyutunun olmasının insan-yönetim-örgüt ilişkilerine yönelik bazı sorunları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Daft' a (2015) göre örgütün ana unsurları bina, politika, yönerge ya da mevzuat değildir; örgütler bireyler ve bunlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Bu bakımdan örgütler çevresini etkilediği gibi aynı zamanda çevresinden de etkilenmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda örgüt ile birey arasındaki ilişkilerin karşılıklı olarak olumlu ya da olumsuz birbirini etkilemesi gündeme gelmektedir. Bu etkileşimin olumlu ya da olumsuz yönde olmasında

örgütteki bireylerin kişisel özelliklerinin yanında örgütün özelliklerinin de etkili olduğu değerlendirilmektedir.

Öte yandan modern toplumlarda büyük ölçekli örgütler giderek önem kazanmaktadır. Modern yaşamın karmaşıklığı, bu tür büyük örgütlere olan ihtiyacı artırmaktadır. İstihdam, üretim ve hatta kültürel yaşam büyük ölçüde bu örgütler tarafından şekillendirilmektedir. Bu örgütler giderek insan yaşamı ile daha çok iç içe geçmektedir. Örgütlerin ölçeksel olarak büyümesi, "bürokrasi" kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Crozier, 2017). Weber'e göre neredeyse tüm çağcıl yönetsel örgütler bürokratik bir yapıda örgütlenmişlerdir. Ona göre karmaşıklık ve kararsızlık bürokrasiyi doğurmaktadır ve bu kararsızlık ve karmaşıklık giderilmediği sürece bürokrasi var olmaya devam edecektir (Aydın, 2018). Bu bağlamda, modern toplumlarda örgütlerin giderek daha büyük ölçekli hale gelmesi ve daha karmaşık örgüt yapılarının ortaya çıkması, örgüt-yönetim ve insan ilişkilerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir.

Weber'e göre rasyonel, öngörülebilir ve verimli bir bürokratik örgüt; hiyerarşik yapı, yazılı kurallar, iş bölümü ve uzmanlaşma, rasyonellik ve tarafsızlık, liyakate dayalı kariyer gibi temel özelliklere sahiptir (Erdoğan İ. , 2014; Can N. , 2018). Weber (1947) bürokratik idari örgütlenmenin en saf haldeki türünün en yüksek verimlilik düzeyine ulaşma yeteneğine sahip olduğunu savunur. Ayrıca bürokratik yönetim insanlar üzerinde zorunlu bir denetim yürütmenin bilinen en rasyonel aracıdır. Kesinlik, istikrar, katı disiplin ve güvenilirlik bakımından da oldukça üstündür. Weber'e (2012) göre bir örgütte bürokratik yapı tam olarak inşa edildiğinde bu yapının yok edilmesi çok zordur. Bu bakımdan bürokrasi sosyal bir yapıdaki otorite ilişkilerini düzenleyerek onu rasyonel özellik kazanmış örgütsel bir yapıya dönüştürür. Böyle bir yapı sayesinde de yönlendirilmiş eylemler üretilebilir. Buna karşın Duverger (1959) bürokratik yönetim yapısının bir çeşit oligarşiye dönüşebileceğine dikkat çeker.

Örgütlerin büyümesi ve daha karmaşık hale gelmesi bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan biri de örgütün yönetsel yapısında görülmektedir. Örgütün büyümesine bağlı olarak örgütte hiyerarşik sorunlar baş göstermekte, iş bölümü ve koordinasyon giderek zorlaşmaktadır (Barney & Hesterly, 2019). Karar alma, bunları uygulama ve denetim zorlaşmakta ve maliyetler artmakta, istikrarı korumak güçleşmektedir (Mintzberg, Lampel, & Ahlstrand, 1998). Bu tür

örgütleri yönlendirmek ve dönüştürmek zorlaşmaktadır (Allaire & Firsirotu, 1985). Bu durumda örgütü yönetebilecek ve yönetim alanında uzmanlaşmış yönetici ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yöneticinin büyüyen ve karmaşıklaşan bir örgütü yönetme becerisine ve yetkinliğine sahip olmaması örgütte bazı sorunların ortaya çıkmasına, var olan sorunların ise daha da büyümesine neden olabileceği ve sağlıklı bir örgüt yapısının yöneticinin yeterlilikleri ile doğrudan ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Örgütlerdeki insan faktörünün önemi göz önünde bulundurulduğunda giderek büyüyen ve karmaşıklaşan örgütleri yönetecek bireylerin ne gibi yönetsel yeterliliklere sahip olması gerektiği sorunsalı da gündeme gelmektedir.

Okullar da birer örgüt olmaları yönüyle amaçları, kuralları ve prosedürleri, hiyerarşik yapılanması, üyelerinin rolleri, ödül ve ceza sistemleri, koordinasyon ve eşgüdümleme faaliyetleri, uyum biçimleri ve iletişim kalıpları bakımından diğer çoğu sosyal gruplara benzer. Bununla birlikte yönetim uygulamaları ve örgütsel davranışları bakımından okullar benzersiz özelliklere sahip sosyal yapılardır. İçe ve dışa dönük etkileri bakımından da diğer örgütlerden ayrılmaktadır (Thomas, 1976). Aynı zamanda okullar belli bir sosyal yapıya ve normlara sahip örgütler olmakla birlikte amaçları bakımından da diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu farklılık okulların ana önceliğinin bireye ve topluma yönelik olmasından kaynaklanmaktadır (Erdoğan O. , 2023).

Okullar bireylerin ve toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin verildiği kurumlardır. Okullarda nitelikli eğitim verilmesi, bireylerin kişisel ve sosyal becerilerinin gelişmesi ve istihdam edilebilirlik yeteneklerinin artması bakımından önemli olduğu kadar ülkelerin toplumsal ve ekonomik gelişimi, iş gücü piyasalarının gereksinim duyduğu nitelikli insan ihtiyacının karşılanması bakımından da önemlidir (Beytekin, 2018). Ayrıca okulların sadece sosyal değişme araçları olmaları beklenmemekte aynı zamanda toplumun geleneksel değerlerini korumaları ve bunları genç nesillere aktarmaları istenmektedir. Bunun yanında gençlere değişen dünyanın ihtiyacı olan yeterlilikleri kazandırması beklenmektedir (Aydın, 2013). Okulların sunduğu ürün ve hizmetlerin hem bireye hem de topluma dönük sonuçlarının olduğu göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli bir eğitim sunumu için her yönden sağlıklı bir okul yapısının önemli olduğu söylenebilir.

17. yüzyılın en önemli eğitim reformcusu ve modern eğitim anlayışının kurucusu olarak kabul edilen Comenius'a göre insan değerli bir varlık olarak eğitim sisteminin merkezinde yer almalıdır. Comenius'a göre okul: insanları öğrendiklerini yaşama aktarabilecek becerilerle donatmalıdır; insanın yaşamını kendisi ve başkaları için anlamlandırabilmelidir; insanın yaratıcılık süreçlerini harekete geçirebilmelidir; bireyi yaşamın sorunlarına karşı hazırlayabilmelidir; bireye, onun bir dünya vatandaşı olduğu ve farklılıkların birer zenginlik kaynağı olduğu bilincini aşılabilenmelidir (Keskinkılıç, 2016). Comenius'un okullarla ilgili olarak ortaya koyduğu bu vizyona ulaşmak bakımından stratejileri belirleme, uygulamaya koyma ve amaçları gerçekleştirme sorumluluğu öncelikle okul yönetiminin ve okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

Buna göre okulun yönetsel yapısının sevk ve idaresinden, okulla ilgili tüm işleyiş sürecinden okul yönetimleri birinci derecede sorumludur. Okul yönetimine görev ve sorumluluklarını sağlıklı şekilde yerine getirebilmesi için bazı yetkiler tanınmıştır. Buna göre okul yönetimleri araştırma yapma ve karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve yöneltme, izleme, rehberlik etme, denetleme görevlerini yerine getirir (Gülmez, 2022). Okulun yönetimiyle ilgili tüm bu görev ve sorumluluklar okul yöneticilerinin uhdesindedir. Bu bakımdan okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde, etkili ve verimli bir eğitim örgütüne dönüştürülmesinde okul yöneticilerine önemli görev ve sorumlulukların düştüğü söylenebilir.

Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi, işlevlerini yerine getirebilmesi, etkililiğini ve verimliliğini uzun süre devam ettirebilmesi bakımından önemli bir husus da okul yöneticilerinin yeterlilikleridir. Aydın (2018) okul yöneticilerinin yeterlilik alanlarını yönetim süreçleri, kişisel nitelikler, eğitimle ilgili değerlere sahip olma, program konusunu bilme ve özünü kavrama olarak dört başlık altında incelemiştir. Bu yeterlilikler okulun etkililiği ve verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanında çevrenin okuldan beklentilerinin değişmesine bağlı olarak okul yöneticilerinin bu değişimleri izlemeleri ve kendi yeterliliklerini de bu değişimlere uygun şekilde geliştirmeleri gerekmektedir (Keskinkılıç, 2016).

Thomson' a (1961) göre örgütlerde bu değişimi gösteremeyen ve değişen yeterliliklere ayak uyduramayan yöneticilerde bazı patolojik davranış biçimleri

gelişmektedir. Yönetici yeterlilikleri ile modern ve teknolojik bir çağda ihtiyaç duyulan yetenek ve beceriler arasındaki artan dengesizlik, örgütlerde gerilimler ve güvensizlikler yaratmaktadır. Buna karşın güvensizlikleri azaltmaya yönelik bazı girişimler, yöneticiler için işlevsel olabilese de örgütler açısından işlevsiz olan davranış kalıpları biçimini alabilmektedir. Örgütün bakış açısından bu tür davranışlar patolojiktir. Thompson (1961) bu tür yönetici tepkilerini büropatolojik davranış olarak tanımlamaktadır.

Thompson (1961) büropatolojiyi açıklarken örgütlerde uzmanlaşma ve hiyerarşi arasındaki ilişki üzerinde durur. Bürokraside, uzmanlaşmadan kaynaklanan ve genel olarak örgüt özellikleriyle bağlantılı belirli kişisel davranış kalıpları vardır. Bu tür davranış kalıpları örgütsel olmaktan çok kişiseldir. Bu tür davranışlar güvensiz kişilerin kişisel ihtiyaçlarını yansıtmaktadır ve bunlar bürokratik örgütlerde gerilim oluşturmaktadır. Neugebauer'e (1991) göre büropatoloji; patolojik örgüt koşulları, işlevsiz rol, yetki, iletişim veya ödül yapılarıyla açıklanabilir. Bu tür davranışların çözümü de örgüt yapısında aranmalıdır. Bu bağlamda Neugebauer (1991) büropatolojiyi doğru yapılandırılmamış ve dolayısıyla da doğru yönetilemeyen bir örgütün sonucu olarak görmektedir.

Thompson (1961) örgütsel durumları ve bireylerin kişilik özelliklerini de inkâr etmemektedir. Bununla birlikte örgütlerdeki büropatolojiyi, bürokrasinin temel ilkelerinde aramaktadır, bürokrasinin özünde var olan ve bürokratik örgüt yapısı için zorunlu olan bu ilkelerin yetersiz ve yetkin olmayan yöneticiler tarafından abartılmasının ve kendi kişisel çıkarlarını koruma çabalarının bir sonucu olarak görmektedir. Bu şekilde yöneticiler aslında kendi kişisel güvensizliklerini ve yetersizliklerini gizlemektedir. Ayrıca Thompson (1961) bu durumu bireylerden ve onların kişilik özelliklerinden bağımsız görmektedir. Bu bakımdan bürokratik örgütlerdeki her yöneticinin bu tür büropatolojik davranışlar sergileyebileceğini söylemektedir.

Bu bağlamda büropatoloji örgütsel rasyonalitenin aşırı abartılmasına bağlı gelişen bir paradigma, bir sendrom olarak değerlendirilebilir. Bunun sonucunda duygusuz, ruhsuz, hayal kırıklığı oluşturan, esenlikten ve insani duygulardan uzak çalışanlardan meydana gelen ve gücün kötüye kullanıldığı bir örgüt yapısı ortaya çıkar. Buna bağlı olarak örgütün amaçlarından ziyade üyelerinin çıkarları önemli hale gelir

ve örgüt üyeleri kendi çıkarları için çaba göstermeye başlar (Karagöz, 2021). Thompson'a (1961) göre büropatolojiler rutinleşme, alt hedeflere güçlü bağlılık, kişiliksizlik (kişisel olmama), aşırı soğukluk, ritüellere ve prosedürlere sembolik bağlılık, değişime direnç ve bu davranış kalıplarıyla ilişkili olarak makam hakları üzerinde gereksiz ısrar etme, vb. şeklinde kendini göstermektedir.

Bunun yanında Armağan (2022) ise kamu kurumlarındaki büropatolojileri prosedürcülük, yozlaşma, idare-i maslahatçılık, inisiyatif sorunu, yenilenme ve değişim sorunu, siyaset-bürokrasi dengesi sorunu ve hiyerarşi sarmalı olmak üzere yedi kategori altında toplamıştır. Caiden (1991) en sık görülen ve kırtasiyecilikten, becerisizlikten, rutinleşmeden, sembollere aşırı önem atfetmeden, örgütsel imparatorluk kurmaya ve hatta sabotaja kadar çok farklı şekilleri olabilen 178 kadar büropatolojiyi kavramsal olarak ifade etmiştir. Caiden'e (1991) göre bunların her biri kolayca tanımlanabilir. Her birinin kendine has özellikleri ve farklı kökenleri vardır, farklı biçimler alır, farklı etkileri ve sonuçları olur ve çözüm için her birinin farklı şekilde ele alınması gerekir. Bunlar belli bir süre boyunca düzeltilmez ve kurumsallaşırsa, sonunda örgütü felce uğratarlar ve ciddi şikayetlere yol açarlar. Bu bağlamda, büropatolojilerin örgütler üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılmasında ve de ortadan kaldırılmasında yöneticilerin belirleyici rolünün olduğu değerlendirilmektedir.

Akbaba ve Örs'ün (2015) okul yöneticilerinin yönetsel davranış ve kişilikleri üzerine yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kişilik ve davranışları, okulda sağlıklı ve ideal bir ortamın oluşmasında en önemli faktördür. Bu bakımdan özellikle okul müdürlerinin yönetsel davranışları okulun verimliliğinde, okulun sağlıklı ve dinamik bir yapıya kavuşmasında ve çalışanların iş doyumunun sağlanmasında büyük etkileme gücüne sahiptir (Çoban, 2007). Daft'a (2015) göre yöneticiler örgütsel kaynakları örgütün amaçlarına ulaşmak için planlı bir şekilde düzenleyen ve koordine eden kişilerdir. Bunun yanında örgütlerin ayakta kalabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için çevresel değişimlere daha hızlı yanıt vermesi gerekmektedir. Bu durum çevre ile dinamik bir etkileşimi gerekli kılmaktadır. Bu etkileşimi gösteremeyen örgütler ayakta kalamamaktadır. Bürokratik yapılanmaya sahip bir örgüt olarak okulların bu tür olumsuzluklardan korunmasına yönelik en önemli görev ve sorumluluğun okul yöneticilerine ait olduğu söylenebilir. Buna göre

değişim ve gelişimin beraberinde getirdiği bireysel ve toplumsal taleplere doğru şekilde cevap verebilmek adına okul yöneticilerinin ihtiyaç duyulan yönetme beceri ve yetkinliğine sahip olması önemli görülmektedir.

Argyris'e göre bir örgütün sağlıklı ve etkili olabilmesi için zaman içinde amaçlarını gerçekleştirme, iç yapısını koruma ve çevresine uyum sağlama olmak üzere üç temel zorunlu etkinliği sürekli olarak yerine getirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte örgütler kararlı yapılarını korurken aynı zamanda gerektiğinde değişime açık olmalıdır. Tehditlerle başa çıkma konusunda başarılı olabilen örgütler varlıklarını sürdürebilir, büyüyebilir ve güçlenebilir. Sağlıksız bir örgüt ise varlığını tehdit eden durumlara karşı kısa dönemli direnç gösterebilse de uzun dönemde tehditlerle baş etme gücünü kaybederek işlevini yitirir (Aydın, 2013). Örgüt sağlığı olgusu örgütlerin varlığını uzun süreli olarak etkili ve verimli bir şekilde devam ettirmesi bağlamında ele alındığında, Thompson'un (1961) ortaya koyduğu kırtasiyecilik, değişime direnç gösterme, aşırı resmi davranma, nicel uygunluğa kayma, abartılı rutinleşme gibi büropatolojilerin örgüt sağlığı için önemli birer tehdit olduğu söylenebilir.

Örgüt sağlığı kavramının ilk olarak Argyris tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte bu kavramı sistemli bir şekilde ilk ele alan M. Miles'tir (Öter, 2021). Miles (1965) okulların örgütsel bakımdan sağlıklı olabilmeleri için öneriler getirmiş ve sağlıklı bir örgüt yapısının sahip olması gereken özellikleri açıklamıştır. Miles (1965) örgüt sağlığı kavramını örgütün etkili ve verimli olması ve bunu uzun vadede sürdürebilmesiyle açıklar. Örgütsel davranış alanında ise bu kavram, işgörenler ile işverenler arasındaki uyum ve iş birliğinin ortaya çıkardığı davranışların örgüt sağlığına etkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örgüt sağlığı kavramı eğitim alanında da okulların etkinliği, yönetimi, kültürü ve iklimi çerçevesinde kullanılmakta olup yönetim ve tüm paydaşları arasındaki uyumu ve bunun sonucunda ortaya çıkan etkililiği ve verimliliği ifade etmektedir (Kemer, 2017).

Örgüt sağlığı farklı birçok araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Örgüt sağlığına ilişkin alanyazın incelendiğinde bunların örgüt sağlığını farklı şekillerde kuramsallaştırdıkları ve boyutlandıkları görülmektedir. Miles (1965) örgüt sağlığını sonuç odaklı olarak ürün temelinde ele almış, buna göre uzun süre hayatta kalma ve bu süre boyunca etkililik ve verimliliğini sürdürebilme temelinde incelemiş ve örgüt sağlığını bu çerçevede kuramsallaştırarak boyutlara ayırmıştır. Akbaba (1997) ise bir

örgütün sağlıklı olduğuna karar vermede ürünün tek başına yeterli olmadığını vurgulamıştır. Örgütün sağlıklı olduğuna karar verebilmek için ortaya koyduğu ürün kadar bu ürünü ortaya koyma sürecine ve çevresel etkileşimlerine de bakmak gerekmektedir. Örneğin sadece seçme sınavına göre zeki ve başarılı öğrencileri alan bir okulun diğer okullara göre başarılı olma ihtimali daha yüksektir. Sadece öğrenci başarısına bakarak bir okulun sağlıklı olduğuna karar vermek yanlış olabilir. O nedenle ürünün yanında tüm süreç ve çevresel etkileşim de örgüt sağlığını belirlemede önemli olmaktadır.

Buna göre Akbaba (1997) örgüt sağlığını kuramsallaştırırken ve boyutlandırırken ürün, ürünün ortaya konduğu süreçleri ve örgütün çevresel etkileşimlerini de dikkate alır. Neugebauer (1990) örgüt sağlığını bilimsel yönetim süreçlerine göre boyutlandırırken Miller (1983) ise bilimsel yönetim süreçlerinin yanında insani ve iktisadi yönlerini de dikkate alarak örgüt sağlığını kuramsallaştırır ve boyutlandırır. Bunların dışında Lyden ve Klingele (2000) göre bir örgütün sadece mevcut görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesi sağlıklı olması için yeterli değildir. Aynı zamanda örgütün yeni şartlara göre değişebilmesi ve gelişebilmesi de gerekmektedir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) da ilköğretim okullarında yaptıkları çalışmalarda örgüt sağlığını farklı boyutlarda incelemişlerdir.

Örgüt sağlığı açısından örgütün değer ve hedefleri, iş uygulamalarının ve politikalarının oluşturulmasında yönlendirici olarak etkilidir. Fiziksel, zihinsel ya da çevresel beklentiler işin içeriğini oluşturmaktadır ve bunlar süreci belirlemektedir. Anlamlı iş özellikleri, rehberlik, eğitim, ilerleme fırsatları, vb. ise kaynaklarla ilgili olup işgörenlerin refahını etkiler. Bunlar arasında uyumun sağlanması ya da sağlanamaması nihai olarak örgütün sağlığını belirlemektedir (Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004). Tsui ve Cheng'e (1999) göre okulun örgüt sağlığının kavramsallaştırılması iki yaklaşıma dayandırılmaktadır. Birincisinde okul sosyal bir sistem olarak kabul edilir ve bu sosyal sistemde insanların yönetici, öğretmen, öğrenci vb. rolleri vardır. Buna göre okulun örgütsel sağlığı, tüm paydaşlar arasındaki sosyal etkileşimlerin desteklenmesine bağlıdır. İkincisi ise okulun işlevleri bakımındandır. Okul sağlığından söz edebilmek için okulun tüm işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi gerekmektedir. Birinci yaklaşımda okul sağlığı ilişkiler ve roller temelinde ele alınırken ikincisinde işlevler ve görevler temelinde ele alınmaktadır.

Buna göre okulların örgüt sağlığı kurumsal, yönetsel ve teknik düzeyde ele alınabilir. Kurumsal düzey okulun çevresi ile olan ilişkileriyle ilgilidir ve okul ile çevre arasındaki bağı kurar. Yönetsel düzey okulun örgüt içi fonksiyonları ile ilgili olup yönetsel süreçlerin işleyişi ve yöneticilerin destekleyici davranışlarına yöneliktir. Teknik düzey ise öğretmenlere yönelik olup okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının başarısı ile ilgilidir (Hoy & Feldman, 1987). Sağlıklı bir okuldaki söz edebilmek için bunlar arasında dengenin sağlanması önemli görülmektedir. Bu bakımdan okulun işleyişi için ihtiyaç duyulan kaynakların karşılanması, okulun dış baskılardan korunması ve okulun tüm enerjisinin okulun amaçlarına yönlendirilmesi gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bunun yanında Polatçı ve Ardiç'in (2007) tanımladığı sağlıklı okulların özellikleri irdelendiğinde aslında okulların örgüt sağlığının okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ve yetkinlikleri ile ne kadar ilgili olduğu söylenebilir. Buna göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları, değişim ve yeniliğe açık olması, güçlü bir iletişim kurma ve motivasyonu sağlama becerisine sahip olması, kendine güven duyması gibi özellikleri sağlıklı bir okul örgütünün varlığı için ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan Thompson'un (1961) büropatolojik davranışların en önemli kaynağı olarak gördüğü yöneticilerin yetkin olmaması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kişisel güvensizlik durumu göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar ile okulların örgüt sağlığı arasında ilişkinin olduğu ve bu davranışların okulların örgüt sağlığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Öte yandan yapılan alanyazın taramasına göre büropatoloji ve büropatolojik davranışlar konusunun gerek yurtiçinde gerekse de yurtdışında oldukça sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir. Var olan bu çalışmalar incelendiğinde konunun daha çok kavramsal boyutta kaldığı söylenebilir. Ayrıca örgüt sağlığı ile büropatoloji arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bunun yanında, doğrudan büropatoloji ile ilgili olmamakla birlikte kırtasiyecilik, evrak yükü, bürokrasinin olumsuzlukları, örgüt-yönetici-liderlik sorunları şeklinde her biri ayrı ayrı olarak ele alınmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Araştırılan bu konuların her birinin büropatolojinin bir kısmını yansıttığı söylenebilir. Ancak büropatoloji olgusunun tüm bunlarla ilişkili olduğu düşünülduğünde bir bütün olarak bu konuyu ele alan

çalışmaların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırma büropatoloji konusunun bir bütün olarak ele alınmasını, örgüt sağlığı ile arasındaki ilişkinin ortaya konmasını ve bazı değişkenler bakımından düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin yönetsel yetersizliklerinin bir sonucu olduğu varsayılan büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığına olan etkisinin ortaya konması ve bu olguya dikkat çekilmesi bakımından alana, uygulayıcılara ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okullar; bireyler ve toplum için ortak amaçlar doğrultusunda birçok önemli görevi yerine getiren kurumlardır. Okulların bu görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi sağlıklı bir örgüt yapısıyla mümkündür. Sağlıklı bir örgüt yapısının da yönetici ile doğrudan ilgili olduğu değerlendirilmektedir.

Bu araştırma ile resmi statüdeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları ile okulun örgüt sağlığı arasında ilişki olup olmadığı, büropatolojik davranışların okulun örgütsel sağlığını yordayıp yordamadığı, büropatolojik davranışlar ve okulun örgütsel sağlığının bazı demografik değişkenlere göre hangi düzeyde olduğu ve anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırma, okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığına ilişkin durumların tespit edilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca büropatolojik davranışların en çok hangi boyutlarda etkili olduğunu ortaya koymak ve buna göre okulların örgütsel sağlığını artırmak için ne gibi tedbirlerin alınması gerektiğini belirlemek ve okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öneriler getirilmek istenmektedir.

Araştırma, okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin ortaya konması ve böylelikle okulların daha sağlıklı bir örgüt yapısına kavuşabilmesi için doğru ve etkili çözümler sunulması bakımından önemli görülmektedir. Böylelikle okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar konusunda gerekli tedbirlerin alınması ve okulların örgüt sağlığının artmasının sağlanacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında eğitim politikalarına yön verme ve yönetici yeterliliklerini artırmak bakımından MEB teşkilatında karar alıcı konumda olanlara fikir vermesi, yönetici atama kriterleri belirlenirken yönetsel

yeterliliklerin tanımlanmasına katkı sağlayabileceği beklenmektedir. Yönetici eğitimine yönelik olarak hizmetiçi eğitimlerde ve yönetici yetiştirme kurslarında, vb. büropatoloji konusunun eğitim içeriklerine dahil edilmesi umulmaktadır. Araştırmanın, büropatoloji konusunda farkındalık oluşturarak üniversitelerin eğitim yönetimi ana bilim dalındaki lisans ve lisansüstü eğitim programlarının ders içeriklerine büropatoloji konusunun dahil edilmesine, böylelikle öğretmen ve yönetici yetiştirme sürecinde büropatolojik davranışlar hakkında farkındalığın sağlanmasına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında araştırma sonucunun büropatolojik davranışların eğitim kurumlarındaki durumunun tespit edilmesi, nedenlerinin, öncüllerinin neler olabileceğinin ortaya konması ve bu davranışların sonuçlarının yordanabilmesi ve kestirimlerde bulunulabilmesi bakımından alana kuramsal katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, araştırma yöntemi bakımından ölçek geliştirme yoluyla alana katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın amaç ve önemi bağlamında araştırmaya ilişkin oluşturulan problem cümlesi ve alt problemleri şu şekildedir:

Problem Cümlesi: Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığına etkisi nasıldır?

Araştırma Soruları ve Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar toplamda ve
 - Aşırı resmi davranma,
 - Güvensizlik,
 - Makamı öne çıkarma,
 - Abartılı rutinleşme alt boyutlarında hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okulun örgüt sağlığı toplamda ve
 - Örgütsel liderlik,
 - Örgütsel bütünlük,
 - Çevresel etkileşim,
 - Örgütsel kimlik,
 - Örgütsel ürün alt boyutlarında hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları

- Yaşı,
- Cinsiyete,
- Eğitim durumuna,
- Mesleki kıdeme,
- Medeni hale,
- Görev yapılan kurum türüne,
- Kurumdaki personel sayısına,
- Kurumdaki öğrenci sayısına,
- Çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin algılarına göre okulun örgüt sağlığı

- Yaşı,
- Cinsiyete,
- Eğitim durumuna,
- Mesleki kıdeme,
- Medeni hale,
- Görev yapılan kurum türüne,
- Kurumdaki personel sayısına,
- Kurumdaki öğrenci sayısına,
- Çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişki toplamda ve alt boyutlarda ne düzeydedir?

6. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar toplamda ve
- Aşırı resmi davranma,
 - Güvensizlik,
 - Makamı öne çıkarma,
 - Abartılı rutinleşme alt boyutlarında okulun örgüt sağlığını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Büropatolojik Davranış Ölçeği”nde ve “Örgüt Sağlığı Ölçeği”ndeki tüm sorulara verdikleri cevapların içten olduğu ve gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırma örnekleminin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırma için uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri İzmir ilinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerle sınırlı olup özel okullar kapsam dışında tutulmuştur.
2. Araştırma verileri resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Ölçme araçlarının uygulandığı zaman dilimi (2024-2025) ile sınırlıdır.
4. Araştırmacı, katılımcı ve araştırma ortamından kaynaklı kontrol dışı faktörlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat (TDK, 2011).

Örgüt Sağlığı: Sadece çevresinde varlığını sürdürmekle kalmayan, kısa vadeli etkililiği aşma eğiliminde olan ve uzun dönemde devamlı gelişen, büyüme, başa çıkma ve yaşama yeteneklerini yeterli seviyede sürekli geliştiren dayanıklı örgüt halidir (Miles M. B., 1965).

Büropatoloji: Bürokratik örgütlerde, rasyonelitenin ve uzmanlaşma ihtiyacının artmasına bağlı olarak otorite konumundaki değişim ile örgütün ihtiyaç duyduğu uzmanlaşma gerekliliği arasında artan dengesizliğin örgütte yarattığı gerilim ve güvensizlik ortamından kaynaklı ve örgüt çalışanlarından bağımsız olarak ortaya çıkan, onları etkileyerek kişisel ihtiyaçların tatmininin ön plana çıkmasına ve örgütün amaçları bakımından işlevsiz davranış kalıplarının gelişmesine neden olan patolojik durumdur (Thompson, 1961).

Büropatolojik Davranış: Bürokratik örgütlerin büyümesi ve karmaşıklaşması ile birlikte otorite konumundaki bireylerin yönetsel bilgi, beceri ve yetkinliklerindeki eksikliğe bağlı olarak ortaya çıkan kişisel güvensizlik ve kontrol ihtiyacı sonucunda bürokrasinin temel ilkelerinin abartılarak ve örgütün amaçlarından ziyade bireyin kişisel amaçlarına hizmet eden ve örgüt için patolojik olan davranışlardır (Thompson, 1961).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE, ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgüt ve Yapısı

2.1.1. Örgütün Tanımı

Örgütler, bireylerin bir ya da daha fazla sayıda olabilen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için insan ve hammadde kaynağının belli bir düzen içinde birlikte işe koşulduğu organik sosyal sistemlerdir (Gülşen ve Gökyer, 2016). Buna göre örgütler bireylerin farklı yeteneklerini bütünleştirerek daha büyük amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunurlar (Aydın, 2018). Bireylerin zaman, güç ve kabiliyetlerinin sınırlı kaldığı durumlarda ise örgütler daha önemli hale gelmektedir (Barnard, 1956). Bu bakımdan örgütler, bireylerin yalnız başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaç ve hedefleri, bir araya gelerek bilgi, güç ve yeteneklerini birleştirerek daha kısa sürede başarımlarını sağlayan ve kolektiviteye dayanan sosyal yapılardır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu nedenle örgütler, toplumsal yaşamın ve uygarlığın temel ve vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir (Aydın, 2018).

En genel ve geniş manada tanımlamaya göre örgüt, bireylerin toplumdaki diğer bireylerle ve gruplarla aralarında düzenli iş bölümü oluşturacak şekilde ilişki kurdukları fiziksel, sosyal, ruhsal ve psikolojik bir yapıdır (Pfiffner, 1946). Weber'e (2012) göre sosyal yapının örgüt olarak tanımlanabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kapalı ya da herkesi içine almayan, yabancıların girişini sınırlayıcı ve belli yetkiler tanınan bireyler tarafından belli bir yasal çerçeveye göre ilişkilendirilen yapılar örgüt olarak tanımlanabilir. Belli bir insan grubu, belli bir eylem ya da amaç, yasal çerçeve ve yetki sahibi birilerinin varlığı yoksa örgütten söz edilemez. Sosyal bir yapıda bu özellikler yoksa sadece belli insanlar grubunun oluşturduğu sosyal ilişkilerden söz edilebilir.

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre örgüt; “1. Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat. 2. Bir kuruluşa bağlı alt bölümlerin bütünü.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 1857). TDK'nin Bilim Sanat Terimleri Sözlüğüne göre ise örgüt: “Belirli bir amacı gerçekleştirmek amacı ile kurulmuş geniş kapsamlı birlik, teşkilat.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Örgüt kelimesi Eski Türkçe'de ör- “1. kalkmak, yükselmek, 2. urgan veya saç örmek” fiilinden evrilmiştir (Nişanyan, 2018, s. 644). Türkçe köken olarak “ör” fiiline “Ut” ekinin getirilmesiyle

türetilmiştir. Fransızca “*organisation*” sözcüğünden serbest çağrışım yoluyla türetilip Türkiye Türkçesindeki “ör-” fiiliyle irtibatlandırılmıştır (Nişanyan, 2022).

Daft (2015, s. 11) örgütü “*Belirli hedeflere yönelik, faaliyetleri bilinçli bir şekilde yapılandırılmış ve koordine edilmiş ve dış çevre ile bağlantılı sosyal varlıklar*” şeklinde tanımlamaktadır. Bu bakımdan örgüt sadece bina, politika, prosedür ya da mevzuat değildir. Örgütün en temel unsuru bireyler ve onlar arasındaki ilişkilerdir. Örgüt denen yapıdan söz edilebilmesi için belirli bir hedef ya da hedeflere ulaştıracak bireyler ve bu bireyler arasında etkileşimin olması gerekmektedir.

Miles’e (2016) göre tam anlamıyla herkesin üzerinde ittifak ettiği bir örgüt tanımından söz edilemez. Miles’e (2016, s. 7) göre örgüt: “*Ortak bir hedef ya da hedefler grubuna ulaşmak için bireylerce yürütülen bilinçli düzenlemeler ve koordinasyonlardır.*” ve bu anlamda örgütler farklı amaçları ve görevleri yerine getirmek için tasarlanmış yapılardır. Örgütler belli bir misyona, vizyona göre tasarlanan ve bunları gerçekleştirecek amaç ve stratejilere sahip yönetim sistemleridir.

E.H. Schein, örgütü: “*iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak ve açık bir maksat ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insan faaliyetlerinin ussal eş güdümü*” olarak tanımlar (Yılmaz, 2018, s. 4). Bu tanıma göre örgüt; amaç, hiyerarşi, otorite, sorumluluk, iş, iş bölümü, insan, faaliyet, eşgüdüm, rasyonalite kavramları ile iç içedir. Bursalıoğlu (2021) örgütü bir yapı, yönetimi de bu yapının işleyen tüm süreçleri olarak görür. İlk olarak örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerden oluşan bir yapıdır. Örgütün kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkisi örgütün bağlarını oluştururken, bu ilişkilerin gücü örgütün verimliliğini etkiler. Örgüt aynı zamanda üyelerinin oluşturduğu uzlaşma, uyum ve kontrole dayalı bir koalisyon olarak da görülebilir. Bunun yanında planlı şekilde koordine edilmiş ve eşgüdüm sağlanmış güçler ve eylemler de örgütü meydana getirir.

Sağır (2018, s. 1) ise örgüt kavramını: “*önceden belirlenen birtakım amaçları gerçekleştirebilmek için insan ve madde kaynaklarının eşgüdümlenme süreci*” olarak tanımlar. Bu bakımdan örgüt ve yönetim insanlık tarihi kadar eskiye gitmektedir. Çünkü iki insanın bulunduğu her yerde örgüt ve örgütün yönetim anlayışından söz edilebilir. Presthus’a (1979) göre örgütler, üyelerinin eşgüdümlü olarak yerine getirdikleri görevler aracılığıyla belli bir hedefe ulaşmak için tasarlanmış büyük, kalıcı, sosyal sistemlerdir. Örgütlerin gizli ya da açık hedefleri bulunmaktadır. Eğitim

kurumlarının eğitim-öğretimle, sağlık kurumlarının hastalıkların tedavisiyle, özel şirketlerin kar elde etmekle ilgili açık hedefleri bulunabilmektedir. Bunun yanında örgütler gayri resmi hedefler olarak üyelerinin güvenlik, aidiyet, tanınma, saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi bireysel hedeflerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Günümüzde örgütlerin karşı karşıya olduğu sorunlar geçmiş dönemlere göre çok daha girift ve karmaşık hale gelmiştir. Küreselleşme, yoğun rekabet, dijitalleşme ve dijital iş ortamları, artan iş gücü, etik ve sosyal sorumluluklar, çeşitliliğin artması, çevresel değişimlere hızlı tepki göstermedeki zorluklar örgütlerin yaşadığı sorunlardan bazılarıdır. Yeni durumlar yeni ihtiyaçları gündeme getirmektedir. Bunu başarabilen, yeni durumlara uyum gösteren, doğru pozisyon alabilen örgütler varlıklarını korurken başarılı olamayanları küçülmekte ya da tamamen ortadan kalkmaktadır (Daft, 2015).

Yukarıda bahsedilen örgüt tanımlamaları göz önünde bulundurulduğunda örgüt genel olarak belli bir ortak amacı gerçekleştirmek için insan, ham madde ve sermayenin bir araya getirilmesini sağlayan sosyal bir yapı olarak görülebilir. Bu anlamda örgütün fiziksel yanı sıra olduğu kadar insani boyutu da bulunmaktadır. Buna göre örgütler, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyeceği amaçları bilinçli olarak kolektif bir çaba ve eşgüdümle başarımlarına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan örgütler sosyal yaşamın vazgeçilmez yapı taşları olarak görülebilir. Bunun yanında bireylerin ve toplumun ihtiyaçları farklılaştıkça örgütlere yönelik farklı yaklaşımlar gündeme gelmektedir.

2.1.2. Örgüt Kuramları

Yönetim, modern anlamda yaklaşık 100-150 yıllık bir geçmişe sahip olsa da aslında insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanların toplu olarak yaşadığı her yerde ve dönemde yönetim uygulamaları var olmuştur. Günümüzde hızla gelişen, küreselleşen ve karmaşıklaşan örgütsel ilişkilerin var olduğu bir dünyada binlerce yıl öncesine dayanan bu yönetim uygulamaları klasik, neoklasik, modern ya da postmodern yönetim kuramlarının temelini oluşturmuştur (Akın, 1997). Yönetim, örgüt özelliğine sahip sosyal bir yapının içinde yer alan ve onun parçası olan bir süreci ifade etmektedir. Buna göre yönetim: “*İnsan, finans, bilgi ve fiziksel kaynakları kullanarak örgütsel misyon, strateji, amaç ve hedeflere ulaşma sürecidir.*” şeklinde tanımlanabilir (Miles J. A., 2016, s. 8). Yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi

ya da bir işin başarılması için insan ve madde kaynaklarını etkili kullanma eylemidir. Bu eylem iç içe geçmiş bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, yöneltme/etkileme ve değerlendirme yönetim sürecinin temel öğelerini oluşturur (Aydın, 2018).

Örgütleri daha iyi anlamak ve örgüt ile yönetim arasındaki ilişkiyi açıklamak için kuramlardan yararlanılmaktadır. Örgüt kuramları örgüt ile yönetim arasındaki ilişkileri sağlam temellere oturtmak için kullanılan yaklaşımlardır. Örgüt ve yönetime dair kuramları tarihsel bağlamında inceleyerek zamana bağlı değişimlerini ortaya koymak, örgüt ve yönetim hakkında geleceğe dair daha tutarlı kestirimlerde bulunmak bakımından önemlidir (Çelik Yılmaz ve Argon, 2024). Yönetimin özünde insanı etkileme vardır. İnsanı etkilemede izlenen yaklaşımların niteliği insanın doğasına ilişkin varsayımlara dayanmakta olup bunlar yönetim kuramlarının doğmasına neden olmuştur. İnsanın doğasını bencil, korkak, çıkarıcı, yırtıcı, yarışmacı, saldırgan, vb. olarak kabul edenler kötümser görüşü temsil ederken (Machiavelli, Hobbes, Darwin, Smith) insanın iyi, iş birliğine açık, anlayışlı, sorumluluk sahibi, erdemli, vb. kabul edenler (Cicero, Locke, Honey, McGregor) ise iyimser görüşü temsil etmektedir (Aydın, 2018). Yönetim kuramları bu görüşler temelinde farklı gelişim evreleri göstermiştir. İlk dönemdeki yönetim kuramları daha çok insanın doğasının kötü olduğunu ve bu nedenle kontrol edilmesi gereken bir varlık olduğunu kabul eden kötümser varsayımdan hareketle şekillenmiştir. Daha sonraki dönemlerde ise insanın iş birliğine açık, anlayışlı ve erdemli olduğunu kabul eden iyimserlik varsayımına dayalı yönetim kuramları gelişmiştir. Bu bağlamda yönetsel düşüncenin gelişimi geniş tarihsel bir çerçeve içinde ele alındığında genel olarak dört temel yaklaşım ortaya çıkmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.1.2.1. Klasik kuramlar

Klasik kuramlar 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. İlk Frederick W. Taylor tarafından temsil edilen bilimsel yönetim (scientific management) kuramıdır. İkincisi Henri Fayol ve Luther Gulick temsil edilen yönetim süreçleri (administrative management) kuramıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Üçüncüsü ise Max Weber tarafından geliştirilen bürokratik yönetim kuramıdır. Max Weber yönetim konusundaki düşüncelerini Taylor ve Fayol ile hemen hemen aynı dönemde ileri sürmesine rağmen bu düşüncelerinin yayılması eserlerinin İngilizceye çevrilmesinden

sonra olmuştur (Bülbül, 2018). Birbirinden bağımsız olarak gelişen klasik yönetim kuramları örgütleri çoğunlukla salt mekanik yapılar şeklinde ele alarak rasyonel, hiyerarşik ve standartlaştırılmış süreçlere odaklanmıştır (Aydın, 2018). Buna göre klasik kuramlar yönetim olgusunu üretim, verimlilik, uzmanlaşma, yetki hiyerarşisi gibi maddi unsurlar üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Örgütsel yapının da bunlara göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak örgütsel davranış alanındaki çalışmalar, rekabet koşullarının değişmesi, insan ve çevreyi önceleyen paradigmalardan gelişmesi klasik kuramlar üzerindeki tartışmaları ve eleştirileri artırmıştır. Bu eleştiriler yeni yönetim kuramlarını gündeme getirmiştir (Arslan Dönmez, 2023).

2.1.2.1.1. Bilimsel yönetim kuramı

Taylor'a (1919) göre yönetimin iki temel amacı vardır. Hem işvereni hem de çalışanı maksimum refahta buluşturmak gerekmektedir. Bu yaklaşım işveren için sadece yüksek kâr elde etmek anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda işin her alanında mükemmelliğe ulaşmak ve refahın kalıcı olmasını sağlamak anlamlarına da gelmektedir. Çalışan için ise bu durum sadece yüksek ücret değil, aynı zamanda yeteneklerine uygun en üst düzeyde işe yerleştirilmek ve verimliliğinin artırılması demektir. Taylor'un bu yaklaşımı sadece geçmiş tecrübelerle ya da gelişmiş güzel kararlara dayalı bir yönetim yaklaşımının yerine deney, gözlem ve araştırmaya dayalı belirgin ilkeler ortaya koymuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bilimsel yönetim kuramında bir iş akışı incelenerek o işin en kısa sürede ve en verimli şekilde tamamlanmasını sağlayacak yollar araştırılır (Hoy & Miskel, 2012). Buna göre bilimsel yönetim kuramı için verimliliğin nasıl artırılacağı ve işgörenlerin nasıl güdüleneceği iki önemli sorudur. Bunu sağlamanın en önemli yolu olarak özendirici ödeme sistemini öngörmektedir. İşveren ile iş gören arasında en önemli uzlaşma aracı bu tür bir ödeme sisteminin varlığıdır (Aydın, 2018).

Taylor'un bilimsel yönetim kuramı dört temel ilkedен oluşmaktadır. Öncelikle çeşitli yöntemlerle toplanan veriler bilimsel olarak analiz edilmeli ve her bir iş akışı ve iş bölümü için en etkili ve verimli bir bilimsel yol belirlenmelidir. İkinci olarak iş analizi sonuçlarına göre ihtiyaç duyulan en uygun personel seçilmeli, eğitilmeli ve geliştirilmelidir. Üçüncü olarak yöneticiler bilimsel ilkelere göre işleri yürüterek işçilerle iş birliği içinde çalışmalıdır. Dördüncüsü fonksiyonel denetim olup bu kapsamda yöneticiler planlama, örgütlenme ve karar verme görevlerini yerine getirmeli,

yönetimin sorumluluğu yöneticiler ve işçiler arasında dengeli bir şekilde paylaşılmalı, bunun yanında da çalışanların işlerini işin gereklerine uygun olarak yapmaları sağlanmalıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Taylor F. W., 1997).

Taylor ve takipçileri, ücretle motive edilen ve fizyolojik sınırlara sahip olan işçilerin sürekli yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını düşünmüşlerdir. Onlar için yönetimin en önemli amacı fiziksel üretimdir. Üretimi artırmak için işçilerin fiziksel sınırları üzerinde durulmuş ve belirli bir görevi yerine getirmek için en hızlı yöntemler tanımlanmıştır. Buna göre bilimsel yönetim kuramı işçilerin fizyolojik ihtiyaçlarına yoğunlaşmakta psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını ise göz ardı etmektedir. Bununla birlikte Taylor'un çalışmaları birçok işin bu yöntemle verimli bir şekilde yapılabileceğini ortaya koymuştur (Hoy & Miskel, 2012).

2.1.2.1.2. Yönetim süreci kuramı

Henri Fayol da Taylor gibi yönetime bilimsel açıdan yaklaşmıştır. Bir Fransız maden mühendisi olan Fayol, Taylor'dan farklı olarak işçilere ve üretim faaliyetlerine odaklanmak yerine örgütün tüm yönetim yapısına ve faaliyetlerine odaklanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu bakımdan Fayol, işletme fonksiyonları ile yönetim fonksiyonlarını sınıflandırarak genel organizasyon ilkelerini ortaya koyan ilk kişidir (Yıldırım S. , 2014).

Fayol, örgüt fonksiyonlarını ana bölümler açısından inceleyerek ticari, teknik, finansal, güvenlik, muhasebe ve yönetsel faaliyetler biçiminde olmak üzere altı grupta toplamıştır. Teknik fonksiyonlar örgütün imalat ve üretimiyle ilgilidir. Ticari fonksiyonlar satış, satın alma ve değiş-tokuş gibi eylemleri içerir. Mali fonksiyonlar sermayenin en iyi biçimde kullanılması ve bu doğrultuda araştırmaların yapılmasıyla ilgilidir. Güvenlik fonksiyonları insan ve madde kaynaklarının çeşitli tehlikelere karşı korunması hakkındadır. Muhasebe fonksiyonları örgütün ekonomik durumuna ilişkin veri toplama işlemleridir. Yönetsel fonksiyonlar ise planlama, örgütleme, komuta etme, eşgüdüm sağlama, kontrol gibi işlevleri içerir (Yıldırım S. , 2014). Fayol'a göre bir işletme için bu altı temel fonksiyon birbiri ile sıkı bir ilişki içindedir, birbirinden ayrı ve kopuk olarak düşünülemez (Can N. , 2018).

Fayol'a göre bir örgütün yönetsel fonksiyonunun planlama, örgütleme, emir-komuta etme, koordinasyon ve kontrol olmak üzere beş işlevi vardır (Hoy ve Miskel, 2015). Planlama işlevi geleceği tahmin ederek araştırma yapmayı ve işleyiş planlarının

hazırlanması ile ilgilidir. Örgütlenme işlevi örgütün insan ve maddi varlığının organize edilerek işlevsel olarak yapılandırılmasını içerir. Komuta etme, çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmektir. Koordinasyon, örgütün tüm yapısı ile görevlerini bir bütün olacak şekilde birbiriyle ilişkilendirerek çalışmasını sağlamaktır. Kontrol işlevi ise örgütteki tüm faaliyetlerin önceden belirlenen kurallara göre yürütülüp yürütülmediğinin denetlenmesidir (Aydın, 2018).

Tarihsel olarak bilimsel yönetim kuramı çalışanlar ve işin yönetimi üzerine odaklanırken idari yönetim kuramı tüm örgütün yönetsel olarak nasıl yapılandırılması gerektiğine odaklanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Taylor'un bilimsel yönetim kuramı işçiden yukarıya (üst yönetim) doğru bir dönüşümü öncelerken, Fayol ve takipçilerinin idari yönetim kuramında yukarıdan aşağıya doğru bir dönüşüme önem verilmiştir (Hoy & Miskel, 2012).

2.1.2.1.3. Bürokratik örgüt kuramı

Klasik yönetim kuramlarından olan bir diğer kuram ise bürokratik yönetim kuramıdır. Bu kuram Alman düşünür, sosyolog ve ekonomist Max Weber tarafından geliştirilmiştir (Bülbül, 2018). Bürokratik yönetim kuramına göre hiyerarşi, uzmanlaşma, resmiyet, yazılı kurallar ve prosedürlerin hâkim olduğu bir örgütte öngörülebilirlik, verimlilik ve istikrar esastır (Hellriegel & Solum, 2008). Bürokratik yönetim anlayışında örgütün üst makamları tarafından ayrıntılı olarak belirlenen politikalar, kurallar ve düzenlemelerin uygulanma zorunluluğu vardır. Üst yönetimin görevi bu politika, kural ve düzenlemelerin örgütün tüm birimlerinde disiplinli bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Bunun yanında üst yönetimin kendi kanaatine göre hareket etme konusundaki takdir yetkisi oldukça kısıtlıdır (Mises, 1944).

Weber'in bürokratik yaklaşımına göre bir örgütün bürokratik yapıda olabilmesi için gerekli rasyonaliteye dayalı temel bazı özellikleri vardır. İdeal bir bürokratik örgüt yapısı için bunlar şu şekilde özetlenebilir (Eren E. , 2022, s. 28-29; Yıldırım S. , 2014, s. 144):

- 1) *Amaç, faaliyet ve görev dağılımı:* Örgütün amaçları ve bu amaçlara uygun tüm etkinlik ve faaliyetler belirlenmiştir. Bu görevler ilgili birimlere paylaştırılmıştır.

- 2) *Uzmanlaşma*: Örgütte tüm işler anlamlı iş parçacıklarına ya da bölümlere ayrılmıştır ve çalışanlar bu işleri yerine getirme konusunda gerekli yeterliliklere sahiptir.
- 3) *Yetki dağılımı*: Görev dağılımına göre üst yönetim ve alt bölümler insan, araç-gereç, hammadde kaynağı kullanımına yönelik olarak yetkilendirilmiştir.
- 4) *Ödül ve ceza sistemi*: İş başarısına göre yapılacak ödüllendirmeler (terfi, ek ücret, promosyon, vb.) ya da görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi durumunda uygulanacak cezalar belirlenmiştir.
- 5) *Hiyerarşik yapı*: Örgütteki her bir birim ve mevkinin yetkileri ve birbirlerine karşı sorumlulukları açıkça belirlenmiştir.
- 6) *Denetim ve kontrol*: Her bir alt birim ya da mevkinin bağlı bulunduğu üst birim ya da amir tarafından denetlenmesidir.
- 7) *Rasyonel bağlılık*: Örgütteki alt birim ya da mevkilerin üst yönetimin emir ve talimatlarına uymada akıl, mantık ve hukuki uygunluğa bağlı kalmasıdır.
- 8) *Yazılı iletişim*: Mevkiler arasındaki hiyerarşik ilişki yazılı kurallar çerçevesinde yürütülür ve bununla ilgili yazışmalar dosyalanır.
- 9) *Kurallara bağlılık*: Örgütteki tüm işler ve görevler yönetmelikler ve tüzükler çerçevesinde önceden belirlenmiş yazılı kurallara göre yürütülür.
- 10) *Kaynakların kullanımı*: Görev için emre tahsis edilen araçlar ya da personel kişisel çıkarlar için kullanılmaz.

Weber'in yönetim kuramı salt örgüt yapısı ile ilgilenmez örgütü daha geniş bağlamda ele alır ve örgüte sosyal yapı açısından bakar. Öte yandan Sosyolog kimliği ile Weber örgütlerin sadece iç dinamikleriyle ilgilenmez, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamını da dikkate alır (Bursalıoğlu, 2019).

2.1.2.2. Neoklasik kuramlar

Çağdaş örgütlerin birey ve grup davranışları üzerinde yaygın bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Örgütler ek maaş, ücret, terfi, izin gibi çeşitli ödüller yoluyla ya da maaş-ücret kesintisi, çeşitli idari cezalar, işten çıkarmalar gibi yaptırımlar yoluyla birey üzerinde bu etkisini göstermektedir. Bu etki açıkça bir zorlama olabileceği gibi zorlamaya dayanmayan ve pek de anlaşılamayan bir uyum gösterme yoluyla da olabilmektedir. Özellikle bürokratik yapıları örgütlerde üyelerinin kendilerini gerçekleştirme yönünde hedeflerden ziyade örgütün hayatta kalmasına yönelik

hedefler öncelenmektedir. Bu çatışma hali çoğunlukla da örgüt lehine sonuçlanmakta ve bireyler bu duruma bazen isteyerek bazen de zorunlu olarak razı olmaktadır (Prethuis, 1979). Klasik yönetim kuramlarında insanın duygusal ve sosyal bir varlık olduğu göz ardı edilmiştir. Neoklasik kuramların temelinde insani ilişkiler vardır ve bu kuramlar klasik yönetim kuramlarındaki bu eksikliğe dikkat çeker (Aydın, 2018). Bu kuramlar örgütlerdeki insan davranışlarını ve sosyal ilişkileri merkeze alır. Yönetimin insani ilişkiler yönüne ilk dikkati makaleleriyle M.P. Follet çekmiştir. Follett'e göre örgütlerin temel sorunu dinamik ve ahenkli ilişkilerin geliştirilememesi ve sürdürülememesidir (Hoy ve Miskel, 2015). İnsani ilişkilerin önemine dayalı olan Neoklasik kuramlar 1920'lerden itibaren ortaya çıkmıştır. Neoklasik kuramın temel ilkeleri E. Mayo ve arkadaşlarının Western Elektrik'in Hawthorne Fabrikasında yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri verilere dayanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.1.2.2.1. *Hawthorne ve Harwood araştırmaları*

Hawthorne araştırma sonuçları 1927 ile 1932 yılları arasında beş yıl boyunca süren ve E. Mayo ve arkadaşlarının Western Elektrik'in Hawthorne Fabrikasında çalışanları kapsayan görüşmelerden, deney ve gözlemlerden elde ettikleri verilere dayanmaktadır. Araştırmanın başında öncelikli amaç sıcaklık, nem, ışık, uyku saatleri gibi koşullar ile çalışanlardaki yorgunluk ve monotonluk sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ancak araştırma ilerledikçe bu faktörlerden ziyade daha farklı faktörlerin etkisi ortaya çıkmıştır (Roethlisberger & Dickson, 2003). Çalışmalar örgüt verimliliğinin fiziksel koşullarından ziyade çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar örgütteki verimlilik artışında moral, ait olma, motivasyon, liderlik, etkili iletişim, katılımcı karar verme gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

İnsani ilişkilere dayalı neoklasik kuramın bir diğer önemli araştırması ise Harwood araştırmalarıdır (Aydın, 2018). Bu araştırmalar L.Cohn ve J.R.D. French tarafından erkek pijaması üreten ve çoğunlukla vasıfsız kadın işçilerden oluşan bir fabrikada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı ürün gamında meydana gelen sık değişimlere karşı çalışanların gösterdiği güçlü direncin nedenini ortaya koymak ve bu direncin üstesinden gelebilmek için nelerin yapılabileceğini belirlemektir (Coch &

French, 1948; Cohen & McWilliams, 2021). Özetle bu araştırmalar, katılımcı yönetim anlayışı ile değişim süreci arasındaki ilişkiyi ve çalışanların kendilerini etkileyen bir karara aktif olarak katılmalarının önemini göstermiştir.

2.1.2.2.2. *X ve Y kuramı*

X ve Y kuramı Douglas M. McGregor tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram ortalama bir insan ile ilgili şu inançlara sahiptir: genel olarak insan doğası gereği tembeldir ve az çalışır, hırslı değildir, sorumluluktan hoşlanmaz ve bu nedenle yönlendirilmeyi tercih eder, benmerkezcidir, örgütün ihtiyaçlarına kayıtsızdır, değişime direnç gösterir, saf ve kandırılmaya müsaittir. Geleneksel örgüt yapıları, yönetim politikaları, uygulamaları ve programları bu varsayımları yansıtmaktadır (McGregor D. M., 1989). McGregor geleneksel X Teorisi varsayımlarını sorgular. X teorisine karşı olarak Y Teorisini ortaya koyar.

McGregor'un (1960) Y Teorisi'nin temel boyutlarını özetleyen ana noktalar şunlardır: (1) Fiziksel ve zihinsel çaba, oyun veya dinlenme kadar doğal bir süreçtir. İnsanlar doğası gereği işten kaçmaz. (2) İnsanlar, bağlı oldukları hedeflere hizmet etmek için kendi kendini yönetme ve denetleme yeteneğine sahiptir. (3) Hedeflere bağlılık, başarıyla ilişkili ödüllerle ilgilidir. Bu ödüller, ego tatmini ve kendini gerçekleştirme gibi içsel ihtiyaçların karşılanması olabilir. (4) Normal bir insan, uygun koşullar altında sorumluluktan kaçmaz. (5) Örgütsel sorunların çözümü için gerekli hayal gücü, yaratıcılık ve bunu kullanma kapasitesi birçok insanda mevcuttur. (6) Modern endüstriyel yaşam koşulları altında normal bir insanın entelektüel potansiyelinin çok azından yararlanılmaktadır.

McGregor (1960) klasik yönetim kuramlarını yetersiz ve sınırlayıcı görmektedir. Bu yaklaşımlar insan kaynağına yönelik olarak örgütlerin insanı önceleyen yenilikler yapma ve fırsatlar sunma çabalarına ciddi şekilde engel olmaktadır. Oysa Y teorisi, insan doğası ve motivasyonu hakkında daha iyimser bir görüşe dayanır ve çalışanların büyüme potansiyeli, hedef belirleme, sorumluluk alma ve katılım sağlama, entegrasyon ve özdenetim yeteneklerine önem verir.

2.1.2.2.3. *İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı*

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı A. Maslow tarafından öne sürülmüş olup insan motivasyonunu anlamak için temel bir çerçeve sunar. Bu kurama göre insanları motive eden şey tatmin edilmemiş ihtiyaçlardır ve bu ihtiyaçlar belirli bir öncelik sırasına göre

hijerarşik olarak sıralanır. İhtiyaçlar hijerarşisi, genellikle bir piramit şeklinde temsil edilir ve bu piramidin alt basamaklarındaki ihtiyaçlar karşılandıkça, bireyler üst basamaklardaki ihtiyaçlara yönelir (Navy, 2020). İhtiyaçlar hijerarşisi kuramına göre ihtiyaçların başında yeme, içme, uyku, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlar gelmektedir. İhtiyaçlar hijerarşisine göre fizyolojik ihtiyaçları karşılanan bir insanın sıradaki ihtiyacı güvenlik kaygıdır. Bu bağlamda insanlar biyolojik, psikolojik ve ekonomik olarak güven ve istikrara ihtiyaç duyar. Bir sonraki basamakta sevgi ve ait olma ihtiyacı bulunur. Bunlar şefkat görme, arkadaşlık, sosyal ilişki kurma ve ait olma ile ilgili ihtiyaçlardır. İhtiyaçlar hijerarşisinin dördüncü basamağında başarılı olma, tanınma, takdir edilme, statü ve özgüven sahibi olma gibi saygınlık ihtiyaçları bulunmaktadır. Hijerarşinin son basamağı kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile ilgilidir. Bu basamakta insan yaratıcılık ve kişisel gelişim açısından kendi potansiyelini tam olarak ortaya çıkarmak ve kendini gerçekleştirmek ister (Maslow, 1943).

Maslow'a göre bazı öncelikler, ihtiyaçların uzun süre tatmin edilmesi, başa gelen yıkıcı bir olay ya da yaşanmış bir yoksunluk bu hijerarşiyi tersine döndürebilmektedir (Navy, 2020). Ayrıca bu ihtiyaçların arzulanma seviyesi kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Bazı kişilerde bazı ihtiyaçların arzulanma derecesi diğerlerine göre daha yüksek ya da daha düşük seviyede olabilir. Hatta bazı kişilerde bazı ihtiyaçların arzulanma düzeyi tamamen körelebilir. Bunun yanında Maslow ihtiyaçlar ve arzular dışında da bir davranışın birçok belirleyicisi olabileceğini kabul eder (Maslow, 1943).

2.1.2.2.4. Sistem 1 – Sistem 4 modeli

Sistem 1 – Sistem 4 modeli, Rensis Likert tarafından örgütlerdeki yönetim tarzlarını sınıflandırmak ve örgütsel etkinliği artırmaya yönelik bir çerçeve sağlar. Bu model, yönetim tarzlarını Sistem-1'den sistem-4'e doğru olmak üzere dört kategoriye ayırır ve her sistemin çalışan motivasyonu, iletişim ve karar alma süreçleri üzerindeki etkilerini inceler (Likert, 1967). Likert örgütleri güdüleme, iletişim, etkileşim, karar verme, amaç belirleme, kontrol ve performans olmak üzere yedi davranışsal özellik açısından betimlemiştir (Likert, 1967). Bu davranışsal özelliklere göre yönetim modelleri Sistem-1 (Otoriter-Yönetimsel), sistem-2 (Otoriter-babacan), Sistem-3 (Danışmalı) ve Sistem-4 (Katılımcı-Demokratik) olmak üzere dört ana grupta

toplanmaktadır (Yıldırım S. , 2014). Bu sistemlerdeki yönetsel davranışlar, otoriter yönetimden demokratik yönetime doğru kayan bir geçiş gösterir.

Buna göre Sistem-1 modelinde yönetici astlarına güvenmez, kararlar üst yönetimce alınır ve çalışanlara fikirleri pek sorulmaz, çalışanlar ceza, korku, tehdit yoluyla motive edilir. Sistem-2 modelinde yönetici bazı durumlarda çalışanlarına güvenebilir, kararlar üst yönetimce alınmakla birlikte sınırlı da olsa çalışanlara danışılabilir. Çalışanlar korku ve ceza sistemi ile motive edilmekle birlikte bazı ödül sistemleri ve avantajlarda sunulur. Sistem-3 modelinde yönetici astlarına güvenir, kararlar üst yönetim tarafından alınmakla birlikte çalışanlara da danışılır. Geri bildirim içeren iki yönlü bir iletişim söz konusudur. Sistem-4 modelinde yöneticilerin astlarına güveni oldukça yüksektir. Kararlar birlikte tartışılarak uzlaşılı ile alınır, örgüt içi iletişim açık ve çok yönlüdür, motivasyonu sağlamada çalışanların özdenetimine güvenilir, örgütün yapısı demokratik, esnek ve iş birliğine dayalıdır (Elma, 2018; Yıldırım S. , 2014). Örgüt yönetimleri Sistem-4'e doğru kaydıkça, üretkenlik artarken maliyetleri de azalmaktadır. Ayrıca işin kalitesi artmakta ve çalışanlar arası ilişkiler mükemmelleşmektedir. Sistem-1'e doğru gidildikçe ise uzun vadede tam tersine olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Sistem-4 modeli örgütte uzun vadeli iyileştirmeleri de beraberinde getirmektedir (Likert, 1967).

2.1.2.3. Modern kuramlar

Klasik ve neoklasik yönetim kuramları üretimde verimliliği artırma ve iş süreçlerini optimize etme amacı taşımaktadır. Üst yönetimin çalışanlar üzerinde neredeyse tam bir hakimiyeti ve otoritesi söz konusudur. Özellikle klasik yönetim kuramlarında insan yetersiz, güçsüz ve sorumluluktan kaçan bireyler olarak görülmüştür. Neoklasik kuramlarla birlikte insan faktörü önem kazansa da değişen çevre koşulları ve örgüt yapılarının giderek karmaşıklaşması karşısında mekanik ve durağan anlayışa sahip bu kuramların yetersiz kaldıkları söylenebilir (Keskinkılıç Kara, 2016). Özellikle de 2. Dünya Savaşı'ndan sonra iş piyasalarındaki artan yoğun rekabet, teknolojik gelişmeler, küreselleşme, çalışan beklentilerindeki değişimler, insan ve işçi haklarındaki iyileşmeler, etik ve sosyal sorumluluklar, vb. karşısında bu kuramların artık tamamen yetersiz kaldıkları söylenebilir (Sağır, 2018; Daft, 2015).

Bu durumlar ve yönetim bilimindeki gelişmelere bağlı olarak örgüt ve yönetimi ile ilgili yeni yaklaşımlar tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalarla birlikte insan

faktörü daha da önem kazanmış ve çalışanların katılımına önem veren, çevresel şartları ve değişimi dikkate alan daha esnek yönetim kuramları ortaya çıkmıştır.

2.1.2.3.1. Açık sistem teorisi

Neoklasik kuramlara getirilen en önemli eleştirilerden biri de örgütsel yapıyı bir bütün olarak ele almamış olması ve örgüt ile yönetimi birleştirmek yerine ayrı olarak ele almasıdır. Bu bakımdan modern kuramların en önemli özelliği örgütün birleştirici ve bütünleştirici yapısını ön plana taşımasıdır ve örgütü anlamak için parçaların yapısına ve bütünü oluşturan bu parçalar arasındaki ilişkiye odaklanmasıdır (Bursalıoğlu, 2019). Açık sistem fikri yeni örgüt kuramlarının doğmasında da etkili olmuştur (Scott, 2003). Açık sistem kuramı örgütsel davranışların dış faktörlerden ayrı düşünülmemeyeceği varsayımına dayanmaktadır (Baysal ve Ada, 2015). Örgütün dışında kalan her şey örgütün çevresini oluşturmaktadır. Devlet, müşteriler, tedarikçiler, finansal kurumlar, bunlardan bazılarıdır (Daft, 2015). Kaynak ve hammadde durumu, ekonomik şartlar, politik baskılar gibi çevresel durumlar örgütün iç işleyişini etkilemektedir. Ayrıca açık sistem kuramında örgütün hayatını devam ettirebilmesi için bu çevrenin zorunlu olduğu da kabul edilir (Baysal ve Ada, 2015). Buna göre bir örgüt çevresinden ayrı düşünülemez. Varlığını sürdürebilmesi için çevresi ile eşgüdüm içerisinde olması gerekmektedir.

Açık sistemler şu özelliklere sahiptir (Katz & Kahn, 1970; Bursalıoğlu, 2019): (1) Açık sistemler çevreden kaynak, bilgi, ham madde, enerji, vb. girdileri alır, işler ve bunu dönüştürerek çevreye ürün, hizmet ya da süreç olarak sunarlar (Enerji alışverişi). (2) Bu tür sistemler harcadıklarından daha fazla enerji alarak depo ederler. Bu şekilde düzenlerini korurlar ve hayatlarını devam ettirirler (Negatif entropi). (3) Sistemin tüm süreç boyunca her türlü durumu kontrol edilir ve alınan geri bildirimlerle hatalar düzeltilir (Geri besleme). (4) Sistemin denge halinde olması ile ilgilidir. Açık sistemler geri bildirimler sayesinde sürekli değişen şartlara karşı istikrarlarını koruyarak dengede kalırlar (Homeostazi). (5) Açık sistemler durağan olmayıp dinamik yapılardır. Bu nedenle sürekli değişir ve gelişirler (Farklılaşma). (6) Bu tür sistemler aynı sonuca farklı yollardan giderek de ulaşabilirler (Eşsonluluk).

Örgüt bir sistem olarak ele alındığında öncelikle nihai hedeflerine ulaşmak için girdiler edinir, bunları bazı dönüşüm süreçlerinden geçirerek hedeflerine ulaşır. Bunun yanında bir örgüt için nihai hedefler kadar bu hedefler için gerekli olan girdileri

edinme, bunları işleme, dış çevresiyle uyumu sağlama ve genel olarak tüm örgütün istikrar ve dengesini koruma da önemlidir. Örgütü meydana getiren birimlerden birinde bir aksama olursa tüm yapı bu durumdan etkilenir. Ayrıca bir örgütün hayatta kalabilmesi için çevre şartlarına göre sürekli olarak kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Bunları başaramaması önce gerilemesine nihayetinde de yok olmasına neden olabilir (Robbins, 1990).

2.1.2.3.2. Durumsallık kuramı

Günümüzde örgütlerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri de ortam şartlarının belirsiz olmasıdır. Örgütlerin dış çevreyle olan ilişkileri daha riskli durumları ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda örgütlerin değişen şartlara göre esneklik göstermesi gerekmektedir (İnandı, 2018). Durumsallık kuramı, örgütleri bir sistem olarak ele alır. Örgütlerin durumuna ve koşullarına göre en uygun yönetim yapısını belirlemeyi amaçlar. Örgütte durumlar değiştikçe yönetimin yapısı ve uygulamaları da örgüte göre yeniden düzenlenir (Aydoğan, 2018). Bu kuramın temelinde her bir durum ve koşul için en uygun bir yönetim modeli olduğu fikri vardır. Bir yönetim modeli bir örgütün sorunları için çözüm olabilirken bir başka örgüt için yararlı olmayabilir. Durumsallık kuramına göre örgütün büyüklüğü, çevresi ve stratejisi örgütün mekanik yapısını etkilemektedir. Rutin operasyonları istikrarlı ortamlarda yönetmek için hiyerarşik bir örgütlenme yeterli iken yenilik gerektiren ve şartların sürekli değiştiği bir ortamda mekanik örgüt yapısının başarılı olması daha zor olacaktır (Donaldson, 2000).

Durumsallık kuramına göre bir örgütün yapısı öncelikle iç ve dış koşullara bağlıdır. Bir örgütün yapısı büyüklüğüne, teknolojik durumuna, çalışanların özelliklerine, pazar ve rekabet koşullarına, vb. göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle her yerde ve her zaman geçerli olan evrensel bir örgüt yönetim modelinden söz edilemez. Bu bakımdan her bir örgüt güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurarak kendine özgü bir yönetim modeli geliştirmelidir (Keskinlikç Kara, 2016). Ayrıca bu modelin dinamik özellikte olması ve değişen şartlara göre yeniden uyarlanabilmesi gerekmektedir (İnandı, 2018).

Klasik yönetim kuramlarının ortaya koyduğu yönetim modelleri özellikle öngörülebilir şartlarda mekanik ve istikrarlı örgüt yapıları için daha etkili çözümler sunabilir. Ancak bu modeller esnek ve dinamik örgüt yapıları için uygun olmayabilir. Bu nedenle çevre şartlarının sürekli değiştiği, değişimin hızlı olduğu dinamik ve

rekabetçi ortamlarda durumsallık kuramının ortaya koyduğu esnek yönetim modelleri örgütlerin verimlilik ve performansını artırmada daha etkili olabilir.

2.1.2.3.3. *Toplam kalite yönetimi*

1980'lerin başında, Batı'daki kuruluşlar kalite yönetimine ciddi şekilde ilgi göstermeye başlamışlardır. Özellikle Deming'in 1950'li yıllarda Japon işletmeler üzerine yaptığı araştırmalar toplam kalite yönetim anlayışının gelişmesinde etkili olmuştur (Erdoğan İ. , 2014). Toplam kalite anlayışına göre ürün ve hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik sürekli bir amaç olmalıdır; sorunlar yönetimce tespit edilmeli ve sistem sürekli iyileştirilmelidir; iş başında ve modern eğitim yöntemleri uygulanmalıdır; denetimler için modern yöntemler geliştirilmeli ve denetimlerin odak noktası sayılardan ziyade kaliteye yönelik olmalıdır; herkes için korkudan uzak çalışma ortamları oluşturulmalıdır; sadece sayısal hedeflere yönelik çalışma standartlarından uzak durulmalıdır; çalışanların saygınlığına önem verilmelidir; üst yönetimin yapısı tüm bu ilkelere önem verecek nitelikte olmalıdır (Oakland, 2014).

Örgütlerin, değişen tüm koşullara uyum sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi giderek zorlaşmaktadır. Bu nedenle örgütler kalite, performans, sürekli iyileştirme ve yenilik odaklı stratejilere önem vermelidir. Toplam kalite yönetim anlayışının uygulanabilmesi ve başarılı olabilmesi için bu ilkelerin örgütün tüm çalışanları ve üst yönetimleri tarafından benimsenmesi, uzun vadeli olarak yerine getirilmesi gerekmektedir (Keskinkılıç Kara, 2016).

2.1.2.4. *Postmodern kuramlar*

1980'li yıllarla birlikte küreselleşme, uluslararası rekabet, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler örgütleri de derinden etkilemiştir. 20. yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimler modern örgüt kuramlarının yetersiz kalmasına neden olmuş ve yeni örgüt kuramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yeni yaklaşımlar, postmodern örgüt kuramları olarak adlandırılmaktadır (Sağır, 2018; Can N. , 2018). Örgütsel vatandaşlık kuramı, eleştirel kuram, öğrenen örgüt kuramı bunlardan birkaçıdır.

Clegg' e (1990) göre geleneksel ve modern kuramlar verimlilik odaklı, hiyerarşik, vizyonu dar, kısır ve köksüz gelişme gösteren, çoğulculuktan uzak, piyasa beklentisine odaklı dar demir kafeslerdir. Postmodern kuramlarda dışlayıcı sosyal kimlik yoktur ve modern kuramlar tarafından dışlanan olasılıkları göz ardı

etmemektedir. Bu kuramlar örgütlerin yapısında esneklik, çeşitlilik ve yerelliği ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca postmodern örgüt kuramlarıyla birlikte yönetim yerine yönetişim yaklaşımı önem kazanmıştır. Yönetişim tüm paydaşların etkileşim ve iletişim yoluyla yönetime katılması ve örgüt yönetiminde söz sahibi olmasıdır (Sağır, 2018). Modern örgüt yapısından postmodern örgüt yapısına geçişte örgütün amaç ve ana fonksiyonu ihtisaslaşmak yerine nüfuz etmeye dayanır. Örgüt fonksiyonel olarak hiyerarşik değil demokratiktir, örgütün güç dağılımı yerelleşmiştir, herkes örgüt etrafında kenetlenmiştir, örgütte hesap verilebilirlik ve rol ilişkileri kurum içi tanımlanmıştır, becerilerin oluşumu esnek olup örgüt yaşamı içinde şekillenmektedir, planlama ve iletişim uzun dönemlidir, performans ve ödüllendirme kolektifleştirilmiştir (Clegg, 1990).

Postmodern örgüt yapısı hız odaklı, esnek yapılı, proje odaklı, çok sesli, katılımcılık esaslı, zaman ve mekândan bağımsız, müşteri öncelikli olma gibi özelliklere sahiptir. Postmodernleşme süreci ile birlikte örgütlerde; kaynak kullanımı ve yönetimi, zaman yönetimi, öneri grupları oluşturma, beyin fırtınası gibi etkileşime dayalı iletişim türleri, çalışanlarla sorumluluk paylaşma, başarıya dayalı motivasyon gibi yeni uygulama ve yöntemler ağırlık kazanmıştır (Gürsel, 2015). Postmodern örgüt kuramları, geleneksel hiyerarşik yapılanma yerine, daha esnek ve katılımcı yönetim mekanizmalarına önem verir. Örgüt yönetiminde merkezileşme yerine yerelleşmeyi savunur. Bu yaklaşım, örgütteki tüm bireylerin her türlü sınırlamalardan ve baskılardan kurtularak özgürleşmesini, öz denetim ve sorumluluk alma davranışlarını göstermelerini teşvik eder.

2.1.2.4.1. Öğrenen örgüt kuramı

Günümüzün hızla değişen şartlarına bağlı olarak ortaya çıkan belirsiz durumlara karşı örgütlerin başarılı olabilmesi daha esnek, uyarlanabilir ve işbirlikçi yapılara sahip olması ile mümkün görünmektedir. Bu durum örgütlerin katı dikey hiyerarşilerden yatay, iş birliğine açık, bilgi paylaşımını ve uyumu ön plana çıkaran esnek ve merkeziyetsiz yapılara dönüşmesini zorunlu kılmaktadır. Örgütlerin ani gelişen ya da değişen durumlara göre hızlı karar alması ve bunları hemen uygulamaya koyması gerekebilmektedir. Bu gereksinimlere doğru ve etkili cevap vermenin yolu örgütlerin öğrenmeyi bilmesinden geçmektedir (Daft, 2015).

Bu tür örgütler Peter W. Senge tarafından “öğrenen örgüt” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Senge, öğrenen örgütü “*tam olarak istenen sonuçları elde etmek için insanların ara vermeksizin kapasitelerini genişlettiği, yeni ve açık düşünme örüntülerinin geliştiği, ortak isteklerin rahatlıkla ifade edildiği ve insanların birlikte nasıl öğrenileceğini sürekli öğrendiği yer*” şeklinde tanımlamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 22).

Peter W. Senge’ye (1994; 1994a) göre öğrenen örgüt modelini inşa etmek için gerekli beş boyut vardır: (1) Sistem düşüncesi, örgüt bir sistem olarak birbiri ile örüntülü parçaların oluşturduğu anlamlı bir bütündür. (2) Kişisel ustalık, öğrenen organizasyonların temel manevi unsurlarından biridir. Bir organizasyonun öğrenme kapasitesi, üyelerinin bireysel gelişimini teşvik eden bir ortam sağlamasına bağlıdır. (3) Zihinsel modeller, davranışlarımızı etkileyen dünyayı nasıl anlamlandırdığımıza dair farkında olmadığımız kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, inançlar ve imgelerdir. (4) Paylaşılan vizyon kurma, uyumdan ziyade gerçek bağlılığa ve katılıma önem veren “paylaşılan geleceği” birlikte ortaya çıkarma isteğidir. (5) Takım öğrenmesi, takımların zekâsı ve öğrenme gücü bireylerin tek tek zekâsından, yeteneklerinden ve öğrenme gücünden daha yüksektir. Takım öğrenmesi, ekip üyelerinin gerçek bir “birlikte düşünme” çabası olan “diyalog” ile gerçekleşir. Bu tür diyalog ortamında bireysel elde edilemeyecek özgün fikirlerin doğması sağlanabilir.

2.1.2.4.2. Eleştirel kuram

Eleştirel kuramın temelleri 20. yüzyılın önemli eleştirel düşünce akımının temsilcisi Frankfurt Okulu tarafından ortaya atılmıştır. A. Elliot’a göre bu okul, modern toplumun karanlık tarafı ile ilgilenmiş ve bu toplumlardaki ileri kapitalizmin sosyal sonuçlarını, kültür ile tüketim anlayışını eleştirel bir şekilde incelemiş ve modernitenin sosyolojik çıkmazlarını ve patolojik sonuçlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Elliott, 2009). Eleştirel kuramın temel amacı özgürleştirici bir toplumsal yapı meydana getirmektir. Eleştirel kuramın temel varsayımlarından biri, insanların ideolojik olarak yanlış bilince maruz kaldığıdır. Bu yanlış bilincin kaynağı ise baskıcı toplumsal yapıdır. Habermars’a göre bundan kurtulmanın yolu insanların; rasyonel tercihlerin, eşit katılımın, dürüstlüğün ve ahlaki normların var olduğu ortamlarda baskı görmeden özgürce konuşabilmesine, tartışabilmesine bağlıdır (Scherer, 2009; Altinkurt, Yorulmaz ve Çolak, 2018).

Habermars (1985) yönetimin merkezileşmesinin başlangıç için faydalı ve gerekli olabileceğini söyler. Ancak zamanla bu merkeziyetçi yapı sosyal yönlendirme gücüyle ve de katılımın artmasıyla birlikte değerlerin tek tipleşmesine ve kitle kültürünün oluşmasına neden olarak toplumun özerkliğini etkilemektedir. Ayrıca kapitalist ekonomiler de modern toplumların uyum kapasitelerini artırarak bu süreci hızlandırmaktadır. Theodor W. Adorno'ya göre özgür toplumun önündeki engel tamamen yönetilen bir toplum yapısının varlığıdır. Böyle bir toplum yapısında bireysel özerklikten söz edilemez. Toplum giderek birey üzerinde daha fazla tahakküm kurar (Elliott, 2009). Eleştirel kuram bu temel varsayımdan hareketle geleneksel ve modern örgüt yapılarındaki güç ve kontrol ilişkilerini, ekonomik çıkarları, baskı mekanizmalarını ve eşitsizlikleri sorgular. Örgüt ortamlarının hiyerarşik ve baskıcı yapısını inceler (Foucault, 1980). Eleştirel kurama göre baskıcı ve hiyerarşik örgüt ortamları bireylerin özerkliğini tehdit etmekte ve onları kimlik bunalımına itmektedir. Ayrıca örgüt kültürünün de tek tipleşmesine neden olmaktadır (Habermars, 1985).

Öte yandan eleştirel kuram örgütsel yapıların değişime açık ve katılımcı olması gerektiğini savunur. Bu kurama göre örgütteki tüm baskı unsurları ortadan kaldırılmalıdır, her türlü eşitsizlikler giderilmelidir, gerekiyorsa bunun için örgütteki bazı gruplar baskı altına alınmalıdır. Bu şekilde örgütteki tüm bireyler örgütsel yapının zihinlerine işlediği içselleştirilmiş ideolojik değerlerden ve sınırlandırmalardan kurtulabilecektir. Böylelikle özgürleşen tüm çalışanlar örgütün dönüşümüne de katkı sağlayabilecektir (Altınkurt, Yorulmaz ve Çolak, 2018).

2.1.2.4.3. Örgütsel vatandaşlık kuramı

Örgüt çalışanları işlerini yaparken stres ve çatışma yaşarlar, diğer çalışanlarla etkileşime girerler, kararlar alırlar, vb. olumlu ya da olumsuz birçok eylemde bulunurlar. Buna göre örgütsel davranış, örgütün amaçları doğrultusunda örgüt yönetimi tarafından belirlenen ve çalışanların bu amaçları gerçekleştirmek için örgüt ortamında göstermiş oldukları eylemlerdir (Organ & Beteman, 1986). Bu tür davranışlarda hem örgütün hem de çalışanların karşılıklı çıkarları söz konusudur. Bu çıkarlar örgüt için üretkenlik, karlılık, büyüme, verimlik, vb. anlamı taşırken çalışanlar için iş tatmini, yaşam kalitesi, ekonomik refah, özsaygı, güvenlik, vb. anlamlar taşımaktadır (Organ & Beteman, 1986).

Bu kurama göre örgütsel vatandaşlık, çalışanların resmi iş tanımlarının dışında ve rollerinin haricinde doğrudan ve açıkça tanımlanmadığı halde örgütsel işleyişi kolaylaştıran davranışlarda bulunmasıdır (Bolino, Turnley, & Bloodgood, 2002). Çalışanlar bu davranışları bilerek, isteyerek ve içlerinden gelerek yerine getirirler ve bunlar resmi görevleri arasında yer almaz. Bunlar için fazladan herhangi bir ücret ya da ödül verilmesine de gerek yoktur. Bunlar çok küçük de olabilir, örgütün verimliliğine üretim ya da karına çok katkı da sağlamayabilir. Ancak örgüt genelinde bu tür davranışların sürekli tekrarlanması ve artması toplamda daha sorunsuz işleyen bir örgüt yapısına katkı sağlayabilir (Organ, Podsakoff, & MacKenzie, 2005).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının amacı ödül kazanmak ya da fazladan ücret elde etmek değildir, amacı örgüte ve diğer çalışanlara katkıda bulunmaktır. Ancak bu davranışlar daha sonradan ödüllendirilebilir (Can N. , 2018). Örgütün sahip olduğu bazı özellikler, çalışanlar arasındaki örgütsel vatandaşlık davranışlarının gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Destekleyici yöndeki lider davranışları, iş tatmini yüksek görevler ya da olumlu iş tutumları bireyleri tıpkı bir vatandaş gibi örgüte karşı sorumlu davranmaya ve kendi iş sorumluluklarının ötesine geçmeye yönlendirebilmektedir (Bolino, Turnley, & Bloodgood, 2002).

2.1.3. Örgütsel Yapıyı Etkileyen Faktörler

Bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi ve stratejilerinin başarıyla uygulanabilmesi için örgütün yapısı ile stratejileri arasında uyumun sağlanması gerekmektedir. Stratejiler belirlenirken iç ve dış çevre koşulları dikkate alınsa bile örgütün yapısı doğru bir şekilde tasarlanmazsa amaçlara ulaşılması zorlaşır ya da mümkün olmaz. Bu bağlamda örgüt yapısı “*birey ve grup faaliyetlerinin düzenlenmesi ve bir kalıba sokulması*” ile ilgilidir (Yıldırım S. , 2014, s. 73). Chandler’e (1962) göre örgüt yapısı tasarımıyla ilgilidir ve iki yönlüdür. Birincisi yönetim kademeleri arasındaki yetki ve iletişim hatları, ikincisi ise bunlar arasında akan bilgi ve verilerdir. Bunlar örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve kaynakları bir araya getirmek için gerekli koordinasyon, planlama ve denetimi sağlamak için esastır. Chandler (1962) örgüt yapısını örgütün stratejileri ile ilişkilendirir. Örgütün yapısının seçilen stratejiye uygun olarak tasarlanması örgütün başarısı için kritik öneme sahiptir. Örgütün stratejisinin değişmesine bağlı olarak örgütsel yapının yeniden düzenlenmesi gerekir. Örgüt tarafından belirlenen amaçlar, beklentiler, talepler ve yükümlülükler örgütsel

yapının şekillenmesinde önemlidir. Örgütteki roller, makam ve pozisyonlar bunlara göre şekillenmektedir. Bu yapıların bazıları önemli iken bazıları daha esnek olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

Mintzberg (1993) örgütlerin yapısını örgütün işlevi ile ilişkilendirir. Bu bakımdan her örgütün yapısı bir olmamakta, yerine getirdiği işleve göre farklılık göstermektedir. Zor işlevlere sahip bir örgütün yapısı basit işlevlere sahip bir örgütün yapısından daha karmaşık olmaktadır. Mintzberg'e (1993) göre bir örgütün yapısı emeğin farklı görevlere bölünmesi ve bu görevler arasında koordinasyonun sağlanması yollarının toplamıdır. Ayrıca örgütün çevresi, büyüklüğü, yaşı, ürün veya hizmet üretim yöntemleri gibi durumsal faktörler de örgütsel yapıyı şekillendirmektedir.

Örgütsel yapı genel olarak hiyerarşi, iş bölümü ve koordinasyon olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Hiyerarşi, yetki ve sorumlulukların düzenlenmesidir. İş bölümü, görevlerin uzmanlaşma temelinde dağıtılmasını ifade eder. Koordinasyon ise farklı birimler arasındaki karşılıklı etkileşim olup örgütte uyumu sağlayarak bütünlüğü korumaya yardımcı olur. Örgütsel yapının ilk iki unsuru dikey örgütlenme ile ilgili iken üçüncüsü karşılıklı etkileşime dayanır ve bu nedenle yataydır. İdeal bir örgüt yapısı gerektiğinde tüm bunlar arasında bilgi ve eşgüdümü sağlamalıdır (Daft, 2015).

Bu bakımdan doğru yapılandırılmış örgütsel yapının örgütün başarısında ve amaçlarına ulaşmasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bununla ilişkili olarak hızla değişen günümüz dünyasında örgütlerin değişen bu yeni şartlara göre yapısal durumlarının sürekli gözden geçirilmesi ve kendilerini yenilemesi önemli görülmektedir. Öte yandan örgüt yapılarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden bazıları örgütsel yapılar üzerinde daha çok etkili iken bazılarının etkisi daha sınırlı olabilmektedir. Buna göre örgütün çevresi, kültürü, büyüklüğü, amaç ve stratejileri ve teknik ve teknolojik durumu yapısını etkileyen durumlardan bazılarıdır.

2.1.3.1. Kültür

Örgüt kültürü, örgütteki tüm bireyler tarafından paylaşılan ortak inançlar, anlayışlar, normlar ve değerler bütünüdür. Bu kültür örgüte ait tüm durumlarda kendini gösterebilmektedir. Kültürü oluşturan unsurların örgüt bireylerini bir arada tutma ve davranışlarını yönlendirme görevi vardır. Bunlar etik davranışlar, çalışanlara karşı taahhütler, verimlilik veya müşteri hizmetleri ile ilgili olabilir. Örgüt kültürünü oluşturan tüm bu unsurlar yazılı değildir. Ancak örgütle ilgili hikayelerde, sloganlarda,

kıyafetlerde, törenlerde, ofis düzenlerinde, vb. kendini gösterir (Daft, 2015). Örgüt kültürünün şekillenmesinde erken dönem liderlerinin ve tarihsel koşulların önemli etkisi olduğu söylenebilir. Örgütlerin kuruluş dönemlerinde yaşadıkları deneyimleri, başarı ve başarısızlıkları, içinde bulunduğu çevrenin makro kültürel yapısı, çevre ile mücadeleleri ve bunları koruma isteği örgüt kültürünün oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olmaktadır. Örgütsel kültüre ait unsurların her biri tek başına mantıklı olmayabilir, ancak örgütlerin iç ve dış zorlukları aşmasında etkili olabilmektedir (Schein, 2010). Örgütsel kültür, genel anlamda örgütsel yapının informal yönlerini temsil etmektedir ve çalışanların örgüt içi informal davranışlarını etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Örgüt kültürü derin, yaygın, karmaşık, kalıplaşmış ve etik açıdan tarafsızdır. Bu bakımdan güçlü bir örgütsel kültür, örgüt yapısının daha sağlam, uyumlu ve tutarlı olmasına katkı sağlamaktadır (Schein, 2010).

Örgütsel kültür örgütün iç ve dış çevreyle etkileşimini şekillendirir. Örgütlerin performansını etkileyerek amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Olumlu bir örgüt kültürü çalışanların motivasyonunu, öz saygısını, aidiyet duygusunu ve iş tatminini artırır, aralarındaki iletişimi kolaylaştırır (Hoy ve Miskel, 2015). Açık ve esnek bir örgüt kültürü yenilikçiliği teşvik ederek örgütsel değişime katkı sağlar. Böylelikle örgütlerin yeni koşullara uyumunu kolaylaştırır (Martins & Terblanche, 2003). Örgütsel kültürün katılaşması örgüt için tehlikeli sonuçlar doğurabilmektedir. Kültür yapısı katı örgütler sakin bir çevrede istikrarlarını koruyabilirken şartların hızlı değiştiği çevrelerde başarısızlığa sürüklenebilmektedir. Bu durumda örgütler için zararlı hale gelebilmektedir (Daft, 2015).

2.1.3.2. Çevre

Bir örgütün sınırları dışında kalan ve onu etkileyen tüm unsurlar örgütün çevresini oluşturur. Bu unsurlar arasında örgütün faaliyet alanına giren diğer örgütler, devlet, müşteriler, tedarikçiler ve finansal organizasyonlar gibi temel elemanlar bulunur (Daft, 2015). Bunlar genel olarak sosyal, ekonomik ve politik unsurları kapsar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bir örgütün sahip olduğu çevre, genel ve özel çevre olarak ikiye ayrılabilir. Genel çevre; ekonomik, teknolojik, sosyokültürel, politik ve yasal faktörleri içerir. Özel çevre ise müşteriler, tedarikçiler, rakipler ve diğer paydaşlar gibi daha örgüte özgü faktörleri kapsar. Genel çevre örgütün sınırları dışında olan ve örgütün kaynak edinme ve kullanma yeteneğini etkileyen durumlardan oluşur.

Özel çevre örgütün görev alanı ile ilgilidir. Örgütün ürün ya da hizmet üretme ve bunları sunma yeteneğini etkileyen durumlardır (Jones & George, 2022). Duncan (1972) örgütsel çevreyi basit-karmaşık boyut ve statik-dinamik boyut olmak üzere iki boyutta ele alır. Örgütsel çevrenin basit-karmaşık boyutu örgütün karar alma süreçlerini etkileyen faktörlerin sayısına bağlıdır. Statik-dinamik boyut ise bu faktörlerin örgütün karar alma birimleri üzerine etki derecelerinin zaman içinde aynı kalması ya da sürekli değişim göstermesi ile ilgilidir. Duncan'a (1972) göre çevrenin statik-dinamik oluşu basit-karmaşık oluşuna göre örgütü daha çok etkilemekte ve belirsizliği daha çok artırmaktadır.

Örgütler ihtiyaç duydukları kaynakların çoğunu çevresinden karşılar. Örgütlerin çevreleri birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Örgütlerin çevrelerinden etkilenme güçleri de farklı olmaktadır. Çevrenin durağan ya da devingen oluşu, birbirine benzemesi ya da benzememesi, basit ya da karmaşık oluşu gibi şartlar çevrenin örgüt üzerindeki etki gücünü belirlemektedir (Yıldırım S. , 2014). Bu bağlamda çevrenin örgütün davranışlarını ve işleyişini doğrudan etkileme gücü yüksektir. Çevreye bağlı olarak ortaya çıkan belirsizlikler, rekabet şartları, beklentiler, kaynakların durumu gibi faktörler örgütsel tepkiyi de belirlemektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Örgütlerin başarısı çevre ile doğrudan ilgilidir. Bu durumda çevresine uyum sağlayan örgütlerin başarılı olma şansı daha yüksek görünmektedir. Değişimin yavaş ve dış şartların dengeli olduğu çevrelerin örgüt üzerine etkisi sınırlı olabilir. Bu tür çevrelerde örgütün yönetsel yapısı daha basit olabilir. Ancak değişimin hızlı, rekabet şartlarının zorlu, kaynakların dengesiz, ürün ve hizmet çeşitliliğinin sürekli farklılaştığı çevrelerde bulunan örgütler için daha esnek yapılı yönetsel süreçler gerekebilir (Daft, 2015).

2.1.3.3. Amaç ve stratejiler

Bir örgütün hedef ve stratejileri o örgütün neyi başarmak istediğini ve bunu nasıl gerçekleştireceğini belirleyen temel unsurlardır. Bu unsurlar bir örgütü diğerlerinden ayırır. Hedefler örgütün uzun vadeli amaçlarını ifade ederken, stratejiler ise örgütün içinde bulunduğu çevrenin şartlarına göre bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak kaynakları, izlenecek yol ve yöntemleri gösteren eylem planlarıdır. Bu iki unsur örgütün faaliyet alanını, paydaşlarıyla ve çevresiyle olan ilişkilerini belirler (Daft, 2015). Örgütün amaçları kısa ya da uzun vadeli, finansal ya da finans dışı

olabilir. Finansal amaçlar karlılık, büyüme, pazar payı, vb. ile ilgilidir. Finansal olmayan amaçlar müşteri memnuniyeti, çalışan bağlılığı, sosyal sorumluluk, vb. ile ilgilidir. Kısa vadeli amaçlar genellikle yıllık olup, çalışan performansı, yıllık satış, operasyonel verimlilik gibi amaçları içerir. Uzun vadeli amaçlar çok yıllık olup büyüme, finansal istikrar, kalite, müşteri memnuniyeti, verimlilik, yenilik gibi amaçları içerir. Amaçlar, örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı kesin ve ölçülebilir bir gelecekteki durumudur. Buna göre amaçlar kesin ve ölçülebilir, kritik ve önemli, zorlu olmakla birlikte gerçekçi ve bir takvime bağlı olmalıdır (Hill & Jones, 2010).

Stratejiler ise örgütlerin amaçlarına ulaşmak için hangi yolu izleyeceği ve kaynakları nasıl kullanacağına dair sistematik eylem ve kararları içerir. Bu bakımdan stratejiler belli bir plana göre yürütülür (Jones & George, 2022). Strateji belirleme sürecinde öncelikle örgütün amaçları göz önünde bulundurulur. Buna göre örgütün çevresel şartlarına göre fırsatları ve karşı karşıya olduğu tehditleri belirlenir. Örgütün iç yapısına yönelik olarak güçlü ve zayıf yönleri analiz edilir. Örgütün fırsat ve tehditleri ile güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak organizasyonun amaçlarıyla uyumlu, tutarlı ve uygulanabilir resmi bir yol haritası belirlenir (Hill & Jones, 2010). Stratejiler örgütlerin amaçlarına odaklanmasına, kaynaklarını etkin kullanmasına, maliyetlerini düşürmesine ve daha rekabetçi olmasına ve diğer örgütlere göre fark yaratmasına yardımcı olur. Bu nedenle örgütün belirlediği stratejilere bağlı kalması başarılı olabilmesi bakımından önemlidir (Porter, 1998).

2.1.3.4. Örgütün büyüklüğü

Ölçek, bir örgütün veya bir bölümün büyüklüğünü ifade eder. Bir örgütün büyüklüğü farklı şekillerde ölçülebilir. Bununla birlikte örgütler sosyal bir sistem kabul edildiğinden en temel ölçüt olarak çalışan sayısı esas alınmaktadır. Bunun yanında satış adedi ya da varlık miktarı gibi bazı ölçütlerde örgüt büyüklüğünü açıklamada dikkate alınmaktadır (Daft, 2015). Örgütün büyüklüğü onun yapısını, yönetim şeklini, karar alma süreçlerini, iletişimini ve kültürünü etkilemektedir. Örgütün esnekliği ve uyum yeteneği de örgütün büyüklüğünden etkilenir. Örgütün sunduğu çıktıların çeşitliliği, miktarı, zorluğu ve bunların üretim süreçleri, örgütün çevresinin dinamik ya da durağan olması gibi durumlar örgütün büyüklüğünü etkilemektedir. Büyük örgütler daha karmaşık, daha yavaştır. Esnek olmayan

hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Standartlaşmış ürün ve hizmetlerin üretildiği, dış çevrenin nispeten istikrarlı olduğu durumlarda tercih edilir (Robbins & Coulter, 2017).

Büyük ölçekli örgütlerde iş bölümü ve uzmanlaşma daha belirgindir. Maliyetleri genelde yüksektir. Örgütler büyüdükçe istikrarlarını koruması güçleşir. Karar almak, uygulamak ve bunları denetlemek daha da zorlaşır. Bu tür örgütler için planlama daha da önemli hale gelmektedir (Mintzberg, Lampel, & Ahlstrand, 1998). Ayrıca örgüt yapısı büyüdükçe yöneticilerin örgütte koordinasyonu sağlaması da giderek zorlaşmaktadır (Barney & Hesterly, 2019). Bu örgütleri yeniden yönlendirmek ve dönüştürmek ya da örgütün kültürüne, yapısına ve bireylerin örgütsel davranışlarına yönelik radikal değişiklikler yapmak daha zordur (Allaire & Firsirotu, 1985). Küçük örgütler daha esnek ve basit bir yapıya sahiptir, yeniliğe ve değişime daha açıktır. Çalışanlar arasında informal ve esnek ilişkiler hakimdir. Örgüt kültürü daha zayıf olmakla birlikte yeni değerlerin aktarılması daha kolaydır. Küçük ölçekli örgütler dış çevrenin dinamik, karmaşık ve belirsiz olduğu durumlar için daha uygundur (Robbins & Coulter, 2017).

2.1.3.5. Teknoloji

Teknoloji, örgütlerin işlevlerini gerçekleştirme biçimlerini temelden değiştirebilen, çevreye uyumunu kolaylaştırabilen ve örgütün rekabet ettiği diğer örgütlere karşı avantaj sağlayabilen kritik bir unsurdur. Kullanılan teknoloji mal ya da hizmet sunmak için örgütün ihtiyaç duyduğu tüm araç gereçleri, teknikleri ve eylemleri ifade etmektedir. Örgüt sahip olduğu teknoloji sayesinde girdileri ürüne dönüştürür (Daft, 2015). Örgütün üretim sürecini değiştirebilmesi teknoloji ile mümkün olmaktadır. Örgüt ile teknoloji arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Yeni örgütsel yapılar teknolojik değişimi zorunlu kılmaktadır. Ancak yeni teknolojiler de örgütlerin yapısını değişime zorlamaktadır (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Teknoloji örgütlerin mal ve hizmet üretme biçimlerini, yönetim yapılarını, karar süreçlerini, çalışma ortamlarını, çalışanların davranışlarını, iletişim biçimlerini, kontrol ve denetim mekanizmalarını etkilemektedir (Cascio & Montealegre, 2016). Örneğin bilişim teknolojilerindeki gelişmeler örgütlerin küçülmesine, ademi-merkeziyetçi bir yapıya dönüşmesine, koordinasyon ve karar verme süreçlerinin değişmesine, hiyerarşik yapının yataylaşmasına neden olabilmektedir (Daft, 2015).

Örgütlerde teknolojik yenilenme üretkenliği önemli ölçüde artırmasının yanında maliyetlerin düşürülmesine de katkı sağlamaktadır. Mal ve hizmet sunum sürelerini kısaltarak daha hızlı ürün ve hizmet sunumu sağlamakta ve birim zamanda daha fazla mal ve hizmet üretimine katkı sağlayarak kar ve verimliliği artırmaktadır. Ayrıca örgütün ihtiyaç duyduğu uzmanlaşmış çalışan ihtiyacını da azaltmaktadır. Bunun yanında teknoloji örgütün esnekliğini de artırarak çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

2.1.4. Örgütün Yapısal Boyutları

Örgütün yapısal boyutu içsel karakteristikleri ile ilgili olup örgütün yönetsel ve işlevsel biçimi ile ilgilidir. Örgüt yapısının boyutları örgütün tasarımını, büyüklüğünü, işleyişini, iletişimini, karar alma süreçlerini, hiyerarşisini, performans ve verimliliğini, vb. doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen temel unsurlardır. Örgütler analiz edilirken ve diğer örgütlerle karşılaştırılırken yapısal boyutlar göz önünde bulundurulur. Bu boyutlar örgütü etkileyen faktörlerle iç içedir ve onlarla doğrudan etkileşim halindedir. Bu boyutlar örgütün amaçları doğrultusunda şekillenmektedir (Daft, 2015).

Örgütler yapısal boyutları ile birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu boyutlar genel olarak karmaşıklık, biçimsellik ve merkezleşme başlıkları altında incelenmektedir (Yıldırım S. , 2014). Bu boyutlar birlikte değişim gösterme eğilimindedir. Örneğin örgütler büyüdükçe biçimselliği ve karmaşıklığı artış göstermektedir. Bunun yanında örgüt yapılarında karmaşıklık arttıkça koordinasyon ihtiyacının artmasına bağlı olarak biçimsellik de artmaktadır. Karmaşıklık ile merkezleşme arasında ise ters ilişkiden bahsedilmektedir (Tolbert & Hall, 2016). Yapılan araştırmalar örgütün bu yapısal özelliklerinin birbirlerinin belirleyicisi ve yordayıcısı olabileceğini göstermektedir. Örgütün karmaşıklığı merkezleşmesinin derecesini etkileyebildiği gibi örgütün merkezleşme durumu da biçimselliğinin katılık derecesini etkileyebilmektedir (Duncan, 1972; Hage & Aiken, 1967; Robbins, 1990).

2.1.4.1. Karmaşıklık

Karmaşıklık örgütün iç yapısının farklılaşma derecesi ile ilgilidir. Örgütteki işlerin, ürün ve hizmetlerin çeşitliliği, bölüm ve alt bölüm sayısı, iş akış sayısı, çalışan sayısı, vb. durumlara bağlı olarak değişiklik gösterir. Örgüt karmaşıklaştıkça koordinasyon ve kontrolü zorlaşmaktadır. Örgütsel karmaşıklık yatay, dikey ve coğrafi (mekânsal) karmaşıklık olarak incelenmektedir (Tolbert & Hall, 2016). Yatay

farklılaşma, birimler arasındaki yatay farklılaşmanın derecesini dikkate alır. Dikey farklılaşma, örgütü hiyerarşisinin derinliğini ile ilgilidir. Mekansal (coğrafi) farklılaşma, bir örgütün tesislerinin, binalarının ve personelinin coğrafi olarak ne kadar dağıldığını kapsar. Bu üç faktörden herhangi birinde meydana gelen bir farklılaşma, bir örgütün karmaşıklığını da etkilemektedir (Robbins, 1990).

Yatay karmaşıklık, örgütlerde işlerin farklı işlere ve gruplara bölünme yollarını ifade eder. Yatay karmaşıklık işgörenler arasındaki iş bölümü ve uzmanlaşma derecesi ile ilgilidir (Tolbert & Hall, 2016). Uzmanlaşma örgütteki görevlerin ayrı ayrı işler ya da işlemler şeklinde bölünmesidir. Uzmanlaşma arttıkça bir iş veya işlemin boyutları küçülürken iş veya işlem parçacıklarının sayısı da artabilmektedir. İşte uzmanlaşma olabileceği gibi iş gücü ya da iş bölümlerinde de uzmanlaşma söz konusu olabilmektedir (Daft, 2015). İş bölümü ve uzmanlaşma yatay farklılaşmanın en belirgin özellikleridir. Bir örgüt içinde uzmanlaşma isteyen farklı mesleklerin sayısı arttıkça örgütün karmaşıklığı da artmaktadır. Aynı zamanda örgütü meydana getiren bölüm ve alt bölümlerin sayısı arttıkça bunlar arasındaki etkileşim de artmakta ve örgüt daha karmaşık yapıya dönüşmektedir (Robbins, 1990).

Dikey karmaşıklık, örgütün hiyerarşik yapısı ile ilgili olup örgütteki yönetsel kademe sayısı arttıkça dikey karmaşıklık artmaktadır (Yıldırım S. , 2014). Dikey karmaşıklık daha çok hiyerarşik derinlikle ilgilidir. Üst yönetsel yapı ile operasyonel birimler arasında ne kadar katman varsa hiyerarşik derinlik de buna bağlı olarak artar. Bu bakımdan yatay karmaşıklık ile dikey karmaşıklık arasında ilişki olduğu ve yatay karmaşıklık arttıkça dikey karmaşıklığın da artabileceği söylenebilir. Hiyerarşik derinlik arttıkça örgütlerde iletişimin bozulma potansiyeli de artmaktadır. Bu durum koordinasyonu ve denetimi zorlaştırmaktadır (Robbins, 1990). Örgütlerdeki hiyerarşik derinlik ve farklılaşmanın güçlü olması kontrol ve denetim mekanizmalarının güçlenmesine ve örgüt içi disiplinin artmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca örgüt içi çatışmaların daha hızlı ve kolay çözülebilmesini, yöneticilerin daha etkin karar ve sorumluluk almasını destekleyebilir (Lawrence & Lorsch, 1986).

Mekânsal karmaşıklık, örgütün bina, tesis, bölüm, vb. birimlerinin farklı konumlarda olması durumudur ve örgütün faaliyetlerini yürüttüğü tüm lokasyonları ifade eder. Bunlara bağlı olarak örgütün ofislerinin, tesislerinin ve çalışanlarının coğrafik dağılımı farklılaşabilmektedir (Robbins, 1990). Bu nedenle coğrafi

karmaşıklık olarak da ifade edilmektedir. Mekânsal karmaşıklık hammaddelerin, ürün ve hizmet sunumlarının, üretim ve yönetim birimlerinin farklı konumlarda olması gibi durumlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bir örgütün yönetim binaları, üretim tesisleri, atölye ve fabrikalarının, vb. bulunduğu konumlar arttıkça mekânsal karmaşıklığının da arttığı söylenebilir (Tolbert & Hall, 2016). Mekânsal farklılaşma yatay ve dikey karmaşıklığın bir sonucudur. Örneğin bir işletme yatay olarak üretim ve pazarlama bölümlerini ayrı ayrı yapılandırması yatay karmaşıklığıdır. Ancak bu iki bölümü farklı yerlerde konumlandırması mekânsal karmaşıklığı ortaya çıkarmaktadır. Örgütsel birimlerin coğrafi olarak dağılımı arttıkça karmaşıklığı da artmakta ve örgütün iletişimi, koordinasyonu, kontrol ve denetimi zorlaşmaktadır (Robbins, 1990).

2.1.4.2. Biçimsellik

Biçimsellik örgüt içindeki işlerin standartlaştırılmasını ifade eder. Örgütün biçimsel yapısı açık iş tanımlarını, prosedürleri, politikaları, kural ve düzenlemeleri içerir. Buna göre örgütteki her bir çalışanın neyi, ne zaman ve nasıl yapacağı aşağı yukarı bellidir. Genel olarak tutarlılık sağlandığından aynı girdi ile aynı sonuç elde edilmektedir (Robbins, 1990). Daft'a (2015) göre örgütün biçimsellik derecesi yazılı dokümantasyon miktarı ile ölçülebilir. Büyük ölçekli örgütlerde iş tanımları ve kurallar açık olarak belli olduğundan bu tür örgütler genellikle biçimselleşme eğilimi göstermektedir. Farklı türdeki örgütler biçimselleşme açısından birbirinden farklılık gösterir. Resmi kuruluşlar, büyük şirketler ve bankalar genellikle yüksek derecede biçimselleşmiş örgütlerdir. Bunun yanında kitapçı, restoran, mağaza gibi küçük işletmeler daha az derecede biçimselleşmiş olabilir (Tolbert & Hall, 2016).

Biçimselleştirmenin amacı örgütteki çalışanların takdir yetkisini sınırlandırarak iş süreçlerinin standartlaştırılmasıdır. Biçimselleştirme çalışanların pozisyonuna göre yapılan iş tanımlamaları, rol gereksinimleri, ürün ya da hizmet üretimi için belirlenen iş akışları ve prosedürler ya da önceden belirlenen kurallar ve politikalar yoluyla sağlanabilir. İş, iş akışı ya da kurallar yoluyla sağlanan biçimselleştirmeler çalışanlar üzerinde aynı etkiyi meydana getirir. Böylelikle çalışan davranışlarının takdir yetkisi azaltılarak çalışan davranışlarına istenen yön verilir ve standartlaşma sağlanmış olur (Mintzberg, 1993; Robbins, 1990).

Bir örgütte uzmanlaşma ve hiyerarşik derinlik arttıkça biçimselliğin derecesinde artma olduğu söylenebilir. Bu tür örgütlerde standart rutinler çoğalmakta,

çok sayıda prosedür ve iş akışı ortaya çıkmakta ve dokümantasyon artmaktadır (Pugh, Hickson, Hinings, & Turner, 1968). Bu iş tanımları ve prosedürlerle görev ve sorumlulukların net olarak ortaya koymak ve sınırları çizmek amaçlanır. Bununla birlikte ne kadar tanımlama yapılırsa yapılsın bazıları gözden kaçabilir. Bu durumda devredilmemiş görev ve sorumlulukların sahiplenilmemesi sorunu ortaya çıkabilir. Örgütün biçimsel yapısının güçlenmesi onun mekanik bir yapıya dönüşmesine neden olabilir. Bu tip mekanik örgüt yapıları daha çok istikrarlı koşulların var olduğu çevreler için uygundur (Burns & Stalker, 1961).

Biçimselleştirme işlerin belli bir plan ve program dahilinde yürümesini kolaylaştırdığından sonuçların önceden kestirilebilmesine yardımcı olur. Ayrıca çalışanların belli ölçütlere göre denetim ve kontrollerini kolaylaştırabilir (Yıldırım S., 2014). Biçimselleştirme, özellikle büyük ölçekli örgütlerde resmi prosedürler yoluyla kişisel olmayan kontrol mekanizmalarını güçlendirmek için kullanılabilir (Child, 1972). Mintzberg'e (1993) göre biçimselleştirme yoluyla iş süreçlerine etki edebilecek değişkenler azaltılabilir, öngörülebilirlik ve kontrol artırılabilir. Böylelikle iş içeriği standartlaştırılır, örgütte eşgüdüm ve koordinasyon sağlanmış olur. Bunun yanında keyfiliği ve kayırmacılığı engelleyerek örgütsel adaleti sağlamak ve çalışanları korumak bakımından da önemlidir. Ayrıca iş tanımlarının önceden yapılmış olması mal ve hizmet üretimini hızlandırarak örgütün etkililiğini ve verimliliğini artırır. Bununla birlikte biçimselleşmenin artması çalışanlarda endişe ve korkunun artmasına yol açarak çalışanların inisiyatif kullanmasını engelleyebilir, özerkliklerini kısıtlayabilir ve mesleki gelişimlerini sınırlayabilir. Uzun vadede ise bazı etik ve ahlaki sorunlar doğurabilir (Tolbert & Hall, 2016). Bunun yanında büyük ölçekli örgütlerde biçimselleşmenin artma riski vardır. Bu durum bürokrasiyi artırabilir, yenilik ve özerkliği olumsuz etkileyebilir. Ayrıca örgüt içi etkileşimin azalmasına ve iletişimin daha resmi hale dönüşmesine neden olabilir (Daft, 2008).

2.1.4.3. Merkezileşme

Merkezileşme, örgütsel yapı içerisinde en sorunlu bileşenlerden biri olarak görülmektedir. Örgütte takdir yetkisine dayalı seçimler yapma ve buna göre karar alma yetkisinin kişi, birim ya da üst yapıda yoğunlaşma derecesinin bir ölçüsüdür (Robbins, 1990). Biçimselleştirme örgütteki kuralların ne ile ilgili olduğu ve ne söylemesi gerektiği hakkındadır. Merkezileşme ise bu kuralları kimin koyduğu ile ilgilidir

(Baligh, 2006). Merkezileşme, örgüt içinde karar verme yetkisinin alt kademelerden yukarı kademelere doğru hiyerarşikleşme düzeyini gösterir. Kararların çoğunlukla hiyerarşik bir yapıda alınması durumunda örgütün merkezileşmiş olduğu, buna karşılık karar alma yetkisinin üst yönetimden alt kademelere devredilmesi durumunda ise örgütün daha az merkezi olduğu kabul edilir (Daft, 2015).

Bu kavram örgütte bir iş ya da eylemin yapılmadan önce başkan, yönetici, komite gibi yetkilendirilmiş kişi ya da birimlerce rutin olarak onayın verildiği mercii ile ilgilidir (Pugh, Hickson, Hinings, & Turner, 1968). Merkezileşme işgörenlerin karar alma süreçlerine katılma düzeylerinin ve katılma yoğunluklarının bir ölçüsüdür. Aynı zamanda örgütün ana politika ve kurallarının belirlendiği karar alma organlarını, alt ve üst kademeler arasında güç ve yetki paylaşım derecesini ifade eder (Robbins, 1990). Merkezileşmenin ilk göstergesi karar verme gücünün bir ölçüsü olan otorite hiyerarşisidir. Bunlar kaynak tahsisi ya da örgüt politikalarının belirlenmesi gibi örgütün tümünü etkileyen durumlara ait kararlara katılım derecesi ile ilgilidir. Çalışanların işe alınması ve terfi ettirilmesi, politikaların belirlenmesi, yeni hizmetlerin sunulması bunlardan bazılarıdır. Diğer göstergesi ise gücün örgütte nasıl dağıtıldığı ile ilgili olan yetki hiyerarşisidir. Örgütteki her bir birimin ya da kişinin kendi iş tanımları ile sınırlı durumlarda kendi kararlarını alabilme gücüdür (Hage & Aiken, 1967). Örgütün merkezileşme derecesi çalışanların kendilerini etkileyen kararlara katılmalarına izin verilmesi ya da bunların komuta zincirine bağlanması durumuna göre az ya da çok olabilmektedir.

Buna göre merkezileşme örgütün güç ve yetki dağılımı ile ilgilidir. Merkezileşmenin yüksek olduğu örgütlerde karar ve politikalar üst yönetim tarafından belirlenmektedir. Alt kademedekilerin karar alma yetkileri olmakla birlikte bunların sınırları çoğunlukla üst yönetimin belirlediği karar ve politikalar çerçevesinde olmaktadır (Tolbert & Hall, 2016). Örgütlerde merkezileşmenin kaynağı iş bölümü ile koordinasyon arasındaki ilişkidir. Bu bakımdan merkezileşme koordinasyonu sağlamanın en hızlı ve en etkili yolu olarak görülmektedir. Merkezileşmenin artması karar almayı ve bu kararları doğrudan uygulamayı kolaylaştırarak örgütte koordinasyonun sağlanmasına yardım eder (Mintzberg, 1993). Merkezileşme aynı zamanda alt birimlerin operasyonları hakkında üst yönetime bilgi verir (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 2008).

Biçimselleşme ile merkezileşme arasında ilişki yüksektir. Biri arttığında diğeri de artmaktadır. Buna göre aralarında pozitif bir ilişki olduğundan bahsedilebilir (Pugh, Hickson, Hinings, & Turner, 1968). Merkezileşmenin artmasına bağlı olarak karar alıcı sayısının azalması örgütte tutarsız ve çelişkili durumların ortaya çıkmasını azaltabilir. Kararlar daha hızlı alınıp uygulanabilir. Bununla birlikte alt birimler ile üst yönetim arasındaki iletişimin zayıf ya da sınırlı olması durumunda bu avantaj olumsuzla dönebilmektedir ve örgütte sağlıklı karar sayısı çoğalabilmektedir. Ayrıca merkezileşme ve biçimselleşmenin yüksek olması örgütte özerkliğin azalmasına neden olabilir ve aşırı merkezileşme örgütsel bağlılığı da düşürebilir (Tolbert & Hall, 2016).

2.2. Bürokrasi

2.2.1. Bürokrasinin Tanımı ve Tarihçesi

Bürokrasi kavramı ile pek çok yerde karşılaşılmaktadır. Bazen kendi anlamında bazen de kendi anlamı dışında kullanılmaktadır. Bürokrasi kelimesi bazen yönetim biçimi olarak kullanılır. Bazen de özellikle resmi kurumların küçümseyici bir eleştirisini ifade eder ve olumsuz çağrışımlar yapar. Bazen bürokrasinin ne kadar kötü olduğuna vurgu yapılır ve tamamen ortadan kaldırılması gereken bir yönetim biçimi olarak bakılır. Bu eleştirilerin altında yatan en önemli neden bürokrasinin gerçekte ne anlama geldiğinin tam olarak bilinmemesidir (Mises, 1944). Bürokrasi denince özellikle devlet, kamusal alan akla gelmektedir. Bu bağlamda kamu, devlet, resmi kurum kavramları ile bürokrasi kavramı adeta özdeşleşmiş gibidir. Bürokrasi bazen olumlu bazen de olumsuz anlamlar taşımaktadır. Katı, değişmez, kırtasiyecilik, evrak yükü, bugün git yarın gel anlayışı, işi yokuşa sürmek gibi olumsuz anlamlar barındırmaktadır. Bazı durumlarda da disiplin, hiyerarşi, yazılı kurallar, kariyer ve liyakat, yükselme, terfi, denetim ve kontrol, uzmanlaşma, emir komuta zinciri gibi örgütsel yapıyı oluşturan temel unsurlar akla gelmektedir.

Bürokrasinin modern anlamda yaygınlaşmasının ve rasyonellik kazanmasının sanayi toplumunun gelişmesi ile birlikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bürokratik yapı şeklinde örgütlenme biçimi tarihsel olarak Milattan Önce I. ve II. yüzyıllara, Çin İmparatorluğu dönemine kadar götürülebilir (Özer, Akçakaya, Yaylı ve Batmaz, 2019). Bürokrasi, antik uygarlıklardan modern devletlere kadar uzanan uzun bir tarihsel süreçte evrim geçirmiştir. Bürokratik sistemin kökeni antik uygarlıklara kadar dayanmaktadır. Antik çağda bürokratik yapının en belirgin hali

Milattan Önce 3. yüzyılda Çin imparatorluğunun hiyerarşik yapısında kendini göstermektedir. Çin imparatorluğunun gelişmiş merkezi ve hiyerarşik bürokratik yapısı devlet işlerinin yürütülmesinde bol miktarda kâğıt işi üretmiştir (Bodde, 1981). Memurlar nehir düzenleme, ulaşım ve kanal yapım projeleri, ordunun donatılması ve erzak temin edilmesi, cephane tedariki gibi görevleri yerine getirmişlerdir. Bilinen kadarıyla ilk devamlı patrimonyal bürokratik yönetim tarzı Antik Mısır'da görülmektedir (Weber, 2012). Eski Çin İmparatorluğu'na benzer şekilde, firavunların yönetimi altındaki Antik Mısır'da geniş bir bürokratik ağ oluşturulmuş ve vergi toplama, tarım yönetimi ve mimari projeler, vb. alanlarda etkili bürokratik özellik gösteren bir yönetim yapısı oluşturulmuştur. Antik Mısır'da bürokratlar seçkin bir sınıf oluşturuyorlardı. Bu bürokratik yapı toplumu şekillendirici bir güce sahipti. Antik Mısır'a ait çok sayıda idari yazılı kaynak günümüze kadar ulaşmıştır (Kemp, 2018). Yine bu çağda Roma İmparatorluğu da bürokratikleşen ve varlığını günümüze kadar sürdürebilen büyük örgütlere sahipti (Blau, 1966).

Feodal sistemin yaygın olduğu Orta Çağ Avrupa'sında, bürokrasi daha sınırlı bir şekilde gelişmiştir. Feodal lordlar, topraklarında kendi yönetimlerini kurmuş ve merkezi bürokratik sistemden ziyade kişisel bağlılıklara, itaate ve sözlü geleneklere dayalı hukuk ve yönetim anlayışı benimsemiştir (Bloch, 2004). Ancak, bu dönemde kilise kurumlarının yazılı kayıtlar, hiyerarşik düzen, otorite ve kurallar sistemi ile örgütlü bir kurum olarak büyük bir bürokratik yapı gösterdiği söylenebilir (Southern, 1972; Blau, 1966).

Osmanlı İmparatorluğu'nda bürokrasi merkeziyetçi bir yapıya sahipti ve padişahın mutlak otoritesi altında idi. Padişah en üst otorite konumunda idi. Kendi inisiyatifi ile kanunlar çıkarabilirdi. Tüm kanunlar ve kararlar onun onayıyla yürürlüğe girerdi (İnalçık, 1973). Osmanlı İmparatorluğunun bürokratik işleyişi divan-ı hümayun, sadrazam, vezirler ve diğer yüksek rütbeli memurlar tarafından yerine getiriliyordu (Kunt, 1983). Merkezi hükümetin dışında darphane, gümrük, silah dökümhanesi, cephanelik gibi ofisler mevcuttu. Ayrıca eyaletlerde valiler, kadılar, mahkemeler vardı. Eğitim, inşaat, madencilik, imalat, hizmet sektörü, tarım alanlarında istihdam edilen devlete bağlı memurlar bulunmakta idi. Devlet hizmetindeki bu memurlar düzenli olarak maaş alırlardı ve açık terfi sistemi içinde yükselirlerdi. Osmanlı bürokrasisi tam anlamıyla yazılı kurallara ve prosedürlere

dayanıyordu. Bu kurallar kanunnameler ve fermanlarla belirleniyordu. Bunlara ait binlerce kayıt ve arşiv belgesi günümüze kadar ulaşmıştır (İnalçık, 1973).

Modern bürokrasinin temelleri 16. ve 17. yüzyıllarda Avrupa’da mutlak monarşinin giderek güç kazanması ile şekillenmeye başlamıştır. Mutlak monarşik yapının ve mutlakiyetçi devlet anlayışının güçlenmesi bürokrasinin istikrarlı bir şekilde büyümesinde ve kalıcı hale gelmesinde etkili olmuştur. Bu tür bürokratik yapıların ilk memurları yarı profesyonel nitelikte idi. Fransa’da merkezi bürokratik sistem oluşturulmuş, devlet işleri için profesyonel memurlar istihdam edilmeye başlanmıştır (Anderson, 1974). İngiltere’de ise feodal lordların patrimonial yönetimleri hakimdi. Tüm idari yönetim yetkileri feodal soylular tarafından yerine getiriliyordu. Zamanla bunların idari görevlerde yetersiz kalması nedeniyle bu yetkiler sulh hakimlikleri denen memurluklara devredilmiştir. Çarlık Rusya’sında memurluklar soylular arasında belli bir makam hiyerarşisine göre sıralanmaktadır. Soyluluk ve bunların sahip oldukları makamların elde edilmesinde ise eğitimsel yeterlilikler önemliydi (Weber, 2012).

20. yüzyılın başında ise Max Weber hem kamu kurumlarında hem de özel şirketlerde rasyonelleştirilmiş idari sistem olarak gördüğü bürokrasinin yükselişini gözlemlemiştir. Geleneksel yönetim yapılarının yerini bürokratik yönetimin almasına dair analizler yapmıştır. Weber bürokrasiyi sadece bir yönetim yapısı olarak değil aynı zamanda rasyonelleşme sürecinin bir aracı olarak ele almıştır. Bürokrasi modern toplumun karmaşık ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gelişmiş, etkili ve sistematik yönetim biçimidir (Blau & Scott, 2003).

Bürokrasi “Bureau” ve “kratos” kelimelerinin bir araya getirilmesi ile türetilmiştir. Fransızca “bureau” kelimesi “*yazı masası, memurların çalıştığı yer (ofis)*” anlamına gelmektedir. Yunanca “kratos” ise “*güç, yönetim, yönetme*” anlamında kullanılmaktadır. Bürokrasi sözcüğü ilk olarak 18. yüzyıldan itibaren Fransa’da kullanılmaya başlanmıştır. Fransız Akademisi Sözlüğü, 1798 yılında bürokrasi sözcüğünü “*Güç, hükümet bürolarının başkanlarının ve personelinin etkisi.*” şeklinde tanımlamıştır. 1813 tarihli Alman Yabancı İfadeler Sözlüğü bürokrasiyi “*Çeşitli hükümet departmanlarının ve şubelerinin diğer vatandaşlar üzerinde kendilerine atfettiği otorite veya güç.*” şeklinde tanımlamıştır. 1828 tarihli İtalyan Teknik Terimler Sözlüğü ise bu kavramı “*Yeni sözcük, kamu yönetimindeki*

memurların gücü” olarak tanımlamıştır (Albrow, 1970). Bürokrasi kavramının ilk defa 1745 yılında Fransız ekonomist J.C. Marie Vincent de Gourney tarafından kullanıldığı ve 1800’lü yılların başında “Bureaucracy” olarak İngilizce’ye aktarıldığı varsayılmaktadır (Özer M. , 2022).

Bu kavram 19. yüzyılda siyasi yönüne vurgu yapmak amacıyla “*büro tarafından yönetim*” anlamında kullanılmıştır. O dönemde bu kavramın taşıdığı temel anlam ofislerdeki yönetimin sahip olduğu güçtür. Daha sonra bürokrasi, parlamentoya karşı sorumlu politikacıların yönetimiyle karşılaştırılmıştır. 20. yüzyılda ise sivil yönetimin yanında askeri ve tek partili hükümetlerin de bir özelliği olarak ele alınmıştır. Bürokrasi kavramının esas kullanımı ise Max Weber tarafından örgütlenme sosyolojisi alanında olmuştur. Weber, bürokrasi kavramını hükümet ya da devletin yönetim şeklinin bir türü olarak değil belli alanda uzmanlaşmış eğitimli profesyoneller tarafından belli kurallar çerçevesinde faaliyet gösteren bir yönetim sistemi anlamında kullanmıştır (Beetham, 1987).

Türk Dil Kurumu’na göre bürokrasi: “*1.Devlet kurumlarında çalışan üst düzey yöneticiler topluluğu. 2.(mecaz) Devlet kurumlarında kırtasiye işlerini öne sürerek işlemleri zorlaştırma; kırtasiyecilik*” şeklinde tanımlanmaktadır. TDK’nin Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü’ne ait İktisat Terimleri Sözlüğünde (2004) bürokrasi “*1.Bir toplumda tabandan yukarıya doğru çıktıkça daralan bir yapı içinde örgütlenmiş olan, genel kural ve ilkelere göre çalışan profesyonel atanmış görevliler topluluğu. 2.Devlet idaresinde bir işi yapabilmek için alınması gereken izin, onay, imza ve uyulması gereken kurallar. 3.Devletle ilgili işlerin yürütülmesinde gereksiz kural ve işlemler, kırtasiyecilik.*” tanımlanırken yine TDK’nin Hemşirelik Terimleri Sözlüğünde (2015) bürokrasi “*1.Açıkça belirlenmiş süreçlere dayanan rasyonel, hiyerarşik organizasyon. 2.Devlet dairelerinde görevli memur ve yöneticilerin sahip oldukları idari güç ve etkilerin bütünü.*” şeklinde tanımlanmaktadır.

Daft (2015, s. 547) bürokrasiyi tanımlarken bürokrasinin temel ilkelerinden hareket eder ve bürokrasiyi, “*kural ve prosedürler, uzmanlaşma ve iş bölümü, yetki hiyerarşisi, teknik açıdan nitelikli personelin varlığı ile yazılı iletişim ve kayıtların önem kazandığı örgütsel bir çerçeve.*” olarak tanımlar. Buna göre Daft (2015) bürokrasiyi sahip olduğu özellikler üzerinden tanımlamıştır. Robbins’e (1990) göre ise bürokrasi, iş bölümü, doğru tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi, yüksek biçimsellik,

gayrişahsi ilişkiler, çalışanlar için kariyer yolları, liyakate dayalı istihdam kararları ve üyelerin örgütsel ve kişisel yaşamlarının belirgin şekilde birbirinden ayrılması ile karakterize edilen bir tür örgütsel yapıyı ifade eder. Özer (2022, s. 1) bürokrasiyi: “Geniş bir örgüt içerisinde oluşturulan sistem ve izlenen prosedürlerle sürekliliği, tekdüzeliği ve kontrolü sağlamaya yarayan bir dizi düzenlemeler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre bürokrasi içinde hiyerarşik yapıyı, çok sayıda çalışanı olan koordine bir örgütü, belli kural ve prosedürlere göre yerine getirilen iş ve işlemleri, sabit ve yavaş işleyen bir mekanizmayı ifade etmektedir.

Weber’e göre modern anlamda bürokrasi resmi kurallar veya idari yönetmeliklere dayalı yönetim yapılarıdır. Bürokratik yapıya sahip bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik düzenli etkinlikler örgütün resmi görevlerini meydana getirmektedir. Bu görevlerin yerine getirilmesini sağlamak amacıyla emir komuta zinciri oluşturulur ve buna göre yetkiler sıkı bir şekilde sınırları çizilerek dağıtılır. Bu görevlerin düzenli ve sürekli bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak amacıyla görevin niteliklerine uygun kişiler istihdam edilir (Weber, 2012). Max Weber, bürokrasi kavramını modern örgütlerin yapısal ve işlevsel özelliklerini tanımlamak amacıyla kullanmıştır. Blau (1966), Weber’in ideal bürokrasi anlayışından hareketle bürokrasiyi, örgütlerin rasyonel bir şekilde yönetilmesini sağlayan ve örgütlerdeki görevleri, hiyerarşik yapıyı, karar alma süreçlerini, kuralları, yetki dağılımını ve iş bölümünü düzenleyen, uzmanlaşmayı gerektiren, kişi ya da kişilikten bağımsız bir yönetim sisteminin saf hali olarak açıklar. Fabrikalar, hükümet kurumları gibi büyük ölçekli örgütlerin verimli olabilmelerini bürokratik olarak örgütlenmelerine bağlar.

Weber, bürokratik örgüt yapısı ile ilgili meşruiyet kavramı üzerinde durur. Bu temelde yasal otorite sistemlerinin yapılandırılmasına ilişkin sekiz önerme formüle etmiştir. Bunlar bürokratik örgüt yapısının temel özelliklerini açıklar (Albrow, 1970, pp. 43-44):

- 1) *Resmi görevler:* Örgütün amaçları doğrultusunda düzenli olarak organize edilen resmi görevler vardır ve bu görevler sürekli olarak yerine getirilir.
- 2) *İşlevsel farklılaşma:* Görevler, işlevsel olarak farklı birimlere paylaştırılır ve her bir birim işlevlerine göre gerekli yetkilerle donatılır.

- 3) *Hiyerarşik düzen:* Yönetmel ve operasyonel birimler arasındaki ilişkiler hiyerarşik olarak düzenlenir ve bu birimlerin birbirlerine karşı emir verme ya da sorumluluklarını yerine getirme ilişkisi bu düzene göre istikrarı sağlayacak şekilde konumlandırılır.
- 4) *Hukuki kurallar ve uzmanlaşma:* Örgütün işleyişi ile ilgili mevzuata dayalı yazılı kuralları vardır. Ayrıca işlerle ilgili teknik yönergeler bulunmaktadır. Bu kurallar ve yönergeler çerçevesinde eğitimli personel istihdam edilir.
- 5) *Kaynakların ayrılması:* Örgüt için gerekli kaynaklar ile bireysel ihtiyaçlar için gerekli olan kaynaklar birbirinden farklılık gösterir.
- 6) *Makamın kişiselleştirilememesi:* Bireyler geçicidir, bu nedenle makam sahibi olanlar bu makamlarını kendi şahsi malıymış gibi kullanamaz.
- 7) *Yazılı belgelere dayalı yönetim:* Örgütün yönetim kademesi ile diğer bölümleri arasındaki ilişkiler ve birbirleri arasındaki ilişkiler yazılı belgelere dayalı olarak yürütülür.
- 8) *Bürokratik idari personel:* Yasal otorite sistemleri açıkça belirlenmiştir, bu tür bir otoritenin en saf hali bürokratik idari personelde görülür.

Weber'in bu önermeleri, bürokratik örgüt yapısının rasyonel, hiyerarşik ve kurallara dayalı bir sistem olarak nasıl işlediğini açıklar. Bu özellikler, modern örgütlerin yönetim anlayışının temelini oluşturur. Weber'e göre ideal bürokrasinin temelini yasa, tüzük, yönetmelik, yönerge gibi mevzuata dayalı yazılı kurallar oluşturmaktadır. Bu kurallar ideal bürokratik yapının rasyonel temelini ortaya koyar. Örgütün yönetmel yapısı bu kurallara dayalı bir otorite kurar ve meşruiyet kazanır. Yönetmel yapı gücünü bu yasal otoriteden alır. Bu tür bir otorite rasyonel, gayri şahsîlik, tarafsız, eşit ve adil bir yönetim için gerekli görülmektedir.

Weber (2012, s. 331) otoriteyi, *tüm ya da özel belli emirlere belirli bir grup kişi tarafından itaat edilecek olması ihtimali* olarak tanımlar. Burada kastedilen otorite gücünü ya da etkinin her çeşidini içermemektedir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak bu amaçları gerçekleştirecek kişi ya da grupları harekete geçirmeyi sağlayan belli özel emirlerle sınırlıdır. Weber'e (2012) göre otoritenin üç temel kaynağı bulunmaktadır:

1) *Rasyonel-ussal otorite*, yasa, tüzük, yönetmelik gibi yasal kuralların verdiği güç ve yetkiye dayalı olarak sağlanan emir verme hakkıdır.

2) *Geleneksel otorite*, tarihi olan ve kutsallığı kabul edilen yerleşik inanç ve geleneklerden gelen saygınlığın verdiği meşruluğun sağladığı emir verme hakkıdır.

3) *Karizmatik otorite*, bir kişinin benzersiz kabul edilen bir özelliğinin ya da gösterdiği olağanüstü bir kahramanlığın sağladığı kişisel kutsiyetten kaynaklanan emir verme hakkıdır.

Meşruiyet hakkı sağlayan bu otorite tiplerinden yasal kurallara dayalı olan rasyonel otorite ideal bürokratik örgütler için oldukça önemlidir. Bu tür bir otorite çalışanların itaatini sağlamada yasal temel oluşturur. Bu yasallık örgütün çıkarlarının korunmasını ve gözetilmesini sağlar. Yetkiyi kullanan kişinin de bu kurallara uymak zorunda olduğunu gösterir ve aynı zamanda ona gayri şahsiliğe zırh kazandırır. Çalışanları sınırsız bir itaat sorumluluğundan kurtararak yalnızca yasal kurallar çerçevesinde itaat sorumluluğu yükler. Ayrıca itaatin yetki sahibine değil ona da bu makamı veren ve kişisel olmayan bir düzene ait olduğunu gösterir (Albrow, 1970).

Weber'in bürokrasi anlayışı günümüzde özellikle devlet daireleri, askeri kurumlar, büyük şirketler, bankalar gibi büyük ölçekli örgütlerde karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar bu tür büyük örgütlerde bürokrasiye dayalı bir yönetimin ağırlığı olsa da tamamen saf denebilecek bir bürokrasiden söz edilemez. Ancak küçük ya da büyük ölçekli olsun resmi ya da özel olsun tüm örgütler kendi yapısı içinde bürokrasinin bazı temel bileşenlerini içerir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bürokrasi denen örgütsel yönetim biçiminin temelinde karmaşa ve kararsızlığı giderme isteğinin olduğu öne sürülmektedir. Bazıları ise bürokrasiyi modern uygarlığın karmaşıklığına dayandırır. İnsan ilişkileri ve iş birliği belli seviyenin üzerine çıktığında örgütlerin bürokratik hale dönüşmesi kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca modern yaşamın getirdiği karmaşa da bu durumu desteklemektedir. Bu karmaşa ortadan kalkmadıkça da bürokrasi doğal olarak var olmaya devam edecektir (Aydın, 2018).

Marx'a (2017) göre bürokrasi burjuva toplumunun devlet olarak şekillenmiş halidir, devlet bilincini ve devlet iradesini yansıtır. Devlet gücünü bürokrasi ile hissettirir. Bürokrasi gerçek devlete nazaran hayali bir devleti temsil eder. Bürokrasi toplumun ortak çıkarları çerçevesinde yaşamın maddi yönünü yansıtır ve bu maddi yönü mümkün olduğunca gerçekleştirmeye çalışır. Buna göre yaşamın kendisi bürokratik işleyişin bir nesnesi haline dönüşür ve adeta onun bir kurtuluş reçetesi haline gelir. Crozier (2017) örgütlerin giderek büyümesine bağlı olarak

bürokratikleşmesini ve insan yaşamına daha çok müdahale edebilecek hale gelmesini güçlü bir endişe kaynağı olarak görür. Bürokrasi gereksiz karmaşıklık, standartlaşma ve bireyselliğin bastırılması gibi olumsuzlukları çağrıştırmaktadır. Bu durum bireyin ve özerkliğinin daha çok kısıtlanması korkusunu beraberinde getirmektedir. Bürokrasinin yapısında var olan uzmanlaşma ve merkezileşmenin beraberinde getirdiği davranışsal katılık çalışanlarda uyum zorluklarına ve çatışmalara neden olabilmekte, kontrol ve düzenleme ihtiyaçlarını pekiştirebilmektedir. Bürokrasinin istenmeyen bu sonuçları insan ilişkileri açısından işlev bozukluklarının ortaya çıkmasında, dayatmalara karşı direnç geliştirmesinde ve motivasyonun azalmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. 1930'lu yıllardan itibaren sosyal teoriye yönelik Hawthorne ve Harwood Araştırmaları gibi deneysel çalışmalar örgütlerdeki farklı faktörlerin etkilerini göstererek bürokrasinin teorik modelinin gözden geçirilmesinde etkili olmuştur. Bunun yanında bürokrasinin kendi iç özelliklerinden kaynaklanan faktörler de bu değişikliklerde rol oynamıştır (Page, 1966).

2.2.2. Bürokratik Örgüt Yapısı ve İlkeleri

Bürokratik örgüt yapısı modern örgütlerin yönetim ve işleyiş biçimini anlamak için temel bir modeldir ve rasyonaliteye dayanır. Bu tür bir örgütlenme tam haliyle modern örgütlerde ortaya çıkmaktadır ve diğer örgütlenme biçimlerine göre teknik anlamda daha üstündür. Modernleşmeye bağlı karmaşıklık arttıkça bürokrasiye ihtiyaç da artacaktır. Buna göre bürokrasi modernleşmenin getireceği her durum için en uygun kombinasyonlara sahiptir (Weber, 2012). Bürokratik örgüt yapısının şekillenmesinde özellikle H. Fayol'un yönetim ilkelerinin önemli payı olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımın açıkladığı iş bölümü ve açıkça tanımlanmış yetki ve sorumluluklar, hiyerarşi, biçimsel kayıt sistemi, standart kuralların aynı biçimde uygulanması, disiplin gibi ilkeler bürokratik örgüt yapıları içinde geçerlidir (Daft, 2015).

Bürokratik örgütsel yapı; düzenli iş bölümü, uzmanlaşma, hiyerarşi, yazılı kurallar ve prosedürler, resmiyet, liyakate göre istihdam, tarafsızlık gibi ilkelerden oluşur (Bülbül, 2018). Bunlar birbiri ile bağlantılıdır. Örneğin belli bir işte çalışma o işte uzmanlaşmayı beraberinde getirir, otorite yapısı ve yazılı kurallar örgütte eşgüdümün sağlanmasına yardımcı olur ya da tarafsızlık rasyonaliteyi artırır. Bu ilkeler ayrı ayrı ve hep birlikte örgütün yönetsel etkililiğini artırmayı sağlar (Aydın, 2018). Bu ilkelerden olan kurallar ve prosedürler, örgütsel faaliyetlerin öngörülebilir

ve rutin bir şekilde yerine getirilmesine katkı sağlar. İş bölümü ve uzmanlaşma, işlerin basit bir şekilde yapılmasını, her çalışanın görevini kısa sürede ve doğru bir şekilde yapmasını kolaylaştırabilir. Yetki hiyerarşisi, örgütte denetim ve kontrolü kolaylaştırabilir. Gayrişahsilik, örgütte eşitlik ve tarafsızlığın sağlanmasına yardımcı olabilir. Kariyer ve liyakat, çalışanların üst görevlere yükselmesinde eşitlik ve adaleti sağlayabilir. Yazılı iletişim, dosyalama ve kayıt tutma örgütün kurumsal hafızasının oluşmasında önemlidir (Daft, 2008).

2.2.2.1. Yazılı kurallara göre yönetim ilkesi

Örgütteki görevler önceden belirlenen yasa, tüzük, yönetmelik gibi yasal mevzuata dayalı yazılı kurallara göre yerine getirilir. Örgütün amaçları doğrultusunda her birimin ve herkesin yetkileri, görev ve sorumlulukları yazılı kurallara göre açıkça belirlenmiştir. Bu yazılı kurallar kişisel olmayıp örgütteki herkesin resmi görev ve sorumluluklarını gösterir. Bunların bir kısmı örgütün tümünü ilgilendirirken bazıları ise örgütü meydana getiren her birimin kendine özgü olabilir. Örgütteki her birim ve herkes bu yazılı kurallara uymakla yükümlüdür. Örgütün kontrol ve denetimi de bu yazılı kurallara göre gerçekleştirilir (Eren E. , 2022).

Bürokrasi kuramı, örgütlerin yasal mevzuatı çerçevesinde yazılı kurallara göre düzenlenmesini ve yönetilmesini savunur. Weber'e göre işlerin yerine getirilmesinde gayri şahsiliği sağlamanın en etkili yolu yazılı kurallardır. Çalışanların yazılı kurallara göre işlerini yapmalarının sağlanması örgütün düzenini korumak bakımından önemlidir. Aynı zamanda çalışan davranışlarında tekdüzelik sağlayarak keyfiliği önlemeye yardımcı olur. Tarafsız, eşit ve adil bir örgüt ortamının oluşturulmasını ve ayrımcılığın engellenmesini sağlar (Yıldırım S. , 2014). Örgütteki bireylerin duygusallıktan uzak, ön yargılardan arındırılmış ve görev odaklı rasyonel davranışlar geliştirmelerine yardımcı olur. Ancak yazılı kuralların fazlalığı ve katılığı çalışanlar üzerinde aşırı baskı ve stres oluşturabilir. Ayrıca oluşan bu baskı ve stres çalışanların hem kendilerine karşı hem de diğer çalışanlara karşı bir güvensizliği beraberinde getirebilir. Bunun dışında çalışan bireylerin iş tanımlarındaki görevlerin dışına çıkmamalarına, sorumluluk almaktan kaçınmalarına neden olabilir (Bülbül, 2018).

2.2.2.2. İş bölümü ve uzmanlaşma ilkesi

Örgütteki tüm işlerin, belli kurallar çerçevesinde yapılan görev dağılımına göre o işle ilgili gerekli bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip kişi ya da bölümlere dağıtılmasıdır.

Özelikle büyük ölçekli örgütlerde, kurum ya da işletmelerde iş yükleri büyük ve kapsamlı olabileceğinden ve bunları tek bir çalışanın yerine getirmesinin mümkün olmamasından dolayı bu işlerin daha küçük anlamlı iş parçacıklarına ayrılması gerekmektedir. Bazı durumlarda da bazı işlerin bir bütün olarak ortaya konması farklı uzmanlıkların bir arada olmasını gerektirebilir (Bülbül, 2018). Gerth ve Mills (1946, p. 196) iş bölümünü, *“bürokratik yönetim yapısına sahip bir örgütün amaçları için gerekli olan düzenli faaliyetlerin resmi görevler olarak sabit bir şekilde dağıtılmasıdır.”* şeklinde tanımlar. Buna göre iş bölümü yapılırken öncelikle işler anlamlı iş parçacıklarına ayrılır ve bunlar uzmanlıklarına göre ilgili kişi ya da bölümlere dağıtılır. Her kişi ya da bölüm kendine tevdi edilen iş parçacığını yapmakla yükümlüdür (Bülbül, 2018).

Bazı işler ise büyük ve aynı zamanda karmaşık olabilmektedir. Bu durumda işleri daha basit hale getirmek amacıyla bu işleri birkaç parçaya ayırmak gerekebilir. Bu işler daha sonra kişiler ya da bölümler arasına bunların uzmanlık durumları dikkate alınarak dağıtılır (Yıldırım S. , 2014). Uzmanlaşma belli bir işte yetkin ve tecrübeli olmanın derecesi ile ilgili bir kavramdır. TDK'nin İktisat Terimleri Sözlüğü'ne göre uzmanlaşma, *“bireylerin veya örgütlerin üretime yönelik çabalarını, yeteneklerini ve bilgilerini çok sayıda alandan ziyade sınırlı bir alanda yoğunlaştırarak verimliliklerini artırması”* şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2004).

Örgüt veya kurumda iş bölümü ve görev dağılımı yapılırken işler çalışanların o işle ilgili eğitim düzeylerine, yetkinliklerine ya da teknik yeterliliklerine göre dağıtılmalıdır. Belli işlerin belli kişi ya da bölümlere verilmesi sürekli aynı işin yapılarak tekrarlanmasını ve dolayısıyla o işte daha çok bilgi ve tecrübe kazanılarak uzmanlaşmayı beraberinde getirmektedir. Böylelikle o işin daha kısa sürede daha hatasız sonuçlanması sağlanabilmektedir (Can N. , 2018). İşte uzmanlaşma genellikle iş rotasyonu, iş genişletme veya işi zenginleştirme yoluyla sağlanmaktadır. İş rotasyonu çalışanların belli aralıklarla ve sistematik şekilde bir işten diğerine yer değiştirmesidir. İş genişletme, bir işe ait etkinlik sayılarının ve çeşitliliğinin artırılmasıdır. İş zenginleştirme çalışanların örgütün farklı işlerinde de istihdam edilmesidir. Çalışanların örgütteki diğer birbirine bağlı işlerin nasıl yapıldığını görmesi ve öğrenmesi sağlanır. Bu da çalışanların işte derinlik kazanmasına yardımcı olur (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Özellikle büyük ölçekli örgütlerde yapılacak işler bir kişinin üstesinden gelebileceğinden karmaşık olabilir. Bu durumda iş bölümü yapılması ve buna göre bu işlerin uzman kişi ya da gruplara tevdi edilmesi örgütte verimliliği artırmaya yardımcı olabilir (Hoy ve Miskel, 2015). Aynı zamanda iş bölümü ve uzmanlaşma örgütün denetim ve kontrolünü kolaylaştırmak bakımından da önemlidir. Çünkü kimin hangi işi nasıl yapması gerektiği önceden bellidir. Buna göre denetim ve kontroller gerçekleştirilir. Bunun yanında karmaşık işlerin daha basit parçalara ayrılması o işin yönetilebilirlik derecesini yükseltebilir. Uzmanlaşmaya bağlı olarak işlerin daha kısa sürede ve daha nitelikli olarak yerine getirilmesine katkı sağlar (Yıldırım S. , 2014). Bununla birlikte iş bölümü ve uzmanlaşma örgütte bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Aşırı iş bölümü çalışanın o işe bir şeyler katma isteğini veya o işe olan ilgisini azaltabilir. Bu da çalışanda can sıkıntısı oluşturarak performans kaybına yol açabilir. Ayrıca motivasyon eksikliğine, durağanlığa, devamsızlığın ve işten ayrılmaların artmasına kadar giden olumsuz bazı durumlara neden olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.2.2.3. *Hiyerarşik yapılanma ilkesi*

Hiyerarşi, bürokratik örgüt yapıları için var olması gereken önemli ilkelerden biri olarak görülmektedir. Hiyerarşi örgütün en alt birimlerini oluşturan operasyonel geniş tabandan en üstünü oluşturan yönetsel azınlığa doğru uzanan çift yönlü yetki ve sorumluluk hattıdır (Pffner, 1946). Bir örgütte kişiler ya da bölümler arasında kimin kime karşı yetkili ve sorumlu olduğu ile ilgili ilişkileri tanımlar. Her bir yöneticinin kontrol ve denetim alanının çerçevesini çizer. Hiyerarşi aynı zamanda örgütün yönetim birimi ile operasyonel birimini birbirine bağlayan bir emir komuta zinciri olarak da görülebilir. Herkes bulunduğu makamın ona tanıdığı yetkiye göre bu zincirdeki yerini alır (Daft, 2015). Hiyerarşi, örgütün yapısını şekillendirir. Bu hiyerarşik yapıda her bir alt makam bir üst makamın emrine verilir. Emir komuta zinciri yukarı kademelerden aşağı kademelere doğru dikey akış şeklinde sıralanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bürokratik örgütlerde konumlar genel olarak piramit şeklinde hiyerarşik bir yapı oluşturur. Bu piramidal yapı içinde her çalışan kendi bağlı olduğu üstündeki makama karşı sorumludur. Üst makamdakiler kendilerine bağlı alt birimlerden sorumludur. Aynı zamanda bu makamlar kendilerinin üstündeki makamlara karşı da bu alt birimlerin eylemleri için hesap verme sorumluluğu taşırlar (Aydın, 2018).

Hiyerarşik yapı kurmanın amacı üst yönetimden gelen emirlerin alt birimler tarafından disiplinli bir şekilde yerine getirilmesini garanti altına almaktır (Hoy ve Miskel, 2015). Hiyerarşik yapı sayesinde üst yönetim, örgütsel yapıya istikrar ve resmiyet kazandırabilir ve itaati çalışanlar arasında kalıcı hale getirebilir. Açıkça tanımlanmış yetkileri sayesinde çalışanların faaliyetlerini yönlendirebilir ve biçimlendirebilir (Jones & George, 2011). Hiyerarşi aynı zamanda örgüt içinde bütün birimler arasında eşgüdümlemeyi sağlaması bakımından önemlidir. Örgütte kişiler ya da birimler bağlı oldukları üstlerine karşı sorumludurlar. Bu durum örgütte denetim ve kontrolün daha etkili yürütülmesine yardımcı olur (Aydın, 2018).

Örgüt yapısının büyüklüğüne ve karmaşıklığına bağlı olarak örgütte hiyerarşik katmanlar artmakta ve örgütün hiyerarşik yapısı daha belirgin hale gelmektedir. Hiyerarşik katman sayısının artmasına bağlı olarak örgütsel iletişim zorlaşabilir. Bu da örgütün sağlıklı bir şekilde işleyişi için olumsuz bir durumdur. Üst yönetimin kararlarının orta ve alt birimlere ulaşması zaman alabilir. Bu durum işlerin yavaşlamasına ve örgütte verimsizliğin artmasına neden olabilir (Jones & George, 2011). Bunun yanında hiyerarşik örgütlenmenin katı olması örgütün çevresel değişimlere karşı esnekliğini olumsuz etkileyebilir. Çalışanların bireysel girişimlerine ve örgütsel katılımlarına ket vurabilir. Hiyerarşik yapının çok katmanlı yapısına bağlı olarak üst yönetim ile alt birimler arasındaki iletişimin aksamaması yukarıdan gelen emirlerin yerine getirilmesinde kayıtsızlık oluşturabilir (Can N. , 2018).

2.2.2.4. Kişisel olmama (gayrişahsilik) ilkesi

Bürokrasiye dayalı idari modelde yönetsel yapının yazılı kurallar çerçevesinde şekillendirilmiş olması doğal olarak kişisel olmamayı ya da gayrişahsilik ilkesini beraberinde getirmektedir. Gayrişahsilik ilkesinde üst yönetim ile alt bölümler arasında yazılı kuralların hâkim olduğu, sosyal ilişki mesafesinin korunduğu, kişilere karşı bireysel ön yargılardan kaynaklanmayan bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Yönetim ile alt birimler arasındaki bu ilişki türü karar alma ve uygulamada rasyonaliteyi de beraberinde getirmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Böyle bir örgüt ortamında önyargılara dayalı duygusallık, kin tutma, şefkat, acıma gibi rasyonel olarak kabul edilmeyen davranışlar dikkate alınmamaktadır. Örgüt ortamında ilişkiler formal nesnelliğe dayalı olarak yürütülür (Hoy ve Miskel, 2015). Gayrişahsi olma ilkesi örgütün içinde geçerli olduğu gibi örgütün çevresi ile olan ilişkilerde de

geçerlidir (Aydın, 2018). Bu ilkeye göre örgütteki kişilerin siyasi görüş, din, inanç, felsefe, ırk, renk, cinsiyet gibi şahsi özellikleri önemli değildir, önemli olan onların işle ilgili yeterlikleri ve liyakatidir (Yıldırım S. , 2014).

Gayrişahsilik ilkesi örgüt ortamında üst yönetim ile alt birimler arasında kişisel olmayan bir ilişki türü geliştirmek, nesnellik ve eşitliği sağlamak açısından önemlidir. Ayrıca örgüt içinde rasyonalitenin artmasına katkıda bulunabilir (Hoy ve Miskel, 2015). Gayrişahsilik ilkesi örgüt içinde önyargılardan ve duygusallıktan uzak, tarafsızlığa dayalı bir görevsel davranış bilincinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Aydın, 2018). Bu ilke kişisel çıkarlardan ziyade örgütün genel çıkarlarının öncelenmesinde etkili olabilir. Bununla birlikte insanın da duygusal bir varlık olduğunun yadsınması mekanik, durağan ve soğuk bir örgüt ortamının doğmasına neden olabilir. İlişkilerin mekanikleştiği böyle ortamda kişilerin motivasyonu bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Can N. , 2018).

2.2.2.5. Yazılı iletişim ve kayıt tutma ilkesi

Örgütte yürütülen her türlü iş ve işlemlerin yazılı kayıt altına alınması ve belli bir düzende dosyalanarak arşivlenmesi ile ilgilidir. Buna göre örgütün faaliyetlerine ilişkin tüm bilgiler sistematik bir şekilde kaydedilir ve arşivlenir. Buna göre üst yönetimin alt birimlerden bir talepte bulunması, birimlerin kendi aralarındaki talepleri ya da üst yönetimden talepleri gibi tüm iş ve işlemler yazılı olmalıdır (Yıldırım S. , 2014). Özellikle bürokratik yapıya sahip örgütlerde çok sayıda ve çok çeşitli kayıtlar tutulmakta ve arşivlenmektedir. Bu kayıtlar personele ait kayıtlar, müşteri verilerine ait kayıtlar, alacak-borç kayıtları, satın alma emirlerine ait kayıtlar, finansal kayıtlar, vb. olabilir. Bu gibi kayıtları tutmak hedeflere ulaşabilmek bakımından örgütlerin en önemli önceliklerinden biri olmalıdır (Robbins & Coulter, 2017).

Günümüzde dijitalleşme ve bilgi teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak bu tür kayıtları tutmanın örgütler açısından daha kolay hale geldiği söylenebilir. Bu tür dijital sistemler ücret ödemeleri, bordro, personel kayıtları, müşteri kayıtları, alacak ve borç hesaplarına ait kayıtlar, vb. tutmak ve arşivlemek için kullanılmaktadır. Bu tür sistemler ayrıca kayıt süreçlerini otomatikleştirmek, daha ayrıntılı ve çok sayıda kayıtlar tutmak, tutulan kayıtları analiz etmek bakımından da önemlidir (Wheelen & Hunger, 2012). Yazılı iletişim ve kayıt tutma örgütteki iş ve işlemlerin zaman içinde belli bir standarda ulaşmasına, işlerde resmiyetin, kalıcılığın ve sürekliliğinin

sağlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca yazılı kayıtlar örgütte kurumsal zihniyetin ve kurumsal hafızanın oluşmasında da önemli bir rol oynar (Daft, 2008). Yazılı iletişim ve arşiv kayıtları örgütün ileriye dönük daha isabetli öngörülerde bulunmasına ve yöneticilerin daha etkili stratejik kararlar almasına da yardımcı olabilir. Bir sorun ya da anlaşmazlık yaşandığında geriye dönük kontroller için de bu kayıtlar önemli bir arşiv niteliğindedir (Robbins & Coulter, 2017). Bununla birlikte yazılı kayıt tutma ve arşivleme için yapılacak kâğıt, kırtasiye malzemesi, bilgisayar, yazıcı, sunucu, fotokopi makinesi, vb. harcamalar örgütlerin maliyetlerini artırabilir. Bunun yanında kayıt sürelerinin uzaması örgütteki iş ve işlemlerin yavaşlamasına ve verimliliğin azalmasına neden olabilir.

2.2.2.6. *Kariyer ve liyakat ilkesi*

Kariyer ve liyakat ilkesi, örgütte istihdam edilecek kişilerin diploma, sertifika, yazılı sınav, mülakat, kıdem, performans, vb. kriterlere göre seçilmesi ve bu kriterlere göre görevlerinde yükseltilmesidir (Can N. , 2018). Kariyer, bir kişinin çalışmaya bağlı olarak mesleki hayatında kat ettiği yolu, kazandığı başarı ve uzmanlığı ifade eder. Liyakat ise bir kişinin göreve uygunluğunu, yaraşırılık durumunu ve bu görevi yerine getirme konusundaki yeteneklerini, bilgisini ve performansını ifade eden bir kavramdır. Bir görev için seçim yapılırken adayların teknik niteliklerine, yeterliliklerine ve performanslarına bakılmasıdır (Robbins, 1990; TDK, 2011). Weber'e (2012) göre bürokratik yapıya sahip örgütlerde her bir makam ve görev için seçilecek kişiler o işin niteliklerini taşıyanlar arasından olmalıdır. Personel istihdamında akrabalık, siyasi fikir gibi kişisel ilişkiler ya da din, dil, ırk, cinsiyet, inanç, felsefi düşünce gibi kişisel özellikler önemli olmamalıdır (Bülbül, 2018). Kariyer ve liyakat ilkesine göre personelin bir göreve getirilmesi ya da üst makama yükseltilmesi bilgisine, yeteneğine ve performansına dayalı olarak yapılmalıdır. Ayrıca o işin gerekleri ile ilgili diploma, sertifika, yeterlilik belgesi gibi objektif kriterler dikkate alınmalıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Örgütte üst makam ve görevlere personel atamada kariyer ve liyakat sisteminin hakim olması çalışanların örgütsel bağlılığını artırabilir. Ayrıca kariyer taahhüdü çalışanların keyfi olarak işten çıkarılmasını önleyebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu taahhüt sayesinde bireyler üstlerinin keyfi uygulamalarından korunabilir ve haksızlığa karşı direnebilirler (Robbins, 1990). İstihdamın kariyer ve liyakate göre

yapılması çalışanların kendi işlerine yoğunlaşmasına ve iş motivasyonlarının artmasına yardımcı olur (Sağır, 2018). Bu ilke ayrıca çalışanlar arasında adaleti, eşitliği ve şeffaflığı sağlamak bakımından da önemlidir. Bununla birlikte bazı durumlarda çalışanlar arasında bir çatışmaya ya da gereksiz bir rekabete neden olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

2.2.3. Okul Örgütü

Toplumun ihtiyaç duyduğu birçok sosyal örgüt bulunmaktadır. Bunlardan biri de eğitim-öğretim hizmetleri için ihtiyaç duyulan okullardır. Diğer sosyal örgütler gibi okullar da belli görevleri yerine getirmek üzere kurulmuştur. Modern yaşamın getirdiği hızlı değişim, gelişim ve yenilenme ile okullara pek çok önemli görevler yüklenmiştir. Okulların görevleri kuruluş amaçlarına göre farklılıklar göstermekle birlikte genel olarak bu görevlerin bir kısmı bireyin ihtiyaçları ile ilgili iken bir kısmı da toplumun ihtiyaçları ile ilgili olmaktadır.

Okullar; yönetici, öğretmen, öğrenci, hizmetli, veli ve diğer çalışanlardan oluşan insan temelli örgütsel yapılardır. Okullar bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak ve onları gelecek yaşamlarına hazırlamak üzere tasarlanan eğitsel kurumlardır. Okulların yapısı özel olarak oluşturulmuştur. Yapısı müdahale ve kontrol edilebilen sosyal bir özellik gösterir. Örgütsel yapısı itibarıyla okullar hem toplumu etkiler hem de toplumdaki etkilenir. Aynı zamanda hem kendi iç yapısını etkiler hem de kendi iç yapısından etkilenir. Okulların örgütsel yapısı hem dışsal hem de içsel unsurlara sahip bir özellik göstermektedir (Erdoğan O. , 2023).

2.2.3.1. Okul örgütünün özellikleri

Modern yaşamın hakim olduğu günümüz sosyal yapısının geçmiş zamanlara göre çok daha dinamik olduğu söylenebilir. Bu dinamik toplumsal yapı eğitimin de dinamik bir yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu durum eğitimin belli bir formal yapıda sunumunu zorunlu kılmaktadır. Buna göre eğitim ve okul iç içe geçmiş, birbirine bağlı kavramlardır. Okul denilince genellikle eğitimin verildiği formal bir ortamın varlığı akla gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okulu, “*eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü fiziki ve sanal mekanlar*” şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2015, s. XVII). Bu tanıma göre fiziki mekanların yanında sanal mekanlar da okul olarak kabul edilmektedir. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile çevrimiçi ya

da çevrimdışı olarak uzaktan eğitim yoluyla faaliyet gösteren açık ilköğretim okulları, açık öğretim liseleri, açık öğretim fakülteleri gibi bu tanıma uyan ve sanal özelliklere sahip okullar bulunmaktadır. Bu tip sanal okullar zaman ve mekân sınırlamasını kaldırarak aynı anda birçok kişiye ulaşma imkânı sunmaktadır.

Bunun yanında okul, belli bir plan ve programa göre eğitim öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü tüm formal ortamların genel adı olarak kullanılmaktadır. Anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, halk eğitim merkezi, bilim sanat merkezi, vb. eğitim öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü formal örgütler okul kavramı içinde ele alınmaktadır (Ada ve Baysal, 2015). Her bir okul türünün bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre birbirinden farklılaşan amaç ve görevleri bulunmaktadır. Örneğin anaokulları 4-6 yaş arası çocukların eğitim öğretiminden sorumlu iken halk eğitim merkezleri çoğunlukla yetişkin eğitiminden sorumludur.

Okul çok amaçlı bir örgüt özelliği taşımaktadır. Bu durumda okul örgütü sadece eğitim-öğretimle sınırlandırılmaz. Bununla birlikte kurumsal anlamda bu görevler okul örgütü ile özdeşleşmiştir. Amaçları ve süreçleri bakımından modası geçmiş olarak kabul edilebilse de toplumsal yapı ve kültür, okulları zorunlu görmektedir. Bu da okullara ilginin sürmesini sağlamaktadır. Bu ilgi de bir bakıma okulların değişim ve yeniliğe karşı direnmesini kolaylaştırmaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Bursalıoğlu'na (2021, s. 33-36) göre okulun örgütsel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Okulun en önemli özelliği hammaddesinin insan olmasıdır. Okulun birey üzerindeki etkisi kurumsal boyutundan daha hassastır. Aynı zamanda informal yapısı formal yapısına göre insan üzerinde daha ağırdır ve yetki yerine etki alanı daha fazladır.
- 2) Okul çeşitli değerlerin hâkim olduğu bir örgüttür. Aynı zamanda bunların birbiriyle çatıştığı bir yerdir. Toplumsal koşulların dikkate alınarak bu kişisel, sosyal, politik ve ekonomik değerlerin uzlaştırılması ve bir dengede tutulması okulun en temel görevlerindendir.
- 3) Okulun kendi ürününü ölçmek ve değerlendirmek güçtür. Diğer birçok toplumsal örgütte olduğu gibi sonuçları hemen görülmemektedir. Okulun birey üzerindeki öğrenme ve öğretme etkisinin sonuçlarını gözlemlemek hem güç hem de uzun zaman almaktadır. Bu nedenle okulun olumsuz etkileri hemen görülmez, önlem almak zorlaşabilir ve sonucu da ağır olabilir.
- 4) Okul çevresindeki tüm formal ve informal örgütlerden etkilenir ya da onları etkiler. Bu etkileme ve etkilenme karşılıklı ve uzun süreli olarak gerçekleşir. Okulun görevini yerine getirebilmesi ve başarılı olabilmesi için toplumun tüm yapı ve süreçlerine her durumda dahil olması gerekmektedir.
- 5) Okul dolaylı girişim olduğundan ve amaçlı bir etkileşimi öngördüğünden çoğunlukla özel bir çevredir. Bu özel çevrenin görevi dış çevrenin kötü etkilerine karşı iyi bir çevre oluşturmaktır. Okul toplumda kolaylaştırma, temizleme ve dengeleştirme eylemlerini yerine getirir.

- 6) Okul toplumsal yapıda var olan düzenlenmiş grupların yatırım yaptığı bir alandır. Bunlar kendi çıkarlarını korumak için zaman zaman okulla çatışma halindedir. Kendi çıkarları için okulun amaç ve görevlerini araçsallaştırabilirler.
- 7) Okul, kültürün en önemli değişim aracı olan örgütsel yapılardan biridir. Okul mevcut sosyal mirasın aşılmasından ve gelecek nesillere aktarılmasından sorumludur. Bunun yanında okul toplumda gerekli düzeltmeleri yaparak kültür değişiminin de öncüsü olabilmektedir.
- 8) Okulun örgütsel yapısı bürokratik özellik göstermektedir. Bu bürokratik yapı okulu çıkar guruplarına ve onların baskılarına karşı korur. Bununla birlikte bu şekildeki bir örgüt yapısı kalıplaşma, rutinleşme, güvensizlik gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir.
- 9) Diğer örgütlerde olduğu gibi okul örgütü de kendine has bir kişiliğe sahiptir. Bu kendine has kişilik örgüt iklimi şeklinde kendini göstermektedir. Bu iklimi de örgütteki grupların ve yöneticilerin moral, samimiyet, anlayış gösterme, kendini işe verme, tepeden bakma, yakın denetim uygulama gibi olumlu ya da olumsuz davranışları şekillendirmektedir.

Okulun örgütsel yapısı kurulurken bu kendine özgü özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Eren Z. , 2021). Ayrıca diğer sosyal örgütlerde olduğu gibi okul örgütünü etkileyen birçok dinamikler bulunmaktadır. Bunların etkisi okulları değişime ve yenilenmeye zorlamaktadır. Çevresel unsurların, kişisel, sosyal, siyasal ve ekonomik beklentilerin değişmesi okulun varoluş amacında değişimi beraberinde getirmektedir. Bu değişimin etkisi ile okullar kendilerini yenilemek durumunda kalmaktadır (Ak Küçükçayır, 2021).

Bunun yanında giderek artan bilgi ve iletişim teknolojilerinin de bu süreci hızlandırdığı görülmektedir. Bu hızlı gelişmelerin toplumun beklentilerini ve insanların sahip olması gereken nitelikleri değiştirdiği söylenebilir (Ersoy, 2020). Mevcut katı bürokratik yapısı, sadece öğretmen temelli bir öğretim yöntemi ve belli bir ortama sıkıştırılmış öğrenme-öğretme modeli ile okulların bu sürece ayak uydurması zor görünmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak günümüzde artık kendi kendine öğrenmeyi temel alan ve okulların devre dışı bırakıldığı okulsuz toplum yaklaşımları giderek artmaktadır (Ada ve Küçükali, 2023).

2.2.3.2. Okul örgütünün amaç ve görevleri

Günümüzde formal ya da informal birçok sosyal sistem vardır. Toplumda var olan bu sosyal sistemler insanların ihtiyaç duyduğu bir eksikliği gidermeye yönelik olarak yine insanların kendisi tarafından kurulmuştur. İnsanlar tek başına üstesinden gelemediği, gücünün yetemediği işler için ortak çaba gerektiren organize kurumlara ihtiyaç duyarlar (Hoy ve Miskel, 2015). Örneğin modern toplumsal yaşamda güvenliği sağlamak için emniyet ve ordu teşkilatı, hastalıklara karşı tedavi olmak için sağlık

teşkilatı, yaşlılığın getirdiği muhtaçlığa karşı sosyal güvenlik teşkilatı gibi ortak çaba gerektiren kurumlar vardır. Eğitimin de sosyal bir hizmet olduğu düşünüldüğünde bireylerin eğitim yoluyla hayata hazırlanması gerekmektedir.

İnsanın en önemli yetisi öğrenen bir varlık olmasıdır. Bu, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Eğitim, insanın doğuştan getirmiş olduğu potansiyelini ortaya çıkarmasına ve nihayetinde kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Eğitim, doğuştan itibaren insanı öğrenmeye dayalı olarak formal ya da informal yollarla hayata hazırlar. İnsanın eğitim süreci ilerledikçe, eğitim insana yaşama dair belli bir bakış açısı kazandırır, belli bir yetkinliğe ulaşmasına yardımcı olur (Can N. , 2018). Toplumsal yapının dinamikliğine bağlı olarak eğitim süreci de dinamik bir yapıya sahiptir. Bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Bu hızlı değişim karşısında tüm bireylerin hayatta başarılı olabilmesi için sürekli olarak yenilenen etkili bir eğitim-öğretim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Bakioğlu ve Keser, 2009).

Okulların yerine getirmesi gereken görevler farklı yazarlar tarafından değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Genel olarak bu görevler sosyal, politik ve ekonomik görevler şeklinde gruplandırılmaktadır. Okulun sosyal görevi bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Diğer ifadeyle bireye kültürü aşılmasıdır. Okulun politik görevi bireyin içinde bulunduğu topluma vatandaşlık bağlılığı ile ilgilidir. Bu bakımdan okulun bir görevi de bireyin devlet sistemine bağlılığını sağlamaktır. Okulun ekonomik görevi ise toplumun ekonomik ihtiyaçlarına dönüktür. Okul toplumun ihtiyaç duyduğu beyin ve insan gücünün karşılanmasından sorumludur (Bursalıoğlu, 2021). Girdi olarak okul sistemine dahil olan öğrenciler belli amaçlar doğrultusunda eğitilmek ve istendik davranışlar kazandırılmak üzere önceden belirlenmiş müfredata göre eğitim öğretim sürecinden geçerler. Bu sürecin sonunda, okullardan çıktı olarak beklenen özetle bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun kişilerin yetiştirilmesidir (Keskinçilic, 2016).

2.2.3.3. Okul örgütünün boyutları

1900'lü yılların sonuna doğru giderek hızlanan küreselleşme çabaları, neo-liberal yaklaşımların, dijital yayın ve teknolojilerin ortaya çıkardığı yeni eğilimler toplumların sosyal kurumlarında önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimler toplumun eğitime yönelik beklentilerinde de önemli tartışmaları gündeme taşımış ve eğitim sistemlerine, okula, öğretmene, öğrenciye dair kabullerin

sorgulanmasına yol açmıştır. Buna bağlı olarak toplumsal bir örgüt olan okulların amacı, yapısı, işlevi, görevleri ve süreçlerinin yeniden konumlandırılması gerekmiştir (Boyacı, 2019). Okulların mevcut bürokratik ve hiyerarşik yapılarının günümüz yaşam şartlarından kopuk olduğu, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermekte zorlandığı tartışılmaktadır. Okulların mevcut yapısı ve işleyişi ile bu yeni şartların beraberinde getirdiği beklenti ve sorunların nasıl üstesinden gelineceği merak konusu olmaktadır (Özdemir ve Kılınç, 2019). Bu durum sosyal örgüt olarak okulların değişen şartlara göre yeniden yapılandırılması gerektiği sorunsalını gündeme getirmektedir.

Örgütün görevleri onun amaçları ile ilgilidir. Pfiffner ve Presthus'a göre bir örgütün görevlerini onun amaçlarına yönelik yaptığı eylemleri oluşturur. Bu bakımdan örgütün görevleri belirlenirken amaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Sonraki süreçte ise görevin özelliğine göre örgütün yapısı inşa edilir. Okulun görevleri belirlenirken başlangıç noktası olarak öncelikle okulun amaçlarına bakılmalıdır. Bunun göz ardı edilmesi okulun örgütsel yapısında sorunlar meydana getirebilir (Bursalıoğlu, 2021). Amaç-yapı uyumsuzluğuna bağlı olarak okulların görevlerini yerine getirmesinde aksamalar yaşanabilir. Böylelikle okulun amaçlarına ulaşması zorlaşır.

Örgütler belli niteliklerine göre boyutlarına ayrılmaktadır. Boyutların sayısı ve çeşidi örgütün niteliğine göre farklılıklar göstermektedir. Alanyazında okulun örgütsel boyutları genel olarak amaç, yapı, süreç ve iklim olmak üzere dört boyutta incelenmektedir (Baloğlu, 2021).

2.2.3.3.1. Amaç

Her örgüt en az iki veya daha fazla kişinin katılımıyla kurulmaktadır. Her örgütün belli kuruluş amaçları vardır. Bunlar farklılık gösterse de genel olarak madde ve insan kaynağını kontrol etmek, emek-hammadde-sermaye girdilerini en aza indirerek verimliliği artırmak, örgütsel çatışmaları en aza düşürmek, bireysel sapmaları azaltmak, çevreyi kontrol altında tutmak, vb. örgütlerin en önemli amaçları arasındadır (Bursalıoğlu, 2021). Örgütün amacı aslında onun varoluş gerekçesidir. Örgütlerin yönetsel ve operasyonel yapısı amaçlarına göre farklılık gösterir. Örgütün amaçlarının farklı oluşu örgütün yapısını değiştirdiği kadar onun süreç ve iklimini de etkiler. Örgüt yönetiminin görevi örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik adımları kararlaştırmak ve bu adımları atmaktır (Baloğlu, 2021).

Okullar karmaşık sosyal yapılardır. Okulların öğrenci profili, öğretmen kadrosu, velilerin sosyo-ekonomik durumları, yöneticilerinin mesleki ve kişisel özellikleri, fiziki şartları ve çevresel koşulları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu bakımdan her okulun kendine özgü bir yapıya sahip olduğu, birbirlerine benzemedikleri ve birbirlerinden farklılaştıkları söylenebilir. Okullar ayrıca eğitim-öğretime yönelik amaç ve beklentiler yönünden de öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler açısından birbirinden farklılaşmaktadır (Keskinkılıç, 2016). Gelsthorpe ve West-Burnham (2003, p. 2) okulların genel amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Her bireyin kişisel, sosyal, kültürel, etik ve manevi gelişimini arttırmak;
2. İnsanları bir demokrasinin vatandaşları olarak toplumlarında aktif bir rol oynamaya hazırlamak;
3. İstihdam edilebilir olma ve toplumda tam bir ekonomik rol oynama potansiyelini geliştirmek;
4. Akademik başarı yoluyla yaşam şanslarını en üst düzeye çıkarmak;
5. Kabul ve hoşgörü üzerine kurulu bir toplum yaratmaktır.

Gelsthorpe ve West-Burnham'a (2003) göre eğitim esas olarak sosyal bir süreçtir. Modern kabul edilen toplumların genelinde eğitimin bir okul sistemi üzerinden tanımlanmasını eleştirirler. Okullar esas itibariyle yapay özellik gösteren yapılardır. Bu bakımdan okullar eğitim sürecini yer, zaman ve içerik üzerinden bürokratikleştirirler ve eğitimi ticari bir malmış gibi meta haline dönüştürürler. Okula böyle bir anlam yüklemek ve bu şekilde tanımlamak okulun birey ve toplum için var olması ile ilgili ana amacına ters düşmektedir.

Eğitim sistemi temel eğitimden yükseköğretime doğru kademeli bir şekilde ilerlemektedir. Her kademedeki okulların türüne göre amaçları da birbirinden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte okulların amaçları birbirini tamamlar şekilde birikik ve sarmal özellik gösterir. Bir başka ifade ile ilk kademedeki okullar öncelikle temel eğitimin amaçlarını gerçekleştirirken aynı zamanda bir üst kademedeki yer alan ortaöğretim okullarının amaçları için de bir temel oluşturmaktadır. Buna göre okulların amaçları kademeli olarak ilerlemekte ve nihai olarak eğitim-öğretimin asıl amacı gerçekleşmektedir (Baloğlu, 2021). Can (2023) ise bir örgüt olarak okulun amaç boyutunu öğrenci işlerinin yönetimi, insan kaynağının yönetimi ve fiziksel kaynakların yönetimi ile ilgili olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır.

Türk milli eğitim sisteminin bireysel, toplumsal ve ekonomik olmak üzere genel ve özel amaçları vardır. Bu amaçların bir kısmı geleceğe yönelik uzak amaçlar

iken bir kısmı yakın amaçları içermektedir. Türk milli eğitiminin genel amaçları 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilmiştir. Kanun'a göre Türk milli eğitiminin genel amaçları belirlenirken ilk olarak vatandaşlık bağına vurgu yapılmıştır. Eğitimin genel amacı olarak öncelikle vatandaşların ailesini, vatanını ve milletini seven, vatanına bağlı, demokrasiye ve insan haklarına saygılı bir birey olarak yetiştirilmesi istenmiştir. Eğitimin ikinci genel amacı ise bireyin kendisi ile ilgilidir. Bireylerin sağlıklı bir kişiliğe ve sağlam bir karaktere sahip olan, bilimsel düşünceye önem veren, bağımsız düşünebilen ve karar alabilen, topluma karşı sorumluluk taşıyan, dünyaya açık olan birer birey olarak yetiştirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Üçüncü genel amaç ise topluma ve işgücüne yöneliktir. Buna göre eğitimle bireylerin kabiliyet ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilerek hayata hazırlanmaları, kendilerine ve topluma yararlı olacakları bir meslek sahibi olmaları istenmiştir (MEB, 1975):

Özel amaçlar ise genel amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak belirlenen amaçlardır. Bu amaçlar her bir derece ve türdeki okula özgü olarak belirlenir. Özel amaçların genel amaçlarla uyumlu olması gerekmektedir. Bu Kanun'a göre gerek özel gerekse de genel amaçlarla istenen: Türk vatandaşlarının ve tüm toplumun refahını ve mutluluğunu artırmak, milli birlik ve beraberlik içinde ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimini desteklemek ve sonuç olarak da muasır medeniyetler seviyesine ulaşarak çağdaş uygarlığın seçkin bir bireyi ve ortağı olmaktır (MEB, 1975).

Okullar birer eğitim örgütü olduğundan amaçları çoğunlukla değerler üzerine kuruludur. Bu amaçlar örgütün içine ya da dışına dönük olabilir. Okulların bireysel, sosyal, politik, ekonomik yönü olduğundan amaçlar belirlenirken salt eğitimsel-öğretimsel bakış açısı eksik olacaktır. Okulun girdisi toplumdan gelmekte çıktısı da topluma dönmektedir. Bu nedenle amaçlar çok boyutlu bakış açısıyla belirlenmelidir. Okulların amaçları belirlenirken bireysel, sosyal, politik ve ekonomik beklentiler göz önünde bulundurulmalıdır (Bursalıoğlu, 2021).

2.2.3.3.2. *Yapı*

Bir örgütün amaçlarına ulaşması ve stratejilerinin başarılı olması için yapısal olarak uygunluk gerekmektedir. Amaç ve stratejiler doğru belirlense bile örgütsel yapı bunlarla uyumlu değilse amaçlara ulaşmak zorlaşacaktır (Yıldırım S. , 2014). Örgüt yapısı yönetim kademeleri arasındaki yetki ve iletişim hatları ile bunlar arasında akan bilgi ve veriler olmak üzere iki yönlüdür (Chandler, 1962). Örgüt yapısı; hiyerarşi, iş

bölümü ve koordinasyon olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Hiyerarşi, yetki ve sorumlulukların düzenlenmesidir. İş bölümü, görevlerin uzmanlaşma temelinde kişi ya da bölümlere paylaştırılmasıdır. Koordinasyon ise farklı birimler arasında karşılıklı olarak uyumlu bir etkileşimin sağlanmasıdır (Daft, 2015).

Okulun yapısal boyutu yönetici, öğretmen, diğer personel, vb. olmak üzere tüm katılımcılar arasındaki formal ilişkilerin yatay ya da dikey olarak sıralanması ile ilgilidir. Buna göre okullar dikey ya da yatay olarak örgütlenebilmektedir (Baloğlu, 2021). Okulun yapısal boyutu katılımcıların formal iş yapısına dahil olduğu ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş yetki ilişkilerini gösterir. Formal iş yapısı katılımcıların okul içindeki rollerini, görev ve sorumluluklarını tanımlar. Katılımcıların görev ve sorumluluklarını yerine getirmek üzere birbirleriyle yaptıkları iş bölümünü ifade eder. Yetki yapısı ise katılımcıların birbirleriyle olan hiyerarşik ilişkisini, karar alma, kontrol ve denetim süreçlerini düzenler (Erdoğan O. , 2023).

Diğer örgüt yapılarında olduğu gibi okulun örgütsel yapısı da belli unsurlara sahiptir. İş bölümü ve koordinasyon, kariyer ve uzmanlaşma, yetki ve sorumluluk, kontrol alanı, merkezileşme ve biçimselleşme okulun örgütsel yapısının temel unsurlarını oluşturmaktadır (Çelik Yılmaz ve Argon, 2024). Bu unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

1) *İş bölümü ve koordinasyon:* Okullarda işlerin belli kurallar çerçevesinde anlamlı iş parçacıklarına ayrılmasıdır ve bu işlerin yönetici, öğretmen ve diğer personel arasında belli bir uyum içinde yürütülmesidir (Bülbül, 2018; Daft, 2015). Eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili iş ve işlemler belli esaslara göre okul çalışanları arasında paylaşılır. Okul müdürü yönetim ve denetim gibi idari işlerden sorumludur. Öğretmenler branşlarına göre derse girerler. Belli komisyonlarda görev alırlar. Memurlar gelen-giden evrakların kaydı, personelin maaş, izin, özlük işlerini takip ederler. Yardımcı hizmetler sınıfındakiler okulun bakım, temizlik, tamirat, ısınma, vb. işlerini görürler.

2) *Kariyer ve Uzmanlaşma:* Okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin diploma, sertifika, yazılı sınav, mülakat gibi belli kriterlere göre seçilmesi ve okuldaki işler konusunda gerekli yeterliliklere sahip olmasıdır (Can N. , 2018). Örneğin öğretmenlerin müfredat, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, vb. konularda gerekli yeterliliklere sahip olması gerekir. Bunun için eğitim alanında

yükseköğretimi bitirmelidir. Okul yöneticileri eğitim yönetimi, insan ilişkileri, liderlik ve motivasyon, vb. konularda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Bu alanda yönetici eğitimleri almalı, yönetici seçme sınavında başarılı olmalı ve yöneticilikte belli bir kıdeme sahip olmalıdır. Kaloriferden sorumlu yardımcı hizmet personelinin okulun ısınması ile ilgili olarak kalorifer yakmayı bilmesi ve bu konuda kalorifer ateşçi belgesinin olması gerekir.

3) *Yetki ve sorumluluk*: Okullarda herkesin makam, yetki ve sorumlulukları kademelendirilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personel arasındaki formal ilişkiler hiyerarşik olarak tanımlanır (Gülşen ve Gökyer, 2016). Okul örgütünün en üst basamağında hiyerarşik olarak okul müdürü yer almaktadır. Okul müdürü okuldaki tüm eğitim öğretim faaliyetlerinden, idari işlerden, kontrol ve denetimden sorumludur. Bu sorumluluk hem üst makam olan il/ilçe milli eğitim müdürüne karşıdır hem de emri altındaki öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personele karşıdır. Öğretmenler ise eğitim-öğretimle ilgili olarak öncelikle öğrencilerine karşı sorumludur. Bu sorumlulukta hiyerarşik tanımlamadan ziyade görevin etik ve ahlaki sorumluluğunun daha ağır bastığı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenler hiyerarşik olarak okul müdürüne karşı sorumludur. Okuldaki diğer personel de görev tanımına göre okuldaki idareci ve öğretmenlere karşı sorumludur.

4) *Kontrol Alanı*: Hiyerarşik yapılanma örgütteki kontrol alanı ile ilişkilidir. Hiyerarşik yapılanmada tabakalar belirlenirken bir üstün yönetebileceği ve kontrol edebileceği astların ya da alt birimlerin sayısının belirlenmesi gerekir. Bu sayının az olması örgütteki tabakalaşmayı sıklaştırarak dikey hiyerarşiyi artırır, astların yetki ve sorumluluğunu ise azaltır. Sayının çok tutulması ise tabakalaşmayı azaltarak hiyerarşik yapılanmayı yataylaştırır, astların yetki ve sorumluluklarını ise artırır (Eren Z. , 2021). Okul müdürünün kontrol alanını astları konumundaki okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer personel oluşturur (Çelik Yılmaz ve Argon, 2024). Okul müdürü yetki ve görev paylaşımı yoluyla kontrol alanını artırabilir ya da azaltabilir. Bununla birlikte nihai yetki ve sorumluluk okul müdürüne aittir.

5) *Merkezileşme*: Karar alma ve yetkinin örgütün üst yapısında toplanma derecesinin bir ölçüsüdür (Robbins, 1990). Kararların üst yönetimlerce alındığı ve yetkinin üst yönetimlere verildiği örgütler merkezileşmiş kabul edilir (Daft, 2015). Okullar genel olarak merkezi özellik göstermekle birlikte okul müdürlerinin yapacağı

yetki ve görev dağılımı, sergileyeceği liderlik yaklaşımı okul bünyesindeki merkezîyetçi yapının sınırlı da olsa ademi-merkezîyetçi bir hüviyet kazanmasına katkı sunabilir (Çelik Yılmaz ve Argon, 2024). Bununla birlikte bu tip uygulamalar yapısal olarak okulları ademi-merkezîyetçi yapmamaktadır. Sadece görevlerin yerine getirilmesinde öğretmen ve diğer personele bir serbestiyet alanı tanımaktadır. Bunların daha çok okul iklimine yansdığı söylenebilir.

6) *Biçimselleşme*: Okullardaki işlerin standartlaştırılması ile ilgilidir. Okuldaki görevlerin, işlerin, prosedürlerin yazılı kurallar olarak düzenlenmesidir (Robbins, 1990). Biçimselleştirmenin amacı okullardaki çalışanların takdir hakkının azaltılması yoluyla onların davranışlarının standartlaştırılmasıdır. Böylelikle okul çalışanlarının davranışlarına bir yön verilmiş olur (Mintzberg, 1993). Bununla birlikte okulların en temel bileşeni insandır. Okulların insana hitap eden yönünün getirdiği bir karmaşıklık vardır (Çelik Yılmaz ve Argon, 2024). Bu durum okullardaki biçimselliğin derecesini iyi ayarlamayı önemli kılmaktadır. Salt yazılı kurallara dayalı bir okul yönetim anlayışı okul içinde yönetici-öğretmen ilişkilerinin bozulmasına, etkileşimin azalmasına ve özerkliğin kısıtlanmasına neden olabilir.

Okulun yapısal boyutu onun işlevi ile doğrudan ilgilidir ve aralarında sıkı bir ilişki vardır. Okulun yapısal boyutu ile ilgili unsurlar okulun işleyişine resmi bir düzen kazandırır. Okulda görev ve yetkilerin paylaşımı, kararların alınması ve uygulanması, denetim ve kontrolün sağlanması ile ilgili temel dayanakları sağlar. Okulun çalışanları arasında bütünleşmeyi, tarafsızlığı, eşitliği, adaleti sağlamak ve okulun genel işleyiş dengesini korumak bakımından da önemlidir (Erdoğan O. , 2023). Bunun yanında yapısal unsurlar okulu bir bütün olarak bir arada tutmaya yardımcı olur (Hoy ve Miskel, 2015).

2.2.3.3.3. *Süreç*

Son yıllarda yönetim süreçlerinin düzenlenmesinde liderlik, insan ilişkileri ve grup dinamikleri gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu eğilim yönetim süreçlerinin bu kavramlar etrafında şekillenmesi gerektiğini göstermektedir. Yönetim süreçleri birbirleriyle zorunlu bir ilişki içindedir. Bu nedenle birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Bunların etkililiği ve ağırlığı yöneticiye ve örgütün türüne göre değişiklik gösterebilmektedir. Bununla birlikte aralarındaki organik ilişki bilinmeli ve uygulamada dikkate alınmalıdır (Aydın, 2018). Örgütün süreç boyutu, örgütün var

oluş amacına göre emek, hammadde, malzeme ve sermaye kaynağı gibi girdilerin bir araya getirilerek ürüne dönüştürüldüğü tüm işleyiş aşamalarını ifade eder. Süreç sonunda girdiden ürüne bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Buna göre karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme faaliyetleri sürecin birer aşamalarıdır (Baloğlu, 2021).

1) *Karar verme*: Bir sorunun ya da problemin çözümüne yönelik olarak olası yolları belirleyerek en uygun çözüm yolunun belirlenmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin ilk ve en önemli basamaklarından biri olarak görülmektedir. Kararın isabetliliği yönetim sürecinin niteliğini belirlemek bakımından önemlidir (Aydın, 2018). Karar verme diğer tüm örgütsel süreçleri de kapsayan, gelişi güzel olmayan, rasyonel ve bilimsel yönetime dayalı bir yargılama eylemidir (Altınışık, 2021). Okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli fark, alınan bir kararın doğrudan insanla ilgili olmasıdır. Bu nedenle kararlara katılım okullar için oldukça önemli görülmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşların müştereken aldığı kararlar hem kararların isabetliliğini artırma da hem de kararlara uymada ve bunları uygulamada yarar sağlamaktadır (Ada ve Baysal, 2015).

2) *Planlama*: Önceden belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek ve geleceğe yönelik kararsızlıkları ortadan kaldırmak için yapılması gereken iş ve işlemlerin saptanması ve takip edilecek yolların belirlenmesidir (Gülşen ve Gökyer, 2016). Planlama örgütler için seçme ve karar eylemi olarak yön gösteren bir pusula gibidir. Planlama kısa, orta ve uzun vadeli olarak yapılabilir. Planlama uzmanlık gerektirir, aynı zamanda zihinsel bir süreç olup örgütü rasyonel yönetmeyi öngörür. Planlama yapılırken kişi, yer ve zaman boyutları göz önünde bulundurulmalı, hedefe yönelik, esnek, kolaylıkla anlaşılabilir ve katılımcılığı destekler nitelikte olmalıdır (Taymaz, 2019). Okulların başarısı amaçları doğrultusunda yapılacak nitelikli bir planlama ile mümkündür. Her okulun kendine özgü şartları olacağından dolayı planlar okula özgü olmalıdır. Katılımcı bir anlayışla hazırlanmalı, öğretmen ve diğer çalışanların görüşleri alınmalıdır. Ayrıca okulların dinamik bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurularak esnek bir planlama yapılmalıdır.

3) *Örgütlenme*: Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için alınan kararlara ve yapılan planlama sonrasında uygulamaya geçebilmek için gerekli yapılanmaya gitmektir. Örgütlenme örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan iş bölümü, yetki dağılımı,

uzmanlaşma, yazılı kuralların belirlenmesi gibi çalışmalarını içerir. Bu basamakta örgütte yer alan herkesin yetki ve sorumlulukları tanımlanır, uzmanlıklarına göre iş bölümü ve görev dağılımı yapılır, kişiler ve bölümler arası ilişkiler tespit edilir, kurallar ve prosedürler belirlenir (Uğurlu, Topçu, Doğan ve Köybaşı, 2017). Okullarda etkili bir örgütlenme için öncelikle tüm okul çalışanlarının ve diğer paydaşların okulun amaçlarını benimsemesi sağlanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmen ve diğer personelin yetki ve sorumlulukları, görevleri açıkça belirlenmeli, görevler dağıtılırken uzmanlıklarına dikkat edilmeli ve buna göre bir iş bölümü yapılmalıdır. Okulun işleyişi ile ilgili kurallar açıkça belirtilmelidir.

4) *İletişim*: İletişim bir bireyden diğerine/diğerlerine bilgi, duygu, düşünce ve anlayış aktarımı olup aynı zamanda bu aktarılanların paylaşılmasını, anlamlandırılmasını ve ortaklaştırılması çabasını ifade eder (Keskinkılıç, 2016). İletişim karmaşık, sembolik, kapsam ve ilişki boyutuna sahip, etkileşime dayalı bir süreçtir (Aydın, 2018). Örgütsel anlamda iletişimin formal ve informal yönü bulunmaktadır. Örgütsel iletişimin formal yönüne ait sorumluk yöneticiye ait olup formal iletişim örgütün resmi işleyişi ile ilgilidir. İnfomal iletişim ise örgüt üyeleri arasındaki bireysel ve sosyal ilişkilere yöneliktir. İletişimin amacı örgütte ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik olarak ilgili kişi ya da birimleri etkileyerek harekete geçirmektir (Gülşen ve Gökyer, 2016). Okullarda iletişim resmi ve gayri resmi olarak yürütülmektedir. Resmi iletişim okul yöneticisi ile diğer çalışanlar arasında formal ilişkilere dayalı olarak belli prosedürlere göre yürütülen bir iletişimdir. Gayri resmi iletişim ise informal olup resmi prosedürlerin haricinde insani ilişkilerin gerektirdiği bir iletişimdir (Toker Gökçe, 2024). İletişim okullar için en önemli yönetim süreçlerinden biri olarak görülmelidir. İletişim okulun tüm katılımcılarını birbirine bağlar. Okul yöneticisi diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, velilerle, diğer personelle, üstleriyle, okul dışından birçok kişi ve kurum ile eş zamanlı olarak iletişim halinde olabilmektedir. Okullarda yöneticilerin tüm iş yükü dikkate alındığında en çok vakti iletişimin aldığı söylenebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). İletişim okulda eşgüdümleme sağlamanın en temel aracıdır. Ayrıca iletişim okulda ortak anlamın sağlanmasında da önemli bir role sahiptir. İletişim sürecinin iyi işletilmemesi durumunda okulda çatışmaların artması söz konusu olmakta ve okulun katılımcıları arasında dedikodu hakim olmaktadır (Yılmaz K. , 2011). Okulların varoluş nedeni

insandır ve okullar insani etkileşimler yönünden oldukça yoğun ve karmaşık yapılardır. Bu da iletişimi olmazsa olmaz kılmaktadır. Bu bakımdan iletişim okulun etkililiğini sağlamanın en önemli unsuru olarak görülebilir. Okulun insani ilişkiler yönünün ağır olması dolayısıyla okul içi resmi iletişim kadar gayri resmi iletişime de önem verilmelidir. Resmi olmak adına okul çalışanları arasındaki iletişim soğuk bir mesafeliliğe dönüşmemelidir. Okul yöneticileri öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, diğer personelle, üstleriyle ve okul dışındaki kişi, kurum ve kuruluşlarla etkili bir iletişim kurma konusunda çok dikkatli ve özenli davranmalıdır. İletişim konusunda gösterdiği bir eksiklik ya da hata okula yönelik bir çatışma ortamının doğmasına neden olabilir.

5) *Eşgüdümleme*: Beşerî, maddi ve ekonomik kaynakların örgütün amaçları doğrultusunda ve iş birliği içerisinde bütünleştirilmesi çabasıdır. Bir örgüt pek çok bileşenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu bakımdan bunlar arasında iş birliği ve teşvike dayalı bir senkronizasyonun sağlanması gerekmektedir. Ancak bu uyum sağlandığında örgütte verimlilikten söz edilebilir (Toytok, 2017). Kararların katılımı alınması, doğru bir planlama yapılması ve örgüt yapısının sağlıklı kurulması eşgüdümün sağlanması bakımından önemlidir (Gülşen ve Gökyer, 2016). Okulların çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olması, kaynaklarının dağınık olması ve okul yönetimine etki eden güç unsurlarını dengede tutmanın zorluğu dolayısıyla okullarda eşgüdümü sağlamak zorlaşmaktadır. Bu nedenle okullarda eşgüdümü sağlamak yönetim sürecinin önemli bir parçasıdır. Okullarda eşgüdüm ve koordinasyonu sağlamak için bireysel, yasal ya da toplumsal dinamikler işe koşulabilir. Yasa ve yönetmelikler, gelenekler, bilgi, beceri, ahlak gibi güç unsurları bir bakıma eşgüdüm ve koordinasyonu sağlamak için kullanılabilir (Bursalıoğlu, 2021). Okulda kararların ortaklaşa alınması, doğru bir planlama ve iş bölümünün yapılması, yetki, sorumluluk ve görevlerin uzmanlaşma temelinde dağıtılması, katılımcı, tarafsız ve adil bir yönetim anlayışı, formal ilişkilerin yanında informal ilişkilerin sağlıklı tutulması, okul içi resmi ve gayri resmi iletişimin güçlü olması, okulda koordinasyonu sağlamak bakımından önemlidir.

6) *Etkileme*: Örgüt yöneticisinin örgütün amaçları ve kararları doğrultusunda çalışanların tutum, davranış ve eylemlerine yön vermesidir: Örgütte, çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi ve örgütteki görev ve

sorumluluklarını yerine getirmelerinin sağlanması yöneticinin etkileme gücü ile olmaktadır (Özdoğru, 2023). Buna göre etkileme, bir güçtür ve bu gücün kaynakları farklılık gösterebilmektedir. Yöneticinin yetkilerine dayalı yasal gücü, bilgi ve becerisine dayalı uzmanlık gücü, ödül ve ceza verme yetkisine dayalı zorlayıcı gücü ve kişisel özelliklerine dayalı karizmatik gücü vardır. Etkili bir okul yönetimi için öğretmenleri ve diğer çalışanları etkilemede koşulların durumuna göre hangi gücün kullanılması gerektiğini öngörmek gerekmektedir. Bazı çalışanlara karşı yasal güç kullanmak daha etkili olabilirken bazıları için ödül ya da cezalandırmaya dayalı zorlayıcı güç kullanmak daha etkili olabilir. Bazen de birden fazla gücü birlikte kullanmak gerekebilir (Uğurlu, Topçu, Doğan ve Köybaşı, 2017). Okulun diğer örgütlere göre informal yapısının ve havasının (iklim) ağır basması güç kullanımında çok dikkatli olmayı gerektirmektedir. Örgütün amaçları doğrultusunda öğretmen ve diğer çalışanları yönlendirirken öncelikle bilgiye, görgüye, uzmanlığa, anlayış ve özendirme ya da kişisel insani ilişkilere dayalı gücün kullanılması, bunların yeterli olmaması durumunda son çare olarak yetkiye dayalı yasal ya da zorlayıcı güce başvurulması önemle tavsiye edilmektedir (Bursalıoğlu, 2021).

7) *Değerlendirme*: Değerlendirme, tüm yönetim süreçleri boyunca yürütölen iş ve işlemlerin, alınan kararların, yapılan planlamaların, kurulan iletişimlerin ve sağlanan eşgüdömleme sonucunda elde edilen sonuçların gözden geçirilmesi, örgütsel amaç ve hedeflerin gerçekteşme durumlarının belirlenmesi sürecidir (Şişman, 2021). Yönetim sürecinin son, ayrılmaz ve en önemli basamaklarından biri de değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirmenin en genel amacı örgütün sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlamak ve verimliliğini sürekli olarak artırmaktır (Aydın, 2013). Bir örgütte değerlendirme süreci ardışık üç aşamada gerçekteşmektedir. İlk aşamada örgütteki tüm iş ve işlemlerle ilgili standartlar belirlenir. İkinci aşamada çeşitli araç-gereçler kullanılarak örgütün amaç ve görevlerine yönelik yürütölen tüm faaliyetlerle ilgili veriler ölçme yoluyla toplanır. Daha sonra bu veriler işlenir, analiz edilir, içe ve dışa dönük karşılaştırılır ve yorumlanarak bir yargıya varılır. Sonuçta örgütün başarı düzeyi tarafsız olarak ortaya konmaya çalışılır. Buna göre de örgütün başarısını artırmaya yönelik yeni kararlar alınır ve yeni düzenlemeler yapılır (Taymaz, 2019; Bursalıoğlu, 2021; Şişman, 2021). Her örgüt gibi okulların da ilgili mevzuat çerçevesinde önceden belirlenen iç ve dış ölçütlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için

okullarda rehberlik, kontrol ve teftiş mekanizması kurulmuştur. Bu çalışmalar okul içerisinde okul müdürleri yoluyla okul dışından ise müfettişler (denetmen) yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okul yönetiminin en önemli görevlerinden biri de okuldaki eğitim-öğretimin etkililiğini ve verimliliğini belirlemeye yönelik olarak gerekli rehberlik, kontrol ve denetim çalışmalarını yapmaktır. Okul müdürleri ilgili mevzuat çerçevesinde okuldaki tüm eğitsel ve yönetsel çalışmaları denetlemek ve gerekirse uygun tedbirleri almak konusunda birinci derecede sorumludur. Bu amaçla okul müdürleri öğretmenlerin ve diğer personelin çalışmalarını yakından takip etmeli, yıl boyunca belli aralıklarla öğretmenlerin derslerine girmeli, önerilerde bulunmalı, gerekli gördüğü durumlarda rehberlik yapmalı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için onları desteklemelidir. Kendisini aşan durumlarda ise teftiş ve denetimde uzmanlaşmış olan müfettişlerden yardım almalıdır. Bunun yanında değerlendirme denilince sadece öğretmenlerin ilgili mevzuata göre denetlenmesi anlaşılmalıdır. Eğitimin ana hedefinin bireyin kendini gerçekleştirme olduğu unutulmamalı ve bu amaca uygun olarak uzun süreli bir değerlendirme süreci göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.3.3.4. İklim

Örgüt iklimi kavramı toplumsal anlamda kullanılan kültür kapsamına göre daha dar kapsamlı bir anlam taşımaktadır. Örgütün iklimi ya da havası kavramı daha çok bireylerin örgüt ortamı içerisinde buldukları zaman dilimindeki psikolojik durumları ve bu ortamda nasıl hissettikleriyle ilgilidir. Örgütteki bireyler bu zaman dilimlerinde buldukları ortamı mutlu-mutsuz, olumlu-olumsuz, sıkıcı-neşeli, samimi ya da gayri samimi olarak algılayabilirler. Bu algı durumları bireyin davranışlarını doğal olarak etkileyebilir ve örgüt içindeki davranışları değişiklik gösterebilir (Topcu, 2019). Kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği diğer örgütlere göre okullar için çok daha önemli bir özellik taşımaktadır. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmen ve yöneticilerin birbirleriyle olan ilişkilerini anlamaları ve benimsemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin okula yönelik bazı beklentileri ve ihtiyaçları vardır. Bunların karşılanmaması hayal kırıklığı oluşturarak öğretmenin moral ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Burada işin büyük kısmı okul yöneticilerine düşmektedir. Bu da ilişkileri kullanmayı değil anlamayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2021). Örgüt ortamına ve iklimine ait dinamiklerin

insanın örgütsel davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle okul ikliminin olumlu olmasını sağlamak adına öğretmen ve yöneticilerin örgütsel ilişkiler ve davranışlar konusunda gerekli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Baloğlu, 2021).

Örgüt ortamının ve ikliminin örgütsel davranışlar üzerine etkisi Hawthorne ve Harwood araştırmaları sonuçlarında da görülmektedir. Bu bakımdan girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütü için okulun iklimi insan davranışlarını etkilemede belirleyici olabilmektedir. Okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin birlikte geçirdikleri süre dikkate alındığında birbirleri ile ilişkileri, birbirlerine karşı tutum ve davranışları örgütün sağlıklı bir şekilde işleyişini önemli ölçüde etkileyebilir. Bunun için öğretmen ve yöneticilerin bu tür konularda gerek hizmet öncesi gerekse de hizmet içinde kurs ve seminere alınması yararlı görülmektedir.

2.2.3.4. Okul yönetimi

Eğitim sistemi içinde okullar bu sistemin bir alt sistemidir. Buna göre de okul yönetimi, eğitim yönetimi alanına göre aynı durumdadır. Bu bakımdan okul yönetimi eğitim yönetiminin okulla sınırlanmış alanını oluşturmaktadır. Eğitim yönetiminin okullara uygulanmış şeklidir. Eğitim yönetimi tüm bir eğitim sisteminin kavram ve süreçlerini içine alırken okul yönetimi alanına sadece okulla ilgili kavram ve süreçler dahildir. Bu alan okul ve çevresi ile sınırlıdır (Bursalıoğlu, 2021).

Can'a (2023) göre okul yönetimi, örgüt yapısının faal kılınmasının okula özgü türüdür. Örgüt yönetimi ile ilgili kuram ve uygulamaların okula uygulanmış şeklidir. Can (2023, s. 4-5) okul yönetimi kavramını "*okulun amaçlarına ulaşmak üzere süreç ve sorunlarla ilgili kararlar alma, kararları uygulama ve değerlendirme sürecidir.*" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanıma göre okul yönetimi okulun amaçları doğrultusunda okul müfredatını esas alarak okulu faal kılma, okulun beşerî, sosyal ve maddi sermayesini eşgüdümleme ve tüm bunları kontrol etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme sürecidir.

Okul yönetiminin önemi ve değeri onun yerine getirdiği görev ve sorumluluklarından kaynaklanmaktadır. Okul yönetiminin en temel görev ve sorumluluğu okulu önceden belirlenen amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ve değerini artıran ona yüklenen bu yüksek sorumluluktur. Okulu amaçları doğrultusunda yaşatmak, onun beşerî ve maddi kaynaklarını en etkili ve

verimli bir şekilde kullanmakla olur. Bunu gerçekleştirmek okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluğundadır (Bursalıoğlu, 2021). Okul yönetiminin etkililiği ve verimliliği görevlerini yerine getirmedeki başarısına bağlıdır. Buna göre okulun örgütsel etkililiğini ve verimliliğini artırmak, okuldaki öğretmen ve diğer tüm personelin mesleki doyumlarını sağlamak, okul ortamını sağlıklı kılmak ve bunu sürdürmek, çalışanları destekleyici bir okul iklimi oluşturmak, dirik özellik gösteren bir okul yapısı kurmak, okul-çevre ilişkisini güçlendirmek ve okulu çevresi için yararlı hale getirmek okul yönetiminin önemli görevleri arasında sayılabilir (Bayar, 2017).

Dünyada yaşanan demografik, sosyal, kültürel, politik ve teknolojik, vb. gelişmeler ve değişen rekabetçi koşullar diğer tüm örgütleri değişime zorladığı gibi okulları da değişime zorlamaktadır (Balcı, 2011). Okulların bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi, etkili ve verimli bir örgüt olabilmesi ancak bu değişime ayak uydurabilmesiyle mümkündür. Bu değişime ayak uydurmada en önemli görev ve sorumluluğun okul yönetimlerine düştüğü söylenebilir.

Örgütlerde yönetim yapısının varlığı aynı zamanda yönetici ya da yöneticilerin varlığını zorunlu kılmaktadır. Yönetici bir amacı yerine getirmek için bir araya gelen insanları aynı amaca yönelten, örgütün kaynaklarını etkili ve verimli kullanarak hem örgütün amaçlarını hem de bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasını ve örgütte işlerin yürütülmesini sağlayan kişidir. Bu bakımdan yöneticilerin yönetsel eylemleri yerine getirebilmesi için bazı örgütsel görev ve sorumlulukları vardır (Kahraman, 2021). Okul yöneticilerinin yetki, görev ve sorumlulukları okuldaki tüm öğretmen ve diğer çalışanların iş verimini en üst düzeye çıkarmak, onları bunun için yönlendirmek ve motive etmek, kararlar almak, buna uygun planlamalar yapmak, tüm kişi ve birimleri örgütlemek, bunlar arasında iletişimi ve eşgüdümü sağlamak ve tüm bu süreci değerlendirmek, nihai olarak da okulun yaşaması ve gelişmesi için sürekli yeni yollar ve yöntemler araştırmakla ilgilidir (Ada ve Baysal, 2015).

Bunun yanında okullar işletme mantığına dayalı örgütler gibi faaliyet göstermemektedir. Diğer örgütler genellikle girdileri belli süreçlerden geçirerek işlerler ve hızlı bir şekilde ürüne dönüştürürler. Oysa okullarda bu süreç çok daha uzundur, karmaşıktır ve belirsizliklerle doludur. Okul insani ve sosyal yönü ağır olan bir örgüt yapısına sahiptir ve ürünü insandır. Bu nedenle her şeyi nesnel olarak ele almak, insani ve toplumsal yönünü göz ardı etmek, okul örgütünü anlamak ve

yönetmek için yeterli değildir (Şişman, 2021). Bu durumda okul yöneticilerinin okulu başarılı bir şekilde yönetebilmesi, amacına ulaştırabilmesi, etkili ve verimli bir yönetim ortaya koyabilmesi için çok yönlü kişisel ve mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

2.2.3.4.1. Okul yöneticilerinin yeterlilikleri

Modern toplum yapısı küreselleşmeye bağlı olarak sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Okul örgütlerinin bu değişim ve gelişimden en fazla etkilenen örgütlerin başında geldiği söylenebilir. Ancak okulun örgütsel yapısının bürokratik oluşu bu değişime olumlu tepkiler vermesini zorlaştırabilmektedir. Bununla birlikte bu değişime ayak uydurmanın yolu olarak da yine okullar ön planda olmaktadır. Bu durumun çözümü olarak da gerekli yeterliliklere sahip olan kişileri okul yöneticiliğine atamak ve aynı zamanda mevcut okul yöneticilerinin yeterliliklerini de artırmak önemli görülmektedir. Böylelikle okulların değişimin ve rekabetin getirdiği bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara hala çözüm sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Okul yöneticileri okulun mevcut işleyişinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinden sorumlu olduğu gibi değişim, gelişim ve yeniliklere bağlı olarak okulları dönüştürmekten de sorumludurlar. Bu bakımdan okul yöneticileri okulun değişen şartlara göre dinamik yapısını koruyacak yenilikçi ve dönüştürücü özelliklere sahip olmalıdır. Okul yöneticileri kişisel özellikler bakımından insani ilişkilerinde samimi, iletişimi güçlü, kendine güvenen, eleştiriye açık, değişime ve yeniliğe önem veren, iş birliği yapan, üretken, analitik düşünme becerisine sahip, zeki, güvenilir, adil, tarafsız ve dürüst kimseler olmalıdır (Can N. , 2023). Okulların kısa ya da uzun vadeli birçok sosyal, politik ve ekonomik görevi vardır. Bu görevlerin yerine getirilmesinde okul yöneticileri işin merkezinde yer almaktadır. Okul çalışanlarını ve birimlerini okulun amaçları doğrultusunda bir araya getirmek, takımlar oluşturmak ve bunları amaçlar doğrultusunda yönlendirmek okul yöneticilerinin en önemli görevlerindedir. Buna göre okul yöneticileri okul örgütünün tüm çalışanlarını ve birimlerini bir arada tutan en önemli unsurdur (Everard, Morris, & Wilson, 2004). Okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yönetsel yeterliliklerden bazıları şunlardır. Okul yöneticisi (Aydın, 2018, s.167-168; Ada ve Küçükali, 2023, s. 129):

- 1) İnsani ilişkilerde ve grup sürecini etkili olarak yönetmede ileri düzeyde bir beceriye sahip olmalıdır.
- 2) Okul çalışanlarını eşgüdümleme, harekete geçirme ve motive etme gücü yüksek olmalıdır.

- 3) Okul kadrosunun alanlarında uzmanlaşabilmesi konusunda gerekli kariyer ve mesleki rehberliği yapmalıdır.
- 4) Yenilikçi olmalı, bilimsel ve teknolojik yenilikler konusunda tüm çalışanlara öncülük etmelidir.
- 5) Yönetim ve denetimlerinde demokratik davranmalıdır.
- 6) Okulu, çalışanlarına ve çevreye anlatma ve bunları yorumlama yeteneğine sahip olmalıdır.
- 7) Hızla değişen şartlar karşısında toplum ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak okulu çevresine karşı yararlı kılmaya çalışmalıdır.
- 8) Karar almada yetkin, personel seçmede uzman, yetkisini paylaşmada samimi olmalıdır.
- 9) Okulun karar alma sürecine ilgili tüm çalışanları dahil etmelidir.
- 10) Hangi konuların önemli hangilerinin de daha az önemli olduğunu ayırt edebilmeli ve buna göre önemli konular üzerinde ciddi ve etkili çalışmayı bilmelidir.
- 11) Temelsiz suçlamalara karşı soğukkanlı olmalı ve olumlu eleştirileri doğru anlamalı ve bunlarla başa çıkma yollarını bilmelidir.
- 12) Eğitim programlarını değerlendirme ve araştırma prosedürlerini uygulamada yetenekli olmalıdır.

Değişimin sürekli olarak yaşandığı ve rekabet şartlarının giderek ağırlaştığı günümüz dünyasında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulları etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesi için belli yeterlilikleri kazanabileceği bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Günümüzde devletler okullarda görevlendireceği yöneticiler için bu yeterlilikleri kazandıracak eğitim süreçleri belirlemektedir. Örneğin Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde okullara yönetici olabilmek için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma şartı aranmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Türkiye'de de okul müdürü, müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısı gibi yönetici pozisyonlarında görev yapabilmek için bazı yeterlilikler istenmektedir. Bu yeterlilikler Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde açıklanmıştır. Yönetmeliğe göre yönetici olarak görevlendirilmek isteyenlerin yükseköğretim mezunu olması, eğitim yönetimi alanında sertifika sahibi olması, yönetici sınavında başarılı olması, görevlendirilmek istediği kuruma atanabilecek nitelikte olması, adli ya da idari soruşturma neticesinde ceza almamış olması, bazı okul türleri için aranan özel nitelikleri taşıması, belli bir süre öğretmen olarak çalışması gibi şartları sağlaması gerekmektedir (MEB, 2024).

Okul yöneticilerinin en önemli işlevlerinden biri de çevre ile okul arasındaki etkileşimi sağlamada kilit görevi görmeleridir. Okul yöneticilerinin bu konudaki etkililiği liderlik etme özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Bu da okul yöneticilerinin daha fazla risk ve sorumluluk almasını beraberinde getirmektedir. Böylelikle okulun dış çevreyle olan bağları daha da güçlenebilmekte ve okul ile toplum arasında daha

sağlam bir ortaklık ilişkisi kurulabilmektedir. Bu sayede okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve görevlerini yerine getirebilmesi daha kolay olmaktadır (Gül, 2020). Okulun örgütsel etkililiği nicelden ziyade nitelikle ilgilidir. Okul bir sistem olarak ele alındığında çıktı sayısının çokluğundan ziyade çıktının kalitesi asıl önemli olandır. Okulun en önemli çıktısı öğrencidir. Öğrencinin niteliği okulun etkililiği ile doğrudan ilgilidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldığı kararlar, gösterdiği tutum ve davranışlar bu niteliksel özelliklerin kalitesini artırmada önemli olmaktadır (Sezgin, 2014). Bu bakımdan okul yöneticilerinin yeterliliklerinin çıktının kalitesini diğer bir ifade ile eğitim-öğretimin niteliğini doğrudan etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilir.

2.2.3.4.2. Okul yöneticilerinin görevleri

Büyük ya da küçük ölçekli olsun, bürokratik ya da esnek yapılı olsun, resmi ya da özel olsun tüm bunlardan bağımsız olarak örgütlerde yöneticilerin stratejik, taktiksel ve operasyonel sorumlulukları bulunmaktadır. Tüm bu sorumluluklar stratejik düşünme, kaynakları kontrol etme, insanları etkileme gibi yönetsel yetkinlikler gerektirir ve yöneticiler tüm bunlardan sorumludur. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için yöneticilerin üstlenmeleri gereken bazı rolleri ve bu rollere bağlı görevleri vardır. Mintzberg'e (1973) göre yöneticilerin karar alma, bilgi sağlama ve kişiler arası rolleri bulunmaktadır. Bu yönetsel roller şu şekilde özetlenebilir (Bateman, Snell, & Konopaske, 2018, p. 17):

- 1) *Karar alma*, yöneticinin bu rolü örgütsel değişimi sağlamak için yeni fırsatlar aramak ve yeni projeler geliştirmekle ilgilidir. Örgütsel çatışmaları gidermeye yönelik gerekli kararları alır ve bunları uygular. Örgütün ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlar. Örgütü içeride ve dışarıda temsil eder, müzakerelere katılır.
- 2) *Bilgi sağlama*, örgütü ve çevresini anlamak için bilgi sağlar, örgütte iletişimin merkezinde yer alır. Bilgiyi bir kaynaktan diğerine aktarır, farklı bakış açılarına göre yorumlar, bütünleştirir. Örgüt adma planlar, politikalar, eylemler ve sonuçlar hakkında görüş sunar ve bunları dile getirir. Tören, kutlama/anma gibi sembolik görevleri yerine getirir. Toplumsal ve yasal taleplere hizmet eder.
- 3) *Kişiler arası*, yönetici örgütte istihdam edilecek insanları seçer ve bunları işe alır, onları motive eder ve gelişimlerine katkı sağlar. Örgüte ve üyelerine bilgi ve yarar sağlayan ittifaklar kurar ve buna yönelik dış ilişkiler ağını yürütür.

Okul yöneticiliği ilgili mevzuatta sayılan öğrenci kayıt-kabul işlemleri, personel özlük işleri, araç-gereç temini, bakım ve temizlik işleri gibi okulun rutin işlerini yerine getirmekten çok daha fazlasıdır. Sadece bu görev ve sorumlulukları yerine getirmek etkili bir okul yöneticiliği anlamı taşımamaktadır. Günümüzde okul

yönetimi eskiye göre çok daha karmaşık hale gelmiştir. Bu karmaşık yapıyı yönetmek çok daha fazla bilgi, beceri ve yetkinlik istemektedir, daha doğrusu liderlik gerektirmektedir (Gümüşeli, 2014). Okul ortamı dinamik bir yapıya sahip olduğundan zaman zaman çatışmalar yaşanabilmektedir. Okulun amaçları ile diğer kişi ya da grupların amaçları arasında çatışmaların olması aslında olağan bir durumdur. Önemli olan bu çatışma halini iyi yönetebilmektir. Yöneticiler farklı istekleri, beklentileri ve çıkarları olan bireylerle ya da gruplarla sürekli olarak bir arada bulunmak durumundadır. Okul yöneticileri okulun amaçları ile bireylerin ya da gurupların çıkarlarını belli bir dengede tutarak süreci yönetebilmelidir (Sezgin, 2014).

İlköğretim, ortaöğretim ya da yükseköğretim gibi okul türlerinden bağımsız olarak okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken bazı temel görevleri vardır. Okulun amaçlarını takip etmek ve bu amaçlara ulaşmak için tüm kaynakları bütünleştirmek, okulda değişimin etkili bir aracı olmak, kaynakları korumak ve geliştirmek okul yöneticilerinden beklenen en önemli görevlerdir (Everard, Morris, & Wilson, 2004, pp. 4-7):

- 1) *Kaynakların entegrasyonu:* Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için mevcut kaynakların birbiri ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan okul yöneticileri kendi bilgi ve becerilerini kullandığı gibi çalışanların bilgi ve becerilerini kullanmayı da bilmelidir.
- 2) *Etkili Değişim:* Değişimin öncüsü ve aracı olmak hemen her türlü yönetsel yapıların en temel görevlerinden biridir. Okul yöneticileri mevcut hedeflere ulaşmak için yeni yollar deneyebilirler. Bu bakımdan teknolojik ve sosyal değişimin getirdiği yeni durumlara karşı okul yöneticileri yeni eğitim içeriklerini, güncel öğretim yöntem ve tekniklerini, yeni teknolojiye sahip eğitsel araç-gereç ihtiyaçlarını sağlamaları gerekmektedir.
- 3) *Kaynakların korunması ve geliştirilmesi:* Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için maddi ve manevi kaynaklara ihtiyacı vardır. Öğretmen, memur, hizmetli, vb. okulun insan kaynağını oluşturur. Bina, ekipman, eğitim araç-gereçleri, vb. ise malzeme ve ekipman ihtiyacı ile ilgilidir. Ayrıca tüm bu tür ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için de finansal kaynakları olmalıdır. Okul yöneticilerinin bu kaynakları korunması ve geliştirmesi gerekmektedir. Bunun yanında imaj ve itibar, okul kültürü ve iklimi gibi maddi olmayan değerlerin korunması da okul yöneticilerinin görevleri arasındadır.

Türk milli eğitim sisteminin okul örgütlerinde okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olmak üzere dört tür yöneticilik vardır. Görev ve sorumlulukları ilgili mevzuatta şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2013; MEB, 2019):

Okul müdürü: Okul denem eğitim kurumunun en üst makamında bulunan yönetici pozisyonundaki kişidir. Her ne kadar okulun türüne göre görevleri değişse de okul müdürü okuldaki her şeyden sorumludur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okulun

hiyerarşik sıralaması içinde görev tanımları ile sınırlı olmak üzere en yetkili karar alıcı ve uygulayıcı kişi okul müdürüdür.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okullar müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun tüm eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve kontrol, personel, yazışma, tahakkuk, taşınır mal, rehberlik ve sosyal etkinlikler, bursluluk, yatılılık, beslenme, temizlik, bakım, düzen, güvenlik, nöbet, halkla ilişkiler, vb. görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur. Ayrıca Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevleri yerine getirir. Eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasını denetler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin söz konusu eğitim ve öğretim programlarında belirtilen esaslara göre planlanıp uygulanmasına yönelik gerekli tedbirleri alır (MEB, 2019).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ise müdür; Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun bir şekilde Anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik ve diğer ilgili tüm mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yönetir (MEB, 2013).

Okul müdürü görev tanımında ve ilgili mevzuatta belirtilen tüm bu görevleri yapmakla yükümlüdür. Tüm bu görevler okul müdürünün aktif katılımıyla onun denetiminde ve gözetiminde gerçekleşmektedir. Okulun amaçlarına göre yönetilmesi, kontrolü ve denetlenmesi, okulun geliştirilmesi ve üst makamlara hesap verilmesi okul müdürünün sorumluluğundadır. Bununla birlikte devredilemeyen görevlerin dışındaki diğer tüm görevlerin yerine getirilmesi diğer okul yöneticilerinin de ortak görevleri arasındadır (Görgülü, 2008).

Müdür başyardımcısı: Müdürün izinli veya görevli olduğu durumlarda müdüre vekâlet eder. Eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumludur. Okulun öğrenci ödül ve disiplin kuruluna başkanlık eder. Ders dağıtım çizelgelerini hazırlar, müdür yardımcısı ve öğretmen nöbet görev dağılımını yapar. Tahakkuk, taşınır mal, yazışma, personel özlük işlerini yürütür. Müdür yardımcılarının uyum içinde çalışmasını ve görevlerini yerine getirmelerini sağlar. Görevlendirildiği kurul ve komisyonlara

başkanlık eder, bunlara ait iş ve işlemlerin mevzuatına göre yürütülmesini sağlar. Müdür başyardımcısı; müdür tarafından verilen ve mevzuatta tanımlanan diğer görevleri de yerine getirir (MEB, 2013).

Müdür yardımcısı: Müdürün bulunmadığı zamanlarda okul müdürüne vekâlet eder ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumludur. Müdür yardımcısı, görev tanımındaki görevler ile müdür tarafından kendisine verilen görevleri yapar. Müdür yardımcısı eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili iş ve işlemlerin planlı bir şekilde amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre ve müdür başyardımcısına karşı sorumludur. Okulda tutulan belge, defter, form ve çizelgelerle ilgili iş ve işlemleri, sorumluluğundaki sınıf/şubelerin öğrenci iş ve işlemlerini yürütür. Müdür yardımcıları ayrıca okul nöbet görevini yerine getirir, nöbetçi öğretmen ve öğrencileri takip eder, izler, nöbetle ilgili tutulan raporları inceler, bir sorunla karşılaşırsa okul müdürüne bildirir. Görevlendirildiği kurul ve komisyonlara başkanlık eder, bunlarla ilgili iş ve işlemleri mevzuatına uygun olarak yürütür (MEB, 2019). Müdür yardımcılığı kendi içinde görev yapılan birimin/bölümün türüne göre farklılaşabilmektedir. Bunlar pansiyondan sorumlu müdür yardımcısı, koordinatör müdür yardımcısı, teknik müdür yardımcısı şeklinde birimlere göre görevlendirilebilmektedirler. Bu müdür yardımcıları kendi sorumluluğundaki birimlerin görevlerini yerine getirirler.

Müdür yetkili öğretmen: Bağımsız bir okul müdürlüğü olmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görev yapar. Müdür yetkili öğretmen, öğretmenlik görevinin yanında müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını da üstlenmektedir. Müdür yetkili öğretmenler bir ya da birkaç öğretmenli köy ilkokullarında görev yapmaktadır.

Türk milli eğitim sisteminde okul yöneticiliği bazı yeterlilikler ve uzmanlık isteyen bir makamdır. Ancak Türkiye’de yönetici seçme, atama ve yetiştirmede henüz istenen standartların yakalandığı söylenemez (Şişman, 2021). Bununla birlikte çıkarılan yönetmeliklerle yönetici atanmasına yönelik bazı standartların yeni yeni şekillendiği söylenebilir. Bu göreve atanacak kişilerle ilgili şartlar değişmekle birlikte genel olarak belli eğitsel-yönetimsel yeterliliklere sahip olması, yöneticilik ve yönetim konularında kurs ve seminerler alması ve bunları başarı ile tamamlaması, yönetici sınavlarında istenen yeterli puanı alması, belli bir süre alt kademe yöneticiliklerinde

görev yapması ve belli bir mesleki kıdeme sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte çıkarılan yönetmeliklerin ve yönetici atama şartlarının sık sık değişmesi ve bu şartlarda nesnel ölçütlerin tam olarak ortaya konamamış olması standartlaşmanın önündeki en büyük engellerden biri olarak görülebilir.

2.2.3.5. Okul örgütünün kaynakları

Eğitim sisteminin en önemli parçası olan ve eğitim-öğretim hizmetlerinin sunumundan sorumlu olan okullar binlerce binası, yüzbinlerce çalışanı ve milyonlarca öğrencisi ile çok geniş bir yayılma gösteren örgütsel yapılardır. Ülkenin hemen her yerleşim birimine yayılmış durumdadır. Bu büyüklükte yayılım gösteren örgütsel yapının amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve hayatını idame ettirebilmesi, etkili ve verimli olabilmesi için maddi, beşerî ve finansal olmak üzere pek çok kaynağa ihtiyaç duymaktadır. Bu kaynaklar sağlanmadan okulların sağlıklı bir şekilde işleyişinden söz edilemez (Şişman, 2021). Bu kaynakların doğru, etkili ve verimli kullanılması okulun istenen performansı göstermesi ve başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir. Bu kaynakları genel olarak beşerî (insan) kaynaklar, fiziksel kaynaklar ve finansal kaynaklar şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

2.2.3.5.1. Fiziksel kaynaklar

Okulun amaçlarına ulaşması, görevlerini yerine getirmesi ve eğitim öğretim hizmetlerinin sunumunda sürekliliğin sağlanması için gerekli olan maddi özellikteki tüm kaynaklardır. Binalar, derslikler, atölye ve laboratuvarları, okul spor salonları, kütüphaneler, okul bahçeleri, okul parkları, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik araçlar, mefruşat malzemeleri, ders araç gereçleri, ders kitapları, diğer eğitsel yazılı ve dijital içerikler, kırtasiye malzemeleri gibi tüm kaynaklar fiziksel kaynaklara örnek olarak verilebilir. Bu kaynaklar daha çok okuldaki eğitim öğretim hizmetlerini destekleyici niteliktedir. Sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin sürekliliğini sağlamak, çeşitliliğini ve niteliğini artırmak, daha çok sayıda bireyin eğitim öğretim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak bakımından okulun fiziksel kaynaklarının nitelik ve nicelik olarak yeterli olması gerekmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli sunumu için bina, yer, tesis, donatım, araç-gereç, vb. ihtiyaçlarla ilgili fiziki kaynaklara yönelik standartların önceden belirlenmesi, ihtiyaca göre gerekli planlamanın yapılması ve bu kaynaklarla ilgili optimal standartların karşılanması gerekmektedir (Özdemir N. , 2021). Okulun

fiziki ortamının iyileştirilmesi ve fiziki kaynak ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak kapasitesinin genişletilmesi okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri olarak görülmektedir (Duran ve Cemaloğlu, 2020). Ayrıca fiziki kaynakların dikkatli ve titiz kullanımı, kullanımında tasarruf ilkelerine uyulması, bakım, onarım ve korunması da öncelikle okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

2.2.3.5.2. İnsan kaynakları

İnsan kaynakları örgütlerin işlevleri içinde en önemli yeri işgal etmektedir. Her türlü toplumsal ve örgütsel yapılanmanın odağında yer almaktadır. Bu kaynağın yönetimi okullar ve diğer tüm örgütler için çok önemlidir (Can N. , 2018). İnsan kaynağı okuldaki eğitim öğretim hizmetleri, öğrenci hizmetleri, yönetim ve denetim hizmetleri, evrak yazı işleri, bakım, onarım ve temizlik hizmetleri, güvenlik hizmetleri gibi görevlerin yapılabilmesi için gereklidir (Şişman, 2021). Bu faaliyetlerin tümü için insan kaynağına ihtiyaç vardır. Okul yöneticileri, öğretmenler, memurlar ve diğer yardımcı personeller okulun insan kaynağını oluşturmaktadır (Özdemir N. , 2021).

Okulların en önemli ve temel çıktısı insandır. Bu nedenle en önemli kaynağı da insan olmaktadır. İnsan kaynağı kalitesinin, okulun başarısını en çok etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmenlerdir. Her derece ve türdeki okulun yönetici kadro sayısı ve türü farklılık gösterebilir. Görev ve sorumlulukları birbirinden farklılık göstermekle birlikte yöneticiler okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerinin belli bir düzen içinde yürütülmesinden sorumludur. Okuldaki tüm eğitim-öğretim, rehberlik ve sosyal etkinliklere yönelik iş ve işlemlerin yerine getirilmesi öğretmenlerin görevidir. İdari ve destek personeli okulun bakım, onarım, temizlik, güvenlik, ısınma, muhasebe, evrak işleri gibi görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur. Öğrenciler okuldaki eğitim öğretim hizmetinin odağında yer almaktadır ve okulların varlık nedenidir. Veliler öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim sürecine maddi ve manevi olarak katkıda bulunan ve bu katkısı giderek artan insan kaynağıdır.

Okulun insan kaynağının eğitim-öğretim hizmetlerinin yerine getirilmesinde en temel ve en önemli kaynak olduğu söylenebilir. Diğer tüm kaynaklar insan kaynağı için vardır. Okul yöneticilerinin en önemli sorumluluğu okulun insan kaynağını oluşturan bireylere karşıdır. Bu nedenle okul yöneticileri kişisel özellikler bakımından ilişkilerinde samimi, iletişime açık, kendine güvenen, eleştirel düşünceye önem veren,

değişimden ve yenilikten korkmayan, analitik düşünme becerisine sahip, güvenilir, adil ve dürüst kimseler olmalıdır (Can, 2023). Bunun yanında okul yöneticileri katılımcı bir yönetim anlayışı sergilemeli, olumlu bir okul iklimi oluşturmalı, örgütsel bağlılığı artırmalı, çalışanlar arasında eşgüdümü sağlamalı, onların çalışmalarına rehberlik etmeli ve onları desteklemelidir.

2.2.3.5.3. Finansal kaynaklar

Eğitim öğretim hizmetlerinin sunumu için ihtiyaç duyulan her türlü parasal kaynaklardır. Günümüzde eğitim her yaşta insanın ihtiyacı haline gelmiştir. Eğitime olan talep arttıkça ihtiyaç duyulan finansman kaynağı miktarı da artmaktadır. Ayrıca eğitimin daha nitelikli sunumu da bu ihtiyacı artırmaktadır. Okul binası, derslik, laboratuvar yapımına yönelik yatırım giderleri, personel maaş giderleri, ders araç-gereci, kırtasiye malzemesi giderleri, bakım ve onarım giderleri okulun finansal giderlerini oluşturur (Şişman, 2021).

Okulların fiziksel ve insan kaynağı ihtiyaçlarını karşılamak için finansal kaynaklara gereksinim vardır. Devletin parasal destekleri, özel okul öğrenci aidatları, veli ve hayırsever bağışları, dernek ve vakıf gelirleri, sponsorluk anlaşması gelirleri, okul kantini ve okul bahçesi otopark gelirleri, okul aile birliği gelirleri, proje ve fon destekleme gelirleri okulun finansal kaynaklarından bazılarıdır. Bu tür kaynaklar da fiziksel kaynaklar gibi okullardaki eğitim öğretim hizmetlerini destekleyici niteliktedir. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak, sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini artırmak ve okulun sağlıklı işleyişi bakımından finansal kaynakların yeterli olması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin okulun ihtiyaçlarına yönelik gerekli finansman desteğini sağlaması yöneticilik rolleri bakımından önemlidir. Okul yöneticileri okulun ihtiyaçları için kaynak bulabilmeli ve bu kaynakları etkili ve verimli bir şekilde harcayabilmelidir (Duran ve Cemaloğlu, 2020). Okul yöneticisi finansal kaynak sağlama konusunda kamu kurumları, özel kuruluşlar, belediyeler, muhtarlıklar, dernek ve vakıflar, esnaflar, veliler, hayırsever vatandaşlarla iyi ilişkiler kurmalı, finansal kaynak sağlama konusunda okul-aile birliğini etkin olarak örgütleyebilmelidir.

2.3. Büropatoloji

Örgütlerde gerek ölçeksel boyutta gerekse de personel sayısı olarak giderek artan bir şekilde devasa büyümeler meydana gelmiştir. Aynı zamanda bu örgütler yapı

olarak da çok daha karmaşık bir hal almıştır. Bunun yanında örgütlerdeki iş gücü uzmanlıkları da oldukça farklılaşmıştır. Bu durumlar örgütlerin yönetimini zorlaştırırken aynı zamanda yönetici yeterliliklerini de yeniden ele almayı gerektirmiştir. Bununla birlikte bu önemli nokta sıklıkla gözden kaçırılmıştır (Giblin, 1981). Bu değişim, gelişim ve etkileşimi gösteremeyen örgütler etkili ve verimli olamamaktadır. Bir süre sonra da Thompson'un (1961) öne sürdüğü, örgütteki işleyişle ilgili özellikle amir/yönetici pozisyonunda olan kişilerde örgüte faydası olmayan ve hatta örgüte zarar veren güvensizlik ve kontrol ihtiyacı, aşırı resmi davranma, rutinleşme, kurallara ve prosedürlere aşırı bağlılık, makamı öne çıkarma, nicel uygunluğa kayma, değişime direnç gösterme gibi bazı patolojik davranış biçimleri ortaya çıkabilmektedir.

Bu durumda örgüt için gerekli değişim ve gelişimin en büyük sorumluluğu o örgütün yöneticisinin uhdesinde olduğu söylenebilir. Yöneticinin en önemli sorumluluklarından biri de örgütün değişen şartlara göre uyumunu sağlayacak adımları atmaktır. Bu değişimi yapmak içinde yöneticinin belli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Yöneticinin yetersizliği örgüt için gerekli olan değişimlerin hayata geçirilmesinde en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir.

2.3.1. Büropatolojinin Tanımı ve Tarihçesi

Örgütlerin yapısı ne kadar iyi olursa olsun bazı sorunların çıkması kaçınılmazdır. Örgütlerde görülen bu sorunlar ve getirilen eleştiriler zaman zaman göz ardı edilmektedir ve bazen de çok uzun süre fark edilmemektedir. Bunlar bürokratik işlev bozuklukları olarak örgüt için patolojiktir. Bununla birlikte örgütlerdeki bu idari, örgütsel veya operasyonel işlev bozukluklarının tipolojisi üzerine yürütülen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Caiden, 1991).

Bürokrasiye yönelik eleştiriler yirminci yüzyılın ortalarından sonlarına doğru daha ciddi şekilde dile getirilmeye başlanmıştır (DeHoog, 2000). M. Weber yalnızca rasyonaliteye dayanan modern örgütlerin kolayca rutinleşmeye kayabileceği, değişime direnç gösterebileceği ve nihayetinde insani özelliklerini kaybetmiş ruhsuz yapılara dönüşebileceği konusunda ilk uyarıda bulunanlardan biridir. Merton (1940) kurallara ve prosedürlere sıkı bağlılığın kendi başına bir amaç haline dönüşebileceğini ve bu durumun örgütlerde hedef kaymasına neden olabileceğini dile getirmiştir. Thompson (1961) katılık, bölgecilik ve inisiyatif eksikliği gibi "bürokratik patolojiler" üzerine

çalışmalar yapmış ve kişisel güvensizliğin bu tür davranışlara neden olabileceğini ileri sürmüş ve bu tür davranışların örgütler üzerindeki olumsuz sonuçlarına yoğunlaşmıştır. Sonrasında Giblin (1981), Caiden (1991) ve Neugeboren (1991) bürokratik yapılardan kaynaklı atalet, otoriterlik ve hedef saptırma gibi diğer patolojik durumları ortaya koymuşlardır (Kowalewski, 2012).

Bürokratik örgütlerdeki bu tür patolojik davranışları Thompson (1961) “*Büropatoloji*” kavramı içinde ele almaktadır. Büropatoloji kavramı ilk olarak Victor A. Thompson tarafından dile getirilmiştir (Armağan, 2023; Karagöz, 2021). Thompson (1961) “*Modern Organization A General Theory*” adlı kitabında “*büropatoloji*” konusunu ayrı bir bölüm olarak ele almıştır. Thompson (1961) kitabında büropatoloji kavramını, büropatolojik davranışları, özelliklerini, bu tür davranışların ortaya çıkış nedenlerini ve türlerini incelemiştir. Büropatoloji konusunu inceleyen diğer araştırmacı ise Gerald E. Caiden’dir. Caiden (1991) bürokratik örgütlerde en sık görülen 178 kadar büropatoloji tanımlamıştır. Bu tip büropatolojilerin kendilerine has özelliklerinin olduğunu, kolayca fark edilebileceğini, farklı sebep ve sonuçlarının olabileceğini ve tedbir alınmazsa bunların örgütlere ciddi şekilde zarar verebileceğini söylemiştir.

Thompson’a (1961) göre *büropatoloji*, “Bürokratik örgütlerde, rasyonalitenin ve uzmanlaşma ihtiyacının artmasına bağlı olarak otorite konumundaki değişim ile örgütün ihtiyaç duyduğu uzmanlaşma gerekliliği arasında artan dengesizliğin örgütte yarattığı gerilim ve güvensizlik ortamından kaynaklı ve örgüt çalışanlarından bağımsız olarak ortaya çıkan, onları etkileyerek kişisel ihtiyaçların tatmininin ön plana çıkmasına ve örgütün amaçları bakımından işlevsiz davranış kalıplarının gelişmesine neden olan patolojik durum” olarak tanımlanabilir. Bürokratik örgüt yapısının temel özelliklerinin fazlaca abartılmasına yönelik işlevsiz ve hatta örgütler için zararlı kişisel davranış kalıplarının gelişmesi sıklıkla karşılaşılan bir durum olabilmektedir.

Thompson örgütlerde gerginlik ve güvensizlik içinde olan yöneticilerin işlevsiz davranışlara yönelebildiğine vurgu yapar. Bu davranışlar, bireysel psikolojik teoriyle değil davranışın meydana geldiği sistemin analiziyle açıklanabilir. Bunlar yöneticilerin idari yetkinliklerindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bu tür davranışların kökeninde yöneticilerin idari karmaşıklığı yönetecek yetkinliğe sahip olmaması vardır (Wagner, 1962). Bunun yanında Kets de Vries ve Miller’e (1984)

göre yöneticilerin nevroitik davranışları örgütsel işlev bozukluklarının ortaya çıkmasında etkilidir. Özellikle üst düzey yöneticilerin bu tür davranışları örgütsel iklimi, örgütsel yapıyı ve stratejileri, vb. etkilemektedir.

Hilliard (2018) büropatolojiyi aşırı bürokrasiden kaynaklanan kurumsal işlev bozukluğu olarak görür. Örgütün çevre ve katman olarak yatay ve dikey büyümesiyle birlikte örgütte ortaya çıkan karmaşıklık örgütte hesap verilebilirlik mekanizmalarını belirsizleştirirken şeffaflığın sağlanmasını zorlaştırır. Ancak büropatoloji sadece bürokratik yükü ve karmaşıklıkla ilgili bir durum değildir. Ayrıca, örgütün asıl amacına aykırı sonuçlar üreten ve yine bürokratik yapının kendine ait unsurlarının beklenmeyen etkilerinden de kaynaklanabilmektedir. Buna göre bürokrasinin basit kabul edilebilecek temel unsurları işlevsiz ve hatta patolojik idari davranışlara dönüşebilmektedir (DeHoog, 2000).

Balcı (2021, s. 37) ise büropatolojiyi “*örgüt çalışanlarının örgütsel amaçları ihmal ederek sadece bireysel amaçları gerçekleştirme eğilimi*” olarak tanımlamaktadır. Bu tür büropatolojik rahatsızlıklar örgütlerde israfa neden olmaktadır. Genelde büyüüp karmaşık hale gelen ve kişiliklerini kaybeden örgütsel yapılarda bu tür rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Tameon, Djani ve Neolaka (2018) bu tür durumlar için bürokratik patoloji kavramını kullanır. Bürokratik patoloji idari hastalık olarak yönetimin ana unsuru olan insanların, toplumun ihtiyaçları için değil, başkalarının pahasına kendi bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için iş birliği yapmak gibi temel bir niyete bağlı durum olarak yorumlar.

Hodgson (1979) göre örgütlerde büropatolojinin: neyin, neden ve nasıl yapıldığının bilinmemesi, bilgisizlik, umursamazlık ve sorumsuzluk, ödül ve terfi sistemindeki yanlışlıklar, kural ve prosedürlerin yanlış kullanımı, yöneticilerin yetersizliği ve etkisizliği olmak üzere beş temel nedeni vardır. Bu durumda yöneticiler evrak işlerine dalmakta, kurallar ve prosedürler ile çok fazla meşgul olmakta, değişimden korkmakta ve bir tür masalarının altına saklanmaktadır. Ntanos ve Boulouta (2012) kamu kurumlarında ortaya çıkan büropatolojileri: inatçılık, erteleme, hayal gücü ve inisiyatif eksikliği, ısrarcılık ve yasaların lafzına bağlılık, yetkilerin sıklığı ve iş birliği ruhunun eksikliği şeklinde sıralar.

Thompson’a (1961) göre örgütlerde bu tür büropatolojik davranışlar daha çok otorite haklarını kullanma yetkisine sahip olan yöneticilerde ya da memurlarda

görülür. Bu davranışlar astlara ya da müşterilere karşı gösterilir. Bir örgütün müşterileri ya da hizmet alanları tarafından memurlara uygulanamaz ya da bir örgütün astları tarafından üstlerine uygulanamaz. Bu tür davranışlar örgüt içerisinde hiyerarşik olabileceği gibi örgüt dışında hiyerarşik olmayan bir durum olarak da görülebilir. Örneğin bir üstün astına göstereceği bu tür bir davranış örgütün hiyerarşik yapısında olurken bir memurun örgüt dışından bir müşteriye ya da hizmet alan bir kişiye bu tür bir davranış göstermesi hiyerarşi dışında ortaya çıkmaktadır. Thompson'a (1961) göre bürokratik örgütlerde görülen büropatolojilerden bazıları şunlardır:

- Örgütün amaçlarından ziyade kişisel ihtiyaçlara yönelik çıkarlar ön plandadır,
- Örgütün amaçları açısından mantıksız görünen ve ilerlemesine katkısı olmayan davranışlar hakimdir,
- Yakın denetime yönelim söz konusudur,
- Örgütte daha çok resmi kurallar ve nicel standartlar hakimdir,
- Örgütsel iletişimde resmi davranma, aşırı soğukluk, uzak durma (gayrişahsi olma) görülür,
- Yaptırımlardan kaçınmak için çalışanlarda denetim korkusuna yönelik çalışma amaç halini alır,
- İşi kitabına göre yapma (go by the book), kuralların dışına çıkmama vardır,
- Kırtasiyecilik-evrak yükü-kâğıt kullanımı, vb. (paperasserie, red tape) artar,
- Özerk karar alma ve inisiyatif kullanma ya da risk almaya karşı isteksizlik vardır,
- Değişime karşı direnç gösterilir,
- Yenilik tehlikeli bir durum olup yeniliklerden kaçınma görülür,
- Çalışanlar emirleri beklemeye ve sadece kendilerine söyleneni yapmaya teşvik edilir.

Örgütlerin yönetimsel yapılarında aykırı davranışlar sıklıkla görülebilmektedir. Bu aykırı davranışlar yönetimsel başarısızlık olarak örgütü olumsuz etkilemektedir. Bu başarısızlık türleri örgütün yönetimsel yapısından kaynaklanmaktadır. Örgütlerde görülen yönetimsel başarısızlık türleri şunlardır (Hood, 1974, pp. 440-441; Caiden, 1991, p. 487):

Aşırılık ve ekonomik olmama: Örgütte istenen sonuçlar gereksiz yere aşırı yüksek maliyetle elde edilir. Birim ürün ya da hizmet için maliyet olması gerekenden daha fazladır. Örgütte emek, kaynak, zaman ve sermaye israfı söz konusudur.

Atalet: Uyarana karşı yanıt olarak hiçbir şey yapılmama halidir. Örgütün sorunlarına ya da yenilik ihtiyaçlarına gerekli çabanın gösterilmemesidir.

Karşı üretkenlik: Örgütün harcadığı emek, kaynak, zaman ve sermayeye karşın istenen ürün yerine tam tersi bir sonuçla karşılaşmasıdır.

Etkisizlik: Örgütte atılan adımlar yalnızca girdileri ve çıktıkları yeniden düzenler çok az ya da hiçbir sonuç elde edilmez.

Kuyruk kovalamaca: Örgütte kısa vadeli çözümler ya da verimsiz faaliyetler odaklanma nedeniyle bir soruna karşı tam düşünülmeden getirilen çözümün aksi sonuç vermesi, yeni ve daha büyük sorunlara yol açmasıdır.

Yetersiz ve aşırı örgütlenme: Örgütün ritüel haline gelmiş gereksiz ve çok fazla sayıda prosedürle uğraşmasıdır. Bunlar örgütün esas amaçlarının yerini almıştır.

Personel sirkülasyonu (İsrafi): Örgütte sürekli personel işe alma ve işten çıkarmaların olmasına bağlı verimsizlik, mali kayıplar ve istikrarsızlığın yaşanmasıdır.

Büyük sopa sendromu: Örgütteki sürekli baskı, tehdit ve cezalandırmaya dayalı otoriter fakat etkisiz bir yönetim tarzını ifade eder.

Ters gösterim: Örgütün teşvik veya önlem için yaptığı eylemlerin, aldığı kararların ters ya da düşmanca tepkileri tetiklemesidir.

Zaman gecikmesi: Örgütün zamanında göstermesi gereken bir tepkiyi vermekte geç kalmasıdır, çok önceden yapması gereken bir işi hiç gerek kalmadığı halde şimdi yapmasıdır.

Yeniden düzenleme: Örgütün öze dokunmayan sembolik tepkiler vermesi ya da yapısal olmayan değişiklikler yapmasıdır.

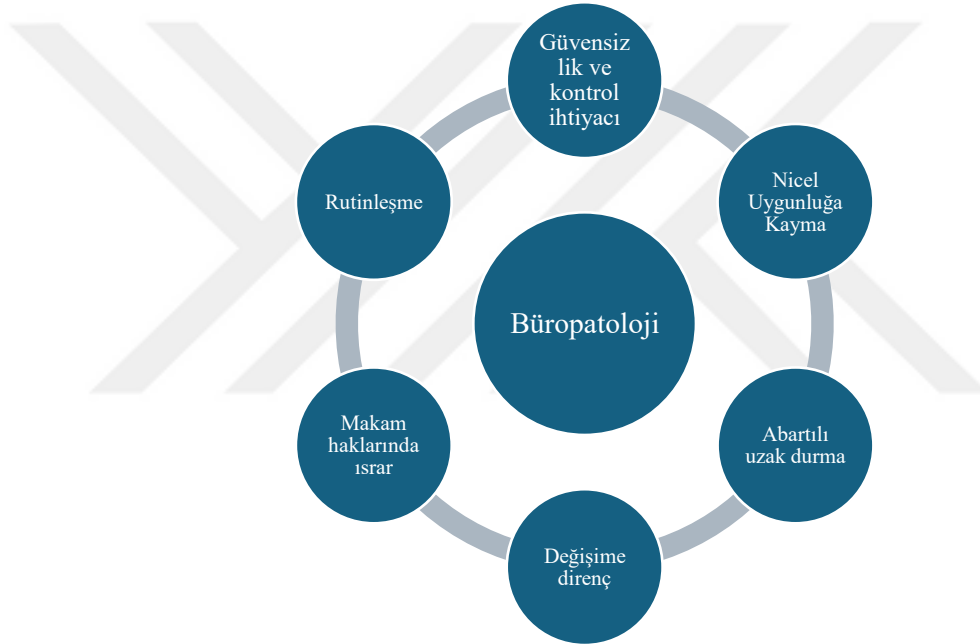
Alt optimizasyon: Örgütü meydana getiren bileşenlerin amaçlarının çatışması, koordinasyon eksikliği ya da uyumsuzluğu gibi nedenlerle birbirini olumsuz etkilemesine bağlı olarak örgütün genel işleyişinin bozulmasıdır.

Profesyonel parçalanma: Örgütte sorunların ve maliyetlerin karıştırılmasıdır. Yanlış ya da var zannedilen sorunlarına doğru çözümler üretilmeye çalışılmasıdır.

Örgütte otorite konumunda bulunan bireyler örgütün hiyerarşik yapısı içinde örgütte karar verme, çalışanlar üzerinde emir verme ve onları itaate zorlama gibi haklara sahip olmaktadır. Bu hakları kullanma konusunda yöneticinin çok dikkatli olması gerekmektedir. Otorite konumundaki yöneticilerin bu haklarını doğru kullanamaması örgütte güvensizlik ve gerilim meydana getirebilmektedir. Bunlar özellikle örgütte ihtiyaç duyulan değişim ve yenilenmeye yönelik yeterlilikleri olmayan yöneticilerin varlığında ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu otorite haklarının yanlış kullanımı da örgütlerde dengesizlikler, çatışmalar ve gerilimler meydana getirebilmektedir. Bu yeterlilikleri gösteremeyen yöneticiler kendilerince bunları gidermeye yönelik bazı büropatolojik davranışlar geliştirmektedir.

2.3.2. Thompson'a ve Caiden'e Göre Büropatoloji ve Büropatolojik Davranışlar

Thompson'a (1961) göre büropatolojinin temel bileşenini otorite konumunda bulunan kişilerin kendi kişisel güvensizlikleri oluşturmaktadır. Modern bürokratik örgütler giderek daha da rasyonelleşmekte ve buna bağlı olarak uzmanlaşma gereksinimleri de artmaktadır. Bürokratik örgütlerdeki rasyonelitenin ve uzmanlaşma gereksiniminin artması otorite sisteminde gerilimler ve güvensizlikler üretmektedir. Bu güvensizlik ve gerilimler örgütsel amaçlar bakımından mantıksız görünen ihtiyaçlara yol açmaktadır. Ancak bunların örgütsel amaçlara bir katkısı yoktur (Giblin, 1981). Thompson'un (1961) açıkladığı bürokratik örgütlerde görülen büropatolojiler Şekil 1'deki gibi boyutlandırılabilir.



Şekil 1. Thompson'a (1961) göre Büropatoloji ve Boyutları

Thompson'un (1961) açıkladığı üzere yöneticide kaygı ve güvensizlik arttıkça büropatolojik davranışlar ortaya çıkmaktadır. Buna göre yönetici giderek daha fazla resmi kurallar sistemine ağırlık verir, önceden tanımlanmış yeterliliklere, gayrişahsi davranışlara ve yakın denetime yönelir. Yönetici üstleri ve astları arasında kalarak konumu konusunda kendini güvensiz hisseder. Artan yalnızlık hissine bağlı olarak çalışanlarına karşı resmi davranmaya ve uzak durmaya başlar. Bürokratik örgütlenmenin özelliklerini abartarak örgütte formalite sayılabilecek işlere ağırlık verir. Ayrıca örgütteki ritüel, sembol ve törenlere aşırı önem göstermeye ve abartılı anlam yüklemeye başlar.

Caiden (1991) örgütlerde görülen, örgütün işleyiş ve performansını olumsuz etkileyen büropatolojileri kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Yönetim ve liderlik sorunları, yasal ihlaller, etik ve ahlaki sorunlar, etkililik ve verimlilik sorunları, iletişim ve iş birliği sorunları, psikolojik ve sosyal sorunlar şeklinde kendini gösteren 178 kadar yaygın büropatoloji tanımlanmış olup bunlar Tablo 1’de verilmiştir (Caiden, 1991, s. 492):

Tablo 1. Caiden’e göre yaygın büropatolojiler

1	Abuse of authority/ power/position	Makam ve yetkiyi kötüye kullanma	90	Lack of imagination	Hayal gücü eksikliği
2	Account padding	Hesabı şişirme, olduğundan karlıymış gibi gösterme	91	Lack of initiative	İnisiyatif eksikliği
3	Alienation	Yabancılaşma	92	Lack of performance indicators	Performans göstergelerinin olmaması
4	Anorexia	İş yapma isteksizliği	93	Lack of vision	Vizyon eksikliği
5	Arbitrariness	Keyfilik	94	Lawlessness	Kanunsuzluk
6	Arrogance	Kibir	95	Laxity	Lakaytlık, gevşeklik
7	Bias	Ön yargı	96	Leadership vacuums	Liderlik boşlukları
8	Blurring issues	Meselelerin iç içe geçmesi, konuların bulanıklaşması	97	Malfeasance	Kasıtlı ve yasa dışı olarak görevi kötüye kullanma
9	Boondoggles	Lüzumsuz işlere para, emek, zaman harcama	98	Malice	Garez
10	Bribery	Rüşvet	99	Malignity	Habislilik, kötücüllük
11	Bureaucratise (unintelligibility)	Soyut ve anlaşılmaz dil kullanma	100	Meaningless/make work	Anlamsız, önemsiz ve değersiz işler
12	Busywork	Oyalayıcı boş iş/angarya/boş bırakmama	101	Mediocrity	Vasatlık
13	Carelessness	Dikkatsizlik	102	Mellownization	İhmalkarlık ve umursamazlık oluşturan faydasız olgunluk
14	Chiseling	Keskileme, kendine yontma, tırtıklama, dolandırma	103	Mindless job performance	Bilinçsiz ezbere iş yapma
15	Coercion	Cebir, tazyik, baskı	104	Miscommunication	Hatalı iletişim, yanlış anlama
16	Complacency	Rehavet, kayıtsızlık	105	Misconduct	Bilerek görevi yanlış yapmak, görevin suistimali
17	Compulsiveness	Takıntılı olma	106	Misfeasance	Yetkiyi yanlış kullanma, görevi hatalı yapma
18	Conflicts of interest/objectives	Çıkar/amaç çatışması	107	Misinformation	Hatalı bilgilendirme
19	Confusion	Kafa karışıklığı	108	Misplaced zeal	Yersiz heves, çaba ve gayret
20	Conspiracy	Kompo	109	Negativism	Her şeye olumsuz bakma
21	Corruption	Yolsuzluk	110	Negligence/neglect	Boşlama, savsaklama
22	Counter-productiveness	Tam tersi sonuç alma, aksiyle sonuçlanma	111	Nepotism	Akraba/adam kayırmacılık
23	Cowardice	Korkaklık	112	Neuroticism	Asabiyet, ruhsal gerginlik, duygusal dengesizlik
24	Criminality	Suçluluk	113	Nonaccountability	Hesap vermeme
25	Deadwood	Atıl şeyler veya çalışanlar	114	Noncommunication	İletişimsizlik, iletişim kurmama
26	Deceit and deception	Hile ve kandırma	115	Nonfeasance	Görevi hiç yapmama, görevi ihmal etme
27	Dedication to status quo	Statükoya bağlılık	116	Nonproductivity	Üretken olamama, bir şey üretememe
28	Defective goods	Ayıplı/kusurlu mal üretme	117	Obscurity	Anlaşmazlık, belirsizlik
29	Delay	Erteleme, sonraya bırakma	118	Obstruction	Engelleme, köstek olma
30	Deterioration	Giderek kötüleşme süreci	119	Officiousness	İşgüzarlık
31	Discourtesy	Nezaketsizlik	120	Oppression	Otorite baskısı/eziyeti
32	Discrimination	Ayrımcılık	121	Overkill	Gereğinden fazla güç ve çaba sarfetme
33	Diseconomies of size	Ekonomik olmayan gereksiz büyüme	122	Oversight	Gözden kaçırma, gaflet

34	Displacement of goals/objectives	Amaçların yer değiştirmesi	123	Overspread	Aşırı yayılma, sarma
35	Dogmatism	Dogmatizm, bağnazlık	124	Overstaffing	Aşırı personel istihdamı
36	Dramaturgy	Tiyatro yapmak, gösterişçilik	125	Paperasserie	Evrak yükü, belge yığınlığı
37	Empire-building	İmparatorluk kurma	126	Paranoia	Paranoya
38	Excessive social costs/complexity	Aşırı sosyal maliyet	127	Patronage	Torpil, iltimas, kayırcılık
39	Exploitation	Sömürü	128	Payoffs and kickbacks	Rüşvet ve komisyon
40	Extortion	Şantaj	129	Perversity	Sapkınlık, yoldan çıkma
41	Extravagance	Lüks düşkünlüğü, savurganlık	130	Phony contracts	Sahte ve düzmece sözleşme
42	Failure to acknowledge /act/answer/respond	Görmezden gelmek	131	Pointless activity	Anlamsız ve amaçsız eylem/aktivite
43	Favoritism	Kayırmacılık	132	Procrastination	Oyalama, ağırdan alma
44	Fear of change, innovation, risk	Değişim, yenilik, risk alma korkusu	133	Punitive supervision	Cezalandırmaya dayalı denetim/yönetim
45	Finagling	Dolap çevirme	134	Red tape	Aşırı resmi kural, prosedür ve süreç, kırtasiyecilik
46	Foot-dragging	Ayak sürüme/yokuşa sürme	135	Reluctance to delegate	Yetki devretme isteksizliği
47	Framing	Kumpas kurma	136	Reluctance to take decisions	Karar alma isteksizliği
48	Fraud	Sahtekarlık ve dolandırma	137	Reluctance to take responsibility	Sorumluluk alma isteksizliği
49	Fudging/fuzzing (issues)	Çarpıtma	138	Remoteness	Mesafeli durma
50	Gamesmanship	Oyunbazlık, oyun ustalığı	139	Rigidity/brittleness	Katıllık ve kırılabilirlik
51	Gattopardismo (superficiality)	Yüzeysel değişiklik, sembolik iş yapma	140	Rip-offs	Kazıklama
52	Ghost employees	Sadece kâğıt üstündeki hayalet çalışanlar	141	Ritualism	Ritüel, sembol ve törenlere aşırı bağlılık
53	Gobbledygook/jargon	Laf salatası, zırvalama	142	Rudeness	Kabalık, nezaketsizlik
54	Highhandedness	Buyurganlık	143	Sabotage	Sabote etme, baltalama
55	Ignorance	Bilgisizlikten kaynaklı kayıtsızlık	144	Scams	Kandırarak dolandırıcılık
56	Illegality	Yasadışılık	145	Secrecy	Bilgi ve belge saklama
57	Impervious to criticism/suggestion	Eleştiriye kapalılık	146	Self-perpetuation	Sürekli kendini tekrarlama, tekrara düşme
58	Improper motivation	Yanlış/uygun olmayan motivasyon kaynağı	147	Self-serving	Kendi çıkarını gözetme, çıkarıcı tutum, menfaatperest
59	Inability to learn	Hatalardan ders almama	148	Slick bookkeeping	Kılıfına uydurma, hileli defter tutma
60	Inaccessibility	Ulaşılmaz olma	149	Sloppiness	Özensiz, üstün körü iş yapma
61	Inaction	Eylemsizlik	150	Social astigmatism (failure to see problems)	Sosyal sorunları görememe
62	Inadequate rewards and incentives	Yetersiz teşvik ve ödüller	151	Soul-destroying work	Bezdirici, monoton ve tek düze iş
63	Inadequate working conditions	Yetersiz çalışma koşulları	152	Spendthrift	Savurgan, müsrif
64	Inappropriateness	Yakışsızlık	153	Spoils	Avanta
65	Incompatible tasks	Kişiyle bağdaşmayan görevler	154	Stagnation	Yerinde sayma
66	Incompetence	Ehliyetsizlik	155	Stalling	Oyalanma, zaman kazanma
67	Inconvenience	Zahmet/rahatsızlık	156	Stonewalling	İşi yokuşa sürme
68	Indecision (decidophobia)	Karar verme fobisi	157	Suboptimization	Bir bütünün sadece alt bölümünün düzgün çalışması
69	Indifference	Umursamazlık	158	Sycophancy	Dalkavukluk
70	Indiscipline	Disiplinsizlik	159	Tail-chasing	Kısrır döngü, sonuca ulaşamama
71	Ineffectiveness	Etkisizlik	160	Tampering	Tahrifat yapma
72	Ineptitude	Beceriksiz	161	Territorial imperative	Belli bir alanı sahiplenme
73	Inertia	Atalet, harekete geçmeme	162	Theft	Hırsızlık
74	Inferior quality	Kalite düşüklüğü, kalitesizlik	163	Tokenism	Kâğıt üstünde, göstermelik, göz boyama
75	Inflexibility	Esnek olmama, değişen şartlara uyum gösterememe	164	Tunnel vision	Dar çerçeveden bakma
76	Inhumanity	İnsanlık dışılık	165	Unclear objectives	Belirsiz hedefler

77	Injustice	Adaletsizlik	166	Unfairness	Adaletsizlik
78	Insensitivity	Duyarsızlık	167	Unnecessary work	Gereksiz iş
79	Insolence	Küstahlık	168	Unprofessional conduct	Profesyonel olmayan yönetim
80	Intimidation	Göz dağı verme, yıldırma	169	Unreasonableness	Mantıksızlık
81	Irregularity	Düzensizlik	170	Unsafe conditions	Güvensiz koşullar
82	Irrelevance	Alakasızlık	171	Unsuitable premises and equipment	Uygun olmayan tesis ve ekipman
83	Irresolution	Tereddüt etme	172	Usurpatory	Güç veya yetkiyi zorla ele geçirme, yetki gaspı
84	Irresponsibility	Sorumsuzluk gösterme	173	Vanity	Kendini beğenmişlik
85	Kleptocracy	Kurumsallaşmış yolsuzluk	174	Vested interest	Kişisel yerleşik çıkar, süregelen çıkar
86	Lack of commitment	Kararlılık göstermeme	175	Vindictiveness	Kin tutma
87	Lack of coordination	Koordinasyon eksikliği	176	Waste	İsraf etme, boşa harcama
88	Lack of creativity /experimentation	Yaratıcılık eksikliği	177	Whim	Kapris
89	Lack of credibility	Güvenirlilik eksikliği	178	Xenophobia	Yabancı düşmanlığı

Caiden'e (1991) göre örgütlerde çok sık görülen bu tür büropatolojiler kolayca fark edilebilir. Bunların kendilerine has özellikleri vardır ve farklı nedenleri olabilir. Bunların etkileri ve sonuçları örgütlere göre farklılık gösterebilir. Bunlar için gerekli tedbirlerin alınmaması, bunların tedavi edilmemesi ve kurumsal hale gelmesi örgütleri felce uğratabilir.

Caiden (1991) adli, etik ve ahlak dışı davranışları da büropatolojik olarak tanımlarken Thompson (1961) adli, etik ve ahlak dışı davranışları bunlar arasında saymamaktadır ve bu tür büropatolojilerden ve davranışlardan bahsetmemektedir. Thompson'a göre büropatolojik davranışlar kişisel olmakla birlikte kaynağı bürokratik örgüt yapısıdır. Armağan da (2019) büropatolojiden bürokratik örgütlenme ve yönetim biçiminin ortaya çıkan sorunları olarak bahsetmektedir ve bunlar bürokrasinin hastalıklı yapısını yansıtmaktadır. Thompson'un (1961) ortaya koyduğu ve bürokratik örgütlerde görülen bu tür büropatolojiler ve bunların yansıması olan büropatolojik davranışlar şu başlıklar halinde açıklanabilir.

2.3.2.1. Güvensizlik ve kontrol ihtiyacı

Bu tür patolojik davranış otorite konumunda bulunan kişi ya da yöneticilerin kendine bağlı olan astlarını kontrol etme ihtiyacı ile başlamaktadır (Thompson, 1961). Burada bahsedilen kontrol etme ihtiyacı örgütsel denetim ve kontrolden farklıdır. Bu tür davranışlar örgütsel olmayıp kişiseldir ve abartılı bir durum söz konusudur. Bu tür bir kontrol etme davranışının temelinde kişisel güvensizlik yatmaktadır. Büropatolojik davranış olarak güvensizlik ve kontrol ihtiyacının farklı sebepleri olabilmektedir.

Kontrol ihtiyacı kişilerin çevreleri ile olan ilişkilerini belli bir düzeyde tutma gereksinimine yönelik güçlü bir dürtüden kaynaklanmaktadır (Williams & Gerber,

2005; Skinner, 1996). Bu bakımdan kişisel kontrol duygusu bir inanç sistemi olarak görülebilir. Bunun temelinde de davranışlarının sonuçlarına dair kişinin taşıdığı endişe duygusu vardır. Kontrol ihtiyacı, ortaya çıkan sonuçların kişinin kendi davranışlarından mı yoksa bundan bağımsız olarak mı oluştuğu konusunda yaşadığı kararsızlığın nedensel bir sonucudur (Skinner, 1996). Thompson'ın (1961) yöneticilerde (otorite konumundaki kişi) görülen güvensizlik ve kontrol ihtiyacı ile ilgili temel varsayımları şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Otorite konumundaki kişi, kendisine tabi olanları kontrol etme ihtiyacı duyar,
- "Başarılı olma ya da kar beklentisi/başarısızlık korkusu/hedeflere ulaşma zorlaması ile hiyerarşik yapı, yönetici üzerinde güçlü bir endişe kaynağı oluşturur,
- Performans standartlarının nesneliği, hiyerarşide yükseldikçe ve bir noktadan sonra da büyük ölçüde öznel hale gelene kadar azalır,
- Hiyerarşinin en altında karşılanması gereken standartlar sıklıkla açık ve nesnel olarak ölçülebilir olurken otorite konumundakiler için bu ölçütler açık ve nesnel değildir,
- Otorite konumundaki kişiler genellikle kendi üst düzey haklarının astlara benzer bir şekilde işgaline karşı direnç gösterir,
- Otorite konumundaki kişinin akredite olmaması, uzmanlığının tanınmaması ya da yetersiz olması onu yalnızlaştırarak izole eder,
- Otorite hakları (inceleme, veto etme, karar alma, onaylama) ile çoğu örgütsel sorunu çözmek için gereken uzmanlık (özel yetenek veya beceri gerektiren iş ve işlemler) arasındaki boşluk büyüdükçe güvensizlik ve kontrol ihtiyacı artmaktadır.

Örgütlerin yöneticilerden ve üyelerinden en önemli beklentisi amaçları doğrultusunda başarılı olmak ya da kar elde etmektir. Bu beklenti özellikle yöneticilerin sorumluluğunda görülmektedir. Yöneticiden istenen başarılı ya da karlı olma beklentisi de onlar için büyük bir endişe kaynağı olmaktadır. Bu endişe ile birlikte güvensizlik ve kontrol ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Güvensizlik ve kontrol ihtiyacının bir diğer kaynağı ise sahip olduğu otorite hakları ile ortaya çıkan sorunları çözme konusunda yöneticinin gerekli entelektüel birikim, beceri ve yeterliliklere sahip olmayışıdır. Bu boşluk büyüdükçe kaygı ve endişenin artmasına bağlı olarak güvensizlik ve kontrol ihtiyacı da artmaktadır (Thompson, 1961). Özellikle örgütte yapılması gereken değişimler, yenilikler ya da örgütteki yeni durumlar bunun en büyük etkenidir. Yöneticilerin çağın gereklilikleri doğrultusunda yeterliliklerini geliştirememesi, buna bağlı olarak değişimlere ve yeniliklere karşı direnç göstermesi ve sorumluluktan kaçması buna sebep olabilir. Yönetici bu yetersizliklerini gizlemek için örgütün amacına hizmet etmeyen ama bu yetersizliklerini gizlemeye yarayan bazı büropatolojik davranışlara yönelebilir.

Olumlu sosyal ilişkiler bireylerin fizyolojik ve ruhsal sağlığı bakımından önemlidir. Bireyler dışlandıklarında ve sosyal olarak reddedildiklerinde bir dizi fiziksel, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayabilmektedir. Bireyin başka bireyler ya da gruplar tarafından dışlanması, dışlandığını hissetmesi onun aidiyetlik duygusuna zarar verebilir (Kızıllı, 2019). Otorite haklarını elinde tutan yöneticiler örgütün amaçları doğrultusunda örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmeye çalışırlar. Kontrol ihtiyacına yönelik olarak da yöneticiler otorite haklarını kullanarak örgüt üyelerini çok sıkı denetim altında tutabilirler. Aynı zamanda yöneticiler bu hakları kullanarak kendi görüş ve fikirlerini de üyelere kabul ettirebilirler. Özellikle bürokratik yapıya sahip örgütlerde üst ve astları arasındaki ilişkiler katı kurallar etrafında hiyerarşik olarak biçimlendirilmiştir (Naktiyok, 2019). Bu bakımdan bürokratik örgütlerde güçlü otorite haklarına sahip yöneticilerin kontrol ihtiyacına yönelik davranışlarda bulunması, üyelerini kontrol altında tutması ve yakın denetim uygulaması nispeten daha kolay olabilmektedir.

2.3.2.2. *Nicel uygunluğa kayma*

Standartlar, kurallar ve prosedürler örgütsel düzen için bürokratik örgüt yapılarının olmazsa olmaz şartlarından biri olarak görülmektedir. Buna göre kamu ya da özel olsun her örgütün sağlıklı işleyişi için örgütteki herkesin uyması gereken pek çok standartlar, kurallar ve prosedürler bulunmaktadır. Bunlar bir dereceye kadar örgüt için gereklidir. Ancak bunların artması ve abartılması rasyonelliğin kaybolması, varoluş amaçlarının gölgelenmesi, kırtasiyeciliğin artması gibi bazı örgütsel sorunlara neden olabilir (Armağan, 2019).

Nicel uygunluğa kayma örgütteki düzenlemelere ve nicel standartlara aşırı önem verme şeklinde kendini göstermektedir. Yönetici örgütte sadece gözlemlenebilir ve ölçülebilir işlere önem verir ve zamanının büyük bir bölümünü bu tür işlere ayırır. Çalışanlardan da bu tür işlere ağırlık vermelerini ister. Denetim ve kontrollerinde de işin sadece görülebilir ve ölçülebilir yönlerine odaklanır. Ayrıca yöneticinin astları hakkındaki değerlendirmeleri nicel kontrol standartlarına dayandırılmış gibi yapıldığından çalışanlardaki performans kaybının sorumlusu yöneticinin kendi kişisel yargıları değil bu ölçütlerin bir sonucuymuş gibi görünür. Çalışan bir ceza alırsa da bu yöneticiden değil kurallardan kaynaklanmış olur (Thompson, 1961).

Cohen'e (1965) göre de nicel uygunluğa kaymanın bir göstergesi olan prosedürlere, istatistiki kayıtlara önem vermek, sürekli bu tür prosedürlere ve kayıtlara vurgu yapmak, örgütlerde bazı patolojik durumlara sebep olabilir. Örgüt için araçsal değeri olan bu tür istatistiki veriler ve prosedürler örgütün nihai amacına dönüşebilir. Optimum düzeyde tutulduğunda örgüt için faydalı olabilecek prosedürler ve istatistiki veriler abartıldığında örgüt için patoloji üreten bir duruma dönüşebilir. Bu tür patolojik işlev bozuklukları örgütün üretkenliğini düşürebilir. Örgütün işleyişi ile ilgili sürekli olarak prosedürler ve istatistiki veriler üzerinden bir değerlendirme yapılması örgüt ile ilgili gerçek bilgilerin gizlenmesine, işlevsiz rekabete ve tekelleşmeye yol açabilir.

Thompson (1968) nicel uygunluğa kayma davranışının modern örgütlerde bazen önemsiz ve gülünç bir nitelik kazanacak kadar yaygın olabileceğini dile getirir. Ona göre herhangi bir modern örgüt dikkatli bir şekilde incelenirse bu tür abartılı standartlara ve prosedürlere sahip olduğu görülebilir. Bir köpeğin nasıl yıkanacağı ya da bir çatalın nasıl kullanılacağı konusunda askeriyede olabilen kuralların benzerlerinin modern örgütlerde de anlamsız prosedürler, standartlar, kural ve talimatlar şeklinde bulunabileceği tahmininde bulunur. Thompson'ın (1961) nicel uygunluğa kayma ve bunlara aşırı önem verme ile ilgili temel varsayımları şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Düzenlemelere ve nicel standartlara abartılı bir bağımlılık vardır,
- Örgütte çok sayıda nicel kontrol standardı, kural ve prosedür geliştirilir,
- Astların öfkesi ve saldırganlıkları, aslında var olmayan hayali bir "sistem"e kayar ve bu sistem suçlanır,
- Güç eşitsizlikleri kurallarla gizlenir ve ceza verilirse üstten değil kurallardan gelir,
- Önemsiz şeylere yönelik iş ve işlemlerle ilgili prosedürler ayrıntılı olarak ele alınırken çok önemli konular, onları kontrol etmek mümkün olmadığı için çoğunlukla takdir yetkisine bırakılır,
- İş ve görevlerin daha önemli olan niteliksel yönlerinden ziyade iş ve görevlerin daha az önemli olan niceliksel yönlerine kayma vardır.

Buna bağlı olarak çalışanlar da işin niteliğinden ziyade niceliğine önem verirler. İşin sadece görünen kısmı ile ilgilenirler ve daha fazla sorumluluk almaktan kaçınırlar. Ayrıca çalışanlar sadece denetim ve kontrollerde istenen işlere ve görevlere ağırlık verirler ve sadece bu standartları karşılayacak kadar çaba gösterirler. Örgütü daha ileriye taşıyabilecek görevleri üstlenmezler, daha fazlası için risk ve sorumluluk almazlar.

2.3.2.3. Abartılı uzak durma

Üyelerin örgütsel ilişkileri doğası gereği kişisel olmadığından daha çok resmi bir özellik gösterir. Bu bakımdan bu tür örgütsel ilişkiler daha az samimi ve sıcaktır. Bu durum bir dereceye kadar normal karşılanmaktadır. Ancak bu durumun fazla abartılması, aşırı resmiliğe dönüşmesi ve tamamen gayri şahsileşmesi patolojik bir durum olarak değerlendirilmektedir. Otorite konumunda bulunan yöneticiler güvensizlikten ve gerilimden kaçmak amacıyla katı ve soğuk kabul edilebilecek bazı davranışlara yönelebilmektedir (Thompson, 1968). Bürokratik yapının özelliği olan gayrişahsilik ilkesine bağlı olarak ilişkilerin duyarsızlaşması çatışma üretme potansiyeli taşımaktadır. Örgüt üyelerinin kişisel ilişkilerini en aza indirmeleri örgüt ortamında bir nevi “küstahlık” ya da “kibir” olarak algılanabilmektedir. Özellikle yönetici pozisyonundaki kişilerin kısmen hiyerarşik konumlarından bağımsız olarak örgütsel yapının onlara verdiği makamsal gücün etkisiyle bürokrasinin gayri resmi olma ilkesini abartması patolojik durum olarak değerlendirilmektedir (Merton, 1940). Bu durum örgütte çatışmaların artmasına, iletişimin bozulmasına ve örgüt üyelerinin ilişkilerinde soğukluğa neden olabilir.

Thompson’ın (1961) abartılı uzak durma ve aşırı resmilikle ilgili temel varsayımları şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Örgütsel ilişkilerde gayri şahsi olma hali abartılarak soğuk bir mesafeliliğe ve ilgisizliğe dönüşmüştür,
- Soğuk bir mesafe, güvensiz bir üstü astlarına olan taahhütlerden korur. Bu talepler yukarıdan gelen taleplerle tutarlı olsa da bu durum değişmemektedir,
- Bu uzak durma ve resmi davranış üst için astlara ceza vermeyi ve hiyerarşik rollerinin astlarca tanınmasını kolaylaştırır,
- Üst ile ast arasındaki bu psikik mesafe, üstü astlarının saldırganlıklarından ve saldırgan tutumlarından korur,
- Üst, astları ve müşteriler arasındaki iletişim zamanla bozulur,
- Örgütlerde bu tür soğuk ve buyurgan uzak durma kalıpları sıklıkla gözlemlenebilir,
- Örgütsel ilişkilerle ilgili prosedürler aşırı şekilde detaylandırılır. Ayrıca, ilişkiyi istikrara kavuşturdukları için bu prosedürler örgüt üyeleri için abartılı bir değer kazanır.

Bunun yanında bu mesafeli resmi duruş yöneticinin hiyerarşik konumunu korumasına ve yöneticilik rollerini daha rahat yerine getirmesine yardımcı olabilir. Yöneticinin astlarını cezalandırmasını daha kolay ve daha çatışmasız hale getirebilir. Abartılı uzak durma ve resmi davranma örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve örgütü çalışanların ve müşterilerin kişisel çıkarlarından ve gereksiz taleplerinden

koruyabilmek, objektif olabilmek ve örgütsel etkililik için bir dereceye kadar faydalı olabilir. Ancak her sorunun çözüm yolunun bu olabileceği kanısı da sorunların çözümünden ziyade ötelenmesine, örgütsel iletişimin bozulmasına ve zamanla tamamen kopmasına yol açabilir (Thompson, 1968).

2.3.2.4. Değişime direnç

Örgütsel değişim iç ve dış çevre koşullarına bağlı olarak artan beklentileri karşılamak amacıyla örgütün tümünde ya da belli bir kısmında değişiklikler yapılması sürecidir. Örgütsel değişim ve bu değişime bağlı olarak ortaya çıkan yeni uygulamalar örgüt üyelerinin değişime muhalefet etmesine ve direnç göstermesine neden olabilmektedir. Bunun temelinde değişimin getireceği belirsizlik ve farklılıklar vardır. Bu direnç örgütlerin değişim sürecinde normal bir refleks olarak kabul edilmektedir (Naktiyok, 2019). Merton'a (1940) göre zanaat gururu olarak ifade edilen bürokratik sembollere ve statüye duygusal bağlılık da örgütlerde değişime direnç göstermenin nedeni olabilmektedir. Bürokratik yapıya sahip örgütlerde örgüt üyeleri kendilerini yaşam biçimleriyle duygusal olarak özdeşleştirirler. Bu durumda örgüt üyeleri örgütün yerleşik rutinlerinde meydana gelebilecek değişimlere karşı direnebilirler.

Bunun yanında kontrol ihtiyacının yüksek olduğu bürokratik örgütlerin yapısı gereği değişim konusunda daha dikkatli olunması ve bu tür örgütlerde değişim sürecinin çok iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte bürokratik örgütlerde kendine güveni eksik olan yöneticiler için değişim örgütte güvensizlik, dengesizlik ve kontrolsüzlük yaratan riskli bir durumdur ve bu nedenle de değişime karşı koymak gerekir (Thompson, 1968). Thompson'un (1961) değişime dirençle ilgili temel varsayımları şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Kontrol ihtiyacının hâkim olduğu bir örgütte inovasyon tehlikelidir, çünkü tanımı gereği kontrollü davranış değildir,
- Değişime karşı aşırı direnç, büropatolojik bir durumdan ziyade bürokratik örgütlenmenin doğal bir özelliği gibi görülür,
- Güvensiz ve rekabetçi şartlarda, yenilik, örgütün tüm üyelerinin güvenliğini tehdit eder ve bu nedenle, kendine güveni olmayan bir üst tarafından bastırılma eğilimindedir.

Bazı durumlarda ise değişime direnmek yerine “-miş gibi” şeklinde bir büropatolojik davranış da geliştirilebilir. Bu anlayışın yansıması olarak örgütte yapısal değişik gerektiren durumlar için sembolik değişiklikler yapılır. Değişim gerektiren durumun özüne dokunulmaz. Sadece göstermelik ya da yüzeysel olarak bazı şeyler

değiştirilerek yeniden düzenlenir (Caiden, 1991). Büropatolojik tepkiden farklı olarak başka bazı durumlarda da örgütlerde değişime direnç görülebilir. Ancak bu büropatolojik olmayıp örgütsel iletişimin sağlıklı oluşundan kaynaklanabilir (Thompson, 1961). Örgütsel iletişimin kötü olması geri dönüt mekanizmalarını olumsuz etkileyerek örgütsel eylemlerin sonuçları hakkında bilgi sahibi olunmamasına ve değişimin gerekliliğinin farkına varılmamasına neden olabilir ve örgütte değişim gerekli görülmeyebilir. Ancak değişime direncin büropatolojik oluşu bundan farklıdır. Değişime direnç göstermenin temelinde değişimin beraberinde örgütsel dengesizlik ve kontrolsüzlük getireceği ve bununla baş edilemeyeceği düşüncesi vardır.

2.3.2.5. *Makam haklarında ısrar*

Bürokratik örgütlerde karşılaşılan büropatolojik davranışlardan biri de makam haklarında ısrarcı olmaktır. Buna göre bir yönetici ya da memur işin önemli yönlerinden ziyade resmi ve teknik olmayan yönlerini ön plana çıkarır. İşin asıl önemli olan yönünü ise bastırır. Örgütün başarısını doğrudan etkileme olasılığı çok düşük olan işlere yoğunlaşır. Sürekli olarak kendi küçük hakları üzerinde, kurallar ve prosedürler üzerinde ısrar eder. Resmi evraktaki bir kelimedede ya da noktalama işaretinde bir hata varsa bunu çok önemli görür ve bunun düzeltilmesi hususunda aşırı tepki göstererek değiştirilmesi için ısrarcı olur (Thompson, 1968). Thompson'ın (1961) makam haklarında ısrar ile ilgili temel varsayımları şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Yeteneklere değil haklara vurgu vardır,
- Küçük haklar ve ayrıcalıklar, protokol ve prosedür üzerinde, örgütün hedef başarısını doğrudan etkileme olasılığı en az olan şeyler üzerinde ısrar söz konusudur,
- Nüfuz ve otoritenin korunması için çalışanlar baskı altına alınır.
- Bu tip örgütlerde özel iletişim kanallarının sayısı fazladır,
- Üst, zayıflığını ve güvensizliğini gizleyebilmek için giden ve gelen tüm iletişimi tekeline alır, her şeyi resmi kanallardan yürütme eğilimi gösterir,
- Yukarıdan gelen baskılar, astların sadakat ve kabiliyetine duyulan şüphe nedeniyle örgütte çalışanların hareket alanını ve yeteneğini sınırlayacak derecede yakın denetim vardır.

Bu tür büropatolojik davranışlar örgütlerde yönetici ya da memur pozisyonunda görev yapan kişilerde görülebilir. Bununla birlikte özellikle örgütte yönetici makamında olan kişiler için bu tür davranışlar daha belirgin olabilir. Bu tip yöneticiler makamının önemine vurgu yapar, örgüt ve makamı için ne kadar önemli ve vazgeçilmez olduğunu düşünür. En küçük bir makamsal hakkının kısıtlanmasına ya da en ufak bir eleştiriye tahammül edemez. Örgütün bağlı olduğu daha üstteki kurum

ve kuruluştaki kendisi gibi yönetici olan kişilerle kendilerine özel ayrıcalıklı bir ilişkisi ve iletişimi olsun ister. Otoritesini, makamını ve etkisini korumak için bu tür özel ilişkilerini ve iletişimlerini de sürekli gündemde tutar (Thompson, 1961).

2.3.2.6. Rutinleşme

Örgütlerde görülen bir diğer büropatolojik davranış biçimi de rutinleşmedir. Örgütün asıl amaçlarıyla uğraşmada ya da örgütün asıl problemleriyle başa çıkmada gerekli yeterliliğe sahip olmayan yöneticiler bunun yerine örgüt için çok fazla önemli olmayan belli başlı bazı rutin işlere yönelirler. Sık sık personel toplantıları yapma, resmi kanalları işletme, çeşitli komisyonlar kurma gibi örgütteki rutin ve gündelik işlere ağırlık verirler. Bu rutin işlerin dışına çıkmak istemezler ve bunlar çok önemliymiş gibi davranırlar. Thompson'ın (1961) rutinleşme ile ilgili temel varsayımları şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Sürekli yeniden yapılanma adı altında toplantılar, artan sayıda rapor, izin, vb. protokollerde aşırı ısrar vardır,
- Otorite, bir problem çözme aracı olarak değil, kendi çıkar ve iyiliği için baskı yapar,
- Hiyerarşik hakimiyet çok çeşitli ritüeller ("kontrol" kurulları, sık personel toplantıları, ilerleme raporları, resmi kanallarda artan ısrar, vb.) yoluyla sürdürülür,
- Otorite kendini ritüellerde göstermekte olup, bu gösterme örgütün amacına ya da çıktıya/ürüne yönelik olmayıp "kontrol ihtiyacı" ile ilgilidir,
- Örgüt üyeleri enerjilerinin ve zamanlarının çoğunu örgütün amaçları doğrultusunda çalışmak yerine ritüel, tören ve rutinelere harcarlar.

Kurallar ve prosedürler ya da rutin işler örgütün belli bir düzen içinde işlerlik göstermesi için gerekli görülmektedir. Bu şekilde örgüt üyeleri kendi istek ve kararlarına göre değil daha önceden belirlenen kurallar ve prosedürlere göre hareket ederler. Bu da örgütte belli bir standardın sağlanması bakımından önemlidir. Ancak örgüt üyelerinin bunu abartması örgüt için daha düşük öneme sahip işlere yoğunlaşmalarını, enerjilerini ve zamanlarını bu tür önemsiz sayılabilecek rutinlere ayırmalarını beraberinde getirmektedir. Örgüt üyelerinin kuralların ve prosedürlerin ruhuna değil de şekline gösterdikleri bu aşırı bağlılık örgütün asıl amacından uzaklaşmasına ve kaynak (emek, hammadde ve sermaye) israfına neden olabilmektedir (Keskin ve Geylan, 2019). Merton'a (1940) göre bürokratik bir örgütte kurallara aşırı vurgunun yapılması örgütte adeta bir baskıya dönüşür ve örgüt üyelerinin çabaları örgütün amaçlarına dönük olmaktan kuralların gerekliliğini yerine getirmeye doğru kayar. Başlangıçta bir araç olan kurallara uyma kendi başına bir amaca dönüşür. Hodgson'a (1979) göre örgütler için prosedürler önemli ve gereklidir.

Her bir prosedürün var olmasının örgütte geçerli bir gerekçesi olabilir. Ancak bunun abartılması ve yanlış kullanımı aslında yönetsel yetersizliğin bir göstergesidir. Bu durum örgütteki karmaşayı hızlandırır.

2.3.3. Armağan'a Göre Büropatoloji ve Kategorileri

Armağan (2022) "Türk Kamu Yönetiminde Büropatolojiler: Hazine ve Maliye Bakanlığı Örneği" adlı doktora tezinde Hazine ve Maliye Bakanlığı özelinde büropatolojileri incelemiştir. Armağan (2022, s. 219-237) Türk bürokrasisinde karşılaşılan yedi büropatoloji kategorisini özetle şu şekilde açıklamaktadır:

1) *İdare-i maslahatçılık*: Kısaca bürokratik zihniyetin "Bugün git yarın gel!" anlayışının tezahürüdür. Örgütte yapılması gereken iş ve işlemlerin hiçbir sebep gösterilmeksizin geciktirilmesi, en az seviyede yerine getirilmesi ya da günü kurtaracak kadar baştan savma yapılmasıdır.

2) *Prosedürcülük*: Örgütte kuralların amaç haline gelmesi durumudur. Kuralların keyfi uygulanması, kuralların güncelliğini kaybetmesi ve amacına hizmet etmemesi, kuralların bir işi yapmama bahanesi olarak öne sürülmesi, gereksiz evrak/belge istenmesi, vb. şeklinde kendini gösterir.

3) *İnisiyatif sorunu*: Takdir hakkı kullanmama, sorumluluk almaktan çekinme, yönetime ve kararlara katılım sağlamama, vb. şeklinde kendini gösteren büropatolojik durumdur. Güvensizlik, hukuksal engeller, yetki devretmeme gibi sebeplere bağlı olarak örgüt çalışanları inisiyatif almaktan çekinebilir.

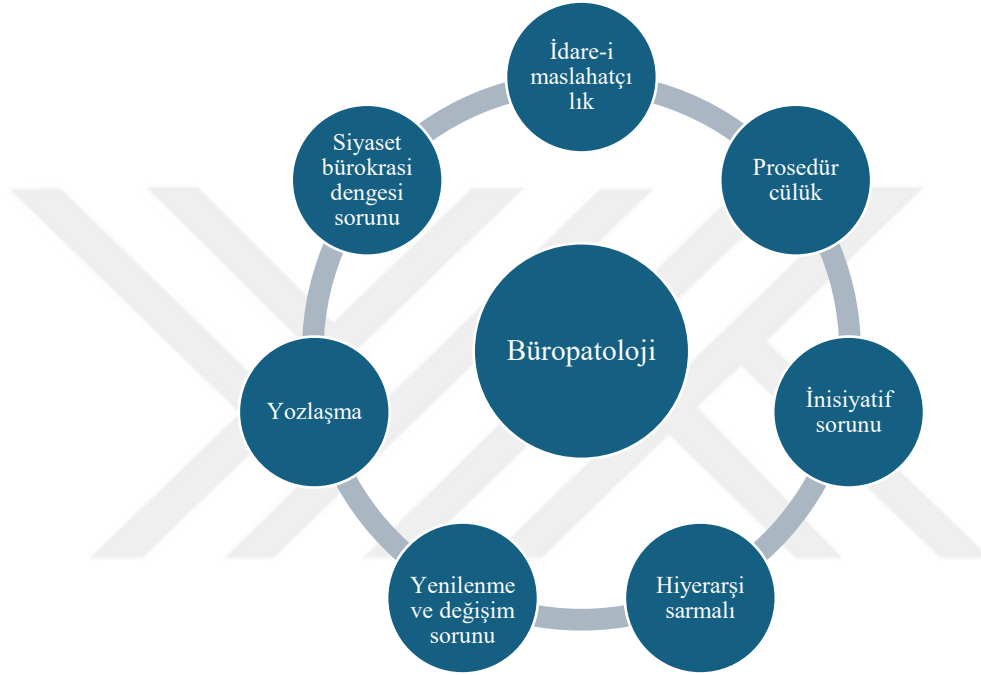
4) *Hiyerarşi sarmalı*: Örgütteki iş ve işlemlerin örgütün hiyerarşik kademeleri arasında sürekli gidip gelmesine bağlı olarak sürecin uzatılarak sonuç alınamaz bir durumun oluşturulmasıdır. Evrak, imza, onay, vb. işler için örgüt hiyerarşisi içinde adeta sürekli bir sarmalın içinde hareket edilmesidir. Bu durum işlerin yavaşlaması ve uzaması, gereksiz personel istihdamı, kırtasiyecilik gibi olumsuzlar doğurabilir.

5) *Yenilenme ve değişim sorunu*: Yeniliğe ayak uyduramama, kapalı olma, değişime direnç gösterme, tutucu davranma durumudur. Örgütün katı hiyerarşik yapısı, prosedürlerin çokluğu, güvensizlik, bilgisizlik gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Örgüt bu durumda değişen şartlara uyum sağlama sorunları yaşayabilir.

6) *Yozlaşma*: Adam kayırmacılık, rüşvet, zimmet, yolsuzluk, irtikâp gibi etik ve ahlaki boyuta giren büropatolojik durumlardır. Liyakatsiz kişilerin göreve

getirilmesi ya da işe alınması, nepotizm, vb. örgütte motivasyonun azalmasına ve adalet duygusunun zedelenmesine neden olabilir.

7) *Siyaset-bürokrasi dengesi sorunu*: Örgüte dıştan yapılan siyasi müdahalelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan büropatolojik durumlardır. Siyaset ve bürokrasi arasındaki dengenin bozulması örgütte verimsizliğe, adaletsizliğe, hesap verilebilirlik sorunlarına, kurumsal istikrarın bozulmasına, siyaset için örgütün bir cezalandırma aracına dönüşmesine, vb. neden olabilir.



Şekil 2. Armağan'a (2022) göre Büropatolojiler ve Kategorileri

Thompson (1961), Caiden(1991) ve Armağan'ın (2022) ortaya koyduğu büropatolojiler karşılaştırıldığında her üç araştırmacının da farklı kavramsallaştırmalar adı altında benzer büropatolojileri tanımladıkları söylenebilir. Ancak Thompson'dan (1961) farklı olarak Armağan (2022) siyaset-bürokrasi ilişkisi arasındaki dengesizlik ve yozlaşma (yolsuzluk, rüşvet, kayırmacılık, zimmet) gibi adli, etik ve ahlaki boyuta girebilecek büropatolojileri de tanımlamaktadır. Bunun yanında Armağan (2022) gibi Caiden'in de (1991) bu tür adli, etik ve ahlaki boyuta giren sorunlu davranışları büropatoloji içinde ele aldığı görülmektedir. Bu bakımdan Armağan (2022) ve Caiden'in (1991) örgütlerde görülen büropatolojileri ve bunların yansıması olan büropatolojik davranışları benzer şekilde ele aldıkları söylenebilir. Thompson (1961) ise bu tür davranışları büropatolojinin konusu içinde ele almamaktadır.

2.3.4. Büropatoloji ve Örgüt Yapısı

Örgütsel yapı, örgütün amaçları doğrultusunda belirlenen işlerin, görevlerin ve sorumlulukların yatay ve dikey olarak belli bir düzen içerisinde bölümlenmesi, koordine edilmesi ve yerine getirilmesi ile ortaya çıkan bir bütündür (Kuşoğlu, 2019). Bürokratik örgütlerde bu yapı çok daha katı ve belirgin olmaktadır. İş bölümü ve uzmanlaşma, kariyer ve liyakat, hiyerarşik yapı ve emir- komuta zinciri, yazılı kurallar ve iletişim, gayrişahsi olma gibi bürokrasinin temel ilkelerinin bu tür örgütlerin hareket alanını sınırlayarak örgütsel yapıyı daha katı hale getirdiği söylenebilir.

Bürokrasinin örgütsel dinamiklerine göre dış dünya bir makine benzeridir, analiz edilebilir ve öngörülebilirdir, görevler rutinleştirilebilir ve alt görevlere ayrılabilir; bunun yanında insanlar makine gibidir, öngörülebilir, izlenebilir ve ödül-ceza yoluyla motive edilebilir; büyük bir sistemi bozmak, kısıtlamak ya da yok etmek küçük sistemlere göre daha zordur. Böyle bir dünyada bürokrasi en iyi örgütsel yapı tasarımı sunan bir çözümdür (Acar & Aupperle, 1984). Bununla birlikte günümüzde değişim ve gelişimin çok hızlı, rekabet şartlarının çok zorlayıcı olduğu bir dünya söz konusudur. Örgütlerin vazgeçilmez unsurlarından olan insanlar da böyle bir dünyada sürekli değişen şartlara uyum sağlamak ve yeterliliklerini artırmak durumunda kalmaktadır. Bu değişim ve gelişimi gösteremeyen bireyler örgütlerde bazı patolojik durumların oluşmasına neden olabilmektedir.

Bu bakımdan bireylerin kişilik özellikleri de örgütsel davranışları etkileyebilir. Örgütlerin varlığı bireylerin varlığına bağlıdır ve örgütler bireyler tarafından oluşturulmaktadır. Bununla birlikte bireylerin kişilik özelliklerinin örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi sınırlı kalmaktadır. Buna göre örgütün yapısı ve koşulları büropatolojik davranışların ortaya çıkmasında daha etkili olabilmektedir (Thompson, 1961). Caiden'e (1991) göre de büropatolojiler çoğunlukla örgütlerdeki sistematik eksikliklerin bir yansımasıdır. Bireylerin değiştirilmesi ile ortadan kalkmazlar. Bunlar örgütler için rastgele ve izole durumlar da değildir, düzenli olmasalar da nadir de değildirler. Bu büropatolojiler her örgütte görülebilecek örgütsel rahatsızlıklardır ve hatta bazı örgütlerde oldukça yaygın olabilir. Bazıları basit iken bazıları çok daha karmaşıktır. Bu büropatolojiler genellikle yüzeysel olarak örgütte her şeyin iyi gittiği yönünde rahat bir atmosfer oluşturabilir. Bunlar örgütlerin performansını düşürür.

Örgütlerde patolojik durumların ortaya çıkmasının en önemli kaynağı olarak bürokrasinin hiyerarşik ve katı örgütsel yapı tasarımına duyulan aşırı güvenin olduğu varsayılmaktadır. Bürokratik yapıya duyulan bu tür bir aşırı güven örgütün değişim ve gelişime yönelik reflekslerini zayıflatmakta ve örgütte patolojik durumlara sebep olmaktadır. Bürokratikleşmenin artması, değişim ve gelişimin önünde engel haline gelmesi ve bu yönde gerekli adımların atılmaması örgütlerde patolojik durumların ortaya çıkmasına, yayılmasına ve hatta toplumsal yapıyı dahi etkiler hale gelmesine neden olabilmektedir (Acar & Aupperle, 1984). Örgütlerdeki büropatolojik durumlara karşı kesin çözüm sunmak zordur. En azından iyileşme sağlanabilmesi adına yapılması gereken örgütte bu tür patolojik durumların varlığı öncelikle kabul edilmeli, bunlar doğru tanımlanmalı ve teşhis edilmelidir. Örgütsel amaçlara ulaşmaya yönelik görevler ve ihtiyaç duyulan performanslar belirlenmelidir. Örgütün yönetsel ve operasyonel süreçlerinin basit ve etkin olması sağlanmalıdır. Örgüt üyeleri uygun terfi ve ödül sistemiyle motive edilmelidir. Nihai olarak da tüm bu süreci doğru bir şekilde yönetebilecek yetkin ve çalışkan yöneticilerin varlığı önemlidir (Giblin, 1981). Büropatolojik durumlardan kaçınmanın yanında örgütte yenilikçi ve kozmopolit bir atmosfer oluşturmak, amaçların tüm örgüt üyelerince paylaşılmasını sağlamak, planlamayı işlevsel hale getirmek ve eyleme dökmek, karşılıklı bağımlılık yerine hoşgörüyü artırmak ve örgütsel etkiyi yaymak da örgüt sağlığı bakımından önemlidir. Ayrıca bürokratik örgütlerin doğası gereği statik olma eğilimine karşın bunları gerçekleştirme ve örgütsel amaçlara ulaşma süreci, yönetsel gelişim ve değişimi de gerektirmektedir (Gable, 1976).

2.3.5. Büropatolojik Davranışlar ve Alt Boyutları

Thompson (1961), modern örgütlerin giderek yetkinliği artan bir uzmanlaşma gerektirdiği fikrinden hareket ederek, bu durum nedeniyle, örgütlerin endişe ve güvensizliğin üretken bir kaynağı olduğunu savunmaktadır. Büropatolojik davranışlar, yalnızca güvensiz kişilik tipleri ile ilişkili bir durum da değildir. Büropatolojik davranış, bürokratik örgütlerin yapı ve koşullarından kaynaklanmaktadır. Otorite konumunda meydana gelen değişimler yavaş ilerlerken teknolojinin bir sonucu olan uzmanlaşma çok daha artan bir hızla değişmektedir. Bu durum istikrarsızlık meydana getirmektedir ve örgütsel otoritenin meşruiyetini tehlikeye atmaktadır ve büropatolojik davranışlara neden olmaktadır.

Büropatolojik davranışlar daha çok yöneticilerde görülen bir hastalık olarak değerlendirilmektedir. Bu tür davranışlar özellikle bürokratik örgüt yapılarında kendini göstermektedir. Yöneticiler örgütteki varlıklarını vazgeçilmez olarak görürler ve örgütün başarısı onların varlığına bağlıdır. Aynı zamanda astlarını sadece örgütün rutin işlerini yerine getiren birer çalışan olarak görürler. Astlarını ve örgütün geri kalan diğer üyelerini kendi makamları için birer tehdit olarak algılayabilirler (Colky, 1977). Bu bakımdan büropatolojik davranışlar ilk olarak bürokratik örgütlerin dikey hiyerarşisine bağlı olup üstlerin güç ve statülerini koruma endişesinden kaynaklanmaktadır (Armağan, 2023). Bu durumda da büropatolojiye karşı en savunmasız kişilerin karar verme konumunda bulunan ancak yetkin olmayan yöneticiler olduğu söylenebilir (Foster & Jones, 1978).

Buna göre büropatolojik davranış, bürokratik örgütlerin büyümesi ve karmaşıklaşması ile birlikte otorite konumundaki bireylerin yönetsel bilgi, beceri ve yetkinliklerindeki eksikliğe bağlı olarak ortaya çıkan kişisel güvensizlik ve kontrol ihtiyacı sonucunda bürokrasinin temel ilkelerinin abartılarak ve örgütün amaçlarından ziyade bireyin kişisel amaçlarına hizmet eden ve örgüt için patolojik olan davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Thompson, 1961). Thompson'un (1961) ortaya koyduğu büropatolojik davranışlar şu şekilde boyutlandırılabilir ve açıklanabilir:



Şekil 3. Büropatolojik Davranışlar ve Alt Boyutları

1) Aşırı Resmi Davranma: Bürokrasinin temel ilkelerinden biri olan kişisel olmama (gayrişahsilik ilkesi) ilkesinin abartılması sonucunda ortaya çıkan büropatolojik davranışlardır. Yöneticilerin astlarından gelebilecek talepleri ya da kendince tehdit olarak algıladığı durumları önlemek amacıyla kendini onlardan uzak tutmasıdır. Bu durumda çalışanlarla resmi olma halini abartır, ketum davranır, ilişkileri soğuk bir mesafelilik şeklindedir, çalışanların taleplerine karşı ilgisiz davranır, eleştirilere kapalıdır. Yönetici konuşma ve yazı dilinde aşırı teknik ifadeler içeren bir dil kullanır. Örgüt içi her türlü iletişimin resmi kanallardan yürütülmesini ister ve buna yönelik prosedürleri aşırıya kaçacak şekilde detaylandırır.

2) Güvensizlik: Büropatolojik davranışların altında yatan en temel sebeplerden biridir. Bürokrasinin ilkelerinde olan denetim ve kontrol ilkesinin abartılması sonucunda ortaya çıkan büropatolojik davranışlardır. Yönetici örgütte ortaya çıkan sorunları çözmek ya da yenilik gerektiren uygulamaları hayata geçirmek için gerekli bilgi birikimine ve beceriye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu boşluk büyüdükçe de yöneticinin güvensizlik ve kontrol ihtiyacı artmaktadır. Yöneticinin çalışanları kontrol altında tutma ihtiyacı ile kendini gösterir. Yönetici başarısız olma konusunda güçlü bir endişeye sahiptir. Yönetici yenilikleri tehlikeli görür ve bunlara karşı direnir. Yeni kararlar almaktan ya da yenilik gerektiren kararları uygulamaktan çekinir. İnişiyatif kullanmak, özerk karar vermek istemez, risk almaktan çekinir. Çalışanların yenilik ve değişim talebine olumsuz yanıt verir. Üstlerinden gelen emir ve talimatları sorgulamadan, itiraz etmeden yerine getirir. Olumsuz bir durumda aslında var olmayan hayali bir “sistemi” suçlar ya da “yukarının takdiri” böyle anlayışına sığırır.

3) Makamı Öne Çıkarma: Bürokrasinin temel ilkelerinden biri olan yetki dağılımı ve hiyerarşik yapılanma ilkesinin yöneticinin kendi çıkarları doğrultusunda kullanılmasına yönelik büropatolojik davranışlardır. Yönetici, makamının kendisine tanıdığı haklar konusunda ısrarcı olur. Sürekli haklarına vurgu yapar ve makamını ön planda tutar. Bunu özellikle küçük şeyler üzerinde ısrar ederek gösterir. Örgütün başarısını doğrudan etkileme olasılığı çok düşük olan iş ve işlemlere yoğunlaşır. Astlarına gereksiz tavsiyelerde bulunur. Üstleriyle kendi arasında özel bir iletişim kanalı olsun ister ve bu tür iletişim kanallarını artırmaya çalışır. Sürekli olarak resmi kurallar ve prosedürler üzerinde ısrar eder. Çalışanlarına karşı yakın denetim uygular.

4) **Abartılı Rutinleşme:** Bürokrasinin yazılı kurallara, prosedürlere, standartlara göre yönetim, yazılı kayıt tutma ilkelerinin abartılması sonucunda ortaya çıkan büropatolojik davranışlardır. Örgütte var olan standartların, kuralların ve prosedürlerin, ritüel ve sembollerin ruhundan ziyade şekline önem verilmesidir. Yönetici örgütte yapması gereken belli rutin işleri abartarak tüm mesaisini bu işler üzerine yoğunlaştırır. Sürekli raporlar hazırlattırır, toplantılar düzenler, komisyonlar kurar ve bunlara aşırı anlam yükler. Denetim ve kontrollerinde de bunlar üzerinde durur. Örgütteki iş ve işlemler çoğunlukla önceki uygulamalara ya da örneklerine bakılarak yerine getirilir. Ayrıca örgütün ritüel ve sembollerine şeklen aşırı bağlılık gösterilir ve bunlara aşırı önem verilir. Sürekli ve çok sayıda nicel kontrol standartları geliştirilir. Böylece yöneticinin çalışanlara yönelik denetimleri nesnel ölçütlere dayandırılmış gibi gösterilerek tepkileri önlenmek istenir. Örgütte kırtasiyecilik ve evrak yükü artar. Çalışanlardan sadece belli rutin bürokratik iş ve işlemleri yapmaları beklenir. Çalışanlar emir beklemeye ve sadece kendilerinden isteneni yapmaya teşvik edilir.

Thompson (1961) örgütsel davranışlarda kişiliğin pekiştirici etkisini inkâr etmemektedir. Çünkü bazı insanlar, mesafeli olmaya, soğuk davranmaya, ayrıntılara takılmaya, işgüzarlık yapmaya, aşırı temkinli olmaya, başkalarına karşı duyarsız kalmaya, güvensiz olmaya diğerlerinden daha yatkın olabilir. Bununla birlikte örgütlerdeki büropatolojik durumları sadece bu tip kişilerle ya da kişiliklerle ilişkilendirmek doğru değildir. Bu patolojik durumlar kişilik tipinden bağımsız şekilde örgüt koşullarına bağlı olarak ortaya çıkabilir ve herhangi bir kişi, bazı durumlarda büropatolojik davranışlar sergileyebilir. Bu koşullar özellikle modern bürokratik organizasyonlarda çok sık görülür. Bu bakımdan bu tip davranışlar ortalama olarak nitelendirilebilecek örgüt çalışanlarında da bulunabilir. Bu nedenle, Thompson'a (1961) göre büropatolojik davranışlar, psikiyatrinin konusu olmaktan ziyade örgüt teorisi içinde ele alınması gereken bir sorun alanıdır.

Diğer bürokratik örgütlerde olduğu gibi okullarda da büropatolojik davranışlar yoluyla örgütsel problemlerin kolayca çözülebileceği, ötelenebileceği ya da gözlerden uzak tutulabileceği düşünülebilir. Örneğin bir öğretmen yıllık ve günlük planları şeklen çok güzel hazırlayabilir ya da zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarını, rehberlik ve kulüp çalışmalarını ile ilgili formları, öğrenci kişisel gelişim

dosyalarını, vb. çok düzenli bir şekilde tutabilir, ancak öğretmenin asıl işi olan eğitim öğretim konusunda müfredatın ondan istediği hedef davranışları öğrencilere kazandırmada yetersizse bu durum büropatolojik olabilir. Bu durumda öğretmen sürekli olarak evrak işlerine aşırı önem gösterir, bu tür işleri zamanında yapar. Ancak asıl işi olan eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince emek ve zaman harcamaz. Bu şekilde öğretmen kendi kişisel yetersizliklerini gizlemeye çalışır. Bu da büropatolojik bir durum olabilir.

Bunun yanında okulun asıl amacı en özet haliyle nitelikli öğrenciler yetiştirmektir. Bunun yerine okulda sürekli kurul toplantılarının yapılması, yeni yeni kurul ve komisyonların kurulması veya bunların sürekli değiştirilmesi, öğretmenlerden sürekli olarak belli formları doldurmalarının istenmesi gibi iş ve işlemler öncelenebilir. Okullarda bu tür iş ve işlemler de mutlaka yerine getirilmelidir. Ancak tüm bu tür rutin iş ve işlemlerin okulun asıl amacının önüne geçmemesi gerekmektedir. Okul örgütünün bürokratik yapısı göz önünde bulundurulduğunda bu tür büropatolojik davranışların okul örgütüne hâkim olmasının okulların örgüt sağlığını olumsuz etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4. Örgüt Sağlığı

F. Taylor tarafından ortaya konan bilimsel yönetimin ilkeleri ve H. Fayol tarafından ortaya konan yönetim süreçleri yaklaşımının ortak özelliği örgütlerin verimliliğini artırmaya odaklanmış olmalarıdır. Her iki yönetim kuramında da örgütlerin insan boyutu ve örgüt içindeki insan gruplarının davranışsal dinamiklerinin göz ardı edilmesi eleştiri konusu olmuştur. 1920'lerden itibaren Hawthorne ve Harwood araştırmaları ile birlikte örgüt unsurlarının insani ve sosyal boyutlarının da ele alındığı görülmektedir. Örgütsel davranış kavramının gelişmesine bağlı olarak örgüt sağlığı kavramı ele alınırken örgütün yapısal ve operasyonel yönü kadar sosyal ve psikolojik yönü de dikkate alınmaya başlandığı söylenebilir.

2.4.1. Örgüt Sağlığı Kavramının Tarihi ve Tanımı

Örgüt sağlığı kavramı yeni olmayıp bu kavram ilk olarak Argyris tarafından kullanılmıştır. Bununla birlikte bu kavram M. Miles tarafından ilk kez sistemli bir şekilde incelenmiştir (Öter, 2021). Miles (1965, p. 17) örgüt sağlığını, *“sadece çevresinde varlığını sürdürmekle kalmayan, kısa vadeli etkililiği aşma eğiliminde olan ve uzun dönemde devamlı gelişen, büyüme, başa çıkma ve yaşama yetenekleri yeterli*

seviyede olan ve bunları sürekli geliştiren dayanıklı örgüt hali olarak” tanımlar. Örgüt sağlığı genel olarak örgütün içinde bulunduğu çevreye başarılı bir şekilde uyum göstermesi, üyeleri arasında iş birliğine dayalı bir ilişkinin olması ve örgütün amaçlarına ulaşma yeteneklerini ifade eden bir kavramdır (Baloğlu, 2021).

Bu bağlamda sağlıklı bir örgüt sadece bulunduğu ortamda hayatını devam ettirmekle kalmaz, aynı zamanda uzun vadede bu özelliğini sürdürür, hayatta kalma ve başa çıkma yeteneklerini sürekli olarak geliştirir ve genişletir. Örgütler kısa vadede etkili veya etkisiz olabilirler. Ancak örgütlerin sürekli hayatta kalma, etkili şekilde sorunlarla başa çıkma ve sürekli bir büyüme gerçekleştirebilmesi için sağlıklı bir örgütsel yapısının olması gerekmektedir. Miles (1965) göre örgüt sağlığının kaynakların kullanımı, uyum ve moral olmak üzere görev merkezli üç boyutu vardır.

Akbaba (1997, s. 9) örgüt sağlığını: *“Örgütün, etkili liderliğe sahip olması, kendi içinde bir bütünlük taşıması, iç ve dış çevresiyle etkin bir etkileşimde bulunması, belli bir kimliğinin olması ve sağlıklı ürünler vererek zaman içerisinde büyüme ve gelişmesini sürdürmesi”* şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlamadan da anlaşılacağı üzere Akbaba (1997) örgüt sağlığını liderlik, bütünlük, çevresel etkileşim, kimlik ve ürün kavramlarına dayandırarak açıklamaktadır. Ayrıca örgütün sağlıklı olması sadece etkililik ve verimlilikle açıklanamaz. Çünkü etkililiği ve verimliliği belirlemeye yönelik ölçümler insanları yanıltabilir.

Taymaz (2019) ise örgüt sağlığını örgütün amaca ulaşma, varlığını sürdürme, problem çözme ve gelişim gösterme özelliklerine dayandırarak açıklar. Örgüt sağlığını: *“Örgütün amaçlarına uygun olarak görevlerini yerine getirebilmesi, yaşamını sürdürmesi, karşılaştığı sorunları çözmesi ve gelişimini sağlaması”* şeklinde tanımlar. Taymaz’a (2019) göre sağlıklı bir örgütten söz edebilmek için örgütün iç çatışmalarını kendisine zarar vermeden yönetebilmesi, dışarıdan gelen baskılara karşı kendisini koruyabilmesi ve uyum gösterebilmesi gerekmektedir.

Bruhn (2001) bireylerin fiziksel, sosyal ve ruhsal özellikleri ile örgütlerin özelliklerini karşılaştırır. Aralarındaki benzerlik ve farklılıklara göre sağlıklı örgüt yapısı hakkında çıkarımlarda bulunur. Bireyler gibi örgütler de yaşayan sosyal organizmalardır. Her ikisinin de yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve geliştirebilmesi için birtakım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlarını karşılamak için bireyler başka bireylere ihtiyaç duyarken örgütler de başka örgütlere ihtiyaç duyarlar.

Örgütlerin yaşam döngüleri biyolojik olmamakla birlikte üyelerinin davranışlarından olumlu ya da olumsuz olarak etkilenir.

Dünya Sağlık Örgütüne göre sağlık “*yalnızca sakatlığın olmaması değil, fiziksel, sosyal ve ruhsal refah durumu*” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre sağlık insanın bireysel, sosyal ve ekonomik olarak refah ve mutlu bir yaşam sürmesinin ana kaynağını oluşturmaktadır. Ancak sağlık yaşamın kendisi olmamakla birlikte onu pozitif destekleyen bir kaynaktır. İnsanın kişisel, sosyal ve fiziksel kapasitesini öne çıkarması için gerekli bir unsurdur. Sağlık kavramı daha geniş kapsamıyla ele alındığında ise sosyal ve ekonomik şartları belirleyen ve fiziksel çevreyi yöneten tüm sistem ve yapıların, faaliyetlerini yerine getirirken bunların bireylerin ve toplumun sağlığı, mutluluğu ve refahı üzerindeki tüm olası etkilerini göz önünde bulundurması gerekmektedir (SB, 2011).

Bir örgütün sadece mevcut görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesi sağlıklı olması için yeterli değildir. Aynı zamanda örgütün değişen yeni şartlara uyum gösterebilmesi ve buna göre gelişebilmesi de gerekmektedir. Örgütün değişim ve gelişim gösterebilmesi ve uzun vadede sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için örgüt üyeleri planlama sürecine dahil edilmeli, eğitim ve gelişim çalışmaları sürekli olarak desteklenmeli, değişim ve gelişim için bütçe ayrılmalıdır (Lyden & Klingele, 2000). Sağlıklı bir örgüt aynı zamanda kendini meydana getiren bireylerin ve grupların büyüme kapasitelerinde dengeye ulaştığı bir örgüttür. Bir örgütün sağlıklı olabilmesi için örgütü meydana getiren tüm unsurlar örgütün başarısını desteklemeli, personelin ve çevrenin refahını sağlamalıdır. Sağlıklı bir örgütün açık bir misyonu ve onu diğer örgütlerden ayıran tutarlı ilkeleri olmalıdır. Bu durum güvene dayalı bir ortam sağlar, yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik eder (Bruhn, 2001).

Örgüt sağlığı onun büyümesi ve gelişmesinin yanı sıra etkililiği ve verimliliği ile de ilgilidir. Ayrıca örgüt ortamının olumlu havası da örgüt sağlığı içinde değerlendirilmektedir. Örgüt sağlığı kavramı örgütün kültürünü, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını, örgütsel ortamın stres durumunu, örgütün etik ve ahlaki değerlerini, vb. tümünü içerir. Okullar eğitim öğretim sisteminin temel örgütü olarak faaliyet göstermektedir. Okulların etkili ve verimli olabilmesi sağlıklı bir örgüt yapısına sahip olmasıyla mümkündür (Çetin ve Karataş, 2006). Okulun örgütsel sağlığı ise baskı gruplarının yıkıcı etkilerini sınırlayan, görev ve ilişki odaklı liderlik sağlayan,

öğrenciler için ulaşılabilir hedefler koyan, yeterli kaynak desteğini sağlayan, başarı odaklı, kendini işiyle, okuluyla ve meslektaşlarıyla olumlu bir şekilde özdeşleştiren öğretmenlerle dolu bir okulu ifade eder (Podgurski, 1990). Okulun örgütsel sağlığı okulun varoluş sebebi olan öğrenciler için her anlamda onların gelişebileceği bir ortamın oluşturulmasına yönelik tüm unsurları kapsamaktadır. Sağlıklı bir okul ortamı eşit fırsat ve imkân sağlama temelinde tüm öğrencilerin başarılı olmasına, hayata karşı olumlu bakış açısı kazanmasına yönelik gerekli özellikleri taşınmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler sağlıklı bir okul ortamı oluşturma konusunda gerekli özen ve gayreti göstermelidir (Baloğlu, 2021).

Sağlıklı bir okul örgütü için öncelikle okulun amaç ve sorumlulukları açık olarak belirlenmelidir. Okulun işleyişi ile ilgili tüm süreçleri değerlendirebilmek, buna göre gerekli kararları verebilmek ve düzenlemeleri yapabilmek için kontrol ve denetleme mekanizmaları sistematik bir şekilde kullanılmalıdır. Okullar değişime açık olmalı ve bu yönde bir ruh, idare ve tutum gösterebilmelidir. Ayrıca okullar etkileşime önem vermeli ve bu etkileşimi bir geri besleme mekanizması olarak kullanma becerisi gösterebilmelidir (Cicchelli, 1975). Okulların örgütsel sağlığını ilgilendiren önemli bir husus da okul yöneticilerinin yeterlilik alanlarıdır. Buna göre okul yöneticilerinin yeterlilik alanları yönetim süreçleri, kişisel özellikler, eğitimle ilgili değerlere sahiplik, programa hâkim olma ve özünü kavrama olarak dört başlık altında toplanabilir (Aydın, 2018). Bu yeterlilik alanları okulun etkililiğini ve verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca çevrenin ve toplumun okuldan beklentilerinin değişmesine bağlı olarak okul yöneticilerinin bu değişimi takip etmeleri ve kendi yönetsel becerilerini ve yeterliliklerini buna göre sürekli güncelleyip geliştirmeleri gerekmektedir (Keskinç, 2016).

2.4.2. Örgüt Sağlığı ile İlgili Kuramlar

Örgüt sağlığı birçok araştırmacı tarafından çalışılmış olup alanyazın incelendiğinde bunların örgüt sağlığını farklı şekillerde kuramsallaştırdıkları ve boyutlandırdıkları görülmektedir. Bazıları örgüt sağlığını ürün temelli ele almış ve örgüt sağlığını salt etkililik ve verimlilik temelinde açıklamışlardır. Bazıları ise örgüt sağlığından söz edebilmek için sadece ürünün yeterli olmadığını ürüne bakarak örgütün sağlıklı olduğunun söylenemeyeceğini dile getirmişlerdir. Sağlıklı bir örgütten söz edebilmek için ürünün yanında ürüne yönelik tüm süreçlerin ve çevrenin de

dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazıları ise örgüt sağlığını dayanıklılık ve uzun vadede hayatta kalma temelinde açıklamışlardır. Bu bakış açılarına göre araştırmacılar pek çok farklı şekilde örgüt sağlığına yönelik yaklaşımlar geliştirmişlerdir.

Miles (1965) örgüt sağlığını amaçta odaklanma, iletişim yeterliliği, optimal güç dengesi, kaynak kullanımı, bağlılık, moral, yenilikçilik, özerklik, uyum, problem çözme yeterliliği olmak üzere on boyutta incelemiştir. Miller (1983) örgüt sağlığını verimlilik, liderlik, örgütsel yapı, iletişim, çatışmanın yönetimi, insan kaynaklarının yönetimi, yaratıcılık, katılım boyutlarıyla ele almıştır. Neugebauer (1990) sağlıklı bir örgütün boyutlarını planlama ve değerlendirme, motivasyon ve kontrol, grup işlevi, personel işlevi, karar verme ve problem çözme, finansal yönetim, çevresel etkileşim olarak boyutlandırmıştır (Köseoğlu ve Karayormuk, 2009). Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) ilköğretim okullarının okul sağlığını kurumsal bütünlük, mesleki liderlik, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı, akademik önem olmak üzere beş boyutta; ortaöğretim okullarının okul sağlığını ise kurumsal bütünlük, mesleki liderlik, düşüncelilik, moral, müdürün etkisi, kaynak desteği, akademik önem şeklinde yedi boyuta ayırarak incelemiştir. Akbaba (1997) ise örgütü: örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Bunların dışında Lyden ve Klingele (2000) yükseköğretimlerde yaptığı çalışmada sağlıklı örgüt yapısını iletişim, katılım, sadakat, moral, kurumsal itibar, etik, performans takdiri, hedef uyumlaştırma, liderlik, gelişim, kaynak kullanımı olmak üzere on bir boyutta incelemiştir.

2.4.2.1. Miles'in örgüt sağlığı kuramı

Miles'e (1965) göre sağlıklı bir örgüt uzun süreli bir etkinliğe ve dayanıklılığa sahiptir. Sağlıksız bir örgüt ise sürekli olarak etkili olamayacaktır. Örgütler kısa vadede etkili olabilir, maliyetlerini düşürebilir. Ancak önemli olan uzun süreli olarak istikrarını koruyabilmesidir. Buna göre Miles'in sağlıklı örgüt kuramı dayanıklılık ve uzun vadeli olma üzerine kuruludur. Bu bakımdan örgüt için iki temel unsur sağlıklı olduğunun ölçüsüdür. Birincisi dayanıklı olması ikincisi ise uzun süre etkililiğini ve verimliliğini sürdürebilmesidir.

Sağlıklı bir örgütün sahip olması gereken on özelliği bulunmaktadır. Miles (1965) bunları kişi ve grup içi davranış dinamiklerini gözlemleyerek sezgisel analogi

yoluyla ortaya koymuştur. Bu, örgütlerin kişi ya da gruplara benzediği şeklinde anlaşılmalıdır. Bu analogiyi sadece düşüncenin hareket noktasını belirlemek için yapar. Sağlıklı bir örgütün boyutları şunlardır (Miles M. B., 1965, pp. 17-22):

1) *Amaç odaklılık*: Sağlıklı bir örgütte amaçlar makul ölçüde açık ve ulaşılabilir olmalı ve bu amaçlar örgüt çalışanları tarafından benimsenmelidir. Bunun yanında amaçlar mevcut kaynaklarla ulaşılabilir ve çevre talepleri ile uyumlu olmalıdır.

2) *İletişimsel yeterlilik*: Örgüt içindeki bilgi akışı önemlidir. Bu akış yatay ve dikey olarak örgüt içinde, yakınlık-uzaklık şeklinde dış çevre ile bozulmadan gerçekleşmelidir. Bu şekilde örgüt içinde ve örgüt dışındaki gerginlikler tespit edilebilir ve toplanan bilgilerle doğru müdahale yapılabilir.

3) *Optimal güç dengesi*: Örgüt içindeki yetkiler nispeten adil olarak dağıtılmıştır. Astlar örgütün hiyerarşik yapısı içerisinde üst yönetime etki edebilir. Böylelikle örgüt içinde bireyler ve gruplar arasında güç dengesi sağlanır, iş birliği artar ve çatışmalar azaltılabilir.

4) *Kaynakların kullanımı*: Girdilerin en optimum ve en etkili şekilde kullanılmasıdır. Özellikle de örgüt çalışanlarının koordineli olarak etkili bir şekilde istihdam edilmesidir. Sağlıklı bir örgütte çalışanlar hem kendilerini gerçekleştirebilir hem de örgütün taleplerine en üst seviyede katkı sağlayabilir.

5) *Bağlılık*: Bireylerin çalıştıkları örgütün birer üyesi olmaktan memnuniyet duymasıdır. Bireyler örgütte kalmak, kendilerini ispat etmek ve iş birliği içerisinde katkı sunmak isterler. Örgüt de bunu üyelerine hissettirir ve onları bu yönde etkiler.

6) *Moral*: Bireyin örgüt içinde rahatsızlık hissetmemesi, tatminsizlik ve gerginlik yaşamaması aksine mutlu olmasıdır. Kişiler örgütte esenlik, rahatlık ve tatmin duygusu içindedir, moralleri yüksektir.

7) *Yenilikçilik*: Örgütün her türlü yeniliğe açık olması ve yenilikleri desteklemesidir. Değişen şartlara göre örgütler yeni hedefler belirleyebilmeli, yeni prosedürler geliştirebilmeli, yeni ürün ve hizmetler üretebilmeli, gerektiğinde kendini farklılaştırabilmeli, çeşitlendirebilmeli ve zamanla değiştirebilmelidir.

8) *Özerklik*: Örgütlerin çevresi ile etkileşimde bulunurken ve çevresine tepki verirken davranışlarının belirleyicisinin yine kendisinin olmasıdır. Bağımsız olarak karar alabilmesi ve aktif şekilde yanıt verebilmesidir. Dış çevrenin baskı ve tepkilerinden etkilenmemesidir.

9) *Uyum*: Örgütün değişen şartlara uyum gösterebilmesidir. Uyum ile kastedilen ortaya çıkabilecek yeni şartlara ya da zorluklara karşı örgütün olağan değişim döngüsünden daha önce ve daha hızlı tepki verebilmesidir. Örgüt çevresel değişimlere karşı adaptasyon geliştirebilmeli, zorluklara karşı istikrarını koruyabilmeli ve stresle başa çıkabilmelidir.

10) *Sorun çözme yeterliliği*: Örgütün karşılaştığı sorunları ya da zorlukları çözebilme başarısıdır. Sağlıklı bir örgüt olası sorunları önceden fark edebilmeli, uygun çözüm yolları geliştirebilmeli, uygun kararlar alabilmeli, bunları uygulayabilmeli ve bunları değerlendirebilmelidir.

Miles'in örgüt sağlığı ile ilgili ortaya koyduğu boyutlar olan amaç odaklılık, iletişimsel yeterlilik ve optimal güç dengesi örgütün görev ihtiyaçları ile ilgilidir. Kaynak kullanımı, bağlılık ve moral örgütün yaşamını devam ettirmesine yönelik ihtiyaçları için gereklidir. Yenilikçilik, özerklik, uyum ve sorun çözme yeterliliği ise örgütün büyümesine, değişmesine ve gelişmesine yöneliktir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Örgüt sağlığının tüm bu boyutları birbiri ile ilişkilidir. Bunlardan bir veya birkaç tanesinde ortaya çıkabilecek bir sorun ya da eksiklik diğer tüm örgüt sağlığı boyutlarını da olumsuz etkileyebilir (Işlak, 2024).

2.4.2.2. *Hoy ve Feldman'in örgüt sağlığı kuramı*

Örgüt sağlığı ile ilgili olarak Wayne K. Hoy ve John A. Feldman okulların örgüt sağlığı üzerine çalışmalar yapmışlardır. Hoy ve Feldman (1987) örgüt sağlığı kuramının kavramsal çerçevesini geliştirirken Talcott Parsons'un teorik temellerini kullanmışlardır. Parsons ve diğerlerine göre sosyal sistemlerin hayatta kalması, büyümesi ve gelişmesi duygusal sorunlarını çözmesi ile mümkündür. Bunun için örgütlerin uyum sağlama yeteneğine sahip olması (adaptasyon), amacını gerçekleştirebilmesi (amaca ulaşma), örgütün tüm bileşenleri arasında bütünleşmenin sağlanması (entegrasyon) ve tepkide geç kalmaması (gecikme) gerekmektedir.

Hoy ve Feldman (1987) Parsons'un bu bakış açısını okul sağlığını tanımlamak ve işlevsel hale getirmek için teorik temel olarak kullanmıştır. Bu bakımdan onlara göre sağlıklı bir okul bu üç düzeyi uyum içinde olan, dış baskılara karşı koyan, tüm enerjisini misyonuna yönlendirebilen ve ihtiyaçlarını karşılayabilen okuldur. Hoy ve Feldman'ın (1987, pp. 31-32) okul sağlığı kuramının boyutları şu şekilde özetlenebilir:

1) *Kurumsal bütünlük*: Okulun çevresel şartlara rağmen bütünlüğünü koruyabilme yeteneğidir. Okullar her türlü baskı altında eğitim öğretim faaliyetlerine devam edebilmelidir. Ayrıca öğretmenler toplumun ve velilerin baskısından, gereksiz taleplerinden korunmalıdır.

2) *Müdür etkisi*: Okul müdürünün üstlerine ve onların eylemlerine tesir edebilme gücüdür. Müdür üstlerini ikna edebilmeli, üstlerince dikkate alınabilmeli, bürokratik ve hiyerarşik engelleri aşabilmelidir.

3) *Düşünceli olma*: Okul müdürü öğretmenleri dikkate almalı, içten, profesyonel, destekleyici ve samimi davranmalıdır. Okul müdürü öğretmenlerin refah ve mutluluğunu sağlamak için içtenlikle gayret göstermelidir.

4) *İnisiyatif alma*: Okul müdürünün görev ve başarı odaklı davranış göstermesi ve sorumluluk almasıdır. Okulda iş beklentileri, performans standartları, kural ve prosedürler açıkça belirlenmeli ve bunlar herkesçe benimsenmelidir. Okul müdürünün örgüt içi liderliği bunu desteklemelidir.

5) *Kaynak desteği*: Okulların ihtiyaç duyduğu tüm kaynakların zamanında ve yeterli olarak temin edilmesidir. Okullar eğitim-öğretim için gerekli olan tüm materyalleri öğrenme ortamlarında önceden hazır bulundurmalı, ek materyal ihtiyacını hızlıca karşılayabilmelidir.

6) *Moral*: Okulun tüm üyeleri arasında arkadaşlık, dürüstlük, şeffaflık, coşku ve güven duygusunun olmasıdır. Birbirlerini sever, birbirine yardım eder, birbirlerinin başarılarını kutlar ve desteklerler, okullarıyla ve birbirleriyle gurur duyarlar.

Parsons'a (1951) göre sosyal yapıda gerçek anlamda bir bütünleşme ancak onu oluşturan üyelerin kurumsallaşmış değerleri içselleştirmesi ile mümkündür. Bu yaklaşım sosyal sistemin temel dinamiğini oluşturur ve aynı zamanda gerçek motivasyonel davranışların da kaynağıdır. Bu sağlandığı takdirde sosyal yapının bütünleşmesinden ve toplumun çıkarları ile üyelerinin özel çıkarlarının örtüşmeye başlamasından söz edilebilir. Ancak böyle bir ihtiyaç-eğilime dayalı bir bütünleşme sayesinde sosyal yapıda istikrar sağlanabilir. Buna göre sosyal bir yapı olan okullarda gerçek bir bütünleşmeden söz edebilmek için okulun amaçları ile çalışanlarının amaçlarının birbirine yaklaştırılması, okulun amaçlarının çalışanları tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım okul çalışanlarını motive etmenin en iyi yolu kabul edilebilir.

2.4.2.3. Akbaba'ya göre örgüt sağlığı kuramı

Akbaba (1997) okulların örgüt sağlığı üzerine yaptığı araştırmasında okulların örgüt sağlığı boyutlarını belirlemiştir. Bir örgüt olarak okulun salt etkili olması tek başına sağlıklı olduğu anlamı taşımamaktadır. Sadece başarılı öğrencilerin kabul edildiği bir okulun ya da sadece iyi olabilecek hastaların kabul edildiği bir hastanenin etkili olduğu söylenebilir, ancak sağlıklı olduğunu söylemek tartışmaya açık bir konudur. Bu durumda bazı öğrencilerin ya da hastaların göz ardı edilebileceği endişesi ortaya çıkmaktadır. Bir örgütün sağlıklı olduğuna karar verebilmek için etkililik ve verimlilik dışında başka kriterlerin de karşılanması gerekir.

Akbaba (1997) okulların örgütsel olarak sağlıklı olduğuna karar verebilmek için belli bazı özellikler belirlemiştir. Okulların örgüt sağlığını örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel ürün ve örgütsel kimlik olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Bu boyutlar şu şekilde özetlenebilir (Akbaba Altun, 2001, s. 66-79; Akbaba , 1997, s. 9):

1) *Örgütsel liderlik*: Yöneticilerin okulun amaçlarına ulaşabilmesine yönelik tüm liderlik ve yönetsel davranışları ile ilgilidir. Yöneticinin yönetimdeki deneyim ve becerisi, ast ve üstleri ile kurduğu iletişim, planlama kabiliyeti, örgütsel standartları belirleme, bunları geliştirme, kaynakları bu amaçlar doğrultusunda kullanma, iş birliği yapma ve eşgüdümü sağlama, süreç kontrolü ve sorunları çözme becerisi gibi durumları içerir.

2) *Örgütsel bütünlük*: Okul örgütünü meydana getiren tüm unsurların bütünlüğünün korunması ve her türlü çevresel baskılardan korunması ile ilgilidir. Öğretmenlerin kararlara katılımı, yetki paylaşımı, okulun havası, dış çevrenin öğretmen üzerine baskısı, okul içi yönetici-öğretmen iletişimi gibi konuları içerir. Bu boyut okulun amaçları doğrultusunda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okulun eşit bir ortağı olarak uyum içinde dinamik bir ilişki içinde bulunmasını, sürdürmesini ve eylemlerinde bunu ortaya koymasını gerektirir.

3) *Çevresel etkileşim*: Okulun içerde yönetici ve öğretmenlerin birbirleriyle, dışarıda ise okulun çevresiyle olan iletişimi ve etkileşimi ile ilgilidir. Üyeler arası iş birliği, iletişim ve etki dağılımının bulunması, çatışma yönetimi, başarıyı sahiplenme, yeniliğe açık olma, teknolojiyi benimseme, toplumsal ihtiyaçlara cevap verme, çevresel etkililik ve çevresel katılım gibi konuları içerir.

4) *Örgütsel kimlik*: Bu boyut okulu diğer örgütlerden ayırır. Okulun gücünü ve moral yapısını gösterir. Okula ilişkin kestirimlerde bulunmayı sağlar. Okulun tüm çalışanlarının okulun amaçlarını bilmesi, içselleştirmesi ve buna uygun eylemlerde bulunması ile ilgilidir. Okulun amaçlarına göre davranma, ek sorumluluk üstlenme, birlikte hareket etme, çalışan ilişkileri, karşılıklı teşvik gibi konuları içerir.

5) *Örgütsel ürün*: Okulun varoluş amacı doğrultusunda nitelikli çıktılar üretilmesi (nitelikli öğrenci yetiştirilmesi) ve üretim sürecinin buna göre sürekli kontrol edilerek gerekirse yeniden düzenlenmesi ile ilgilidir. Çalışanların özdenetim ve kontrolü, tüm sürecin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi, yeterliliklerin tespiti, çalışanların dayanışması, kaynak sağlanması ve kullanımı gibi konuları içerir.

Akbaba'nın (1997) okulların örgüt sağlığına ilişkin olarak ortaya koyduğu bu boyutlar ve bunların özellikleri sadece ürüne yönelik olmayıp aynı zamanda sürecin de sağlıklı olmasına dönük boyutları ve bu boyutlara ait özellikleri içermektedir. Bu boyutlar okulun hem içsel olarak yönetim ve işleyiş bakımından hem de dışsal olarak çevresel faktörler bakımından sağlıklı bir şekilde hayatını devam ettirmesi ile ilgili temel özellikleri içerir.

2.4.3. Örgüt Sağlığı, Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Kavramsal İlişkisi

Örgüt kültürü, kavramsal olarak antropolojik temellere dayanmaktadır. Örgütün sembolleri, mitleri, vizyon, misyon ve değerleri, kahramanları, ritüelleri, seremonileri, anlatı ve hikayeleri örgüt kültürünün bir parçasını oluşturur. Bunlar hep birlikte örgütün kültürünü meydana getirir. Bu bakımdan kültür hem bir ürün hem de bir süreçtir. Kültür, bir ürün olarak deneyimin kazandırdığı bilgeliği temsil eder, süreç olarak ise eskilerinin üzerine yeni yollar öğrenerek ve yenilenerek ilerlemektir (Bolman & Deal, 2021). Örgüt kültürü yazılı metin şeklinde değildir. Örgüt üyelerinin düşüncelerinde, hafızalarında, bilinçlerinde değerler ve inançlar olarak yer alır. Soyut olup normlar ve inançlar şeklinde geçmişten geleceğe aktarılır (İşler, 2023). Örgüt kültürü örgütteki bireylerce ya da gruplarca paylaşılan ve uyulan değerlerdir. Bu kültür, üyelerini işlevsel davranışlara yönlendiren ve onları motive eden simgesel ve sembolik etkiye sahiptir. Bu simgesel etkenler örgüt üyelerinin ortak yaklaşım ve çözüm geliştirmelerine yardım eder (Cemaloğlu, 2019).

Örgüt kültüründe *semboller*, yalnızca o kültürü paylaşanlar tarafından tanınan, bir anlam yüklenen ve değer verilen sözcükler, kalıplar, jestler, resimler veya

nesnelerdir. *Kahramanlar* ölü ya da diri, gerçek ya da hayali olabilen, örgüt üyeleri tarafından değer verilen rol model kişilerdir. *Ritüeller ya da törenler*, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir bakıma gereksiz görülmeyle birlikte örgüt üyelerinin değer verdiği ve sosyal olarak gerekli olabilen ve toplu yapılan etkinliklerdir. *Uygulamalar*, kültürün bu üç unsurunun kapsamına dahil olan ve dışarıdan biri tarafından gözlemlenebilen ancak sadece o kültürün üyeleri tarafından anlamlandırılabilen eylemlerdir. *Değerler*, kültürün özünü oluşturur, bir şeyi veya durumu diğerlerine tercih etme eğilimidir, doğruyu ya da yanlışı, artıyı ya da eksiyi gösteren oklar gibidir (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010).

Schein'e (2004) göre kültür bireyi çevreleyen, karşılıklı etkileşime dayalı olarak ortaya çıkan ve liderlik davranışları ile şekillenen dinamik bir olgudur. Schein (2004, p. 17) örgüt kültürünü: "*bir örgütün dışsal uyum ve entegrasyon sorunlarını çözerken öğrendiği, gerçekten iyi işleyen ve yeni üyelere de bu sorunlarla ilgili doğru algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak öğretilen ve paylaşılan temel varsayımlar örüntüsü*" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere örgüt kültürü bir yönüyle geçmiş yaşantı ve tecrübelerden elde edilen birikimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bir örgütün kültürünün oluşmasının, işlerlik kazanmasının ve örgüte hâkim olmasının belli bir zaman alacağı söylenebilir.

Örgüt kültürü örgütün ayırt edici kimliğidir. Örgüt üyelerinin birbirleriyle kurdukları iletişim, üst ve astların birbirlerine yönelik davranışları, örgüt içindeki iş bölümü ve görev dağılımı, örgütün yapısı ve güç ilişkileri, kontrol sistemleri, örgütün sembolleri, ritüelleri, kutlamaları, vb. örgütün kültürünü oluşturur (Daft, 2015). Örgüt kültürünü oluşturan tüm bu unsurlar örgüte yönelik önemli bilgiler içermektedir. Bunları hissetmek ve anlamlandırabilmek için örgütte belli bir süre geçirmek ve örgütle ilgili derin bir anlayış geliştirmek gerekmektedir. Tüm bunlar bir bütün olarak örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarında az ya da çok kendini bir şekilde gösterir (Kaya Kaşıkçı ve Zayim Kurtay, 2022).

Örgüt kültürü, üyelerinin düşünsel, duygusal istek ve davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar ve sosyal bir nitelik taşır. Bunların doğruluğu üyeler tarafından pek sorgulanmamaktadır. Bu kültürel öğeler ağırlıklı olarak duygusal değişkenler barındırmaktadır. Örgütün teknik ve yönetsel yapısı ile üyelerin insani unsurları arasında bağlantı ve uyumu sağlar (Eksi, 2009). Örgüt kültürü, üyelerinin

örgüt içindeki davranışlarını temelden etkilemekte ve şekillendirmektedir. Toplumsal kültür nasıl ki insan üzerinde etki gösteriyorsa örgüt kültürü de üyeleri üzerinde etki göstermekte ve onların örgüt içindeki davranışlarını etkilemektedir. Bu etki üyeler farkında olsun ya da olmasın örgüt içindeki yaşantılar yoluyla kendisini hissettirmektedir. Bu nedenle de örgüt üyeleri örgüt kültüründen tamamen bağımsız bir davranış gösterememektedir (Şimşek, 2014).

Örgütler kendi kültürünü üretir, yaşatır ve yeni şartlara göre de gerektiğinde değiştirir. Okullar da birer örgütsel yapı olarak kendilerine özgü bir kültür üretir ve geliştirirler (Çelik, 2002). Stolp ve Smith okul kültürünü, “*okul topluluğunun üyeleri tarafından farklı derecelerde anlaşılan normlar, değerler, inançlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitleri içeren tarihsel olarak aktarılan anlam kalıpları*” şeklinde tanımlar. Bu anlam sistemi genellikle insanların ne düşündüğünü, neyi önemseydiğini ve nasıl davrandığını şekillendirir (Stolp, 1994). Buna göre okul kültürünün okulun tüm üyelerinin örgütsel davranışlarını ve düşüncelerini biçimlendirdiği söylenebilir.

Okul kültürünün yönetimi bilinçli ya da bilinçsiz olarak okul yöneticisine aittir. Okulun kültür yapısını iyi bilen bir yönetici okulu daha başarılı bir şekilde yönetebilir. Okul yöneticisinin ilk ve en önemli görevlerinden biri de güçlü ve sağlıklı bir okul kültürü oluşturmaktır. Etkili ve güçlü bir okul kültürü oluşturmak ancak yönetici, öğretmen, diğer çalışanlar ve tüm paydaşların ortak değerler, normlar ve inançlar etrafında bir araya gelmesi ile mümkündür (Çelik, 2002). Her örgütün kendine özgü bir kültürünün olduğu ve bu kültürün örgüt sağlığı üzerindeki etkisinin de farklı olabileceği beklenmektedir. Örgüt kültürünü yansıtan norm, inanç ve değerler örgüt üyelerinin davranışlarını ve çalışma ortamına yönelik algılarını etkileyebilmektedir. Örgüt kültürünün hiyerarşik, bürokratik, birey, rol, görev ya da amaç odaklı olmasına göre örgüt sağlığının farklılık gösterebileceği varsayılmaktadır (Kılınç, 2014).

Örgüt kültürünün örgütün etkililiği ve verimliliği üzerine olumlu ya da olumsuz yönde etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Olumlu kültürel normlar, inançlar ve değerler örgütün başarısını desteklerken olumsuz olanları örgüte zarar verebilir. Kültürel normların büyük ölçüde benimsenmiş olması örgütsel bütünlüğün güçlü olduğunun bir göstergesi iken tersi durum örgütsel bütünlüğün zayıf olduğunun bir göstergesi olmaktadır (Daft, 2015). Güçlü olarak benimsenen örgüt kültürü çalışanların örgüt bağlılığını artırabilir ve işten ayrılmaların azalmasına katkı

sağlayabilir. Ayrıca çalışanlarda örgütsel adalet ve iş doyum seviyelerini yükseltebilir. Bunun yanında örgüt kültürünün liderin örgüt içi iletişimini ve yenilik yapma isteğini kolaylaştırmaya yönelik bir işleve sahip olduğu da ifade edilmektedir (Cemaloğlu ve Okçu, 2024). Katılım ve iş birliğine değer verilen örgütlerde takım ruhu ve güven duygusu daha güçlü olabilmektedir (İşler, 2023). Örgüt kültürünün örgüt üyeleri üzerindeki bu olumlu etkisi genel anlamda örgüt içi çatışmaların azalmasına, örgütsel bağlılığın artmasına, örgütte devamlılığın sağlanmasına, örgütte eşitlik ve adalet duygusunun yerleşmesine yardımcı olması yönüyle örgüt sağlığına da olumlu yönde etki edebilir.

Örgüt iklimi, örgütlerin bireysel ve çevresel özelliklerinin yanında üyelerinin davranışları ve ilişkilerinin hep birlikte oluşturduğu örgüt ortamının havasıdır. Bu hava elle tutulan ya da gözle görülen bir şey olmayıp örgüt üyeleri tarafından hissedilen ve algılanan sezgisel bir durumdur. Örgüt iklimi bu yönüyle bir nevi örgütün psikolojik yönünü yansıtır. Bu bakımdan örgüt iklimi örgütten örgüte farklılık gösterir (Cemaloğlu, 2019). Okul iklimi öğretmenlerin okul ortamını algılama biçimi ile ilgilidir. Hoy ve Clover'e (1986, p. 94) göre Örgüt iklimi kavramı, “(a) müdürün liderliğinden etkilenen, (b) öğretmenler tarafından deneyimlenen, (c) üyelerin davranışlarını etkileyen ve (d) kolektif algılara dayanan okul ortamının nispeten kalıcı bir niteliği” şeklinde tanımlanabilir. İklim, örgüt üyelerinin davranışlarını ve dolayısıyla motivasyonlarını etkilediği için örgütün performansını da etkilemektedir.

Örgüt iklimi anlaşılması zor bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte okulların örgütsel yapısını ve işleyişini anlamaya yardımcı olması bakımından önemlidir. Her okulun etki bakımından hem içsel hem de dışsal olarak kendine has bir atmosferi bulunmaktadır (Thomas, 1976). Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin anlamları ve kapsamaları birbirinden farklılık göstermektedir. Örgüt iklimi daha çok psikolojinin konusu iken örgüt kültürü antropolojinin alanına girmektedir. Örgüt iklimi daha çok davranışların algılanması ve üyelerinin doyum düzeyleri ile ilgili iken örgüt kültürü ortak düşünüş, inanç ve inanışlara ilişkin varsayımlar ve ideolojilerle ilgilidir (Akbaba Altun, 2001). Örgüt iklimi örgüt kültürünün bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan örgüt iklimi örgüt kültürüne göre insan ya da örgüt merkezli, açık ya da kapalı, otokratik ya da demokratik, tutucu, yenilikçi ya da başarı yönelimli olma gibi farklı özellikler gösterebilmektedir. Ayrıca örgüt iklimi örgütün vizyon, misyon ve

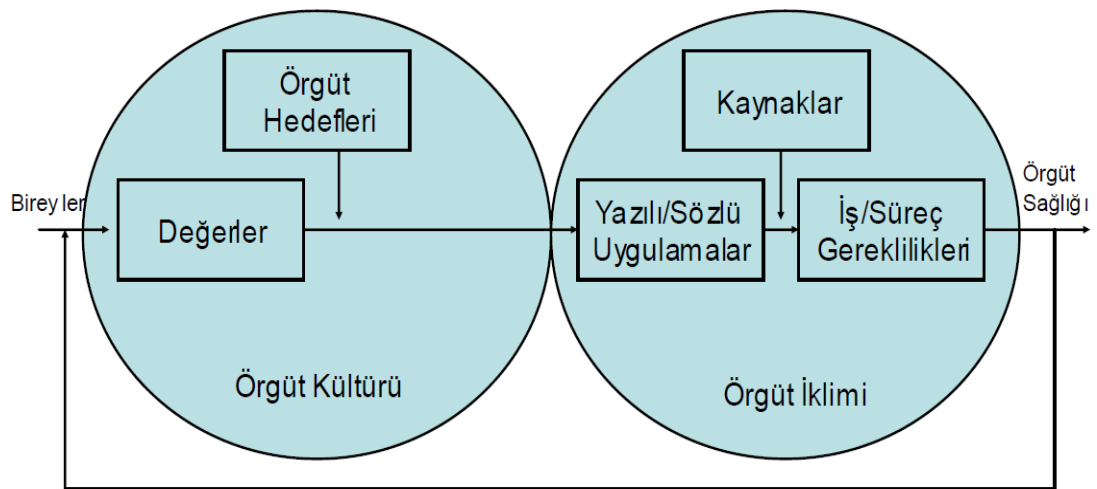
değerlerinden, yöneticilerin liderlik anlayışlarından, risk algısından, örgütün kural ve prosedürlerinden, örgütün fiziksel ortamından, çalışan davranışlarından da etkilenebilmektedir (Baloğlu, 2021).

Halpin ve Croft (1962), yönetici-öğretmen ilişkilerine dayalı olarak açık, özerk, kontrollü, samimi, paternal ve kapalı olmak üzere açıktan kapalıya doğru kademelendirilen altı dereceli örgüt iklim tipolojisi ortaya koymuştur. Açık iklimi insanın özgünlüğü ile karakterize etmişlerdir. Kapalı iklimi ise özgünlükten uzak olma ile açıklamışlardır. Açık iklime sahip okulları sağlıklı olarak kabul ederken kapalı iklime sahip olan okulları sağlıklı olarak tanımlamışlardır. Okul ikliminin açık olduğu okullarda öğretmenler adanmışlık içinde çalışmaktadır ve yöneticiler destekleyici liderlik anlayışı sergilemektedir. Bu özellikleriyle açık iklim yapısı sağlıklı bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Açık iklimden kapalı iklim yapısına doğru gidildikçe ise bunların tam tersi durumlar ortaya çıkmaktadır (Halpin, 1967; Kaya Kaşıkçı ve Zayim Kurtay, 2022).

Ayrıca örgüt ikliminin daha esnek olması öğretmenlerin yeni şeyler denemesini ve yenilikleri benimsemesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler böyle bir ortamda daha özerk hareket edebilmekte, öz yönlendirme yapabilmekte, ortak akla dayalı grup dinamiklerini daha aktif kullanabilmekte, stratejik kararlar ve sorumluluk alabilmektedir. Bu da örgütün değişen şartlara uyum sağlamasına hızlı ve esnek bir şekilde yanıt vermesine katkı sağlayabilmektedir (Baş, 2022). Bu bakımdan yeniliğe açık bir örgüt iklimi örgüt sağlığının en önemli göstergelerinden biri olan örgütsel dayanıklılığı sağlamak bakımından önemlidir. Okul iklimi okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumundan, okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin belirli kişisel özelliklerinden etkilenebilmektedir. Okul ikliminin olumlu ve okulun sağlıklı olabilmesi için bunlar arasında denge ve uyumun sağlanması gerekmektedir (Thomas, 1976). Ancak okulun iklimini değiştirmek görüldüğü kadar kolay olmamaktadır. Okulun iklimini değiştirme planlı sosyal eylemler yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu değişiklik öncelikle okul kültürünü değiştirmek gibi daha kapsamlı bir sorunu gündeme getirmektedir. Toplumsal ya da kültürel değişimler çok yavaş gerçekleşmektedir. Ayrıca bu değişimi zorla yapmak öngörülemeyen sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle okul ikliminin değişimini ve kalıcılığını sağlamak çok yönlü bir çabayı gerektirmektedir (Halpin, 1967).

Okul kültürü ve okul iklimi okulun kolektif kimliği hakkında fikir verir. Okul kültürü norm, değer ve inançlara yoğunlaşırken okul iklimi davranışlara odaklanmaktadır. Okul kültürü okula bir kimlik kazandırır, okuldaki süreçleri şekillendirir ve örgütsel davranışlara yönelimin kaynağını oluşturur. Okul iklimi ise paydaşlarının okulun içsel özellikleri hakkında hissettiklerini ve ortak algılarını ifade eder. Okul kültürünün okul iklimine göre daha kapsamlı olduğu ve okul iklimini de kapsadığı söylenebilir (Ordu, 2021). Yeni bir okul kültürü oluşturmak ya da var olan kültürü yeniden şekillendirmek isteyen bir okul yöneticisi işe öncelikle okul iklimini gözden geçirerek başlamalıdır. Okul iklimini değiştirmek okul kültürünü değiştirmekten daha kolay ve risksiz olabilir. Ayrıca kültür ve iklim arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymak ve bunları anlamak, okulları geliştirmede daha etkin ve net çözümler sunmaya yardımcı olabilir (Gruenert, 2008).

Shoaf ve arkadaşları (2004) örgüt sağlığını ele alırken sadece süreç performansının değil aynı zamanda insan faktörünün de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre insan performansı örgütsel etkinliğin ayrılmaz bir parçası olup örgütsel etkinlikte önemli rol oynamaktadır. İnsan temelli örgüt sağlığı modelinde örgütün hedefleri ve değerleri ile temsil edilen kültür, örgütün stratejik amacını oluşturmaktadır. Kültürün şekillendirdiği ve yönlendirdiği iklim ise çalışma ortamındaki davranış ve var olma durumu için bir bağlam oluşturmaktadır. Bu yaklaşım Şekil 4'teki gibi modellenmiştir (Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004, pp. 88, 92; Polatçı ve Ardıç, 2007, s. 143):



Şekil 4. Örgüt Sağlığı-Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi

Modele göre örgütün değerleri ve hedefleri, iş uygulamalarının ve politikalarının oluşturulmasına yön verir. Süreçler işin içeriğine göre örgüt üyelerinden beklenen zihinsel, fiziksel ve çevresel talepleri belirler. Kaynaklar ise refahı teşvik ederek (eğitim ve kariyer fırsatları gibi) bu taleplerin örgüt yeleri üzerindeki olumsuz etkilerini (yorgunluk, bıkkınlık gibi) dengelemeye yarar ve sonuçta da eş zamanlı olarak örgütsel hedeflere başarılı bir Şekilde ulaşılmasını teşvik eder (Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasındaki bu insan temelli ilişki örgütsel etkinliği artırmak ve örgüt sağlığı bakımından önemli görülmektedir.

Okulun örgüt kültürü ve iklimi örgüt üyelerinin davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Norm ve değerleri doğru yapılandırılmış okul kültürü ve olumlu okul iklimi, okulun uzun süreli etkililiği ve verimliliği bakımından gerekli olan n koşullardan biri olarak görülebilir. Okul kültürünün ve okul ikliminin çalışan davranışlarını destekleyici nitelikte olması, okul lideri olarak öncelikle okul müdürünün ve sırasıyla diğer yönetici personelin sorumluluğu olarak görülmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin herkes tarafından kabul gören norm ve değerler geliştirmesi önemlidir. Ayrıca okul yöneticilerinin okul ortamını ğretmen, ğrenci ve diğer tüm paydaşlar için destekleyici ve motive edici bir niteliğe kavuşturması beklenmektedir.

2.4.4. Sağlıklı Okulun zellikleri

Sağlıklı toplum yapısı her yönden sağlıklı bireylerin varlığı ile mümkündür. Sağlıklı bireylerin yetiştirilmesindeki en önemli görev ve sorumluluk ise okullara aittir. Okulların örgütsel yapısı sağlıklı olduğunda sağlıklı çıktı sunabilirler. Okulların örgüt sağlığını ortaya koymak sadece bir durum tespit çalışması olmayıp gerekli iyileştirme çalışmalarını da hayata geçirmektedir. Okulların sağlıklı ya da sağlıksız yapısını ortaya koymak aynı zamanda okullarda yürütülecek değişim ve yenileşme çalışmalarının da bir işaretidir (Akbaba Altun, 2001). Okul sağlığı, her bir öğrenciye hayatta başarılı olabilme ve kendini gerçekleştirebilme fırsatı tanıyabilmek için gerekli olan tüm Şartların sağlanması ve geliştirilmesine yönelik tüm çabaları içerir. Okullar bunun için geliştirilmiş en önemli ortamı sunarlar. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul sağlığına yönelik olarak gerekli norm ve standartları karşılamak için çaba göstermeleri oldukça önemlidir (Baloğlu, 2021).

Okulun kültürü, iklimi, çevresi, yönetsel yapısı, beşerî, fiziksel ve finansal kaynakları okul sağlığını etkileyen en önemli unsurlardandır. Bunların sağlıklı ya da sağlıksız oluşu okulun sağlığını dolayısıyla başarısını etkilemektedir. Sağlıklı ve sağlıksız okulların özellikleri Tablo 2’de verilmiştir (Hoy & Feldman, 1987; Lunenburg ve Ornstein, 2013):

Tablo 2. Sağlıklı ve sağlıksız okulların özellikleri

Sağlıklı Okul	Sağlıksız Okul
Kurumsal başarıya yönelik olarak tüm paydaşlar uyum içinde davranır.	Kurumsal başarıya yönelik olarak okulun tüm paydaşları arasındaki uyum düşüktür.
Okul toplumun ve ebeveynlerin rasyonel olmayan taleplerine yönelik baskılarından korunur. Okul yönetimi, çıkar gruplarının tüm baskılarına başarıyla direnir.	Okullar dış güçlerin yıkıcı etkilerine karşı savunmasızdır. Öğretmenler ve yöneticiler rasyonel olmayan ebeveyn talepleriyle uğraşmak zorunda kalır.
Okul müdürü, görev ve ilişki odaklı dinamik bir liderlik sergiler. Bu tür liderlik davranışları öğretmenlere destek olur ve onlara performanslarını artırmaları için yüksek standartlar sağlar.	Okul müdürü etkisizdir ve yönlendirme gücü zayıftır, öğretmenlere teşvik ve desteği çok azdır. Yönetimsel ilişkiler ve davranışlar soğuk, çıkara dayalı ve cezalandırma odaklıdır.
Okul müdürü, okulun etkililiği için gerekenleri elde etme konusunda üstlerini etkileme yeteneğine sahiptir.	Okul müdürü üstleri üzerinde çok az nüfuz sahibidir.
Öğretmenler kendilerini eğitim-öğretim faaliyetlerine adanmıştır.	Öğretmenler işleri hakkında olumsuz duygular taşır.
Öğretmenler birbirlerini sever ve sayarlar, birbirlerine güvenirlir, işleri konusunda heveslidir ve okulla olumlu bir şekilde özdeşleşirler ve okullarıyla gurur duyarlar.	Öğretmenler meslektaşlarına karşı ilgisiz, şüphelidirler ve mesleklerinden hoşlanmazlar. Öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine olan inançları düşüktür.
Öğrenciler için yüksek ve ulaşılabilir hedefler belirlenir, yüksek performans standartları konur, düzenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı sunulur.	Akademik bakımdan mükemmelliğe ulaşmak için teşvik edici baskı çok azdır. Öğretmenler ve öğrenciler akademik hayatı ciddiye almazlar.
Öğrenciler okul sorumluluklarını titizlikle yerine getirir, oldukça motivedir ve çok çalışırlar, akademik başarı gösteren diğer öğrencilere saygı duyarlar.	Akranları akademik çaba gösteren öğrencilerle alay eder ve öğretmenler bu tip öğrencileri birer tehdit unsuru olarak görür.
Eğitim öğretim ve diğer işler için gerekli her türlü araç-gereç, malzeme ve materyal yeterli miktarda ve her zaman mevcuttur.	İhtiyaç duyulan öğretim materyalleri ve diğer malzemeler yerinde ve zamanında karşılanmaz.
Öğrenme-öğretme ortamı okulun amaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir.	Öğrenme-öğretme ortamının yapısı ve düzeni okulun amaçlarını gerçekleştirmeye uygun değildir.

Okulların örgütsel olarak etkili olabilmesi bireysel, sosyal ve kültürel boyutlarının dengeli bir şekilde bütünleştirilmesi ile mümkün olabilir. Bununla birlikte okulun çok farklı özellikleri bir arada bulundurması dengenin kurulmasını zorlaştırabilir. Güçlü bir okul kültürünün varlığı ile tüm okul paydaşlarının bu kültür etrafında bir araya gelmesi ve farklılıkların kaynaştırılması sağlanabilir (Çelik, 2002).

Sağlıklı okul yapısının bir diğer unsuru da çevredir. Sağlıklı bir okul ancak sağlıklı bir çevreye sahip olmakla mümkündür. İnsanlar gibi örgütlerin de etkileşimde olduğu ve ihtiyaçlarını karşıladığı bir çevresi bulunmaktadır. Okullar bir örgüt olarak çevreden ihtiyaçlarını karşılarken çıktı olarak da çevreye ürün sunarlar. Ürününün insan olması yönüyle okullar çevresel değişime karşı çok hassastır ve çevresel değişikliklerden çok çabuk etkilenebilmektedir (Göksoy, 2018). Okulun çevreye ihtiyacı olduğu gibi çevrenin de okula ihtiyacı vardır. Sağlıklı bir okuldaki söz edebilmek için okulun içinde bulunduğu çevrenin beklentilerinin farkında olması ve bu beklentileri karşılayabilmesi gerekmektedir. Bunun yanında bazı durumlarda çevrenin beklentileri ile okulun amaçları arasında çatışmalar olabilir. Çevre kendi beklentileri doğrultusunda okulları yönlendirmek isteyebilir. Bu durumda okulun amaçları ile çevrenin beklentileri arasında bir denge kurulmalıdır (Bozkurt, 2017).

Çevre durağan ya da hareketli olabilir. Okulların çevresi birbirinden farklılık gösterebilir. Okulların yönetsel yapısı da çevreye olan bağımlılıklarına göre değişebilir. Çevrenin hareketli ya da belirsiz bir özellik göstermesi bürokratik yönetim anlayışı yerine daha esnek, şeffaf ve katılıma önem veren bir yönetim anlayışını gerektirebilir (Erdoğan İ. , 2014). Bu nedenle okulların varlığını sürdürebilmesi ve nitelikli bireyler yetiştirebilmesi için çevresinde meydana gelen değişimleri kestirebilmeli, bunlara ayak uydurabilmeli ve bu yeni talepleri karşılayabilmelidir. Bu bakımdan okulların çevresiyle sürekli olarak sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olması önemli görülmektedir.

Fiziksel kaynakların yeterliliği okulun örgütsel sağlığını etkileyen bir diğer unsurdur. Ders araç gereçleri, ders kitapları, diğer eğitsel yazılı ve dijital içerikler, laboratuvar araç gereçleri, kırtasiye malzemeleri bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik araçlar, mefruşat malzemeleri, vb. kaynaklar eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetleri için gereklidir. Daft'a (2015) göre okulun ihtiyaç duyduğu bu tür kaynakların en uygun şekilde temin edilmesi, başarılı bir şekilde bir araya getirilmesi

ve doğru bir şekilde yönetilmesi okulun sağlıklı işleyişi bakımından önemlidir. Okul yöneticilerinin çevresel talepleri dikkate alarak ve çevresel değişimleri doğru bir şekilde algılayarak okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları yerinde ve zamanında karşılamaları gerekmektedir.

Okulun fiziksel yapısı ve özellikleri de okul sağlığı bakımından önemlidir. Okulun tüm görev ve işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi fiziksel koşulların uygunluğuna bağlıdır. Fiziksel özelliklerin yeterliliği okulun amaçları doğrultusunda istenen sonuçları üretebilmesinin ön koşuludur (Aydın, 2018). Okullar öğrencilerin yaşamlarında en çok vakit geçirdiği yerlerden biri olup fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerinin dışında okullarda paylaşmayı, uzlaşmayı, arkadaşlığı, çatışmaları çözmeyi, düşünmeyi, araştırma yapmayı, oyun oynamayı öğrenmektedir. Aynı zamanda okullar öğrencilerin gerçek yaşamı kurguladığı ve modellediği, kişilik gelişimi yaşadığı ve geleceğe hazırlandığı yerlerdir. Bu bakımdan okulun fiziksel yapısının belli standartlara göre düzenlenmesi gerekmektedir (Gün, 2022).

Okul sağlığı örgütsel anlamda kullanılabilirdiği gibi Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımlaması kapsamında okul ortamının ve çevresinin sağlığı anlamına da gelmektedir. Okul ortamı özellikle öğrencilerin ikinci evi gibidir. Okulların fiziki yapısının öğretmen, öğrenci ve diğer tüm çalışanların bedensel, duygusal ve ruhsal olarak sağlıklarını korumasına katkı sağlamalıdır. Okullar fiziki olarak yangın, deprem, doğal afet, şiddet, baskı, vb. bakımdan güvenli olmalı, okul sağlığı ve güvenliği için okulun fiziki yapısına yönelik tedbirler alınmalıdır (Kesik, 2022). Okullar insana hitap eden bir örgüttür. Bu bakımdan fiziki yapısı ve özelliklerinin okulun tüm paydaşlarını etkilediği söylenebilir.

Okulların örgütsel sağlığını etkileyen en önemli unsurlardan biri de insan kaynağının niteliksel ve niceliksel yeterliliğidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak diğer tüm kaynakların bir araya getirilmesi ve işe koşulması, okulun tüm yönetsel süreçlerine işlerlik kazandırılması ve okulun tüm faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi insan kaynağı sayesinde mümkün olmaktadır (Boyacı, 2019). Okuldaki yöneticiler, öğretmenler, memurlar, diğer personel, öğrenciler, veliler, vb. okulun insan kaynağını oluşturmaktadır. İnsan kaynağı okullardaki eğitim, öğretim, yönetim işlerini, öğrenci işlerini, evrak ve yazı işlerini, güvenlik, bakım, onarım ve

temizlik işlerini, vb. yerine getirmektedir (Şişman, 2021). Bu hizmetlerin hepsi birbirinden ayrı olmayıp tamamı ortak bir amaca hizmet etmektedir. Bu nedenle birlikte düşünülmelidir, böylelikle daha nitelikli olarak yerine getirilebilir. Bu hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesini etkileyen okul içi ve okul dışı birçok faktör bulunmaktadır. Bu nedenle bunlar yerine getirilirken tüm işlem ve eylemlerde açık, şeffaf, tarafsız ve adil olmak, bilimsel ilkelere göre hareket etmek, iş süreçlerini iyi planlamak ve uygulamak, iletişimi güçlü kılmak, eşgüdümü sağlamak, denetim ve kontrole önem vermek, çalışanların niteliğini sürekli iyileştirmek ve mesleki doyumu artırmak gerekmektedir (Tunç, 2011).

Eğitim öğretimin temel amacı bireyleri gelecek yaşamlarına hazırlamaktır. Bu amaçla okullarda sosyal etkinlikler düzenlenir, öğrenci kulüpleri açılır, ders planları doğrultusunda dersler işlenir, kurul toplantıları yapılır. Tüm bunlar eğitim öğretim süreçlerinin ayrılmaz birer parçası olarak öğrencinin hayata hazırlanması bakımından önemlidir (Yenipınar, 2022). Bu faaliyetlerin planlanması ve uygulanması için ihtiyaç duyulan en önemli kaynak ise insandır. Yöneticisi, öğretmeni, personeli, öğrencisi, velisi bu sürecin vazgeçilmez insan unsurlarıdır. Sağlıklı bir okuldan söz edebilmek için okulun iç ve dış dinamiklerinin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Okulun amaçları olduğu gibi okul çalışanlarının da kendi amaçları olabilir. Bunların birbiri ile çatışması okul sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bakımdan okulun amaçları ile çalışanların amaçları arasında bir denge kurulmalıdır (Uğurlu, 2017).

Eğitim, öğretim ve yönetim hizmetlerinin sunumunun belli bir finansal maliyeti vardır. Günümüzde eğitimin ve dolayısıyla okulların rolleri, üstlendikleri görev ve sorumlulukları sürekli olarak farklılaşmakta ve artmaktadır. Bunların üstesinden gelmek ve sorunları çözmek ciddi bir finansal kaynak ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bu konudaki en büyük sorumluluk yine okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yönetimleri bu kaynakları temin edebilmeli ve doğru şekilde yöneterek okulun finansal ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir (Kurt, 2019). Bina ve derslik yapımı, personel maaşlarının ödenmesi, ders araç-gereci, kırtasiye malzemesi giderleri, bakım ve onarım giderleri okulun gider kalemlerinden bazılarıdır. Toplumun eğitim-öğretim ihtiyacı arttıkça okulun bu tür ihtiyaçları, dolayısıyla okulun finansal kaynaklara olan ihtiyacı daha da artmaktadır. Ayrıca okulun değişen şartlara uyum

sağlayabilmesi, yenilenebilmesi ve daha nitelikli bir hizmet verebilmesi de bu ihtiyacı artırmaktadır (Şişman, 2021).

Okulların finansman ihtiyacı resmi ya da özel olması durumuna göre bazı farklılıklar gösterebilmekle birlikte genel olarak birbirine benzerdir. Devletin parasal destekleri, özel okulların öğrenci aidatları, veli ve hayırseverlerin bağışları, okulu yaşatma ya da mezun dernek ve vakıfların gelirleri, okul kantini ve okul otoparkı gelirleri, sponsorluk anlaşmalarından elde edilen gelirler, okul aile birliği gelirleri, proje ve fon destek gelirleri okulların finansal kaynaklarını oluşturur. Bunların tamamı ya da bir kısmı okulun finansal kaynağı olabilir. Okulun sağlıklı işleyişi bakımından her türlü fiziksel ve insan kaynağına yönelik gereksinimler finansal kaynakların yardımıyla temin edilebilmektedir. Bu tür kaynaklar da fiziksel kaynaklar gibi okullardaki tüm hizmetlerin yerine getirilmesinde destekleyici unsur olarak görülmektedir.

Tüm diğer unsurları ve dolayısıyla okulun örgütsel sağlığını etkileyen en önemli unsurun okulun yönetsel yapısı olduğu söylenebilir. Diğer örgütler gibi okulun da bir yönetsel yapısı bulunmaktadır. Okulun yönetsel yapısı karar alma, planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme ve değerlendirme süreçlerinden meydana gelmektedir (Yılmaz K. , 2011). Okulun yönetsel yapısını oluşturan okul yönetimi, bu süreçler doğrultusunda okulun diğer tüm paydaşları ile birlikte belirli amaçları gerçekleştirmek için belirli ilke, anlayış ve iş birliği temelinde çalışırlar (Ada ve Baysal, 2015). Bu yönetim süreçlerinin doğru bir şekilde yürütülmesi okulların örgüt sağlığı bakımından önemli görülmektedir. Karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımını sağlama örgütsel bağlılığı güçlendirirken planlama okulun kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına katkı sağlayabilmektedir. Örgütlenme ise görev ve sorumlulukların tanımlanması, işlerin zamanında yapılması ve karışıklığın önlenmesi bakımından önemli görülmektedir. Eşgüdümleme işlerin belli bir uyum içinde yürütülmesine katkı sağlayabilir. Güçlü bir iletişim örgüt içinde eşgüdümü sağlamak için gerekli olup iletişimin örgüt içinde çatışmaları azaltmanın ve ortak amaçları gerçekleştirmenin en temel bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Etkileme okulun tüm paydaşlarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmek bakımından önemli görülmektedir. Değerlendirme tüm yönetsel süreçlerin başarısını gözden geçirmek ve gerektiğinde gerekli düzeltmeleri yapmak bakımından ihmal edilmemesi gereken bir

süreç olarak ele alınmaktadır. Tüm bu yönetsel yapının doğru bir şekilde inşası, değişen şartlara uyum sağlaması ve yenilenmesi sağlıklı bir okul yapısı için gerekli görülmektedir.

2.5. Büropatoloji ve Örgüt Sağlığı Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında büropatoloji ve örgüt sağlığı ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taramasından elde edilen çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma konusuna katkı sağlayacağı değerlendirilen çalışmaları tespit etmek amacıyla ilgili kelimelerin geçtiği tez, makale, konferans bildirisi, kitap/kitap bölümü türü bilimsel yayınlar çeşitli veri tabanlarında taranmış, yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Araştırmaya katkı sağlayacağı değerlendirilen bu çalışmaların amacı, yöntemi, evren ve örnekleme, bulguları özetlenmiştir.

2.5.1. Büropatoloji Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alanyazın taramasında “büropatoloji”, “büropatik”, “bürokratizm”, “kırtasiyecilik”, “bureaupathology”, “bureaupathologies”, “bureaupathic”, “red-tape”, vb. kelimelerinin geçtiği tez, makale, konferans bildirisi, kitap/kitap bölümü türü bilimsel yayınlar çeşitli veri tabanlarında taranmış, yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve bu çalışmalardan tezin kuramsal çerçevesi ve ölçek geliştirme çalışmaları için çeşitli bilgiler toplanmıştır.

Yapılan alanyazın taramasına göre Türkiye’de, “Büropatoloji” kavramının literatüre yeni yeni girmeye başladığı görülmektedir. Editörlüğünü Öztaş’ın (2019) yaptığı “Bürokrasi” adlı kitapta Armağan (2019) tarafından “Bürokrasi ve Hastalıkları: Büropatolojiler” adı altında ayrı bir kitap bölümü olarak büropatoloji kavramını incelemiştir. Editörlüğünü Canbolat ve Çakıcı’nın (2022) yaptığı “Örgütlerin Karanlık Yüzü: Negatif Davranışlar” adlı kitapta Bay ve Uyar (2022) tarafından “Büropatoloji” konusunun yine ayrı bir kitap bölümü olarak ele alındığı görülmektedir. Armağan’ın (2023) İletişim Ansiklopedisi’nde “Büropatolojik Davranış” adlı başlıkta bu kavram hakkında genel bilgi verdiği görülmektedir. Editörlüğünü Kısa’nın (2023) yaptığı “Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI” adlı kitabın Karaman (2023) tarafından hazırlanan “Felsefi Perspektif ile Yönetim Patolojisine Bakış” adlı bölümde “Büropatoloji” kavramına yer verildiği görülmektedir. Lamba (2014) Türkiye’de hayata geçirilen yeni kamu yönetim reformlarının kamu bürokrasisinin eleştirilen yönlerinin dönüştürülmesi üzerine etkisini ele almıştır.

Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) ulusal tez havuzuna göre büropatoloji konusunun tez çalışması şeklinde Türkiye’de ilk olarak Armağan (2022) tarafından

incelendiği görülmüştür. “Türk Kamu Yönetiminde Büropatolojiler: Hazine ve Maliye Bakanlığı Örneği” adlı doktora tezi Hazine ve Maliye Bakanlığı özelinde çalışılmıştır. Doktora tezi yöntem olarak Hazine ve Maliye Bakanlığı Vergi Denetim Kurulu (VDK) Başkanlığı’nda yürütülen bir örnek olay inceleme çalışmasıdır. Bu çalışma ile VDK müfettişlerinin bürokrasi algısı, büropatoloji algısı, büropatolojik davranışsal tepkileri ve büropatoloji ile mücadele uygulamaları hakkındaki görüşleri ölçülmüştür. Bununla birlikte Armağan’ın (2022) çalışmasının yürütülmekte olan bu araştırmadan kuramsal çerçeve, araştırma yöntemi, çalışılan örgüt, vb. bağlamında tamamen farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca Armağan (2022) tarafından hazırlanan doktora tezinde ölçek geliştirme çalışmasının yapılmadığı da görülmüştür. Armağan’ın (2022) araştırması bir örnek olay incelemesi olup Armağan (2022) verilerini gözlem, yüz yüze mülakat ve yazılı röportaj yoluyla toplamıştır. Bu bakımdan her iki çalışma birbirinden farklı görünmektedir.

Bilmez (2014) “Türk Kamu Bürokrasisinde Patolojik Bir Olgu Olarak Kırtasiyecilik ve Kırtasiyeciliği Azaltmaya Yönelik Çalışmalar” adlı yüksek lisans tezinde Türk kamu bürokrasisindeki kırtasiyeciliği ve kırtasiyeciliği azaltmaya yönelik çabaları incelemiştir. Tez çalışmasının yöntemi konusunda bilgi verilmemektedir. Tezinde ayrı bir başlık olarak “Victor A. Thompson ve Büropatoloji” konusunu ele almıştır. Bilmez (2014) tezinde Türk kamu bürokrasisindeki kırtasiyecilik sorununun: yönetimde merkeziyetçilik, örgütsel büyüme ve hantallaşma, prosedürler, görev ve yetki dağılımındaki dengesizlikler, araçların fazlalığı gibi nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bilmez’in (2014) ortaya koyduğu bu sorunların büropatolojinin bazı boyutlarıyla (güvensizlik, abartılı rutinleşme) ilgili olduğu söylenebilir.

Göktürk (1999; 2020) “Bürokrasi ve kişilik: Kahramanmaraş kamu ve özel işletme örgüt yapılarında karşılaştırmalı bir uygulama” adlı yüksek lisans tezinde ve bu tezin kavramsal çerçevesine dayanarak hazırladığı “Bürokratik Kişilik ve Kültür” adlı kitabında Bürokrasi ve eleştirel yaklaşımlar, bürokratizm (büropatoloji), modernizm, Türkiye’de bürokrasi, bürokrasi ve İnsan, bürokrasi ve kişiliğin sorun alanları konularını ele almıştır. Göktürk (1999) tezinde ise bürokrasinin genel özellikleri ve uygulamalarının kişilik oluşumu ve insanın kişilik yapısına olumsuz yönde etkilerini ölçmüş ve bu etkinin kamu örgütleriyle özel işletmelerde farklılık

gösterip göstermediğini karşılaştırmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde bulunan kamu kurumları ve özel sektör işletmeleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kamu ve özel kurumların bürokratik yapılarında bürokrasi ve kişilik etkileşiminden doğan olumsuzlukların varlığı büyük ölçüde doğrulanmıştır. Bu olumsuzlukların özel işletmelerin bürokratik yapılarında görece düşük olduğu görülmüştür.

2.5.2. Büropatoloji Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Colky (1977) “Bureaupathology within The Higher Education System” adlı tez çalışmasında yükseköğretim sisteminin yönetim yapısındaki büropatolojik davranışları Victor A. Thompson’ın çerçevesini çizdiği kavramsal temelde incelemiştir. Araştırma verileri vaka çalışması şeklinde Illinois Üniversitesi’nde görev yapan on üst düzey yönetici ile röportaj yapılarak toplanmıştır. Toplanan veriler büropatolojik davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre astlar güç ve nihai otoritenin kimde olduğunu bilmektedir. Hiyerarşik yapıda ve emir komuta zincirinde görev yapan kişilerde bazı büropatolojik davranışlar gözlemlenmiştir. Yöneticiler konularını ve olası ilerlemelerini tehlikeye atacak bir şeye razı gelmemekte ve bu tür durumlarda yöneticilerde güvensizlik artma eğilimi göstermektedir. Bu araştırma sonuçları genel olarak yöneticilerde görülen büropatolojik davranışlar konusunda Thompson’un varsayımlarını desteklemektedir.

Acar ve Aupperle (1984) “Bureaucracy as Organizational Pathology” adlı makalelerinde bürokrasinin yapısından kaynaklanan sorunlar üzerinde durmuşlar ve yapısal katılık üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu yapısal katılıkların sebep olduğu güçlü ve zayıf yönleri incelemiştirlerdir. Bürokratik örgüt yapılarının optimum örgüt yapısından patolojik bir yapıya dönüşüm sürecini ortaya koymuşlardır. Makalelerinde bürokrasinin kendi içinde ve çevresinde toplumsal patolojiler üretmedeki potansiyel durumunu sistematik olarak ele almışlardır.

Cohen (1965) “The Demonic Of Bureaucracy” adlı kitabında bürokrasinin dinamiklerinin neden olduğu örgütsel patolojileri ele almıştır. Bürokrasi ve bürokratik davranışların genel sonuçlarını açıklamıştır. Bürokratik örgütlerde değişimin meydana getirebileceği patolojilere vurgu yapmıştır. Örgütlerde istatistiksel kayıtların abartılması ve sürekli bu tür kayıtlara vurgu yapılması durumunda bunun

oluşturabileceği işlevsizlikleri dile getirmiştir. Bunun yanında bürokratik prosedürel değişikliklerin işlevsiz yönlerini açıklamıştır.

Crozier (2017) “The Bureaucratic Phenomenon” adlı kitabında bürokrasinin genel bir örgüt sistemi olarak analizini yapmıştır. Bürokrasinin modern toplumlarda kabul görmesinin nedenleri üzerinde durmuştur. Bürokratik kişilikleri ve bürokratik işlev bozukluklarını ayrıntılı olarak incelemiştir. Bürokrasinin merkezilik özelliğinin oluşturduğu güç ve belirsizlik durumlarını açıklamıştır. Örgütlerdeki güç ilişkilerinin örgüt yapısına etkisi, örgütsel hedeflerin önceliği ve güç mücadelesinin sınırlarını ele almıştır. Bürokrasinin oluşturduğu kısır döngünün temel unsurlarını, gayrişahsilik, kararların merkezileşmesi, izolasyon ve grup baskısı, değişim vb. sorunlarını dile getirmiştir.

Gupta (2012) “Red Tape Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India” adlı kitapta Hindistan’da bürokrasinin aşırı ve gereksiz düzenlemelerinin neden olduğu kırtasiyecilik, yapısal şiddet ve yoksulluk konularını ele almıştır. Kitabında yoksulluk, yolsuzluk, kırtasiyecilik, okuryazarlık, bürokratik egemenlik/baskınlık ve demokrasi, neoliberal yönetimsellik konularını işlemiştir. Hindistan’da okuryazarlık oranının düşük olmasının yolsuzluk ve bürokratik işleyiş, bürokratik keyfilik üzerine etkisini açıklamıştır. Okuryazar olmayan ve/veya fakir insanların bürokratik prosedürler ve hiyerarşik yapıyı aşmak, bürokratlar üzerinde baskı oluşturmak ve yeni olanaklara erişmek bakımından siyasi alana katılım gösterme durumunu irdelemiştir.

Ozcelik (2021) “As Europe Unfurls Its Sails to Head Towards a Bright Digital Horizon, Has It Remembered to Cast Loose the Moorings of Business Red Tape?” adlı çalışmada kırtasiyeciliğin (red tape) Avrupa Birliği’nin dijital dönüşüm süreci üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu konuda AB ülkelerinin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Çin Halk Cumhuriyeti’nin gerisinde kalmasının nedenlerini irdelemiştir. AB’deki küçük ve orta ölçekli işletmelerin (KOBİ) finansmana erişim sorunları üzerinde durmuş, bu sorunu çözmek için alternatif finansman araçlarının sağlanmasına, işletme bürokrasisinin gevşetilmesine ve kırtasiyeciliğin azaltılmasına yönelik tavsiyelerde bulunmuştur.

Giblin (1981) “Bureaupathology: The Denigration of Competence” adlı makalesinde örgütsel faktörlerin örgüt üzerindeki etkisini ve örgütte oluşturduğu sorunları incelemiştir. Nevrotik örgütsel davranışlar, narsist kişilik, karmaşık örgütler

ve bunların ürettiği ikilemler üzerinde durmuştur. Büyüyen ve karmaşıklaşan örgütlerde emeğin uzmanlaşması, yönetsel işlerin yürütülmesi, örgüt ortamlarında yoğun kişisel arası ilişkiler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan narsisist tepkileri ele almıştır. Örgütlerde karşılaşılan bu tür sorunların çözümüne yönelik öneriler getirmiş ve çözüm için yetkin ve çalışkan yöneticilerin önemine vurgu yapar.

Imhanlahimi (2007) “Pathologies in de-bureaucratic public organizations in Nigeria” adlı çalışmasında Nijerya'daki bürokratik olmayan kamu kuruluşundaki başlıca büropatolojileri tanımlamış ve eleştirel analizini yapmıştır. Tanımlanan ve analiz edilen başlıca ve yaygın büropatolojiler: tutarsızlık ve öngörülemezlik, kayıt dışılık ve inkâr, sınırsız veya sınırları belirsiz esneklik, kişiselleştirme, kategorisizleştirmenin sınırlandırılması, tembellik ve amaçların yer değiştirmesidir. Imhanlahimi (2007) bu büropatolojik durumlara karşı bazı öneriler getirmiştir.

Lam ve Liu (2005) “Bureaucracy and Red Tape in Public and Private Construction Project Organizations” adlı makalelerinde kamu ve özel sektör inşaat proje kuruluşlarının bürokratik ve kırtasiyecilik özelliklerini karşılaştırmış ve bürokrasi ile kırtasiyecilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları kamu örgütlerinin özel örgütlerden daha bürokratik ve kırtasiyeciliği olduğu yönündeki varsayımı desteklemiştir. Kamu örgütlerinin daha düşük bir dinamik yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları bürokratik örgüt yapısı ile kırtasiyecilik arasında korelasyon olduğunu göstermiştir.

Kets de Vries ve Miller (1984) “Neurotic Style and Organizational Pathology” adlı makalelerinde üst düzey yöneticilerdeki nevroitik davranışların örgütsel işlev bozukluklarının üzerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmacılara göre üst düzey örgüt yöneticilerinin bu tür davranışları örgütlerin iklimini, yapısını, stratejisini, personel işe alım ve terfi sürecini, vb. etkilemektedir. Araştırmacılar bu çalışmada yaygın beş örgütsel patoloji türü ile üst düzey yöneticilerdeki nevroitik davranışları ilişkilendirmişlerdir. Yöneticilerdeki nevroitik davranışlara göre örgütleri paranoyak, kompulsif, histrionik, depresif ve şizoid olmak üzere beş guruba ayırmışlardır. Araştırma bulguları örgütsel sorunlar ile üst düzey yöneticilerin nevroitik davranışları arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

Bunun haricinde Hilliard (2018) büropatolojiyi örgütsel şeffaflığın bir paradoksu olarak incelemiştir. Islam (2016) Weberyen bürokrasi ile Bangladeş'teki

kurum ve kuruluşlarda görülen büropatolojiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu tür büropatolojik durumları meydana getiren bazı önemli sorunları tanımlamıştır. Kowalewski (2012) örgütlerin çalışanların yaşam enerjisini nasıl tükettiğini, buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek büropatolojileri ve buna karşı çözüm yollarını irdlemiştir. DeHoog (2000) bürokrasiyi verimli bir makine olarak tanımlar. Büropatolojiyi de bu tip örgütlerin etkinliğini azaltan ve işlevsiz davranışların ortaya çıkardığı bir hastalık olarak görür. West (1977) amaçsal yönetim yaklaşımının büropatolojik yönlerini ele almıştır. Milne (1970) Thompson'un (1964) gelişmekte olan ülkelerin kamu yönetim modellerinin eksiklikleri hakkında büropatolojik argümanlara göre yaptığı analizleri tartışmıştır. Binns (2014) yolsuzluk ve büropatoloji arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Samier ve Lumby (2010) makalelerinde idari ve bürokratik yapı üzerine odaklanmışlardır ve bürokrasinin anlamsız, kişisel olmayan ve katı halinin büropatolojik yönünü eleştirmişlerdir. Ntanos ve Boulouta (2012) eğitim ve yönetim alanında bürokrasi ve büropatoloji olgusunu incelemiştir. Shadik (2017) büropatoloji ve Bangladeş'te iyi yönetişimin temellerini, teorik anlamını ve zorluklarını makaleler, güncel yayınlar, dergiler, kitaplar, gazete raporları ve araştırma raporları gibi ikincil bilgilere dayanarak tartışmıştır.

Sonuç olarak bilimsel yayınlara ait veri tabanlarında yapılan alanyazın tarama sonuçlarına göre büropatoloji konusunda gerek yurt içindeki gerekse de yurt dışındaki çalışmalarda ölçek geliştirmeye yönelik herhangi bir bilimsel yayına rastlanmamıştır.

2.5.3. Örgüt Sağlığı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çetin ve Karataş (2006) "Okullarda Örgüt Sağlığı" adlı makalelerinde İstanbul ili Anadolu yakasındaki liselerin örgüt sağlığını belirlemek amacıyla 120 öğretmenin katıldığı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada Lyden ve Klingele (2000) tarafından hazırlanan 11 boyutlu ve 20 maddelik "Örgüt Sağlığı Ölçeği"ni Türkçe'ye uyarlayarak kullanmışlardır. Liselerdeki örgüt sağlığını cinsiyet, görev, kıdem, eğitim durumu ve son kurumda ne kadar süredir çalışıldığı ile ilgili değişkenler üzerinden analiz etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulun örgüt sağlığını algılama düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kıdemlerine göre ise anlamlı farklılık bulunmuş ve farklılık kıdemi daha düşük öğretmenler lehine çıkmıştır. Son kurumda çalışma sürelerine göre de anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın son kurumda bir yıldan daha az çalışanlar lehine olduğu görülmüştür.

Tosun (2022) “Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Okul Etkililiğine Etkisi” başlıklı doktora tezinde örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisini araştırmak amacıyla Uşak ili merkez ve ilçelerinde kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 462 öğretmenin katıldığı ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yürütmüştür. Verileri analiz etmek, değişkenler arasındaki karmaşık ve çok yönlü (doğrudan ve dolaylı) ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapısal eşitlik temelinde dört farklı model kurgulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çok yüksek olduğunu; örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Örgütsel şeffaflık ve örgüt sağlığı ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Doğanay (2022) “Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Sessizlik ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinde müdürlerin lider-üye etkileşimi davranışları ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, kıdem, sendika üyeliği, okulun büyüklüğü, değişkenleri bağlamında incelemiştir. Araştırma betimsel olarak ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma verileri Eskişehir geneli 14 ilçesindeki 1010 öğretmen üzerinden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre resmi ortaokullarda görevli öğretmenlerin, lider-üye etkileşimi ve örgüt sağlığına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Lider-üye etkileşimi ile örgüt sağlığı algı düzeyi arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lider-üye etkileşimi ile örgütsel sessizliğin ayrı ayrı ve birlikte örgüt sağlığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları saptanmıştır. Bunun yanında örgüt sağlığı üzerinde lider-üye etkileşimi davranışlarının, örgütsel sessizlik davranışlarına göre daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir.

Ordu (2011) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Yapı ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişkiler” adlı doktora tezinde örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkileri ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları üzerinden incelemiştir. Araştırma betimsel nitelikte ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma verileri Denizli merkezde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 431 öğretmen üzerinden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarının örgütsel yapısına ait karmaşıklık ve formalleşme özellikleri ile örgüt sağlığı arasında pozitif

yönlü; merkezileşme ile negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, karmaşıklık ve formalleşme özelliklerinin örgüt sağlığının tüm alt boyutlarıyla pozitif yönlü ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Merkezileşme ise örgüt sağlığının örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün boyutlarıyla negatif yönlü ilişkili çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okullarının karmaşıklık ve formalleşmeye yönelik algılarının, okullarını sağlıklı ya da sağlıklı olarak algılamalarda etkili olduğu görülmüştür.

Akyürek (2019) “Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi” başlıklı doktora tezinde okulların sosyal sermayesi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre farklılaşp farklılaşmadığını bazı demografik (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, vb.) değişkenler üzerinden incelemiştir. Araştırma betimsel olarak ilişkiyi tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Ankara’nın sosyo-ekonomik düzeyi birbirinden farklı üç ilçesinde görevli 475 öğretmenden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algı düzeylerinin yaş, öğrenim durumu, kıdem ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre okullardaki sosyal sermaye ile örgüt sağlığı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Okulların sosyal sermaye düzeyleri arttıkça örgüt sağlığı düzeylerinde de artış olduğu tespit edilmiştir.

Uras (2000) “Lise Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığının Moral, Yenilikçilik, Özerklik, Uyum ve Problem Çözme Yeterliği Boyutlarına İlişkin Algıları” adlı makalesinde liselerde görevli öğretmenlerin örgütsel sağlık düzeyleri algılarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma betimsel olarak tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma verileri Malatya il merkezindeki 21 lisede bir yıldan daha uzun süredir görev yapan 300 öğretmen üzerinden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verileri örgüt sağlığının on boyutundan sadece beşi olan moral, yenilikçilik, özerklik, uyum, problem çözme yeterliği boyutları bakımından analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bu boyutlar bakımından okul türlerinin orta düzeyde bir sağlık gösterdikleri ve bu beş boyuttan sadece uyum boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür.

Akbaba (1997) “Ortaöğretim Okullarının Örgüt Sağlığı” adlı doktora tezinde boyutlarına göre okulların örgüt sağlığını yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri

doğrultusunda belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri Bolu’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 33 okulda çalışan 493 yönetici ve öğretmenler üzerinden Örgüt Sağlığı Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lise okul türlerine göre örgüt sağlığının algılanmasında anlamlı farklılık vardır. Örneğin genel liselerin örgüt sağlığı puanlarının meslek liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu Meslek liselerinin örgüt sağlığı puanından daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul sağlığı ölçeğinin örgütsel liderlik boyutuna göre yöneticiler ile öğretmen puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına ve cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmada ise puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kısa (2011) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanma Düzeyleri ile İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Ankara-Çankaya ilçesinde çalışan 161 yönetici ve 350 öğretmen üzerinden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin duygusal zekâ ve bunun alt bölümlerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgüt sağlığı ve bunun alt boyutları arasında bazı değişkenler bakımından anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Yöneticilerin duygusal zekaya sahip oluş düzeyleri ile öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde ve ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça okulların örgüt sağlığı yükselmektedir.

Cemaloğlu (2007) “The Relationship Between Organizational Health and Bullying That Teachers Experience in Primary Schools in Turkey” adlı çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorbalıklar ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri Türkiye’de hizmetiçi eğitim merkezi kurslarına katılan ve ilkokullarda görev yapan 337 öğretmenden ölçekler yardımıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin yaklaşık %50’sinin zorbalığa maruz kaldığını, okulun örgüt sağlığı ile öğretmenlerin zorbalığa maruz kalması arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ve örgütsel sağlığın okullarda zorbalığa maruz kalmanın bir göstergesi olduğunu göstermiştir.

Bunun yanında Ayduğ (2014) ilkokullardaki örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Demirok (2020)

ilkokulların örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki üzerine betimsel bir çalışma yürütmüştür. Ülsen (2015) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarını genel tarama modelinde incelemiştir. Tacar (2013) ilkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi tarama modelinde betimsel olarak incelemiştir. Karakuş (2020) ilkokul sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kakırman (2012) zorunlu yer değiştirme sonucunda rotasyona uğrayan okul yöneticilerinin örgüt sağlığına olan etkisini incelemiştir. Özkan Ebcim (2012) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Motivasyon anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aksulu Köse (2018) özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin gösterdikleri stratejik liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi nicel yöntem ve ilişkiisel tarama modeli kullanarak incelemiştir. Kıvrak (2013) ve Deniz (2016) meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ile ilgili algılarını cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenci sayısı gibi bazı demografik bilgilere göre incelemişlerdir. Taneri (2011) ilköğretim okullarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre ilişkiisel ve nedensel araştırma modelinde incelemiştir. Karagüzel (2012) üniversitelerde örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa etkisini incelemiştir. Özdemir (2006), Çiçek (2013) ve Karakuş (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini bazı değişkenler bakımından incelemişlerdir. Tekin (2005) ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okullarının örgüt sağlığını algılama düzeylerini cinsiyetleri, öğrenim durumları, görevleri, hizmet süreleri, mesleki kıdemleri, atanma şekilleri, branşları, vb. değişkenlerine göre incelemiştir. Çoban (2007) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarını okul türü (resmi/özel), cinsiyet, kıdem, liderlik biçimi değişkenlerine göre betimsel olarak incelemiştir. Öter (2021) okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi öğrenim durumu, cinsiyet, medeni hal, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre ilişkiisel tarama modelinde betimsel olarak

incelemiştir. Yıldız (2014) okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi görev, yaş, kıdem, cinsiyet, okul türü, branş, mezuniyet, atanma türü, vb. değişkenlerine göre ilişkiisel tarama modelinde betimsel olarak incelemiştir. Uğur (2017) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek düzeyi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, medeni hal, görev türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, sendika üyeliği, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre incelemiştir. Satan (2021) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi cinsiyet, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre ilişkiisel tarama modelinde nicel olarak incelemiştir. Erdinç (2019) okulların örgütsel sağlığı ile örgütsel kimlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev türü, okul bölgesi, vb. değişkenler bakımından ilişkiisel tarama modelinde incelemiştir.

2.5.4. Örgüt Sağlığı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tsui ve Cheng (1999) “School Organizational Health and Teacher Commitment:A Contingency Study with Multi-level Analysis” adlı makalelerinde okulun örgütsel sağlığının öğretmen bağlılığıyla olan durumsal ilişkisini çok boyutlu olarak incelemiştir. Araştırmaya Hong Kong’daki 20 ilköğretim okulundan 423 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre örgüt sağlığına ait moral, saygı ve kurumsal bütünlük boyutlarıyla öğretmen bağlılığına ait pozisyon, medeni durum ve okuldaki hizmet süresi gibi öğretmenin kişisel özellikleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre okulun örgütsel sağlığı ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin öğretmenin özelliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Barnes (1994) “The Organizational Health of Middle Schools, Trust, and Decision Participation” adlı çalışmasında ortaokullardaki örgütsel sağlığın boyutları arasındaki ilişkileri, öğretmenlerin müdüre ve birbirine olan güveninin ve öğretmenlerin yönetim kararlarına katılım yoksunluğunun örgüt sağlığı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma verileri New Jersey’deki 86 devlet ortaokulundan toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin müdüre olan güveni ve öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ortaokul örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin kararlara katılım yoksunluğu arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Leung (2001) “A Study of the Impacts of External Environment on School Organizational Health” adlı tezinde dış çevrenin okul örgütü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmasında dış çevre kısıtlamasının okulun örgütsel sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Veriler 49 ilkokulda görev yapan 1199 öğretmenden toplanmıştır. Sonuçlara göre dış çevre kısıtı okulların örgüt sağlığını etkilemektedir. Dış kısıt faktörlerinin okulun örgütsel sağlığı üzerine -yeni gelenler hariç- anlamlı yordama gücü sırasıyla politika, finansman, değerler ve demografi şeklindedir. Araştırma sonuçları sağlıklı okulların görece düşük, sağlıksız okulların ise görece yüksek kısıt algıladığı varsayımını da desteklemektedir.

Jaworowski (2003) “The Relationship of Organizational Health and School Safety to Student Achievement” adlı çalışmada kentsel ilkokullardaki örgütsel sağlığın ve okul güvenliğinin İngilizce ve matematik dersleri bakımından öğrenci başarısı üzerine etkisini öğretmen algısı bağlamında incelemiştir. Araştırma verileri Virginia’daki 24 kentsel ilkokulda görev yapan öğretmenlerden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları okulun örgüt sağlığı ile okul güvenliği arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca okulun örgütsel sağlığı ile İngilizce ve matematik derslerindeki öğrenci başarısı arasında, okul güvenliği ile İngilizce ve matematik derslerindeki öğrenci başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki vardır. Örgütsel sağlık ve güvenlikle ilgili yapılan korelasyon ve regresyon analizi, örgütsel sağlığın İngilizce dersi üzerinde bağımsız bir etkiye sahip olduğunu, ancak matematik dersi üzerinde bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Crosby (2022) “Examining the Relationship Between Organizational Health and Faculty Satisfaction in Institutions of Higher Education” adlı çalışmada yükseköğretim kurumlarının örgüt sağlığı ile fakülte memnuniyeti arasındaki ilişkiyi ve de örgütsel sağlık değişkenleri ile iş tatmini değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma verileri dört yıllık kamu ve özel yüksek öğretim kurumlarındaki 424 öğretim üyesi üzerinden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre toplam örgüt sağlığı puanı ile toplam iş memnuniyeti puanı arasında anlamlı bir pozitif ilişki vardır. Bulgular örgüt sağlığının tüm değişkenleri ile iş memnuniyetine ait değişkenlerin tamamının ilişkili olduğunu göstermiştir.

Hosley (2005) “Collective efficacy, organizational health and student performance: Implications for school reform initiatives” adlı çalışmada kolektif

öğretmen yeterliliğinin (öğretmenlerin birlikte çalışma inancı ve yeteneği) öğrenci performansı üzerine etkisini, örgüt sağlığı ile kolektif etkinlik arasındaki ilişkiyi, okulların performans sınıflandırması bakımından örgütsel sağlığının öğrencilerin görece akademik performansına göre gösterdiği farklılıkları incelemiştir. Araştırma verileri orta Atlantik bölgesinin kentsel okul bölgesinde bulunan 26 ilkokuldan toplanmıştır. Araştırma bulguları okulların performans sınıflandırmasına göre öğrenci performansı bakımından incelendiğinde kolektif etkinlik ve örgüt sağlığı açısından önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularına göre ayrıca örgüt sağlığı ile kolektif etkinlik arasında orta derecede pozitif bir ilişki vardır.

Bracher (2003) “Relationships Among Parent Involvement, Organizational Health, and Student Achievement in Middle Schools” adlı çalışmasında çeşitli ebeveyn katılım türleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi ve öğrenci başarısı üzerindeki birleşik etkilerini incelemiştir. Araştırma verileri Georgia’daki ortaokullarda görev yapan 2000’den fazla öğretmen ve yöneticiden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları ebeveyn katılımı ve örgüt sağlığı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularına göre ayrıca ebeveyn katılımı Tip 2 (iletişim), 3 (gönüllülük) ve 5 (karar verme) ile öğretmen bağlılığı, akademik vurgu, müdür etkisi ve kaynak desteği gibi örgüt sağlığının boyutları arasında önemli pozitif korelasyon vardır. Bulgular, ebeveyn katılımı Tip 2 ve Tip 5 örgüt sağlığına ait varyansın %45’ini açıklamaktadır. Ayrıca bulgulara göre akademik vurgu ve kurumsal bütünlük gibi örgütsel sağlık boyutları ebeveyn gönüllülüğü ve ebeveyn karar verme ile birleştirildiğinde öğrenci başarısındaki varyansın %71’ini açıklamaktadır.

Cabrera (2012) “Relationship of Teachers' Perceptions of Organizational Health and Work-place Bullying” adlı çalışmasında öğretmenlerin okulun örgütsel sağlığına ilişkin algıları ile işyerinde yaşanan zorbalık düzeyi arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma verileri büyük kentsel bir okuldaki 52 öğretmenden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları örgüt sağlığı ile zorbalık arasında ters yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların yaşına göre yaşlı grubun puanlarının genç gruba göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre kadınlar okulun örgütsel sağlığını daha olumlu olarak algılamışlardır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen devamsızlığı ile okulun örgütsel sağlığı arasında ters bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul örgüt sağlığı ile üretkenlik düzeyi

arasındaki anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Sonuçlar ayrıca, daha yüksek zorbalık puanı bildiren öğretmenlerin işi bırakmayı daha fazla düşündüklerini desteklemektedir.

Allison (1992) “Organizational Health and Student Achievement in Missouri Public High Schools” adlı çalışmasında liselerin okul sağlığı ile bu okullardaki öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın öğrenci başarısı ile ilgili 10.sınıfa ait test sonuç verileri (MMAT) Missouri’deki 485 liseden, örgüt sağlığına ilişkin verileri ise yine Missouri’deki 100 liseden ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları liselerin örgüt sağlığı kurumsal bütünlük ve temel etki boyutlarında öğrenci başarısını çok güçlü bir şekilde açıkladığını göstermiştir.

Bunun yanında Winkle (1999) liselerin yeniden yapılanması ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi yönetici ve öğretmenlerin katılımıyla kurumsal bütünlük, kaynak desteği, moral, akademik etki gibi boyutlar bakımından analiz etmiştir. Osborn (2006) kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş bırakması ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi; Goines (1994) okul müdürlerinin liderlik tarzları ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi; Brummett Rayner (2024) öğretmen refahı ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeline göre sağlık, başarı, ücret, temsilcilik ve iş talebi olmak üzere beş tema altında; Chauvin (2010) risk altındaki öğrencilerin akademik başarısı ile müdürlerin liderlik davranışı ve okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi; Albrecht (2011) öğretmenlerin devamsızlık oranı ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Jeannett (1995) okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul sağlığı ile liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiş, okul müdürlerinin örgüt sağlığına yükledikleri anlamları ve okulların örgüt sağlığını geliştirmek ve sürdürmek için kullandıkları süreçleri ortaya koymaya çalışmıştır. Sepulveda (2020) okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının okulların örgüt sağlığını ve öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Brosnahan (2011) okulların örgütsel sağlığının öğrencilerin okuma ve matematik dersi başarısı üzerine etkisini; Moses (2010) okulların örgüt sağlığı ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak incelemiştir. Baughman (1995) yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, öğrenci başına okul harcamaları, öğretmen maaş düzeyi, sosyoekonomik statü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre öğretmenlerin iş tatminini açıklamada okulların örgütsel sağlığının örgüt iklimine anlamlı bir katkı sağlayıp sağlamadığını araştırmıştır. Coote-Solek (2004) okul sağlığı ve okul

güvenliğinde okul müdürlerinin rolünü; Rideaux (2011) okul müdürlerinin liderlik tarzı ile okulların örgütsel sağlığı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi; Rogers Gerrish (2005) okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin okulun örgütsel sağlığı ve iklimi üzerine etkisini; Roth (1992) okul müdürlerinin iletişim stratejileri ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi; Barth (2001) okulların örgüt sağlığı ile öğrenci başarısı ve okul büyüklüğü arasındaki ilişkiyi; Hameiri ve Nir (2016) teknolojik yenilikler, artan sosyal heterojenlik, rekabet şartları gibi belirsizliğe ve istikrarsızlığa neden olan durumların okulların örgütsel sağlığına etkisini incelemiştir.



3. YÖNTEM

Bir çalışmanın kuramsal çerçevesi ve amacı göz önünde bulundurulduğunda araştırma problemi ve alt problemlerine uygun bir araştırma modeli ortaya koymak gerekmektedir. Bu bölümde araştırmanın yapılacağı evren, evrenden alınan örneklem, örneklemden verilerin toplanması, toplanan verilerle çalışma için ölçek geliştirme sürecinin belirlenmesi, bunların geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan ölçeklerle analiz edilecek verilerin toplanması ve analizine yönelik olarak gerekli planlamanın yapılması, buna göre çalışmanın yürütülmesi ve toplanan verilerin uygun yöntemlerle analiz edilmesi ile ilgili süreçler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı üzerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışma nicel araştırma yönteminde ve betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında büropatolojik davranışlar ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel tarama (survey) kapsamındadır. Karasar (2012, s. 81) ilişkisel tarama modelini “*iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli*” olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre betimsel analizin amacı ise elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla araştırma verileri öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler açıklanarak ve yorumlanarak neden sonuç ilişkileri irdelenir ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulur. Bu nedenle araştırmanın ilişkisel tarama modelinde ve betimsel analiz yoluyla yürütülmesinin araştırmanın kuramsal çerçevesine, amacına, problemlerine ve alt problemlerine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Buna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları tespit etmek amacıyla Thompson’un (1961) kitabı referans alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Büropatolojik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekte öğretmenlere büropatolojik davranışların tüm boyutlarını ölçen sorular sorulmuştur. Ölçek verileri analiz edilerek okul yönetici davranışlarından kaynaklı okullardaki büropatolojik durumlar toplam ve alt boyutlarıyla tespit edilmiştir. Ayrıca Örgüt Sağlığı Ölçeği yardımıyla okulların örgüt sağlığına ilişkin durumlar toplam ve alt

boyutlarıyla ortaya konmuştur. Büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile ortaya konmuştur.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini İzmir ili tüm ilçelerindeki resmi okullarda (okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, bu evrenden cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, medeni hal, okul kademesi ve türü, kurumdaki personel ve öğrenci sayısı, vb. demografik özelliklere göre olasılık temelli, tabakalı seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini İzmir ili tüm ilçeleri olmak üzere İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Resmi veriler Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının internet sitesinden alınmış olup en son yayınlanmış olan 2023-2024 yılı verileri esas alınmıştır (MEB, 2025). İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise sayıları Tablo 3'te, öğretmen sayıları ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İzmir ili ilçeleri türüne göre okul sayıları (resmi)

İlçeler	Araştırma Evrenindeki Okul Sayısı					Araştırma İzni Talep Edilen Okul Sayısı				
	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Aliağa	3	24	14	6	47	2	6	4	4	16
Balçova	2	6	6	4	18	2	3	3	2	10
Bayındır	1	25	9	4	39	1	6	3	2	12
Bayraklı	5	28	20	9	62	4	7	5	4	20
Bergama	3	34	22	12	71	2	7	5	6	20
Beydağ	1	8	2	2	13	1	3	2	2	8
Bornova	12	40	33	15	100	9	10	9	7	35
Buca	10	33	32	19	94	8	7	9	8	32
Çeşme	1	12	9	4	26	1	4	3	2	10
Çiğli	4	20	17	9	50	3	5	5	5	18
Dikili	1	10	7	2	20	1	3	3	2	9
Foça	2	7	7	2	18	2	3	3	2	10
Gaziemir	4	13	15	7	39	3	5	5	5	18
Güzelbahçe	1	6	5	4	16	1	3	3	2	9
Karabağlar	9	37	33	18	97	7	9	9	8	33
Karaburun	2	3	2	3	10	2	2	1	2	7
Karşıyaka	7	27	19	17	70	5	7	5	8	25
Kemalpaşa	2	34	26	7	69	2	7	7	6	22
Kınık	1	17	7	2	27	1	4	3	2	10

Kiraz	1	19	13	3	36	1	4	3	2	10
Konak	5	44	40	15	104	5	11	10	9	35
Menderes	3	29	23	5	60	2	7	5	3	17
Menemen	1	34	23	7	65	1	7	5	5	18
Narlidere	1	7	5	3	16	1	3	3	2	9
Ödemiş	4	48	20	8	80	3	9	5	6	23
Seferihisar	1	13	9	3	26	1	4	3	2	10
Selçuk	2	9	7	3	21	2	3	3	2	10
Tire	3	31	16	6	56	2	7	4	4	17
Torbali	7	39	30	9	85	5	9	8	5	27
Urla	2	16	14	4	36	2	4	4	3	13
TOPLAM	101	673	485	212	1471	82	169	140	122	513

Buna göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ili tüm ilçelerinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseler olmak üzere 1.471 okul bulunmaktadır. Araştırma evreninde bulunan bu okullardan ilçelerin büyüklükleri, mevcut okul sayıları ve kademeleri dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 513 okul için araştırma izni talep edilmiştir.

Tablo 4. İzmir ili tüm ilçeleri okul türüne göre öğretmen sayıları (resmi)

Okul Kademesi	Erkek	Kadın	Toplam
Anaokulu	76	1.956	2.032
İlkokul	3.049	8.890	1.1939
Ortaokul	4.682	9.512	1.4194
Ortaöğretim	6.040	8.821	1.4861
Toplam	13.847	29.179	43.026

Buna göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ili tüm ilçelerindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseler olmak üzere 1.471 okulda görev yapan toplam 43.026 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Örnekleme

Yıldırım ve Şimşek (2011) örnekleme, evrenin tamamına ulaşamadığı durumlarda evreni en iyi temsil edebileceği düşünülen yeterli büyüklükte küme olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken olasılık temelli, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İzmir ili tüm ilçelerinden farklı kademelerde görev yapan resmi okullardaki öğretmenler örneklem grubunu oluşturmaktadır. Evreni yansıtabilecek şekilde büyüklüğüne göre her ilçeden ve her kademededen tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve araştırma izni verilen toplam 477 okuldan rastgele seçilen 720 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma örneklemine dahil edilen okul türleri ve sayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Örnekleme dahil edilen ve araştırma izni verilen okulların isim listesi ayrıca tezin ekler bölümünde verilmiştir.

Tablo 5. İzmir ili tüm ilçeleri araştırma izni verilen resmi okulların türleri ve sayıları

İlçe	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Aliağa	2	6	4	4	16
Balçova	2	3	3	2	10
Bayındır	1	6	3	2	12
Bayraklı	4	7	5	2	18
Bergama	2	7	5	6	20
Beydağ	1	3	1	2	7
Bornova	9	10	9	6	34
Buca	-	7	9	8	24
Çeşme	1	4	3	2	10
Çiğli	3	5	5	5	18
Dikili	-	3	3	2	8
Foça	2	3	3	2	10
Gaziemir	3	5	5	4	17
Güzelbahçe	1	3	3	2	9
Karabağlar	7	-	9	6	22
Karaburun	2	2	1	2	7
Karşıyaka	5	7	5	8	25
Kemalpaşa	2	7	7	4	20
Kınık	1	4	3	2	10
Kiraz	1	4	3	2	10
Konak	3	11	10	9	33
Menderes	2	7	5	3	17
Menemen	-	7	3	4	14
Narlidere	1	3	3	2	9
Ödemiş	3	9	5	2	19
Seferihisar	1	4	3	2	10
Selçuk	2	3	3	2	10
Tire	2	7	4	4	17
Torbalı	5	10	8	5	28
Urla	2	4	4	3	13
Toplam	70	161	137	109	477

Demografik bilgiler kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerden cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemi, okulundaki öğretmen ve öğrenci sayıları; bunun yanında yöneticilerle ilgili olarak da yöneticinin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, eğitim durumu, medeni hali ve sahip olduğu çocuk sayısı ile ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen demografik bilgilere ait veriler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Demografik bulgular

Değişken	Parametre	Sıklık	Sıklık %
Yaş Aralığı	20-29 arası	52	7,2
	30-39 arası	171	23,8
	40-49 arası	283	39,3
	50 yaş ve üstü	214	29,7
	Toplam	720	100
Cinsiyet	Kadın	428	59,4
	Erkek	292	40,6
	Toplam	720	100
Eğitim Durumu	Lisans	602	83,6
	Lisansüstü	118	16,4
	Toplam	720	100
Mesleki Kıdem	1-9 yıl arası	91	12,6
	10-19 yıl arası	263	36,5
	20-29 yıl arası	252	35,0
	30 yıl ve üstü	114	15,8
	Toplam	720	100
Medeni Hal	Evli	567	78,8
	Bekar	153	21,3
	Toplam	720	100
Görev Yaptığı Kurum Türü	Anaokulu	105	14,6
	İlkokul	250	34,7
	Ortaokul	271	37,6
	Lise	94	13,1
	Toplam	720	100
Kurumdaki Personel Sayısı	1-24 arası	316	43,9
	25-49 arası	210	29,2
	50-99 arası	160	22,2
	100 ve üstü	34	4,7
	Toplam	720	100
Kurumdaki Öğrenci Sayısı	1-249 arası	244	33,9
	250-499 arası	147	20,4
	500-999 arası	181	25,1
	1000 ve üstü	148	20,6
	Toplam	720	100
Yöneticinin Yaş Aralığı	20-39 arası	144	20,0
	40-49 arası	278	38,6
	50 yaş ve üstü	298	41,4
	Toplam	720	100
Yöneticinin Cinsiyeti	Kadın	147	20,4
	Erkek	573	79,6
Yöneticinin Eğitim Durumu	Lisans	584	81,1
	Lisansüstü	136	18,9
	Toplam	720	100
Yönetici Mesleki Kıdem	1-9 yıl arası	42	5,8
	10-19 yıl arası	194	26,9
	20-29 yıl arası	333	46,3
	30 yıl ve üstü	151	21,0
	Toplam	720	100
Yönetici Medeni Hal	Evli	602	83,6
	Bekar	118	16,4
	Toplam	720	100
Yöneticinin Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	71	9,9
	1 çocuk	162	22,5
	2 çocuk	409	56,8
	3 ve daha fazla	78	10,8
	Toplam	720	100

Araştırmanın demografik verilerine ait Tablo 6 incelendiğinde yaş aralığı en az olan katılımcı grubun 20-29 yaş arası olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılım kadın öğretmenlerde daha fazladır. Eğitim durumuna göre lisans mezunu öğretmen sayısı lisansüstüne göre daha fazladır. Mesleki kıdem bakımından araştırmaya en çok katılan grup 10-19 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerdir. Evli öğretmenlerin sayısı bekar öğretmenlere göre daha fazladır. Görev yapılan kurum türü bakımından en çok katılımın ortaokullarda en az katılımın ise liselerde olduğu görülmektedir. Kurumdaki personel sayısı bakımından en az personele sahip olan okullar araştırmaya daha fazla katılım sağlamıştır. Kurumdaki öğrenci sayısı bakımından en çok katılımın 1-249 arası öğrenci sayısına sahip okullarda olduğu görülmektedir. Yönetici yaş aralığı bakımından en fazla sayı 50 yaş ve üstü aralığında bulunmaktadır. Erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden sayıca fazla olduğu görülmektedir. Yöneticilerin çoğu lisans mezunudur. Mesleki kıdem bakımından yöneticilerin çoğu 20-29 yıl arası kıdeme sahiptir. Medeni durum bakımından evli yönetici sayısı bekar yöneticilerden fazladır. Yöneticilerin çoğunun iki çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklem büyüklüğünü tespit etmek için örneklem büyüklüğü belirleme tablosu kullanılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde görüleceği üzere hata payı azaldıkça evrenden seçilecek örneklem büyüklüğü artmaktadır. Bunun yanında seçilen hata payı dikkate alındığında belli bir değerden sonra evren büyüklüğü artsa da örneklem büyüklüğünün pek artmadığı görülmektedir. Bu bakımdan örneklem büyüklüğünün optimum sayıda tutulması zaman ve emek kazancı için yararlı görülmektedir. Evren büyüklüğü dikkate alındığında belli örnekleme hatası değerlerine göre araştırmanın örneklem sayılarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50):

Tablo 7. $\alpha = 0.05$ için örneklem büyüklükleri

Evren Büyüküğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79

10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50.

Tablo 7'ye göre çalışma evreni 50.000 olan bir araştırma için ± 0.05 örnekleme hatası ($p=0.5$, $q=0.5$) için örneklem büyüklüğünün en az 381 olması önerilmektedir. Yürütülen bu araştırmanın evrenini toplam 43.026 öğretmen oluşturmaktadır. Buna göre örneklem sayısının en az 381 olması gerektiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar sonucunda 720 öğretmenin araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Bu bakımdan araştırma evreninin büyüklüğüne göre %5 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğünün analizler için yeterli olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri için nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunun için üç bölümden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde ve sonrasında bilimsel araştırma etik ilkelerine dikkat edilmiş, katılımcıların haklarına, gönüllülük esasına ve araştırmanın gizliliğine riayet edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 14/06/2024 tarih ve 2024/41 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" genelgesi doğrultusunda istenen bilgi ve belgeler ilgili modüle girilmiş, gerekli onaylar ve izinler alınmış ve uygulama bu genelgedeki hususlara uyularak yürütülmüştür. Ayrıca "Örgüt Sağlığı Ölçeği" için kullanım izni de ilgili araştırmacıdan alınmıştır.

Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları tespit etmek amacıyla Thompson'un (1961) kitabı referans alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Büropatolojik Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Bu davranışların okulun örgüt sağlığına etkisini araştırmak amacıyla da önceden geliştirilmiş olan ve bu araştırma için en uygun olduğu değerlendirilen Akbaba'nın (1997) "Örgüt Sağlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Buna göre anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklere ait sorular, ikinci bölümde "Büropatolojik Davranış Ölçeği", üçüncü bölümde "Örgüt Sağlığı Ölçeği" yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının birinci bölümü kişisel bilgi formudur. Kişisel bilgiler bölümünde araştırmanın alt problemlerini ortaya koymak için öğretmenlere ait bazı

demografik bilgilerin istendiği kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu kapsamında öğretmenlerden cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemi, okulundaki öğretmen ve öğrenci sayıları ile yöneticinin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, eğitim durumu, medeni hali ve sahip olduğu çocuk sayısına yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir.

3.3.2. Büropatolojik Davranış Ölçeği

Doktora tezinin ana konusu olan okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları tespit etmek amacıyla Thompson'un (1961) "Modern Organization A General Theory (1961)" kitabı ve Caiden (1991) tarafından ortaya konmuş en sık görülen 178 büropatolojik durum dikkate alınarak "Büropatolojik Davranış Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yapılan yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taramalarında yöneticilerde görülen büropatolojik davranışları belirlemeye yönelik bir ölçeğin varlığına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından ölçek geliştirme yoluna gidilmiştir. Geliştirilen ölçek alanyazında ilk olma özelliğini taşımaktadır.

Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları tespit etmek amacıyla oluşturulan veri toplama aracının ikinci bölümü büropatolojik davranışların tüm alt boyutlarını (Aşırı resmi davranma, Güvensizlik, Makamı öne çıkarma, Abartılı rutinleşme) ölçen sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2.1. Geçerlilik analizi

Öncelikle "Büropatolojik Davranış Ölçeği"nin geçerlilik seviyesini artırmaya yönelik bazı ön çalışmalar yapılmıştır. Bir ölçek ya da testin yaptığı ölçmenin bilimsel çevrelerde kabul görebilmesi için öncelikle geçerlilik şartını sağlaması gerekmektedir. Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği araya başka özellikler katmadan, farklı özelliklerle karıştırmadan ölçebilme derecesidir. Diğer bir ifade ile amaçladığı ölçme işlemini gerçekleştirme derecesidir (Büyüköztürk, 2020). Örneğin bir kişinin boyu ölçülmek isteniyorsa kullanılması gereken ölçme aracı metredir. Kişinin boyu terazi ile ölçülemez, bu bakımdan boy ölçünü için geçerli alet metredir. Bu durum sosyal bilimler için de geçerlidir. Ölçülmek istenen bir özelliğin ya da davranışın doğru olarak geliştirilmiş bir ölçme aracı ile ölçülmesi gerekmektedir. Ölçme aracının geçerli olabilmesi için görünüş, kapsam, yapı ve yordayıcılık özelliklerine sahip olmalıdır.

Kapsam geçerliliği en önemli geçerlik türüdür. Kapsam geçerliliği; bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiği ile

ilgilidir. Kapsam geçerliliği, bir testin veya anketin ölçmek istediği üniteyi, konuyu, kanıyı, yaklaşımı, davranışı, vb. kapsama derecesidir. Bir ölçeğin içermesi gereken tüm davranışlar dikkate alındığında nicelik ve nitelik olarak bunları içerip içermediği ve içeriyorsa bunu ne kadar yaptığıdır. Bir ölçeğin kapsam geçerliliği; o ölçekteki toplam maddelerin ölçülecek davranışları örnekleme derecesine ve ölçekteki her bir maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır (Yılmaz, 2012).

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatürde yer alan makale ve tezler incelenerek büropatolojik davranış olarak değerlendirilebilecek tüm davranışlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre tezin kuramsal çerçevesinin ana konusu olan okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları tespit etmek amacıyla Thompson'un (1961) "Modern Organization A General Theory (1961)" kitabı ve Caiden (1991) tarafından ortaya konmuş en sık görülen 178 büropatolojik durum dikkate alınarak 231 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddelerde tespit edilen bazı davranışların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Birbirine yakın olan maddeler birbirini kapsayacak şekilde kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca bazı maddelerin de tezin kuramsal çerçevesinin dışında olduğu değerlendirilmiştir. Çünkü büropatolojik davranışlara yaklaşımda Caiden ve Thompson'un bazı noktalarda birbirinden ayrıldığı görülmüştür. Büropatolojik davranışların kuramsal çerçevesi belirlenirken Thompson (1961) temel alındığından öncelikle havuzdaki maddelerin bu kuramsal çerçeveye uygunluğuna bakılmıştır. Buna göre Caiden (1991) tarafından ortaya konan büropatolojik davranışların bir kısmının kuramsal çerçeveye uygun olduğu görülürken bir kısmının bu kuramsal çerçevenin dışında kaldığı görülmüştür. Caiden (1991) yöneticilerde görülen büropatolojik davranışları tanımlarken adli, etik ve ahlak dışı davranışları da büropatolojik davranışlara dahil etmektedir.

Geliştirilen ilk taslak "Büropatolojik Davranış Ölçeği"nde Thompson (1961) ve Caiden (1991) tarafından ortaya konan büropatolojik davranışların "Güvensizlik, kontrol ihtiyacı, nicel uygunluğa kayma, abartılı uzak durma/resmi davranma, değişime direnç, makamını öne çıkarma, rutinleşme" boyutlarını ölçen sorular sorulmuştur. Bunun yanında Caiden (1991) tarafından ortaya konan bazı büropatolojik davranışların etik/ahlaki boyutta olduğu bazılarının ise adli boyutta olduğu görülmüştür. Etik/ahlaki boyuta ve adli boyuta girebilecek büropatolojik davranışların

(gasp, hırsızlık, sabotaj, dolandırıcılık, vs.) çalışmanın kuramsal çerçevesinin dışında olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu tür büropatolojik davranışlar madde havuzundan çıkarılmış ve ölçeğe dahil edilmemiştir.

Buna göre yöneticilerde görülen büropatolojik davranışlar boyutlandırılırken ve ölçek maddelerine dönüştürülürken hem Thompson'un (1961) hem de Caiden'in (1991) ortaya koyduğu büropatolojik davranış sorunları birlikte değerlendirilmiştir ve yukarıda bahsedilen yedi boyut dikkate alınmıştır. Havuzda yer alan maddeler bu yedi boyuta dağıtılmıştır.

Alanyazın taramasından elde edilen yeni bilgiler sonucunda geliştirilen taslak ölçekte çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ölçek taslağı hem katılımcıların hem de uzmanların görüşünü almaya yönelik olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ayrıca taslak ölçek geliştirilirken aynı davranış hem olumlu hem de olumsuz ifade edilerek maddeleştirilmiştir. Ancak daha sonra ölçülen davranışların patolojik olması nedeniyle olumlu ifadeler yerine olumsuz ifadeler içeren maddeleştirme tercih edilmiştir.

Bu ön hazırlık ve değerlendirmeler sonucunda büropatolojik davranışları içeren havuz önce 74'e ve daha sonra da 51 maddeye kadar düşürülmüştür. Bu maddeler 7 boyutlu ölçek yapısındaki ilgili boyutlara dağıtılmıştır. Bu 7 boyut ve 51 maddeden oluşan ön taslak ölçek için alanında uzman kişilerin görüş ve önerileri alınmıştır. Gelen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre yeni bazı maddeler ölçeğe eklenmiş, bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, birbirine benzer olduğu değerlendirilen bazı ölçek maddeleri ve boyutlar birleştirilmiştir, bazıları ise olduğu gibi bırakılmıştır. Sonuçta ölçek yapısı altı boyuta ve ölçek madde sayısı da ölçek geliştirme uygulaması için 46'ya kadar düşürülmüştür.

Bunun yanında ölçek maddeleri derecelendirilirken katılım düzeylerini göstermek için 5'li Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Ölçek maddeleri derecelendirilirken bir davranışın görülme sıklığı göz önünde bulundurularak "Her zaman", "Sıklıkla", "Ara sıra", "Nadiren", "Hiçbir zaman" şeklinde olmak üzere 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçek maddelerinin dil ve anlatım, yazım ve noktalama işaretleri, vb. bakımından incelemesi ise üç farklı Türkçe öğretmenine yaptırılmış, bunlardan gelen tavsiyeler doğrultusunda ölçek maddelerinde dil ve anlatım yönünden gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Görünüş geçerliği bir test veya anketin görünüş olarak ölçmek istediği konu veya özelliklere ne kadar uygun olduğudur. Ölçek görünüş olarak bakıldığında bir düzen içinde hangi alanla ilgili ise o alanı yansıtan özellikte olmalıdır. Örneğin bir matematik testi matematik dil ve sembollerine uygun olarak hazırlanmalıdır ve ifadeler matematik sembolleriyle açıklanmalıdır. Bir Türkçe dersi testi gibi görünmemelidir. Bir ölçeğin bakıldığında ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesi bu ölçeğin görünüş geçerliliğine sahip olduğunu gösterir (Yılmaz, 2012). Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla benzer ölçek türleri incelenmiş ve ölçekte yer alan açıklamalar, demografik bilgiler ve ölçek maddeleri görünüş geçerliliğine sahip olacak şekilde sayfalara konumlandırılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan metinlerin görünüş, okunurluk, yazı karakteri ve punto büyüklükleri, vb. bakımından uygunluğu sağlanmıştır.

Yapı geçerliği testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Bireyin tutum, performans, güdü, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular ya da ölçek maddeleri oluşturulur. Hazırlanan bu soruların ya da ölçek maddelerinin belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliliğiyle ilgilidir. Bir ölçeğin ya da testin yapı geçerliliğine sahip olup olmadığına karar verirken açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlık analizi, küme analizi ve hipotez testi gibi tekniklerden faydalanılabilir (Büyüköztürk, 2020).

Yapı geçerliği bir test veya anketin sorularının veya maddelerinin birbiri ile uyum sağlaması, birbirini tamamlaması ve toplu halde bir bütün oluşturmasıdır. Bu yöntem bunları test ederek geçerliği tespit etmeye dayanmaktadır. Bunun sağlanması için maddeler uzmanlarca incelenmekte ve çoğunlukla faktör analizi adı verilen istatistiksel bir yöntem kullanılmaktadır. Faktör analizi sonucunda, amaçlanan ölçme ile ilgisi ve diğer maddelerle uyumu olmayan maddeler çıkarılmakta ve ölçeğin yapı geçerliği artırılmaktadır.

3.3.2.1.1. Büropatolojik davranış ölçeği pilot uygulama çalışması

Büropatolojik Davranış Ölçeği okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bunun için hazırlanan taslak veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçek geliştirme çalışmasına katılanlara ait kişisel bilgilerin istendiği kısa cevaplı ve çoktan seçmeli

sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgiler kapsamında öğretmenlerden cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemi, okulundaki öğretmen ve öğrenci sayıları; bunun yanında yöneticilerle ilgili olarak da yöneticinin yaşı, cinsiyeti, kıdemi, eğitim durumu, medeni hali ve sahip olduğu çocuk sayısı ile ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Hazırlanan taslak ölçekte boyutlar ve maddeler şu şekilde yer almıştır. Taslak ölçek formunda 1-7. sorular “Aşırı resmi davranma” (7 madde); 8-10. Sorular “Değişime direnç” (3 madde); 11-20. sorular “Güvensizlik” (10 madde); 21-28. sorular “Kontrol ihtiyacı” (8 madde); 29-37. sorular “Makamı öne çıkarma” (9 madde); 38-46. Sorular “Abartılı rutinleşme” (9 madde) boyutunda olmak üzere toplam 6 boyut ve 46 madde belirlenmiştir.

Buna göre 46 maddelik taslak ölçekle toplam 263 öğretmenin ölçek geliştirme çalışmasına katılımı sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları bu katılımcılardan sağlanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.1.2. Büropatolojik davranış ölçeği demografik bilgileri analizi

Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait verileri Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Katılımcı demografik bilgileri ve sayıları

Değişken	Parametre	n	Yüzde
1. Yaşınız	20-29 arası	25	9,5%
	30-39 arası	67	25,5%
	40-49 arası	101	38,4%
	50 yaş ve üstü	70	26,6%
2. Cinsiyetiniz	Erkek	146	55,5%
	Kadın	117	44,5%
3. Eğitim Durumunuz	Doktora	2	0,8%
	Lisans	212	80,6%
	Ön lisans	3	1,1%
	Yüksek lisans	46	17,5%
4. Mesleki Kıdeminiz	1-9 yıl arası	33	12,5%
	10-19 yıl arası	102	38,8%
	20-29 yıl arası	87	33,1%
	30 yıl ve üstü	41	15,6%
5. Medeni Haliniz	Bekar	35	13,3%
	Evli	228	86,7%
6. Görev yaptığınız kurum türü	Anaokulu	6	2,3%
	Diğer	20	7,6%
	İlkokul	71	27,0%
	Lise	40	15,2%
	Ortaokul	126	47,9%
7. Kurumunuzdaki personel sayısı	1-24 arası	73	27,8%
	100 ve üstü	27	10,3%
	25-49 arası	73	27,8%
	50-99 arası	90	34,2%

8. Kurumunuzdaki öğrenci sayısı	1-249 arası	44	16,7%
	1000 ve üstü	87	33,1%
	250-499 arası	61	23,2%
	500-999 arası	71	27,0%
9. Yöneticinin Yaşı	20-29 arası	8	3,0%
	30-39 arası	45	17,1%
	40-49 arası	124	47,1%
	50 yaş ve üstü	86	32,7%
10. Yöneticinin Cinsiyeti	Erkek	233	88,6%
	Kadın	30	11,4%
11. Yöneticinin Eğitim Durumu	Doktora	3	1,1%
	Lisans	205	77,9%
	Ön lisans	8	3,0%
	Yüksek lisans	47	17,9%
12. Yöneticinin Mesleki Kıdemi	1-9 yıl arası	16	6,1%
	10-19 yıl arası	66	25,1%
	20-29 yıl arası	127	48,3%
	30 yıl ve üstü	54	20,5%
13. Yöneticinin Medeni Hali	Bekar	11	4,2%
	Evli	252	95,8%
14. Yöneticinin Çocuk sayısı	1	48	18,3%
	2	186	70,7%
	3 ve daha fazla	21	8,0%
	Çocuğu yok	8	3,0%

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 25'inin (%9,5) 20-29 arası, 67'sinin (%25,5) 30-39 arası, 101'ini (%38,4) 40-49 arası, 70'inin (%26,6) 50 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 117'sinin (%44,5) kadın, 146'sının (%55,5) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 3'ünün (%1,1) ön lisans, 212'sinin (%80,6) lisans, 46'sının (%17,5) yüksek lisans, 2'sinin (%0,8) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 33'ünün (%12,5) 1-9 yıl arası, 102'sinin (%38,8) 10-19 yıl arası, 87'sinin (%33,1) 20-29 yıl arası, 41'inin (%15,6) 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 228'inin (%86,7) evli, 35'inin (%13,3) bekar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 6'sının (%2,3) anaokulu, 71'inin (%27,0) ilkokul, 126'sının (%47,9) ortaokul, 40'ının (%15,2) lise, 20'sinin

(%7,6) diğ er tür okullarda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki personel sayıları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 73'ünün (%27,8) 1-24 arası, 73'ünün (%27,8) 25-49 arası, 90'ının (%34,2) 50-99 arası, 27'sinin (%10,3) 100 ve üstü personele sahip okulda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı kurumdaki öğrenci sayısı ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 263 öğretmenin 44'ünün (%16,7) 1-249 arası, 61'inin (%23,2) 250-499 arası, 71'inin (%27,0) 500-999 arası, 87'sinin (%33,1) 1000 ve üstü öğrenciye sahip okulda çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki yöneticilerin yaş grupları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 8'inin (%3,0) 20-29 arası, 45'inin (%17,1) 30-39 arası, 124'ünün (%47,1) 40-49 arası, 86'sının (%32,7) 50 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki yöneticilerin cinsiyetleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 30'unun (%11,4) kadın, 233'ünün (%88,6) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki yöneticilerin eğitim durumları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 8'inin (%3,0) ön lisans, 205'inin (%77,9) lisans, 47'sinin (%17,9) yüksek lisans, 3'ünün (%1,1) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki yöneticilerin mesleki kıdemleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 16'sının (%6,1) 1-9 yıl arası, 66'sının (%25,1) 10-19 yıl arası, 127'sinin (%48,3) 20-29 yıl arası, 54'ünün (%20,5) 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki yöneticilerin medeni durumları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 252'sinin (%95,8) evli, 11'inin (%4,2) bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki yöneticilerin çocuk sayıları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 8'inin (%3,0) çocuğunun olmadığı, 48'inin (%18,3) 1 çocuk, 186'sının (%70,7) 2 çocuk, 21'inin (%8,0) 3 ve üstü çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

3.3.2.1.3. Büropatolojik davranış ölçeği aç ımlayıcı faktör analizi

Katılımc ıların girdiğ i verilerden hareketle 46 maddelik taslak “Büropatolojik Davranış Ölçeğ i”nin (BDÖ) yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Aç ımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Büropatolojik

Davranış Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin olup olmadığını tespit amacıyla SPSS programından yararlanılmıştır. Bunun için temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Temel bileşenler yöntemi, uygulamada en çok ve kolay kullanılan bir yöntem olması dolayısıyla tercih edilmiştir. Ayrıca faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünden doğrudan eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Ölçek geliştirme uygulaması ve açıklayıcı faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan madde ya da soru sayısının beş katı, beş ila on katı ya da üç katı kadar olması yeterli görülmektedir (Başol, 2020; Acar Güvendir, 2022). Bu bakımdan Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin test edilmesine yönelik veri örneklem büyüklüğünün uygulama ve açıklayıcı faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Bunun yanında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri 0,974 olarak bulunmuş olup bu değer örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermiştir. Field'e (2009) göre bu değer 0,50'nin üzerinde olması yeterli görülmektedir. Bu değer 0,90-1,00 arası olması "mükemmel" kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Buna göre örnekleme yeterliliği "mükemmel" olarak kabul edilebilir. Tablo 9'da KMO ve Bartlett'in küresellik test sonuçları verilmiştir:

Tablo 9. *KMO ve Bartlett's testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü		0,974
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare	11263,048
	sd	780
	p	0,000

Her bir madde için KMO değerleri de en düşük 0,974 olarak bulunmuştur. Buna göre örneklemin yeterli olduğu doğrulanmıştır. Bartlett'in küresellik testi sonucu $\chi^2/sd = 11263,048$; $sd=780$; $p<0,05$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre ölçek maddeleri arasındaki korelasyonların AFA için yeterli olduğu söylenebilir.

Faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli görülmektedir. Ayrıca tek faktörlü yapıya sahip ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilirken çok faktörlü yapıya sahip ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Çünkü açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2020).

AFA sonucunda, 40 maddeden oluşan BDÖ'nün dört alt boyutlu (faktörlü) bir yapıdan oluştuğu ve bu dört faktörün toplam varyansın %72,199'unu açıkladığı görülmüştür. Buna göre "Büropatolojik Davranış Ölçeği"nin geçerli özellik gösterdiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, alt boyutlardan 1.alt boyut toplam varyansın %60,277'sini, 2. alt boyut %5,603'ünü, 3. alt boyut %3,604'ünü, 4. alt boyutun ise %2,715'ini açıklamaktadır.

Her bir maddeye ait faktör yük değerinin, 0,40 ya da daha yüksek olması tercih edilmektedir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktöre yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak adlandırılır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2020). Toplam 46 maddeden oluşan BDÖ'de faktör yükleri arasındaki farkın 0,10'dan küçük olduğu binişik maddeler, ikiden fazla faktöre dağılan maddeler, faktör yükü 0,400'den küçük maddeler ve hiçbir faktöre yerleşemeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre bdo8, bdo9, bdo10, bdo13, bdo20, bdo38 olmak üzere toplam 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 40 maddenin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Büropatolojik Davranış Ölçeği faktör analizi bulguları*

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
bdo35	0,863			
bdo31	0,850			
bdo30	0,804			
bdo37	0,785			
bdo29	0,784			
bdo36	0,755			
bdo32	0,729			
bdo24	0,695			
bdo28	0,656			
bdo34	0,655			
bdo22	0,653			
bdo23	0,645			
bdo21	0,626			
bdo25	0,611			
bdo26	0,590			
bdo27	0,568			
bdo14	0,566			
bdo33	0,434			
bdo41		0,892		
bdo40		0,862		
bdo43		0,771		
bdo42		0,740		

bdo44	0,727			
bdo46	0,708			
bdo39	0,641			
bdo45	0,632			
bdo7			0,648	
bdo5			0,598	
bdo6			0,547	
bdo2			0,520	
bdo1			0,512	
bdo4			0,486	
bdo3			0,460	
bdo11				0,781
bdo19				0,730
bdo16				0,682
bdo12				0,665
bdo17				0,640
bdo18				0,523
bdo15				0,433
Öz Değer	24,111	2,241	1,442	1,086
Açıkladığı Varyans	60,277	5,603	3,604	2,715
Açıklanan Top. Varyans		72,199		

Faktör analizi tablosunda görüldüğü üzere 1.alt boyut (*Makamı öne çıkarma*) 18 maddeden (14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 ve 37. maddeler); 2. alt boyut (*Abartılı rutinleşme*) 8 maddeden (39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 ve 46. maddeler); 3. alt boyut (*Aşırı resmi davranma*) 7 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddeler); 4. alt boyut (*Güvensizlik*) ise 7 maddeden (11, 12, 15, 16, 17, 18 ve 19.maddeler) oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri göz önünde bulundurulduğunda faktör yükü en düşük olan maddenin yük değeri 0,433 olarak tespit edilmiştir. Field'e (2009) göre 0,40 ve üzeri faktör yükleri ideal olarak kabul edildiğinden maddelerin faktörlere önemli katkı yaptıkları değerlendirilmiştir.

Buna göre ilk haliyle altı boyutlu olarak tasarlanan Büropatolojik Davranış Ölçeği AFA sonuçlarına göre dört boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Ölçekten çıkarılan "Değişime direnç" ve "Kontrol ihtiyacı" boyutlarına ait maddelerin bir kısmının herhangi bir faktöre yerleşemediği bir kısmının da diğer boyutlar altında faktörleştiği görülmüştür.

Son haliyle BDÖ toplam 4 boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin faktör çalışmasından sonra ölçek maddeleri yeniden sıralanmış ve numaralandırılmıştır. BDÖ maddelerinin ölçekte yer aldığı en son şekliyle boyutlara göre dağılımı ve sıralaması şu şekildedir:

Aşırı resmi davranma : 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddeler
Güvensizlik : 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler
Makamı öne çıkarma : 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32. maddeler
Abartılı rutinleşme : 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40. maddeler

Ölçekte olumsuz cümle köklü bir madde olmadığından ters puanlama yapılan madde bulunmamaktadır. Ölçek maddeleri derecelendirilirken “Her zaman” (5 puan); “Sıklıkla” (4 puan); “Ara sıra” (3 puan); “Nadiren” (2 puan); “Hiçbir zaman” (1 puan) şeklinde 5’li Likert tipi derecelendirme yapılmıştır.

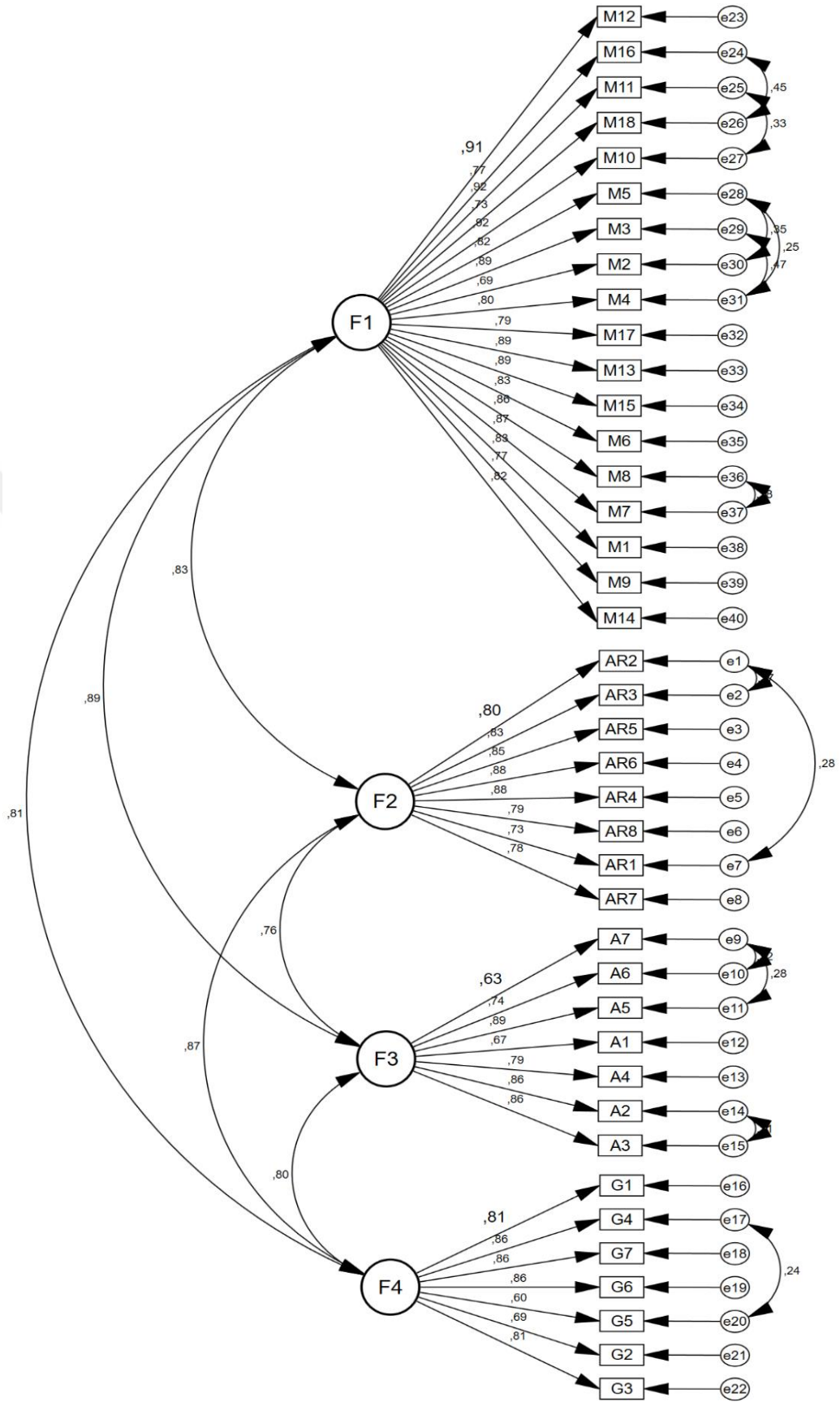
Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen toplam puan ortalamalarını ve ölçeğin alt boyutlarının puan ortalamalarını değerlendirebilmek ve de anlamlandırabilmek amacıyla puan aralıkları ve anlamı belirlenmiştir. Buna göre hesaplama için ölçekte kullanılan en büyük derecelendirme puanından (5 puan) en küçük derecelendirme puanı (1 puan) çıkarılmış ve toplam derecelendirme (Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Sıklıkla, Her zaman) sayısına (5) bölünerek puan aralıkları arasında olması gereken fark değeri belirlenmiştir. Formül uygulandığında aralık katsayısı= $(5-1)/4=0,80$ değeri her bir aralığın arasındaki farkı gösterir (Tekin H. , 1996). Buna göre puan aralıkları, derecelendirme ve değerlendirme için puan ortalamalarının ifade ettiği anlam Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. *Büropatolojik Davranış Ölçeği ortalama puanlarının aralığına göre katılma düzeylerinin anlamı*

Puan aralığı	Derecelendirme	Anlamı
1,00-1,80	Hiçbir zaman	Çok düşük
1,81-2,60	Nadiren	Düşük
2,61-3,40	Ara sıra	Orta
3,41-4,20	Sıklıkla	Yüksek
4,21-5,00	Her zaman	Çok yüksek

3.3.2.1.4. *Büropatolojik davranış ölçeği doğrulayıcı faktör analizi*

Doğrulayıcı faktör analizi, AFA ile faktör yapısı ortaya konan ve nihai şekli verilen bir ölçeğin aynı faktör yapılarını ölçüp ölçmediğini test etmek amacıyla kullanılır. Ayrıca DFA, ölçeğin farklı durumlarda da kullanılıp kullanılmayacağını belirlemeye yarar (Ayberk, 2022). Büropatolojik Davranış Ölçeği’nin modelini test etmek ve doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken AMOS programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçek modeli Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Büropatolojik Davranış Ölçeği DFA Modeli

DFA ile modele ilişkin parametreleri test etmek amacıyla en sık kullanılan bir kestirim yöntemi olan en yüksek olasılık (maximum likelihood) tercih edilmiştir (Ayberk, 2022). DFA uygulanan ölçek modelinin yeterliliklerini belirlemek için kullanılan bazı uyum indeksleri bulunmaktadır. Model bu uyum değerlerini sağlayıp sağlamaması durumuna göre kabul edilir ya da reddedilir (Seçer, 2015). Bu araştırmada ölçek modelinin uyumluluğunu test etmek amacıyla Ki Kare Serbestlik Derecesi Oranı (CMIN/DF, X^2/df), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), IFI (Increasing/incremental Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve RMR (Root Mean Square Residuals) değerleri kullanılmıştır.

DFA modeline yönelik uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeylerde olmaması durumunda model iyileştirilmesi uygulanır. Model iyileştirme ölçek modelinin istatistiksel olarak iyileştirilmesidir. Bunun için “düzeltme göstergelerinden (modification indices)” yararlanılır. DFA için kullanılan istatistiksel programların bazıları (AMOS, vb.) bu tür model iyileştirme verilerini sunmaktadır. Bu öneriler salt istatistiksel olduğu için bunların uygulanmasına kuramsal model ile uyum göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından karar verilmelidir (Demir, 2022). Düzeltme önerilerinin model ile uyumu göz önünde bulundurularak yapılan düzeltme sonrasında elde edilen model uyum değerleri Tablo 12’de verilmiştir (Seçer, 2015; İlhan ve Çetin, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Simon, et al., 2010; Yaşlıoğlu, 2017):

Tablo 12. DFA Uyum bulguları

Uyum indeksi	Kabul edilebilirlik ve iyi uyum sınırı	Mükemmel uyum sınırı	Değer	Sonuç
Anlamlılık Değeri	$p < 0.05$	-	< 0.001	Anlamlı
IFI	$\geq .90$ ve üzeri	$\geq .95$ ve üzeri	.926	İyi uyum
NFI	$\geq .80$ ve üzeri	$\geq .95$ ve üzeri	.869	Kabul edilebilir
CFI	$\geq .90$ ve üzeri	$\geq .95$ ve üzeri	.925	İyi uyum
TLI	$\geq .90$ ve üzeri	$\geq .95$ ve üzeri	.919	İyi uyum
RMR	$\leq .050$ ve $\leq .080$ arası	$\leq .000$ ve $< .050$ arası	.074	İyi uyum
RMSEA	$\leq .050$ ve $\leq .080$ arası	$\leq .000$ ve $< .050$ arası	.066	İyi uyum
CMIN/DF, X^2/sd	$2.0 < X^2/sd \leq 5.0$	$X^2/sd \leq 2.0$ arası	2.153	İyi uyum

Kriter olarak literatürde yer alan referans uyum değerlerine ait kesim noktaları araştırma için geliştirilen ölçek modeli için önemli olmakla birlikte mutlak kabul edilebilirlik değerleri olarak görülmemelidir. Uyum indeksleri ölçek modelinin yanlış

belirlenmesinden, örneklem sayısının azlığına bağlı olarak küçük örneklem yanlılığından, normallik ve bağımsızlıkla ilgili durumların ihlal edilmesinden ve de tahmin yönteminden etkilenebilmektedir. Bu nedenle, ölçek modeline ait bir veya daha fazla uyum değeri kesim noktaları bakımından kötü uyuma işaret etse de bir modelin verilere uyması her zaman mümkün olabilmektedir. Bu endekslerin modelin gözlemlenen verileriyle eşleşmeyebileceği ve çelişkili sonuçlara işaret edebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bakımdan bir veya birkaç uyum indeksinin referans değerlerinin altında kalması nedeniyle modelin verilerle uyumlu olmadığı sonucuna varılmaması gerektiği belirtilmektedir (Harrington, 2009; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Brown, uyum indekslerine ait değerlerin kabul edilebilirlik sınırlarından düşük olmakla birlikte bu sınırlara çok yakın değerlerin sağlandığı durumların da dikkate alınmasını ve göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtir (Lindberg, Ahioğlu ve Demircan, 2013; Harrington, 2009).

DFA'ya göre modele ait her bir maddenin bulunduğu faktörle ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ($p=0,000$) verdiği ($p<0,05$) görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem için hesaplanan uyum değerleri incelendiğinde mevcut örnekleme göre modelin ki kare serbestlik derecesi oranı (CMIN/DF, X^2/sd) uygunluk için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu değer $X^2/sd \leq 2.0$ arası olması "mükemmel uyum", $X^2/sd \leq 3$ olması "iyi uyum"; $X^2/sd \leq 5$ 'e kadar da "kabul edilebilir" olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2021). Ölçek modelinin ki kare serbestlik derecesi oranı (CMIN/DF, X^2/sd)=2.15 olup 3'ten küçüktür. Buna göre ölçek modelinin X^2/sd değerine göre uygun olduğu ve "iyi uyum" gösterdiği söylenebilir.

Bir modelin istatistiksel önemini ve özsel anlamını değerlendirirken kullanılan ölçütlerden biri de Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) değeridir (Schumacker & Lomax, 2004). RMSEA değerinin .05'ten küçük veya eşit olması "mükemmel uyum", $0.06 \leq RMSEA \leq 0.08$ arası "iyi uyum" olarak değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Buna göre ölçek modelinin RMSEA değeri .066 olup ölçek modelinin "iyi uyum" gösterdiği söylenebilir.

DFA'da kullanılan bir diğer model uyum değeri de TLI (Tucker-Lewis Index) olup 0-1 arasında değer olan pozitif yönlü bir indekstir. TLI değerinin .95 üzeri olması

yüksek düzeyde model-veri uyumunu ifade etmektedir (Demir, 2022). Ölçek modelinin TLI değeri .919 olup “iyi uyum” gösterdiği söylenebilir.

Normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index-NFI), ki-kareyi 0 (uyum yok) ile 1.0 (mükemmel uyum) aralığına yeniden ölçekleyen bir değerdir. Kısıtlı bir modeli tam bir modelle karşılaştırmak için kullanılır (Schumacker & Lomax, 2004). NFI değerinin .90’a eşit ve büyük olması “iyi uyum” olarak değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Bunun yanında 0.80 ve üzeri olan NFI değeri kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Yaşlıoğlu, 2017). Buna göre ölçek modelinin NFI değeri .869 olup “kabul edilebilir” düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

Fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) normlaştırılmış uyum indeksini örneklem büyüklüğü ve serbestlik dereceleri için ayarlar (Bollen, 1989; Bollen, 1990). IFI değerinin $.95 \leq IFI \leq 1.00$ arasında olması “mükemmel uyum”; $.90 \leq IFI \leq .95$ arasında olması “kabul edilebilir uyum”/“iyi uyum” olarak değerlendirilir (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1980; İlhan ve Çetin, 2014). Ölçek modelinin IFI değeri .926 olup “iyi uyum” gösterdiği söylenebilir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index-CFI) TLI’nın gözden geçirilerek tekrardan düzenlenmiş halidir. CFI değerinin .95 ve üzeri olması yüksek düzeyde model-veri uyumunu ifade eder. Bu değer .90 ve üzeri olması ise “iyi uyum” olarak değerlendirilir (Demir, 2022; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Ölçek modelinin CFI değeri .925 olup “iyi uyum” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI) örneklem büyüklüğü ve modeldeki değişken sayısının etkisine yönelik olarak düzeltilmiş biçimi ifade eder. GFI pozitif tanımlı indekslerden biri olup 0-1 arası değerler alır (Demir, 2022). Gözlenen ve yeniden üretilen matrisler arasındaki karesel farkların toplamının gözlenen varyanslara oranına dayanır (Schumacker & Lomax, 2004). Brown’a göre uyum indeks değerlerinin kabul edilebilirlik sınırından düşük olmakla birlikte buna yakın değerlerin sağlandığı durumların da dikkate alınması gerektiğini belirtir (Lindberg, Ahioğlu ve Demircan, 2013; Harrington, 2009). Bunun yanında GFI değerinin 0,80 ve üzeri olmasının kabul edilebilir uyum olarak değerlendirildiği görülmektedir (Simon, et al., 2010). Ayrıca GFI değerinin örneklem büyüklüğünden

aşırı derecede etkilenebildiği ifade edilmektedir (Byrne, 2013). Buna göre ölçek modelinin GFI değeri .766 olup iyi uyum göstermese de kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu söylenebilir.

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals-RMR) evrenin kestirimsel kovaryans matrisi ile örneklemin kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır. RMR değeri 0 ila 1 arasında olup bu değerın sıfıra yaklaşması mükemmel uyumu gösterir. RMR değerinin .05 ve daha küçük olması “mükemmel uyum”, .08 ve daha küçük olması “iyi uyum” göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Buna göre ölçek modelinin RMR değeri .074 olup “iyi uyum” gösterdiği söylenebilir.

Bunun yanında doğrulayıcı faktör analizinde modelin yakınsak geçerliliğini belirlemek için modelin her bir faktör yapısının Kompozit Güvenirlik (Composite Reliability-CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted-AVE) değerlerine bakmak gerekmektedir. Yakınsak geçerliliği için modelin faktör yapısına ait her bir CR değerinin AVE değerinden büyük olması, her bir faktör yapısı için AVE değerinin 0.50'nin üzerinde olması ve yine her bir faktör yapısı için CR değerinin 0,70'ten büyük olması istenmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Modelin faktör yapılarına ait AVE değerleri F1 için 0,70; F2 için 0,67; F3 için 0,78 ve F4 için 0,63 bulunmuştur. Bunun yanında modelin faktör yapılarına ait CR değerleri ise F1 için 0,98; F2 için 0,94; F3 için 0,92 ve F4 için 0,92 olarak bulunmuştur. Buna göre modelin yakınsak geçerliliği şartını sağladığı söylenebilir. Modelin faktör yapılarına ait AVE ve CR değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ölçek modelinin faktör yapılarına ait AVE ve CR değerleri

	Faktör Yapıları			
	F1	F2	F3	F4
N	18	8	7	7
AVE	0,70	0,67	0,78	0,63
CR	0,98	0,94	0,92	0,92

Sonuç olarak yapılan açımlyıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve diğer geçerlilik kriterleri dikkate alındığında “Büropatolojik Davranış Ölçeği”nin geçerli olduğu değerlendirilmiştir.

3.3.2.1.5. Büropatolojik davranış ölçeğinin güvenilirlik analizi

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla en yaygın kullanılan Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0,70 ve üstü olması, bir ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020; Yaratana, 2020). Cronbach Alpha katsayısına göre BDÖ'nün tüm maddelerinin toplam güvenilirliği $\alpha = 0,983$ olarak bulunmuştur. Buna ek olarak BDÖ'nün 1. alt boyutunun güvenilirliği (Makamı öne çıkarma) $\alpha = ,977$; 2. alt boyutunun güvenilirliği (Abartılı Rutinleşme) $\alpha = ,944$; 3. alt boyutunun güvenilirliği (Aşırı resmi davranma) $\alpha = ,920$; 4. alt boyutunun güvenilirliği (Güvensizlik) $\alpha = ,920$ olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle, BDÖ'nün alt boyutlar da dahil olmak üzere güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. Büropatolojik Davranış Ölçeği toplam ve alt boyutları Cronbach alfa katsayıları

Büropatolojik Davranış Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Makamı Öne Çıkarma	18	0,977
Abartılı Rutinleşme	8	0,944
Aşırı Resmi Davranma	7	0,920
Güvensizlik	7	0,920
Ölçek Toplamı	40	0,983

Uygulamadan toplanan verilerin SPSS uygulaması ile yapılan geçerlik (AFA ve DFA) ve güvenilirlik testlerine (Cronbach Alpha) bakıldığında Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışları tespit etmek amacıyla araştırmada kullanılabileceği değerlendirilmiştir.

3.3.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği

Örgüt Sağlığı Ölçeği'ni (ÖSÖ) belirleme çalışmaları ile ilgili olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramalarına göre örgüt sağlığını ölçen çok sayıda ölçeğin var olduğu görülmüştür. Bu ölçekler incelendiğinde ölçek türlerinin örgütün yapısına göre değiştiği ve boyutlarının birbirinden farklı olduğu, bazılarının ise birbirinden uyarlandığı görülmüştür. Örgüt sağlığı ile ilgili geliştirilen ölçekler araştırmanın konusuna ve araştırma yapılan örgütün türüne göre değişiklik göstermektedir. Miles (1965) örgüt sağlığını amaçta odaklanma, iletişim yeterliliği,

optimal güç dengesi, kaynak kullanımı, bağlılık, moral, yenilikçilik, özerklik, uyum, problem çözme yeterliliği olmak üzere on boyutta incelemiştir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) geliştirdikleri ölçekte örgüt sağlığını akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı, mesleki liderlik şeklinde altı boyutta incelemiştir. Bunların dışında Lyden ve Klingele (2000) yükseköğretimlerde yaptığı çalışmada sağlıklı örgüt yapısını on bir boyutta incelemiştir. Özdemir (2006) ise Miles (1968) tarafından geliştirilen Örgüt Sağlığı Ölçeği'ni kendi çalışması için uyarlamıştır. Hart, Wearing, Conn, Carter ve Dingle (2000) öğretmen moralini ve okul örgüt ikliminin 11 ayrı boyutunu (toplam 12 boyut) ölçen 54 maddelik psikometrik Okul Örgüt Sağlığı Anketi hazırlamış olup ölçek boyutları şunlardır: değerlendirme ve tanıma, müfredat koordinasyonu, etkili disiplin politikası, aşırı iş talepleri, hedef uyumu, katılımcı karar verme, profesyonel büyüme, profesyonel etkileşim, rol netliği, öğrenci oryantasyonu ve destekleyici liderlik. Ölçek maddelerini derecelendirmek amacıyla 4'lü Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Hart ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin doğrudan okullar için hazırlanmış olması bir avantaj olarak görülmüştür. Ancak bazı ölçek boyutlarının ve maddelerinin aşırı özel oluşunun daha geniş genellemeler ve çıkarımlar yapabilmek için bir kısıtlılık oluşturabileceği değerlendirilmiştir. Akbaba (1997) ise örgüt sağlığını: örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Ölçek boyutları ve maddeleri, ölçeğin geliştirildiği ve uygulandığı örgüt yapısı gibi hususlar da dikkate alındığında ölçeğin bu araştırma için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısı belirlenirken aygen değerleri 1,62'in üzerinde olan gruplar alınmış ve faktör yükleri 0,50'nin üzerinde olan maddeler bırakılmış ve diğerleri çıkarılmıştır. AFA sonucunda, 53 maddeden oluşan Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin 5 alt boyutlu (faktörlü) bir yapıdan oluştuğu ve bu 5 faktörün toplam varyansın %44,50'sini açıkladığı görülmüştür. Örgüt Sağlığı Ölçeği: Örgütsel liderlik (13 madde), örgütsel bütünlük (10 madde), çevresel etkileşim (14 madde), örgütsel kimlik (8 madde), örgütsel ürün (8 madde) olmak üzere beş boyutlu olup ölçekte toplam 53 soru vardır. Faktör çalışmasından sonra maddelerin ölçekte yer aldığı şekliyle boyutlara göre dağılımı ve adlandırılması şu şekildedir (Akbaba, 1997):

Örgütsel Liderlik : 24,25,26,27,28,36,37,38,43,45,46,48. ve 50. maddeler

- Örgütsel Bütünlük* : 2,4,5,6,7,39,40,41,42 ve 47. maddeler
Çevresel Etkileşim : 1,8,11,12,16,17,18,19,20,21,22,23,33. ve 44. maddeler
Örgütsel Kimlik : 3,29,31,32,34,35,49. ve 52. maddeler
Örgütsel Ürün : 9,10,13,14,15,30,51. ve 53. maddeler

Ölçekteki bazı maddeler olumsuz olarak yazılmış olup bunlar 12.,19., 23., 33., 39., 40., 42. ve 47. maddelerdir. Bu maddeler için ters puanlama yapılmıştır (Akbaba, 1997). Ölçek maddeleri derecelendirilirken “Her zaman” (4 puan); “Ara sıra” (3 puan); “Nadiren” (2 puan); “Hiçbir zaman” (1 puan) şeklinde 4’lü Likert tipi derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin ağırlıklı puanları ve değerlendirme aralıklarına ait puan sınırlamaları Tablo 15’te verilmiştir (Akbaba, 1997):

Tablo 15. *Örgüt Sağlığı Ölçeği ortalama puanlarının aralığına göre katılma düzeyleri*

Ağırlık Puanı	Seçenek	Puan Sınırları
1	Hiçbir zaman	1,00-1,75
2	Nadiren	1,76-2,50
3	Ara sıra	2,51-3,25
4	Her zaman	3,26-4,00

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach-alfa kullanılmıştır. Cronbach-alfa değeri 0,95 olarak hesaplanmış olup tüm boyutların güvenirlik katsayısı 0,70’in üzerindedir. Buna göre ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach-alfa değerleri: örgütsel liderlik 0,93; örgütsel bütünlük 0,84; çevresel etkileşim 0,80; örgütsel kimlik 0,74; örgütsel ürün 0,72’dir (Akbaba, 1997).

Akbaba’nın (1997) sunduğu veriler doğrultusunda Örgüt Sağlığı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik değerleri, ölçek boyutları ve maddeleri, ölçeğin geliştirildiği ve uygulandığı örgüt yapısı gibi hususlar da dikkate alındığında ölçeğin bu araştırma için uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeğin kullanım izni ilgili araştırmacıdan alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İzmir ili tüm ilçeleri esas alınarak resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığına etkisini ortaya koymak amacıyla gerekli olan veriler anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanması örnekleme dahil okullar esas alınarak mart

ve nisan ayları içinde gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 27.0 ve Microsoft Office 365 Excel programları kullanılmıştır.

Araştırma verilerine ait tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılarak ifade edilmiştir. Verilerin parametrik testler yardımı ile analiz edilebilmesi için normal dağılması gerekmektedir. Verilerin normal dağıldığının kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerlerinin -2 ve +2 aralığında olması çoğunlukla yeterli görülmektedir (George & Mallery, 2022). Bu bakımdan parametrik testlerle analiz için tüm ölçek ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Bu aralığın üstünde olup normal dağılımın sağlanmadığı verilerin analizi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Değişkenler %95 güven aralığında incelenmiş olup $p < 0,05$ anlamlılık değeri olarak kabul edilmiştir. Buna göre testlere ait analiz sonuçlarının $p < 0,05$ olduğu durumlarda sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı, $p > 0,05$ olduğu durumlarda ise sonuçlar istatistiksel olarak anlamsız olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin büropatolojik davranışlarının okulun örgüt sağlığı üzerine etkisi ile ilgili görüşlerinin demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni hal, görev yapılan kurum türü, kurumdaki personel sayısı, kurumdaki öğrenci sayısı, çocuk sayısı, vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla normal dağılan iki gruplu karşılaştırmalar için bağımsız örneklem T testi, ikiden çok gruplu karşılaştırmaları için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bazı gruplar katılımcı sayısının az olması nedeniyle birleştirilmiştir. Buna göre öğretmen ve yöneticinin eğitim durumu ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde iken lisans ve lisansüstü olarak birleştirilmiştir. Yönetici yaş grubunda 20-29 arası ile 30-39 arası birleştirilerek 20-39 arası şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Normal dağılmayan iki gruplu karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, ikiden çok gruplu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucuna göre ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunan gruplar için bu farkın kaynağını belirlemek üzere karşılaştırmalar yapmak amacıyla hangi post-hoc test istatistiğinin kullanılacağı belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma için grup sayılarının bazı değişkenler bakımından üçten fazla olması, gruplara ait örneklem sayılarının birbirinden farklılık göstermesi

nedenlerinden dolayı çoklu karşılaştırmalar için Hochberg's GT2 tercih edilmiştir (Field, 2009). Tek-Yönlü ANOVA'da varyansların homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise istatistiksel gücü daha fazla olan Welch testi kullanılmıştır (Bursal, 2023; Can A. , 2020). Bu durumda çoklu karşılaştırmalar için de Games–Howell testi kullanılmıştır (Kayri, 2009).

Ortalama puanları karşılaştırmak ve hipotez testi sonuçlarını yorumlamak için kullanılan istatistiklerden biri de etki büyüklüğüdür. Eta-kare (η^2) değişkenler arasında doğrusallık varsayımı gerektirmemektedir. Bu değer bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişir. Buna göre 0.01 değeri “küçük”; 0.06 değeri “orta”; 0.14 değeri “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2020). Cohen d etki büyüklüğü indeksi de karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklıkta olduğunu yorumlamak için kullanılır. Cohen-d etki büyüklüğü 0.2 değeri “küçük”; 0.5 değeri “orta”; 0.8 değeri “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Cohen J. , 1988; Büyüköztürk, 2020). Buna göre bu araştırmanın değişkenlerine ait etki büyüklüğü değerlerini hesaplamada ve yorumlamada t-testi için Cohen-d, ANOVA için ise Eta kare (η^2) tercih edilmiştir. Bunun yanında korelasyon katsayısı (r) iki değişken arasındaki ilişkinin gücünün bir ölçüsü olarak kullanılabilirdiği gibi bu iki değişken arasındaki etkinin gücünü hesaplamada da kullanılabilir. Buna göre 0.1 değeri “küçük”; 0.3 değeri “orta”; 0.5 değeri ise “büyük” düzeyde etki olarak yorumlanmıştır (Field, 2009). Bu bakımdan Mann-Whitney U testinin kullanıldığı durumlarda etki büyüklüğünü hesaplamak için r değeri kullanılmıştır.

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz türünde iki değişken arasındaki ilişkinin yönü (pozitif, negatif) ve gücü (yüksek, orta, zayıf) belirlenebilmektedir. Birbirini yordayıp yordamadığı ise regresyon analizi ile belirlenmektedir. Korelasyon analizinde korelasyon katsayısı +1.00 ile -1.00 arasında bir değer almaktadır. Korelasyon katsayısının +1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasına yönelik üzerinde uzlaşılan aralıklar tam olarak bulunmamaktadır. Bununla birlikte korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 1.00 ile 0.70 arasında olması “yüksek”; 0.70 ile 0.30

arasında olması “orta”; 0.30 ila 0.00 arasında olması ise “düşük” düzeyde ilişki şeklinde tanımlanması genel kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2020). Buna göre araştırma için normal dağılıma uyan verilerde Pearson korelasyon analizi, normal dağılıma uymayan verilerde ise Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığını yordayıp yordamadığı ya da ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla da korelasyon analizine göre daha anlamlı ilişkiyi ortaya koyan basit ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizi değişkenler arasındaki bir ilişkiyi tahmin etmek ve/veya açıklamak için kullanılır. Regresyon analizi değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir model yardımıyla ifade edilmesidir (Sönmez Çakır, 2019). Regresyon analizi yapabilmek için yordayan ve yordanan değişkenlerin en az eşit aralık düzeyinde olması, örneklemin yeterli olması, uç değerlerin bulunmaması, normal dağılması, aralarında doğrusal bir ilişkinin olması ve tekilliğin olmaması gerekmektedir (Seçer, 2015). Veri setinde yer alan uç değerler regresyon modelini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle regresyon analizinde modeli etkileyebilecek veri setindeki uç değerleri tespit etmek amacıyla Cook’s Distance değeri kullanılmıştır. Bu değer >1.00 olması veri setinde uç değerlerin olabileceğini göstermektedir. Bu bakımdan Cook’s Distance değerinin <1.00 olması genel kabul görmektedir (Cook, 1977).

Ayrıca okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlarının tüm alt boyutlarının birlikte okulun örgüt sağlığını yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde önemli sorunlardan biri de bağımlı değişken (yordanan) ile bağımsız değişkenler (yordayan) arasındaki çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) problemidir. Verilerde çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığını anlamak için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına, tolerans, varyans büyütme faktörüne (variance inflation factor, VIF) ve durum indeksi (condition indices, CI) değerlerine bakmak gerekmektedir. Buna göre korelasyon katsayılarının $<.90$ olması; tolerans değerinin $>.10$ olması; VIF değerinin <10 olması ve CI değerinin <30 olması istenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Bunun yanında çoklu regresyon analizi yapabilmek için hataların bağımsız olması (otokorelasyon sorunu) şartının sağlanması gerekmektedir. Bunun için “Durbin-Watson” değerinin 1 ile 3 aralığında olması beklenir (Seçer, 2015).

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde İzmir ili tüm ilçeleri esas alınarak resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden ilgili ölçme araçlarıyla toplanan veriler problem ve alt problemlere ilişkin olarak analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığına etkisini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri, vb. istatistiki hesaplamalar sonucunda elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Analiz Bulguları

Bu araştırmanın bulguları resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 720 öğretmenden toplanan verilere dayanmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Büropatolojik Davranış Ölçeği” ve Akbaba (1997) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Analizlerde demografik değişkenler bakımından öğretmen algılarının ölçeklerin toplamda ve alt boyutlarda puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların ölçek toplamında ve alt boyutlarında okulların örgüt sağlığı ile toplamdaki ve alt boyutlardaki ilişkisi korelasyon analizi yoluyla araştırılmıştır. Büropatolojik davranışların toplamda ve alt boyutlarda okulun örgüt sağlığını yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile ortaya konmuştur.

4.1.1. Büropatolojik Davranış ve Örgüt Sağlığı Ölçeklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar toplamda ve aşırı resmi davranma, güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında hangi düzeydedir?” ve “Öğretmenlerin algılarına göre okulun örgüt sağlığı toplamda ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında hangi düzeydedir?” alt problemlerine ilişkin yapılan betimsel istatistik analizi bulguları verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği ve Örgüt Sağlığı Ölçeği ve bunların alt boyutlarına ait betimleyici istatistik bilgileri Tablo 16’da verilmiştir. Büropatolojik Davranış Ölçeği 5’li Likert tipinde Örgüt Sağlığı Ölçeği ise 4’lü Likert tipinde

hazırlanmıştır. Büropatolojik Davranış Ölçeği 1 ile 5 arasında puanlanırken Örgüt Sağlığı Ölçeği 1 ile 4 arasında puanlanmıştır. Ölçeklerin toplam, alt boyut ve madde puan ortalamaları da buna göre hesaplanmıştır. Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin toplam, alt boyut ve madde bazında alabileceği ortalama puan en düşük 1 puan ve en yüksek 5 puandır. Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin toplam, alt boyut ve madde bazında alabileceği ortalama puan en düşük 1 puan ve en yüksek 4 puandır. Her iki ölçek arasındaki ortalama puanlar değerlendirilirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 16. *Araştırma ölçeklerine ve bunların alt boyutlarına ilişkin istatistik bulgular*

Ölçek	Min.	Maks.	\bar{X}	s	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alfa
Büropatolojik Davranış	1,00	4,95	2,15	1,00	0,699	-0,620	0,985
Güvensizlik	1,00	5,00	2,34	1,04	0,535	-0,706	0,919
Abartılı Rutinleşme	1,00	5,00	2,26	1,11	0,540	-0,849	0,946
Aşırı Resmi Davranma	1,00	5,00	2,10	0,96	0,683	-0,478	0,915
Makamı Öne Çıkarma	1,00	5,00	2,04	1,07	0,903	-0,333	0,978
Örgüt Sağlığı	1,70	4,00	3,29	0,57	-0,827	-0,350	0,975
Örgütsel Liderlik	1,00	4,00	3,44	0,68	-1,202	0,625	0,960
Örgütsel Kimlik	1,50	4,00	3,38	0,53	-0,897	0,233	0,834
Örgütsel Ürün	1,38	4,00	3,36	0,58	-0,840	-0,109	0,864
Çevresel Etkileşim	1,50	4,00	3,22	0,56	-0,657	-0,359	0,881
Örgütsel Bütünlük	1,20	4,00	3,10	0,71	-0,644	-0,475	0,864

Tablo 16 incelendiğinde Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin ve Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin toplamına ve alt boyutlarına ait betimleyici istatistik bilgilerine göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle dağılımın normal olduğu söylenebilir ve normallik varsayımı kabul edilebilir. Buna göre ölçek verileri analiz edilirken normal dağılım için parametrik testler kullanılabilir. Bununla birlikte demografik bilgilere göre normallik dağılımının sağlanmadığı durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır. Ölçeklerin geneline ve alt boyutlarına ait iç tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Buna göre her iki ölçek ve alt boyutları için bu değer 0,70'ten büyük olduğu, dolayısıyla her iki ölçek ve alt boyutlarında iç tutarlılığın sağlandığı söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin toplamına ait puan ortalaması $\bar{X}=2,15$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,34$ puan ile güvensizlik alt boyutuna; en düşük ortalamanın ise 2,04 ile makamı öne çıkarma alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin toplamına ait puan ortalaması $\bar{X}=3,29$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,44$ puan ile örgütsel liderlik alt boyutuna; en düşük ortalamanın ise $\bar{X}=3,10$ puan ile örgütsel bütünlük alt boyutuna ait olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarına ve bunların maddelerine ilişkin algılarını belirlemek ve yorumlamak amacıyla ölçeğin alt boyutlarının ve bu boyutlara ait maddelerin minimum ve maksimum puanlamaları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Büropatolojik Davranış Ölçeği ortalama puan aralıklarına göre katılma düzeyleri tablosu (Bakınız Tablo 11) baz alınarak ölçek toplamı, alt boyutları ve maddelerine ait aritmetik puan ortalamalarının katılma düzeyleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Büropatolojik Davranış Ölçeği, alt boyutları ve maddelerine ilişkin betimsel istatistik bulguları*

Madde No	Ölçek Maddesi	Min.	Maks.	\bar{X}	s	Düzye
1	Yönetici, konuşma ve yazı dilinde aşırı derecede teknik ifadeler içeren anlaşılması zor resmi bir dil kullanır.	1,00	5,00	1,77	0,94	Çok Düşük
5	Yönetici, çalışanlarla ilişkilerindeki resmi olma halini soğuk bir mesafelilik ve ilgisizliğe dönüştürür.	1,00	5,00	2,04	1,24	Düşük
6	Yönetici, çalışanların kurum içi ilişkilerine yönelik prosedürleri aşırıya kaçacak şekilde detaylandırır.	1,00	5,00	2,06	1,16	Düşük
3	Yönetici, çalışanların talep, duygu, düşünce ya da endişelerine karşı umursamaz davranır.	1,00	5,00	2,07	1,21	Düşük
7	Yönetici, çalışanlarla olan her türlü iletişimini sadece resmi kanallardan yürütme eğilimi gösterir.	1,00	5,00	2,19	1,19	Düşük
4	Yönetici, duygu ve düşüncelerini çalışanlarla paylaşma konusunda ketum davranır.	1,00	5,00	2,25	1,18	Düşük
2	Yönetici, kendi karar ve uygulamalarında çalışan eleştirilerine açık olmayan resmi bir tutum sergiler.	1,00	5,00	2,31	1,30	Düşük
Aşırı Resmi Davranma Puan Ortalama		1,00	5,00	2,10	0,96	Düşük
10	Yönetici, çalışanların öfke, tepki ve itirazlarını gidermek amacıyla, aslında var olmayan hayali bir "sistem"i suçlar.	1,00	5,00	1,90	1,13	Düşük
14	Yönetici, yenilik gerektiren kararları uygulama konusunda isteksizdir.	1,00	5,00	2,01	1,23	Düşük

13	Yönetici, kurumdaki sorunların üzerlerini örterek önemsizleştirmeye çalışır.	1,00	5,00	2,08	1,23	Düşük
9	Yönetici, başarısız olma korkusu ile ilgili güçlü bir endişeye sahiptir.	1,00	5,00	2,28	1,32	Düşük
8	Yönetici, özerk karar verme, inisiyatif kullanma ya da risk alma konusunda isteksizdir.	1,00	5,00	2,35	1,32	Düşük
11	Yönetici, karar vermenin zor olduğu önemli konularda "yukarının takdiri böyle" anlayışına sığınır.	1,00	5,00	2,50	1,31	Düşük
12	Yönetici, üstlerinden gelen emir ve talimatları sorgusuz, tartışmasız şekilde birebir yerine getirir.	1,00	5,00	3,29	1,32	Orta
Güvensizlik Puan Ortalaması		1,00	5,00	2,34	1,04	Düşük
18	Yönetici, cezalandırmaya dayalı bir denetim uygular.	1,00	5,00	1,69	1,06	Çok Düşük
29	Yönetici, çalışanlara karşı kendisini ulaşılamaz bir noktada konumlandırır.	1,00	5,00	1,82	1,19	Düşük
31	Yönetici, astlarına baskı kurmak için üstleriyle kurduğu kendine özel iletişimine vurgu yapar.	1,00	5,00	1,86	1,24	Düşük
19	Yönetici, istediğini yaptırmak için kişi veya olayları manipüle eder.	1,00	5,00	1,90	1,20	Düşük
22	Yönetici, çalışanların hareket alanını sınırlayıcı bir denetim uygular.	1,00	5,00	1,91	1,16	Düşük
30	Yönetici, örgütsel başarıları sadece kendine mal ederek övünmekten hoşlanır.	1,00	5,00	1,91	1,26	Düşük
25	Yönetici, yasal konumunun kendisine verdiği yetkilerin dışında daha fazla yetki sahibi olmak ister.	1,00	5,00	1,93	1,29	Düşük
20	Yönetici, astlarına yetki devri konusunda isteksizdir.	1,00	5,00	1,96	1,20	Düşük
16	Yönetici, kendi yetersizliklerini gizlemek için kurumdaki bazı kişi ya da gruplara iltimaslı davranır.	1,00	5,00	2,02	1,29	Düşük
17	Yönetici, yasal otoritesini baskı aracı olarak kullanır.	1,00	5,00	2,03	1,28	Düşük
26	Yönetici, kurumdaki varlığını vazgeçilmez görür.	1,00	5,00	2,04	1,37	Düşük
32	Yönetici, gerekmediği halde tüm konularda çalışanlara tavsiyelerde bulunur.	1,00	5,00	2,07	1,21	Düşük
15	Yönetici, makam yetkilerinin nesnel ölçütlere göre sınırlandırılmasına direnç gösterir.	1,00	5,00	2,13	1,22	Düşük
24	Yönetici, makamını bir ayrıcalık olarak görerek tutum ve davranışları ile bunu çalışanlar üzerinde sonuna kadar kullanır.	1,00	5,00	2,13	1,35	Düşük
21	Yönetici, çalışanların davranışlarını kontrol etmek amacıyla öznel standartlar belirler.	1,00	5,00	2,15	1,24	Düşük
28	Yönetici, otoritesini kurumun amaçlarını doğrudan etkileme olasılığı düşük olan ayrıntılar, protokoller veya prosedürler üzerinde ısrar ederek gösterir.	1,00	5,00	2,22	1,30	Düşük
27	Yönetici, yetkilerini ve hiyerarşik hakimiyetini ön planda tutar.	1,00	5,00	2,43	1,43	Düşük
23	Yönetici, kurumun gelen-giden tüm iletişiminin kendi üzerinden yürütülmesini ister.	1,00	5,00	2,59	1,39	Düşük
Makamı Öne Çıkarma Puan Ortalaması		1,00	5,00	2,04	1,07	Düşük
33	Yönetici, kurumdaki iş ve işlemlerle ilgili abartılı sayıda nicel kontrol standardı geliştirir.	1,00	5,00	1,91	1,14	Düşük

39	Yönetici, çalışanların ürettiği somut değerlerden ziyade kurumun soyut değerlerinden (ritüel, sembol, vb.) tatmin aramaya yönelik abartılı tutum sergiler.	1,00	5,00	2,01	1,22	Düşük
36	Yönetici, tekdüze işlerle uğraşır.	1,00	5,00	2,24	1,37	Düşük
38	Yönetici, çalışanları emir beklemeye, sadece kendilerine söyleneni yapmaya ve "kitabına göre hareket" etmeye teşvik eder.	1,00	5,00	2,27	1,37	Düşük
40	Yönetici, bir iş veya durumla ilgili olarak sadece önceki örneklerine bakarak karar verir.	1,00	5,00	2,31	1,27	Düşük
37	Yönetici, enerjisinin ve zamanının çoğunu resmi kural, ritüel, tören, kutlama/anma türü etkinliklere harcar.	1,00	5,00	2,36	1,28	Düşük
34	Yönetici, yalnızca, bürokratik sistemin kendisinden beklediği temel gereklilikleri (evrak/yazı işleri, bürokratik formaliteler, vb.) karşılamaya yönelik çaba gösterir.	1,00	5,00	2,48	1,42	Düşük
35	Yönetici, kendi yaptığı denetimlerde çalışanlardan sadece bürokratik sistemin gerektirdiği standartları karşılamalarını bekler.	1,00	5,00	2,50	1,39	Düşük
Abartılı Rutinleşme Puan Ortalaması		1,00	5,00	2,26	1,11	Düşük
Büropatolojik Davranış Ölçeği Toplam Puan Ortalaması		1,00	4,95	2,15	1,00	Düşük

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre Büropatolojik Davranış Ölçeği toplamında ve alt boyutlarında puan ortalamalarına ait katılma düzeylerinin “düşük” olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde ise güvensizlik alt boyutunda yer alan ve “*Yönetici, üstlerinden gelen emir ve talimatları sorgusuz, tartışmasız şekilde birebir yerine getirir.*” şeklindeki 12. maddesinin ortalama puanının en yüksek olduğu ($\bar{X}=3,29$) ve katılma düzeyinin “orta” olduğu; aşırı resmi davranma alt boyutunda yer alan ve “*Yönetici, konuşma ve yazı dilinde aşırı derecede teknik ifadeler içeren anlaşılması zor resmi bir dil kullanır.*” şeklindeki 1. maddesinin ortalama puanına ($\bar{X}=1,77$) ait katılma düzeyinin “çok düşük” olduğu; makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan ve “*Yönetici, cezalandırmaya dayalı bir denetim uygular.*” şeklindeki 18. maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu ($\bar{X}=1,69$) ve katılma düzeyinin “çok düşük” olduğu; ölçeğin diğer tüm maddelerinin ortalama puanlarına ait katılma düzeylerinin ise “düşük” olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin alt boyutlarına ve bunların maddelerine ilişkin algılarını belirlemek ve yorumlamak amacıyla ölçeğin alt boyutlarının ve bu boyutlara ait maddelerin minimum ve maksimum puanlamaları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Örgüt Sağlığı Ölçeği ortalama puanlarının aralığına göre katılma düzeyleri tablosu (Bakınız Tablo 15) baz

alınarak ölçek toplamı, alt boyutları ve maddelerine ait aritmetik puan ortalamalarının katılma düzeyleri belirlenmiş olup Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Örgüt Sağlığı Ölçeği, alt boyutları ve maddelerine ilişkin betimsel istatistik bulguları*

Md. No.	Ölçek Maddesi	Min.	Maks.	\bar{X}	Ss.	Düzyey
38	Müdür, her öğretmen ile etkili iletişim kurar.	1,00	4,00	3,23	0,97	Ara sıra
28	Müdür, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.	1,00	4,00	3,37	0,88	Her zaman
36	Yöneticiler, okulun geleneklerine bağlıdırlar.	1,00	4,00	3,37	0,77	Her zaman
27	Müdür, yönetimde deneyimlidir.	1,00	4,00	3,38	0,89	Her zaman
24	Okul, kendi sorunlarını çözmeye başarılıdır.	1,00	4,00	3,39	0,83	Her zaman
43	Müdür, astları ile iyi ilişkiler kurar.	1,00	4,00	3,40	0,84	Her zaman
46	Müdür, öğretmenlere dostça davranır.	1,00	4,00	3,42	0,85	Her zaman
48	Müdür, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle iş birliği yapar.	1,00	4,00	3,43	0,84	Her zaman
25	Müdür, işlerini planlı yapar.	1,00	4,00	3,45	0,86	Her zaman
50	Müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bütün olanakları kullanır.	1,00	4,00	3,47	0,78	Her zaman
26	Müdür, öğretmenlerin çalışmasını destekler.	1,00	4,00	3,52	0,78	Her zaman
37	Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.	1,00	4,00	3,53	0,73	Her zaman
45	Müdür, üstleri ile iyi ilişkiler kurar.	1,00	4,00	3,67	0,60	Her zaman
	Örgütsel Liderlik Puan Ortalaması	1,00	4,00	3,44	0,68	Her zaman
40	Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.*	1,00	4,00	2,63	1,04	Ara sıra
39	Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidir.*	1,00	4,00	2,65	1,09	Ara sıra
6	Müdür, yetkisini öğretmenlerle paylaşır.	1,00	4,00	2,81	1,09	Ara sıra
42	Yöneticiler, yönetim ve eğitimle ilgili sorunları duymak istemezler.*	1,00	4,00	3,00	1,07	Ara sıra
47	Müdür, öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.*	1,00	4,00	3,12	1,08	Ara sıra
41	Yöneticiler, öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.	1,00	4,00	3,22	0,95	Ara sıra
7	Öğretmenler, okulun havasının olumlu olduğu kanısındadırlar.	1,00	4,00	3,29	0,95	Her zaman
2	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler etkili olarak rol alırlar.	1,00	4,00	3,29	0,87	Her zaman
4	Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.	1,00	4,00	3,37	0,87	Her zaman
5	Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.	1,00	4,00	3,59	0,71	Her zaman
	Örgütsel Bütünlük Puan Ortalaması	1,20	4,00	3,10	0,71	Ara sıra
20	Öğretmenler, velileri sınıfa davet ederler.	1,00	4,00	2,80	0,97	Ara sıra
21	Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.	1,00	4,00	2,81	0,99	Ara sıra
12	Müdür, öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.*	1,00	4,00	3,03	1,10	Ara sıra
33	Öğretmenler, birbirlerine kayıtsızdırlar.*	1,00	4,00	3,07	0,97	Ara sıra
18	Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.	1,00	4,00	3,13	0,85	Ara sıra

23	Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez.*	1,00	4,00	3,16	1,02	Ara sıra
11	Müdür, öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.	1,00	4,00	3,28	0,92	Her zaman
22	Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem farklılıkları yöneticilerce olumlu karşılanır.	1,00	4,00	3,30	0,84	Her zaman
19	Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.*	1,00	4,00	3,31	0,95	Her zaman
8	Öğretmenler, görevlerini zevkle yaparlar.	1,00	4,00	3,32	0,86	Her zaman
17	Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.	1,00	4,00	3,35	0,76	Her zaman
1	Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç-gereçleri kullanmaya teşvik ederler.	1,00	4,00	3,39	0,86	Her zaman
16	Öğretmenler iş birliği içinde çalışırlar.	1,00	4,00	3,52	0,70	Her zaman
44	Öğretmenler, okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.	1,00	4,00	3,59	0,64	Her zaman
Çevresel Etkileşim Puan Ortalaması		1,50	4,00	3,22	0,56	Ara sıra
29	Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.	1,00	4,00	3,06	0,97	Ara sıra
32	Öğretmenler, sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.	1,00	4,00	3,10	0,91	Ara sıra
3	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.	1,00	4,00	3,38	0,80	Her zaman
35	Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.	1,00	4,00	3,38	0,73	Her zaman
34	Öğretmenler, yeniliklere uyum sağlayabilirler.	1,00	4,00	3,44	0,71	Her zaman
49	Öğretmenler, okulun amaçlarını bilirler.	1,00	4,00	3,49	0,76	Her zaman
52	Öğretmenler birbirlerine dostça davranır.	1,00	4,00	3,53	0,67	Her zaman
31	Öğretmenler, velilerle toplantı yapar.	2,00	4,00	3,66	0,56	Her zaman
Örgütsel Kimlik Puan Ortalaması		1,50	4,00	3,38	0,53	Her zaman
9	Müdür, öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.	1,00	4,00	3,05	1,05	Ara sıra
10	Öğretmenler, görevlerinden doyum sağlarlar.	1,00	4,00	3,10	0,93	Ara sıra
13	Öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarında kendi kendilerini denetlemede yeterlidirler.	1,00	4,00	3,21	0,83	Ara sıra
14	Müdür, eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.	1,00	4,00	3,36	0,80	Her zaman
30	Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır.	1,00	4,00	3,42	0,83	Her zaman
51	Toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.	1,00	4,00	3,44	0,75	Her zaman
15	Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.	1,00	4,00	3,55	0,67	Her zaman
53	Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.	1,00	4,00	3,74	0,54	Her zaman
Örgütsel Ürün Puan Ortalaması		1,38	4,00	3,36	0,58	Her zaman
Örgütsel Sağlık Ölçeği Toplam Puan Ortalaması		1,70	4,00	3,29	0,57	Her zaman

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nde olumsuz olarak ifade edilmiş olan 12.,19., 23., 33., 39., 40., 42. ve 47. maddeler (*) için ters puanlama yapılmıştır.

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre örgüt sağlığı ölçek toplamı aritmetik puan ortalamasına ait katılma düzeyinin "Her zaman" olduğu görülmektedir. Ölçeğin örgütsel liderlik, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt

boyutlarının aritmetik puan ortalamalarına ait katılma düzeylerinin “Her zaman” olduğu, örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim alt boyutlarında ise katılma düzeylerinin “ara sıra” olduğu görülmektedir.

Ölçek maddeleri incelendiğinde ise örgütsel ürün alt boyutunda yer alan ve “*Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.*” şeklindeki 53. maddesinin ortalama puanının en yüksek olduğu ($\bar{X}=3,74$) ve katılma düzeyinin “her zaman” olduğu; örgütsel bütünlük alt boyutunda yer alan ve “*Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.*” şeklindeki 40. maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu ($\bar{X}=2,63$) ve katılma düzeyinin “ara sıra” olduğu görülmektedir. Ayrıca yine aynı boyutta yer alan “*Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidir.*” şeklindeki 39. maddenin de ortalama puanının ($\bar{X}=2,65$) diğer maddelere göre düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında yine aynı boyutta yer alan “*Yöneticiler, öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.*” şeklindeki 41. maddenin de ortalama puan ($\bar{X}=3,22$) olarak “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre toplumsal ve dış baskı ile ilgili üç maddenin öğretmen, yönetici ve okul bakımından “ara sıra” düzeyinde etkili olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmen Yaş Grubuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığına ilişkin alguları öğretmen yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt probleminde cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamında ve alt boyutlarında yaş grubu değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının öğretmen yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Yaş Grubu	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Fark
Büropatolojik Davranış	20-29 arası (a)	52	2,46	0,92	Gruplar Arası	8,04	3	2,679	2,716	0,044	0,011	a>c
	30-39 arası (b)	171	2,22	0,99	Gruplar İçi	706,15	716	0,986				
	40-49 arası (c)	283	2,06	1,00	Toplam	714,18	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	2,14	1,01								

Aşırı Resmi Davranma	20-29 arası (a)	52	2,42	0,98	Gruplar Arası	10,37	3	3,455	3,805	0,01	0,016	a>c
	30-39 arası (b)	171	2,21	0,99	Gruplar İçi	650,10	716	0,908				
	40-49 arası (c)	283	2,00	0,93	Toplam	660,47	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	2,06	0,94								
Güvensizlik	20-29 arası (a)	52	2,59	0,84	Gruplar Arası	4,42	3	1,473	1,367	0,252	0,006	-
	30-39 arası (b)	171	2,38	0,99	Gruplar İçi	771,47	716	1,077				
	40-49 arası (c)	283	2,28	1,06	Toplam	775,89	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	2,35	1,09								
Makamı Öne Çıkarma	20-29 arası (a)	52	2,36	1,07	Gruplar Arası	7,18	3	2,394	2,082	0,101	0,009	-
	30-39 arası (b)	171	2,08	1,07	Gruplar İçi	823,60	716	1,15				
	40-49 arası (c)	283	1,97	1,07	Toplam	830,78	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	2,04	1,07								
Abartılı Rutinleşme	20-29 arası (a)	52	2,60	0,97	Gruplar Arası	13,86	3	4,621	3,765	0,011	0,016	a>c
	30-39 arası (b)	171	2,39	1,12	Gruplar İçi	878,77	716	1,227				
	40-49 arası (c)	283	2,13	1,12	Toplam	892,64	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	2,24	1,11								

Tablo 19 incelendiğinde yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=2,716$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerinin okul yöneticileri hakkındaki büropatolojik davranış algısına ait aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 2,46$), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 2,06$) ölçek toplamında anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçek toplamı için $\eta^2=0,011$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %1,1'inin öğretmen yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları ölçeğin aşırı resmi davranma alt boyutunda yaş gruplarına göre istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=3,805$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin okul

yöneticileri hakkındaki büropatolojik davranış algısına ait aritmetik ortalaması (\bar{X} =2,42), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (\bar{X} =2,00) aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $\eta^2=0,016$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre aşırı resmi davranma alt boyutu ortalama puanlarındaki gözlenen varyansın %1,6'sının yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin ölçeğin aşırı resmi davranma alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutunda öğretmen yaş gruplarına göre istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=3,765$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerinin okul yöneticileri hakkındaki büropatolojik davranış algısına ait aritmetik ortalaması (\bar{X} =2,60), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (\bar{X} =2,13) abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri abartılı rutinleşme alt boyutu için $\eta^2=0,016$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre abartılı rutinleşme alt boyutu ortalama puanlarındaki gözlenen varyansın %1,6'sının yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bunun yanında öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları ölçeğin güvensizlik [$F_{(3,716)}=1,367$; $p>0,05$] ve makamı öne çıkarma [$F_{(3,716)}=2,082$; $p>0,05$] alt boyutunda yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen yaş grubu değişkenine göre ölçeğin güvensizlik ve makamı öne çıkarma alt boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmaması bu boyutlara ait puan ortalamalarının birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının ölçek toplamında ve alt boyutlarında yaş grubu değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde

farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA ve Welch testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Öncelikle Örgüt Sağlığı Ölçeği’ndeki verilerin varyans analizine uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla uç değerler, normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde uç değerlerin olmadığı, çarpıklık ve basıklık testi sonuçlarına göre toplanan verinin normal dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olup olmadığına karar vermek için gerçekleştirilen Levene testi sonucunda ise ölçek toplamında ve bazı boyutlarında varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu nedenle varyansların homojenliğinin sağlandığı örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında ANOVA sonuçları, bu şartın sağlanmadığı ölçek toplamında ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel kimlik alt boyutlarında Welch testi sonuçları kullanılarak analiz edilmiş ve raporlanmıştır.

Tablo 20. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Yaş Grubu	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgütsel Bütünlük	20-29 arası (a)	52	2,93	0,73	Gruplar Arası	2,97	3	0,99	1,967	0,117	0,008	-
	30-39 arası (b)	171	3,04	0,74	Gruplar İçi	360,44	716	0,503				
	40-49 arası (c)	283	3,16	0,68	Toplam	363,41	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	3,11	0,72								
Örgütsel Ürün	20-29 arası (a)	52	3,16	0,70	Gruplar Arası	3,46	3	1,154	3,442	0,016	0,014	a<c,d
	30-39 arası (b)	171	3,30	0,60	Gruplar İçi	240,13	716	0,335				
	40-49 arası (c)	283	3,40	0,54	Toplam	243,60	719					
	50 yaş ve üstü (d)	214	3,40	0,58								

Tablo 20’deki bulgulara göre öğretmenlerin okulların Örgüt Sağlığı Ölçeği’nin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin algıları yaş gruplarına göre istatistikî bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=3,442$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg’s GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu ve 50 yaş ve üstü grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel ürün alt boyutu algısına ilişkin aritmetik ortalaması ($\bar{X} =3,16$), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} =3,40$) ve 50 yaş ve üstü yaş grubu öğretmenlerinin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} =3,40$) anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü

gösterir eta kare değeri örgütsel ürün alt boyutu için $\eta^2=0,014$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel ürün alt boyutu ortalama puanlarındaki gözlenen varyansın %1,4'ünün yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin örgüt sağlığı-örgütsel ürün alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bunun yanında öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin algılarının [$F_{(3,716)}=1,967$; $p>0,05$] yaş gruplarına göre istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Yaş grubu değişkenine göre örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılığın bulunmaması bu boyutun yaş gruplarına ait aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 21. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Yaş Grubu	n	\bar{X}	s	sd1	sd2	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	20-29 arası (a)	52	3,08	0,68	3	201,521	3,219	0,024	0,016	a<c
	30-39 arası (b)	171	3,24	0,6						
	40-49 arası (c)	283	3,34	0,53						
	50 yaş ve üstü (d)	214	3,33	0,57						
Örgütsel Liderlik	20-29 arası (a)	52	3,16	0,82	3	201,507	3,375	0,019	0,018	a<c
	30-39 arası (b)	171	3,38	0,68						
	40-49 arası (c)	283	3,49	0,62						
	50 yaş ve üstü (d)	214	3,47	0,69						
Çevresel Etkileşim	20-29 arası (a)	52	3,02	0,68	3	202,145	2,167	0,093	0,012	-
	30-39 arası (b)	171	3,19	0,57						
	40-49 arası (c)	283	3,24	0,54						
	50 yaş ve üstü (d)	214	3,26	0,55						
Örgütsel Kimlik	20-29 arası (a)	52	3,16	0,60	3	200,381	6,403	<0,001	0,032	a<c, d
	30-39 arası (b)	171	3,27	0,60						
	40-49 arası (c)	283	3,43	0,47						b<c, d
	50 yaş ve üstü (d)	214	3,45	0,50						

Tablo 21'deki Welch testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı toplamına ilişkin algıları yaş gruplarına göre istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$Welch F_{(3, 201,521)}=3,219$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu

arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı toplamına ait aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,08$), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3,34$) anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgüt sağlığı geneli için $\eta^2 = 0,016$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgüt sağlığı toplamına ait ortalama puanlarında gözlenen varyansın %1,6'sının yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin örgüt sağlığı toplamına yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 21'deki Welch testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin algıları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [Welch $F_{(3, 201,507)} = 3,375$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel liderlik alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,16$), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3,49$) anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgüt sağlığı-örgütsel liderlik alt boyutu için $\eta^2 = 0,018$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel liderlik alt boyutu ortalama puanlarındaki gözlenen varyansın %1,8'inin yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin örgüt sağlığı-örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 21'deki Welch testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin algıları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [Welch $F_{(3, 200,381)} = 6,403$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu ve 50 yaş ve üstü grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,16$), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3,43$) ve 50 yaş ve üstü grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3,45$) anlamlı olarak daha düşüktür

($p < 0,05$). Ayrıca 30-39 yaş grubu öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutuna ait aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,27$), 40-49 yaş grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3,43$) ve 50 yaş ve üstü grubu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3,45$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutu için $\eta^2 = 0,032$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel kimlik alt boyutu ortalama puanlarındaki gözlenen varyansın %3,2'sinin yaş grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerine göre yaş grubu değişkeninin öğretmenlerin örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bunun yanında Tablo 21'deki bulgulara göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı-çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin algılarının [Welch $F_{(3, 202,145)} = 2,167$; $p > 0,05$] yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaş grubu değişkenine göre örgüt sağlığı-çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılığın bulunmaması bu boyutun yaş gruplarına ait aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.3. Öğretmen Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları öğretmenin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Cinsiyeti	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Büropatolojik Davranış	Kadın	428	2,00	0,97	-5,09	718	<0,001	-0,386
	Erkek	292	2,37	0,99				
Aşırı Resmi Davranma	Kadın	428	1,94	0,94	-5,518	718	<0,001	-0,419
	Erkek	292	2,33	0,94				

Güvensizlik	Kadın	428	2,22	1,05	-4,067	718	<0,001	-0,309
	Erkek	292	2,53	0,99				
Makamı Öne Çıkarma	Kadın	428	1,90	1,05	-4,484	718	<0,001	-0,340
	Erkek	292	2,26	1,07				
Abartılı Rutinleşme	Kadın	428	2,07	1,07	-5,471	600,578	<0,001	-0,420
	Erkek	292	2,53	1,13				

Tablo 22 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin cinsiyetine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-5,09$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,00$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,37$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri ölçek toplamı için $d=0,386$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek toplamına ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin ölçek toplamına yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin cinsiyetine göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-5,518$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=1,94$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,33$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $d=0,419$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin cinsiyetine göre güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-4,067$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,22$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,53$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri güvensizlik alt boyutu için $d=0,309$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre

öğretmenin cinsiyet değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin cinsiyetine göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-4,484$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=1,90$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,26$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen’s-d değeri makamı öne çıkarma için $d=0,340$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen’s-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin cinsiyetine göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(600,578)}=-5,471$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,07$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,53$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen’s-d değeri abartılı rutinleşme alt boyutu için $d=0,420$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen’s-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği’ne ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Cinsiyeti	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Örgüt Sağlığı	Kadın	428	3,40	0,53	5,962	569,976	<0,001	0,464
	Erkek	292	3,14	0,60				
Örgütsel Liderlik	Kadın	428	3,53	0,65	4,330	598,397	<0,001	0,333
	Erkek	292	3,30	0,69				

Örgütsel Bütünlük	Kadın	428	3,21	0,71	5,095	718	<0,001	0,387
	Erkek	292	2,94	0,68				
Çevresel Etkileşim	Kadın	428	3,32	0,52	5,841	573,215	<0,001	0,454
	Erkek	292	3,07	0,59				
Örgütsel Kimlik	Kadın	428	3,51	0,43	7,817	494,969	<0,001	0,629
	Erkek	292	3,19	0,59				
Örgütsel Ürün	Kadın	428	3,47	0,52	5,990	549,860	<0,001	0,470
	Erkek	292	3,20	0,63				

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları öğretmenin cinsiyetine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(569,976)}=5,962$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,40$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,14$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri ölçek toplamı için $d=0,464$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek toplamına ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin ölçek toplamına yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları öğretmenin cinsiyetine göre örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(598,397)}=4,330$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,53$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,30$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri örgütsel liderlik alt boyutu için $d=0,333$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları öğretmenin cinsiyetine göre örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=5,095$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,21$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2,94$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri örgütsel bütünlük alt boyutu için $d=0,387$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet

değişkeninin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları öğretmenin cinsiyetine göre çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(573,215)}=5,841$ $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,32$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,07$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri çevresel etkileşim alt boyutu için $d=0,454$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin çevresel etkileşim alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları öğretmenin cinsiyetine göre örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(494,969)}=7,817$; $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,51$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,19$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri örgütsel kimlik alt boyutu için $d=0,629$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin puanları orta düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları öğretmenin cinsiyetine göre örgütsel ürün alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(549,860)}=5,990$ $p<0,05$]. Kadın öğretmenlerin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,47$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,20$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri örgütsel ürün alt boyutu için $d=0,470$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre öğretmenin cinsiyet değişkeninin örgütsel ürün alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt probleminde cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında öğretmenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği’ne ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Büropatolojik Davranış	Lisans	602	2,13	1,01	-1,193	718	0,233	-
	Lisansüstü	118	2,25	0,95				
Aşırı Resmi Davranma	Lisans	602	2,09	0,98	-0,309	188,36	0,758	-
	Lisansüstü	118	2,12	0,82				
Güvensizlik	Lisans	602	2,32	1,04	-1,209	718	0,227	-
	Lisansüstü	118	2,45	1,03				
Makamı Öne Çıkarma	Lisans	602	2,02	1,08	-1,269	718	0,205	-
	Lisansüstü	118	2,16	1,03				
Abartılı Rutinleşme	Lisans	602	2,23	1,11	-1,39	718	0,165	-
	Lisansüstü	118	2,39	1,11				

Tablo 24 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama puanları lisansüstü mezunu öğretmenlerle benzerdir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında öğretmenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Örgüt Sağlığı	Lisans	602	3,30	0,58	0,551	718	0,582	-
	Lisansüstü	118	3,27	0,55				
Örgütsel Liderlik	Lisans	602	3,44	0,69	0,172	718	0,863	-
	Lisansüstü	118	3,43	0,60				
Örgütsel Bütünlük	Lisans	602	3,10	0,72	-0,186	718	0,852	-
	Lisansüstü	118	3,11	0,67				
Çevresel Etkileşim	Lisans	602	3,23	0,56	1,336	718	0,182	-
	Lisansüstü	118	3,15	0,55				
Örgütsel Kimlik	Lisans	602	3,39	0,52	0,737	718	0,461	-
	Lisansüstü	118	3,35	0,55				
Örgütsel Ürün	Lisans	602	3,36	0,59	0,640	718	0,522	-
	Lisansüstü	118	3,33	0,57				

Tablo 25 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama puanları lisansüstü mezunu öğretmenlerle benzerdir.

4.1.5. Öğretmenin Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Öncelikle Büropatolojik Davranış Ölçeği'ndeki verilerin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizine uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla uç değerler, normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık testi sonuçlarına göre toplanan verinin normal dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olup olmadığına karar vermek için gerçekleştirilen Levene testi sonucunda ise ölçek toplamında ve bazı boyutlarında varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu nedenle Büropatolojik Davranış Ölçeği'nde varyansların homojenliğinin sağlandığı aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır ($p>0,05$). Varyansların

homojenliğinin sağlanamadığı ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma alt boyutlarında ise Welch testi kullanılarak sonuçlar analiz edilmiştir ($p<0,05$).

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. *Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Aşırı Resmi Davranma	1-9 yıl arası	91	2,12	0,99	Gruplar Arası	3,16	3	1,052	1,146	0,33	-	-
	10-19 yıl arası	263	2,14	0,99	Gruplar İçi	657,31	716	0,918				
	20-29 yıl arası	252	2,12	0,95	Toplam	660,47	719					
	30 yıl ve üstü	114	1,95	0,87								
Abartılı Rutinleşme	1-9 yıl arası	91	2,34	0,99	Gruplar Arası	2,66	3	0,885	0,712	0,545	-	-
	10-19 yıl arası	263	2,29	1,14	Gruplar İçi	889,98	716	1,243				
	20-29 yıl arası	252	2,25	1,16	Toplam	892,64	719					
	30 yıl ve üstü	114	2,14	1,06								

Tablo 26'daki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının ölçeğin aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında anlamlı fark göstermemesi bu boyutlara ait aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Welch testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. *Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	s	sd1	sd2	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	1-9 yıl arası	91	2,16	0,92	3	287,166	1,14	0,33	-	-
	10-19 yıl arası	263	2,17	1,02						
	20-29 yıl arası	252	2,19	1,03						
	30 yıl ve üstü	114	2,00	0,91						

Güvensizlik	1-9 yıl arası	91	2,31	0,88	3	290,304	1,49	0,22	-	-
	10-19 yıl arası	263	2,36	1,05						
	20-29 yıl arası	252	2,42	1,10						
	30 yıl ve üstü	114	2,18	0,98						
Makamı Öne Çıkarma	1-9 yıl arası	91	2,03	1,02	3	287,131	1,15	0,33	-	-
	10-19 yıl arası	263	2,05	1,10						
	20-29 yıl arası	252	2,10	1,11						
	30 yıl ve üstü	114	1,90	0,95						

Tablo 27'deki Welch testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma alt boyutlarında anlamlı fark göstermemesi bu boyutlara ait aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin ölçek toplamında ve alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, verilerin ölçeğin örgütsel liderlik alt boyutuna ait 30 yıl ve üstü değişkeni için normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ait grup puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığına karar vermek için tek yönlü ANOVA yerine non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar kullanılarak analizler yapılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Mesleki Kıdem	n	Ort. Sıra	X^2	sd	p	Eta Kare [H]	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	1-9 yıl arası (a)	91	355,63	5,476	3	0,140	-	-
	10-19 yıl arası (b)	263	351,75					
	20-29 yıl arası (c)	252	352,52					
	30 yıl ve üstü (d)	114	402,22					
Örgütsel Liderlik	1-9 yıl arası (a)	91	346,37	6,199	3	0,102	-	-
	10-19 yıl arası (b)	263	357,15					
	20-29 yıl arası (c)	252	349,68					
	30 yıl ve üstü (d)	114	403,42					
Örgütsel Bütünlük	1-9 yıl arası (a)	91	368,82	2,701	3	0,440	-	-
	10-19 yıl arası (b)	263	353,51					
	20-29 yıl arası (c)	252	352,66					
	30 yıl ve üstü (d)	114	387,30					

Çevresel Etkileşim	1-9 yıl arası (a)	91	361,70	4,136	3	0,247	-	-
	10-19 yıl arası (b)	263	353,96					
	20-29 yıl arası (c)	252	350,84					
	30 yıl ve üstü (d)	114	396,00					
Örgütsel Kimlik	1-9 yıl arası (a)	91	335,87	8,564	3	0,036	0,01	d>a, b, c
	10-19 yıl arası (b)	263	347,70					
	20-29 yıl arası (c)	252	360,78					
	30 yıl ve üstü (d)	114	409,07					
Örgütsel Ürün	1-9 yıl arası (a)	91	352,21	5,711	3	0,127	-	-
	10-19 yıl arası (b)	263	348,35					
	20-29 yıl arası (c)	252	357,36					
	30 yıl ve üstü (d)	114	402,08					

Tablo 28'deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel kimlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=8,564$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin puanları 1-9 yıl arası, 10-19 yıl arası ve 20-29 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren eta kare değeri $\eta^2=0,01$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel kimlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %1'inin öğretmenin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenin mesleki kıdeminin öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 28'deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının ölçek toplamında ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okulların örgüt sağlığı toplamında ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemesi bu boyutlara ait puanların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.6. Öğretmenin Medeni Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları öğretmenin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermekte midir?" alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında öğretmenin medeni durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Medeni Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Büropatolojik Davranış	Evli	567	2,15	0,98	0,294	718	0,769	-
	Bekar	153	2,13	1,04				
Aşırı Resmi Davranma	Evli	567	2,10	0,95	0,174	718	0,862	-
	Bekar	153	2,09	1,00				
Güvensizlik	Evli	567	2,35	1,03	0,290	718	0,772	-
	Bekar	153	2,32	1,07				
Makamı Öne Çıkarma	Evli	567	2,04	1,06	-0,019	718	0,985	-
	Bekar	153	2,05	1,14				
Abartılı Rutinleşme	Evli	567	2,28	1,12	0,988	718	0,323	-
	Bekar	153	2,18	1,11				

Tablo 29 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları öğretmenin medeni durumu değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Evli olan öğretmenlerin ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama puanları bekar olan öğretmenlerle benzerdir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında öğretmenin medeni durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğretmen Medeni Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Örgüt Sağlığı	Evli	567	3,29	0,56	-0,466	718	0,641	-
	Bekar	153	3,31	0,61				
Örgütsel Liderlik	Evli	567	3,44	0,65	0,390	215,818	0,697	-
	Bekar	153	3,41	0,76				

Örgütsel Bütünlük	Evli	567	3,10	0,70	-0,198	718	0,843	-
	Bekar	153	3,11	0,75				
Çevresel Etkileşim	Evli	567	3,21	0,55	-0,524	718	0,600	-
	Bekar	153	3,24	0,60				
Örgütsel Kimlik	Evli	567	3,36	0,53	-1,770	718	0,077	-
	Bekar	153	3,45	0,52				
Örgütsel Ürün	Evli	567	3,35	0,58	-1,061	718	0,289	-
	Bekar	153	3,40	0,60				

Tablo 30 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları öğretmenin medeni durumu değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Evli olan öğretmenlerin ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama puanları bekar olan öğretmenlerle benzerdir.

4.1.7. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin ölçek toplamında ve alt boyutlarda okul türü değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle okul türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşmanın olup olmadığına karar vermek için non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar kullanılarak analizler yapılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okul türü değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Ort. Sıra	X^2	sd	p	Eta Kare [H]	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	Anaokulu (a)	105	213,34	68,038	3	<0,001	0,091	a<b,c,d b<c
	İlkokul (b)	250	360,23					
	Ortaokul (c)	271	405,88					
	Lise (d)	94	394,76					
Aşırı Resmi Davranma	Anaokulu (a)	105	220,17	60,745	3	<0,001	0,081	a<b,c,d b<c
	İlkokul (b)	250	363,71					
	Ortaokul (c)	271	401,90					
	Lise (d)	94	389,37					

Güvensizlik	Anaokulu (a)	105	223,15	63,510	3	<0,001	0,085	a<b,c,d
	İlkokul (b)	250	352,49					b<c,d
	Ortaokul (c)	271	407,32					
	Lise (d)	94	400,24					
Makamı Öne Çıkarma	Anaokulu (a)	105	216,24	64,962	3	<0,001	0,087	a<b,c,d
	İlkokul (b)	250	362,30					b<c
	Ortaokul (c)	271	405,15					
	Lise (d)	94	388,11					
Abartılı Rutinleşme	Anaokulu (a)	105	224,02	59,356	3	<0,001	0,079	a<b,c,d
	İlkokul (b)	250	359,11					b<c
	Ortaokul (c)	271	401,76					
	Lise (d)	94	397,70					

Tablo 31’deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okul türü değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=68,038$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından ölçek toplamına ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkokullar bakımından ölçek toplamına ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,091$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %9,1’inin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okul türü değişkenine göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=60,745$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkokullar bakımından aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,081$ olarak hesaplanmıştır. Aşırı resmi davranma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %8,1’inin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin aşırı

resmi davranma alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okul türü değişkenine göre güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=63,510$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkokullar bakımından güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanların ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,085$ olarak hesaplanmıştır. Güvensizlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %8,5’inin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin güvensizlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okul türü değişkenine göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=64,962$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkokullar bakımından makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,087$ olarak hesaplanmıştır. Makamı öne çıkarma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %8,7’sinin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin makamı öne çıkarma alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okul türü değişkenine göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=59,356$; $p<0,05$).

Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin puanların ilkökul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkökuller bakımından abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,079$ olarak hesaplanmıştır. Abartılı rutinleşme alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %7,9'unun okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin abartılı rutinleşme alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okul türü değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Karşılaştırmalar sonucunda büropatolojik davranış ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarında anaokullarına ait puanların ilkökul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu; ilkökuller bakımından ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha düşük olduğu; ayrıca ilkökuller bakımından güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanların liselerden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin ölçek toplamında ve alt boyutlarında okul türü değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, verilerin örgütsel liderlik boyutunda normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle okul türü bakımından gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına karar vermek için non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. *Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının okul türü değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Ort. Sıra	X^2	sd	p	Eta Kare [H]	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	Anaokulu (a)	105	499,42	59,198	3	<0,001	0,078	a>b,c,d
	İlkokul (b)	250	357,04					b>c
	Ortaokul (c)	271	319,15					
	Lise (d)	94	333,73					

Örgütsel Liderlik	Anaokulu (a)	105	469,99	38,494	3	<0,001	0,050	a>b,c,d
	İlkokul (b)	250	359,35					
	Ortaokul (c)	271	326,01					
	Lise (d)	94	340,69					
Örgütsel Bütünlük	Anaokulu (a)	105	497,97	55,569	3	<0,001	0,073	a>b,c,d
	İlkokul (b)	250	343,93					
	Ortaokul (c)	271	325,16					
	Lise (d)	94	352,91					
Çevresel Etkileşim	Anaokulu (a)	105	496,78	61,553	3	<0,001	0,082	a>b,c,d
	İlkokul (b)	250	366,56					b>c
	Ortaokul (c)	271	313,73					
	Lise (d)	94	326,99					
Örgütsel Kimlik	Anaokulu (a)	105	474,69	41,300	3	<0,001	0,053	a>b,c,d
	İlkokul (b)	250	360,42					
	Ortaokul (c)	271	330,71					
	Lise (d)	94	319,04					
Örgütsel Ürün	Anaokulu (a)	105	476,84	45,684	3	<0,001	0,060	a>b,c,d
	İlkokul (b)	250	366,59					b>c
	Ortaokul (c)	271	319,86					
	Lise (d)	94	331,51					

Tablo 32'deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı farklılaşma göstermektedir ($X^2_{(3)}=59,198$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulu değişkeni bakımından ölçek toplamına ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkokullar bakımından ölçek toplamına ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,078$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %7,8'inin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin "orta" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=38,494$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri

$\eta^2=0,050$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel liderlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %5'inin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=55,569$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin puanların ilkökul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,073$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel bütünlük alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %7,3'ünün okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=61,553$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların ilkökul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkökuller bakımından çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,082$ olarak hesaplanmıştır. Çevresel etkileşim alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %8,2'sinin okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin çevresel etkileşim alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 32'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=41,300$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar

yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,053$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel kimlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %5,3'ünün okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 32'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre örgütsel ürün alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=45,684$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda anaokulları bakımından örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ($p<0,05$); ayrıca ilkokullar bakımından örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,060$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel ürün alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %6'sının okul türünden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel ürün alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgütsel sağlığına yönelik algıları okul türü değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Karşılaştırmalar sonucunda örgüt sağlığının ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarında anaokullarına ait puanların ilkokul, ortaokul ve liselerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu; ilkokullar bakımından ölçek toplamı, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarına ilişkin puanların ortaokullardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.8. Okuldaki Personel Sayısına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları okuldaki personel sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermekte midir?" alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının ölçek toplamında ve alt boyutlarda kurumdaki personel sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. *Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okuldaki personel sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Personel Sayısı	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	1-24 arası (a)	316	1,96	0,97	Gruplar Arası	23,65	3	7,883	8,174	<0,001	0,033	a<b,c,d
	25-49 arası (b)	210	2,28	1,01	Gruplar İçi	690,54	716	0,964				
	50-99 arası (c)	160	2,27	0,95	Toplam	714,18	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,56	1,01								
Aşırı Resmi Davranma	1-24 arası (a)	316	1,94	0,97	Gruplar Arası	18,27	3	6,088	6,788	<0,001	0,028	a<b,c,d
	25-49 arası (b)	210	2,18	0,91	Gruplar İçi	642,20	716	0,897				
	50-99 arası (c)	160	2,21	0,94	Toplam	660,47	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,54	1,05								
Güvensizlik	1-24 arası (a)	316	2,12	0,99	Gruplar Arası	29,07	3	9,69	9,291	<0,001	0,037	a<b,c,d
	25-49 arası (b)	210	2,52	1,10	Gruplar İçi	746,81	716	1,043				
	50-99 arası (c)	160	2,48	0,99	Toplam	775,89	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,67	0,92								
Makamı Öne Çıkarma	1-24 arası (a)	316	1,85	1,03	Gruplar Arası	23,55	3	7,849	6,962	<0,001	0,028	a<b,c,d
	25-49 arası (b)	210	2,18	1,10	Gruplar İçi	807,24	716	1,127				
	50-99 arası (c)	160	2,17	1,05	Toplam	830,78	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,42	1,12								
Abartılı Rutinleşme	1-24 arası (a)	316	2,07	1,11	Gruplar Arası	25,97	3	8,656	7,151	<0,001	0,029	a<b,c,d
	25-49 arası (b)	210	2,39	1,13	Gruplar İçi	866,67	716	1,21				
	50-99 arası (c)	160	2,37	1,05	Toplam	892,64	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,77	1,12								

Tablo 33'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=8,174$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip

okulların ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 1,96$) olup 25-49 arası ($\bar{X} = 2,28$), 50-99 arası ($\bar{X} = 2,27$), 100 ve üstü ($\bar{X} = 2,56$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçek toplamı için $\eta^2 = 0,033$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,3'ünün okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçeğin toplamına yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 6,788$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların aşırı resmi davranma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 1,94$) olup 25-49 arası ($\bar{X} = 2,18$), 50-99 arası ($\bar{X} = 2,21$), 100 ve üstü ($\bar{X} = 2,54$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $\eta^2 = 0,028$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre aşırı resmi davranma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,8'inin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin aşırı resmi davranma alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 9,291$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların güvensizlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 2,12$) olup 25-49 arası ($\bar{X} = 2,52$), 50-99 arası ($\bar{X} = 2,48$), 100 ve üstü ($\bar{X} = 2,67$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın

etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri güvensizlik alt boyutu için $\eta^2=0,037$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre güvensizlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,7'sinin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin güvensizlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=6,962$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların makamı öne çıkarma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =1,85$) olup 25-49 arası ($\bar{X} =2,18$), 50-99 arası ($\bar{X} =2,17$), 100 ve üstü ($\bar{X} =2,42$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri makamı öne çıkarma alt boyutu için $\eta^2=0,028$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre makamı öne çıkarma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,8'inin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin makamı öne çıkarma alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=7,151$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların abartılı rutinleşme alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =2,07$) olup 25-49 arası ($\bar{X} =2,39$), 50-99 arası ($\bar{X} =2,37$), 100 ve üstü ($\bar{X} =2,77$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri abartılı

rutinleşme alt boyutu için $\eta^2=0,029$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre abartılı rutinleşme alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,9'unun okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin abartılı rutinleşme alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının ölçek toplamında ve alt boyutlarda kurumdaki personel sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının okuldaki personel sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Personel Sayısı	n	X	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	1-24 arası (a)	316	3,39	0,58	Gruplar Arası	6,57	3	2,191	6,826	<0,001	0,028	a>b,c,d
	25-49 arası (b)	210	3,24	0,51	Gruplar İçi	229,80	716	0,321				
	50-99 arası (c)	160	3,23	0,59	Toplam	236,37	719					
	100 ve üstü (d)	34	3,04	0,62								
Örgütsel Liderlik	1-24 arası (a)	316	3,50	0,68	Gruplar Arası	2,85	3	0,951	2,091	0,100	0,009	-
	25-49 arası (b)	210	3,40	0,64	Gruplar İçi	325,56	716	0,455				
	50-99 arası (c)	160	3,39	0,70	Toplam	328,41	719					
	100 ve üstü (d)	34	3,28	0,71								
Örgütsel Bütünlük	1-24 arası (a)	316	3,24	0,71	Gruplar Arası	13,27	3	4,423	9,045	<0,001	0,037	a>b,c,d
	25-49 arası (b)	210	3,02	0,66	Gruplar İçi	350,14	716	0,489				
	50-99 arası (c)	160	2,98	0,71	Toplam	363,41	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,81	0,73								
Çevresel Etkileşim	1-24 arası (a)	316	3,32	0,57	Gruplar Arası	7,10	3	2,366	7,709	<0,001	0,031	a>b,c,d
	25-49 arası (b)	210	3,15	0,50	Gruplar İçi	219,77	716	0,307				
	50-99 arası (c)	160	3,14	0,57	Toplam	226,87	719					
	100 ve üstü (d)	34	2,99	0,59								
Örgütsel Kimlik	1-24 arası (a)	316	3,45	0,54	Gruplar Arası	5,60	3	1,865	6,857	<0,001	0,028	d<a,b,c
	25-49 arası (b)	210	3,34	0,47	Gruplar İçi	194,74	716	0,272				
	50-99 arası (c)	160	3,37	0,53	Toplam	200,33	719					
	100 ve üstü (d)	34	3,04	0,56								
Örgütsel Ürün	1-24 arası (a)	316	3,46	0,57	Gruplar Arası	8,68	3	2,894	8,820	<0,001	0,036	a>b,c,d
	25-49 arası (b)	210	3,31	0,53	Gruplar İçi	234,91	716	0,328				
	50-99 arası (c)	160	3,27	0,61	Toplam	243,60	719					
	100 ve üstü (d)	34	3,04	0,66								

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı

olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=6,826$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,39$) olup 25-49 arası ($\bar{X}=3,24$), 50-99 arası ($\bar{X}=3,23$), 100 ve üstü ($\bar{X}=3,04$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçek toplamı için $\eta^2=0,028$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,8'inin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=9,045$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların örgütsel bütünlük alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,24$) olup 25-49 arası ($\bar{X}=3,02$), 50-99 arası ($\bar{X}=2,98$), 100 ve üstü ($\bar{X}=2,81$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel bütünlük alt boyutu için $\eta^2=0,037$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel bütünlük alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,7'sinin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=7,709$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu

karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre farkın 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip okulların çevresel etkileşim alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,32$) olup 25-49 arası ($\bar{X} = 3,15$), 50-99 arası ($\bar{X} = 3,14$), 100 ve üstü ($\bar{X} = 2,99$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri çevresel etkileşim alt boyutu için $\eta^2 = 0,031$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre çevresel etkileşim alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,1'inin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin çevresel etkileşim alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 6,857$; $p < 0,05$]. Hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 100 ve üstü ile 1-24 arası, 25-49 arası, 50-99 arası personele sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 100 ve üstü personele sahip okulların örgütsel kimlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,04$) olup 1-25 arası ($\bar{X} = 3,45$), 25-49 arası ($\bar{X} = 3,34$), 50-99 arası ($\bar{X} = 3,37$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel kimlik alt boyutu için $\eta^2 = 0,028$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel kimlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,8'inin okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları okuldaki personel sayısına göre örgütsel ürün alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 8,820$; $p < 0,05$]. Hangi gruplar arasında farklılığı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-24 arası ile 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-24 arası personele sahip

okulların örgütsel ürün alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,46$) olup 25-49 arası ($\bar{X} = 3,31$), 50-99 arası ($\bar{X} = 3,27$), 100 ve üstü ($\bar{X} = 3,04$) personele sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel ürün alt boyutu için $\eta^2 = 0,036$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel ürün alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,6'sının okuldaki personel sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel ürün alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki personel sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 34'teki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki personel sayısı değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algılarının okuldaki personel sayısı değişkenine göre örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemesi bu boyuta ait puanların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.9. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Öncelikle Büropatolojik Davranış Ölçeği'ndeki verilerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre varyans analizine uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla uç değerler, normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde uç değerlerin olmadığı, çarpıklık ve basıklık testi sonuçlarına göre toplanan verinin normal dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olup olmadığına karar vermek için gerçekleştirilen Levene testi sonucunda ise ölçeğin bazı alt boyutlarında varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bu nedenle Büropatolojik Davranış Ölçeği'nde varyansların homojenliğinin sağlandığı ölçek toplamında, aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır ($p > 0,05$). Varyansların

homojenliğinin sağlanamadığı güvensizlik ve makamı öne çıkarma alt boyutlarında ise Welch testi sonuçları kullanılarak analizler yapılmış ve raporlaştırılmıştır ($p<0,05$).

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı, aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	1-249 arası (a)	244	1,89	0,93	Gruplar Arası	31,88	3	10,626	11,150	<0,001	0,045	a<c,d
	250-499 arası (b)	147	2,11	1,04	Gruplar İçi	682,31	716	0,953				b<c
	500-999 arası (c)	181	2,42	0,97	Toplam	714,18	719					
	1000 ve üstü (d)	148	2,28	0,99								
Aşırı Resmi Davranma	1-249 arası (a)	244	1,88	0,95	Gruplar Arası	24,70	3	8,232	9,270	<0,001	0,037	a<c,d
	250-499 arası (b)	147	2,05	0,94	Gruplar İçi	635,77	716	0,888				b<c
	500-999 arası (c)	181	2,33	0,90	Toplam	660,47	719					
	1000 ve üstü (d)	148	2,24	0,99								
Abartılı Rutinleşme	1-249 arası (a)	244	1,98	1,06	Gruplar Arası	35,62	3	11,875	9,921	<0,001	0,040	a<c,d
	250-499 arası (b)	147	2,23	1,16	Gruplar İçi	857,01	716	1,197				
	500-999 arası (c)	181	2,53	1,10	Toplam	892,64	719					
	1000 ve üstü (d)	148	2,41	1,09								

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki öğrenci sayısına göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=11,150$; $p<0,05$]. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=1,89$) olup 500-999 arası ($\bar{X}=2,42$), 1000 ve üstü ($\bar{X}=2,28$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okulların ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,11$) olup 500-999 arası ($\bar{X}=2,42$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha

düşüktür ($p<0,05$). Anlamli farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçek toplamı için $\eta^2=0,045$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değeriine göre ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %4,5'inin okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeriine göre öğretmenlerin ölçeğin toplamına yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki öğrenci sayısına göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=9,270$; $p<0,05$]. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların aşırı resmi davranma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =1,88$) olup 500-999 arası ($\bar{X} =2,33$), 1000 ve üstü ($\bar{X} =2,24$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okulların bu alt boyuta ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =2,05$) olup 500-999 arası ($\bar{X} =2,33$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Anlamli farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $\eta^2=0,037$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değeriine göre aşırı resmi davranma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,7'sinin okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeriine göre öğretmenlerin aşırı resmi davranma alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki öğrenci sayısına göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=9,921$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır Buna göre farkın 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların abartılı rutinleşme alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =1,98$) olup 500-999 arası ($\bar{X} =2,53$), 1000 ve üstü ($\bar{X} =2,41$)

öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri abartılı rutinleşme alt boyutu için $\eta^2=0,040$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre abartılı rutinleşme alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %4'ünün okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin abartılı rutinleşme alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların güvensizlik ve makamı öne çıkarma alt boyutlarında okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Welch testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. *Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	s	sd1	sd2	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Güvensizlik	1-249 arası (a)	244	2,05	0,95	3	365,223	15,740	<0,001	0,063	a<c,d
	250-499 arası (b)	147	2,27	1,06						b<c
	500-999 arası (c)	181	2,72	1,07						
	1000 ve üstü (d)	148	2,44	0,98						
Makamı Öne Çıkarma	1-249 arası (a)	244	1,79	0,98	3	362,025	8,888	<0,001	0,034	a<c,d
	250-499 arası (b)	147	2,03	1,13						
	500-999 arası (c)	181	2,28	1,07						
	1000 ve üstü (d)	148	2,18	1,09						

Tablo 36'daki Welch testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları, okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre güvensizlik alt boyutunda istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [Welch $F_{(3, 365,223)}=15,740$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-249 arası öğrenci sayısına sahip gruplar ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenci sayısına sahip gruplar ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların güvensizlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =2,05$) olup 500-999 arası ($\bar{X} =2,72$), 1000 ve üstü ($\bar{X} =2,44$) öğrenci

sayısına sahip gruplardan; 250-499 arası öğrenciye sahip okulların bu alt boyuta ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 2,27$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 2,72$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçeğin güvensizlik alt boyutu için $\eta^2 = 0,063$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçeğin güvensizlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %6,3'ünün okuldaki öğrenci sayısı değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçeğin güvensizlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları okuldaki öğrenci sayısına göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [Welch $F_{(3, 362,025)} = 8,888$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bunun sonucuna göre farkın 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların makamı öne çıkarma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 1,79$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 2,28$), 1000 ve üstü ($\bar{X} = 2,18$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri makamı öne çıkarma alt boyutu için $\eta^2 = 0,034$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre makamı öne çıkarma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,4'ünün okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin makamı öne çıkarma alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuçlar incelendiğinde 500-999 arası öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları diğer tüm gruplardan yüksek iken öğrenci sayısının en az olduğu okullarda ise en düşüktür.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının ölçek toplamında ve alt boyutlarda okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	1-249 arası (a)	244	3,43	0,57	Gruplar Arası	9,820	3	3,273	10,345	<0,001	0,042	a>c,d
	250-499 arası (b)	147	3,33	0,55	Gruplar İçi	226,552	716	0,316				b>c
	500-999 arası (c)	181	3,14	0,55	Toplam	236,372	719					
	1000 ve üstü (d)	148	3,23	0,58								
Örgütsel Liderlik	1-249 arası (a)	244	3,54	0,65	Gruplar Arası	7,335	3	2,445	5,453	0,01	0,022	a>c
	250-499 arası (b)	147	3,48	0,67	Gruplar İçi	321,075	716	0,448				b>c
	500-999 arası (c)	181	3,28	0,71	Toplam	328,410	719					
	1000 ve üstü (d)	148	3,40	0,65								
Örgütsel Bütünlük	1-249 arası (a)	244	3,32	0,67	Gruplar Arası	22,146	3	7,382	15,488	<0,001	0,061	a>b,c,d
	250-499 arası (b)	147	3,11	0,73	Gruplar İçi	341,264	716	0,477				b>c
	500-999 arası (c)	181	2,88	0,69	Toplam	363,409	719					
	1000 ve üstü (d)	148	3,00	0,69								
Çevresel Etkileşim	1-249 arası (a)	244	3,36	0,57	Gruplar Arası	9,751	3	3,25	10,719	<0,001	0,043	a>c,d
	250-499 arası (b)	147	3,24	0,53	Gruplar İçi	217,116	716	0,303				b>c
	500-999 arası (c)	181	3,06	0,53	Toplam	226,867	719					
	1000 ve üstü (d)	148	3,15	0,56								
Örgütsel Kimlik	1-249 arası (a)	244	3,45	0,56	Gruplar Arası	4,102	3	1,367	4,990	0,002	0,020	c<a,b
	250-499 arası (b)	147	3,45	0,45	Gruplar İçi	196,229	716	0,274				
	500-999 arası (c)	181	3,29	0,51	Toplam	200,331	719					
	1000 ve üstü (d)	148	3,31	0,54								
Örgütsel Ürün	1-249 arası (a)	244	3,50	0,56	Gruplar Arası	10,545	3	3,515	10,800	<0,001	0,043	a>c,d
	250-499 arası (b)	147	3,40	0,56	Gruplar İçi	233,050	716	0,325				b>c
	500-999 arası (c)	181	3,21	0,57	Toplam	243,595	719					
	1000 ve üstü (d)	148	3,26	0,60								

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına algıları okuldaki öğrenci sayısına göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=10,345$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bunun sonucuna göre farkın 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip

okulların ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,43$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 3,14$), 1000 ve üstü ($\bar{X} = 3,23$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okulların ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,33$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 3,14$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçek toplamı için $\eta^2 = 0,042$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %4,2'sinin okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına algıları okuldaki öğrenci sayısına göre örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 5,453$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-249 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların örgütsel liderlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,54$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 3,28$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Ayrıca bu alt boyutta, 250-499 arası öğrenciye sahip okulların aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,48$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 3,28$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel liderlik alt boyutu için $\eta^2 = 0,022$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel liderlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,2'sinin okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına algıları okuldaki öğrenci sayısına göre örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 15,488$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma

testi sonucuna göre 1-249 arası ile 250-499 arası, 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların örgütsel bütünlük alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,32$) olup 250-499 arası ($\bar{X} = 3,11$), 500-999 arası ($\bar{X} = 2,88$), 1000 ve üstü ($\bar{X} = 3,00$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okulların bu alt boyuta ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,11$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 2,88$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel bütünlük alt boyutu için $\eta^2 = 0,061$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel bütünlük alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %6,1'inin okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına algıları okuldaki öğrenci sayısına göre çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)} = 10,719$; $p < 0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların çevresel etkileşim alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,36$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 3,06$), 1000 ve üstü ($\bar{X} = 3,15$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okulların bu alt boyuta ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 3,24$) olup 500-999 arası ($\bar{X} = 3,06$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri çevresel etkileşim alt boyutu için $\eta^2 = 0,043$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre çevresel etkileşim alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %4,3'ünün okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin çevresel

etkileşim alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına algıları okuldaki öğrenci sayısına göre örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=4,990$; $p<0,05$]. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 500-999 arası ile 1-249 arası ve 250-499 arası öğrenciye sahip gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. 500-999 arası öğrenciye sahip okulların örgütsel kimlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,29$) olup 1-249 arası ($\bar{X}=3,45$) ve 250-499 arası ($\bar{X}=3,45$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha düşüktür ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel kimlik alt boyutu için $\eta^2=0,020$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel kimlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2'sinin okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına algıları okuldaki öğrenci sayısına göre örgütsel ürün alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,716)}=10,800$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-249 arası ile 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip gruplar arasında ve ayrıca 250-499 arası ile 500-999 arası öğrenciye sahip gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-249 arası öğrenciye sahip okulların örgütsel ürün alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,50$) olup 500-999 arası ($\bar{X}=3,21$), 1000 ve üstü ($\bar{X}=3,26$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okulların bu alt boyuta ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,40$) olup 500-999 arası ($\bar{X}=3,21$) öğrenciye sahip okullardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri örgütsel ürün alt boyutu için $\eta^2=0,043$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre örgütsel ürün alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %4,3'ünün okuldaki öğrenci sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin örgütsel

ürün alt boyutuna yönelik algıları üzerine okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.10. Yöneticinin Yaşına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları yönetici yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanlarının ölçek toplamında ve alt boyutlarında yönetici yaş grubu değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yönetici yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Yaş Grubu	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	20-39 arası (a)	144	2,24	0,99	Gruplar Arası	1,48	2	0,742	0,747	0,474		
	40-49 arası (b)	278	2,12	1,04	Gruplar İçi	712,70	717	0,994			-	-
	50 yaş ve üstü (c)	298	2,13	0,96	Toplam	714,18	719					
Aşırı Resmi Davranma	20-39 arası (a)	144	2,24	1,03	Gruplar Arası	3,58	2	1,789	1,953	0,143		
	40-49 arası (b)	278	2,08	0,96	Gruplar İçi	656,89	717	0,916			-	-
	50 yaş ve üstü (c)	298	2,05	0,92	Toplam	660,47	719					
Güvensizlik	20-39 arası (a)	144	2,37	0,96	Gruplar Arası	0,28	2	0,139	0,129	0,879		
	40-49 arası (b)	278	2,32	1,09	Gruplar İçi	775,61	717	1,082			-	-
	50 yaş ve üstü (c)	298	2,36	1,03	Toplam	775,88	719					
Makamı Öne Çıkarma	20-39 arası (a)	144	2,13	1,08	Gruplar Arası	1,42	2	0,712	0,616	0,540		
	40-49 arası (b)	278	2,03	1,11	Gruplar İçi	829,36	717	1,157			-	-
	50 yaş ve üstü (c)	298	2,02	1,04	Toplam	830,78	719					
Abartılı Rutinleşme	20-39 arası (a)	144	2,37	1,06	Gruplar Arası	2,97	2	1,486	1,197	0,303		
	40-49 arası (b)	278	2,19	1,16	Gruplar İçi	889,67	717	1,241			-	-
	50 yaş ve üstü (c)	298	2,27	1,10	Toplam	892,64	719					

Tablo 38 incelendiğinde yönetici yaş grubuna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları Büropatolojik Davranış Ölçeği’nin toplamında ve tüm alt boyutlarında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Yönetici yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik

davranışlara yönelik algılarının ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemesi bu boyutlara ait aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Öncelikle Örgüt Sağlığı Ölçeği'ndeki verilerin yönetici yaş grubu değişkenine göre varyans analizine uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla uç değerler, normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık testi sonuçlarına göre toplanan verinin normal dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olup olmadığına karar vermek için gerçekleştirilen Levene testi sonucunda ise ölçek toplamında ve bazı boyutlarında varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bu nedenle varyansların homojenliğinin sağlandığı örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında ANOVA sonuçları, bu şartın sağlanmadığı ölçek toplamında ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel kimlik alt boyutlarında Welch testi sonuçları kullanılarak analiz edilmiş ve raporlanmıştır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında yönetici yaş grubu değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yönetici yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Yaş Grubu	n	X	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgütsel Bütünlük	20-39 arası	144	3,06	0,73	Gruplar Arası	0,22	2	0,108	0,213	0,808		
	40-49 arası	278	3,11	0,72	Gruplar İçi	363,19	717	0,507			-	-
	50 yaş ve üstü	298	3,11	0,69	Toplam	363,41	719					
Örgütsel Ürün	20-39 arası	144	3,30	0,62	Gruplar Arası	0,67	2	0,333	0,983	0,375		
	40-49 arası	278	3,37	0,59	Gruplar İçi	242,93	717	0,339			-	-
	50 yaş ve üstü	298	3,38	0,56	Toplam	243,60	719					

Tablo 39'daki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde yönetici yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Yönetici yaş grubu değişkenine göre örgüt sağlığının örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmaması bu boyutlara ait aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlarının ölçek toplamında ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel kimlik alt boyutlarında yönetici yaş grubu değişkenine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Welch testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. *Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yönetici yaş grubu değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Yaş Grubu	n	\bar{X}	s	sd1	sd2	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	20-39 arası	144	3,23	0,63	2	366,214	0,964	0,383		
	40-49 arası	278	3,30	0,57						-
	50 yaş ve üstü	298	3,32	0,55						
Örgütsel Liderlik	20-39 arası	144	3,34	0,73	2	366,689	2,126	0,121		
	40-49 arası	278	3,43	0,70						-
	50 yaş ve üstü	298	3,48	0,62						
Çevresel Etkileşim	20-39 arası	144	3,19	0,61	2	369,55	0,214	0,808		
	40-49 arası	278	3,22	0,54						-
	50 yaş ve üstü	298	3,23	0,56						
Örgütsel Kimlik	20-39 arası	144	3,28	0,61	2	360,974	2,583	0,077		
	40-49 arası	278	3,41	0,49						-
	50 yaş ve üstü	298	3,40	0,51						

Tablo 40'teki Welch testi sonuçları incelendiğinde yönetici yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin toplamında ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel kimlik alt boyutlarında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Yönetici yaş grubu değişkenine göre örgüt sağlığının ölçek toplamında ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel kimlik alt boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmaması bu boyutlara ait aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.11. *Yöneticinin Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular*

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları yöneticinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin cinsiyetine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. *Yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Cinsiyet	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Büropatolojik Davranış	Kadın	147	1,97	0,96	-2,518	718	0,012	-0,233
	Erkek	573	2,20	1,00				
Aşırı Resmi Davranma	Kadın	147	1,94	0,96	-2,234	718	0,026	-0,207
	Erkek	573	2,14	0,96				
Güvensizlik	Kadın	147	2,10	0,99	-3,285	718	<0,001	-0,304
	Erkek	573	2,41	1,04				
Makamı Öne Çıkarma	Kadın	147	1,89	1,01	-1,906	718	0,057	-
	Erkek	573	2,08	1,09				
Abartılı Rutinleşme	Kadın	147	2,03	1,10	-2,764	718	0,006	-0,256
	Erkek	573	2,32	1,11				

Tablo 41 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin cinsiyetine göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$t_{(718)}=-2,518$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =1,97$) erkek yöneticilerden ($\bar{X} =2,20$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri ölçek toplamı için $d=0,233$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin ölçek toplamına yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 41 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yönetici cinsiyetine göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-2,234$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =1,94$) erkek yöneticilerden ($\bar{X} =2,14$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $d=0,207$ olarak hesaplanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre yönetici cinsiyetinin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 41 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yönetici cinsiyetine göre güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-3,285$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin

güvensizlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 2,10$) erkek yöneticilerden ($\bar{X} = 2,41$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri güvensizlik alt boyutu için $d=0,304$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın ve erkek yöneticilerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 41 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yönetici cinsiyetine göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(718)}=-1,906$; $p>0,05$]. Kadın yöneticilerin makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 1,89$) erkek yöneticilerle ($\bar{X} = 2,08$) benzerdir.

Tablo 41 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yönetici cinsiyetine göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=-2,764$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,03$) erkek yöneticilerden ($\bar{X}=2,32$) anlamlı olarak daha düşüktür. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri abartılı rutinleşme alt boyutu için $d=0,256$ olarak hesaplanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzede farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin cinsiyetine göre istatistikî bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. *Yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Örgüt Sağlığı	Kadın	147	3,41	0,54	2,845	718	0,005	0,263
	Erkek	573	3,26	0,58				
Örgütsel Liderlik	Kadın	147	3,51	0,67	1,536	718	0,125	-
	Erkek	573	3,42	0,68				

Örgütsel Bütünlük	Kadın	147	3,26	0,71	3,040	718	0,002	0,281
	Erkek	573	3,06	0,71				
Çevresel Etkileşim	Kadın	147	3,36	0,50	3,585	718	<0,001	0,331
	Erkek	573	3,18	0,57				
Örgütsel Kimlik	Kadın	147	3,49	0,47	3,127	250,697	0,002	0,269
	Erkek	573	3,35	0,54				
Örgütsel Ürün	Kadın	147	3,46	0,52	2,339	718	0,020	0,216
	Erkek	573	3,33	0,59				

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları yöneticinin cinsiyetine göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$t_{(718)}=2,845$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,41$) erkek yöneticilerden ($\bar{X}=3,26$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri ölçek toplamı için $d=0,263$ olarak hesaplanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin ölçek toplamına yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları yöneticinin cinsiyetine göre örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(718)}=1,536$; $p>0,05$]. Kadın yöneticilerin örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,51$) erkek yöneticilerle ($\bar{X}=3,42$) benzerdir.

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları yöneticinin cinsiyetine göre örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=3,040$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,26$) erkek yöneticilerden ($\bar{X}=3,06$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri örgütsel bütünlük alt boyutu için $d=0,281$ olarak hesaplanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerin örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Cohen's-d değerine göre yönetici cinsiyetinin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları yöneticinin cinsiyetine göre çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=3,585$ $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,36$) erkek yöneticilerden ($\bar{X}=3,18$)

anlamli olarak daha yuaksektir. Anlamli farklilikin etki buyuklugunu gosteren Cohen's-d degeri cenvresel etkileşim alt boyutu için $d=0,331$ olarak hesaplanmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d degerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin çevresel etkileşim alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamli etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları yöneticinin cinsiyetine göre örgütsel kimlik alt boyutunda anlamli farklılık göstermektedir [$t_{(250,697)}=3,127$; $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,49$) erkek yöneticilerden ($\bar{X}=3,35$) anlamli olarak daha yuaksektir. Anlamli farklilikin etki buyuklugunu gosteren Cohen's-d degeri örgütsel kimlik alt boyutu için $d=0,269$ olarak hesaplanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d degerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamli etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 42 incelendiğinde öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları yöneticinin cinsiyetine göre örgütsel ürün alt boyutunda anlamli farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=2,339$ $p<0,05$]. Kadın yöneticilerin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=3,46$) erkek yöneticilerden ($\bar{X}=3,33$) anlamli olarak daha yuaksektir. Anlamli farklilikin etki buyuklugunu gosteren Cohen's-d degeri örgütsel ürün alt boyutu için $d=0,216$ olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan kadın ve erkek yöneticilerin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d degerine göre yönetici cinsiyet değişkeninin örgütsel ürün alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamli etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.12. Yöneticinin Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin eğitim durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. *Yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yöneticinin Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Büropatolojik Davranış	Lisans	584	2,20	1,01	2,898	218,400	0,004	0,259
	Lisansüstü	136	1,94	0,91				
Aşırı Resmi Davranma	Lisans	584	2,14	0,97	2,364	718	0,018	0,225
	Lisansüstü	136	1,92	0,88				
Güvensizlik	Lisans	584	2,40	1,04	3,243	718	0,001	0,309
	Lisansüstü	136	2,09	0,98				
Makamı Öne Çıkarma	Lisans	584	2,09	1,09	2,576	222,849	0,011	0,227
	Lisansüstü	136	1,85	0,97				
Abartılı Rutinleşme	Lisans	584	2,31	1,12	2,578	718	0,010	0,245
	Lisansüstü	136	2,04	1,06				

Tablo 43 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumuna göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$t_{(218,400)}=2,898$; $p<0,05$]. Lisans mezunu yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,20$) Lisansüstü mezunu yöneticilerden ($\bar{X}=1,94$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri ölçek toplamı için $d=0,259$ olarak hesaplanmıştır. Lisans ve lisansüstü yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin ölçek toplamına yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumuna göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=2,364$; $p<0,05$]. Lisans mezunu yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,14$) Lisansüstü mezunu yöneticilerden ($\bar{X}=1,92$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $d=0,225$ olarak hesaplanmıştır. Lisans ve lisansüstü yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde

farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin eğitim durumunun bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumuna göre güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=3,243$; $p<0,05$]. Lisans mezunu yöneticilerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,40$) Lisansüstü mezunu yöneticilerden ($\bar{X}=2,09$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri güvensizlik alt boyutu için $d=0,309$ olarak hesaplanmıştır. Lisans ve lisansüstü yöneticilerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumuna göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(222,849)}=2,576$; $p<0,05$]. Lisans mezunu yöneticilerin makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,09$) Lisansüstü mezunu yöneticilerden ($\bar{X}=1,85$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri makamı öne çıkarma için $d=0,227$ olarak hesaplanmıştır. Lisans ve lisansüstü yöneticilerin makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumuna göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=2,578$; $p<0,05$]. Lisans mezunu yöneticilerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,31$) Lisansüstü mezunu yöneticilerden ($\bar{X}=2,04$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri abartılı rutinleşme alt boyutu için $d=0,245$ olarak hesaplanmıştır. Lisans ve lisansüstü yöneticilerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzede farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin eğitim durumu

değişkeninin bu boyuta yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin ölçek toplamında ve alt boyutlarında yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, verilerin örgütsel liderlik ve örgütsel ürün alt boyutunda normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle yöneticinin eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı farkın olup olmadığına karar vermek için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin eğitim durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. *Yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği’ne ait Mann-Whitney U testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yöneticinin Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	Z	p	Etki Büyüklüğü (r)
Örgüt Sağlığı	Lisans	584	349,28	203977,50	33157,50	-3,001	0,003	0,112
	Lisansüstü	136	408,69	55582,50				
Örgütsel Liderlik	Lisans	584	349,75	204253,50	33433,50	-2,916	0,004	0,109
	Lisansüstü	136	406,67	55306,50				
Örgütsel Bütünlük	Lisans	584	350,50	204694,00	33874,00	-2,676	0,007	0,100
	Lisansüstü	136	403,43	54866,00				
Çevresel Etkileşim	Lisans	584	348,40	203465,00	32645,00	-3,238	0,001	0,121
	Lisansüstü	136	412,46	56095,00				
Örgütsel Kimlik	Lisans	584	352,51	205863,50	35043,50	-2,146	0,032	0,080
	Lisansüstü	136	394,83	53696,50				
Örgütsel Ürün	Lisans	584	349,44	204075,50	33255,50	-2,970	0,003	0,111
	Lisansüstü	136	407,97	55484,50				

Tablo 44 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir ($U=33157,50$; $z=-3,001$; $p<0,05$). Lisans mezunu yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin sıra ortalama puanları (349,28) lisansüstü mezunu yöneticilerden (408,69) daha düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticinin eğitim durumu okulun örgüt sağlığı üzerine ölçek toplamında lisansüstü mezunlar lehine anlamlı bir etkiye sahiptir. Lisansüstü mezunu yöneticilerin bulunduğu okullarda

görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları ölçek toplamında daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü $r=0,112$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 44 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($U=33433,50$; $z=-2,916$; $p<0,05$). Lisans mezunu yöneticilerin örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin sıra ortalama puanları (349,75) lisansüstü mezunu yöneticilerden (406,67) daha düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticinin eğitim durumu okulun örgüt sağlığı üzerine örgütsel liderlik alt boyutunda lisansüstü mezunlar lehine anlamlı bir etkiye sahiptir. Lisansüstü mezunu yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları örgütsel liderlik alt boyutunda daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü $r=0,109$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 44 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($U=33874,00$; $z=-2,676$; $p<0,05$). Lisans mezunu yöneticilerin örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin sıra ortalama puanları (350,50) lisansüstü mezunu yöneticilerden (403,43) anlamlı olarak daha düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticinin eğitim durumu okulun örgüt sağlığı üzerine örgütsel bütünlük alt boyutunda lisansüstü mezunlar lehine anlamlı bir etkiye sahiptir. Lisansüstü mezunu yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları örgütsel bütünlük alt boyutunda daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü $r=0,100$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 44 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($U=32645,00$; $z=-3,238$; $p<0,05$). Lisans mezunu

yöneticilerin çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin sıra ortalama puanları (348,40) lisansüstü mezunu yöneticilerden (412,46) anlamlı olarak daha düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticinin eğitim durumu okulun örgüt sağlığı üzerine çevresel etkileşim alt boyutunda lisansüstü mezunlar lehine anlamlıdır. Lisansüstü mezunu yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları çevresel etkileşim alt boyutunda daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü $r=0,121$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin çevresel etkileşim alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 44 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($U=35043,50$; $z=-2,146$; $p<0,05$). Lisans mezunu yöneticilerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin sıra ortalama puanları (352,51) lisansüstü mezunu yöneticilerden (394,83) daha düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticinin eğitim durumu okulun örgüt sağlığı üzerine örgütsel kimlik alt boyutunda lisansüstü mezunlar lehine anlamlı bir etkiye sahiptir. Lisansüstü mezunu yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları örgütsel kimlik alt boyutunda daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü $r=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yöneticinin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 44 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel ürün alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($U=33255,50$; $z=-2,970$; $p<0,05$). Lisans mezunu yöneticilerin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin sıra ortalama puanları (349,44) lisansüstü mezunu yöneticilerden (407,97) daha düşüktür. Diğer bir ifade ile yöneticinin eğitim durumu okulun örgüt sağlığı üzerine örgütsel ürün alt boyutunda lisansüstü mezunlar lehine anlamlı bir etkiye sahiptir. Lisansüstü mezunu yöneticilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları örgütsel ürün alt boyutunda daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü $r=0,111$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre yöneticinin eğitim durumu

değişkeninin öğretmenlerin örgütsel ürün alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.13. Yöneticinin Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları yöneticinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Öncelikle Büropatolojik Davranış Ölçeği’ndeki verilerin yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizine uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla uç değerler, normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde uç değerlerin olmadığı, çarpıklık ve basıklık testi sonuçlarına göre toplanan verinin normal dağıldığı görülmüştür. Varyansların eşit olup olmadığına karar vermek için gerçekleştirilen Levene testi sonucunda ise ölçek toplamında ve bazı boyutlarında varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bu nedenle Büropatolojik Davranış Ölçeği’nde varyansların homojenliğinin sağlandığı aşırı resmi davranma alt boyutlarında tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır ($p > 0,05$). Varyansların homojenliğinin sağlanmadığı ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma, abartılı rutinleşme alt boyutlarında ise Welch testi sonuçları kullanılarak analizler yapılmış ve raporlanmıştır ($p < 0,05$).

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların aşırı resmi davranma alt boyutunda yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yöneticinin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Mesleki Kıdemi	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	Eta Kare	Farkın Kaynağı
	1-9 yıl arası (a)	42	2,84	0,88	Gruplar Arası	18,33	3	6,11	6,286	<0,001	0,038	a>b,c,d
Aşırı Resmi Davranma	10-19 yıl arası (b)	194	2,07	0,96	Gruplar İçi	695,86	716	0,972				
	20-29 yıl arası (c)	333	2,04	0,95	Toplam	714,18	719					
	30 yıl ve üstü (d)	151	2,06	0,92								

Tablo 45 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları yöneticinin mesleki kıdemine göre ölçeğin

aşırı resmi davranma alt boyutunda istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=6,286$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-9 yıl arası ile 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =2,84$); 10-19 yıl arası ($\bar{X} =2,07$), 20-29 yıl arası ($\bar{X} =2,04$), 30 yıl ve üstü ($\bar{X} =2,06$) mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $\eta^2=0,038$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre aşırı resmi davranma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,8'inin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ölçeğin aşırı resmi davranma alt boyutuna yönelik algıları üzerine yöneticinin mesleki kıdeminin anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Welch testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. *Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yöneticinin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Welch sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Mesleki Kıdemi	n	\bar{X}	s	sd1	sd2	F	P	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	1-9 yıl arası (a)	42	2,78	0,75	3	180,398	10,209	<0,001	0,026	a>b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	2,15	1,03						
	20-29 yıl arası (c)	333	2,08	1,01						
	30 yıl ve üstü (d)	151	2,12	0,93						
Güvensizlik	1-9 yıl arası (a)	42	2,86	0,69	3	187,446	7,689	<0,001	0,015	a>b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	2,31	1,06						
	20-29 yıl arası (c)	333	2,33	1,08						
	30 yıl ve üstü (d)	151	2,28	0,96						
Makamı Öne Çıkarma	1-9 yıl arası (a)	42	2,62	0,89	3	176,028	6,552	<0,001	0,02	a>b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	2,07	1,14						
	20-29 yıl arası (c)	333	1,97	1,07						
	30 yıl ve üstü (d)	151	2,01	1,01						
Abartılı Rutinleşme	1-9 yıl arası (a)	42	3,00	0,78	3	183,358	13,379	<0,001	0,031	a>b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	2,26	1,14						
	20-29 yıl arası (c)	333	2,15	1,12						
	30 yıl ve üstü (d)	151	2,30	1,08						

Tablo 46'daki Welch testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları, yöneticinin mesleki kıdem değişkenine göre ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [Welch $F_{(3, 180,398)}=10,209$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ölçek toplamına ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,78$); 10-19 yıl arası ($\bar{X}=2,15$), 20-29 yıl arası ($\bar{X}=2,08$), 30 yıl ve üstü ($\bar{X}=2,12$) mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçek toplamı için $\eta^2=0,026$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,6'sının yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine yöneticinin mesleki kıdemi değişkeninin anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 46'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları, yöneticinin mesleki kıdemine göre ölçeğin güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [Welch $F_{(3, 187,446)}=7,689$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ölçeğin güvensizlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,86$); 10-19 yıl arası ($\bar{X}=2,31$), 20-29 yıl arası ($\bar{X}=2,33$), 30 yıl ve üstü ($\bar{X}=2,28$) mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçeğin güvensizlik alt boyutu için $\eta^2=0,015$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçeğin güvensizlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %1,5'inin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçeğin güvensizlik alt boyutuna yönelik

algıları üzerine yöneticinin mesleki kıdemi değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 46'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları, yöneticinin mesleki kıdemine göre ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [Welch $F_{(3, 176,028)}=6,552$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =2,62$); 10-19 yıl arası ($\bar{X} =2,07$), 20-29 yıl arası ($\bar{X} =1,97$), 30 yıl ve üstü ($\bar{X} =2,01$) mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutu için $\eta^2=0,02$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2'sinin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutuna yönelik algıları üzerine yöneticinin mesleki kıdemi değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 46'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları, yöneticinin mesleki kıdemine göre ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [Welch $F_{(3, 183,358)}=13,379$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =3,00$); 10-19 yıl arası ($\bar{X} =2,26$), 20-29 yıl arası ($\bar{X} =2,15$), 30 yıl ve üstü ($\bar{X} =2,30$) mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutu için

$\eta^2=0,031$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,1'inin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ölçeğin abartılı rutinleşme alt boyutuna yönelik algıları üzerine yöneticinin mesleki kıdemi değişkeninin anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin ölçek toplamında ve alt boyutlarında yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, verilerin ölçeğin örgütsel liderlik alt boyutuna ait 30 yıl ve üstü değişkeni için normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşmanın olup olmadığına karar vermek için non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar kullanılarak analizler yapılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yöneticilerin mesleki kıdemi değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Yöneticinin Mesleki Kıdemi	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p	Eta Kare [H]	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	1-9 yıl arası (a)	42	205,05	25,009	3	<0,001	0,031	a<b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	373,62					
	20-29 yıl arası (c)	333	369,38					
	30 yıl ve üstü (d)	151	367,29					
Örgütsel Liderlik	1-9 yıl arası (a)	42	214,06	24,345	3	<0,001	0,030	a<b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	356,88					
	20-29 yıl arası (c)	333	379,32					
	30 yıl ve üstü (d)	151	364,38					
Örgütsel Bütünlük	1-9 yıl arası (a)	42	224,35	19,926	3	<0,001	0,024	a<b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	377,13					
	20-29 yıl arası (c)	333	361,98					
	30 yıl ve üstü (d)	151	373,74					
Çevresel Etkileşim	1-9 yıl arası (a)	42	221,35	20,237	3	<0,001	0,024	a<b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	374,60					
	20-29 yıl arası (c)	333	368,27					
	30 yıl ve üstü (d)	151	363,95					
Örgütsel Kimlik	1-9 yıl arası (a)	42	195,38	29,187	3	<0,001	0,037	a<b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	367,33					
	20-29 yıl arası (c)	333	377,61					
	30 yıl ve üstü (d)	151	359,91					
Örgütsel Ürün	1-9 yıl arası (a)	42	214,15	22,351	3	<0,001	0,027	a<b,c,d
	10-19 yıl arası (b)	194	366,85					
	20-29 yıl arası (c)	333	370,24					
	30 yıl ve üstü (d)	151	371,57					

Tablo 47’deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde yönetici mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları ölçek toplamında istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir ($X^2_{(3)}=25,009$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin puanları 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,031$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamına ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,1’inin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yöneticinin mesleki kıdeminin öğretmenlerin ölçek toplamına yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde yönetici mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=24,345$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin örgütsel liderlik alt boyutuna ilişkin puanları 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,030$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel liderlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3’ünün yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yöneticinin mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde yönetici mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=19,926$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin örgütsel bütünlük alt boyutuna ilişkin puanları 10-19 yıl arası, 20-

29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,024$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel bütünlük alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,4'ünün yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yöneticinin mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bütünlük alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde yönetici mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları çevresel etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=20,237$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin çevresel etkileşim alt boyutuna ilişkin puanları 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,024$ olarak hesaplanmıştır. Çevresel etkileşim alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,4'ünün yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yöneticinin mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin çevresel etkileşim alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde yönetici mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(3)}=29,187$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin örgütsel kimlik alt boyutuna ilişkin puanları 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,037$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel kimlik alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %3,7'sinin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yöneticinin mesleki kıdeminin

öğretmenlerin örgütsel kimlik alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde yönetici mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel ürün alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(3)}=22,351$; $p<0,05$). Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin örgütsel ürün alt boyutuna ilişkin puanları 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri $\eta^2=0,027$ olarak hesaplanmıştır. Örgütsel ürün alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %2,7’sinin yöneticinin mesleki kıdeminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yöneticinin mesleki kıdeminin öğretmenlerin örgütsel ürün alt boyutuna yönelik algıları üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Yöneticinin mesleki kıdemine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Karşılaştırmalar sonucunda 1-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ölçek toplamına ve tüm alt boyutlara ilişkin ortalama sıra puanları 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur.

4.1.14. Yöneticinin Medeni Durumuna Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları yöneticinin medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin medeni durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. *Yöneticinin medeni durumu değişkenine göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem T-testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Medeni Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d
Büropatolojik Davranış	Evli	602	2,18	1,00	1,983	718	0,048	0,200
	Bekar	118	1,98	0,96				
Aşırı Resmi Davranma	Evli	602	2,13	0,96	1,813	718	0,070	-
	Bekar	118	1,95	0,94				
Güvensizlik	Evli	602	2,38	1,06	2,083	183,188	0,039	0,191
	Bekar	118	2,18	0,92				
Makamı Öne Çıkarma	Evli	602	2,07	1,08	1,731	718	0,084	-
	Bekar	118	1,89	1,06				
Abartılı Rutinleşme	Evli	602	2,30	1,12	2,197	718	0,028	0,221
	Bekar	118	2,05	1,06				

Tablo 48 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin medeni durumuna göre ölçek toplamında anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=1,983$; $p<0,05$]. Evli olan yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,18$) bekar olan yöneticilerden ($\bar{X}=1,98$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri ölçek toplamı için $d=0,200$ olarak hesaplanmıştır. Evli ve bekar yöneticilerin ölçek toplamına ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin medeni durumunun ölçek toplamına yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin "küçük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 48 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin medeni durumuna göre aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(718)}=1,813$; $p>0,05$]. Evli yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,13$) bekar yöneticilerle ($\bar{X}=1,95$) benzerdir.

Tablo 48 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin medeni durumuna göre güvensizlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(183,188)}=2,083$; $p<0,05$]. Evli olan yöneticilerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,38$) bekar olan yöneticilerden ($\bar{X}=2,18$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri güvensizlik alt boyutu için $d=0,191$

olarak hesaplanmıştır. Evli ve bekar yöneticilerin güvensizlik alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin medeni durum değişkeninin güvensizlik alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 48 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin medeni durumuna göre makamı öne çıkarma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(718)}=1,731$; $p>0,05$]. Evli yöneticilerin makamı öne çıkarma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,07$) bekar yöneticilerle ($\bar{X}=1,89$) benzerdir.

Tablo 48 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları yöneticinin medeni durumuna göre abartılı rutinleşme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(718)}=2,197$; $p<0,05$]. Evli olan yöneticilerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=2,30$) bekar olan yöneticilerden ($\bar{X}=2,05$) anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's-d değeri abartılı rutinleşme alt boyutu için $d=0,221$ olarak hesaplanmıştır. Evli ve bekar yöneticilerin abartılı rutinleşme alt boyutuna ilişkin puanları küçük düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca Cohen's-d değerine göre yöneticinin medeni durum değişkeninin abartılı rutinleşme alt boyutuna yönelik puanlar üzerine anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin medeni durumuna göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. *Yöneticinin medeni durumu değişkenine göre Örgüt Sağlığı Ölçeği'ne ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Medeni Durumu	n	\bar{X}	s	t	sd	p	Cohen's-d																																		
Örgüt Sağlığı	Evli	602	3,28	0,57	-1,268	718	0,205	-																																		
	Bekar	118	3,36	0,58					Örgütsel Liderlik	Evli	602	3,43	0,67	-0,217	718	0,828	-	Bekar	118	3,45	0,73	Örgütsel Bütünlük	Evli	602	3,08	0,71	-1,235	718	0,217	-	Bekar	118	3,17	0,72	Çevresel Etkileşim	Evli	602	3,20	0,56	-1,857	718	0,064
Örgütsel Liderlik	Evli	602	3,43	0,67	-0,217	718	0,828	-																																		
	Bekar	118	3,45	0,73					Örgütsel Bütünlük	Evli	602	3,08	0,71	-1,235	718	0,217	-	Bekar	118	3,17	0,72	Çevresel Etkileşim	Evli	602	3,20	0,56	-1,857	718	0,064	-	Bekar	118	3,31	0,58								
Örgütsel Bütünlük	Evli	602	3,08	0,71	-1,235	718	0,217	-																																		
	Bekar	118	3,17	0,72					Çevresel Etkileşim	Evli	602	3,20	0,56	-1,857	718	0,064	-	Bekar	118	3,31	0,58																					
Çevresel Etkileşim	Evli	602	3,20	0,56	-1,857	718	0,064	-																																		
	Bekar	118	3,31	0,58																																						

Örgütsel Kimlik	Evli	602	3,36	0,53	-1,673	718	0,095	-
	Bekar	118	3,45	0,50				
Örgütsel Ürün	Evli	602	3,34	0,59	-1,328	718	0,185	-
	Bekar	118	3,42	0,56				

Tablo 49 incelendiğinde okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları yöneticinin medeni durumu değişkenine göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Evli olan öğretmenlerin ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama puanları bekar olan öğretmenlerle benzerdir.

4.1.15. Yöneticinin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Öğretmenlerin Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin büropatolojik davranış ve okulun örgüt sağlığı algıları yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait analiz bulguları verilmiştir.

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Büropatolojik davranış ve alt boyutlarının yöneticinin çocuk sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Büropatolojik Davranış	Çocuğu yok (a)	71	2,32	1,04	Gruplar Arası	5,57	3	1,857	1,877	0,132	0,008	-
	1 Çocuk (b)	162	2,01	0,95	Gruplar İçi	708,61	716	0,99				
	2 Çocuk (c)	409	2,17	1,02	Toplam	714,18	719					
	3 ve üstü (d)	78	2,17	0,93								
Aşırı Resmi Davranma	Çocuğu yok (a)	71	2,35	1,07	Gruplar Arası	8,66	3	2,886	3,17	0,024	0,013	a>b
	1 Çocuk (b)	162	1,95	0,93	Gruplar İçi	651,81	716	0,91				
	2 Çocuk (c)	409	2,12	0,96	Toplam	660,47	719					
	3 ve üstü (d)	78	2,08	0,87								
Güvensizlik	Çocuğu yok (a)	71	2,32	0,95	Gruplar Arası	5,28	3	1,759	1,635	0,18	0,007	-
	1 Çocuk (b)	162	2,19	0,97	Gruplar İçi	770,61	716	1,076				
	2 Çocuk (c)	409	2,40	1,08	Toplam	775,89	719					
	3 ve üstü (d)	78	2,40	1,03								
Makamı Öne Çıkarma	Çocuğu yok (a)	71	2,24	1,15	Gruplar Arası	6,66	3	2,221	1,93	0,123	0,008	-
	1 Çocuk (b)	162	1,90	1,02	Gruplar İçi	824,12	716	1,151				
	2 Çocuk (c)	409	2,07	1,09	Toplam	830,78	719					
	3 ve üstü (d)	78	2,04	0,99								
Abartılı Rutinleşme	Çocuğu yok (a)	71	2,44	1,09	Gruplar Arası	4,78	3	1,594	1,286	0,278	0,005	-
	1 Çocuk (b)	162	2,15	1,12	Gruplar İçi	887,86	716	1,24				
	2 Çocuk (c)	409	2,26	1,12	Toplam	892,64	719					
	3 ve üstü (d)	78	2,33	1,08								

Tablo 50 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları yöneticinin çocuk sayısına göre aşırı resmi davranma alt boyutunda istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermektedir [$F_{(3,716)}=3,170$; $p<0,05$]. Farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg's GT2 (post-hoc) çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre farkın çocuğu olmayan yönetici grubu ile 1 çocuğa sahip yönetici grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Çocuğu olmayan yöneticilerin aşırı resmi davranma alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} =2,35$) olup 1 çocuğa sahip ($\bar{X} =1,95$) yönetici grubundan anlamlı olarak daha yüksektir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü gösterir eta kare değeri aşırı resmi davranma alt boyutu için $\eta^2=0,013$ olarak hesaplanmıştır. Eta kare değerine göre aşırı resmi davranma alt boyutuna ait ortalama puanlardaki gözlenen varyansın %1,3'ünün yöneticinin çocuk sayısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerine göre öğretmenlerin aşırı resmi davranma alt boyutuna yönelik algıları üzerine yöneticinin çocuk sayısının anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 50'deki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde yöneticinin çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algıları ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Yöneticinin çocuk sayısı değişkenine göre büropatolojik davranışların ölçek toplamında ve güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemesi aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Örgüt Sağlığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanların ölçek toplamı ve alt boyutlarında yöneticinin çocuk sayısı değişkenine göre istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51. *Okulların örgüt sağlığı ve alt boyutlarının yöneticinin çocuk sayısı değişkeni bağlamında incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları*

Ölçek/Alt Boyutlar	Yönetici Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	s	Varyans	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta Kare	Farkın Kaynağı
Örgüt Sağlığı	Çocuğu yok (a)	71	3,20	0,63	Gruplar Arası	0,94	3	0,315	0,957	0,413	0,004	-
	1 Çocuk (b)	162	3,33	0,55	Gruplar İçi	235,43	716	0,329				
	2 Çocuk (c)	409	3,29	0,58	Toplam	236,37	719					
	3 ve üstü (d)	78	3,30	0,50								

Örgütsel Liderlik	Çocuğu yok (a)	71	3,29	0,80	Gruplar Arası	1,78	3	0,594	1,301	0,273	0,005	-
	1 Çocuk (b)	162	3,47	0,65	Gruplar İçi	326,63	716	0,456				
	2 Çocuk (c)	409	3,45	0,68	Toplam	328,41	719					
	3 ve üstü (d)	78	3,45	0,56								
Örgütsel Bütünlük	Çocuğu yok (a)	71	3,02	0,77	Gruplar Arası	0,88	3	0,294	0,582	0,627	0,002	-
	1 Çocuk (b)	162	3,15	0,66	Gruplar İçi	362,53	716	0,506				
	2 Çocuk (c)	409	3,09	0,72	Toplam	363,41	719					
	3 ve üstü (d)	78	3,09	0,72								
Çevresel Etkileşim	Çocuğu yok (a)	71	3,14	0,59	Gruplar Arası	0,95	3	0,318	1,008	0,388	0,004	-
	1 Çocuk (b)	162	3,27	0,55	Gruplar İçi	225,91	716	0,316				
	2 Çocuk (c)	409	3,20	0,58	Toplam	226,87	719					
	3 ve üstü (d)	78	3,25	0,48								
Örgütsel Kimlik	Çocuğu yok (a)	71	3,27	0,57	Gruplar Arası	1,04	3	0,347	1,245	0,292	0,005	-
	1 Çocuk (b)	162	3,40	0,52	Gruplar İçi	199,29	716	0,278				
	2 Çocuk (c)	409	3,40	0,52	Toplam	200,33	719					
	3 ve üstü (d)	78	3,35	0,54								
Örgütsel Ürün	Çocuğu yok (a)	71	3,28	0,60	Gruplar Arası	0,74	3	0,245	0,722	0,539	0,003	-
	1 Çocuk (b)	162	3,40	0,58	Gruplar İçi	242,86	716	0,339				
	2 Çocuk (c)	409	3,35	0,59	Toplam	243,60	719					
	3 ve üstü (d)	78	3,37	0,51								

Tablo 51'deki ANOVA testi sonuçları incelendiğinde yöneticinin çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin okul sağlığına yönelik algıları ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda istatistiki bakımdan anlamlı olarak bir farklılaşma göstermemiştir ($p>0,05$). Yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısına göre ölçek toplamı ve tüm alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama puanları tüm gruplarda benzerdir. Yöneticinin çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermemesi aritmetik ortalamaların birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.16. Büropatolojik Davranış ve Okulun Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişki toplamda ve alt boyutlarda ne düzeydedir?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan korelasyon analizlerine ait bulgular verilmiştir.

Büropatolojik davranışlar ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla ikili ve çoklu korelasyon analizleri yapılmıştır. Her iki ölçeğe ait veriler ölçek toplamlarında ve alt boyutlarda normal dağılım gösterdiği için ilişkilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Büropatolojik davranış ve örgüt sağlığı ölçeklerine ait ölçek toplamı ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Büropatolojik Davranış (1)	r	1	,911**	,905**	,973**	,937**	-,845**	-,829**	-,839**	-,792**	-,632**	-,758**
	p		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Aşırı Resmi Davranma (2)	r	1	,801**	,852**	,817**	-,783**	-,770**	-,786**	-,733**	-,577**	-,697**	
	p		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
Güvensizlik (3)	r		1	,822**	,844**	-,775**	-,754**	-,767**	-,719**	-,601**	-,705**	
	p			<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
Makamı Öne Çıkarma (4)	r			1	,869**	-,820**	-,813**	-,816**	-,773**	-,593**	-,733**	
	p				<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
Abartılı Rutinleşme (5)	r				1	-,776**	-,746**	-,766**	-,728**	-,615**	-,699**	
	p					<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
Örgüt Sağlığı (6)	r					1	,952**	,926**	,957**	,846**	,933**	
	p						<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
Örgütsel Liderlik (7)	r						1	,865**	,866**	,745**	,868**	
	p							<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
Örgütsel Bütünlük (8)	r							1	,866**	,676**	,809**	
	p								<0,001	<0,001	<0,001	
Çevresel Etkileşim (9)	r								1	,803**	,873**	
	p									<0,001	<0,001	
Örgütsel Kimlik (10)	r									1	,818**	
	p										<0,001	
Örgütsel Ürün (11)	r										1	
	p											

**Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 52’de verildiği üzere büropatolojik davranışlar ile okulların örgüt sağlığı toplamları arasında negatif yönlü ($r = -0,845$), anlamlı ($p < 0,05$) ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı toplamları arasında anlamlı, doğrusal, negatif yönlü ve güçlü bir ilişki söz konusudur.

Tablo 52 incelendiğinde büropatolojik davranışlar bakımından ölçek toplamı ile tüm alt boyutlara ait korelasyon katsayıları 0,800’den büyüktür. Buna göre ölçek toplamı ve alt boyutlarının birbirleri arasında pozitif yönlü ($r > 0,800$), anlamlı ($p < 0,05$), “yüksek” düzeyde ve birlikte artan bir ilişki vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların ölçek toplamında ve alt boyutları arasında anlamlı, doğrusal, pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki söz konusudur. Diğerlerine göre en yüksek düzeyde, anlamlı, pozitif ilişki ölçek toplamı ile makamı öne çıkarma alt boyutu arasındadır ($r = 0,973$). Aralarındaki ilişki

yine anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olmakla birlikte diğerlerine göre daha düşük ilişki ise aşırı resmi davranma ve güvensizlik alt boyutları arasındadır ($r=0,801$). Büropatolojik davranışlar bakımından ölçek toplamı ya da alt boyutlarından biri arttığında diğerlerinin arasındaki ilişkinin de doğrusal ve güçlü olarak pozitif yönde birlikte arttığı söylenebilir.

Tablo 52 incelendiğinde okulların örgüt sağlığı bakımından ölçek toplamı ile tüm alt boyutlara ait korelasyon katsayıları 0,676'dan büyüktür. Buna göre ölçek toplamı ve alt boyutlarının birbirleri arasında pozitif yönlü ve birlikte artan ($r>0,676$), anlamlı ($p<0,05$) ve büyük çoğunlukla yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okulların örgüt sağlığına yönelik olarak ölçek toplamında ve alt boyutları arasında anlamlı, doğrusal, pozitif yönlü ve birlikte artan güçlü bir ilişki söz konusudur. En güçlü anlamlı pozitif ilişki ölçek toplamı ile çevresel etkileşim alt boyutu arasındadır ($r=0,957$). Aralarındaki ilişki orta düzeyde olmakla birlikte diğerlerine göre en düşük anlamlı pozitif ilişki ise örgütsel bütünlük ile örgütsel kimlik alt boyutları arasındadır ($r=0,676$).

Tablo 52 incelendiğinde Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin ölçek toplamı ile Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin örgütsel liderlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve "yüksek" düzeyde ($r=-0,829$; $p<0,01$); örgütsel bütünlük alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "yüksek" düzeyde ($r=-0,839$; $p<0,01$); çevresel etkileşim alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "yüksek" düzeyde ($r=-0,792$; $p<0,01$); örgütsel kimlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "orta" düzeyde ($r=-0,632$; $p<0,01$); örgütsel ürün alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "yüksek" düzeyde ($r=-0,758$; $p<0,01$) bir ilişki vardır. Buna göre ölçek toplamı ile en güçlü negatif yönlü ve "yüksek" düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük alt boyutu arasında; en düşük negatif yönlü ve "orta" düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutu arasındadır.

Tablo 52 incelendiğinde Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin aşırı resmi davranma alt boyutu ile Örgüt Sağlığı Ölçeği-ölçek toplamı arasında negatif yönlü, anlamlı ve "yüksek" düzeyde ($r=-0,783$; $p<0,01$); örgütsel liderlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve "yüksek" düzeyde ($r=-0,770$; $p<0,01$); örgütsel bütünlük alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "yüksek" düzeyde ($r=-0,786$; $p<0,01$); çevresel etkileşim alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "yüksek" düzeyde ($r=-0,733$; $p<0,01$); örgütsel kimlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı "orta" düzeyde ($r=-$

0,577; $p<0,01$); örgütsel ürün alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “orta” düzeyde ($r=-0,697$; $p<0,01$) bir ilişki vardır. Buna göre ölçeklere ait alt boyutlar dikkate alındığında Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin aşırı resmi davranma alt boyutu ile en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük alt boyutu arasında; en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 52 incelendiğinde Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin güvensizlik alt boyutu ile Örgüt Sağlığı Ölçeği-ölçek toplamı arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde ($r=-0,775$; $p<0,01$); örgütsel liderlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde ($r=-0,754$; $p<0,01$); örgütsel bütünlük alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,767$; $p<0,01$); çevresel etkileşim alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,719$; $p<0,01$); örgütsel kimlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “orta” düzeyde ($r=-0,601$; $p<0,01$); örgütsel ürün alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,705$; $p<0,01$) bir ilişki vardır. Buna göre ölçeklere ait alt boyutlar dikkate alındığında Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin güvensizlik alt boyutu ile en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük alt boyutu arasında; en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 52 incelendiğinde Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin makamı öne çıkarma alt boyutu ile Örgüt Sağlığı Ölçeği-ölçek toplamı arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde ($r=-0,820$; $p<0,01$); örgütsel liderlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde ($r=-0,813$; $p<0,01$); örgütsel bütünlük alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,816$; $p<0,01$); çevresel etkileşim alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,773$; $p<0,01$); örgütsel kimlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “orta” düzeyde ($r=-0,593$; $p<0,01$); örgütsel ürün alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,733$; $p<0,01$) bir ilişki vardır. Buna göre ölçeklere ait alt boyutlar dikkate alındığında Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin makamı öne çıkarma alt boyutu ile en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük arasında; en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 52 incelendiğinde Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin abartılı rutinleşme alt boyutu ile Örgüt Sağlığı Ölçeği-ölçek toplamı arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde ($r=-0,776$; $p<0,01$); örgütsel liderlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde ($r=-0,746$; $p<0,01$); örgütsel bütünlük alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,766$; $p<0,01$); çevresel etkileşim alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “yüksek” düzeyde ($r=-0,728$; $p<0,01$); örgütsel kimlik alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “orta” düzeyde ($r=-0,615$; $p<0,01$); örgütsel ürün alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı “orta” düzeyde ($r=-0,699$; $p<0,01$) bir ilişki vardır. Buna göre ölçeklere ait alt boyutlar dikkate alındığında Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin abartılı rutinleşme alt boyutu ile en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel bütünlük arasında; en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığı-örgütsel kimlik alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

BDÖ ile ÖSÖ'nün tüm alt boyutları karşılaştırıldığında en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde anlamlı ilişkinin Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin makamı öne çıkarma alt boyutu ile Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin örgütsel bütünlük alt boyutu arasında ($r=-0,816$; $p<0,01$); en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde anlamlı ilişkinin ise BDÖ'nün aşırı resmi davranma alt boyutu ile ÖSÖ'nün örgütsel kimlik alt boyutu arasında ($r=-0,577$; $p<0,01$) olduğu söylenebilir.

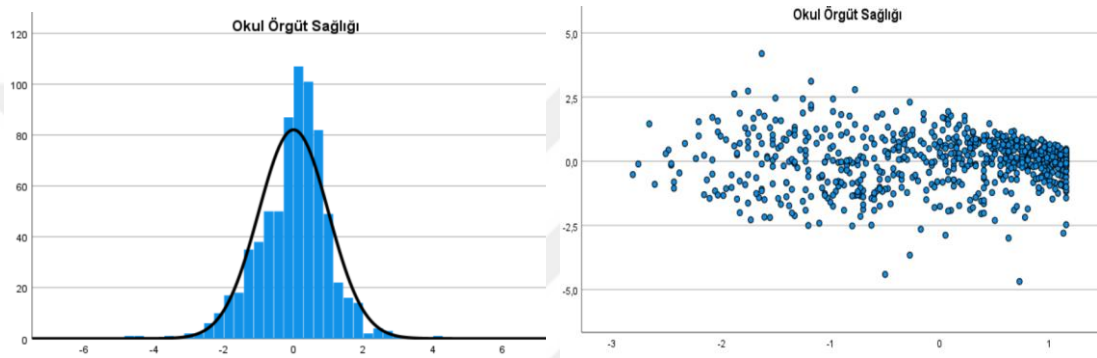
4.1.17. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkileri

Araştırmada “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar toplamda ve aşırı resmi davranma, güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında okulun örgüt sağlığını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” problemine ilişkin yapılan analizlere ait bulgular verilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda ve alt boyutlarında okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Her iki ölçeğe ait veriler için gerekli kontroller yapılmış (normal dağılım, uç değer, doğrusallık, hataların bağımsızlığı, vb.) ve verilerin regresyon analizine uygun olduğu görülmüştür.

Regresyon analizinde veri setinde uç değerlerin olmaması istenmektedir. Bunun için karşılaştırmada kullanılan veri setine Cook's Distance değerinin <1.00

olmalıdır. Cook's Distance değerinin maksimum .045 olduğu görülmüş olup regresyon için gerekli olan veri setinde uç değerlerin olmaması şartı sağlanmıştır. Verilerin normal dağılımına, eş varyanslılığına ve doğrusallığına bakılmıştır. Şekil 6'daki normal dağılım grafiği ile eş varyanslılığı gösterir grafik incelendiğinde veri setinin bu şartları sağladığı görülmüştür. Ayrıca doğrusallık şartının sağlandığını gösterir grafik Şekil 7'de verilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlere ait hata değerlerinin birbirinden bağımsız olma durumu kontrol edilmiştir. Buna göre otokorelasyon sorununu gösteren Durbin-Watson değerinin 1,905 olduğu, dolayısıyla 1 ile 3 arasında bir değer aldığından bu şartın sağlandığı görülmüştür.



Şekil 6. Regresyon Analizi İçin Normal Dağılımı ve Eş Varyanslılığı Gösterir Grafikler

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin büropatolojik davranışlarının toplamda okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla ikili doğrusal regresyon analizleri yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular

Model	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar Beta	t	p	R ²	b için %95 Güven Aralığı	
		b	Std. Hata					Alt	Üst
1	(Sabit)	4,339	0,027		159,472	0,000	0,714	4,285	4,392
	Büropatolojik Davranış (x)	-0,486	0,011	-0,845	-42,319	0,000		-0,509	-0,464

a. Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı (ŷ)

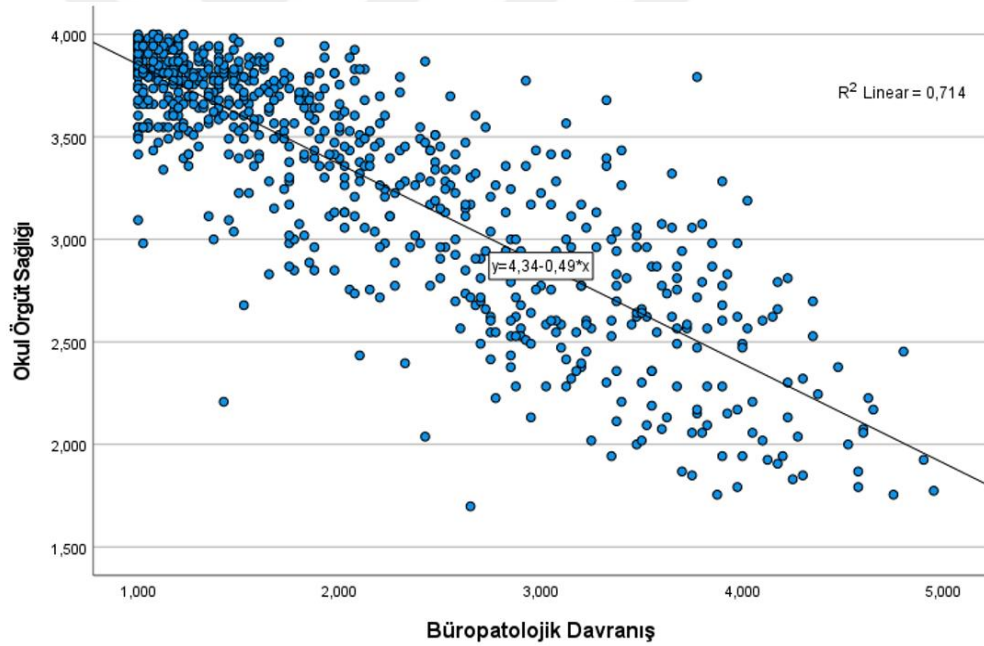
(F_(1, 718)=1790,863), p=0.000, Durbin Watson: 1,905, Cook's Distance: 0,045

Tablo 53'te görüldüğü üzere kurulan model anlamlı olarak bulunmuştur [F_(1, 718)=1790,863, p=0,00; r=-0,845; R²=0,714] ve bağımsız değişken olan büropatolojik davranışlar toplamda bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %71,4'ünü açıklamaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları toplamda, okulların örgüt sağlığını anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde

etkilemektedir ($r=-0,845$; $p=0.00$). Regresyon analizi sonuçlarına göre okulların örgüt sağlığı düzeylerinin büropatolojik davranışların toplamı tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği modeli ($\hat{y}=4,34-0,49*x$) şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Örgüt sağlığı puanı}=4,34 - (0,49 \times \text{Büropatolojik davranış toplam puanları})$$

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasındaki negatif yönlü doğrusal ilişki Şekil 7’de gösterilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar arttıkça okulun örgüt sağlığına ilişkin algının negatif yönde ve yüksek düzeyde azaldığı, büropatolojik davranışlar azaldıkça da okulun örgüt sağlığına ilişkin algının pozitif yönde ve yüksek düzeyde arttığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamı okulların örgüt sağlığını negatif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların artmasının okulun örgüt sağlığını anlamlı olarak yüksek düzeyde azalttığı söylenebilir.



Şekil 7. Büropatolojik Davranış ve Örgüt Sağlığı Regresyon Analizi Etki Grafiği

Bunun yanında okul yöneticilerinin özellikleri bakımından okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını ne şekilde yordadığına bakılmıştır. Her iki ölçeğe ait verilerin incelenen tüm değişkenler bakımından gerekli kontrolleri (normal dağılım, uç değer, doğrusallık, hataların bağımsızlığı, vb.) yapılmıştır. Veri setindeki tüm karşılaştırmalar ilişkin olarak Cook's Distance değerinin <1.00 'den küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca uç değer kontrolü

için standardize hata değerlerine (Std. Residual) bakılmış ve yüksek olanları veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre regresyon analizi için gerekli olan veri setinde uç değerlerin olmaması şartı sağlanmıştır. Bunun yanında bağımsız değişkenlere ait hata değerlerinin birbirinden bağımsız olma durumu kontrol edilmiş ve otokorelasyon sorununu gösteren Durbin-Watson değerinin tüm analizlere ait veri setleri için 1 ile 3 arasında bir değer aldığı dolayısıyla bu şartın sağlandığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımına, eş varyanslılığına ve doğrusallığına bakılmıştır. Normal dağılım, eş varyanslılık, doğrusallık grafikleri incelenmiş ve bu grafiklere göre veri setlerinin bu şartları sağladığı görülmüş olup veri setlerinin yöneticinin özelliklerine ve okulun özelliklerine göre regresyon analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür. Yöneticinin özelliklerine ait demografik bilgiler bakımından büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. *Yöneticinin özelliklerine göre okulların örgüt sağlığının yordanması ilişkin bulgular*

Yönetici Özellik	Grup	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar Beta	t	R ²	ANOVA			Durbin Watson	Cook's Distance	
			b	Std. Hata				F	sd.	Sig.			
Cinsiyet	Kadın	Sabit	4,369	0,050		88,127	0,000	0,762	456,658	1	<0,001	1,863	0,113
		Büropat.Dav.	-0,486	0,023	-0,873	-21,37	0,000			143			
	Erkek	Sabit	4,356	0,029		150,2	0,000	0,750	1689,375	1	<0,001	1,859	0,032
		Büropat.Dav.	-0,494	0,012	-0,866	-41,1	0,000			563			
Eğitim Durumu	Lisansüstü	Sabit	4,301	0,043		100,2	0,000	0,779	468,603	1	<0,001	2,012	0,123
		Büropat.Dav.	-0,437	0,020	-0,883	-21,65	0,000			133			
	Lisans	Sabit	4,354	0,030		145,76	0,000	0,737	1612,876	1	<0,001	2,006	0,029
		Büropat.Dav.	-0,497	0,012	-0,858	-40,16	0,000			576			
Medeni Hali	Evli	Sabit	4,356	0,027		158,55	0,000	0,755	1825,622	1	<0,001	2,021	0,031
		Büropat.Dav.	-0,489	0,011	-0,869	-42,73	0,000			591			
	Bekar	Sabit	4,396	0,063		69,249	0,000	0,740	330,698	1	<0,001	1,478	0,109
		Büropat.Dav.	-0,525	0,029	-0,860	-18,19	0,000			116			
Mesleki Kıdem	10-19 yıl arası	Sabit	4,416	0,046		95,588	0,000	0,787	705,284	1	<0,001	1,946	0,069
		Büropat.Dav.	-0,514	0,019	-0,887	-26,56	0,000			191			
	20-29 yıl arası	Sabit	4,315	0,034		127,88	0,000	0,764	1045,776	1	<0,001	1,919	0,066
		Büropat.Dav.	-0,475	0,015	-0,874	-32,34	0,000			323			
	1-9 yıl arası	Sabit	4,788	0,196		24,453	0,000	0,726	105,792	1	<0,001	1,970	0,225
		Büropat.Dav.	-0,701	0,068	-0,852	-10,29	0,000			40			
	30 yıl ve üstü	Sabit	4,314	0,056		77,049	0,000	0,706	352,483	1	<0,001	2,077	0,122
		Büropat.Dav.	-0,455	0,024	-0,840	-18,78	0,000			147			
Yaş	20-39 arası	Sabit	4,536	0,056		80,839	0,000		643,249	1	<0,001	1,863	0,087
		Büropat.Dav.	-0,582	0,023	-0,905	-25,36	0,000	0,819		142			
	50 yaş ve üstü	Sabit	4,341	0,038		114,46	0,000		851,956	1	<0,001	2,121	0,051
		Büropat.Dav.	-0,474	0,016	-0,863	-29,19	0,000	0,744		291			
40-49 arası	Sabit	4,276	0,042		101,36	0,000		663,924	1	<0,001	1,948	0,052	
	Büropat.Dav.	-0,462	0,018	-0,841	-25,77	0,000	0,707		275				
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	Sabit	4,465	0,084		53,109	0,000		272,727	1	<0,001	1,322	0,133
		Büropat.Dav.	-0,548	0,033	-0,893	-16,51	0,000	0,798		69			
	Çocuğu var	Sabit	4,347	0,027		163,7	0,000		1846,918	1	<0,001	1,973	0,029
		Büropat.Dav.	-0,486	0,011	-0,862	-42,98	0,000	0,743		639			

Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı

Tablo 54 incelendiğinde yöneticinin cinsiyeti bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Yöneticinin cinsiyetine göre kadınlar bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %76,2'sini açıklarken erkekler için %75'ini açıklamaktadır. Buna göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını kadın yöneticiler bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 54 incelendiğinde yöneticinin eğitim durumu bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Yöneticinin eğitim durumuna göre lisansüstü bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %77,9'unu açıklarken lisans mezunları için %73,7'sini açıklamaktadır. Buna göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını lisansüstü mezunu yöneticiler bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 54 incelendiğinde yöneticinin medeni durumu bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Yöneticinin medeni durumuna göre evli olan yöneticiler bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %75,5'ini açıklarken bekar yöneticiler için %74'ünü açıklamaktadır. Buna göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını evli yöneticiler bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 54 incelendiğinde yöneticinin mesleki kıdemi bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Yöneticinin mesleki kıdemine göre 10-19 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %78,7'sini açıklarken; 20-29 yıl arası için %76,4'ünü; 1-9 yıl arası için %72,6'sını; 30 yıl ve üstü için ise %70,6'sını açıklamaktadır. Buna göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını 10-19 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 54 incelendiğinde yöneticinin yaşı bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde

yordamaktadır ($p<.001$). Yöneticinin yaş grubuna göre 20-39 yaş arasındaki yöneticiler bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %81,9'unu açıklarken; 50 yaş ve üstü için %74,4'ünü; 40-49 yaş arası için %70,7'sini açıklamaktadır. Buna göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını 20-39 yaş arası yöneticiler bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 54 incelendiğinde yöneticinin çocuk sahibi olma durumu bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Yöneticinin çocuk sahibi olma durumuna göre çocuğu olmayan yöneticiler bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %79,8'ini açıklarken çocuk sahibi olan yöneticiler için %74,3'ünü açıklamaktadır. Buna göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını çocuk sahibi olmayan yöneticiler bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Okulun özellikleri bakımından okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını ne şekilde yordadığına bakılmıştır. Okulun özelliklerine göre büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını yordaması ile ilgili bulgular Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Okulların özelliklerine göre okulların örgüt sağlığının yordanmasına ilişkin bulgular

Okulun Özellikleri	Okul Türü	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	R ²	ANOVA			Durbin Watson	Cook's Distance	
			b	Std. Hata				Beta	F	sd.			p
Okul Türü	Ortaokul	Sabit	4,343	0,044		98,143	0,000	0,747	786,353	1	<0,001	2,095	0,059
		Büropat.Dav.	-0,487	0,017	-0,864	-28,042	0,000			266			
	İlkokul	Sabit	4,387	0,046		96,331	0,000	0,743	711,960	1	<0,001	1,809	0,052
		Büropat.Dav.	-0,516	0,019	-0,862	-26,683	0,000			546			
	Anaokulu	Sabit	4,275	0,042		102,924	0,000	0,733	272,391	1	<0,001	1,941	0,310
		Büropat.Dav.	-0,398	0,024	-0,856	-16,504	0,000			99			
	Lise	Sabit	4,332	0,082		52,591	0,000	0,694	206,601	1	<0,001	1,956	0,141
		Büropat.Dav.	-0,475	0,033	-0,833	-14,374	0,000			91			
Personel Sayısı	50-99 arası	Sabit	4,482	0,055		80,795	0,000	0,794	598,713	1	<0,001	1,894	0,053
		Büropat.Dav.	-0,554	0,023	-0,891	-24,47	0,000			155			
	1-24 arası	Sabit	4,404	0,034		128,97	0,000	0,775	1065,38	1	<0,001	1,965	0,055
		Büropat.Dav.	-0,51	0,016	-0,88	-32,64	0,000			310			
	100 ve üstü	Sabit	4,414	0,148		29,905	0,000	0,756	99,324	1	<0,001	2,339	0,128
		Büropat.Dav.	-0,536	0,054	-0,87	-9,966	0,000			32			
	25-49 arası	Sabit	4,178	0,051		81,167	0,000	0,659	399,67	1	<0,001	2,043	0,051
		Büropat.Dav.	-0,413	0,021	-0,812	-19,99	0,000			207			

Öğrenci Sayısı	1000 ve üstü	Sabit	4,401	0,057		77,742	0,000	0,781	514,201	1	<0,001	2,073	0,092
		Büropat.Dav.	-0,52	0,023	-0,884	-22,68	0,000				144		
	1-249 arası	Sabit	4,409	0,04		111,29	0,000	0,754	732,799	1	<0,001	1,87	0,081
		Büropat.Dav.	-0,51	0,019	-0,868	-27,07	0,000				239		
	250-499 arası	Sabit	4,283	0,055		78,016	0,000	0,723	373,802	1	<0,001	2,137	0,099
		Büropat.Dav.	-0,452	0,023	-0,85	-19,33	0,000				143		
	500-999 arası	Sabit	4,293	0,06		72,052	0,000	0,711	435,170	1	<0,001	1,913	0,068
		Büropat.Dav.	-0,477	0,023	-0,843	-20,86	0,000				177		

Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı

Tablo 55 incelendiğinde okul türü bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Okul türüne göre ortaokullar bakımından okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %74,7'sini açıklarken; ilkokullar için %%74,3'ünü; anaokulları için %73,3'ünü; liseler için ise %69,4'ünü açıklamaktadır. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını ortaokullar bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 55 incelendiğinde okuldaki personel sayısı bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Personel sayısına göre 50-99 arası personele sahip okullar bakımından okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %79,4'ünü açıklarken; 1-24 arası için %%77,5'ini; 100 ve üstü için %75,6'sını; 25-49 arası için ise %65,9'unu açıklamaktadır. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını 50-99 arası personele sahip okullar bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Tablo 55 incelendiğinde okuldaki öğrenci sayısı bakımından büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde negatif yönlü ve yüksek düzeyde yordamaktadır ($p<.001$). Öğrenci sayısına göre 1000 ve üstü öğrenciye sahip okullar bakımından okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar toplamda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %78,1'ini açıklarken; 1-249 arası için %%75,4'ünü; 250-499 arası için %72,3'ünü; 500-999 arası için ise %71,1'ini açıklamaktadır. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda okulların örgüt sağlığını 1000 ve üstü öğrenciye sahip okullar bakımından daha güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre BDÖ'nün aşırı resmi davranma alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizleri yapılmış olup ulaşılan bulgular Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. *Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların aşırı resmi davranma alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular*

Model	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R ²	b için %95 Güven Aralığı	
		b	Std. Hata	Beta				Alt	Üst
1	(Sabit)	4,278	0,032		133,565	0,000	0,613	4,215	4,340
	Aşırı Resmi Davranma (x)	-0,469	0,014	-0,783	-33,752	0,000		-0,496	-0,441

a. Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı (\hat{y})

($F_{(1, 718)}=1139,191$), $p=0.000$, Durbin Watson: 1,927, Cook's Distance: 0,033

Tablo 56'daki sonuçlarda görüldüğü üzere kurulan model anlamlı olarak bulunmuştur [$F_{(1, 718)}=1139,191$, $p=0,00$; $r=-0,783$; $R^2=0,613$] ve bağımsız değişken olan büropatolojik davranışlar aşırı resmi davranma alt boyutunda bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %61,3'ünü açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları aşırı resmi davranma alt boyutunda, okulların örgüt sağlığını anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde etkilemektedir ($r=-0,783$; $p=0.00$). Regresyon analizi sonuçlarına göre okulların örgüt sağlığı düzeylerinin BDÖ-aşırı resmi davranma alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği modeli ($\hat{y}=4,28-0,47*x$) şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Örgüt sağlığı puanı}=4,28 - (0,47 \times \text{BDÖ-Aşırı resmi davranma puanları})$$

Öğretmen algılarına göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin güvensizlik alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla ikili doğrusal regresyon analizleri yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57. *Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların güvensizlik alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular*

Model	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R ²	b için %95 Güven Aralığı	
		b	Std. Hata	Beta				Alt	Üst
1	(Sabit)	4,297	0,033		128,747	0,000	0,601	4,232	4,363
	Güvensizlik (x)	-0,428	0,013	-0,775	-32,865	0,000		-0,453	-0,402

a. Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı (\hat{y})

($F_{(1, 718)}=1080,084$), $p=0.000$, Durbin Watson: 1,800, Cook's Distance: 0,029

Tablo 57'deki sonuçlara göre kurulan model anlamlı olarak bulunmuştur [$F_{(1, 718)}=1080,084$, $p=0,00$; $r=-0,775$; $R^2=0,601$] ve bağımsız değişken olan büropatolojik davranışlar güvensizlik alt boyutunda bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %60,1'ini açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları güvensizlik alt boyutunda, okulların örgüt sağlığını anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde etkilemektedir ($r=-0,775$; $p=0,00$). Regresyon analizi sonuçlarına göre okulların örgüt sağlığı düzeylerinin BDÖ-güvensizlik alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği modeli ($\hat{y}=4,30-0,43*x$) şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Örgüt sağlığı puanı}=4,30 - (0,43 \times \text{BDÖ-Güvensizlik puanları})$$

Öğretmen algılarına göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla ikili doğrusal regresyon analizleri yapılmış ve bulguları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58. *Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların makamı öne çıkarma alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular*

Model	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R ²	b için %95 Güven Aralığı	
		b	Std. Hata	Beta				Alt	Üst
1	(Sabit)	4,189	0,026		159,379	0,000	0,673	4,137	4,240
	Makamı Öne Çıkarma (x)	-0,438	0,011	-0,820	-38,448	0,000		-0,460	-0,415

a. Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı (\hat{y})

($F_{(1, 718)}=1478,277$), $p=0,000$, Durbin Watson: 1,900, Cook's Distance: 0,031

Tablo 58'deki sonuçlara göre kurulan model anlamlı olarak bulunmuştur [$F_{(1, 718)}=1478,277$, $p=0,00$; $r=-0,820$; $R^2=0,673$] ve bağımsız değişken olan büropatolojik davranışlar makamı öne çıkarma alt boyutunda bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %67,3'ünü açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları makamı öne çıkarma alt boyutunda, okulların örgüt sağlığını anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde etkilemektedir ($r=-0,820$; $p=0,00$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okulların örgüt sağlığı düzeylerinin BDÖ-makamı öne çıkarma alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği modeli ($\hat{y}=4,19-0,44*x$) şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Örgüt sağlığı puanı}=4,19 - (0,44 \times \text{BDÖ-Makamı öne çıkarma puanları})$$

Öğretmen algılarına göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin abartılı rutinleşme alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı

üzerine etkisini tespit etmek amacıyla ikili doğrusal regresyon analizleri yapılmış ve bulguları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların abartılı rutinleşme alt boyutunda okulun örgüt sağlığını yordamasına ilişkin bulgular

Model	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar Beta	t	p	R ²	b için %95 Güven Aralığı	
		b	Std. Hata					Alt	Üst
1	(Sabit)	4,196	0,031		137,511	0,000	0,602	4,136	4,256
	Abartılı Rutinleşme (x)	-0,399	0,012	-0,776	-32,959	0,000		-0,423	-0,375

a. Bağımlı değişken: Örgüt sağlığı (ŷ)

(F_(1, 718)=1086,295), p=0.000, Durbin Watson: 1,817, Cook’s Distance: 0,053

Tablo 59’deki sonuçlarda görüldüğü üzere kurulan model anlamlı olarak bulunmuştur [F_(1, 718)=1086,295, p=0,00; r=-0,776; R²=0,602] ve bağımsız değişken olan büropatolojik davranışlar abartılı rutinleşme alt boyutunda bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %60,2’sini açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları abartılı rutinleşme alt boyutunda, okulların örgüt sağlığını anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde etkilemektedir (r=-0,776; p=0.00).

Regresyon analizi sonuçlarına göre okulların örgüt sağlığı düzeylerinin BDÖ-abartılı rutinleşme alt boyutu tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği modeli (ŷ=4,20-0,40*x) şu şekilde yazılabilir:

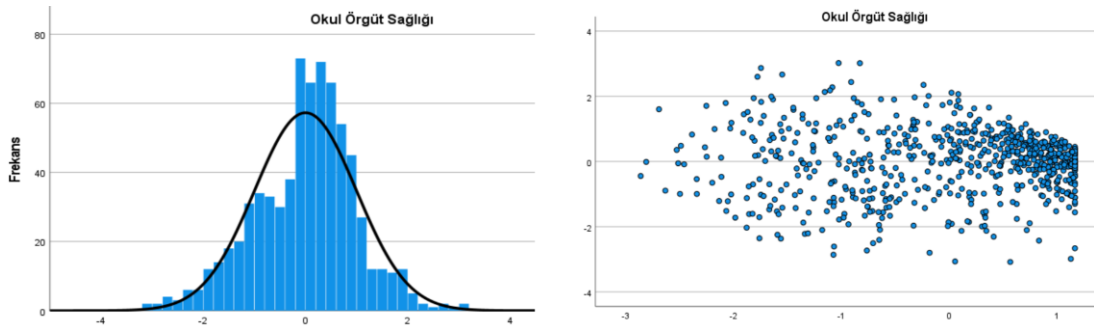
Örgüt sağlığı ölçek puanı=4,20 - (0,40 x BDÖ-Abartılı rutinleşme puanları)

Büropatolojik Davranış Ölçeği’nin tüm alt boyutları ile Örgüt Sağlığı Ölçeği’nin toplamı karşılaştırıldığında en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde anlamlı yordayıcının Büropatolojik Davranış Ölçeği’nin makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan davranışlar olduğu söylenebilir (r=-0,820; p=0.00). Ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışlar okulun örgüt sağlığındaki değişimin %67,3’ünü açıklamaktadır.

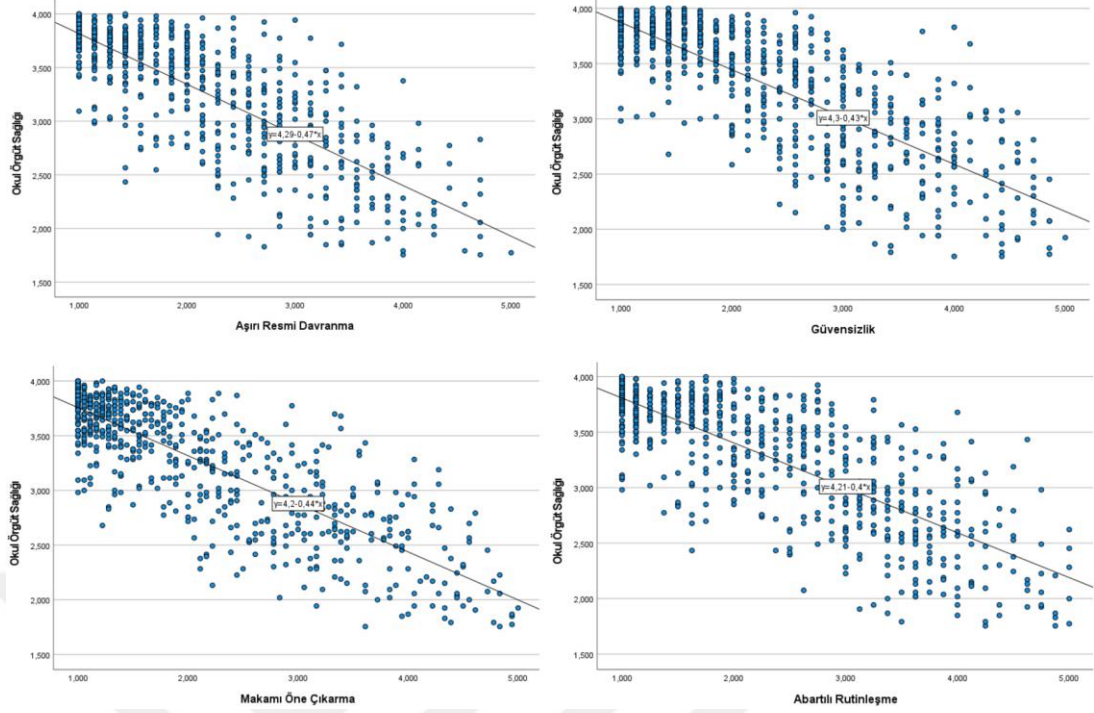
Büropatolojik Davranış Ölçeği’nin tüm alt boyutları ile Örgüt Sağlığı Ölçeği’nin toplamı karşılaştırıldığında yine yüksek, anlamlı ve negatif yönlü olmakla birlikte diğer alt boyutlara göre daha az etkinin Büropatolojik Davranış Ölçeği’nin güvensizlik alt boyutunda yer alan davranışlar olduğu söylenebilir (r=-0,775; p=0.00). Ölçeğin güvensizlik alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışlar okulun örgüt sağlığındaki değişimin %60,1’ini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde okulların örgüt sağlığını, BDÖ'nün makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan davranışların diğer alt boyutlarda yer alan davranışlara göre en yüksek düzeyde yordadığı söylenebilir. Ölçeğin makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışlar okulun örgüt sağlığındaki değişimin %67,3'ünü açıklamaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin makamı öne çıkarma davranışları okulların örgüt sağlığını toplamda anlamlı, negatif yönde ve yüksek düzeyde etkilemektedir ($r=-0,820$; $p=0.00$). Yine yüksek, anlamlı ve negatif yönlü olmakla birlikte Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin güvensizlik boyutunda yer alan davranışların diğer alt boyutlardaki davranışlara göre okulların örgüt sağlığının toplamı üzerine daha az etkili olduğu söylenebilir ($r=-0,775$; $p=0.00$). Ölçeğin güvensizlik alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışlar okulun örgüt sağlığındaki değişimin %60,1'ini açıklamaktadır.

Öğretmen algılarına göre Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının birlikte okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çoklu regresyon analizi için gerekli şartları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Çoklu regresyon analizinde veri setinde uç değerlerin olmaması gerekmektedir. Bunun için Cook's Distance değerinin <1.00 olması istenmektedir. Çoklu karşılaştırma için kullanılan veri setine ait Cook's Distance değerinin maksimum .051 olduğu görülmüştür. Ayrıca uç değer kontrolü için standardize hata değerlerine bakılmış ve yüksek olanları veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre çoklu regresyon için gerekli olan veri setinde uç değerlerin olmaması şartı sağlanmıştır. Verilerin normal dağılımına, eş varyanslılığına ve doğrusallığına bakılmıştır. Şekil 8'deki normal dağılım grafiği ile eş varyanslılığı gösterir grafik incelendiğinde veri setinin bu şartları sağladığı görülmüştür. Ayrıca doğrusallık şartının sağlandığını gösterir grafikler Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 8. Çoklu Regresyona ait Normal Dağılımı ve Eş Varyanslılığı Gösterir Grafikler



Şekil 9. Büropatolojik Davranışların Alt Boyutları ile Örgüt Sağlığı Doğrusallık Grafiği

Bağımsız değişkenlere ait hata değerlerinin birbirinden bağımsız olma durumunu (otokorelasyon sorunu) gösteren Durbin-Watson değerinin 1,946 olduğu, dolayısıyla 1 ile 3 arasında bir değer aldığından bu şartın da sağlandığı görülmüştür. Tablo 60'taki çoklu bağlantılılık değerleri kontrol edildiğinde bağımsız değişkenler (yordayan) arasındaki korelasyon katsayılarının $<.90$ olduğu, tolerans değerlerinin $>.1$ olduğu, VIF değerlerinin <10 olduğu ve CI değerlerinin <30 olduğu görülmüştür. Buna göre çoklu bağlantılılık sorunu ile ilgili gerekli ön şartların sağlandığı görülmüştür.

Tablo 60. Regresyon analizi çoklu bağlantılılık değerleri

Alt Boyutlar	Korelasyon Katsayıları				Çoklu Bağlantılılık Değerleri		
	Aşırı Resmi Davranma	Güvensizlik	Makamı Öne Çıkarma	Abartılı Rutinleşme	Tolerans	VIF	CI
Aşırı Resmi Davranma	1,000	0,801	0,852	0,816	0,237	4,224	5,799
Güvensizlik	0,801	1,000	0,822	0,845	0,240	4,162	11,416
Makamı Öne Çıkarma	0,852	0,822	1,000	0,869	0,178	5,624	12,585
Abartılı Rutinleşme	0,816	0,845	0,869	1,000	0,187	5,346	14,124

Çoklu regresyon analizi için gerekli olan tüm ön şartların sağlanması sonrasında Büropatolojik Davranış Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının birlikte okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bulgulara ait veriler Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61. Okulların örgüt sağlığının yordanması ile ilgili çoklu regresyon analiz sonuçları

Model (Bağımlı Değişken)	Bağımsız Değişken	Standart Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar Beta	t	p	b için %95 Güven Aralığı	
		b	Std. Hata				Alt	Üst
	(Sabit)	4,367	0,028		155,932	0,000	4,312	4,422
Örgüt Sağlığı	Makamı Öne Çıkarma	-0,207	0,024	-0,392	-8,615	0	-0,254	-0,16
	Aşırı Resmi Davranma	-0,129	0,023	-0,217	-5,518	0	-0,175	-0,083
	Güvensizlik	-0,104	0,021	-0,190	-4,868	0	-0,146	-0,062
	Abartılı Rutinleşme	-0,058	0,023	-0,114	-2,578	0,01	-0,103	-0,014

(F(4, 711)=502,687); p(Anova)=0.000; R²(Düzeltilmiş)=0,737; Durbin Watson: 1,946; Cook's Distance: 0,051

Tablo 61'deki sonuçlara göre kurulan model anlamlı olarak bulunmuştur [F(4, 711)=502,687, p=0,00; R²=0,739, R²(Düzeltilmiş)=0,737] ve bağımsız değişkenler olan büropatolojik davranışlara ait aşırı resmi davranma, güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutları birlikte bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %73,7'sini açıklamaktadır. Buna göre aşırı resmi davranma, güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutları birlikte okulun örgüt sağlığını yüksek düzeyde, anlamlı ve negatif olarak etkilemektedir (p<0,05). Standardize beta katsayıları ve t değerleri dikkate alındığında görece önem düzeyi olarak sırasıyla makamı öne çıkarma, aşırı resmi davranma, güvensizlik ve abartılı rutinleşme alt boyutlarının okulların örgüt sağlığının anlamlı ve negatif yordayıcısı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okulların örgüt sağlığı düzeylerinin BDÖ'nün tüm alt boyutları tarafından birlikte yordanması ile ilgili regresyon eşitliği modeli şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Örgüt sağlığı puanı} = (4,37 - 0,13 \times \text{Aşırı resmi davranma} - 0,1 \times \text{Güvensizlik} - 0,21 \times \text{Makamı öne çıkarma} - 0,06 \times \text{Abartılı rutinleşme})$$

Okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları aşırı resmi davranma, güvensizlik, makamı öne çıkarma ve abartılı rutinleşme alt boyutları birlikte okulun örgüt sağlığını yüksek düzeyde, anlamlı ve negatif olarak yordamaktadır. Birlikte etki bakımından okulların örgüt sağlığının negatif yönlü ve en güçlü yordayıcısının ise makamı öne çıkarma alt boyutundaki büropatolojik davranışlar olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre resmi anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algıları bakımından okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların toplamda ve tüm alt boyutlarda ayrı ayrı ve birlikte olarak okulların örgüt sağlığını anlamlı ve negatif yönlü yordadıkları söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı olan okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığına etkisini ortaya koymaya yönelik olarak istatistiki hesaplamalar yoluyla elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarına ait puanların toplamda ve tüm alt boyutlarda düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En düşük puan ortalaması makamı öne çıkarma alt boyutundadır. Okul yöneticilerinde, güvensizlik alt boyutuna ait büropatolojik davranışların yine düşük düzeyde olmakla birlikte diğer alt boyutlarda yer alan büropatolojik davranışlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının düşük düzeyde olması okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı aşırı resmi ve soğuk kabul edilebilecek davranışlardan uzak durduklarının, makamlarını öğretmenler üzerinde bir baskı ve kontrol aracı olarak kullanmaktan kaçındıklarının, okulda abartılı kabul edilebilecek sayıda kural, prosedür ve kontrol standardı ile uğraşmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu durum araştırmanın okulların örgüt sağlığına ilişkin sonuçlarına bakıldığında görülmektedir. Araştırma sonuçlarında okul sağlığına ilişkin puanların toplam ve alt boyutlarda yüksek olduğu bulunmuştur.

Büropatolojik davranışlara ait ölçek maddeleri incelendiğinde aşırı resmi davranma alt boyutunda yer alan ve yöneticinin sözlü ve yazılı iletişimde aşırı derecede teknik ifadeler içeren anlaşılması zor bir resmiyet dili kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik maddesinin ortalama puanının ve katılma düzeyinin çok düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin öğretmenlerle sözlü ve yazılı iletişim kurarken resmiyet dilini çok fazla abartmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte aşırı resmi davranma alt boyutunda yer alan diğer davranışlarla karşılaştırıldığında, okul yöneticilerinin kendi karar ve uygulamalarında çalışanların eleştirisine açık olmayan bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Gayrişahsi olma ilkesinin aşırı abartılması sonucunda ortaya çıkabilen aşırı resmi davranışlar okulların örgüt sağlığı bakımından olumsuz sonuçlar

doğurabilmektedir. Bürokratik örgütlerde gayrişahsilik ilkesi nesnelliği ve eşitliği sağlamak ve örgütsel rasyonalite bakımından önemli görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Bunun yanında Aydın'a (2018) göre de gayrişahsilik ilkesinin tarafsızlığa dayalı bir görev bilinci için gerekli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu tür tutum ve davranışlar örgüt çalışanları arasında ilişkilerin mekanikleşmesine ve soğumasına neden olabilmektedir (Can, 2018). Okullar gayrişahsi ve formal ilişkilerden ziyade daha şahsi ve informal ilişkilerin yoğun olduğu örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2021). Bu bakımdan okul yöneticilerinin gayrişahsilik ilkesini abartarak öğretmenlerle ve diğer okul çalışanları ile soğuk bir mesafeliğe dönüşen ilişkiler kurmasının ve çalışanların taleplerine ve eleştirilerine karşı kapalı tavırlar sergilemesinin okulun örgüt sağlığı bakımından olumsuz olacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okul çalışanları ile ilişkilerinde resmiyet-samimiyet dengesini iyi kurması ve soğuk bir mesafeliğe dönüştürmemesi ya da tam tersi olarak lakaytlığa kaymaması, kendi karar ve uygulamalarında eleştirilere açık bir tutum sergilemesi ve çalışanların taleplerine karşı duyarlı olması önemli görülmektedir.

Güvensizlik alt boyutunda yer alan ve yöneticilerin üstlerinden gelen emir ve talimatları sorgusuz bir şekilde tartışmasız olarak yerine getirip getirmediği ile ilgili maddesinin diğerlerine göre en yüksek ortalama puana sahip olduğu ve katılma düzeyinin ise orta olduğu görülmüştür. Buna göre bu sonuçlar okul yöneticilerinin üst makamlardan gelen emir ve talimatları yerine getirme konusunda dikkatli oldukları, emir ve talimatları çok fazla sorgulamadıkları ve birebir yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, güvensizlik alt boyutunda, okul yöneticilerinin özerk karar verme, risk ve inisiyatif alma konusunda zaman zaman zorlandıkları ve çekinceli davrandıkları, bu gibi durumlardan kendilerini korumak için bazen “yukarının takdiri böyle” anlayışını öne sürdükleri değerlendirilmektedir. Hawthorne ve Harwood araştırmaları göstermiştir ki çalışanların kararlara katılımı onların yenilik ve değişime uyum göstermelerini kolaylaştırmakta ve performanslarını artırmaktadır (Cohen & McWilliams, 2021). Bu bağlamda okul yöneticilerinin karar alırken ve bunları uygularken okulun öğretmenleri ve diğer paydaşları ile birlikte alması ve katılımcı bir tutum sergilemesi yenilik ve değişimin beraberinde getirebileceği gerginlik ve stresi azaltarak okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan ve yöneticilerin öğretmenleri baskı ve kontrol altında tutmak ve onların hareketlerini sınırlandırmak amacıyla denetim ve kontrollerinde cezalandırmaya dayalı bir yaklaşımı benimseyip benimsemediklerini belirlemeye yönelik maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu ve katılma düzeyinin de çok düşük olduğu görülmüştür. Buna göre yöneticilerin denetim ve kontrollerinde cezalandırmaya yönelik bir yaklaşımı tercih etmedikleri söylenebilir.

Bunun yanında makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışlara ait ortalama puanlar birbirleri ile karşılaştırıldığında bu sonuçlar, okul yöneticilerinin yetki ve hiyerarşik hakimiyete önem verdikleri, bunu ön planda tuttıkları ve ayrıca okulun gelen-giden tüm iletişimini kontrol etmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda Hofstede (2001) örgütlerde güç eşitsizliğini kaçınılmaz bir durum olarak görmektedir. Çünkü güç eşitsizliği örgütler için işlevseldir. Bu eşitsizlik üst ile ast arasındaki ilişkileri resmi bir temele oturtmaktadır. Yüksek güç mesafeli toplumlarda hiyerarşik güç önemlidir ve otorite sorgulanmamaktadır, ast ve üst arasındaki ilişkiler kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır, statü ve unvanlara önem verilmektedir. Ayrıca Kolberg'e göre bireyler güçlü gördüğü mutlak otoriteye boyun eğmekte, kurallarına sorgusuz bağlılık göstermekte ve bireyler için ödüle kavuşma ve cezadan kaçınma önemli olmaktadır (Karakavak Çırak, 2006). Buna göre, okul yöneticilerinin hiyerarşik hakimiyet kurma ve kurallara uyumu sağlama bakımından bazı durumlarda bu tür davranışlara yönelim gösterebildikleri ileri sürülebilir.

Bununla birlikte okul yöneticilerinin makamı öne çıkarmaya yönelik olarak hiyerarşik hakimiyetini öncelemesi ve okulun gelen giden tüm iletişimini kontrol altına almak istemesinin iletişimin aksamasına ve okulda koordinasyon sorunlarına neden olabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçları da göstermiştir ki büropatolojik davranışlar ile örgüt sağlığı arasında en güçlü ilişki makamı öne çıkarma ile örgütsel bütünlük alt boyutları arasındadır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda makamı öne çıkarmaya yönelik okul yöneticilerinin büropatolojik davranışlarının okulun örgütsel bütünlüğünü olumsuz etkileyen en önemli faktörlerin başında geldiği söylenebilir.

Abartılı rutinleşme alt boyutundaki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ise okul yöneticilerinin daha çok bürokratik sistemin kendilerinden bekledikleri iş ve

işlemlerle uğraştıkları, bunları karşılamaya yönelik bir çaba içinde oldukları, kendi yaptıkları denetimlerde de çalışanlardan bu tür bürokratik standartları karşılamalarını bekledikleri söylenebilir. Bu şekildeki kurallara aşırı bağlılığın çalışanlarda baskı ve stres oluşturabileceği, çalışanlar arasında güvensizlik duygusunun gelişmesine neden olabileceği, çalışanların sorumluluk ve inisiyatif almaktan kaçınabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Bülbül, 2018). Ayrıca Merton'a (1940) göre bürokratik örgütlerde kurallara aşırı vurgu yapılması çalışanları örgütün amaçlarına yönelik çalışmaktan ziyade sadece kuralların gerekliliğini yerine getirmeye itmektedir. Okulun bürokratik bir örgüt olmasının yanında insani yönü ağır basan bir eğitim kurumu olduğu unutulmamalıdır (Şişman, 2021). Buna göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların kuralların gerekçesi ile okulun amaçlarını karıştırmaları önlenmelidir ve çabalarının kuralların gereğini yerine getirmeye yönelik değil amaçlara yönelik olması sağlanmalıdır. Burada en önemli sorumluluğun yine okul yöneticilerine düştüğü söylenebilir. Okul yöneticilerinin kural ve prosedürlerin sayısına yönelik abartıdan uzak ve dengeli yaklaşımı buna katkı sağlayabilir.

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Akbaba (1997) araştırmasında öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğanay (2022) resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Çiçek (2013), Ayduğ ve Ağaoğlu (2017), Tunçtan (2022), Tosun (2022), Satan (2021), Aksulu Köse (2018), Taneri (2011), Ülsen (2015), Akyürek (2019) öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algılarını yüksek düzeyde; Öter (2021), Özdemir (2006) Tekin (2005), Demirok (2020) ve Ordu (2011) orta düzeyde; Karakuş (2020) ise düşük düzeyde bulmuştur. Kısa (2011) diğer araştırmacılardan farklı ve tersi olarak okulların örgüt sağlığını hastalık temelli olarak incelemiştir. Hastalık temelli bağlamında incelediği okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algılarını düşük düzeyde bulmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okulların örgüt sağlığını genel anlamda yüksek düzeyde olumlu olarak gördükleri ve sağlıklı bir okul ortamına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bunun yanında okulların örgüt sağlığının alt boyutlarına ilişkin olarak öğretmen algılarının örgütsel liderlik, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülürken örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akbaba (1997) çevresel etkileşim alt boyutundaki öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak örgütsel bütünlük boyutuna ilişkin bulgusunun yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Bunun yanında Ülsen (2015) örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün olmak üzere örgüt sağlığının tüm alt boyutlarında öğretmen algılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Akyürek (2019) kurumsal bütünlük alt boyutunda yüksek; Ordu (2011) örgütsel liderlik ve örgütsel kimlik alt boyutlarında yüksek, örgütsel ürün, çevresel etkileşim ve örgütsel bütünlük boyutlarında orta düzeyde; Tekin (2005) örgütsel liderlik boyutunda yüksek, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pereira (2025) kurumsal bütünlük boyutunda okulların dış baskılar ve toplumsal talepler karşısında savunmasız kaldığı ve en düşük ortalamanın bu boyutta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pereira (2025) bu baskıyı çok sayıda otoritenin birbiriyle rekabetine, çatışan paydaş taleplerine bağlamaktadır. Araştırmanın örgüt sağlığının alt boyutlarına ilişkin bulgularının genel olarak diğer araştırmacılarla örtüştüğu söylenebilir. Araştırma sonucuna göre öğretmen, okul ve yöneticiler üzerindeki bu baskıların diğer faktörlere göre daha yüksek olmasının nedeni olarak veli beklentilerinin yüksek oluşu, müfredat baskısı, sendikal, politik ve siyasi görüşler, bütçe kısıtları, teknolojik dönüşümler, okuma, diploma sahibi olma ve nitelikli bir meslek sahibi olma ile yüksek yaşam standardına ulaşma arasında yüksek ilişkinin olduğuna yönelik toplumdaki algının ve velilerin birbirleri ile olan rekabetinin etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Okulların örgüt sağlığına ilişkin olarak öğretmen algılarına ait ortalama puanlar incelendiğinde en düşük ortalama puanın çevresel etkileşim alt boyutuna ait olduğu görölmüştür. Bu bulgu, Akbaba (1997) ve Ordu'nun (2011) bulguları ile benzer olup sonuçları örtüşmektedir. Buna göre araştırma sonucu, okul yöneticilerinin öğretmenleri toplumsal baskılardan koruma, yetkilerini onlarla paylaşma, eğitimle ilgili sorunları onlardan dinleme ve öğretmenler arasında çıkan sorunlara aracılık edip bunları çözme konusunda ortalama bir çaba içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Günümüzde hızla değişen şartların beraberinde getirdiği belirsizliklere karşı örgütlerin başarılı olabilmesi daha esnek, uyarlanabilir ve iş birliğine önem veren örgüt yapılarını gerekli kılmaktadır (Daft, 2015). Değişen şartlara uyum sağlama ve çevre ile daha güçlü ilişkiler kurabilme esnek yapılanmayı önemli hale getirmektedir. Öte yandan okullar, askeri örgüt yapılarından farklı olarak daha esnek ve daha az katı bir yapılanmaya sahiptir. Okulların çevresi durağan ya da hareketli olabilir. Ayrıca okulların çevreye olan bağlılıkları farklılık gösterebilir. Bu bağlamda okulların hareketli bir çevrede olması ve çevreye olan bağımlılıkları göz önünde bulundurulduğunda daha esnek, şeffaf ve katılıma önem veren bir yönetim anlayışını gerektirdiği söylenebilir (Erdoğan İ. , 2014). Katı hiyerarşik ilişkiler yerine daha esnek ve şeffaf ilişkiler öğretmenlerin ve diğer çalışanların yenilikleri benimsemesini, daha özerk hareket etmesini, stratejik kararlar ve sorumluluk alabilmesini kolaylaştırabilir (Baş, 2022). Okulların varlığını sürdürebilmesi ve etkili olabilmesi için çevresinde meydana gelen değişimleri kestirebilmeli, bunlara ayak uydurabilmeli ve yeni talepleri karşılayabilmelidir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin çevresiyle sürekli olarak sağlıklı bir iletişim ve etkileşim halinde olmasının, daha esnek, şeffaf, iş birliği ve katılıma önem veren bir yönetim anlayışını benimsemesinin önemli olduğu söylenebilir.

Okulların örgüt sağlığına ilişkin olarak öğretmen algılarına ait ortalama puanlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın örgütsel liderlik alt boyutuna ait olduğu görülmüştür. Akbaba (1997) öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin örgütsel liderlik alt boyutundaki algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Tekin (2005) ve Ordu (2011) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre araştırma sonuçları okul yöneticilerinin eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri destekledikleri, işlerini planlı yaptıkları ve sorunları çözmede başarılı oldukları, eğitimle ilgili sorunlara duyarlı oldukları, ast ve üstleriyle iyi ilişkiler kurdukları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çaba gösterdikleri ve öğretmenlerle iş birliği yaptıkları, öğretmenlere dostça davrandıkları, bununla birlikte öğretmenlerle etkili iletişim kurma konusunda ortalama gayret gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Örgüt sağlığı ile ilgili ölçek maddeleri incelendiğinde ise örgütsel ürün alt boyutunda yer alan öğrenci başarısının okul tarafından tanınması ve onanması ile ilgili maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve katılma düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre araştırma sonuçları okulların öğrenci başarısına dikkat

ettikleri ve önem verdikleri, öğrenci başarısını onayladıkları ve takdir ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca örgütsel bütünlük alt boyutunda yer alan ve toplumsal baskının öğretmenleri rahatsız edici düzeyde olup olmadığını belirlemeye yönelik maddesinin ortalama puanının en düşük olduğu ve katılma düzeyinin ise orta olduğu görülmüştür. Aynı boyutta yer alan toplumsal baskı gruplarının okul yönetiminde etkili olup olmadığı ile ilgili maddesinin ortalama puanının da diğer maddelere göre düşük olduğu bulunmuştur. Yine aynı boyuta yer alan ve yöneticilerin öğretmenleri dış baskılara karşı korumadaki etkisini belirlemeye yönelik maddesinin de ortalama puanının düşük olduğu ve katılma düzeyinin de orta olduğu görülmüştür. Buna göre toplumsal baskının öğretmen ve okul yönetimi bakımından orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tsui ve Cheng'e (1999) göre sağlıklı bir okuldaki söz edebilmek için okul ortamının öğretmenleri iç ve dış baskılardan koruması gerekmektedir. Böylelikle öğretmenler iç ve dış zorluklarla uğraşmadan çalışmalarını etkin bir şekilde sürdürebilir. Sağlıklı bir okul değişen çevreye uyum sağlanırken ve öğrencilerden, velilerden ve toplumdan gelen farklı talepler karşılanırken oluşacak baskıya karşı öğretmene uygun atmosferi sağlamalıdır. Buna göre araştırma sonuçları, toplumsal baskının zaman zaman öğretmenleri, okulu ve yöneticileri rahatsız edici olabildiği, olumsuz etkileyebildiği ve ayrıca okul yöneticilerinin toplumsal baskıyı önleme konusundaki çabalarının da yetersiz kalabildiği şeklinde değerlendirilmektedir.

Hoy ve Feldman'a (1987) göre sağlıklı okul yapısına sahip olmanın önemli koşullarından biri de okulların her türlü dış baskıya karşı durabilmesi ve bu baskılardan etkilenmemesidir. Buna göre okul, çevresi ile etkileşimde bulunurken özerk hareket edebilmeli ve bağımsız olarak karar alabilmelidir (Miles 1965). Bu bakımdan okulların baskı gruplarının yıkıcı etkilerine karşı korunması gerekmektedir (Podgurski, 1990). Habermas bu tür toplumsal baskı unsurlarına eleştirel bakar ve baskıcı toplumsal yapının bireylerin özgür bilinç oluşturmalarına ket vurduğunu öne sürer (Scherer, 2009). Ayrıca, Habermas (1985) örgüt ortamlarının baskıcı ve hiyerarşik yapısının da bireylerin özerkliğini tehdit ettiğini ve örgüt kültürünü tek tipleştirdiğini söyler. Adorno ise özgür toplumun önündeki en büyük engelin yönetilen toplumsal yapı olduğunu vurgular (Elliott, 2009). Bu doğrultuda gerek örgüt içinden gerekse de örgüt dışından gelebilecek tüm baskı unsurlarının önlenmesi gerekmektedir (Altınkurt,

Yorulmaz ve Çolak, 2018). Buna göre öğretmenlerin özgür bir ortamda çalışabilmesi, okulun baskılara karşı korunması ve okulun örgütsel bütünlüğünün sağlanmasındaki en önemli görev ve sorumluluğun okul yöneticilerine düştüğü söylenebilir. Okul yöneticilerinin göstereceği katılımcı ve demokratik liderlik anlayışı bu baskıların etkisinin azaltılmasında önemli olabilir.

Öğretmenlerin okul sağlığı ile ilgili algılarına ait betimsel istatistiki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ayrıca yöneticilerin öğretmenler arasındaki sorunlara bazen kayıtsız kalabildiği, yöneticilerin okullara ek ödenek sağlama konusunda ara sıra zorlanabildiği, yöneticilerin öğretmenlerin ders yüklerini dağıtırken onların yeterliliklerini bazen dikkate almadıkları ve öğretmenlerin başarılarını zaman zaman görmezden geldikleri, öğretmenlerin kendilerini denetlemede ara sıra başarılı olabildikleri ve bu konuda bazen sıkıntılar yaşadıkları, öğretmenlerin mesleklerini yaparken ara sıra doyum sağladıkları, öğretmenlerin kendi aralarındaki sorunları çözmeye zaman zaman zorlandıkları ve birbirlerine kayıtsız davranabildikleri, öğretmenlerin eğitsel konularda farklı görüşler üretmelerine bazen izin verilmediği, velilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi, öğrencisi ile ilgili kararlara katılımının sağlanması, sınıfa davet edilmesi konusunda öğretmenler tarafından ortalama bir gayretin gösterildiği anlaşılmıştır.

Okulların örgüt sağlığına ilişkin betimsel analiz sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde okuldaki yönetim süreçlerinin doğru bir şekilde yürütülmesi okulların örgüt sağlığı bakımından önemli görülmektedir (Ada ve Baysal, 2015). Karar alma süreçlerine tüm paydaşların katılımını sağlama örgütsel bağlılığı güçlendirirken iyi bir planlama ile okulun kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması sağlanabilir. Güçlü bir iletişim okul içinde eşgüdümü sağlamak için gerekli olup iletişimin okul içinde çatışmaları azaltmanın ve ortak amaçları gerçekleştirmenin en temel bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Öte yandan okulların en önemli ve temel çıktısı insan olup bu kaynağı işleyen ve ürüne dönüştüren de yine insandır. Bu bakımdan insan kaynağının niteliğinin okulun sağlığını etkileyen faktörlerin başında geldiği söylenebilir (Boyacı, 2019). Görev ve sorumlulukları birbirinden farklılık göstermekle birlikte okul yöneticilerinin en önemli sorumluluğu okulun insan kaynağını oluşturan bireylere karşı olmaktadır. Yöneticiler okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerinin belli bir düzen içinde yürütülmesinden öncelikle sorumludur.

Öğretmenler okullardaki eğitim-öğretim hizmetlerinin yerine getirilmesinde görevli olup öğretmenlerin niteliği öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri olmaktadır. Veliler okuldaki eğitim-öğretim sürecine maddi ve manevi olarak destek sağlayan insan kaynağıdır. Öğrenciler ise okuldaki tüm bu hizmetlerin odağında yer alır. Öğrenciler okulların varlık sebebidir ve okulların en önemli görevi nitelikli öğrenciler yetiştirmektir. Buna göre okullardaki insan kaynağının niteliksel ve niceliksel yeterliliklerini artırmak, genel anlamda okulun sağlıklı işleyişi ve nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bunun yanında okulun amaçlarına ulaşması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, sunulan eğitim-öğretim ve diğer tüm hizmetlerin niteliğinin artırılması bakımından finansal kaynaklar önemli olmaktadır (Kurt, 2019). Sağlıklı bir okul örgütünden söz edebilmek için okulun finansal yapısının güçlü olması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulun finansal imkanlarının geliştirilmesi bakımından çevreleri ile iyi ilişkiler kurması tavsiye edilebilir. Ayrıca okul ortamında farklılıkların ortak norm, inanç ve değerler etrafında kaynaştırılması okul sağlığını da olumlu yönde etkileyebilir. Bu bakımdan sağlıklı bir okuldaki söz edebilmek için tüm çalışanları, katılımcıları ve paydaşları tarafından benimsenen etkili ve güçlü bir okul kültürünün olması gerekmektedir (Çelik, 2002). Okul kültürü ve okul iklimi okulun örgüt sağlığını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Daft, 2015). Okul yöneticilerinin gerek okul kültürüne yönelik olumlu yenilik ve iyileştirme çalışmaları gerekse de okul iklimini olumlu kılma çabaları genel olarak okulun sağlıklı olması bakımından önemli görülmektedir (Çelik, 2002). Bunun yanında okulun fiziki özelliklerinin eğitim-öğretimi destekleyici nitelikte olması ve insanın fiziksel, duygusal ve psikolojik yapısına uygun olması istenmektedir. Okulun amaçlarına ulaşmasını, yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrencilerin başarısını, güvenliğini, refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak bakımından önemlidir (Kesik, 2022). Sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin sürekliliğini sağlamak, çeşitliliğini ve niteliğini artırmak, daha fazla sayıda bireyin eğitim öğretim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak ve güvenli bir çalışma ortamı oluşturmak bakımından okulun fiziki yapısının ve özelliklerinin nitelik ve nicelik olarak sağlıklı olması gerektiği söylenebilir.

Araştırma probleminin bazı değişkenler bakımından farklılaşmış farklılaşmadığına yönelik sonuçları ile ilgili olarak öğretmen yaş grubuna göre okul

yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların toplamda, aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında anlamlı farklılaştığı ve bu farklılaşmanın etki büyüklüğünün “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür. Küçük düzeyde olmakla birlikte aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarındaki farklılaşmanın toplamdan daha büyük olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmen yaş grubuna göre güvensizlik ve makamı öne çıkarma alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin büropatolojik davranışlara yönelik algıları toplamda, aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında 40-49 yaş arası öğretmenlerden farklılık göstermiştir. 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin algılarının 40-49 yaş grubu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplamda ve tüm alt boyutlarda diğer yaş grubu öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının öğretmenin yaşı arttıkça daha düşük düzeyde olduğu, genç öğretmenlerin bu konudaki algılarının genel olarak daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen yaş grubu değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda, örgütsel liderlik, örgütsel ürün ve örgütsel kimlik alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın etki büyüklüğü ise “küçük” düzeyde kalmıştır. Küçük düzeyde olmakla birlikte örgütsel kimlik alt boyutundaki farklılaşmanın diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim alt boyutunda ise herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. 20-29 yaş grubu öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algılarının toplamda, örgütsel liderlik, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerden; örgütsel ürün ve örgütsel kimlik boyutlarında da ayrıca 50 yaş ve üstü öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında 30-39 yaş grubu arasındaki öğretmenlerin algısının örgütsel kimlik alt boyutunda 40-49 yaş, 50 yaş ve üstü öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 50 yaş ve üstü öğretmenlerin örgütsel ürün ve örgütsel kimlik alt boyutlarında daha yüksek algıya sahip öğretmen grubu olduğu söylenebilir. Ersan Albayrak (2022) toplamda ve diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılaşmanın olmadığını sadece örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Tunçtan (2022) farklı bir ölçek kullanmakla birlikte bazı boyutlarda

yaşı yüksek olanların lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu, bazı boyutlarda ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığını bulmuştur. Cabrera (2012) yaşlı öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksulu Köse (2018) araştırmasını özel okullarda ve sadece okul örgüt sağlığı toplamında yürütmüş olup 31-40 yaş arası öğretmen algılarının 21-30 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri olanlardan daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulguları yaşa göre doğrusal bir artış ya da azalış göstermemiştir. Ayduğ (2014), Kıvrak (2013), Yakut (2024), Karakuş (2020), Tacar (2013) yaş grubuna göre toplamda ve tüm alt boyutlarda, Arslan (2014) toplamda anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları diğer araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde genel anlamda öğretmenlerin yaşlarının artmasına bağlı olarak okul sağlığına yönelik algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenin cinsiyetine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmanın etki büyüklüğünün ise toplamda ve tüm alt boyutlarda “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür. Farklılaşma en fazla abartılı rutinleşme alt boyutundadır, en az farklılaşma ise toplamda olmuştur. Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin cinsiyetine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmanın etki büyüklüğünün toplamda ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında “küçük” düzeyde iken örgütsel kimlik alt boyutunda “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen cinsiyetine göre en yüksek farklılaşmanın örgütsel kimlik alt boyutunda, en az farklılaşmanın ise örgütsel liderlik alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Karakuş (2020) toplamda, Kıvrak (2013) toplamda ve tüm alt boyutlarda kadınlar lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. Bu bulgularla araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bunun yanında Özdemir (2006), Özkan Ebcim (2012), Ayduğ (2014), Yıldız (2014), Aksulu Köse (2018), Akyürek (2019), Öter (2021), Yakut (2024) öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı; Cabrera (2012) genelde, Türker (2010) ve Ersan Albayrak (2022) toplamda ve tüm alt boyutlarda, Bakır (2018) tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olmadığını bulmuşlardır. Yıldız (2014) örgütsel bütünlük alt boyutunda; Uğur (2017) örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında; Ülsen (2015) ölçek toplamında, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında; kadın öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ordu (2011) toplamda, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna varmıştır. Tacar (2013) ise örgütsel liderlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Farklı ölçek kullananlardan Tosun (2022) toplamda anlamlı farklılık olmamakla birlikte akademik vurgu alt boyutunda erkekler lehine; Arslan (2014) toplamda kadınlar lehine; Satan (2021) sadece kurumsal bütünlük alt boyutunda kadınlar lehine; Tunçtan (2022) toplamda ve kurumsal bütünlük hariç diğer alt boyutlarda erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulguları diğer araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde genel olarak kadın öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde bir yorum getirilebilir.

Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumunun onların okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarını etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir. Türker (2010) örgütsel kimlik alt boyutunda ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yakut (2024), Tosun (2022), Tunçtan (2022), Ayduğ (2014),

Aksulu Köse (2018), Karakuş (2020), Bakır (2018), Uğur (2017), Ülsen (2015), Tacar (2013), Özkan Ebcim (2012) öğretmenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Işlak (2024) toplamda ve tüm alt boyutlarda lisansüstü mezunlarının lehine anlamlı fark bulmuştur. Ersan Albayrak (2022) toplamda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulmamakla birlikte sadece çevresel etkileşim alt boyutunda lisansüstü mezunlara göre lisans mezunları lehine; Öter (2021) ve Akyürek (2019) lisans ve lisans üstü mezunlarına göre ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları ile diğer tüm araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda genel olarak birbirine benzer olduğu ve öğretmenin eğitim durumunun okulların örgüt sağlığına ilişkin algısında bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre 1-9 yıl arası, 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası ve 30 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer olduğu, diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdeminin bu algıyı etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algılarının örgütsel kimlik alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın etki büyüklüğünün ise “küçük” düzeyde olduğu, öğretmen algılarının toplamda, örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. 30 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının 1-9 yıl arası, 10-19 yıl arası ve 20-29 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Tacar (2013) örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında 5 yıl ve altı grubun lehine olmak üzere 6-11 yıl grubundan anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna varmıştır. Çoban (2007) örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, ancak örgütsel ürün ve örgütsel kimlik alt boyutlarında olmadığı; Ayduğ (2014) ve Uğur (2017) mesleki kıdeme göre örgütsel bütünlük alt boyutunda mesleki kıdemi düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kıvrak (2013)

ise toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olmadığını bulmuştur. Ordu (2011) toplamda ve tüm alt boyutlarda; Türker (2010) örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında; Akyürek (2019) kurumsal bütünlük alt boyutu hariç toplamda ve diğer alt boyutlarda; Öter (2021) toplamda ve alt boyutlarda; Satan (2021) toplamda ve kaynak desteği alt boyutunda; Ersan Albayrak (2022) toplamda ve sadece örgütsel bütünlük alt boyutunda; genel olarak daha fazla mesleki kıdeme sahip olanlar lehine istatistiki bakımdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ülsen (2015) sadece örgütsel liderlik alt boyutunda mesleki kıdemi düşük olanların lehine anlamlı farklılaşma bulmuştur. Özdemir (2006), Özkan Ebcim (2012), Kurum (2013), Aksulu Köse (2018), Bakır (2018), Karakuş (2020), Yakut (2024) anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçları ile diğer tüm araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde genel olarak mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının mesleki kıdemi az olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde bir yorum getirilebilir.

Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları Tacar (2013), Ülsen (2015), Öter (2021), Tosun (2022) ve Yakut'un (2024) çalışmalarına ait bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte farklı bir örgüt sağlığı ölçeği kullanan ve öğretmen bağlılığı ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi araştıran Tsui ve Cheng (1999) kurumsal bütünlük alt boyutunda evli öğretmenler lehine istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma ile tüm diğer araştırmalara ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde genel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın etki büyüklüğünün toplamda ve tüm alt boyutlarda ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. En çok farklılaşmanın toplamda olduğu, yine “orta” düzeyde olmakla birlikte en az farklılaşmanın ise abartılı rutinleşme alt boyutunda olduğu görülmüştür. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılaşma göstermekte olup diğer tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür. Bunun yanında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bu tür davranışlara ilişkin algıları ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden; güvensizlik alt boyutunda ise hem ortaokul hem de liselerde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak farklılaştığı ve algılarının bu okullarda görev yapan öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bu algısının ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda diğer tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul türünün okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar üzerine etki büyüklüğünün toplamda ve tüm alt boyutlarda orta düzeyde olması durumu dikkate alındığında, bu araştırma sonuçlarına göre ortaokullardaki bu algının yüksek olmasının nedenlerinin öncelikle ve titizlikle araştırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda ortaokullarla ilgili ortaya konan araştırma sonuçlarının nedenleri için okul yöneticilerinin kişisel durumlarının yanında ortaokulların örgütsel özelliklerinin de etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ortaokullara ait bu sonuçlar yöneticilerin kişisel özellikleri bakımından yönetsel yeterliliklerinin yanında Herzberg’in (1993) çift faktör kuramı çerçevesinde başarı duygusu, takdir görme, sorumluluk alma, kariyer basamakları gibi faktörler bakımından motivasyon sorunları ile ilgili olabilir. Bunun yanında örgütsel faktörler bakımından da Bolman ve Deal’ın

(2021) dörtlü çerçeve kuramına göre ortaokulların yapısal, insan kaynakları, politik, kültürel ve sembolik boyutları ile ilgili olabileceği söylenbilir.

Okul türü değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin ğretmen algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın etki büyüklüğünün toplamda ve örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında “orta” düzeyde, örgütsel liderlik ve örgütsel kimlik alt boyutlarında ise “küçük” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok farklılaşmanın çevresel etkileşim alt boyutunda olduğu, en az farklılaşmanın ise örgütsel liderlik alt boyutunda olduğu görülmüştür. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak farklılık göstermekte olup bunlardan daha yüksektir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ölçek toplamında, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak farklılaşmakta olup bu boyutlara yönelik algıları daha yüksektir. Yıldız (2014) toplamda ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu, örgütsel ürün alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın genel olarak ilkokullar ile meslek liseleri arasında ve ortaokullar ile meslek liseleri arasında, meslek liselerine göre ilkokullar ve ortaokullar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anaokullarını çalışmasına dahil etmeyen Tosun (2022) toplamda ve alt boyutlarda ortaokul ve liselere göre ilkokulların lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Tosun (2022) ortaokul ğretmenlerinin okul sağlığına ilişkin algılarının ilkokul ve liselerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları ile Tosun’un (2022) sonuçları örtüşmektedir. Ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenbilir. Okul türünün okulların örgüt sağlığı üzerine etki büyüklüğünün toplamda ve bazı alt boyutlarda orta düzeyde bazılarında da küçük düzeyde olması dikkate alındığında, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden düşük olmasının irdelenerek bu okul türleri için alınacak önlemlerin ivedilikle belirlenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Araştırmanın sonucuna göre

ortaokulların örgüt sağlığına ilişkin algının örgütsel bütünlük alt boyutunda en az olduğu görülmüştür. Bunun yanında ilkokulların ve liselerin de bu alt boyuta ait öğretmen algılarının diğer alt boyutlara göre oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde özellikle ortaokul kademesindeki okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algısının düşüklüğu araştırılması gereken önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca ilkokullar ve liseler için de diğer alt boyutlara göre örgütsel bütünlük alt boyutundaki algıyı yükseltmek için gerekli önlemlerin alınması tavsiye edilmektedir.

Okuldaki personel sayısı değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri “küçük” düzeyde kalmıştır. “Küçük” düzeyde olmakla birlikte farklılaşmanın en çok güvensizlik alt boyutunda olduğu görülmüştür. 1-24 arası personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 100 ve üstü personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 1-24 arası, 25-49 arası ve 50-99 arası personel sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında 25-49 arası ile 50-99 arası personel sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin toplama ve tüm alt boyutlara yönelik algıları birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde 100 ve üstü personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları diğer tüm gruplardan en yüksek düzeyde iken personel sayısının en az olduğu okullarda ise en düşüktür. Genel olarak okullardaki personel sayısı artıkça öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda artmakta olduğu ve öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarının okuldaki personel sayısı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Büyük örgütler daha karmaşık, daha yavaş ve esnek olmayan hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Robbins & Coulter, 2017). Örgütler büyüdükçe istikrarlarını koruması

güçleşmektedir. Karar almak, uygulamak ve bunları denetlemek daha da zorlaşmaktadır (Mintzberg, Lampel, & Ahlstrand, 1998). Ayrıca örgüt yapısı büyüdükçe yöneticilerin koordinasyonu sağlaması da giderek sorun olmaktadır (Barney & Hesterly, 2019). Bu bakımdan küçük örgütler daha esnek ve basit bir yapıya sahip olup yeniliğe ve değişime daha hızlı uyum sağlayabilmektedir (Robbins & Coulter, 2017). Buna göre istikrarı koruma, hızlı karar alma ve bunları uygulama, doğru planlama yapma, koordinasyonu sağlama, değişen şartlara uyum gösterme, vb. sorumlulukların okul yöneticileri üzerinde oluşturduğu baskının azaltılması bakımından okulların personel sayısının belli bir büyüklüğü aşmaması önemli görülmektedir. Okulların personel sayısının fazlalığına yönelik alınacak tedbirlerin okul yöneticileri üzerindeki baskıları azaltabileceği ve büropatolojik davranışların daha düşük düzeyde kalmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Okuldaki personel sayısı değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algıları toplamda ve örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken örgütsel liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri “küçük” düzeyde kalmıştır. “Küçük” düzeyde olmakla birlikte farklılaşmanın en çok örgütsel bütünlük alt boyutunda olduğu görülmüştür. 1-24 arası personel sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları ölçek toplamında ve örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. 100 ve üstü personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel kimlik alt boyutunda diğer tüm gruplardan anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Ordu (2011) örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutları hariç toplamda ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim alt boyutlarında; Bakır (2018) tüm alt boyutlarda personel sayısı az olan okulların lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öter (2021) ise toplamda ve alt boyutlarda personel sayısı fazla olan okullar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir ölçek kullanan Tosun (2022) toplamda ve bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların olduğunu, bazılarında ise olmadığını bulmuştur. Araştırmanın bulguları Ordu (2011) ve Bakır (2018) ile örtüşmektedir. Tüm araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde genel olarak okullardaki personel sayısı arttıkça okulların örgüt sağlığının azaldığı personel

sayısı azaldıkça da okulların örgüt sağlığının arttığı söylenebilir. Özellikle personel sayısının 100'ü geçtiği okullarda bu durumun daha belirgin hale geldiği varsayılmaktadır. Buna göre okullardaki personel sayısının belli bir seviyede tutulmasının okulların örgüt sağlığına olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri güvensizlik alt boyutunda “orta” düzeyde iken toplamda ve diğer alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Buna göre farklılaşmanın “orta” düzey ile en çok güvensizlik alt boyutunda olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısı 1-249 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısı 1-249 arasında ve 250-499 arasında olan okullarda ise bu farklılaşmanın olmadığı, öğretmen algılarının birbirine benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları toplamda, aşırı resmi davranma ve güvensizlik alt boyutlarında 500-999 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarının genel olarak okuldaki öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu, okullardaki öğrenci sayısı arttıkça okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının arttığı, öğrenci sayısı azaldıkça da düştüğu söylenebilir. Personel sayısında olduğu gibi okulların öğrenci sayılarının okul türleri de dikkate alınarak belli mevcutlarla sınırlandırılmasının okul yöneticilerinin üzerindeki baskıların azalmasına ve büropatolojik davranışlarının daha düşük düzeyde kalmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri örgütsel bütünlük alt boyutunda “orta” düzeyde iken toplamda ve diğer alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Buna göre farklılaşmanın “orta” düzey ile en çok örgütsel bütünlük alt boyutunda olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısı 1-249 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 500-999

arası öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden; toplamda, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün boyutlarında ise 1000 ve üstü öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenci sayısı 249-499 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda 500-999 arası öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 500-999 arası öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları örgütsel kimlik alt boyutunda 1-249 arası ve 250-499 arası öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bakır (2018) tüm alt boyutlarda öğrenci sayısı az olan okulların lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın okullardaki öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin okulların örgüt sağlığı algılarına yönelik sonuçları Bakır'ın (2018) bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının genel olarak okuldaki öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu, okullardaki öğrenci sayısı arttıkça okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının azaldığı, öğrenci sayısı azaldıkça da yükseldiği söylenebilir. Toprakçı'ya (2015) göre okuldaki öğrenci sayılarının fazla olması kaynak ve fırsatların paylaşımını olumsuz etkileyebilmekte ve ayrıca öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen etkileşimini tehlikeye atabilmekte ve hatta zarar verebilmektedir. Bunun yanında stres, güvenlik, temizlik, yerleşim, araç-gereç, vb. birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu bakımdan okuldaki öğrenci sayısının fazlalığının okulun örgüt sağlığını olumsuz etkileyebileceği ve de zarar verebileceği değerlendirilmektedir.

Yöneticinin yaşı değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre yönetici yaş değişkeni bağlamında öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 20-39 yaş grubundaki okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algıları istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte 40-49 arası, 50 ve üstü yaş grupları arasındaki yöneticilere göre toplamda ve tüm alt boyutlarda daha yüksek bulunmuştur. Buna göre yöneticinin yaşı yükseldikçe öğretmenlerin okul

yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının genel olarak düşmekte olduğu, yöneticinin yaşı azaldıkça da bu algının yükselmekte olduğu kabul edilebilir.

Yöneticinin yaşı değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durumda yönetici yaş değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 20-39 yaş arası yöneticilere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 40-49 arası, 50 ve üstü yaş grupları arasındaki yöneticilere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden toplamda ve tüm alt boyutlarda daha düşük bulunmuştur. Yıldız (2014) sadece örgütsel liderlik alt boyutunda yönetici yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğunu bulmuş ancak bu farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını test ettiğinde ise anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır, ayrıca toplamda ve diğer alt boyutlarda da anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte çalışmasının bulguları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte toplamda ve tüm alt boyutlardaki yaş gruplarına ait sıra ortalamalarının 45 ve üzeri yaş grubu yöneticiler için diğer tüm yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte okul yöneticisinin yaşı arttıkça öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının genel olarak artmakta olduğu söylenebilir.

Yöneticinin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve makamı öne çıkarma alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri toplamda ve anlamlı farkın olduğu alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Yine “küçük” düzeyde olmakla birlikte en çok farklılaşmanın güvensizlik alt boyutunda olduğu görülmüştür. Makamı öne çıkarma alt boyutunda ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Yöneticinin cinsiyetine göre büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının kadın yöneticiler lehine toplamda ve makamı öne çıkarma hariç diğer alt boyutlarda erkek okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmen

algıları bakımından kadın okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların erkek okul yöneticilerine göre daha düşük düzeyde olduğu varsayılabilir.

Yöneticinin cinsiyetine göre öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda ve örgütsel liderlik alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda istatistiki bakımdan anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşma toplamda ve alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Yine “küçük” düzeyde olmakla birlikte en çok farklılaşmanın çevresel etkileşim alt boyutunda olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin cinsiyetine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının kadın yöneticiler lehine toplamda ve örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel liderlik alt boyutuna yönelik öğretmen algılarında ise yöneticinin cinsiyeti bakımından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Tekin (2005) örgütsel liderlik, örgütsel ürün alt boyutlarının kadın yöneticilerin lehine olarak erkek yöneticilerden anlamlı farklılık gösterdiğini, toplamda ve örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik ve çevresel etkileşim alt boyutlarının ise farklılaşmadığını bulmuştur. Yıldız (2014) ise sadece örgütsel bütünlük alt boyutunda okulların örgüt sağlığına ilişkin algının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırmanın toplamda ve alt boyutlardaki bulguları Tekin (2005) ve Yıldız'ın (2014) sonuçları ile kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte anlamlı farklılaşmanın kadınlar lehine olması tüm araştırma sonuçları için ortaktır. Türker (2010) ise yöneticinin cinsiyetine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin olarak tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde kadın yöneticilerin görev yaptığı okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algısının erkek yöneticilerin görev yaptığı okullardan daha yüksek düzeyde olduğu kabul edilebilir.

Yöneticinin eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri toplamda ve tüm alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Yine “küçük” düzeyde olmakla birlikte en çok farklılaşmanın güvensizlik alt boyutunda olduğu, en az farklılaşmanın ise aşırı resmi davranma alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Yöneticinin eğitim durumuna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının lisansüstü mezunu yöneticiler lehine toplamda ve tüm alt boyutlarda lisans mezunu okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen algıları bakımından lisansüstü mezunu okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların lisans mezunu okul yöneticilerine göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Yöneticinin eğitim durumuna göre öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği, bu farkın etki büyüklüğünün toplamda ve tüm alt boyutlarda “küçük” düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine küçük düzeyde olmakla birlikte en çok farklılaşmanın çevresel etkileşim alt boyutunda olduğu, en az farklılaşmanın ise örgütsel kimlik alt boyutunda olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının lisansüstü mezunu yöneticiler lehine toplamda ve tüm alt boyutlarda lisans mezunu yöneticilerin görev yaptığı okullardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türker (2010) tüm alt boyutlarda, Yıldız (2014) toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2005) toplamda, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim alt boyutlarında ön lisans mezunu yöneticilerin lehine olarak lisans mezunu olanlardan anlamlı farklılığın olduğunu, örgütsel liderlik ve örgütsel kimlik alt boyutlarında ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığını bulmuştur. Buna göre araştırmanın bulguları Türker (2010) ve Yıldız (2014) örtüşmemektedir. Ayrıca lisans eğitimi alan yöneticiler bakımından ise Tekin (2005) ile tam tersi sonuca ulaşılmıştır. Karşılaştırılan araştırmaların tarihleri dikkate alındığında o dönemdeki lisansüstü mezunu yöneticilerin sayısının oldukça az olabileceği değerlendirilmiş ve bu durum incelendiğinde Türker’in (2010), Tekin’in (2005), Yıldız’ın (2014) çalışmalarında sunulan verilere göre yüksek lisans ve doktora mezunu yönetici sayılarının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu durumun o dönem yapılan araştırmaların sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Bu araştırmacıların bulgularından bağımsız olarak değerlendirildiğinde araştırma sonucuna göre lisansüstü mezunu yöneticilerin görev yaptığı okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algısının lisans mezunu yöneticilerin görev yaptığı okullardan daha yüksek düzeyde olduğu kabul edilebilir.

Yöneticinin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri toplamda ve tüm alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Yine “küçük” düzeyde olmakla birlikte en çok farklılaşmanın aşırı resmi davranma alt boyutunda olduğu, en az farklılaşmanın ise güvensizlik alt boyutunda olduğu görülmüştür. 1-9 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen algıları bakımından mesleki kıdemi az olan okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların mesleki kıdemi fazla olan okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu, yöneticinin mesleki kıdemi arttıkça büropatolojik davranışlarının düzeyinin düştüğü varsayılabılır.

Yöneticinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri toplamda ve tüm alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Yine küçük düzeyde olmakla birlikte en fazla farklılaşmanın örgütsel kimlik alt boyutunda olduğu, en az farklılaşmanın ise örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim alt boyutlarında olduğu görülmüştür. 1-9 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Yıldız (2014) toplamda ve örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında mesleki kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu, örgütsel kimlik alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları ile Yıldız'ın (2014) ulaştığı sonuçların birbirine benzer olduğu görülmüştür. Türker (2010) yöneticinin mesleki kıdemine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin olarak tüm alt boyutlarda, Tekin (2005) toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut

araştırmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde yöneticinin kıdemi arttıkça öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının genel olarak yükseldiği, yöneticinin yaşı azaldıkça da düştüğü varsayılabilir.

Yöneticinin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinde görölen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda, güvensizlik ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aşırı resmi davranma ve makamı öne çıkarma alt boyutlarında ise herhangi bir farklılaşma görölmemiştir. Bu farklılaşmaların etki büyüklükleri toplamda ve ilgili alt boyutlarda “küçük” düzeyde kalmıştır. Yine “küçük” düzeyde olmakla birlikte en çok farklılaşmanın abartılı rutinleşme alt boyutunda olduğu görölmüştür. Yöneticinin medeni durumuna göre evli olan okul yöneticilerinde görölen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda, güvensizlik ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında bekar olan okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen algıları bakımından evli olan okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların bekar olan okul yöneticilerinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yöneticinin medeni durumu değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre evli ve bekar yöneticilerle ilgili olarak okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre okul yöneticilerinde görölen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının sadece aşırı resmi davranma alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da “küçük” düzeyde olduğu bulunmuştur. Yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre toplamda ve diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılaşma görölmemiştir. Çocuğu olmayan okul yöneticilerinde görölen büropatolojik davranışlarla ilgili öğretmen algılarının aşırı resmi davranma alt boyutunda bir çocuğa sahip okul yöneticilerinden anlamlı olarak yüksek olduğu, toplamda ve diğer boyutlarda ise birbirine benzer olduğu görölmüştür. Buna göre öğretmen algıları bakımından okul yöneticilerindeki büropatolojik davranış düzeylerinin onların sahip oldukları çocuk sayısıyla çok az ilgili olduğu kabul edilebilir.

Yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocuk sahibi olan ve olmayan yöneticilerle ilgili olarak okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda birbirine benzer olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmen algıları bakımından yönetici çocuk sayısının okulların örgüt sağlığının düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlarla okulların örgüt sağlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasında negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar ile okulun örgüt sağlığı arasında anlamlı, doğrusal, negatif yönlü ve güçlü bir ilişki söz konusudur. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlar arttıkça okulların örgüt sağlığının azalmakta olduğu varsayılabılır.

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamı ve tüm alt boyutlarının birbirleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamı ile alt boyutları arasında anlamlı, doğrusal, pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki söz konusudur. En güçlü anlamlı pozitif ilişkinin toplam ile makamı öne çıkarma alt boyutu arasında olduğu görülmüştür. Hiyerarşik yapı içerisinde yöneticinin makamı, emirlerin astlar tarafından disiplinli bir şekilde yerine getirilmesi (Hoy ve Miskel, 2015) bakımından önemli olduğu gibi denetim ve kontrol için de gerekli görülmektedir (Aydın, 2018). Ancak bunun abartılması örgütte iletişimin zorlaşmasına, örgütün işleyişinin bozulmasına, işlerin yavaşlamasına ve verimsizliğe neden olabilmektedir (Jones & George, 2011). Aralarındaki ilişki yine güçlü olmakla birlikte diğerlerine göre en düşük anlamlı pozitif ilişki ise aşırı resmi davranma ve güvensizlik alt boyutları arasındadır. Buna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların toplamında ve alt boyutlarından herhangi birinde artış olduğunda diğerlerinin de doğrusal olarak güçlü bir şekilde ve pozitif yönde birlikte arttığı varsayılabılır.

Okulların örgüt sağlığı bakımından toplamda ve alt boyutların birbirleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve büyük çoğunlukla yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. En güçlü anlamlı pozitif ilişkinin ölçek toplamı ile çevresel

etkileşim alt boyutu arasında olduğu bulunmuştur. Aralarındaki ilişki “orta” düzeyde olmakla birlikte diğerlerine göre en düşük anlamlı pozitif ilişki ise örgütsel bütünlük ile örgütsel kimlik alt boyutları arasındadır. Buna göre okulların örgüt sağlığının toplamında veya alt boyutlarından birinde artış olduğunda diğerlerinin de doğrusal olarak pozitif yönde ve birlikte arttığı söylenebilir. Ayrıca diğerleri ile arasındaki ilişkinin en yüksek düzeyde oluşu dikkate alındığında okul sağlığını artırmanın en etkili yolunun çevresel etkileşimi artırmaya bağlı olduğu varsayılabilir. Bunun yanında ölçek toplamı ve alt boyutlar arasındaki anlamlı pozitif ilişki nedeniyle alt boyutlarda sağlanacak herhangi bir iyileştirici durumun toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda okulların örgüt sağlığını pozitif yönde etkileyeceği değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamı ile okulların örgüt sağlığının örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel ürün alt boyutları ile negatif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde; örgütsel kimlik alt boyutu ile negatif yönlü, anlamlı “orta” düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre büropatolojik davranışlarla en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde ilişkinin örgüt sağlığının örgütsel bütünlük alt boyutu arasında; en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde ilişkinin ise örgütsel kimlik alt boyutu arasında olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların toplamda artmasının okulların örgüt sağlığını toplamda ve tüm alt boyutlarda negatif olarak etkilediği ve okulların örgüt sağlığını toplamda ve tüm boyutlarda azalttığı ve ayrıca okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda en çok okulun örgütsel sağlığının örgütsel bütünlük alt boyutunu etkilediği söylenebilir.

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların tüm alt boyutları ile okulların örgüt sağlığının tüm alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu ilişkilerin çoğunlukla “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında büropatolojik davranışlara ait aşırı resmi davranma, güvensizlik, makamı öne çıkarma, abartılı rutinleşme alt boyutları ile okul örgüt sağlığına ait örgütsel kimlik alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ve “orta” düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara ait tüm alt boyutlar ile okulun örgüt sağlığına ait tüm alt boyutlar birbirleri ile karşılaştırıldığında en güçlü negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde anlamlı ilişkinin büropatolojik davranışlara ait

makamı öne çıkarma alt boyutu ile okulun örgüt sağlığına ait örgütsel bütünlük alt boyutu arasında; en düşük negatif yönlü ve “orta” düzeyde anlamlı ilişkinin ise büropatolojik davranışlara ait aşırı resmi davranma alt boyutu ile okulun örgüt sağlığına ait örgütsel kimlik alt boyutu arasında olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara ait tüm alt boyutlar ile okulun örgüt sağlığının toplamı karşılaştırıldığında ise okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların tüm alt boyutları ile okulun örgüt sağlığının toplamı arasında anlamlı, negatif yönlü ve “yüksek” düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların tüm alt boyutlarda, okulun örgüt sağlığını toplamda negatif ve yüksek düzeyde etkilediği varsayılabılır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin büropatolojik davranışlarının toplamda okulun örgüt sağlığı üzerine etkisini tespit etmek amacıyla ikili doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bağımsız değişken olan büropatolojik davranışlar toplamda bağımlı değişken olan okulun örgüt sağlığındaki değişimin %71,4’ünü açıklamıştır. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların toplamda, okulların örgüt sağlığını anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar arttıkça okulun örgüt sağlığına ilişkin algının negatif yönde ve yüksek düzeyde azaldığı, büropatolojik davranışlar azaldıkça da okulun örgüt sağlığına ilişkin algının pozitif yönde ve yüksek düzeyde arttığı söylenebilir. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı üzerinde anlamlı, yüksek düzeyde ve negatif bir etkiye sahip olduğu varsayılabılır. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların artmasının okulun örgüt sağlığını anlamlı olarak yüksek düzeyde azalttığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların aşırı resmi davranma alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların aşırı resmi davranma alt boyutunda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %61,3’ünü açıkladığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların aşırı resmi davranma alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda negatif yönde ve güçlü bir şekilde etkilediği varsayılabılır.

Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların güvensizlik alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek

düzeyde yordadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların güvensizlik alt boyutunda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %60,1'ini açıkladığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların güvensizlik alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda negatif yönde ve güçlü bir şekilde etkilediği varsayılabilir.

Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların makamı öne çıkarma alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların makamı öne çıkarma alt boyutunda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %67,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların makamı öne çıkarma alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda negatif yönde ve güçlü bir şekilde etkilediği varsayılabilir.

Okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların abartılı rutinleşme alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda anlamlı olarak negatif yönde ve yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların abartılı rutinleşme alt boyutunda okulun örgüt sağlığındaki değişimin %60,2'sini açıkladığı görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların abartılı rutinleşme alt boyutunda okulların örgüt sağlığını toplamda negatif yönde ve güçlü bir şekilde etkilediği varsayılabilir.

Okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların tüm alt boyutları dikkate alındığında okulların örgüt sağlığını, makamı öne çıkarma alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışların diğer alt boyutlarda yer alan büropatolojik davranışlara göre en yüksek düzeyde ve negatif yönde yordadığı; yine yüksek, anlamlı ve negatif yönlü olmakla birlikte güvensizlik alt boyutunda yer alan büropatolojik davranışların ise diğer alt boyutlardaki büropatolojik davranışlara göre okulların örgüt sağlığının toplamı üzerinde daha az etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın tüm sonuçları birlikte değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların toplamda ve tüm alt boyutlarda, okulların örgüt sağlığının toplamını ve alt boyutlarını negatif yönde ve güçlü bir şekilde yordadığı söylenebilir. Buna göre araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar toplamda ve tüm alt

boyutlarda arttıkça okulların örgüt sağlığının toplamda ve tüm alt boyutlarda azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

5.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

1. Araştırma sonucuna göre kadın okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların daha düşük ve kadın yöneticilerin bulunduğu okulların örgüt sağlığının daha yüksek düzeyde olması nedeniyle okullardaki kadın yönetici sayısının artırılmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması, okul yöneticiliğine atanma şartlarında şeffaflık, adalet ve liyakat ilkelerine zarar vermeyecek şekilde kadınlara pozitif kolaylıklar tanınması, yönetici atamalarında belli sayıda kadın yönetici kontenjanı zorunluluğunun getirilmesi yararlı olabilir.
2. Araştırma sonucuna göre toplumsal baskının zaman zaman öğretmenleri, okulu ve yöneticileri rahatsız edici düzeyde olabildiği ve okul yöneticilerinin bu konudaki çabalarının yetersiz kalabildiği değerlendirilmiş olup öğretmen, okul ve yöneticiler üzerindeki toplumsal baskının azaltılması için mevzuatta öğretmen ve yöneticileri güvence altına almaya yönelik gerekli değişiklikler önerilebilir. Sivil toplum kuruluşlarının desteği alınabilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya, empati kurmaya yardımcı olabilecek kamu spotları hazırlanabilir.
3. Araştırmanın sonucuna göre okul sağlığını artırmanın en etkili yollarından birinin de çevresel etkileşimleri artırmaya bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca okulların örgüt sağlığının geneli ile alt boyutları arasındaki anlamlı ve çoğunlukla güçlü pozitif ilişki nedeniyle alt boyutlarda atılacak herhangi bir iyileştirici adım, genel anlamda ve alt boyutlarda okulların örgüt sağlığını pozitif yönde etkileyebilir.
4. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar toplamda ve alt boyutlarda arttıkça okulun örgüt sağlığına ilişkin algının toplamda ve alt boyutlarda negatif yönde ve çoğunlukla yüksek düzeyde azaldığı, büropatolojik davranışlar azaldıkça da okulun örgüt sağlığına ilişkin algının pozitif yönde ve yüksek düzeyde arttığı söylenebilir. Buna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışların düzeyini düşürmeye yönelik atılacak adımlar (lisansüstü eğitim imkânı, okullardaki

personel ve öğrenci sayısını sınırlamak, vb.) okulun örgüt sağlığını toplamda ve tüm alt boyutlarda olumlu etkileyebilir.

5. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de büropatolojik davranışlar ile örgüt sağlığı arasında en güçlü ilişkinin makamı öne çıkarma ile örgütsel bütünlük alt boyutları arasında olduğudur. Bu bağlamda makamı öne çıkarmaya yönelik okul yöneticilerinin büropatolojik davranışları okulun örgütsel bütünlüğünü olumsuz etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin makamından güç alan değil makamına güç katan kişiler olmaları, bu bilinci taşımaları ve bu bilinçle hareket etmeleri önemle tavsiye edilebilir.
6. Araştırmanın sonucunda okul sağlığını artırmanın en etkili yollarından biri olarak okul yöneticilerinin çevresel etkileşime önem vermesi ve okulların çevre ile olan etkileşimlerinin artırılması, bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin güçlü yönlerini bilmesi, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımının desteklenmesi, okulun kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması, okulların içinde buldukları çevrenin gelişimine katkı sağlayacak eğitsel ve sosyal faaliyetler düzenlemesi tavsiye edilebilir.
7. Okul yöneticilerinin mesleki kariyerlerine katkı sağlamak, yönetim becerilerini ve yetkinliklerini artırmaya yönelik olarak eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim almalarını kolaylaştırıcı ve teşvik edici düzenlemeler yapılabilir.
8. Okul yöneticilerine örgütsel liderlik konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
9. Okul yöneticilerinin özerk karar verme, inisiyatif kullanma, risk alma, değişim ve yeniliklere açık olma konusunda daha cesaretli olmaları için sağlanan yasal güvencelerin çerçevesi genişletilebilir.
10. Okul yöneticilerinin karar ve uygulamalarında eleştiriye daha açık bir tutum sergilemeleri teşvik edilebilir.
11. Okul yöneticilerinin denetim ve kontrol faaliyetlerinde işin sadece bürokratik yönüne değil okulun asıl varoluş amacı olan eğitimsel ve öğretimsel yönüne ağırlık vermeleri önerilebilir.
12. Okul yöneticilerinin kişisel güven duygularını geliştirebilmelerini sağlamak bakımından kişisel gelişim kurslarına katılımlarının sağlanması ve yönetici

atama kriterlerine bu tür eğitimlere katılma şartının eklenmesi yararlı olabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin mesleki yetkinliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

13. Okul yöneticilerinin mesleki, kişisel ve sosyal iletişimlerini güçlendirmelerine yardımcı olmak ve resmiyet kurallarının çerçevesini daha iyi çizebilmelerine katkı sağlamak amacıyla protokol, görgü ve nezaket kuralları eğitiminin verilmesi önerilebilir.
14. Yönetici atama ve yer değiştirme koşulları belirlenirken tüm okul yöneticilik pozisyonları için (Okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, vs.) belli süreler bu yöneticiliklerde çalışmış olma şartının getirilmesi ve var olan pozisyonlar için de bu şartın korunması önerilebilir.
15. Personel sayısının fazla olduğu ve özellikle 100'ü geçtiği okullarda okul içi iletişimi ve etkileşimi güçlendirecek tedbirlerin alınması, personel sayısı fazla olan bu tür okulların okul iklimini iyileştirmeye yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin mutlu ve huzurlu bir okul ortamında çalışması sağlanabilir.
16. Öğrenci sayısının fazla olduğu okulların her türlü araç-gereç ve kaynak ihtiyacının yeterince temin edilmesi, fiziki alt yapılarının iyileştirilmesi, okul bahçelerinin daha eğitsel ve işlevsel hale getirilmesi, gerekli güvenlik önlemlerinin artırılması, velilerin eğitim öğretim sürecine daha fazla katılımlarının ve katkılarının sağlanması, bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması amacıyla sosyal etkinliklere ağırlık verilmesi önerilebilir.
17. Okulun sorunlarına okul yöneticilerince zamanında müdahale edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması, öğretmenlerin başarılarının desteklenmesi, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarının teşvik edilmesi ve buna uygun fırsatların oluşturulması sağlanabilir.
18. Okul-veli etkileşimlerini artırmaya yönelik olarak velilerin okulun kararlarına katılımlarının sağlanması yararlı olabilir.
19. Velilere yönelik okul piknikleri, sınıf gezileri, kişisel gelişim kurs ve seminerleri, müzik ve şiir dinletileri, tiyatro etkinlikleri, yarışmalar, törenler, şenlikler, vb. organize edilebilir.

20. Özellikle ortaokullardaki örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algısının düşüklüğünün sebeplerinin araştırılması ve bu okulların örgüt sağlığını artırmaya yönelik gerekli adımların atılması tavsiye edilebilir.
21. Ortaokulların örgütsel bütünlüğünü artıracak uygulamalara yer verilmesi, başta ortaokullar olmak üzere tüm okul türleri için öğretmenler üzerindeki toplumsal baskıyı azaltmaya yönelik gerekli tedbirlerin alınması, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunun sürekli vurgulanması, öğretmenlerin özlük ve ekonomik haklarında gerekli iyileştirmelerin yapılması ortaokulların örgüt sağlığında artış sağlayabilir.
22. Bunun yanında okul yöneticilerinin öğretmenleri dikkatle dinlemeleri, önerilerine önem vermeleri, öğretmenlere önemli olduklarını hissettirmeleri, okul yöneticilerinin öğretmenleri dış baskılara karşı korumaları ortaokulların örgütsel bütünlüğünü güçlendirebilir.
23. Okul iklimini iyileştirmeye yönelik olarak öğretmenlerin kendilerini güvende hissettiği ve mutlu olduğu okul ortamının oluşturulması, okulda öğretmenlerin moralini artırmaya yönelik etkinliklerin yapılması, öğretmenlerin kendilerini değerli hissettikleri bir ortam oluşturulması yararlı olabilir.
24. Öğretmenler arasında karşılıklı saygıya ve mesleki profesyonelliğe dayalı ilişkilerin geliştirilmesi desteklenebilir.
25. Okul yöneticilerinin yetki paylaşımı konusunda açık ve şeffaf bir tutum sergilemeleri, katı bir tutumdan uzak durmaları okulun örgütsel iklimine olumlu katkı sağlayabilir.
26. Okul yöneticilerinin alınan kararları bunların muhatabı olan öğretmenlere zamanında iletmesi ve öğretmenlerin bu kararlardan haberdar olmasının sağlanması okulların örgütsel bütünlüğüne katkı sağlayabilir.

Karar alıcılara yönelik öneriler

27. Ayrıca eğitim politikalarına yön vermek ve yönetici yeterliliklerini artırmak bakımından MEB teşkilatındaki karar alıcılara fikir vermesi beklenmektedir.
28. Üniversitelerin eğitim yönetimi ana bilim dalındaki lisans ve lisansüstü eğitim programlarının ders içeriklerine büropatoloji konusu dahil edilebilir.
29. Okul yöneticilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarına büropatoloji ve büropatolojik davranışlar konusu dahil edilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

30. Araştırmacılara yönelik olarak büropatolojinin eğitim kurumlarındaki yerini, nedenlerini, öncüllerini ve sonuçlarını daha açık şekilde görebilmek bakımından bu konudaki araştırmaların fazlalaşması alana daha çok kuramsal katkı sağlamak bakımından önerilebilir.
31. Yine araştırmacılara yönelik olarak büropatolojik davranışlar ele alınırken adli, etik ve ahlaki boyuta girenler bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Büropatoloji üzerine yapılacak yeni araştırmalarda bu boyutlar da çalışmalara dahil edilebilir.
32. Bunun yanında okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlar gelir durumu, okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi, öğretmenlik kariyer basamağı, sendikal üyelik durumları gibi farklı kişisel, örgütsel, ekonomik, politik vb. değişkenlere göre nitel ya da nicel olarak incelenebilir.
33. Büropatoloji ve büropatolojik davranışlara yönelik nicel çalışmaların yanında daha derinlemesine ve daha özgü bulgulara ulaşmak bakımından kamu ya da özel kurum ve kuruluşlarda görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, röportaj, vaka incelemesi gibi yöntem ve tekniklerle nitel çalışmalar da gerçekleştirilebilir.
34. Örgüt türüne göre farklı büropatolojik davranış ölçek türleri geliştirilebilir.
35. Örgütlerde görülen büropatolojilerin örgüt türleri bakımından birbirinden farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak kamu ya da özel olması gibi farklı örgüt türlerine ve yapılarına göre de bu durum incelenebilir. Ayrıca sağlık, çevre, bayındırlık, tapu dairesi, vergi dairesi, nüfus müdürlüğu, askeriye gibi farklı kamu kurum ve kuruluşlarındaki büropatolojiler araştırılabilir ve bunlar birbirleri ile karşılaştırılabilir.
36. Yönetici ve öğretmen kariyer evrelerine göre büropatolojik davranışlar nitel olarak incelenebilir.
37. Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların diğer okul türlerine göre daha yüksek düzeyde olmasının nedenleri nitel bir çalışma ile ortaya konabilir.
38. Yöneticilerin neden makamı öne çıkarma isteği duydukları ile ilgili durumlar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde örneklem büyüklüğü. M. Acar Güvendir ve Y. Özer Özkan (Dü) içinde, *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* (s. 37-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Acar, W., & Aupperle, K. (1984). Bureaucracy as organizational pathology. *Systems Research, 1*(3), 157-166. doi:10.1002/sres.3850010301
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2023). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ak Küçükçayır, G. (2021). Örgüt yapıları ve eğitim örgütleri. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Dü) içinde, *Eğitim yönetimi* (s. 73-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba Altun, S. (2001). *Okul sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Akbaba, A. ve Örs, Ç. (2015). Okul yöneticilerinin yönetsel davranış ve kişiliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(8), 161-180.
- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akın, H. (1997). Yönetim düşüncesinin gelişimi ve F.W.Taylor. F. W. Taylor içinde, *Bilimsel yönetim ilkeleri* (s. 7-14). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Aksulu Köse, A. (2018). *Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyürek, M. İ. (2019). *Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Albrecht, G. W. (2011). *A study of the relationship between teacher absenteeism and organizational health in a large south Texas school district*. (Publication No. 3501574) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Albrow, M. (1970). *Bureaucracy*. London: Macmillan Education.
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. (1985). How to implement radical strategies in large organizations. *Sloan Management Review* (:19-33), 26(3), 19-33.

- Allison, M. D. (1992). *Organizational health and student achievement in Missouri public high schools*. (Publication No. 9400003) [Doctoral dissertation, University of Missouri]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Altınışık, S. (2021). Örgüt yönetim teorileri ve süreçleri. M. M. Arslan ve S. Atınışık (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve örgüt yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altinkurt, Y., Yorulmaz, Y. İ. ve Çolak, İ. (2018). Eleştirel kuram ve eğitim yönetimine yansımaları. K. Demir ve K. Yılmaz (Dü) içinde, *Yönetim ve Eğitim yönetimi kuramları* (s. 563-590). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, P. (1974). *Lineages of the Absolutist State*. London: NLB.
- Armağın, V. (2019). Bürokrasi ve hastalıkları: Büropatolojiler. N. ÖZTAŞ (Dü.) içinde, *Bürokrasi* (s. 209-230). Ankara: Atlas.
- Armağın, V. (2022). *Türk kamu yönetiminde büropatolojiler: Hazine ve Maliye Bakanlığı örneği*. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Armağın, V. (2023). Büropatolojik davranış-Bureaupathological behaviour. *İletişim Ansiklopedisi*. 06 3, 2024 tarihinde <https://iletisimansiklopedisi.com/2023/03/31/buropatolojik-davranis-bureaupathological-behavior/> adresinden alındı
- Arslan Dönmez, S. (2023). Yönetim kuramları, yönetim süreçleri ve okul yönetimi. R. Gök ve A. Şahin (Dü) içinde, *Okul yönetimi* (s. 117-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2014). *Çalışanların özyeterlik inançlarının örgüt sağlığı algısı ile iş tatmin düzeyi ilişkisindeki aracılık etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Ayberk, E. C. (2022). Doğrulayıcı faktör analizi. S. Göçer Şahin ve M. Buluş (Dü) içinde, *Adım adım uygulamalı istatistik* (s. 343-374). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11 b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve yönetim kuramları. N. Can (Dü.) içinde, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Ayduğ, D. ve Ağaoğlu, E. (2017). İlkokullarda örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Bakioğlu, A. ve Keser, S. (2009). Eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve eğitimin finansmanı. A. Bakioğlu ve M. Korumaz (Dü) içinde, *Eğitim politikaları: Kuramlar, yöntemler, göstergeler, etkiler ve uygulamalar* (s. 291-314). Ankara: Nobel.
- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baligh, H. H. (2006). *Organization structures: Theory and design, analysis and prescription*. New York: Springer.
- Baloğlu, N. (2021). Sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul. M. M. Arslan ve S. Altınışık (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 144-159). Ankara: Pegem Akademi.
- Barnard, C. I. (1956). *The functions of the executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Barnes, K. M. (1994). *The Organizational health of middle schools, trust, and decision participation*. (Publication No. 9429738) [Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Barney, J. B., & Hesterly, W. S. (2019). *Strategic management & Competitive advantage: Concepts and cases*. New York: Pearson.
- Barth, J. J. (2001). *The investigation of the relationship between middle school organizational health, school size, and school achievement in the areas of reading, mathematics, and language*. (Publication No. 3012818) [Doctoral dissertation, West Virginia University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Baş, M. (2022). Okullarda değişim ve inivasyon. M. Taşdan (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 216-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Başol, G. (2020). *Araştırmacılar için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bateman, T. S., Snell, S. A., & Konopaske, R. (2018). *Management: Leading & collaborating in a competitive world*. New York: McGraw-Hill Education.
- Baughman, K. S. (1995). *The contributing effect of organizational health to organizational climate in explaining public secondary school teacher job satisfaction*. (Publication No. 9533092) [Doctoral dissertation, State University of New York at Albany]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bay, M. ve Uyar, E. (2022). Büropatoloji. M. A. Canbolat ve A. B. Çakıcı (Dü) içinde, *Örgütlerin karanlık yüzü: Negatif davranışlar* (s. 1-26). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bayar, A. (2017). Okul örgütü ve yönetimi. A. Üstün ve A. Bayar (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 45-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Z., & Ada, S. (2015). *Dünden bugüne Türk eğitim sistemi ve yapısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beetham, D. (1987). *Bureaucracy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. doi:https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Beytekin, O. F. (2018). Education policy. H. Arslan (Dü.) içinde, *An Introduction to education* (s. 93-101). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bilmez, N. (2014). *Türk kamu bürokrasisinde patolojik bir olgu olarak kırtasiyecilik ve kırtasiyeciliği azaltmaya yönelik çalışmalar*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Binns, C. A. (2014). *Bureaupathology and organizational fraud prevention: Case studies of fraud hotlines*. (Publication No. 3623686) [Doctoral dissertation, City University of New York]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Blau, P. M. (1966). *Bureaucracy in modern society*. New York: Random House.

- Blau, P. M., & Scott, W. R. (2003). *Formal organizations a comparative approach*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bloch, M. (2004). *Feudal society: The Growth and ties of dependence*. London and New York: Roudledge.
- Bodde, D. (1981). *Essays on chinese civilization*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505-522. doi:https://doi.org/10.2307/4134400
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley Publication.
- Bollen, K. A. (1990). Overall fit in covariance structure models: Two types of sample size effects. *Psychological Bulletin*, 107(2), 256-259.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2021). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bozacı, A. (2019). Okullarda insan kaynağının yönetimi. S. Özdemir (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 163-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, E. (2017). Okul çevre ilişkileri ve okula toplumsal katılım. A. Üstün ve A. Bayar (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 185-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Bracher, K. S. (2003). *Relationships among parent involvement, organizational health, and student achievement in middle schools*. (Publication No. 3110107) [Doctoral dissertation, Georgia State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Brosnahan, C. (2011). *The impact of a school's organizational health on student achievement*. (Publication No. 3462912) [Doctoral dissertation, University of Houston]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bruhn, J. G. (2001). *Trust and the health of organizations*. New York: Springer-Science+Business Media, LLC.
- Brummett Rayner, K. (2024). *A Quantitative study of the impacts of school organizational health on teacher well-being*. (Publication No. 31299805)

- [Doctoral dissertation, Eastern Michigan University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York&London: W. W. Norton.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The Management of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Bursal, M. (2023). *SPSS ile temel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. (2018). Klasik yönetim kuramları. *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (s. 17-40). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York & London: Taylor and Francis.
- Cabrera, C. M. (2012). *Relationship of teachers' perceptions of organizational health and work-place bullying*. (Publication No. 3515793) [Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Caiden, G. E. (1991). What really is public maladministration? *Public Administration Review*, 51(6), 486-493.
- Can, A. (2020). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2023). *Okul yönetimi: Kuram ve uygulama rnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, M. A. ve akıcı, A. B. (2022). *rgtlerin karanlık yüzü: Negatif davranışlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Cascio, W. F., & Montealegre, R. (2016). How technology is changing work and organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 349-375.
- Cemaloglu, N. (2007). The Relationship between organizational health and bullying that teachers experience in primary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 31(2), 3-29.
- Cemaloğlu, N. (2019). Okulun psikolojik yönü. S. Özdemir (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 201-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Okçu, V. (2024). *Örgüt kültürü ve iklimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of the industrial enterprise*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Chauvin, S. D. (2010). *Relationship within principal leadership behavior, organizational health, and academic achievement of at-risk students*. (Publication No. 3482191) [Doctoral dissertation, Southeastern Louisiana University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: The Role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 2-22. doi:<https://doi.org/10.1177/00380385720060010>
- Cicchelli, J. J. (1975). Assessing the organizational health of school systems. *Annual Convention of the American Association of School Administrators* (pp. 21-24). Dallas, Texas: U.S. Department Of Health, Education & Welfare National Institute of Education.
- Clegg, S. R. (1990). *Modern organizations: Organization studies in the postmodern world*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Coch, L., & French, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512-532. doi:<https://doi.org/10.1177/001872674800100408>
- Cohen, H. (1965). *The Demons of bureaucracy*. Ames, Iowa: The Iowa State University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cohen, M. B., & McWilliams, J. (2021). Overcoming resistance to change. In D. B. Szabla (Ed.), *The Palgrave handbook of organizational change thinkers* (2.Edition ed., pp. 395-405). Kalamazoo, MI, USA: Palgrave Macmillan.
- Colky, M. T. (1977). *Bureaupathology within the higher education system*. Illinois: University of Illinois.
- Cook, R. D. (1977). Detection of influential observation in linear regression. *Technometrics*, 19(1), 15-18.
- Coote-Solek, E. W. (2004). *A case study of organizational health, school safety and security, and the role of the middle school principal in 21. century schools*. (Publication No. 3121367) [Doctoral dissertation, University of Hartford]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Crosby, M. (2022). *Examining the relationship between organizational health and faculty satisfaction in institutions of higher education*. (Publication No. 29259825) [Doctoral dissertation, Indiana State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Crozier, M. (2017). *The Bureaucratic phenomenon*. New York: Routledge.
- Çelik Yılmaz, D. ve Argon, T. (2024). Okul örgütü ve yönetimi. Ş. Sezgin Nartgün ve T. Argon (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 137-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. ve Karataş, İ. (2006). Okullarda örgüt sağlığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(24), 27-40.
- Çiçek, Z. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, N. (2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları (Antalya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. L. (2008). *Organization theory and design*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Daft, R. L. (2015). *Örgüt kuramları ve tasarımları anlamak*. (E. Ö. Özmen, Çev.) Ankara: Nobel.

- DeHoog, R. H. (2000). Bureaupathology. In J. M. Shafritz (Ed.), *Defining Public Administration* (pp. 132-136). Colorado: Westview Press.
- Demir, E. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde doğrulayıcı faktör analizi. M. Acar Güvendir ve Y. Özer Özkan (Dü) içinde, *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* (s. 127-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirok, K. N. (2020). *İlkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, N. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin örgüt sağlığı ile ilgili algıları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Doğanay, E. (2022). *Lider-üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Donaldson, L. (2000). *The Contingency theory of organizations*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Duncan, R. B. (1972). Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty. *Administrative Science Quarterly*, 17(3), 313-327.
- Duran, A. ve Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal bilgiler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-39.
- Duverger, M. (1959). *Political parties*. London: Methuen Co. Ltd.
- Eksi, H. (2009). Stratejik yönetim ve örgüt kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(24), 1-7.
- Elliott, A. (2009). *Contemporary social theory: An Introduction*. Madison Avenue, New York: Routledge.
- Elma, C. (2018). Neoklasik yönetim kuramları. *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (s. 41-68). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Erdinç, Ç. (2019). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sağlığa ilişkin algıları ile örgütsel kimlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Soma ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi* (3.Baskı b.). İstanbul: Alfa.
- Erdoğan, O. (2023). Sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul. T. Çalık (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 218-242). Ankara: Pegem Akademi.

- Eren, E. (2022). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta.
- Eren, Z. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 173-233). Pegem Akademi.
- Ersan Albayrak, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile okul sağlığı ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, M. (2020). Karşılaştırmalı eğitim teknolojileri. A. Arseven ve İ. Arseven (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi: Farklı ülkelerde karşılaştırılmalı* (s. 147-180). Ankara: Anı Yayınları.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: PCP Publishing.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Foster, J. L., & Jones, J. H. (1978). Rule orientation and bureaucratic reform. *American Journal of Political Science*, 22(2), 348-363.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Gable, R. W. (1976). Development administration; background, terms, concepts, theories, and a new approach: Design of a training module for the development studies program. *International and Comparative Administration, American Society for Public Administration*, 7, 1-118.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gelsthorpe, T., & West-Burnham, J. (2003). *Educational leadership and the community: Strategies for school improvement through community engagement*. London: Pearson Education.
- George, D., & Mallery, P. (2022). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A Simple guide and reference* (17. ed.). New York&London: Routledge.
- Gerth, H. H., & Mills, C. W. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology*. New York: Oxford University Press.
- Giblin, E. J. (1981). Bureaupathology: The denigration of competence. *Human Resource Management*, 20(4), 22-25.

- Goines, C. J. (1994). *The relationship between secondary school principal leadership style and organizational health*. (Publication No. 9434873) [Doctoral dissertation, University of Arkansas]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Göksoy, S. (2018). Okul ve Çevre İlişkileri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s. 320-340). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Göktürk, İ. (1999). *Bürokrasi ve kişilik: Kahramanmaraş kamu ve özel işletme örgüt yapılarında karşılaştırmalı bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Göktürk, İ. (2020). *Bürokratik kültür ve kişilik*. Kahramanmaraş: İksad publishing house.
- Görgülü, S. (2008). *İlköğretim okullarında yönetim ve denetim uygulamaları rehberi*. Ankara: Öğreti (Pegem Akademi).
- Gruenert, S. (2008). They are not the same thing. *Principal*, 56-58. Retrieved from <https://www.naesp.Org/sites/default/files/resources/2/Principal/2008/M-Ap56.pdf>
- Gupta, A. (2012). *Red tape bureaucracy, structural violence, and poverty in India*. Durham and London: Duke University Press.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülmez, D. (2022). Türk eğitim sisteminde yönetim ve organizasyon. H. Tabak ve F. Şahin (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 24-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, F. (2022). Türk eğitim sisteminde insan gücü ile fiziki, teknolojik ve finansal kaynaklar. H. Tabak ve F. Şahin (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 181-207). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Habermars, J. (1985). *The theory of communicative action (Lifeworld and system: a critique of functionalist reason)*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Hage, J., & Aiken, M. (1967). Relationship of centralization to other structural properties. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 72-92.

- Halpin, A. W. (1967). Change and organizational climate. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 5-25.
- Hameiri, L., & Nir, A. (2016). Perceived uncertainty and organizational health in public schools. *The International Journal of Educational Management*, 30(6), 771-790. doi:10.1108/IJEM-05-2014-0060
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., Conn, M., Carter, N. L., & Dingle, R. K. (2000). Questionnaire: A measure for assessing teacher morale and school organisational climate. *British Journal of Educational Psychology*(70), 211-228.
- Hellriegel, D., & Solum, J. W. (2008). *Organizational behavior*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Syderman, B. B. (1993). *The Motivation to work*. New York: Routledge.
- Hill, C., & Jones, G. (2010). *Strategic management theory: An Integrated approach* (9. ed.). Mason, OH: Cengage Learning.
- Hilliard, N. (2018). Monitoring the U.S. executive branch inside and out: The Freedom of Information Act, inspectors general, and the paradoxes of transparency. In D. Pozen, & M. Schudson (Eds.), *Troubling transparency : the history and future of freedom of information* (pp. 166-186). New York: Columbia University.
- Hodgson, R. C. (1979). Organizational bureaupathology and how to cure it. *Business Quarterly*, 44(3), 1-3.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- Hood, C. (1974). Administrative diseases: Some types of dysfunctionality in administration. *Public Administration*, 52(Autumn), 439-454.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit , 6(1), . *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hosley, N. S. (2005). *Collective efficacy, organizational health and student performance: Implications for school reform initiatives*. (Publication No. 3204864) [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The Concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-38.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9.Edition ed.). New York: McGraw-Hill Humanities.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma, uygulama* (7.Basımdan eviri b.). (S. Turan, ev.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climate* (1 ed.). CA: Sage Publications.
- İlhan, M. ve etin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide lme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Imhanlahimi, J. E. (2007). Pathologies in de-bureaucratic public organizations in Nigeria. *Global Journal of Social Sciences*, 6(1), 57-64.
- İnalcık, H. (1973). *The Ottoman Empire: The Classical age 1300-1600*. New York: Aristide D. Caratzas Publisher.
- İnandı, Y. (2018). Davranışçı kuramlar. *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (s. 69-84). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Islam, S. (2016). Max Weber's bureaucracy: Bureau-pathology in Bangladesh. *Assignment on Max Weber's bureaucracy: Bureau-pathology*. University of Dhaka.

- Işlak, İ. (2024). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görevli yöneticilerin yönetim becerileri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İşler, M. (2023). Bazı örgütsel durumlar ve süreçlerinin eğitim yönetiminde insan ilişkilerine etkisi. T. Akçadağ ve F. K. Birel (Dü) içinde, *Yönetimde insan ilişkileri: Eğitim yönetimine ilişkin yansımalar* (s. 103-154). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jaworowski, H. L. (2003). *The Relationship of organizational health and school safety to student achievement*. (Publication No. 3080228) [Doctoral dissertation, The College of William and Mary]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Jeannett, D. A. (1995). *Organizational health and leadership in educational administration: The principal's view*. (Publication No. 9601231) [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Jones, G. R., & George, J. M. (2011). *Contemporary management* (7. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jones, G. R., & George, J. M. (2022). *Contemporary management*. New York: McGraw-Hill Education.
- Kahraman, Ü. (2021). Örgüt ve yönetim. F. Nayır (Dü.) içinde, *Eğitimde örgütsel davranış* (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kakırman, İ. (2012). *Rotasyona uğrayan okul yöneticilerinin örgüt sağlığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karagöz, H. (2021). *Liderlik tarzı ve yönetsel patoloji*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Karagüzel, E. S. (2012). *Örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi (Bir devlet üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karakavak Çırak, G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakuş, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliğine ve örgüt sağlığına yönelik alguları*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Karakuş, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karaman, G. (2023). Felsefi perspektif ile yönetim patolojisine bakış. M. Kısa (Dü.) içinde, *Sosyal, beşeri ve idari bilimler alanında uluslararası araştırmalar XXI* (s. 199-216). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. b.). Ankara: Nobel.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1970). *The Sosial psychology of organizations*. New Delhi: Wiley Eastern.
- Kaya Kaşıkçı, S. ve Zayim Kurtay, M. (2022). Okulun psikolojik boyutu. H. Tabak ve F. Şahin (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 210-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kemer, E. (2017). *Örgütsel adaletin örgüt sağlığına etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü: Nevşehir ilindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma*. Doktora tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kemp, B. J. (2018). *Ancient Egypt: Anatomy of a civilization*. New York: Routledge.
- Kesik, F. (2022). Okul sağlığı ve güvenliği. M. Taşdan (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 334-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, U. ve Geylan, A. (2019). İnsan kaynakları yöneticilerinin karanlık ve aydınlık yüzü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(2), 463-483.
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2016). Yönetim kuramları. K. Keskinkılıç (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3.Baskı b., s. 129-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskinkılıç, K. (2016). Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar. K. Keskinkılıç (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kets de Vries, M. F., & Miller, D. (1984). Neurotic style and organizational pathology. *Strategic Management Journal*, 5, 35-55.

- Kılınç, A. Ç. (2014). Örgüt kültürü ile ilişkili kavramlar. N. Güçlü (Dü.) içinde, *Okul kültürü* (s. 97-124). Ankara: Pegem Akademi.
- Kısa, M. (2023). *Sosyal, beşerî ve idari bilimler alanında uluslararası araştırmalar XXI*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Kısa, N. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeyleri ile ilköğretim okullarının örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıvrak, İ. (2013). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerindeki örgüt sağlığının incelenmesi (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıl, S. (2019). Örgütsel dışlanma. C. N. Karabey ve G. Kerse (Dü) içinde, *Örgütsel davranış düzleminde güncel kavramlar* (s. 245-274). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kowalewski, D. (2012). Organizational soul-thieves: A shamanic take on bureaupathology. *Journal of Transpersonal Psychology*, 44(2), 164-181.
- Köseoğlu, M. A. ve Karayormuk, K. (2009). Örgüt sağlığı nedir: Yöneticiler arasında görüş farklılığı var mıdır. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 175-193.
- Kunt, İ. M. (1983). *The sultan's servants: the transformation of Ottoman provincial government, 1550-1650*. New York: Colombia University Press.
- Kurt, T. (2019). Eğitim finansmanı ve okulda kaynak yönetimi. S. Özdemir (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 305-327). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuşoğlu, F. M. (2019). Örgütsel demokrasi. C. N. Karabey ve G. Kerse (Dü) içinde, *Örgütsel davranış düzleminde güncel kavramlar* (s. 195-244). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Lam, B., & Liu, A. (2005). Bureaucracy and red tape in public and private construction project organizations. *Surveying and Built Environment*, 16(2), 33-42.
- Lamba, M. (2014). Yeni kamu yönetimi perspektifinden Türkiye’de kamu yönetimi reformları: Genel gerekçeler üzerinden bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3), 135-152.

- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1986). *Organization and environment managing differentiation and integration*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School.
- Leung, T.-w. (2001). *A study of the impacts of external environment on school organizational health*. (Publication No. 3025860) [Doctoral dissertation, The Chinese University of Hong Kong]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Likert, R. (1967). *The Human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lindberg, E., Ahioğlu, N., & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında öğrenci görüşlerine göre aile katılımı: Bir ölçek uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 35-46.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lyden, J., & Klingele, W. (2000). Supervising organizational health. *Supervision*, 61(12), 3-6.
- Martins, E., & Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64-74. doi:https://doi.org/10.1108/14601060310456337
- Marx, K. (2017). *Hayalet Karl Marx seçme yazılar*. (G. Ateşoğlu, Dü.) İstanbul: Ayrıntı.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McGregor, D. (1960). *The Human side of enterprise*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
- McGregor, D. M. (1989). The Human side of enterprise. In H. J. Leavitt, L. R. Pondy, & D. M. Boje (Eds.), *Readings in managerial psychology* (pp. 310-321). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- MEB. (1975). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014/15*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2019). MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara: MEB.
- MEB. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2025). *MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı*. 04 25, 2025 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <https://istatistik.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic structure and personality. *Social Forces*, 18(4), 560-568.
- Miles, J. A. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları*. İstanbul: Nobel.
- Miles, M. B. (1965). Planned change ve organizational health: Figure and ground. In R. O. Carlson, J. Art Gallaher, M. B. Miles, R. J. Pellegrin, & E. M. Rogers, *Change processes in the public schools* (pp. 11-34). Eugene, Oregon: University of Oregon.
- Miller, C. (1983). The relationship of elementary principals' sex-role identifications to the organizational health of schools. *Dissertation Abstracts International*, 45(5), 1259-1260.
- Milne, R. S. (1970). Mechanistic and organic models of public administration in developing countries. *Administrative Science Quarterly*, 15(1), 57-67.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. London: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2008). *Strategy safari: The complete guide through the wilds of strategic management*. Edinburgh Gate: Pearson.
- Mintzberg, H., Lampel, J., & Ahlstrand, B. (1998). *Strategy safari: A Guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
- Mises, L. v. (1944). *Bureaucracy*. New Haven: Yale University Press.
- Moses, N. A. (2010). *Organizational health and teacher efficacy: A Qualitative analysis of two measures in elementary schools*. (Publication No. 3391148) [Doctoral dissertation, Alfred University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Naktiyok, S. (2019). Örgütsel muhalefet. C. N. Karabey ve G. Kerse (Dü) içinde, *Örgütsel davranış düzleminde güncel kavramlar* (s. 167-194). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Navy, S. L. (2020). Theory of human motivation-Abraham Maslow. In B. Akpan, & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 17-28). Tyler, TX: Springer.
- Neugebauer, R. (1990). Do you have a healthy organization? *Child Care Information Exchange*, 72, 38-44.
- Neugeboren, B. (1991). *Organization, policy, and practice in the human services*. New York: Routledge.
- Nişanyan, S. (2018). *Nişanyan sözlük: Çağdaş Türkçenin etimolojisi*. İstanbul: Liber Plus.
- Nişanyan, S. (2022). Nişanyan sözlük: Çağdaş Türkçenin etimolojisi. 02 12, 2024 tarihinde <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/%C3%B6rg%C3%BCt> adresinden alındı
- Ntanos, A. S., & Boulouta, K. (2012). Bureaucracy-bureaupathology in education and administration. *Published Online*, 129-138. doi:<https://doi.org/10.1504/IJSCM.2012.046502>
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence* (4. ed.). New York: Routledge.
- Ordu, A. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ordu, A. (2021). Eğitim örgütlerinde kültür. F. Nayır (Dü.) içinde, *Eğitimde örgütsel davranış* (s. 63-82). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Organ, D. W., & Beteman, T. (1986). *Organizational behavior: An Applied psychological approach* (3. ed.). Plano, Texas: Business Publications.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2005). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Osborn, A. (2006). *Public school teacher attrition and organizational health: A comparative study*. (Publication No. 3244918) [Doctoral dissertation, The University of Texas]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Ozcelik, M. B. (2021). *As Europe unfurls its sails to head towards a bright digital horizon, has it remembered to cast loose the moorings of business red tape?* London: King's College London the Dickson Poon School of Law.
- Öter, Ö. M. (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdemir, A. (2006). *Öğretmenlerin okullarını örgüt sağlığı açısından değerlendirmeleri (İzmir ili Bornova ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, N. (2021). Türk eğitim sisteminde insan gücü, fiziki, teknolojik ve finansal kaynaklar. N. Cemaloğlu (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 145-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2019). Değişen toplum ve okul. S. Özdemir (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 69-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğru, M. (2023). Yönetim süreçleri ve eğitim örgütlerine yansımaları. T. Çalık (Dü.) içinde, *Türk eğitim sistemi ve yönetimi* (s. 116-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, M. (2022). *Bürokrasi dersleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özer, M. A., Akçakaya, M., Yaylı, H. ve Batmaz, N. Y. (2019). *Kamu yönetimi klasik (Yapı ve süreçler)* (2. b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özkan Ebcim, P. (2012). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki pınar*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Öztaş, N. (2019). *Bürokrasi*. Ankara: Atlas.
- Page, C. (1966). Foreword. In P. M. Blau, *Bureaucracy in modern society* (pp. 5-7). Newyork: Random House.
- Parsons, T. (1951). *The Social system*. London: Macmillan Limited (A Free Press Paperback).
- Pereira, C. A. (2025). *Organizational health: An Evaluation of K-8 Illinois charter schools*. (Publication No. 32002235) [Doctoral dissertation, Western Illinois University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Pfiffner, J. M. (1946). *Public administration*. New York: The Ronald Press Company.

- Podgurski, T. P. (1990). *School effectiveness as it relates to group consensus and organizational health of elementary schools (Unpublished Doctoral Dissertation)*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey.
- Polatcı, S. ve Ardıç, K. (2007). İşgören refahı ve örgütsel etkinlik kavramlarına bütüncül bir bakış: Örgüt sağlığı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 137-154.
- Porter, M. E. (1998). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. New York: Free Press.
- Presthus, R. (1975). *Public administration*. New York: The Ronald Press Company.
- Presthus, R. (1979). *The Organizational society*. London: St. Martin's Press.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 65-105.
- Rideaux, T. D. (2011). *Principal leadership behavior and its effect on student achievement: An Analysis of principal leadership behavior, organizational health, and student achievement*. (Publication No. 3484778) [Doctoral dissertation, Sam Houston State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization theory: Structures, designs, and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. A. (2017). *Management*. Harlow: Pearson.
- Roethlisberger, F., & Dickson, W. J. (2003). Management and the worker. In K. Thompson (Ed.), *The early sociology of management and organizations* (pp. 2-141). London and New York: Routledge.
- Rogers Gerrish, S. (2005). *A study of the relationship of principal emotional intelligence competencies to middle school organizational climate and health in the state of Washington*. (Publication No. 3178673) [Doctoral dissertation, Seattle Pacific University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Roth, S. (1992). *A study of the relationship between New York State elementary, middle and secondary school principals' perceived communicator strategies and the perceived organizational health of their schools*. (Publication No.

- 9237769) [Doctoral dissertation, New York University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sağır, M. (2018). Örgüt ve yönetim kuramlarında denetim. M. Sağır ve S. Göksoy (Dü) içinde, *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (2.Baskı b., s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Samier, E., & Lumby, J. (2010). Alienation, servility and amorality: Relating Gogol's portrayal of bureaupathology to an accountability era. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 1-12.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki*. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- SB. (2011). *Sağlığın teşviki ve geliştirilmesi sözlüğü*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scherer, A. G. (2009). Critical theory and its contribution to critical management studies. In M. Alvesson, T. Bridgman, & H. Willmott (Eds.), *The Oxford handbook of critical management studies* (pp. 29-51). Oxford: Oxford University Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations rational, natural, and open systems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senge, P. M. (1994). *The Fifth discipline: The Art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Dell Publishing.
- Senge, P. W. (1994a). *The Fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.

- Sepulveda, S. J. (2020). *A Pilot study on how school principal's authentic leadership affects teacher morale, school health, and student achievement*. (Publication No. 27999192) [Doctoral dissertation, Alvernia University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sezgin, F. (2014). Örgüt kültüründe değerler ve değerlere dayalı okul yönetimi. N. Güçlü (Dü.) içinde, *Okul Kültürü* (s. 125-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Shadik, M. S. (2017). Rediscovering the challenges of seeding good governance in Bangladesh: A Bureau-pathology. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSRJHSS)*, 9(7), 21–31. doi:DOI: 10.9790/0837-2209072131
- Shoaf, C., Genaidy, A., Karwowski, W., & 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.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health expectations : an international journal of public participation in health care and health policy*, 13(3), 234-243. doi:10.1111/j.1369-7625.2009.00584.x
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*(71), 549–570.
- Southern, R. W. (1972). *Western society and the church in the middle ages*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Sönmez Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. *ERIC Digest*, 1-7. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf>
- Şimşek, A. (2014). Örgüt kültürü: Kurumsal bir bakış. *Çağdaş Yönetim Bilimler Dergisi*, 1(1), 27-35.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tacar, K. S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Tameon, Y., Djani, W., & Neolaka, M. (2018). Bureaucratic pathology in e-ktp and KK services in department of population and civil registration of north central timor regency. *Eurasia: Economics & Business*, 26-32. doi:<https://doi.org/10.18551/econeurasia.2018-01>
- Taneri, A. (2011). *İlköğretim okullarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Taneri.
- Taylor, F. W. (1919). *The Principles of scientific management*. New York and London: Harper & Brothers Publishers.
- Taylor, F. W. (1997). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*. (H. B. Akın, Çev.) Konya: Çizgi.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2004). *İktisat terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK. (2004). *İktisat terimleri sözlüğü*. 03 10, 2025 tarihinde Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- TDK. (2011). *Türk Dil Kurumu Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2015). *Türk Dil Kurumu sözlükleri "Hemşirelik Terimleri Sözlüğü"*. 02 12, 2025 tarihinde Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, M. A. (2005). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin okullarının örgüt sağlığını algılama düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Thomas, A. (1976). The Organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Thompson, V. A. (1961). *Modern organization*. New York: Alfred A. Knopf.
- Thompson, V. A. (1964). Administrative objectives for development administration. *Administrative Science Quarterly*, 10, 91-108.
- Thompson, V. A. (1968). Bureaucracy and bureaupathology. In D. R. Hampton, C. E. Summer, & R. A. Webber (Eds.), *Organizational behavior and the practice of management* (pp. 224-244). Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Toker Gökçe, A. (2024). Yönetim süreçleri ve okullarda uygulanması. Ş. Sezgin Nartgün ve T. Argon (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 108-137). Ankara: Pegem Akademi.

- Tolbert, P. S., & Hall, R. H. (2016). *Organizations: Structures, processes and outcomes*. New York: Routledge.
- Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2015). *Sınıf Yönetimi* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, A. (2022). *Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Toytok, E. H. (2017). Yönetim süreçleri. *Son değişikliklerle Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 89-100). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A Contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tunç, B. (2011). Okul yönetiminde çalışan hizmetleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 200-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Tunçtan, L. (2022). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Uğur, F. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek düzeyi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Fatih ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okul yönetiminde liderlik. C. T. Uğurlu (Dü.) içinde, *Okul Yönetimi* (s. 147-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T., Topçu, İ., Doğan, S. ve Köybaşı, F. (2017). Eğitim yönetiminde yönetim süreçleri. C. T. Uğurlu (Dü.) içinde, *Okul Yönetimi* (s. 29-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uras, M. (2000). *Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları*. Denizli: PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Ülsen, Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları Diyarbakır ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

- Wagner, K. C. (1962). Thompson's modern organization (Book review). *Social Forces*, 41(1), 1-2.
- Weber, M. (1947). *The Theory of social and economic organization*. Glencoe, Illinois: The Falcon's Wing Press.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum*. (L. Boyacı, Çev.) İstanbul: Yarı Yayınları.
- West, G. E. (1977). Bureupathology an the failure of MBO. *Human Resource Management*, 16(2), 33-40. doi:https://doi.org/10.1002/hrm.3930160207
- Wheelen, T. L., & Hunger, J. D. (2012). *Strategic management and business policy: Toward global sustainability* (13. ed.). New Jersey: Pearson.
- Williams, K. D., & Gerber, J. (2005). The Making of the ignored and excluded mind. *Interaction Studies*, 6(3), 359–374.
- Winkle, A. L. (1999). *School restructuring and organizational health in re: Learning and non-re: Learning high schools*. (Publication No. 9946312) [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Yakut, Ü. (2024). *öğretmenlerin iş yükü algıları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniveristesi, İstanbul.
- Yaratan, H. (2020). *Sosyal bilimler için temel istatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenipınar, Ş. (2022). Okullarda eğitim-öğretim hizmetleri. H. Tabak ve F. Şahin (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 278-300). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2014). *Yönetim teorileri*. Ankara: Siyasal kitapevi.
- Yıldız, Ç. (2014). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları ile algılanan örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Üsküdar ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Yılmaz, K. (2011). Yönetim süreçleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Dü) içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 144-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. (2018). Yönetim ve eğitim yönetimi. K. Demir ve K. Yılmaz (Dü) içinde, *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (s. 1-16). Ankara: Pegem Adademi.
- Yılmazer, U. (2012). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Teorem Yayıncılık. 04 22, 2025 tarihinde <https://kaanonaran.files.wordpress.com/2015/02/ec49fitimde-c3b6lc3a7me-dec49ferlendirme.pdf> adresinden alındı



EKLER DİZİNİ

- Ek – 1:** Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi
- Ek – 2:** MEB/İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onay Modülü Belgesi
- Ek – 3:** Okul Araştırma Uygulama İzni Belgesi Örneği
- Ek – 4:** Büropatolojik Davranış Ölçeği Formu
- Ek – 5:** Örgüt Sağlığı Ölçeği Formu
- Ek – 6:** Ölçek Kullanım İznine ait E-posta Ekran Görüntüsü
- Ek – 7:** İzmir İli Tüm İlçeleri Örnekleme Dahil Okullar Listesi
- Ek – 8:** Büropatolojik Davranış Ölçeği Madde Frekans İstatistikleri
- Ek – 9:** Örgüt Sağlığı Ölçeği Madde Frekans İstatistikleri
- Ek – 10:** Araştırma Bulguları ile İlgili Testlere ait Özet Sonuçlar

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-1

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Murat ÇEÇEN / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input checked="" type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	29/01/2025	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	01 / 06	PROTOKOL NO: 2704
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Selami FEDAKAR
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi

(Toplantıya Katılmadı)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Aydanur GACENER ATIŞ
Kurul Üyesi

(Toplantıya Katılmadı)

Prof. Dr. Abdullah TEMİZKAN
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

EK 2. MEB ve MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ

MEB Araştırma İzin Modülü İzin Onayına dair Ekran Görüntüsü



MURAT ÇEÇEN

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar



> Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü > Başvuru Detayı

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2025.018212 **Başvuru Tarihi:** 03.02.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: 36*****86

Adı Soyadı: MURAT ÇEÇEN

Telefon: 5...8

E-Posta: m...com

Adres: 75...NİSA

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Doktora

Üniversite Adı: EGE ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ (DR)

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir: Hayır

Bu Araştırma Öğrencilerin Doğrudan Akademik Başarılarını Ölçmeye Yöneliktir: Hayır

Araştırmanın Konusu ve İlişkili Konular: (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitim Yönetimi)

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Bürokrasi, Örgüt Sağlığı, Büropatoloji

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Uygulama Bilgileri

Uygulama Yapılacak İl Sayısı: 1

EK 3. MEB ARAŞTIRMA İZİN MODÜLÜ OKUL İZİN ONAYI ÖRNEĞİ

ÖRNEKTİR



Konak Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.018212

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 300446

T.C. Kimlik No: 36*****86

Adı Soyadı: MURAT ÇEÇEN

Araştırmanın Adı: Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Konak Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Büropatolojik Davranış Ölçeği, Örgüt Sağlığı Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 04.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 04.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Not: Örnekleme dahil her bir okul için ayrı ayrı alınmış olup sadece bir örnek gösterilmiştir.

EK 4. BÜROPATOLOJİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ FORMU
LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN danışmanlığında Murat ÇEÇEN tarafından yürütülen “Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahibsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Sayın Katılımcı:

Bu “Büropatolojik Davranış Ölçeği” Ege Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında “Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi” üzerine yapılan bir doktora tezi için geliştirilen veri toplama aracı olup ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Doktora çalışmasında Victor A. Thompson’un “Modern Organization A General Theory (1961)” kitabında kavramsallaştırdığı ve açıkladığı “büropatoloji” ile ilgili olarak okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışların okulun örgüt sağlığı üzerine etkisi araştırılacaktır. Lütfen aşağıdaki ölçek maddelerini okuyunuz ve ölçek maddesine ilişkin sizin katılma düzeyinizi gösteren 5 seçenekten birini işaretleyiniz. Ölçeği yanıtlama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Katılım gizlilik ve gönüllülük esasına dayanmakta olup ad-soyad gibi kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Katılımlarınız, değerli katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Murat ÇEÇEN

Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A. B. D.

Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I (Kişisel Bilgiler)

Bu kısımdaki soruları (1-8 sorular) kendi durumunuza göre yanıtlayınız.

1. Yaşınız:

20-29 arası () 30-39 arası () 40-49 arası () 50 yaş ve üstü ()

2. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

3. Eğitim Durumunuz:

Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

4. Mesleki Kıdeminiz :

1-9 yıl arası () 10-19 yıl arası () 20-29 yıl arası () 30 yıl ve üstü ()

5. Medeni Haliniz:

Evli () Bekar ()

6. Görev Yaptığınız Kurum Türü:

Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

7. Kurumunuzdaki Personel Sayısı:

1-24 arası () 25-49 arası () 50-99 arası () 100 ve üstü ()

8. Kurumunuzdaki Öğrenci Sayısı:

1-249 arası () 250-499 arası () 500-999 arası () 1000 ve üstü ()

Bu kısımdaki soruları (9-14. sorular) çalıştığınız kurumun en üst makamındaki okul yöneticisini dikkate alarak yanıtlayınız.

Okul Yöneticisinin:**9. Yaşı:**

20-29 arası () 30-39 arası () 40-49 arası () 50 yaş ve üstü ()

10. Cinsiyeti:

Kadın () Erkek ()

11. Eğitim Durumu:

Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

12. Mesleki Kıdemi:

1-9 yıl arası () 10-19 yıl arası () 20-29 yıl arası () 30 yıl ve üstü ()

13. Medeni Hali:

Evli () Bekar ()

14. Çocuğu varsa sayısı

Çocuğu yok () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk ve üstü ()

BÖLÜM II (Bu bölümdeki ölçek maddelerini yanıtlarken çalıştığınız kurumun en üst makamındaki okul yöneticisini göz önünde bulundurunuz.)

Md. No	Ölçek Maddesi	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
		1	2	3	4	5
1	Yönetici, konuşma ve yazı dilinde aşırı derecede teknik ifadeler içeren anlaşılması zor resmi bir dil kullanır.					
2	Yönetici, kendi karar ve uygulamalarında çalışan eleştirilerine açık olmayan resmi bir tutum sergiler.					
3	Yönetici, çalışanların talep, duygu, düşünce ya da endişelerine karşı umursamaz davranır.					
4	Yönetici, duygu ve düşüncelerini çalışanlarla paylaşma konusunda ketum davranır.					
5	Yönetici, çalışanlarla ilişkilerindeki resmi olma halini soğuk bir mesafelilik ve ilgisizliğe dönüştürür.					

6	Yönetici, çalışanların kurum içi ilişkilerine yönelik prosedürleri aşırıya kaçacak şekilde detaylandırır.					
7	Yönetici, çalışanlarla olan her türlü iletişimini sadece resmi kanallardan yürütme eğilimi gösterir.					
8	Yönetici, özerk karar verme, inisiyatif kullanma ya da risk alma konusunda isteksizdir.					
9	Yönetici, başarısız olma korkusu ile ilgili güçlü bir endişeye sahiptir.					
10	Yönetici, çalışanların öfke, tepki ve itirazlarını gidermek amacıyla, aslında var olmayan hayali bir "sistem"i suçlar.					
11	Yönetici, karar vermenin zor olduğu önemli konularda "yukarının takdiri böyle" anlayışına sığınır.					
12	Yönetici, üstlerinden gelen emir ve talimatları sorgusuz, tartışmasız şekilde birebir yerine getirir.					
13	Yönetici, kurumdaki sorunların üzerlerini örtterek önemsizleştirmeye çalışır.					
14	Yönetici, yenilik gerektiren kararları uygulama konusunda isteksizdir.					
15	Yönetici, makam yetkilerinin nesnel ölçütlere göre sınırlandırılmasına direnç gösterir.					
16	Yönetici, kendi yetersizliklerini gizlemek için kurumdaki bazı kişi ya da gruplara iltimaslı davranır.					
17	Yönetici, yasal otoritesini baskı aracı olarak kullanır.					
18	Yönetici, cezalandırmaya dayalı bir denetim uygular.					
19	Yönetici, istediğini yaptırmak için kişi veya olayları manipüle eder.					
20	Yönetici, astlarına yetki devri konusunda isteksizdir.					
21	Yönetici, çalışanların davranışlarını kontrol etmek amacıyla öznel standartlar belirler.					
22	Yönetici, çalışanların hareket alanını sınırlayıcı bir denetim uygular.					
23	Yönetici, kurumun gelen-giden tüm iletişiminin kendi üzerinden yürütülmesini ister.					
24	Yönetici, makamını bir ayrıcalık olarak görerek tutum ve davranışları ile bunu çalışanlar üzerinde sonuna kadar kullanır.					
25	Yönetici, yasal konumunun kendisine verdiği yetkilerin dışında daha fazla yetki sahibi olmak ister.					
26	Yönetici, kurumdaki varlığını vazgeçilmez görür.					
27	Yönetici, yetkilerini ve hiyerarşik hakimiyetini ön planda tutar.					
28	Yönetici, otoritesini kurumun amaçlarını doğrudan etkileme olasılığı düşük olan ayrıntılar, protokoller veya prosedürler üzerinde ısrar ederek gösterir.					

29	Yönetici, çalışanlara karşı kendisini ulaşılamaz bir noktada konumlandırır.					
30	Yönetici, örgütsel başarıları sadece kendine mal ederek övünmekten hoşlanır.					
31	Yönetici, astlarına baskı kurmak için üstleriyle kurduğu kendine özel iletişimine vurgu yapar.					
32	Yönetici, gerekmediği halde tüm konularda çalışanlara tavsiyelerde bulunur.					
33	Yönetici, kurumdaki iş ve işlemlerle ilgili abartılı sayıda nicel kontrol standardı geliştirir.					
34	Yönetici, yalnızca, bürokratik sistemin kendisinden beklediği temel gereklilikleri (evrak/yazı işleri, bürokratik formaliteler, vb.) karşılamaya yönelik çaba gösterir.					
35	Yönetici, kendi yaptığı denetimlerde çalışanlardan sadece bürokratik sistemin gerektirdiği standartları karşılamalarını bekler.					
36	Yönetici, tekdüze işlerle uğraşır.					
37	Yönetici, enerjisinin ve zamanının çoğunu resmi kural, ritüel, tören, kutlama/anma türü etkinliklere harcar.					
38	Yönetici, çalışanları emir beklemeye, sadece kendilerine söyleneni yapmaya ve "kitabına göre hareket" etmeye teşvik eder.					
39	Yönetici, çalışanların ürettiği somut değerlerden ziyade kurumun soyut değerlerinden (ritüel, sembol, vb.) tatmin aramaya yönelik abartılı tutum sergiler.					
40	Yönetici, bir iş veya durumla ilgili olarak sadece önceki örneklerine bakarak karar verir.					

EK 5. ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN danışmanlığında Murat ÇEÇEN tarafından yürütülen “Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Sayın Katılımcı:

Ege Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında “Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi” üzerine yapılan bir doktora tezi için kullanılan “Örgüt Sağlığı Ölçeği” 53 maddeden oluşmaktadır. Anket formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde örgüt sağlığı ölçek soruları yer almaktadır. Ölçeği yanıtlama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Katılım gizlilik ve gönüllülük esasına dayanmakta olup ad-soyad gibi kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. İçten ve dürüst cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Katılımlarınız, değerli katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Murat ÇEÇEN

Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A. B. D.

Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD Öğretim Üyesi

Murat ÇEÇEN, Ege Üniv. Eğ. Bil. Enstitüsü/Eğ. Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I (Kişisel Bilgiler)

Bu kısımdaki soruları (1-8 sorular) kendi durumunuza göre yanıtlayınız.

1. Yaşınız:

20-29 arası () 30-39 arası () 40-49 arası () 50 yaş ve üstü ()

2. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

3. Eğitim Durumunuz:

Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

4. Mesleki Kıdeminiz :

1-9 yıl arası () 10-19 yıl arası () 20-29 yıl arası () 30 yıl ve üstü ()

5. Medeni Haliniz:

Evli () Bekar ()

6. Görev Yaptığınız Kurum Türü:

Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

7. Kurumunuzdaki Personel Sayısı:

1-24 arası () 25-49 arası () 50-99 arası () 100 ve üstü ()

8. Kurumunuzdaki Öğrenci Sayısı:

1-249 arası () 250-499 arası () 500-999 arası () 1000 ve üstü ()

Bu kısımdaki soruları (9-14. sorular) çalıştığınız kurumun en üst makamındaki okul yöneticisini dikkate alarak yanıtlayınız.

Okul Yöneticisinin:**9. Yaşı:**

20-29 arası () 30-39 arası () 40-49 arası () 50 yaş ve üstü ()

10. Cinsiyeti:

Kadın () Erkek ()

11. Eğitim Durumu:

Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

12. Mesleki Kıdem:

1-9 yıl arası () 10-19 yıl arası () 20-29 yıl arası () 30 yıl ve üstü ()

13. Medeni Hali:

Evli () Bekar ()

14. Çocuğu varsa sayısı

Çocuğu yok () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk ve üstü ()

BÖLÜM II (Bu bölümdeki ölçek maddelerini yanıtlarken çalıştığınız kurumun en üst makamındaki okul yöneticisini göz önünde bulundurunuz.)

Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Her zaman
1.Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç-gereçleri kullanmaya teşvik ederler.				
2.Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler etkili olarak rol alırlar.				
3.Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.				
4.Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.				
5.Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.				

6.Müdür, yetkisini öğretmenlerle paylaşır.				
7.Öğretmenler, okulun havasının olumlu olduğu kanısındadırlar.				
8.Öğretmenler, görevlerini zevkle yaparlar.				
9.Müdür, öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.				
10.Öğretmenler, görevlerinden doyum sağlarlar.				
11.Müdür, öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.				
12.Müdür, öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.				
13.Öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarında kendi kendilerini denetlemede yeterlidirler.				
14.Müdür, eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.				
15.Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.				
16.Öğretmenler iş birliği içinde çalışırlar.				
17.Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.				
18.Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.				
19.Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.				
20.Öğretmenler, velileri sınıfa davet ederler.				
21.Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.				
22.Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem farklılıkları yöneticilerce olumlu karşılanır.				
23.Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez.				
24.Okul, kendi sorunlarını çözmede başarılıdır.				
25.Müdür, işlerini planlı yapar.				
26.Müdür, öğretmenlerin çalışmasını destekler.				
27.Müdür, yönetimde deneyimlidir.				
28.Müdür, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.				
29.Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.				

30.Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır.				
31.Öğretmenler, velilerle toplantı yapar.				
32.Öğretmenler, sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.				
33.Öğretmenler, birbirlerine kayıtsızdırlar.				
34.Öğretmenler, yeniliklere uyum sağlayabilirler.				
35.Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.				
36.Yöneticiler, okulun geleneklerine bağlıdırlar.				
37.Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.				
38.Müdür, her öğretmen ile etkili iletişim kurar.				
39.Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidir.				
40.Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.				
41.Yöneticiler, öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.				
42.Yöneticiler, yönetim ve eğitimle ilgili sorunları duymak istemezler.				
43.Müdür, astları ile iyi ilişkiler kurar.				
44.Öğretmenler, okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.				
45.Müdür, üstleri ile iyi ilişkiler kurar.				
46.Müdür, öğretmenlere dostça davranır.				
47.Müdür, öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.				
48.Müdür, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle iş birliği yapar.				
49.Öğretmenler, okulun amaçlarını bilirler.				
50.Müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bütün olanakları kullanır.				
51.Toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.				
52.Öğretmenler birbirlerine dostça davranır.				
53.Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.				

EK 6. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ EKRAN GÖRÜNTÜSÜ

2.01.2025 23:00

Gmail - Örgüt Sağlığı Ölçeği Kullanma İzni



Murat ÇEÇEN <murat.cecen@gmail.com>

Örgüt Sağlığı Ölçeği Kullanma İzni

3 ileti

Murat ÇEÇEN <murat.cecen@gmail.com>

1 Ocak 2025 13:39

Alıcı: sadegul@akbabaaltun.com.tr

Sayın Sadegül AKBABA ALTUN Hocam,

Ege Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda doktora yapmaktayım. İzininiz olursa tarafınızca geliştirilen örgüt sağlığı ile ilgili ölçeğinizi "**Okul Yöneticilerindeki Büropatolojik Davranışların Okulun Örgüt Sağlığına Etkisi**" adlı doktora tezimde kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda başarılar diler, saygılarımı sunarım.

Murat ÇEÇEN
Doktora Öğrencisi

Sadegül Akbaba Altun <sadegul@akbabaaltun.com>

2 Ocak 2025 10:54

Alıcı: Murat ÇEÇEN <murat.cecen@gmail.com>

Merhaba Murat Hocam,
Örgüt Sağlığı ölçeğimi kullanabilirsiniz.
Başarılar
SAA
[Alınılan metin gizlendi]

Murat ÇEÇEN <murat.cecen@gmail.com>

2 Ocak 2025 12:13

Alıcı: Sadegül Akbaba Altun <sadegul@akbabaaltun.com>

Çok teşekkür ederim Sayın Hocam. Çalışmalarınızda Başarılar dilerim.

Sadegül Akbaba Altun <sadegul@akbabaaltun.com>, 2 Oca 2025 Per, 10:54 tarihinde şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

EK 7. İZMİR İLİ GENELİ ARAŞTIRMA İZİNİ VERİLEN OKULLAR LİSTESİ

S.NO	İL	İLÇE	OKUL ADI
1	İZMİR	ALİAĞA	Mevlana Anaokulu
2			Adalet Anaokulu
3			Aliağa Cumhuriyet İlkokulu
4			Hasbi Şengül İlkokulu
5			Yukarı Şehit Kemal İlkokulu
6			Namık Kemal İlkokulu
7			Atatürk İlkokulu
8			Fatih İlkokulu
9			Aliağa Ortaokulu
10			Atatürk Ortaokulu
11			Gazi Ortaokulu
12			Şehit Ahmet Özsoy İmam Hatip Ortaokulu
13			Alp Oğuz Anadolu Lisesi
14			Mustafa Güngör Çolakoğlu Anadolu Lisesi
15			Şehit Bahattin Elden Anadolu İmam Hatip Lisesi
16			Aliağa Adalet Çok Programlı Anadolu Lisesi
17		BALÇOVA	Dokuz Eylül Üniversitesi İnciraltı Anaokulu
18			Mehlika-Emir Altay Anaokulu
19			80.Yıl Orhangazi İlkokulu
20			Ertuğrulgazi İlkokulu
21			Vali Kutlu Aktaş İlkokulu
22			80.Yıl Orhangazi Ortaokulu
23			Başöğretmen Atatürk Ortaokulu
24			Asil Nadir Ortaokulu
25			Salih Dede Anadolu Lisesi
26			Balçova Anadolu İmam Hatip Lisesi
27		BAYINDIR	Müzekke Susamcıoğlu Anaokulu
28			Canlı-Şehit Eray Dağlı İlkokulu
29			Atatürk İlkokulu
30			Dört Eylül İlkokulu
31			Fatih İlkokulu
32			Çırpı Şehitler İlkokulu
33			Hasköy İlkokulu
34			Canlı 60.Yıl Ortaokulu
35			Kazım Dirik Ortaokulu
36			Hacı İsmail Akdağ İmam Hatip Ortaokulu
37			Bayındır Anadolu Lisesi
38		Bayındır Muzaffer Tuzcuoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi	
39		BAYRAKLI	Sıdika Dilek Üstün Anaokulu
40			Belkıs Hitay Anaokulu
41			TOKİ Anaokulu
42			30 Ekim Milli Dayanışma Anaokulu
43			Attaroğlu İlkokulu

44	İZMİR	BAYRAKLI	Kuyumcu Abdullah Altınçubuk İlkokulu	
45			Şehit Polis Fethi Sekin İlkokulu	
46			Osman Faruk Verimer İlkokulu	
47			Ömer Özkan İlkokulu	
48			Şehit Nazım Bey İlkokulu	
49			Zehra-Semahat Erişen İlkokulu	
50			Şehit Uğur Sarıkaya Ortaokulu	
51			Mustafa Uygur Ortaokulu	
52			Osman Çınar Ortaokulu	
53			Talatpaşa Ortaokulu	
54			Piri Reis İmam Hatip Ortaokulu	
55			Şehit Eren Bülbül Anadolu İmam Hatip Lisesi	
56			Bayraklı Anadolu İmam Hatip Lisesi	
57			BERGAMA	Bergama Necla-Mithat Öztüre Anaokulu
58				Bergama Anaokulu
59				Ali Rıza Eroğlu İlkokulu
60		Atatürk İlkokulu		
61		Fatih İlkokulu		
62		Fevzipaşa İlkokulu		
63		İsmail Hakkı Pamukçu İlkokulu		
64		Mert Öztüre İlkokulu		
65		14 Eylül İlkokulu		
66		Şehit Üsteğmen Cemil Canan Çiçek İmam Hatip Ortaokulu		
67		Aşağıbey Ortaokulu		
68		Aşağıcuma Ortaokulu		
69		Sağancı Yunus Şahinkoç Ortaokulu		
70		Yeniköy Ortaokulu		
71		Akif Ersezgin Anadolu Lisesi		
72		Cumhuriyet Anadolu Lisesi		
73		Yusuf Kemalettin Perin Fen Lisesi		
74		Bergama Anadolu İmam Hatip Lisesi		
75		Bergamalı Kadri Anadolu İmam Hatip Lisesi		
76		Bergama Zeytindağ Çok Programlı Anadolu Lisesi		
77		BEYDAĞ	Adile Şen Anaokulu	
78			80.Yıl Aşağı Aktepe İlkokulu	
79			Adagüre İlkokulu	
80			Çamlık İlkokulu	
81			80.Yıl Aşağı Aktepe Ortaokulu	
82			Şehit Üsteğmen Mehmet Sakallı Anadolu İmam Hatip Lisesi	
83			Cumhuriyet Çok Programlı Anadolu Lisesi	
84			BORNOVA	Sabri Hakkı Ulukartal Anaokulu
85		Eğridere Köyü Bağımsız Anaokulu		
86		Laka Köyü Şadiye Erdemli Anaokulu		
87		Orkide Anaokulu		
88		Şehit İsrail Yıldız Anaokulu		
89		Fırat Yılmaz Çakıroğlu Anaokulu		

90	İZMİR	BORNOVA	Halil Atıla Anaokulu
91			Kars-Halil Atıla Anaokulu
92			Doğanlar Hacı Yaşar Kandur Anaokulu
93			Batıçim İlkokulu
94			Fırat Yılmaz Çakıroğlu İlkokulu
95			Halil Atıla İlkokulu
96			Batı Anadolu Çimento ilkokulu
97			Kars-Halil Atıla İlkokulu
98			Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
99			Melih Tuncay İlkokulu
100			Orkide İlkokulu
101			Ömer Seyfettin İlkokulu
102			Vedide Baha Pars İlkokulu
103			Bornova İmam Hatip Ortaokulu
104			İsmet Sezgin Ortaokulu
105			Evrenosoğlu Ortaokulu
106			Güzelcan Kardeşler Ortaokulu
107		Doğanlar Hacı Yaşar Kandur Ortaokulu	
108		Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Ortaokulu	
109		Şehit Polis Mehmet Çelik Ortaokulu	
110		Mevlana Ortaokulu	
111		Yunus Emre Ortaokulu	
112		Bornova Anadolu Lisesi	
113		Yunus Emre Anadolu Lisesi	
114		Hayrettin Duran Anadolu Lisesi	
115		Fethiye-Gönül Güzelcan Anadolu Lisesi	
116		Altındağ Anadolu Lisesi	
117		Seyit Şanlı Anadolu Lisesi	
118		BUCA	Ahmet Kutsi Tecer İlkokulu
119			Ali Rıza Efendi İlkokulu
120			23 Nisan İlkokulu
121			Çamlık Şehit Hüseyin Tolga Hepgül İlkokulu
122			Dirayet Süren İlkokulu
123			İrfan Nadir İlkokulu
124			Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu
125	Atatürk Ortaokulu		
126	Şehit Hüseyin Şimşek Ortaokulu		
127	Kozağaç Abdülhamit Han Ortaokulu		
128	Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu		
129	Meşkure Şanlı Ortaokulu		
130	Sevgi-Ferit Akın Ortaokulu		
131	Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu		
132	Şehit Mesut Taşar Ortaokulu		
133	Yavuz Sultan Selim Ortaokulu		
134	Buca Anadolu Lisesi		
135	Şehit Abdullah Kürşat Kupşen Anadolu Lisesi		

136	İZMİR	BUCA	Mehmet Akif İnan Anadolu Lisesi
137			Buca Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
138			Buca İnci-Özer Tırnaklı Fen Lisesi
139			Buca Atatürk Spor Lisesi
140			Buca Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi
141			Buca Işıl Saygın Güzel Sanatlar Lisesi
142		ÇEŞME	Mehmet Akpınar Anaokulu
143			15 Eylül Mustafa Çapkan İlkokulu
144			Ilca Mustafa Bahçeli İlkokulu
145			Hayriye Nuri Ertan İlkokulu
146			Gazi İlkokulu
147			Sıdka-Kelami Ertan Ortaokulu
148			80.Yıl Çiftlik Ortaokulu
149			Çeşme İmam Hatip Ortaokulu
150			Hacı Murat-Hatice Özsoy Anadolu Lisesi
151			Şehit Şener Kolay Anadolu İmam Hatip Lisesi
152		ÇİĞLİ	Gülen Kora Bağımsız Anaokulu
153			Çiğli Egekent Anaokulu
154			Çiğli Neriman Haşim Emirli Anaokulu
155			Turan Çakın İlkokulu
156			Büyükçiğli İlkokulu
157			İsmail Rahmi Karadavut İlkokulu
158			Tüpraş Mahmut Esat Bozkurt İlkokulu
159			Sasalı İlkokulu
160			Cahide Ahmet Dalyanoğlu Ortaokulu
161			İzzet Gökçimen Ortaokulu
162			Gülen Kora Ortaokulu
163			Kemal Hadımlı Ortaokulu
164			Çiğli Şehit Astsubay Özgür Erdoğan İmam Hatip Ortaokulu
165			Tuğba Özbek Anadolu Lisesi
166		Şehit Ali Karaoğlu Anadolu Lisesi	
167	Sezai Karakoç Anadolu Lisesi		
168	Çiğli Fen Lisesi		
169	Çiğli Mehpere Yağcı Anadolu İmam Hatip Lisesi		
170	DİKİLİ	Ali Çetinkaya İlkokulu	
171		Çandarlı Cumhuriyet İlkokulu	
172		Kıratlı Esin Çağdaş İlkokulu	
173		Can Rüştü Tüfekçioğlu Ortaokulu	
174		Cumhuriyet Ortaokulu	
175		80.Yıl Salihler Ortaokulu	
176		Semih Tınay Anadolu Lisesi	
177		Dikili Anadolu İmam Hatip Lisesi	
178	FOÇA	Yenifoça Anaokulu	
179		Reha Necla Midilli Vakfı Anaokulu	
180		Bedia Midilli İlkokulu	
181		Kozbeyli İlkokulu	

182	İZMİR	FOÇA	Yenifoça Reha Midilli İlkokulu	
183			Bağarası Cemil Midilli İmam Hatip Ortaokulu	
184			Necla Midilli Merkez Ortaokulu	
185			Yenibağarası Şehit Yarbay Mesut Kuru Ortaokulu	
186			Foça Reha Midilli Anadolu Lisesi	
187			Foça Recep Kerman Spor Lisesi	
188		GAZİEMİR	Gazi Umurbey Anaokulu	
189			Gaziemir Anaokulu	
190			Çağdaş Yaşam Öğretmen Nuriye Akman Anaokulu	
191			Fatih İlkokulu	
192			Anafartalar İlkokulu	
193			Sabiha Gökçen İlkokulu	
194			Sabri Oney İlkokulu	
195			Şehit Polis Ahmet Atilla Güneş İlkokulu	
196			Sarıç Şehit Uzman Çavuş Egemen Yıldız Ortaokulu	
197			Dedeoğlu Ortaokulu	
198			Nevvar Salih İşgören Ortaokulu	
199			Şehit Uğur Palancı Ortaokulu	
200			Gaziemir İmam Hatip Ortaokulu	
201			Şehit Furkan Yavaş Anadolu Lisesi	
202			Mimar Kemalettin Anadolu Lisesi	
203			Şehit Üsteğmen Murat Yıldız Çok Programlı Anadolu Lisesi	
204			Şehit Mustafa Yaman Anadolu İmam Hatip Lisesi	
205			GÜZELBAHÇE	Güzelbahçe Anaokulu
206				Ali Bayırlar İlkokulu
207		Mustafa Saadet Alanyalıoğlu İlkokulu		
208		Payamlı İlkokulu		
209	Ali Bayırlar Ortaokulu			
210	Mustafa Saadet Alanyalıoğlu Ortaokulu			
211	Namık Elal Ortaokulu			
212	Güzelbahçe 60.Yıl Anadolu Lisesi			
213	Şehit Abdullah Tayyip Olçok Anadolu İmam Hatip Lisesi			
214	KARABAĞLAR	Şehit Öğretmen Rabia Sevilay Durukan Anaokulu		
215		Togem-Der Anaokulu		
216		Şehit Zekeriya Kılıç Anaokulu		
217		15 Temmuz Şehitler Anaokulu		
218		Havva Yıldırım Anaokulu		
219		Vilayetler Hizmet Birliği Gazi Anaokulu		
220		Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu		
221		Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu		
222		Bozyaka Mevlana İmam Hatip Ortaokulu		
223		Emirsultan Ortaokulu		
224		Mustafa Baykaş Ortaokulu		
225		Şehit Gazeteci Hasan Tahsin Ortaokulu		
226		Seniha Mayda Ortaokulu		
227		Şehit Egemen Öztürk Ortaokulu		

228	İZMİR	KARABAĞLAR	Kazım Karabekir Ortaokulu
229			Eserkent Şehit İbrahim Okçu Ortaokulu
230			İzmir Anadolu İmam Hatip Lisesi
231			Karabağlar Yeşilyurt Borsa İstanbul Çok Programlı Anadolu Lisesi
232			Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi
233			Vali Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi
234			Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi
235			Bozyaka Şehit Fethi Bey Anadolu Lisesi
236		KARABURUN	Süleyman Nihat Üzümcü Anaokulu
237			Karaburun Anaokulu
238			Atatürk İlkokulu
239			Karaburun İlkokulu
240			Atatürk Ortaokulu
241			Karaburun Anadolu İmam Hatip Lisesi
242			Karaburun Çok Programlı Anadolu Lisesi
243			KARŞIYAKA
244		Şehit Öğretmen Şenay Aybüke Yalçın Anaokulu	
245		Sezai-Gönül Akdağ Anaokulu	
246		Nezahat Ertan Anaokulu	
247		Karşıyaka Atakent Aysel Salih Baysak Anaokulu	
248		Atatürk İlkokulu	
249		Cumhuriyet İlkokulu	
250		Faik Muhittin Adam İlkokulu	
251		İnci Şener İlkokulu	
252		Lamia Karer İlkokulu	
253		Mirza Nil İlkokulu	
254		Mustafa Reşitpaşa İlkokulu	
255		Karşıyaka İmam Hatip Ortaokulu	
256		Şehit Mesut Uzlu Ortaokulu	
257		Mürşide Altınçubuk Ortaokulu	
258	Ali Kaya Ortaokulu		
259	Eren Şahin Eronat Ortaokulu		
260	Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Anadolu İmam Hatip Lisesi		
261	Sakize Lahur Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi		
262	Mustafa Kaya Spor Lisesi		
263	15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi		
264	Karşıyaka Atakent Anadolu Lisesi		
265	Şemikler Anadolu Lisesi		
266	TOKİ Karşıyaka Belediyesi Anadolu Lisesi		
267	Mehmet Ali Lahur Anadolu Lisesi		
268	KEMALPAŞA	75. Yıl Anaokulu	
269		Kemalpaşa Anaokulu	
270		Bağyurdu Kazım Dirik İlkokulu	
271		Yenmiş Hürriyet İlkokulu	
272		Yukarı Kızılca İlkokulu	
273		Yiğitler Özcan Katrancı İlkokulu	

274	İZMİR	KEMALPAŞA	Yenmiş İlkokulu
275			Hamzababa Cumhuriyet (Sarıçalı) İlkokulu
276			Kamberler İlkokulu
277			Kemalpaşa İmam Hatip Ortaokulu
278			Ayşe-Hasan Türkmen Ortaokulu
279			Sarılar Ortaokulu
280			Yiğitler Özcan Katrancı Ortaokulu
281			Yukarı Kızılca Ortaokulu
282			(Akalan) Denen Ortaokulu
283			Aliya İzzetbegoviç Ortaokulu
284			Bağyurdu Anadolu Lisesi
285			Şehit Halil Kantarcı Anadolu İmam Hatip Lisesi
286			Kemalpaşa Yamantürk Çok Programlı Anadolu Lisesi
287			İzmir Ümran Baradan Güzel Sanatlar Lisesi
288			KINIK
289		Şehit Sezai Geçkin İlkokulu	
290		13 Eylül İlkokulu	
291		80.Yıl Poyracık İlkokulu	
292		Taştepe İlkokulu	
293		Kınık İmam Hatip Ortaokulu	
294		Şehit Cafer Atilla Ortaokulu	
295		Gaziosmanpaşa Ortaokulu	
296		Şehit Hakan Sağınç Anadolu Lisesi	
297		Kınık Anadolu İmam Hatip Lisesi	
298		KIRAZ	Kiraz Anaokulu
299			Kiraz İstiklâl İlkokulu
300			Atatürk İlkokulu
301			Karaburç Cumhuriyet İlkokulu
302			80.Yıl Suludere İlkokulu
303			Kiraz Ortaokulu
304			Ceritler Ortaokulu
305			Akpınar Ortaokulu
306			Kiraz Anadolu Lisesi
307			Kiraz Çok Programlı Anadolu Lisesi
308		KONAK	Zübeyde Hanım Anaokulu
309			Sevgi Anaokulu
310			Şehit Ömer Halisdemir Anaokulu
311			80.Yıl Eşrefpaşa İlkokulu
312			Alsancak Melih Özakat İlkokulu
313	Başöğretmen İlkokulu		
314	Esentepe Gazi Engin Çiftçioğlu İlkokulu		
315	Gazi Osman Paşa İlkokulu		
316	Halitbey İlkokulu		
317	İsmetpaşa İlkokulu		
318	Kadifekale Zübeyde Hanım İlkokulu		
319	Kemal Reis İlkokulu		

320	İZMİR	KONAK	Kocatepe Mehmet Lütfiye Dönmez İlkokulu
321			Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
322			9 Eylül Ortaokulu
323			Gazi Ortaokulu
324			Hacışakir Eczacıbaşı Ortaokulu
325			Kazım Karabekir Ortaokulu
326			Kestelli Şerife Eczacıbaşı Ortaokulu
327			Misak-ı Milli Ortaokulu
328			Osman Kibar Ortaokulu
329			Rıdvan Nafiz Edgüer Ortaokulu
330			Konak İmam Hatip Ortaokulu
331			Barbaros Hayrettin İmam Hatip Ortaokulu
332			Konak Anadolu Lisesi
333			İzmir Kız Lisesi
334			Atatürk Lisesi
335			Karataş Anadolu Lisesi
336			Dokuz Eylül Anadolu Lisesi
337		15 Temmuz Şehitleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	
338		Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	
339		Konak Anadolu İmam Hatip Lisesi	
340		Konak Beştepeler Çok Programlı Anadolu Lisesi	
341		MENDERES	Menderes Bayrak Anaokulu
342			Gümüldür Anaokulu
343			Alpaslan İlkokulu
344			Maurice Aliberti-Esin Özgener İlkokulu
345			Menderes Gazi İlkokulu
346			Gümüldür Hasan Eren İlkokulu
347			Ataköy İlkokulu
348			Oğlananası İlkokulu
349			Çamönü Naile Karadeniz İlkokulu
350			Süleyman Çevik Ortaokulu
351			Şehit Hakan İncekar Ortaokulu
352			Gölcükler Adnan Olcay Ortaokulu
353			Gümüldür Öğretmen Emine Yazlalı Ortaokulu
354			Ataköy Ortaokulu
355			Menderes Şehit Mehmet Kıvık Anadolu Lisesi
356			Şehit Gökhan Bayraktar Anadolu Lisesi
357	Şehit Kaymakam Muhammet Fatih Safitürk Anadolu İmam Hatip Lisesi		
358	MENEMEN	Fatma Koşay İlkokulu	
359		Asarlık 125.Yıl İlkokulu	
360		Maltepe İlkokulu	
361		Bülent Okan İlkokulu	
362		Erol Tarakçıoğlu İlkokulu	
363		Alaniçi İlkokulu	
364		Buruncuk İlkokulu	
365		Emiralem Atatürk Ortaokulu	

366	İZMİR	MENEMEN	80.Yıl Asarlık Ortaokulu
367			Şehit Er Serdar Amak Ortaokulu
368			Şehit Hakan Gülşen Anadolu İmam Hatip Lisesi
369			Şehit Ahmet Özsoy Fen Lisesi
370			Menemen Anadolu Lisesi
371			Haldun Koşay Anadolu Lisesi
372		NARLIDERE	Narlidere Merkez Anaokulu
373			Mustafa Şık İlkokulu
374			İlhan Onat İlkokulu
375			Oğuzhan İlkokulu
376			Kılıçaslan Ortaokulu
377			Hasan İçyer Ortaokulu
378			Didem Işıklı Ortaokulu
379			Narlidere Anadolu İmam Hatip Lisesi
380			Mehmet Seyfi Eraltay Anadolu Lisesi
381			ÖDEMİŞ
382		Atatürk Anaokulu	
383		Ödemiş Anaokulu	
384		80.Yıl Efe İlkokulu	
385		Atatürk İlkokulu	
386		Anafartalar İlkokulu	
387		Zafer İlkokulu	
388		İstiklal İlkokulu	
389		Çapacızade İlkokulu	
390		Özdemir Atasoy İlkokulu	
391		Kaymakçı Şehit Öğretmen Lokman Ceker İlkokulu	
392		Yeniceköy İlkokulu	
393		Şehit Yasin Naci Ağaroğlu İmam Hatip Ortaokulu	
394		Ödemiş Ortaokulu	
395		Mustafa Ayşe Yanbasta Ortaokulu	
396		Kaymakçı Türk Hava Kurumu Ortaokulu	
397		Cumhuriyet Ortaokulu	
398		Ödemiş Ovakent Çok Programlı Anadolu Lisesi	
399		Ödemiş Aydınöğlu Mehmet Bey Anadolu İmam Hatip Lisesi	
400		SEFERİHİSAR	
401			Necat Hepkon İlkokulu
402			Düzce İlkokulu
403			Doğanbey Payamlı İlkokulu
404			Sığacık 80.Yıl Cumhuriyet İlkokulu
405			Doğanbey Payamlı Ortaokulu
406			Sığacık 80.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu
407	Soner Değerli-Ürkmez Ortaokulu		
408	Asil Nadir Anadolu Lisesi		
409	Salih Değerli Anadolu Lisesi		
410	SELÇUK	Şehit Zeynep Sağır Anaokulu	
411		Selçuk Belediyesi Anaokulu	

412	İZMİR	SELÇUK	Zeytinköy Şehit Er Yunus Yılmaz İlkokulu	
413			Acarlar Şehit Dursun Acar İlkokulu	
414			İsabey İlkokulu	
415			Fatma Günay Ortaokulu	
416			80. Yıl Çamlık Ortaokulu	
417			Gökçealan Hasan Fatma Önal Ortaokulu	
418			Borsa İstanbul Şehit Ömer Halisdemir Anadolu Lisesi	
419			Selçuk Şehit Abdullah Tayyip Olçok Anadolu İmam Hatip Lisesi	
420			TİRE	Mehmet Titz Anaokulu
421		Nefise İbrahim Çetin Anaokulu		
422		İstiklal İlkokulu		
423		Büyükkale İlkokulu		
424		Eskioba İlkokulu		
425		Gökçen Efe İlkokulu		
426		Kireli Ahmet Taner Kışlalı İlkokulu		
427		Yeniçiftlik İlkokulu		
428		Dört Eylül İlkokulu		
429		Büyükkale Mediha İçel Ortaokulu		
430		Eskioba Ortaokulu		
431		Kireli Ahmet Taner Kışlalı Ortaokulu		
432		Şehit Mehmet Oruç İmam Hatip Ortaokulu		
433		Tire Kutsan Anadolu Lisesi		
434		Tire Belgin Atıla Çalhoğlu Fen Lisesi		
435		Tire Anadolu İmam Hatip Lisesi		
436		Tire Öğretmen Melahat Aksoy Sosyal Bilimler Lisesi		
437		TORBALI		Torbalı Anaokulu
438				Torbalı Nene Hatun Anaokulu
439				Çakabey Anaokulu
440			Zeliha Ömer Genç Kızılay Anaokulu	
441			Berfin Akçokrak Anaokulu	
442			Fatih İlkokulu	
443			Pancar Muzaffer Hanım İlkokulu	
444			TOKİ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	
445			Yeniköy İlkokulu	
446			Göllüce İlkokulu	
447			Şehit Jandarma Er Atilla Sunar İlkokulu	
448			Taşkesik İlkokulu	
449	Yeşilköy İlkokulu			
450	Yoğurtçular İlkokulu			
451	Cumhuriyet İlkokulu			
452	Şehit Uzman Onbaşı Mustafa Eser İmam Hatip Ortaokulu			
453	Fatih Ortaokulu			
454	Ahmetli Ortaokulu			
455	Pancar Nezihe Şairoğlu Ortaokulu			
456	TOKİ Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu			
457	Yazıbaşı Ortaokulu			

458	İZMİR	TORBALI	Yeniköy Ortaokulu
459			Şehit Kadir Altuntaş Cumhuriyet Ortaokulu
460			Torbalı Anadolu Lisesi
461			Torbalı Sema Karhan Anadolu Lisesi
462			Şehit Uzman Çavuş Tolga Sağlam Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
463			Torbalı Anadolu İmam Hatip Lisesi
464			Torbalı Subaşı Mustafa Topalan Çok Programlı Anadolu Lisesi
465			Urla Çaka Bey Anaokulu
466		Urla Sezai-Gönül-Akdağ Anaokulu	
467		Atatürk İlkokulu	
468		Özbek İlkokulu	
469		Perihan Mahmut Celalettin Demirgüreş İlkokulu	
470		İskele İlkokulu	
471		Avni Kaya Kokucu Ortaokulu	
472		Balıklıova Ortaokulu	
473		Özbek Ortaokulu	
474		Urla İmam Hatip Ortaokulu	
475		Urla Hakan Çeken Anadolu Lisesi	
476		Urla Anadolu İmam Hatip Lisesi	
477		İzmir Cengiz Aytmatov Sosyal Bilimler Lisesi	

EK 8. BÜROPATOLOJİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ MADDE FREKANS İSTATİSTİKLERİ

Md. No	Ölçek maddesi	Madde Cevap Frekans Sayısı ve Yüzdeleri										Toplam Sıklık %	Madde Ort.	Std. Sapma
		Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla		Her zaman				
		Sıklık	Sıklık %	Sıklık	Sıklık %	Sıklık	Sıklık %	Sıklık	Sıklık %	Sıklık	Sıklık %			
1	Yönetici, konuşma ve yazı dilinde aşırı derecede teknik ifadeler içeren anlaşılması zor resmi bir dil kullanır.	366	50,8	198	27,5	119	16,5	29	4,0	8	1,11	100,0	1,77	0,94
2	Yönetici, kendi karar ve uygulamalarında çalışan eleştirilerine açık olmayan resmi bir tutum sergiler.	274	38,1	152	21,1	137	19,0	108	15,0	49	6,81	100,0	2,31	1,30
3	Yönetici, çalışanların talep, duygu, düşünce ya da endişelerine karşı umursamaz davranır.	336	46,7	139	19,3	140	19,4	72	10,0	33	4,58	100,0	2,07	1,21
4	Yönetici, duygu ve düşüncelerini çalışanlarla paylaşma konusunda ketum davranır.	256	35,6	172	23,9	178	24,7	83	11,5	31	4,31	100,0	2,25	1,18
5	Yönetici, çalışanlarla ilişkilerindeki resmi olma halini soğuk bir mesafelik ve ilgisizliğe dönüştürür.	350	48,6	139	19,3	121	16,8	72	10,0	38	5,28	100,0	2,04	1,24
6	Yönetici, çalışanların kurum içi ilişkilerine yönelik prosedürleri aşırıya kaçacak şekilde detaylandırır	306	42,5	186	25,8	135	18,8	62	8,6	31	4,31	100,0	2,06	1,16
7	Yönetici, çalışanlarla olan her türlü iletişimini sadece resmi kanallardan yürütme eğilimi gösterir.	278	38,6	179	24,9	138	19,2	101	14,0	24	3,33	100,0	2,19	1,19
Aşırı Resmi Davranma Alt Boyutu		2166		1165		968		527		214			2,10	0,96
8	Yönetici, özerk karar verme, inisiyatif kullanma ya da risk alma konusunda isteksizdir	266	36,9	153	21,3	140	19,4	102	14,2	59	8,19	100,0	2,35	1,32
9	Yönetici, başarısız olma korkusu ile ilgili güçlü bir endişeye sahiptir.	291	40,4	148	20,6	128	17,8	97	13,5	56	7,78	100,0	2,28	1,32
10	Yönetici, çalışanların öfke, tepki ve itirazlarını gidermek amacıyla, aslında var olmayan hayali bir "sistem"i suçlar.	377	52,4	144	20,0	120	16,7	55	7,6	24	3,33	100,0	1,90	1,13
11	Yönetici, karar vermenin zor olduğu önemli konularda "yukarının takdiri böyle" anlayışına sığınır.	211	29,3	184	25,6	147	20,4	108	15,0	70	9,72	100,0	2,50	1,31
12	Yönetici, üstlerinden gelen emir ve talimatları sorgusuz, tartışmasız şekilde birebir yerine getirir.	100	13,9	109	15,1	131	18,2	241	33,5	139	19,31	100,0	3,29	1,32
13	Yönetici, kurumdaki sorunların üzerlerini örtterek önemsizleştirmeye çalışır.	329	45,7	150	20,8	126	17,5	81	11,3	34	4,72	100,0	2,08	1,23
14	Yönetici, yenilik gerektiren kararları uygulama konusunda isteksizdir.	363	50,4	135	18,8	109	15,1	80	11,1	33	4,58	100,0	2,01	1,23
Güvensizlik Alt Boyutu		1937		1023		901		764		415			2,34	1,04
15	Yönetici, makam yetkilerinin nesnel ölçütlere göre sınırlandırılmasına direnç gösterir.	305	42,4	167	23,2	131	18,2	83	11,5	34	4,72	100,0	2,13	1,22

16	Yönetici, kendi yetersizliklerini gizlemek için kurumdaki bazı kişi ya da gruplara iltimaslı davranır.	373	51,8	131	18,2	103	14,3	58	8,1	55	7,64	100,0	2,02	1,29
17	Yönetici, yasal otoritesini baskı aracı olarak kullanır	371	51,5	128	17,8	97	13,5	80	11,1	44	6,11	100,0	2,03	1,28
18	Yönetici, cezalandırmaya dayalı bir denetim uygular.	453	62,9	116	16,1	88	12,2	45	6,3	18	2,50	100,0	1,69	1,06
19	Yönetici, istediğini yaptırmak için kişi veya olayları manipüle eder.	399	55,4	123	17,1	98	13,6	72	10,0	28	3,89	100,0	1,90	1,20
20	Yönetici, astlarına yetki devri konusunda isteksizdir.	363	50,4	156	21,7	99	13,8	69	9,6	33	4,58	100,0	1,96	1,20
21	Yönetici, çalışanların davranışlarını kontrol etmek amacıyla öznel standartlar belirler.	308	42,8	157	21,8	127	17,6	92	12,8	36	5,00	100,0	2,15	1,24
22	Yönetici, çalışanların hareket alanını sınırlayıcı bir denetim uygular.	373	51,8	161	22,4	88	12,2	75	10,4	23	3,19	100,0	1,91	1,16
23	Yönetici, kurumun gelen-giden tüm iletişiminin kendi üzerinden yürütülmesini ister.	218	30,3	165	22,9	114	15,8	138	19,2	85	11,81	100,0	2,59	1,39
24	Yönetici, makamını bir ayrıcalık olarak görerek tutum ve davranışları ile bunu çalışanlar üzerinde sonuna kadar kullanır.	355	49,3	121	16,8	100	13,9	84	11,7	60	8,33	100,0	2,13	1,35
25	Yönetici, yasal konumunun kendisine verdiği yetkilerin dışında daha fazla yetki sahibi olmak ister.	409	56,8	117	16,3	79	11,0	65	9,0	50	6,94	100,0	1,93	1,29
26	Yönetici, kurumdaki varlığını vazgeçilmez görür.	392	54,4	107	14,9	83	11,5	73	10,1	65	9,03	100,0	2,04	1,37
27	Yönetici, yetkilerini ve hiyerarşik hakimiyetini ön planda tutar	283	39,3	132	18,3	99	13,8	127	17,6	79	10,97	100,0	2,43	1,43
28	Yönetici, otoritesini kurumun amaçlarını doğrudan etkileme olasılığı düşük olan ayrıntılar, protokoller veya prosedürler üzerinde ısrar ederek gösterir.	302	41,9	158	21,9	110	15,3	101	14,0	49	6,81	100,0	2,22	1,30
29	Yönetici, çalışanlara karşı kendisini ulaşılamaz bir noktada konumlandırır.	437	60,7	93	12,9	101	14,0	61	8,5	28	3,89	100,0	1,82	1,19
30	Yönetici, örgütsel başarıları sadece kendine mal ederek övünmekten hoşlanır.	414	57,5	109	15,1	81	11,3	77	10,7	39	5,42	100,0	1,91	1,26
31	Yönetici, astlarına baskı kurmak için üstleriyle kurduğu kendine özel iletişimine vurgu yapar.	425	59,0	121	16,8	71	9,9	59	8,2	44	6,11	100,0	1,86	1,24
32	Yönetici, gerektiği halde tüm konularda çalışanlara tavsiyelerde bulunur.	322	44,7	170	23,6	114	15,8	82	11,4	32	4,44	100,0	2,07	1,21
Makamı Öne Çıkarma Alt Boyutu		6502		2432		1783		1441		802			2,04	1,07
33	Yönetici, kurumdaki iş ve işlemlerle ilgili abartılı sayıda nicel kontrol standardı geliştirir.	365	50,7	161	22,4	113	15,7	55	7,6	26	3,61	100,0	1,91	1,14
34	Yönetici, yalnızca, bürokratik sistemin kendisinden beklediği temel gereklilikleri (evrak/yazı işleri, bürokratik formaliteler, vb.) karşılamaya yönelik çaba gösterir.	268	37,2	124	17,2	118	16,4	132	18,3	78	10,83	100,0	2,48	1,42

35	Yönetici, kendi yaptığı denetimlerde çalışanlardan sadece bürokratik sistemin gerektirdiği standartları karşılamalarını bekler.	250	34,7	144	20,0	113	15,7	144	20,0	69	9,58	100,0	2,50	1,39
36	Yönetici, tekdüze işlerle uğraşır.	329	45,7	118	16,4	93	12,9	131	18,2	49	6,81	100,0	2,24	1,37
37	Yönetici, enerjisinin ve zamanının çoğunu resmi kural, ritüel, tören, kutlama/anma türü etkinliklere harcar.	252	35,0	169	23,5	132	18,3	124	17,2	43	5,97	100,0	2,36	1,28
38	Yönetici, çalışanları emir beklemeye, sadece kendilerine söyleneni yapmaya ve "kitabına göre hareket" etmeye teşvik eder.	314	43,6	126	17,5	109	15,1	114	15,8	57	7,92	100,0	2,27	1,37
39	Yönetici, çalışanların ürettiği somut değerlerden ziyade kurumun soyut değerlerinden (ritüel, sembol, vb.) tatmin aramaya yönelik abartılı tutum sergiler.	363	50,4	130	18,1	117	16,3	79	11,0	31	4,31	100,0	2,01	1,22
40	Yönetici, bir iş veya durumla ilgili olarak sadece önceki örneklerine bakarak karar verir.	262	36,4	173	24,0	128	17,8	113	15,7	44	6,11	100,0	2,31	1,27
Abartılı Rutinleşme Puan Ortalaması		2403		1145		923		892		397			2,26	1,11
Büropatolojik Davranış Ölçeği Toplamı		13008		5765		4575		3624		1828			2,15	1,00

EK 9. ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ MADDE FREKANS İSTATİSTİKLERİ

Md No	Ölçek Maddesi	Madde Frekans ve Yüzdeleri									Md. Arit. Ort.	Std. Sapma
		Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Her zaman		Toplam Sıklık %		
		Sıklık	Sıklık%	Sıklık	Sıklık%	Sıklık	Sıklık%	Sıklık	Sıklık%			
24	Okul, kendi sorunlarımı çözmeye başarılıdır.	417	57,9	195	27,1	82	11,4	26	3,6	100,0	3,39	0,827
25	Müdür, işlerini planlı yapar.	464	64,4	160	22,2	55	7,6	41	5,7	100,0	3,45	0,862
26	Müdür, öğretmenlerin çalışmasını destekler.	482	66,9	153	21,3	63	8,8	22	3,1	100,0	3,52	0,78
27	Müdür, yönetimde deneyimlidir.	433	60,1	172	23,9	71	9,9	44	6,1	100,0	3,38	0,895
28	Müdür, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.	431	59,9	162	22,5	92	12,8	35	4,9	100,0	3,37	0,884
36	Yöneticiler, okulun geleneklerine bağlıdırlar.	379	52,6	251	34,9	70	9,7	20	2,8	100,0	3,37	0,772
37	Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.	468	65,0	182	25,3	54	7,5	16	2,2	100,0	3,53	0,73
38	Müdür, her öğretmen ile etkili iletişim kurar.	384	53,3	173	24,0	108	15,0	55	7,6	100,0	3,23	0,968
43	Müdür, asları ile iyi ilişkiler kurar.	433	60,1	172	23,9	88	12,2	27	3,8	100,0	3,4	0,843
45	Müdür, üstleri ile iyi ilişkiler kurar.	529	73,5	154	21,4	30	4,2	7	1,0	100,0	3,67	0,602
46	Müdür, öğretmenlere dostça davranır.	441	61,3	171	23,8	77	10,7	31	4,3	100,0	3,42	0,847
48	Müdür, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle iş birliği yapar.	448	62,2	164	22,8	80	11,1	28	3,9	100,0	3,43	0,838
50	Müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bütün olanakları kullanır.	455	63,2	165	22,9	86	11,9	14	1,9	100,0	3,47	0,778
Örgütsel Liderlik Alt Boyutu		5764		2274		956		366			3,44	0,68
2	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler etkili olarak rol alırlar.	379	52,6	206	28,6	103	14,3	32	4,4	100,0	3,29	0,873
4	Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.	418	58,1	186	25,8	81	11,3	35	4,9	100,0	3,37	0,867
5	Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.	512	71,1	136	18,9	60	8,3	12	1,7	100,0	3,59	0,713
6	Müdür, yetkisini öğretmenlerle paylaşır.	247	34,3	214	29,7	137	19,0	122	16,9	100,0	2,81	1,085
7	Öğretmenler, okulun havasının olumlu olduğu kamsındadırlar.	402	55,8	178	24,7	85	11,8	55	7,6	100,0	3,29	0,949
39	Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidir.	216	30,0	171	23,8	201	27,9	132	18,3	100,0	2,65	1,093
40	Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.	186	25,8	200	27,8	213	29,6	121	16,8	100,0	2,63	1,043
41	Yöneticiler, öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.	368	51,1	196	27,2	104	14,4	52	7,2	100,0	3,22	0,947
42	Yöneticiler, yönetim ve eğitimle ilgili sorunları duymak istemezler.	326	45,3	159	22,1	146	20,3	89	12,4	100,0	3	1,073
47	Müdür, öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.	385	53,5	120	16,7	134	18,6	81	11,3	100,0	3,12	1,076
Örgütsel Bütünlük Alt Boyutu		3439		1766		1264		731			3,10	0,71
1	Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç-gereçleri kullanmaya teşvik ederler.	428	59,4	177	24,6	83	11,5	32	4,4	100,0	3,39	0,858
8	Öğretmenler, görevlerini zevkle yaparlar.	381	52,9	218	30,3	89	12,4	32	4,4	100,0	3,32	0,855
11	Müdür, öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.	384	53,3	197	27,4	93	12,9	46	6,4	100,0	3,28	0,918

12	Müdür, öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.	354	49,2	123	17,1	152	21,1	91	12,6	100,0	3,03	1,1
16	Öğretmenler iş birliği içinde çalışırlar.	450	62,5	200	27,8	61	8,5	9	1,3	100,0	3,52	0,703
17	Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.	364	50,6	266	36,9	71	9,9	19	2,6	100,0	3,35	0,765
18	Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.	276	38,3	297	41,3	109	15,1	38	5,3	100,0	3,13	0,855
19	Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.	423	58,8	142	19,7	108	15,0	47	6,5	100,0	3,31	0,952
20	Öğretmenler, velileri sınıfa davet ederler.	184	25,6	302	41,9	140	19,4	94	13,1	100,0	2,8	0,966
21	Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.	211	29,3	242	33,6	184	25,6	83	11,5	100,0	2,81	0,987
22	Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem farklılıkları yöneticilerce olumlu karşılanır.	365	50,7	239	33,2	85	11,8	31	4,3	100,0	3,3	0,841
23	Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez.	377	52,4	145	20,1	134	18,6	64	8,9	100,0	3,16	1,02
33	Öğretmenler, birbirlerine kayıtsızdırlar.	318	44,2	189	26,3	161	22,4	52	7,2	100,0	3,07	0,975
44	Öğretmenler, okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.	480	66,7	186	25,8	51	7,1	3	0,4	100,0	3,59	0,64
Çevresel Etkileşim Alt Boyutu		4995		2923		1521		641			3,22	0,56
3	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.	401	55,7	205	28,5	97	13,5	17	2,4	100,0	3,37	0,804
29	Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.	297	41,3	233	32,4	126	17,5	64	8,9	100,0	3,06	0,97
31	Öğretmenler, velilerle toplantı yapar.	512	71,1	174	24,2	34	4,7	0	0,0	100,0	3,66	0,564
32	Öğretmenler, sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.	291	40,4	256	35,6	126	17,5	47	6,5	100,0	3,1	0,912
34	Öğretmenler, yeniliklere uyum sağlayabilirler.	404	56,1	238	33,1	70	9,7	8	1,1	100,0	3,44	0,713
35	Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.	369	51,3	266	36,9	73	10,1	12	1,7	100,0	3,38	0,734
49	Öğretmenler, okulun amaçlarını bilirler.	455	63,2	180	25,0	68	9,4	17	2,4	100,0	3,49	0,762
52	Öğretmenler birbirlerine dostça davranır.	440	61,1	229	31,8	41	5,7	10	1,4	100,0	3,53	0,669
Örgütsel Kimlik Alt Boyutu		3169		1781		635		175			3,38	0,53
9	Müdür, öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.	325	45,1	199	27,6	105	14,6	91	12,6	100,0	3,05	1,05
10	Öğretmenler, görevlerinden doyum sağlarlar.	295	41,0	253	35,1	118	16,4	54	7,5	100,0	3,1	0,93
13	Öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarında kendi kendilerini denetlemede yeterlidirler.	317	44,0	261	36,3	118	16,4	24	3,3	100,0	3,21	0,833
14	Müdür, eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.	381	52,9	240	33,3	75	10,4	24	3,3	100,0	3,36	0,799
15	Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.	460	63,9	202	28,1	50	6,9	8	1,1	100,0	3,55	0,674
30	Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır.	434	60,3	180	25,0	80	11,1	26	3,6	100,0	3,42	0,827
51	Toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.	417	57,9	218	30,3	71	9,9	14	1,9	100,0	3,44	0,749
53	Öğrencilerin başarıları okul tarafından tanınır ve onaylanır.	564	78,3	124	17,2	30	4,2	2	0,3	100,0	3,74	0,543
Örgütsel Ürün Alt Boyutu		3193		1677		647		243			3,36	0,58
Örgüt Sağlığı Ölçeği Toplamı		20560		10421		5023		2156			3,29	0,57

EK 10. ARAŞTIRMA BULGULARI İLE İLGİLİ TESTLERİN ÖZET SONUÇLARI

Değişken Türü	Kategori	Anamlı Farklılık*	Etki Büyüklüğü	Açıklamalar	
Öğretmen Yaş Grubu	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	20-29 yaş grubu öğretmenlerin büropatolojik davranışlara yönelik algıları toplamda, aşırı resmi davranma ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında 40-49 yaş arası öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplamda ve tüm alt boyutlarda diğer yaş grubu öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	-	-	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	20-29 yaş grubu öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algılarının toplamda, örgütsel liderlik, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerden, örgütsel ürün ve örgütsel kimlik boyutlarında da ayrıca 50 yaş ve üstü öğretmenlerden; 30-39 yaş arası yaş grubu arasındaki öğretmenlerin algısının örgütsel kimlik alt boyutunda 40-49 yaş, 50 yaş ve üstü öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.
		Örgütsel Liderlik	+	Küçük	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
Örgütsel Ürün	+	Küçük			
Öğretmen Cinsiyeti	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	+	Küçük	
		Makamı Öne Çıkarma	+	Küçük	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	Kadın öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
		Örgütsel Liderlik	+	Küçük	
		Örgütsel Bütünlük	+	Küçük	
		Çevresel Etkileşim	+	Küçük	
		Örgütsel Kimlik	+	Orta	
Örgütsel Ürün	+	Küçük			
Öğretmen Eğitim Durumu	Büropatoloji	Toplam	-	-	Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.
		Aşırı Resmi Davranma	-	-	
		Güvensizlik	-	-	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	-	-	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	-	-	Öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre okulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir.
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	-	-	
Örgütsel Ürün	-	-			
Öğretmen Mesleki Kıdemi	Büropatoloji	Toplam	-	-	Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
		Aşırı Resmi Davranma	-	-	
		Güvensizlik	-	-	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	-	-	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	-	-	Öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel kimlik alt boyutunda 30 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının 1-9 yıl arası, 10-19 yıl arası ve 20-29 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu; toplamda, örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
Örgütsel Ürün	-	-			
Öğretmen Medeni Durumu	Büropatoloji	Toplam	-	-	Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistikî bakımdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur.
		Aşırı Resmi Davranma	-	-	
		Güvensizlik	-	-	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	-	-	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	-	-	Öğretmenin medeni durumu değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	-	-	
Örgütsel Ürün	-	-			

Okul Türü	Büropatoloji	Toplam	+	Orta	Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda ilkököl, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Ayrıca ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden; güvensizlik alt boyutunda ise ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerden daha düşüktür.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Orta	
		Güvensizlik	+	Orta	
		Makamı Öne Çıkarma	+	Orta	
		Abartılı Rutinleşme	+	Orta	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Orta	
		Örgütsel Liderlik	+	Küçük	
		Örgütsel Bütünlük	+	Orta	
		Çevresel Etkileşim	+	Orta	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
Örgütsel Ürün	+	Orta			
Okuldaki Personel Sayısı	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	1-24 arası personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 25-49 arası, 50-99 arası, 100 ve üstü personele sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	+	Küçük	
		Makamı Öne Çıkarma	+	Küçük	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	+	Küçük	
		Çevresel Etkileşim	+	Küçük	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
Örgütsel Ürün	+	Küçük			
Okuldaki Öğrenci Sayısı	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	Öğrenci sayısı 1-249 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda 500-999 arası, 1000 ve üstü öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlerden daha düşüktür. Ayrıca 250-499 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları toplamda, aşırı resmi davranma ve güvensizlik alt boyutlarında 500-999 arası öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlerden daha düşüktür.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	+	Orta	
		Makamı Öne Çıkarma	+	Küçük	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	
		Örgütsel Liderlik	+	Küçük	
		Örgütsel Bütünlük	+	Orta	
		Çevresel Etkileşim	+	Küçük	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
Örgütsel Ürün	+	Küçük			
Yöneticinin Yaş Grubu	Büropatoloji	Toplam	-	-	Yöneticinin yaşı değişkenine göre okul yöneticilerindeki büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
		Aşırı Resmi Davranma	-	-	
		Güvensizlik	-	-	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	-	-	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	-	-	
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	-	-	
Örgütsel Ürün	-	-			
Yöneticinin Cinsiyeti	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	Yöneticinin cinsiyetine göre büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının kadın yöneticiler lehine toplamda ve makamı öne çıkarma hariç diğer alt boyutlarda erkek okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	+	Küçük	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	

	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	Okul yöneticilerinin cinsiyetine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının kadın yöneticiler lehine toplamda ve örgütsel liderlik hariç diğer alt boyutlarda erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	+	Küçük	
		Çevresel Etkileşim	+	Küçük	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
		Örgütsel Ürün	+	Küçük	
Yöneticinin Eğitim Durumu	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	Yöneticinin eğitim durumuna göre okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının lisansüstü mezunu yöneticiler lehine toplamda ve tüm alt boyutlarda lisans mezunu okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	+	Küçük	
		Makamı Öne Çıkarma	+	Küçük	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	Okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının lisansüstü mezunu yöneticiler lehine toplamda ve tüm alt boyutlarda lisans mezunu yöneticilerin görev yaptığı okullardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
		Örgütsel Liderlik	+	Küçük	
		Örgütsel Bütünlük	+	Küçük	
		Çevresel Etkileşim	+	Küçük	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
		Örgütsel Ürün	+	Küçük	
Yöneticinin Mesleki Kıdemi	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	1-9 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik algıları toplamda ve tüm alt boyutlarda 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	+	Küçük	
		Makamı Öne Çıkarma	+	Küçük	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	+	Küçük	1-9 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda 10-19 yıl arası, 20-29 yıl arası, 30 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.
		Örgütsel Liderlik	+	Küçük	
		Örgütsel Bütünlük	+	Küçük	
		Çevresel Etkileşim	+	Küçük	
		Örgütsel Kimlik	+	Küçük	
		Örgütsel Ürün	+	Küçük	
Yöneticinin Medeni Durumu	Büropatoloji	Toplam	+	Küçük	Yöneticinin medeni durumuna göre evli olan okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlara yönelik öğretmen algılarının toplamda, güvensizlik ve abartılı rutinleşme alt boyutlarında bekar olan okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.
		Aşırı Resmi Davranma	-	-	
		Güvensizlik	+	Küçük	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	+	Küçük	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	-	-	Yöneticinin medeni durum değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	-	-	
		Örgütsel Ürün	-	-	
Yöneticinin Çocuk Sayısı	Büropatoloji	Toplam	-	-	Çocuğu olmayan okul yöneticilerinde görülen büropatolojik davranışlarla ilgili öğretmen algılarının aşırı resmi davranma alt boyutunda bir çocuğa sahip okul yöneticilerinden anlamlı olarak yüksek olduğu, toplamda ve diğer boyutlarda ise birbirine benzer olduğu görülmüştür.
		Aşırı Resmi Davranma	+	Küçük	
		Güvensizlik	-	-	
		Makamı Öne Çıkarma	-	-	
		Abartılı Rutinleşme	-	-	
	Örgüt Sağlığı	Toplam	-	-	Yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre okulların örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
		Örgütsel Liderlik	-	-	
		Örgütsel Bütünlük	-	-	
		Çevresel Etkileşim	-	-	
		Örgütsel Kimlik	-	-	
		Örgütsel Ürün	-	-	

* (+) vardır; (-) yoktur.