

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
EĞİTİM SİSTEMİNDE KISIR DÖNGÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**MUHAMMED MEHMET MAZLUM**

**ANKARA  
MAYIS, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
EĞİTİM SİSTEMİNDE KISIR DÖNGÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**MUHAMMED MEHMET MAZLUM**

**DANIŞMAN: PROF. DR. ALİ BALCI**

**ANKARA  
MAYIS, 2019**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Muhammed Mehmet MAZLUM adlı ¼đrencinin hazırladığı ‘‘Y¼neticilerin ve ¼đretmenlerin G¼r¼şlerine G¼re Eğitim Sisteminde Kısır D¼ng¼’’ başlıklı bu alışma Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Y¼netimi ve Teftişi Programı’nda j¼ri ¼yelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Ali BALCI (Danışman)

.....  
Ali Balci

¼ye Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCI

.....  
Y. Kepenekci

¼ye Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOğLU

.....  
H. Memduhoğlu

¼ye Doç. Dr. şakir ÇINKIR

.....  
ř. inkir

¼ye Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN

.....  
G. Arastaman

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCI  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Muhammed Mehmet MAZLUM

## ÖZET

### YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE EĞİTİM SİSTEMİNDE KISIR DÖNGÜ

MAZLUM, Muhammed Mehmet

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Mayıs, 2019, 230

Bu araştırmanın amacı yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde kısır döngüyü ortaya koymaktır. Eğitim süreç ve uygulamalarında birbirini besleyen ve giderek daha yıkıcı sonuçlara yol açan sarmal olaylar zinciri şeklinde tanımlanan kısır döngünün eğitim alanında nasıl bir yapıda olduğu araştırma konusu edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada öncelikle nitel, ardından nicel olmak üzere iki aşamadan oluşan “keşfedici sıralı karma araştırma” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulguların analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel aşamada elde edilen bulgular üzerine temellendirilen ikinci aşamada ise araştırmacı tarafından “Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek, 341 yönetici ve 393 öğretmen olmak üzere toplam 734 katılımcıya uygulanmıştır. Yöneticilerden ve öğretmenlerden elde edilen veriler ayrı iki örneklem olarak işleme alınmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre Türk Eğitim Sisteminde çoğu zaman, okul dışı unsurların çok büyük ölçüde etkili olduğu, hem kendini oluşturan boyutların hem de bu boyutların kendi arasındaki etkileşiminin meydana getirdiği, neden sonuç ilişkileri ile birbirine bağlı sarmal olaylar zinciri şeklinde bir kısır döngü yaşanmaktadır. Bu döngü en çok, yasa ve yönetmeliklerde, öğrenci yerleştirme ve sınav sisteminde, verilen eğitimin içeriğinde ve kapsamında ve diğer bazı alanlarda sürekli olarak, baştaki durumun kendini bir süre sonra tekrar etmesi şeklinde görülmektedir. Kısır döngünün boyutları arasında eğitimde kısır döngüyü en iyi, bürokrasinin kısır döngüsü açıklamaktadır. Eğitimde kısır döngüyü görece en az açıklayan boyut ise büyük ölçüde okul kaynaklı olarak gelişen patolojik ilişki ve davranışlar boyutudur. Türk Eğitim

Sisteminde iyi niyetle yapılan düzenlemelerin ve değişikliklerin, kendini sürekli olarak tekrar etmemesi adına; belirlenen politikaların ve çözümlerin mevcut soruna uygunluğu, politikaların amaçlandığı şekilde uygulanma durumu ve sorunlara çıkar politikasından uzak bir şekilde gerçek anlamda odaklanılma düzeyi gözetilmelidir. Kısır döngüyü oluşturan tüm değişkenler yalnız başına kısır döngü olarak nitelendirilemeyeceğinden eğitimde kısır döngünün kırılması için anlık ve geçici çözüm getiren yaklaşımların yerine uygulayıcıların ve uzmanların görüşlerine, veriye ve bilimsel temellere dayalı bütüncül bir bakışa ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın bulguları; politika yapıcılar, Bakanlık ve okullar açısından eğitimin amacına ulaşma derecesini artırma, sorunlara daha isabetli müdahaleler yapabilme ve politikalarda istikrarı sağlama gibi fırsatlar sunabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Kısır Döngü, Eğitim, Amaçtan Sapma, Yönetici, Öğretmen

## **ABSTRACT**

### **VICIOUS CYCLE IN THE SYSTEM OF EDUCATION ACCORDING TO THE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS**

MAZLUM, Muhammed Mehmet

Dissertation, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Ali BALCI

May, 2019, 230

The purpose of this study is to reveal the vicious cycle in education according to the opinions of the school administrators and teachers. It has been researched how the vicious cycle, defined as a chain of spiral events that feeds each other and leads to more destructive results, is in the field of education as a structure. In this direction, the researcher has used the “exploratory sequential mixed” research design consisting of two stages: firstly qualitative and then quantitative. In the qualitative analysis of the research, descriptive analysis technique was used to analyze the findings obtained from the individual interviews. In the second stage based on the findings obtained at the qualitative stage, the “Vicious Cycle in Education Scale” was developed by the researcher. The scale was applied to a total of 734 participants including 341 administrators and 393 teachers. Data collected from administrators and teachers were processed as two separate samples.

According to the findings of the study, a vicious cycle in the Turkish Education System is often seen as a chain of spiral events connected with cause-and-effect relationships, which are largely influenced by the out-of-school elements, and that are formed by the dimension themselves and the interaction between the dimensions. This cycle is most frequently seen as a repetition itself after a while in the laws and regulations, in the student placement and examination system, in the content and scope of the curriculum and in some other areas continuously. Among the dimensions of the vicious cycle, the vicious cycle in education is best described by the vicious cycle of bureaucracy. The vicious cycle in education is relatively the least described by the pathological relationships and behaviors that are mostly caused by school. In order to



ensure that the regulations and changes made hoping for the best do not repeat themselves permanently in the Turkish Education System; it should be paid regard to the suitability of the determined policies and solutions with the current problem, the implementation of the policies as intended and the actual focus to the problems away from the politics. Since all the variables that form the vicious cycle cannot be regarded as a vicious cycle alone, there is a need for a holistic approach based on the views of practitioners and experts, and scientific data instead of the approaches that provide an instant and temporary solution for breaking the vicious cycle in education. Findings of this study; can provide new opportunities for the policymakers, the Ministry and schools to increase the degree of achievements of the objective, to make more accurate interventions for problems and to ensure stability in policies.

**Keywords:** Vicious Cycle, Education, Deviation from Purpose, Administrator, Teacher



*Eşime...*

## ÖNSÖZ

Eğitim sisteminde ve okullarda, eğitim anlayış ve uygulamalarında, birbirini besleyen ve giderek daha yıkıcı sonuçlara yol açan sarmal olaylar zinciri olan kısır döngü, büyük ölçüde okul dışı etmenlere bağlı olarak gelişme göstermektedir. Kısır döngü, sürekli olarak aynı sorunların kendini tekrar etmesi yoluyla eğitim sisteminde ve okullarda amaçtan sapmaya ve sistemin durağanlaşmasına yol açmaktadır. Bu araştırmada, Türk Eğitim Sisteminde kısır döngü, araştırma konusu edilmiştir. Bu doğrultuda, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumlar ile bu durumların hangi sıklıkta yaşandığı araştırılarak kısır döngünün kırılması için çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın ortaya konulmasında en büyük teşekkürü; doktora eğitimim boyunca engin bilgi ve deneyimiyle beni aydınlatan, çalışmalarımın her aşamasında bana rehberlik eden ve öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ali BALCI'ya borçluyum.

Doktora eğitimim boyunca bilgi ve birikimleriyle her gün yeni kazanımlar edinmemi ve süreçten keyif almamı sağlayan bölüm hocalarım Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'ye, Prof. Dr. İneyet AYDIN'a ve Doç. Dr. Şakir ÇINKIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik yaşantımın en başından itibaren ve her aşamasında; bilgisini ve rehberliğini esirgemeyen, beni cesaretlendiren, desteğini her daim yanımda hissettiğim ve benim için büyük ilham kaynağı olan Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Her an desteğini ve yardımını esirgemeyip yanımda olan, dayanışma gösteren, en iyi çalışma arkadaşım, hayat arkadaşım, kıymetli eşim Ayşegül ATALAY MAZLUM'a en özel teşekkürlerimi iletiyorum.

Sevgisini ve ilgisini üzerimden esirgmeden tüm varlığı ile bana daima güç veren anneme ve babama; desteğini her daim yanımda hissettiğim sevgili ablama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara, 2019

Muhammed Mehmet MAZLUM

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İTHAF .....	viii
ÖNSÖZ .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xviii
KISALTMALAR/SİMGELER .....	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem.....	1
Kısır Döngü: Tanımı ve İlgili Kavramlar .....	3
Kendine Başvurma .....	8
Ouroboros (Kendi Kuyruğunu Yiyen Yılan).....	9
Petitio İlkesi (Kendi Kendini Kanıtlayan Önerme).....	11
Silo Zihniyeti/Etkisi .....	12
Domino Etkisi .....	15
Örgütsel Körlük (Miyopi) .....	16
Güçsüzlük Zihniyeti .....	19
Sudoku Etkisi .....	20
Örgütsel Bağlamda Kısır Döngü .....	21
Eylem Döngüleri ve Kısır Döngüler .....	29
Kısır Döngünün Kırılmasında Başvurulacak Stratejiler .....	32
Eğitimde Kısır Döngü .....	35
Kısır Döngünün Dinamikleri (Nedenleri) .....	41
Bürokratik Düzenlemeler .....	42
Bürokrasinin kısır döngüsü .....	44
Örgütsel Tutarsızlık/ Alakasızlık .....	48
Örgütsel ikiyüzlülük .....	49
Örgütsel imaj .....	53
Sürekli Değişiklikler .....	54

Patolojik İletişim Sistemleri .....	59
Patolojik Çatışma .....	63
Suçlu Arama Davranışları .....	65
Kısır Döngünün Maliyeti .....	69
Amaç .....	72
Önem .....	73
Sınırlılıklar .....	74
Tanımlar .....	74
BÖLÜM 2.....	75
YÖNTEM .....	75
Araştırmanın Modeli .....	75
Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem .....	76
Verilerin Toplanması .....	81
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	81
Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği .....	82
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) .....	83
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) .....	87
Verilerin Çözümlemesi .....	91
BÖLÜM 3.....	95
BULGULAR VE YORUMLAR .....	95
Nitel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	95
Katılımcıların Görüşlerine Göre Eğitimde Kısır Döngünün Yaşandığı Konular- Alanlar .....	95
Eğitimde Kısır Döngüyü Oluşturan Etmenlere İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	98
Kısır Döngüyü Oluşturan Merkez Kaynaklı Etmenler.....	98
Bürokrasinin Kısır Döngüsüne İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	98
Sürekli Değişikliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	101
Politika Oluşturma Ve Uygulama Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri ...	103
Kısır Döngüyü Oluşturan Örgüt (Okul) Kaynaklı Etmenler.....	105
Suçluyu Dışarda Arama Davranışına İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	105
Patolojik İletişime İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	108
Patolojik Çatışmaya İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	110
Örgütsel Tutarsızlığa İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	115
Örgütsel Tutarsızlığın Görülme Şekillerine İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	116
Örgütsel Tutarsızlığın Nedenlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	118
Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasına İlişkin Katılımcıların Önerileri .....	120
Nicel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	123

Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	123
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. ....	126
Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	127
Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	128
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129
Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	130
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	131
Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	132
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. ....	135
Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	136
Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	138
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139
Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	140
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	141
Örgütsel Tutarsızlık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	142
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. ....	145
Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	146
Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	147
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	149
Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	150
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	151
Patolojik İlişki ve Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	152
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. ....	154
Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	155
Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	156
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	157
Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	159
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	159
Eğitimde Kısır Döngünün Bütününe İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	161
Kısır Döngünün Boyutlarını Oluşturmada Nitel Bulguların Kullanılması .....	161
Eğitimde Kısır Döngünün Bütüncül Bir Bakış ile Ortaya Konulması .....	162
Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	169
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	169
Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	170
Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	171
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	173

Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	174
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	175
BÖLÜM 4.....	177
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	177
Sonuçlar .....	177
Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	177
Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	178
Örgütsel Tutarsızlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	178
Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	179
Eğitimde Kısır Döngünün Bütününe İlişkin Sonuçlar .....	180
Öneriler .....	182
KAYNAKLAR .....	185
EKLER .....	200
EK 1. Eğitimde Kısır Döngü Görüşme Formu .....	201
EK 2. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Ön Uygulamasında Yer Alan Maddeler ...	203
EK 3. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği .....	204
EK 4. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....	206
EK 5. Etik Kurul Onayı .....	207
EK 6. Benzerlik Bildirimi .....	208
EK 7. Özgeçmiş .....	209

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. Nitel Aşama İçin Maksimum Çeşitlilik Örneklem Matrisi .....	76
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri .....	77
Tablo 3. Evren ve Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin İlçelere ve Okul Kademelerine Göre Dağılımı .....	79
Tablo 4. Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin İlçelere ve Okul Kademelerine Göre Dağılımı .....	80
Tablo 5. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler .....	80
Tablo 6. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin AFA (MLA) Sonuçları.....	86
Tablo 7. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrasında Uyum İndekslerinin Değerlendirilmesi .....	89
Tablo 8. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	90
Tablo 9. Yöneticilere ve Öğretmenlere Ait Veri Setine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	92
Tablo 10. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Güvenirlik Analiz Sonuçları.....	94
Tablo 11. Bürokrasinin Kısır Döngüsüne İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	99
Tablo 12 Sürekli Değişikliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	102
Tablo 13. Politika Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	104
Tablo 14. Suçluyu Dışarda Arama Davranışına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	106
Tablo 15. Patolojik İletişime İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	109
Tablo 16. Okullarda Genel Patolojik Çatışmaya İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	111
Tablo 17. Okullarda Zinciri Kırmayı Engelleyen Patolojik Çatışmalar .....	113
Tablo 18. Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Görülme Şekillerine İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	116



Tablo 19. Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Nedenlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri ..	118
Tablo 20. Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasında Katılımcıların Bakanlığa Yönelik Önerileri.....	120
Tablo 21. Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasında Katılımcıların Yöneticilere ve Öğretmenlere Yönelik Önerileri.....	122
Tablo 22. Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	124
Tablo 23. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 24. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 25. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 26. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 27. Yöneticilerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 28. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları .....	131
Tablo 29. Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri .....	133
Tablo 30. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	136
Tablo 31. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	137
Tablo 32. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	138

Tablo 33. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	139
Tablo 34. Yöneticilerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	140
Tablo 35. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	141
Tablo 36. Örgütsel Tutarsızlık Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	142
Tablo 37. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	145
Tablo 38. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	146
Tablo 39. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	148
Tablo 40. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	149
Tablo 41. Yöneticilerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	150
Tablo 42. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	151
Tablo 43. Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	152
Tablo 44. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	154
Tablo 45. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	155
Tablo 46. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	157

Tablo 47. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	158
Tablo 48. Yöneticilerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	159
Tablo 49. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	160
Tablo 50. EKDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları Karşılaştırması .....	162
Tablo 51. EKDÖ Alt Boyutlarının Eğitimde Kısır Döngüyü Açıklama Önceliklerini Gösteren Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	163
Tablo 52. Eğitimde Kısır Döngünün Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayıları .....	165
Tablo 53. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	170
Tablo 54. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	170
Tablo 55. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	172
Tablo 56. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 57. Yöneticilerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	174
Tablo 58. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	175

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Ouroboros: Kendi Kuyruğunu Yiyen Yılan .....	10
Şekil 2. Kendi Kendini Kanıtlayan Önerme .....	11
Şekil 3. Silo Anlayışında Etki Türleri .....	14
Şekil 4. Kısır Döngü Diyagramı .....	23
Şekil 5. Yenileşme Bağlamında Kısır Döngü.....	25
Şekil 6. Örgütü Düşüşe Götüren Kısır Döngü Modeli .....	27
Şekil 7. Pozitif ve Negatif Geri Besleme Döngüleri .....	30
Şekil 8. Kümeleşen Kapalı Döngü Diyagramı .....	39
Şekil 9. Bürokrasinin Kısır Döngüsü.....	45
Şekil 10. Bürokrasi Sarmalı.....	47
Şekil 11. Suçlama Davranışları Döngüsü .....	67
Şekil 12. Eğitimde Kısır Döngü Sarmalı .....	71
Şekil 13. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı.....	88
Şekil 14. Katılımcıların Görüşlerine Göre Eğitimde Kısır Döngünün Yaşandığı Konular - Alanlar .....	96
Şekil 15. Eğitimde Bürokrasinin Kısır Döngüsü .....	100
Şekil 16. Eğitimde Kısır Döngü Hipotetik Modeli.....	168

## KISALTMALAR/ SİMGELER

ö	Öğretmen
m	Okul Müdürü
y	Müdür Yardımcısı
EKDÖ	Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği
POSD	Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler
BKD	Bürokrasinin Kısır Döngüsü
ÖT	Örgütsel Tutarsızlık
PİD	Patolojik İlişki ve Davranışlar
M	Ölçek Maddesi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KW	Kruskal-Wallis

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve kısır döngünün kuramsal temelleri alt başlıklar altında paylaşılmıştır.

### Problem

Nitelikli insan gücü yetiştirmek ve toplumun refahını sağlamak eğitim sistemlerinin en temel işlevlerinden biri olarak görülebilir. Ancak pek çok ülkede olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de devam eden birtakım sorunların olduğunu ve bunların, bu işlevlerin gerçekleştirilmesine engel oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ulusal alan yazında şimdiye dek içinde bulunulan durumu eğitim sorunları perspektifinden ele alan ve bu konuda belli başlı neden ve sonuçlar sunan oldukça fazla sayıda araştırmadan söz edilebilir. Bununla birlikte ortaya konulan veya konulamayan tüm bu neden ve sonuçlar silsilesinin birbiriyle nasıl iç içe olduğu, teknik olarak birbirini nasıl etkilediği ve birbirinden nasıl etkilendiğini sistemsel bir bütünlük içinde sunmak, takdir edilir ki hem teorik hem de ampirik olarak zordur. Nitekim eğitim süreçlerinde gözlenen birtakım sıkıntıların; sorun olmakla kalmayıp etkilediği sistemi kronikleştirmesi ve neredeyse geri dönülemez bir yola sokması nedeniyle ciddi boyutlara ulaştığı söylenebilir. Bu ciddiyet; eğitim adına yapılan pek çok düzenleme ve iyileştirme çalışmalarına rağmen halen gelişme kaydedilememesiyle açıklanabilir. Tüm bu düşünce ve gözlemlerden hareketle eğitim sistemindeki olumsuz eylem ve faaliyetlerin birbirini güçlendirdiği ve plandan sapmaları arttırıcı geri besleme döngüleri oluşturduğu düşünülmektedir.

Eğitim sistemlerinde mevcut sorunların bir döngü içinde birbirini etkilemesi sonucu kendini sürekli tekrar eden ve denge durumuna asla ulaşamayan bir düzleme girildiği açıktır. Bu durum Masuch (1985) tarafından “kısır döngü” olarak adlandırılmaktadır. Sorgulama ve nedensel ilişkilerin kurulmasıyla ortaya konulabilen bu sistemsel yaklaşım, Tainter’ın (1996) “problem çözme sistemleri genellikle mevcut

karmaşıklık düzeyini artıracak ve daha yüksek maliyetle sonuçlanacak şekilde geliştirilir” argümanından yola çıkılarak daha iyi anlaşılabilir. Bu mantıkla oluşturulan yaklaşım, sistemi (sorunlu sistemi) bir bütün olarak ele almakta; sisteme yapılacak müdahalelerin etkisiz kalabileceğini belirtmektedir (Titiz, 2014, 9). Diğer bir ifadeyle eğitim sistemindeki işlemeyen alanların nedeninin bizzat yine kendisi olduğu ve hatta başka sorunların nedenlerini de artırıcı yönde etkilediği söylenebilir.

Kısır döngüler sürekli tekrarlar yoluyla bağımlılık yarattığı için (Lutokhina, 2012, 59) ciddi sorunlar barındırır. Ancak daha da önemlisi döngünün içindeyken onu tanımlamak ve keşfetmek oldukça güçtür. Zira bireyler sorunların kaynağını daha çok bir perspektiften ele alma ya da sınırlı neden ve sonuçlarla açıklama eğiliminde olurlar. Bundan dolayı sistemin herhangi bir yerinde oluşan kısır döngü diğer alanları da etkilediğinden ortaya büyük çapta aşılması zor problemler çıkaracaktır. Sonunda ortaya çıkan olumsuz sonuçların tüm sistem üzerinde hareket alanı bulması ve giderek güçlenmesi kolaylaşacaktır (Senge, 1990, 37). Tüm bunların ötesinde “döngüye bir kez girildiğinde buradan kurtulmanın zor olması” dikkat çekmektedir (Kanter, 1977, 249 Akt. Garud ve Kumaraswamy, 2005). Dolayısıyla hem teorikte hem de pratikte eğitim sistemi içindeki bazı aksaklıkların domino etkisi yaratarak yapılan tüm iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını etkisiz bıraktığı söylenebilir.

Şirin’e (2017) göre Türk Eğitim Sisteminde sürekli olarak aynı ya da benzer kararlar alınıp farklı sonuçlar beklenmektedir. Yıllar içinde eğitim sisteminde, eğitim programında, lise türlerinde, bir üst kademeye geçiş sisteminde yapılan değişiklikler incelendiğinde, getirilen yeni düzenlemelerin bir önceki dönemdeki uygulamanın bir benzeri olduğu görülmektedir. Yönetici atama gibi konularda çıkarılan yönetmeliklerde de benzer, kendini tekrar eden değişikliklerin yaşandığını ve bir türlü istikrarın sağlanamadığını söylemek mümkündür (Atalay-Mazlum, 2018, 559-562). Eğitim sistemini geliştirmek amacıyla iyi niyetle; ancak sonuçları ve etkililiği yeteri kadar kestirilemeden yapılan düzenlemeler, eğitim sisteminde ve okullarda ciddi hasarlar bırakabilmektedir. Sürekli yapılan değişikliklerden dolayı eğitim sisteminde istikrarın sağlanamamasıyla (Gedikoğlu, 2005) eğitim kaynakları etkili kullanılamamakta, uygulayıcılardaki inanç zayıflamakta ve paydaşlar arasında mevcut problemlerle ilgili sorumluluk alma duygusu yerine suçlu arama davranışları gelişebilmektedir. Coles (2013), sürekli değişikliklerin yaşandığı durumlarda uygulayıcıların enerji ve dikkatinin tükendiğini belirtmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde ayrıca, her eğitim düzeyinde, amaçlara ulaşmada karşılaşılan sorunların çözülmesi için yapılan değişikliklerin kâğıt üzerinde kalması, uygulamalara yansıtılamaması sorunları yaşanabilmektedir (Yüksel, 2002). Şenses (2007), hedeflere ulaşma ve bunun için yapılanlar arasındaki başlıca çelişkinin, niteliğin ihmal edilerek nicel hedeflere yönelmekten kaynaklandığını belirtmiştir. Sonuçta eğitimde amaçlananlar ile gerçekte yapılanlar arasındaki fark açılmakta; eğitimi amaçlarından uzaklaştıran uygulamalar ya da gelişmeler, toplumsal dönüşümün merkezi konumundaki okullarda zarar verici kısır döngüye yol açabilmektedir. Dahası amaçtan sapmaya neden olan etmenler karşılıklı olarak birbirini etkilemekte, neden-sonuç ilişkileri birbiri ile karıştırılmaktadır (Aydın, 1998). Bunun için eğitimin ve okulların; sistemi amaçlarından uzaklaştıran, durağanlığa ve çöküşe götüren sarmal yapılardan yani sistemin sorunlarını yeniden üreten bir kısır döngüden kaçınması gerekmektedir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminde yaşanan kısır döngüler bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Problemin daha açık bir şekilde ortaya konulmasında kısır döngünün tanımının yapılması ve ilgili kavramların açıklanması isabetli olacaktır.

### **Kısır Döngü: Tanımı ve İlgili Kavramlar**

Kavram olarak *döngü* (cycle) “herhangi bir olayın birden fazla tekrarlanması”dır (www.tdk.gov.tr). Benzer şekilde tekrar eden bir dizi ardışık işlem, olay veya durum olarak da tanımlanan döngü (en.oxforddictionaries.com) düzenli bir zaman dilimi içinde belirli aralıklarla kendini tekrarlayan bir dizi etkinlik şeklinde de ifade edilmektedir (dictionary.cambridge.org). *Kısır döngü* (vicious cycle) ise mevcut döngü durumunun yapısal olarak zararlı veya verimsiz hale gelmeye başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Nitekim benzer şekilde Türk Dil Kurumu (www.tdk.gov.tr) kısır döngüyü “fasit (kötü-bozuk) daire” ve “kapsayıcı karşıtı” gibi terimlerle ifade etmekte; “bir önermeyi ikinci bir önermeyle, ikinci önermeyi de dönüp birincisiyle tanımlamaya çalışma yolu” ya da “aynı olumsuz sonucu veren, çözüm getirmeyen durumların tekrarlanması, sürdürülmesi” olarak tanımlamaktadır.

Kısır döngü iki ya da daha fazla bileşenin birbirini pekiştirerek şiddetlendirmesi ve mevcut durumun kaçınılmaz olarak daha da ağırlaşır kötüleşmesine yol açan karşılıklı bir sebep ve sonuç silsilesidir (en.oxforddictionaries.com). Başka bir kaynağa göre ise kısır döngü bir problemin başka bir soruna yol açmasıyla ilk baştaki sorunu daha da kötüleştiren ve bu işleyişin sürekli devam etmesiyle meydana gelen tatsız bir



durum olarak tanımlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle bir sorunun başka bir sorunla sonuçlandığı ve asıl problemi çözümsüz kılan bir durumdur (dictionary.cambridge.org).

Temel anlamıyla kısır döngü, çeşitli ölçülerde tekrar eden olaylar silsilesi olarak ele alınmaktadır (Chenot, 2011). Parsons (1978, 262), bu döngüdeki işleyişin basit bir şekilde başa dönüş olmadığını; sarmal bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Kısır döngüde nedensel bir zincir şeklinde devam eden kötü durum veya davranışlar (www.urbandictionary.com) ile bir sorunun diğerini daha da kötüleştirecek şekilde ortaya çıkması, onu tetiklemesi söz konusu olmaktadır (thefreedictionary.com). Kısır döngüdeki esas nokta bir soruna yönelik çözümün (özellikle esas kaynağa inmeyen çözüm yollarının) başka bir soruna neden olması ve akabinde izlenen yolun daha ciddi bir biçimde kişiyi veya sistemi ilk soruna geri götürmesidir. Dolayısıyla ortaya çıkan elverişsiz durumun kendi kendini üretmesi, çoğalması veya yayılması söz konusu olur. Bu sebeple yaşanan bu dalgalanma hali kısır döngü olarak betimlenir (www.businessdictionary.com).

Alan yazın incelendiğinde kısır döngü kavramının Ekonomi (Heijs, 2004; Newey, 2017), Tıp (Hayes vd., 2013; Ichikawa, Ma, Motojima ve Matsusaka, 2005), İşletme (Masuch, 1985; Schlesinger ve Heskett, 1991), Biyoloji (Fok, Adeeb ve Carey, 2010; Sanz, Caro, Gómez ve Barja, 2006) ve Psikoloji (Wender, 1968; Widdowson, 2014) gibi pek çok alanda kullandığı görülmektedir. Kısır döngünün çalışıldığı bu alanlarda ilgili konulara dair olay ve durumların birbirini nasıl etkilediği; nedensel ilişkiler bağlamında yapının yeniden nasıl tekrarlandığı ve sonuç olarak gerçek bir ilerleme kaydedilemediği şeklinde ele alınmaktadır. Bununla birlikte kısır döngünün kavram olarak özellikle ekonomi alanında ve toplumsal sorunlar bağlamında (fakirlik, işsizlik, mühendislik hataları vb.) irdelendiği gözlenmektedir. Örneğin ekonomi alanında ortaya çıkan bir sorunun sonucunun, aynı sorunu daha da şiddetlendirmesi ve bu durumun devam etmesi kısır döngü mantığıyla ele alınmaktadır. Bununla ilgili olarak şu şekilde bir açıklama yapılmaktadır: Bir sektördeki yetersiz veya elverişsiz büyüme hali tüketicinin güveninin sarsılmasına neden olur. Güveni sarsılan tüketiciden dolayı ortaya çıkan durum büyümeyi daha fazla kısıtlar ve sektöre zarar verir. Akabinde meydana gelen bu durum ise tüketicinin güvenine daha fazla zarar vermayla sonuçlanır (Newey, 2017). Görüldüğü gibi bir neden başka bir sonucun şiddetlenmesine; meydana gelen sonuç ise aynı nedenin daha fazla şiddetlenmesine sebebiyet verir.

Senge (1990, 37), sistemin herhangi bir yerinde meydana gelen kısır döngünün sistemin diğer çarklarını de etkilediğinden ortaya büyük ölçekte aşılması zor sorunlar

çıkartabileceğini öne sürmektedir. Yazara göre meydana gelen kısır döngü hem aşağı hem de yukarıdaki tüm kesimleri etkileyecek bir panik durumu yaratacaktır. Senge (1990, 37) bu duruma örnek olarak, benzer durumun yaşandığı ortamda bireylerin yaşanan dengesizlikleri düzetmek için 20 ve 50 arasında değişen sayıda plan ve düzenleme yapmak zorunda kaldıklarından bahsetmektedir.

Kısır döngünün yaşandığı ortamda bireyin bir bakıma dönüşümü söz konusudur. İnsanlar, döngünün kaçınılmaz olarak yaşanacağını düşünüp bilinçli bir şekilde aynı döngüyü yeniden yaşamayı istediklerinde, kısır döngünün gizemine kapılmışlar demektir. Kısır döngünün kaçınılmaz olarak yaşanacağını düşünmek ise amacın ve anlamın önemini yitirmesi anlamına gelir. Döngünün kaçınılmaz olduğunun bilinçli olarak düşünülmesi, döngü ile uyum içinde yaşamının yeterli görülmesi demektir. Bu aşamada insanlar, kısır döngü esnasında yaşanan tüm deneyimler ve etkinlikleri yeniden görmeye istekli olurlar. Döngünün bilinçli olarak yeniden istenmesi, kişinin yaşanabilecek tüm deneyimleri yaşadığını varsaymasıdır. Yahut kısır döngünün kırılmasına olan inancı çeşitli nedenlerden dolayı yitirmiş olmak demektir (Klossowski, 1997, 70-71).

Kısır döngü, amacın ve anlamın ortadan kalkmasıdır. Diğer bir deyişe kısır döngüler yapılan tüm uygulamalar doğrultusunda ortaya konan hedefleri baskılayıp yok eder. Bir bakıma hedeflere ulaşılmadığından dolayı döngü kendini tekrar etmeye devam eder (Klossowski, 1997, 30). Sonuç olarak ilgili sistemdeki her şey kısır döngü yasasına göre ilerlerse o zaman kasıtlı tüm eylemler gerçek bir eylemsizlikle eşdeğer hale gelir. Başka bir ifadeyle tüm eylem ve uygulamalar aldatıcı olmaktan başka işe yaramaz (Klossowski, 1997, 67).

Kısır döngü kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamak adına karşıt anlamı olan verimli döngü (virtuous cycle) terimiyle kıyaslamak faydalı olacaktır. Verimli döngü ve kısır döngü terimleri, bir geri bildirim döngüsü yoluyla kendi içindeki işleyişi daha da güçlendiren karmaşık olay zincirleri anlamına gelir. Verimli döngü, sonuçları gittikçe artan başka sonuçlarla tekrarlanmasına imkân veren eylem ve olaylar döngüsüdür. Bu döngü türü, çıktılarından güç alan kendini pekiştirici uygulama ve süreçleri kapsar. Ancak kısır döngü daha da kötüleşen durumlarla sonuçlanan ve ortaya çıkan olumsuz çıktılarla kendini besleyen yinelemeli bir süreçtir. Bu döngü türü, kendi kendini engelleyen uygulamalar ve üstesinden gelinmesi zor olan ve aleyhte gelişen durumları kapsar (Shaik, 2017). Sistemsel olarak işleyen döngüler doğası gereği güçlenir ve bu istenen bir durumdur. Bundan dolayı kısır döngülerin aksine döngünün fayda getirdiği

durumların yaratılması, yararlı eylem ve davranışların doğru şekilde işleyen döngüye takviye edilmesi ve bunun sürdürülmesi sağlanmalıdır. Verimli döngü, olumlu çıktı ve sonuçlara sahipken kısır döngü zarar getiren sonuçlara sahiptir (Senge, 1990, 65).

Senge (1990, 66) konuyu en yalın haliyle şöyle bir örnekle açıklamaktadır. Fiziksel hareket veya aktiviteler yapmak kemik ve kasların güçlenmesini sağlar. Bunun sonucunda birey fiziksel ve ruhsal olarak kendini daha iyi hisseder ve daha fazla egzersiz yapmaya başlar. Bu eylemle birlikte birey, daha güçlü olma ve daha iyi hissetme çıktısıyla ödüllendirilir. Şayet bu işleyiş devam ettirilirse ortaya verimli bir döngü çıkar. Örneğin pek çok ürün, tüketiciden çıkan söylentiler veya kulaktan kulağa yayılan haberler yoluyla değerlendirilir; gelişim gösterir. Kulaktan kulağa yayılan bu pazarlama stratejisi müşterileri daha iyi hissettirdiği ve alım isteklerini daha güçlü pekiştirdiği için ürünün getirisi kartopu yoluyla büyümeye devam eder (Wolkswagen Beetle ve son zamanlardaki Japon ithalatının satış stratejilerinde olduğu gibi). Sonuç olarak memnun müşteriler başka müşterilerin memnun olmasına ve onlar da daha başka müşterilere ulaşılmasını sağlar (Senge, 1990, 66). Bu açıdan bakıldığında hem verimli döngü ve hem de kısır döngü sistemsel olarak benzer şekilde eylem ve davranışlarını sürdürme eğilimindedir. Ancak verimli döngüdeki çıktılar olumlu iken kısır döngüdeki işleyiş ve sonuçlar zarar vermeye başlar.

Kısır döngüler karşılıklı nedensellik içeren süreçlerde görülür. Bundan dolayı kısır döngü bir sistemi aşamalı olarak olumsuz sonuçlara götüren durumların birbirini geri beslemesiyle ortaya çıkar. Ancak bir örgüt için esas zorluk, kısır döngülerin ortaya çıkma ihtimaline rağmen onu verimli bir döngüye çevirebilmeyi başarmaktır (Garud ve Kumaraswamy, 2005). Senge (1990) ise bir sistemi oluşturan karşılıklı nedensel süreçlerin geribildirim döngüsüyle beslendiğini öne sürmektedir. Zira düşünce sistemlerinde her etkinin hem sebep hem de sonuç olabileceği kabul edilmektedir. Bu önermeye göre hiçbir durum veya olgu sadece tek yönlü etkilenmez. Bundan dolayı döngüdeki her bir öğeyi takip etmek, döngünün yarattığı hikâyeyi anlamak ve hareketin başlangıcını izlemek gerekmektedir. Zira her bir döngü bir hikâye veya vaka anlatmaktadır (Senge, 1990, 59-61).

Kısır döngüler, belirli bir sistem üzerinde oluşturulan geri bildirimlerin istenmeyen sonuçlara yol açmasına ve bu illeyişin de tüm sistem üzerinde güçlenmesine neden olur. Daha net bir ifadeyle, sistem içinde birbirini besleyen öğelerin amaçlanmamış olumsuz sonuçlara neden olması ve bu olumsuz sonuçların tüm sistem döngüsünü daha da güçlendirmesi kısır döngünün esas noktasıdır. Nitekim sorunlar tüm

sistem genelinde birbirini tetikler. Bu yüzden karşılıklı nedensel geri bildirim döngüleri büyüyüp güçlenerek sistem içinde yerini sağlamlaştırır (Garud ve Kumaraswamy, 2005). Özellikle gevşek yapılı olmayan (tight-coupled) sistemlerde (Orton ve Weick, 1990), karşılıklı nedensel geri bildirim döngüleri sistem içinde kolayca çoğalabilir; böylece patolojik (pathologies) olayların oluşmasına daha müsait bir zemin hazırlar (Perrow 1984).

Senge (1990, 60) herhangi bir ögenin yarattığı etki akışını izleyerek zaman zaman kendilerini tekrar eden durumların gözlemlenebileceğini; böylece sistemi daha iyi veya daha kötü hale getiren kalıpların görülebileceğini iddia etmektedir. Bunun için herhangi bir ögenin başka bir ögede yarattığı etkiyi gösteren okların takip edilmesini önermektedir (Senge, 1990, 60). Garud ve Kumaraswamy (2005) ise sistemin sürekliliğini sağlayan güçlerin örgütün tüm birimleri genelinde denge oluşturması gerektiğini ifade etmektedir. Aksi takdirde sistemin kolaylıkla olumsuz sonuçlar doğurabileceği öne sürülmektedir. Bu olumsuz sonuçlar çoğu zaman hemen anlaşılmadığı gibi ancak bir süre sonra ortaya çıkabilmektedir. Bu da onları hafifletmek için yapılan müdahaleleri mevcut sorunlarla birleştirerek döngünün daha da şiddetlenmesini sağlar (Garud ve Kumaraswamy, 2005).

Masuch'un (1985) da belirttiği gibi kısır döngüler anlamsız bir varoluşa yol açar. Bundan dolayı sapmaları arttıran geribildirimlerden kaçınılmalıdır. Yine de bir kez kısır döngüye yakalananlar, gelinen noktanın daha da ötesine doğru ilerlemeye devam ederler (Masuch, 1985). Aynı şekilde Kanter (1977, 249 Akt. Garud ve Kumaraswamy, 2005) bu türdeki kısır döngülerle ilgili olarak "bir kişinin bir kez başladığında döngüsünden ayrılmasının zor olduğunu" dile getirmiştir.

Alan yazına bakıldığında kısır döngü kavramına benzer şekilde “olumsuz tekrarlanım” “zararlı dalga” “kusurlu veya bozuk dönüşüm” ve “başarısızlık döngüsü (failure cycle)” gibi terimlere de konuyu açıklamak için yer verildiği gözlenmiştir. Bundan dolayı kısır döngü kavramının daha iyi ortaya konulması için konuyla ilgili çeşitli ilgili kavramları açıklamakta yarar vardır. Bu kavramlar; kendine başvurma, ouroboros (kendi kuyruğunu yiyen yılan) Petitio ilkesi (kendi kendini kanıtlayan önerme), silo zihniyeti/ etkisi, domino etkisi, örgütsel körlük, güçsüzlük zihniyeti ve sudoku etkisidir.

**Kendine Başvurma.** Kendine başvurma terimi yeni bir bilgiye anlam yüklemek için daha önce bellekte depolanan bilgilerle ilişkilendirilmeyi ifade eder (Debevec, Spotts, ve Kernan, 1987, 417). Örgütlerde “kendine başvurma” anlayışı ise otopoyiyez [auto (öz-kendi) ve poiesis (yaratma) sözcüklerinin birleşmesiyle] teorisinin temelleriyle benzerlik göstermekte olup bu kavramın, kendini üreten veya tekrarlayan (recursive) sistemler için kullanıldığı görülmektedir (Giddens, 1979; Hernes ve Bakken, 2003).

Kendine başvurma, bir örgütün gerçekliklerinin örgütün bir sonraki sürümü veya adımı için temel oluşturması anlamına gelir. Bir sistem veya örgüt kendi kendini yeniden üretmeye çalışırken bunu geçmişine, değerlerine, kararlarına, uygulamalarına, sözleşmelerine kısaca kendine bakarak yapar. Bu durum kimi zaman işe yarar yöntem olarak görünse de örgüt veya sistem dar bir kimliğe sahip olduğunda örgütün yeni yapısı eski haline çok benzer olacaktır. Bundan dolayı kendine başvurma paradigması otopoyiyez olarak adlandırılmaktadır. Ancak burada dikkate alınması gereken belki de en önemli nokta çağdaş örgütlerin sürekli olarak bir dönüşüm ve uyum sağlaması gerektiğidir. Nitekim toprak altında var olan tektonik plakalar gibi yüzey görünümü ne olursa olsun alttaki hareketin sürekli olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Bundan dolayı örgütlerin sürekli olarak kendinden beslenmesi onu başladığı noktaya geri getirecektir (Truex, Baskerville ve Klein, 1999). Böyle bir durum da kaçınılmaz olarak kısır bir döngünün içine girilmesine neden olacaktır.

Özyinelemeye dayalı teori (recursive-based theory) bağlamında ele alınan kendine başvurma stratejisi örgüt çalışmalarında araştırmanın yönünü tutarlı ve özerk bir şekilde geliştirmekten uzaklaşır. Bununla birlikte özyineleme bazı süreçler arasındaki ilişkilerin (değişim-istikrar, yapı-süreç gibi) epistemolojik olarak açıklanması mümkün olmadığı zamanlarda işe yarayabilmektedir (Hernes ve Bakken, 2003). Maturana ve Varela (1980; Akt. Morgan, 1986) kendine başvurmayı, sürekli değişken bir bakış açısına sahip örgütleri anlamada önemli bir fırsat olarak görürken örgüt teorisinin başarıya ulaşmasında kendine başvurmanın kolaylık sağlayabildiğini öne sürmektedir. Yüce'ye (2018) göre örgüt kendi kendini örgütleyebilmek için çevresiyle etkileşime girdiğinden aslında çevresi, kendisinin bir parçasıdır; dolayısıyla örgütlerin kapalılık özelliği göstermesi çevresinden kopuk olduğu anlamına gelmez. Aksi yöndeki görüşe göre ise kendine başvurma anlayışının en önemli sınırlılığı, örgütler için sadece genel ve yüzeysel çözüm ve öneriler getirirken sürekli olarak kendini yineleyici özelliği yüzünden dış çevre tarafından daha az yankı bulmasıdır (Hernes ve Bakken, 2003). Bu açıdan örgütleri derinlemesine anlamada “kendine başvurma” olgusu zaman zaman

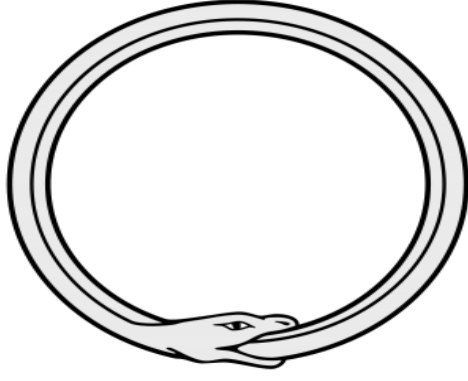
yetersiz kalabilir. Kendine başvurma paradigması tam anlamıyla anlaşılabilirse bu yolla elde edilen sonuçlar rollerin açıklanmasında beklenenden daha az fayda sağlar. Bununla birlikte sürekli olarak mevcut bilgi, uygulama ve davranışlara başvurulduğundan farklı yolların keşfedilememesine; aynı çarkın içinde dönülmesine sebep olabilir.

Örgütsel bir eylem olarak kendine başvurma, merkezde yer alan temel sorunların çözümünde kavram ve uygulamalara spesifik ve organik bir bakış açısı geliştirilmesine ön ayak olabilir (Hernes ve Bakken, 2003). Bir diğer ifadeyle kendine başvurma örgütlerdeki bir olguya ilişkin kendi sisteminden spesifik ve orijinal bir öneri sunmayı ve bunu tekrardan uygulamayı içerebilir (Klein, Loftus ve Burton, 1989). Ancak kendine başvurma stratejisini sadece kendi sisteminden beslenerek önermeler geliştirdiğinden dışarıya kapalıdır ve çevreyi göz ardı ederek kendini beslemeye çalışan veya kendine yetmek için uğraşan bir döngü haline gelebilir.

**Ouroboros (Kendi Kuyruğunu Yiyen Yılan).** Kendine başvurma anlayışının özellikle sosyal örgütlerde “ouroboros” (kendi kuyruğunu yiyen yılan) döngüsüne oldukça benzediği görülmektedir. Latince'deki “uroborus” kelimesinden gelen ve “kuyruğunu öldüren” ya da “kuyruğunu yiyen” anlamındaki bu mit, düzlemde var olmak için kendi parçasını yiyen bir yılanı tasvir eder. Yılan kendi kuyruğunu yiyerek ölür ancak bu, farklı bir düzlemde “yeniden doğmak” anlamına gelir. Dolayısıyla yılanın düzlemde var olabilmek için kendi kuyruğunu yiyerek yeniden hayat bulduğu ve bu şekilde sonsuza kadar giden bir döngü söz konusudur (Bohak, 2008, 197). Mitolojide kendi kuyruğunu yiyen bir yılan türüne ilişkin antik bir sembolü ifade eden Ouroboros, günümüzde kendine başvurma ve döngüsellik kavramlarını yansıtmak için kullanılır (Soto-Andrade, Jaramillo, Gutierrez ve Letelier, 2011).

Ouroboros modelinde sistemin alt süreçleri tam anlamıyla tekrarlanan bir daireye bağlanır. Bir sembol olarak ifade edilen yılan, dairenin kıvrımını oluştururken aynı zamanda sonunu ısırır bir vaziyettedir (Thomsen, 2011, 31). Bu modele ilişkin genel bir görüntünün betimlendiği yapılardan biri Şekil 1’de sunulmaktadır.

Ouroboros kavramını sosyal bilimlerde bir model olarak ele alan Thomsen (2008, 2010a, 2010b ve 2011), bu modelin sözü geçen yılan mitinden biyolojik olarak ilham alınan bilişsel bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bu modelin özünde, veri toplama ve değerlendirme aşamalarını değiştiren özyinelemeli bir süreç ve yine kendine başvuran bir anlayış yatar. Diğer bir deyişle Ouroboros modelinin merkezinde, örgütle-



Şekil 1. Ouroboros: Kendi Kuyruğunu Yiyen Yılan

Kaynak. Centeno, 2012.

rin veri elde etme ve değerlendirme aşamalarında ardışık olarak kendine başvuran özyinelemeli bir süreç yatmaktadır (Thomsen, 2008). Bu yaklaşımın temelini tekrarlı tutum, eylem ve davranışlar oluşturmaktadır. Sistemsel olarak döngü varlığını sürdürmeye devam ederken aynı zamanda kendi kendini kilitlediği veya kapattığı gözlenir. Ouroboros modelini bilişsel süreçler bağlamında ele alan Thomsen (2011) öğrenmenin de tıpkı bu işleyiş gibi sürdürülebildiğini belirtmektedir.

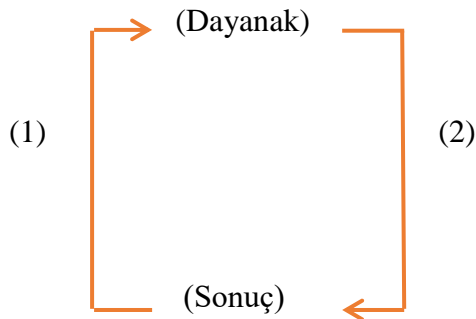
Ouroboros Modelinin özünde, alternatif veri toplama ve değerlendirme aşamalarına sahip, kendinden referanslı bir süreç yatmaktadır. Bundan dolayı bu modelin devamında "tüketim analizi" olarak da adlandırılan bir izleme süreci başlatılır. Zira devam eden süreçler birbirini tüketmeye yöneliktir (Thomsen, 2011). Bu süreçte ardışık olarak meydana gelen ve birbirinin tetikleyicisi olan olayların beklentilere ne kadar uyduğu kontrol edilmektedir. İzlemeyi kapsayan bu süreç; kaynakların etkili şekilde dağıtılması ve kullanılması için (1) beklenti geliştirme, (2) eylem gerçekleştirme/ algı oluşturma, (3) değerlendirme ve (4) yeniden beklenti geliştirme aşamalarından oluşmaktadır (Thomsen, 2010b). Thomsen'a (2011) göre bu alt süreçler kendini tekrar eden bir döngüye bağlanır ve her bir eylem, tıpkı kendi kuyruğunu yiyen yılan gibi önceki aşamada devam eder.

Örgütlerin uyum derecesi kendini gözlemleyerek ve buldukları işaretleri göz önünde bulundurarak elde edilen geri bildirimler ışığında gerçekleşir. Önceki tecrübeler ve mevcut verilere dayalı olarak yapıların sağlamlaştırılması ve beklentilerin karşılanması önemlidir. Ancak geçmiş deneyimlerden yararlanmak, eldeki verilerden sonuca ulaşmaya çalışmak ve ders çıkarmak önemli katkılar sağlasa da örgütte beklenmedik şeylerle karşılaşıldığında geçmişe bakmak her zaman işe yaramayabilir. Ayrıca mevcut davranışın bir miktar değiştirilmesi veya güncellenmesi gereklidir. Bu

yüzden yaşanan her olay ve durumu geçmişe bakarak yani kendini referans alarak çözümlenmek örgüt üyeleri için de sıkıcı olmakla birlikte görece daha az etkili bir strateji olabilmektedir (Thomsen, 2008).

**Petitio İlkesi (Petitio Principii/Kendi Kendini Kanıtlayan Önerme).** Kelime anlamı itibariyle Petitio, dayanağı aynı zamanda sonucu da olan argüman demektir (Iacona ve Marconi, 2005). Petitio ilkesi genellikle yanılgısallık (fallacy), döngüsel nedensellikten kaynaklanan safsata, kendi kendini kanıtlayan önerme (begging the question) terimleriyle eş anlamlı olarak ele alınmaktadır (Cumming, 2000; Betz, 2010; Woods ve Walton, 1975). Kendi kendini kanıtlayan önermenin genellikle epistemik inanç yaklaşımları bağlamında da ele alındığı görülmektedir. Örneğin “tanrı vardır” inancının “çünkü İncil’de öyle yazar” önermesiyle, “İncil’de öyle yazar” “bundan dolayı tanrı vardır” önermesiyle kanıtlanmaya çalışılması döngüsü bu konuya örnek olarak gösterilebilir (Mackenzie, 1979). Buna ek olarak alan yazında Petitio ilkesinin psikoloji alanlarında da yoğun bir şekilde çalışıldığı gözlenmiştir (Barker, 1976; Hahn, Oaksford ve Corner, 2005; Walton, 2005).

Petitio İlkesine göre ele alınan ilgili konu veya argüman döngüseldir. Bu argümanı kullanan kişi herhangi bir konu veya durumunun öncüllerini biliyorsa sonucunu da bilir anlayışıyla hareket eder (Mackenzie, 1979). Mantıksal bir yanılgı olarak da ifade edilen Petitio ilkesinde döngüsel olarak nedenler aynı sonuçlarla; sonuçlar da aynı nedenlerle açıklanmaya çalışılır. Daha basit bir ifadeyle A’nın B önermesiyle B’nin de A önermesiyle açıklanmaya çalışılmasıdır (Walton, 2005). Cumming (2000), bu durumu Şekil 2’de yer alan diyagramda olduğu gibi ifade eder.



Şekil 2. Kendi Kendini Kanıtlayan Önerme

Kaynak. Cummings, 2000.



Şekil 2’de dayanak olarak sunulan öncülün, hâlihazırdaki sonuca götürdüğü; sonucun da aynı argümana götüren rotayı izlediği görülmektedir. Cummings (2000) buradaki önermenin kavramsal bir gereklilik olarak ilişki kurmak iddiasıyla var olduğunu söylemektedir. Buna göre bir iddianın kanıtlanması için o iddiayı destekleyen gerekçeye dönmekten başka yol yoktur (Cummings, 2000). Döngüsel olarak devam eden bu süreç çoğunlukla kanıt aramak için ilk kaynağa ulaşmayı ve mevcut savı desteklemek için aynı kaynağa başvurmayı içermektedir. Bu gibi durumlarda ortaya çıkan görüş veya savların geçerliliği ile ilgili endişeler yer almaktadır. Nitekim durum ve olaylar arasında kendi içinde döngüsel olarak bir mantık aramaya çalışma daha derin sorunlarla bağlantıların olduğunu göstermektedir (Walton, 2005).

Şüphe ve eleştiriye pek fazla açık olmayan bu ilkede mantık yürütme süreçleri değil argümanlar vardır. Bir argümanın epistemolojik olarak kısır bir yoldan ilerleyeceği bilinir ve gerekçelendirme bu nedensellik üzerinden yapılır. Bundan dolayı meydana gelen bu döngüsellikten dolayı kendi kendini kanıtlayan önermelerde her zaman tutarlı bir argümanın olamayacağı unutulmamalıdır. Zira tutarlı olsun diye gerekçeler sunmaya çalışmanın beklenenden çok daha fazla kısır davranışlara yol açacağı savunulmaktadır. Daha açık bir ifadeyle akıl yürütme biçimlerinin zaman zaman savunulabilir olup olmadığı sorgulanmalı; mevcut düşünce tarzı pek çok yönden mantıksal veya hak verilir olması bakımından incelenmelidir (Hazlett, 2006).

**Silo Zihniyeti/Etkisi.** Kelime anlamı olarak “silo”, tahıl vb. ürünlerin saklanıp depolandığı genellikle silindirik biçimindeki yapılara verilen addır (www.tdk.gov.tr). Bu amaçla silolar, ürünlerin çevre şartlarından korunması için dış çevreyle olan bağlantısını keser. Benzer durum örgütler için de geçerli olabilmektedir. Bu anlayış örgütlerin veya örgüt içerisindeki her bir birimin kendisini diğer birimlerden soyutlayarak kapalı bir yaşam sürdürmesine yol açar (Özgül ve Mengi, 2018). Genel anlamda silo zihniyeti, bir örgütteki bölümler arasında iletişim ve ortak amaç eksikliği olarak tanımlanan bir kavramdır (Hotaran, 2009, 216 Akt. Mohapeloa, 2017). Silo zihniyeti kendi yönetim ekibini ve kendi istekleri ölçüsündeki yetenekleri kapsayan örgüt birimleri; ya da birlikte çalışma ve hatta iletişim kurmada motivasyon eksikliği yaşayan örgüt birimleri için kullanılan bir metafor olarak göze çarpmaktadır (Gyrd-Jones, Helm ve Munk, 2013). Örgütsel dar görüşlülük veya cemaat sistemi (parochialism) olarak da

adlandırılan bu durum, örgüt organları arasında veya içinde işbirliği eksikliği ile karakterize edilir (Carroll, 1998).

Silo, aynı örgüt yapısındaki birkaç bölüm veya grubun diğer örgüt gruplarıyla bilgi paylaşmak istemediğinde ortaya çıkan bir tutumdur (Syverson, 2011). "Silo" terimi, örgüt birimlerinin dıştaki ilişkilerine özen gösterilmediği daha çok içe odaklanmış örgüt birimleri tanımlamak için kullanılır. Silo etkisinde iletişimdeki aksaklıklar, birim elemanlarıyla diğer paydaşlar arasındaki işbirliğinin kurulamaması ve parçalanmış davranışların geliştirilmesi ortak özelliklerdir. Sonuç olarak silo zihniyetinde örgütün, sadece belirli birimlerin performanslarına önem verdiği; daha geniş grupların ihtiyaçlarına en iyi ve etkili şekilde katkı sağlanamadığı görülmektedir (Vatanpour, Khorramnia ve Forutan, 2013).

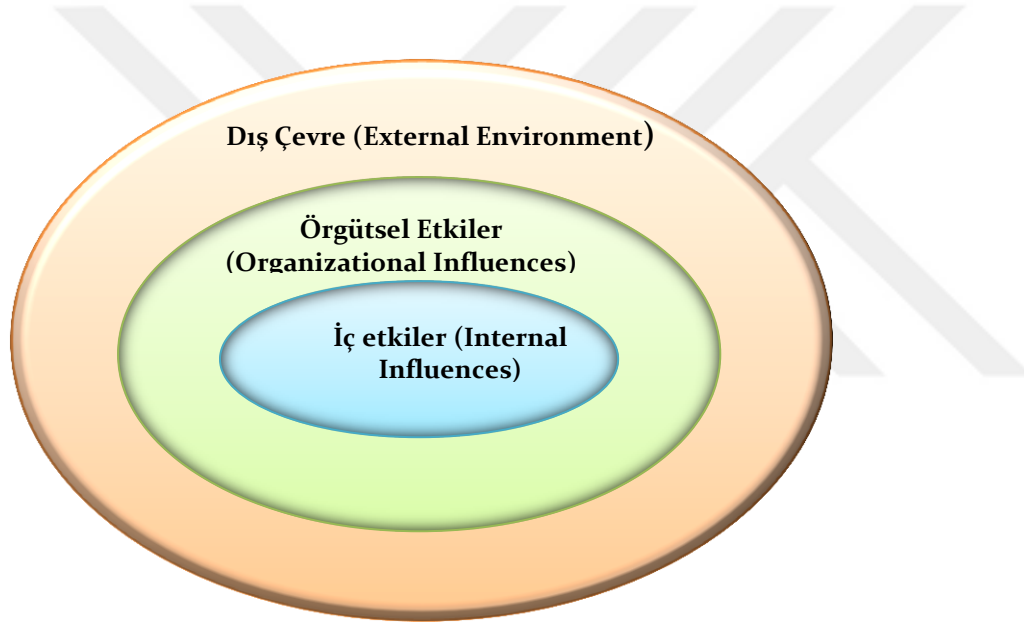
Örgütsel bağlamda silo kavramı pratikte sıklıkla kullanılmasına rağmen tam anlamıyla araştırma konusu edilmemiştir. Örgütsel bağlamda siloyu ilk kez Neebe'nin (1987 Akt. Cilliers ve Greyvenstein, 2012) bir metafor olarak örgütsel davranış konusu temelinde ele aldığı bilinmektedir. Bu metaforda örgütün parçalarının diğerlerinden nasıl kopuk bir şekilde işlediğini göstermek için atıfta bulunulmuştur (Cilliers ve Greyvenstein, 2012).

Silo zihniyetinde örtük olarak bir düzlemde farklı görüş veya uygulamaların birlikte var olması önlenmeye çalışır. Dolayısıyla bir örgütte silo etkisi, örgütün farklı birimlerindeki üyeler arasında etkileşimi sınırlar ve böylece verimliliği düşürür (Vatanpour vd., 2013). Silo zihniyetindeki örgüt yapısı, pozisyonların aşağı doğru, dikey olarak, en fazla örgütsel güce ve otoriteye sahip olanlardan en azına sahip olanlara doğru bir akışın olduğu hiyerarşik bir düzeni ifade eder. Silo zihniyetinin liderlik, rol oluşturma, çatışma, örgüt sınırlarının belirlenmesi ve yetki gibi temel hususlar üzerinde doğrudan etkisi vardır (Cilliers ve Greyvenstein, 2012).

Silo anlayışı örgüt yapısında somut olarak değil zihinsel olarak yer bulur. Yani silo anlayışı örgütsel tutum ve uygulamalarda açık bir şekilde zikredilerek yer almaz. Daha çok örtük bir anlayış veya tutum gereği yapılan uygulama ve davranışlara yansır. Bu anlayış "çalışanların ortak görüşü" gerçeğine dayanmaktadır. Kişiler ve birimler "kendileri gibi olmayan" çalışanları dışarda bırakarak zihinsel ve psikolojik anlamda güvenlik ve rahatlık sağlarlar. Ancak bu yapılırken silo etkisi, örgütlerin parçalanmasına neden olur. Ortaya çıkan engeller "biz ve onlar" zihniyeti yaratmaktadır. Bu sebeple diğer departman veya ekiplerle toplantılara katılma, ziyaret etmek zorunda kalma gibi etkinliklerde çalışanlarda büyük kaygılar ortaya çıkar (Cilliers ve Greyvenstein, 2012)

Silo zihniyeti örgüt kaynaklarını hem bireysel hem de grup düzeyinde (sistemin alt kolları ya da birimler arası) etkiler. Birimler ya da çalışanlar arasındaki iç çatışmalar takım uyumunu, morali etkilediği gibi ortak hedeflere ulaşmayı geciktirir. Buna ek olarak birimlerdeki performansı düşürür, üretimi etkiler, temel kaynakları zayıflatır ve örgütü zayıflattığı gibi örgüt içindeki yeteneklerin de azalmasını sağlar (Mohapelo, 2017).

Silolara neden olan üç çeşit etki biçimi vardır. Bunlar; silonun kendi iç yapısından kaynaklanan faktörler ile örgütün kendisinden ve dış çevreden kaynaklanan faktörler şeklindedir. Bu üç faktör, her biri diğerlerini etkileyecek şekilde silolar oluşturmak üzere etkileşime girerek silo sistemini güçlendirir. Ortaya çıkan bu durumu Şekil 3'te olduğu gibi açıklamaktadır (Select Strategy Inc, 2001).



Şekil 3. Silo Anlayışında Etki Türleri

Kaynak. Select Strategy Inc (2001).

Şekil 3'te silo anlayışının oluşmasına etki eden üç faktörün olduğu gözlenmektedir. Buna göre birinci düzeyde dış çevre yer almaktadır. Bu faktör silo anlayışının oluşmasına etki eden dış kaynaklı talepleri kapsar. Dıştan gelen talepler sadece işle ilgili belli girişimler üzerinde odaklanılmış isteklerden ibarettir. Silo anlayışının oluşmasında etki eden ikinci düzeydeki unsur ise örgütsel etkilerdir. Bu kapsamdaki etkiler örgütler arasında ve örgüt üyeleri arasındaki etkileşimi ve işbirliğini sınırlayıcı yapıların oluşturulmasına neden olur. Örgütsel etkiler ise örgütün kendi yapı ve işleyişinden kaynaklanan bağlamda ve bu iz bırakan etkiler kapsamındadır. İçten kaynaklı etkiler ise örgütteki alt veya benzer kültür gruplarının oluşturulmasıyla

meydana çıkar (Select Strategy Inc, 2001). Sonuç olarak silo zihniyetinin oluşmasında sistemin genelinden örgütün alt birimlerine kadar etki eden üç düzeyde unsurun olduğu görülmektedir. Bundan dolayı silo anlayışının yarattığı etkilerden dolayı hem sistem genelinde hem de örgütler arasında iç tutarsızlıkların oluştuğu görülmektedir (Gyrd-Jones vd., 2013).

**Domino Etkisi.** İktisadi alanda domino etkisi “yaşanan bir olayın kendine benzer başka bir dizi olayı tetiklemesi sonucu ortaya çıkan etki” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Diğer bir tanıma göre ise domino etkisi, bir durumun (genellikle kötü olan bir durum) diğer benzer olayların yaşanmasına neden olmasıdır (www.cambridge.org). Araştırmacılar tarafından iş kazaları ile bunların önlenmesi (Rad, 2013), sosyoloji (Ninkovich, 1994; Richard, Perti ve Jaako, 1995), işletme (Dalakas ve Levin, 2005; Markwat, Kole ve Van Dijk, 2009) ve bilişim sistemleri (Khan ve Abbasi, 1998) gibi alanlarda ele alındığı görülen domino etkisi, kötü olaylara neden olabilecek olaylar dizisinin tıpkı domino taşları gibi birbirini düşürerek kayıp veya zararlara neden olabileceği gerçeğine dayanır (Bilen, 2018).

Domino etkisinde, kötü bir olayın sonunda aynı domino taşların düşüşü gibi bir olay veya durumun kendinin dışındaki durumları da etkilemesi nedeniyle başka bir sorunu doğurduğu öne sürülmektedir. Uluslararası ekonomi bağlamında Yunanistan’ı İspanya, İtalya ve Macaristan’ın izlediği ve “Büyük Buhran” olarak da adlandırılan ekonomik sıkıntıların dalga dalga yayılması domino etkisini açıklığa kavuşturmada örnek olarak sunulan önemli bir konu olarak görülmektedir. Zira sekiz milyona yakın işçinin işini kaybetmesi, konutlarını kaybeden yüzbinlerce ev sahibi ve dükkânlarını kapatmak zorunda kalan çok sayıda küçük işletmeler birbirini peşi sıra izlemiştir (White, 2010).

Domino etkisi, birincil kazaların diğer ikincil ya da daha yüksek dereceli kazaları artırdığı ve tetiklediği bir kaza zinciri olarak tanımlanmaktadır. Domino etkisi geniş alanları etkilemekle birlikte kendisinin kontrol mekanizması zordur. Bu sebeple bu etkiyi yaratabilecek durumlar için herhangi bir karar alınmadan önce olası dinamik sonuçların kestirilmesi önerilmektedir (Khakzad, Khan, Amyotte ve Cozzani, 2014). Endüstriyel alanda herhangi bir grup veya birimden diğerine ya da bir sahadan başka bir alana yayılan herhangi bir olay domino etkisi olarak ele alınmaktadır (Kadri ve Chatelet, 2013). İlk olarak Herbert William Heinrich’in 1929 yılında ortaya attığı

domino teorisi daha sonraları çeşitli yazarlar (Bird ve Loftus, 1974; Vincoli, 1994) tarafından geliştirilip rafine edilmiştir. Buna göre kötü olay ve kazaların yaşanmasında yönetimin rolünün de eklenmesiyle domino etkisi toplam beş domino bileşeniyle ifade edilmiştir. Bunlar (Sabet, Aadal, Jamshidi ve Rad, 2013):

- ✓ Kontrol / yönetim eksikliği
- ✓ Temel nedenler /kökenler (temel nedenler: a. çalışandan kaynaklanan, b. meslek veya görevden kaynaklanan faktörler olarak ayrılır.)
- ✓ Ani gelişen sorun ve olaylar (tehlikeli-emin olunmayan davranış ve durumlar)
- ✓ Olaylar (insanlara veya kurumlara zarar verebilecek olaylar)
- ✓ Zarar ve kayıp (mal ve eşyalar, insanlar, işleyişler).

Domino teorisi modeline göre olayların yaşandığı süreç, yönetimin kontrol eksikliği ile başlar. Planlama, denetleme, örgütlenme ve liderlik yapma, yönetimin gerçekleştireceği ve olası sorunların yaşanmasını önleyecek unsurlardır. Temel sebepler ise iki gruba ayrılmaktadır. Birincisi çalışanın kendisinden kaynaklanan ve işin doğrudan kendisiyle ilgili olmayan sebeplerdir. Bunlar; anlama ve beceri eksikliği, kişisel sorunlar ile tutumlar olarak belirtilmektedir. İkincisi ise işle ilgili sebeplerdir. Bunlar; yetersiz çalışma koşulları, niteliksiz araç gereç ve düşük kalitede donanımlar, kötü iş tasarımı gibi unsurlardır. Domino etkisine göre davranışlar ve onu akabinde ortaya çıkan sonuçlar arasında daima bir ilişki olduğuna inanılmaktadır. Bundan dolayı örgütler, olası riskler için güvenli ve doğru olmayan eylemlerden kaçınılmalıdır (Sabet vd., 2013).

**Örgütsel Körlük (Miyopi).** Örgütsel miyopluk (miyopi) ya da işletme körlüğü olarak da adlandırılan örgütsel körlük, “bir örgütteki rutin süreçlere bağlı, zamanla ortaya çıkan aksaklık ve düzensizliklerin çalışanlar ya da yöneticiler tarafından algılanamaması sorunudur.” Olumsuz ve istenmeyen bir durum olarak algılanan örgütsel körlük, iş akışının bilinçsiz bir şekilde bozulmasına neden olur (Özgül ve Mengi, 2018). Miyopi mekanizması, bir örgütün değerlendirilmesinde, kusurları, aksaklıkları ve tehlikeli durumlar bakımından potansiyel uyarılara kör olması durumudur. Bu durum, büyük ölçüde örgütlerin geleceği karmaşık, belirsiz ve değişken bağlamlarda öngörememe sorunu ile ilişkilidir (Catino, 2013, 38).

Miyopi terimi, görme mesafesindeki nesnelerin bulanık bir şekilde algılanmasıyla sonuçlanan görme kusurunu ifade eder. Daha açık bir ifadeyle miyopi,

açık bir görüşün kısıtlı olduğu ve ileri görüşlülükte yoksunluk çekme anlamına gelir. İşlevsel bir bozukluk olan bu durum metaforik olarak algılama ve uzun dönemli vizyon geliştirme yoksunluğu taşıyan; ileriye göremeyen kişi ve örgütler için kullanılan bir terimdir (Catino, 2013, 3). Örgütsel körlük veya miyoplukla gerçekleri olduğu gibi görüp değerlendiremeyen örgütün sınırlı kapasiteye sahip olması kastedilmektedir. Karmaşık yüksek riskli örgüt sistemlerindeki körlük pek çok örgütsel felaketlerin nedeni sayılmaktadır. Nitekim örgütsel körlüğün yol açtığı esas sorun bazı karar, inanç ve uygulamaların yol açtığı olumsuz durumların sistemde oluşma ihtimalinin gittikçe artmasıdır. Örgütsel körlük, özellikle bir örgütün yetersizliği veya örgütler arası bir sistemin işlemeziğiyle kendini gösterir (Catino, 2013, 3). Bunun kırılması için ise iki tür mekanizmadan bahsedilmektedir. Bunlar (Catino, 2013, 3);

- ✓ Örgütün hayatta kalmasına zarar verebilecek veya normal şekilde çalışmasını tehlikeye atabilecek olası tehlike işaretlerini tespit etmek ve
- ✓ Kurumsal sistemin güvenilirliğini ve esnekliğini artırabilen, uzun vadeli hayatta kalmasını sağlayacak ve çevresel değişikliklere uyumunu artıracak potansiyel fırsatları tespit etmektir.

Örgütsel körlük, aynı kişilerden oluşan ekiple uzun zaman boyunca aynı işin yapılmasından dolayı ortaya çıkar. Rutin ve alışkanlıklara bağımlı hale gelen çalışanlar, değerlendirmek üzere var olan en belirgin fırsatları bile göremez; görse dahi rutinin bozulmaması için adım atmaya tereddüt eder. Bu durumunun sonucu da genellikle mevcut rutini bozmama yönünde gelişir. Örgütsel körlüğün diğer bir nedeni de veri tabanlı çalışma konusunda yaşanan isteksizlik ya da beceriksizliktir. Verilerin hangi yönde kullanılacağı, hangi konuda ne kadar veri toplanacağı ve bunların nasıl çözümleneceği konuları önemli bir sınırlılıktır. Bu durum yetersiz ya da yanlış tespitlerin yapılmasına da neden olabilmektedir. Bundan dolayı kimi örgütler veri tabanlı çalışmak yerine tecrübelerle daha fazla önem vermektedir (Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert, 2012).

Levinthal ve March (1993) örgütsel bağlamda öğrenme mekanizmalarını etkileyen üç türde körlük formu olduğunu belirtmektedirler. Bunlar (Levinthal ve March, 1993);

- ✓ Uzun vadeli süreci görmezden gelme eğilimi,
- ✓ Büyük resmi görmezden gelme eğilimi,
- ✓ Başarısızlıkları gözden kaçırma eğilimidir.

Miller (2002) ise üç farklı örgütsel körlük türünden bahsetmektedir. Bunlar; 1) mevcut durumu ayırt edememe konusundaki aşırı yetersizlik durumu, 2) mevcut durumu ayırt edebilme, ancak geleceği göz önünde bulunduramama, 3) sınırlı, tek dönemlik öngörü geliştirmedir. Buna göre örgütlerin körlük geliştirmesinde etkili olan en önemli faktörlerin başında hesap verebilirlik ve gerçekçi öz değerlendirme yapamamaları gelebilir. Nitekim bu konular temelinde örgüt körlüğünü ele alan bazı araştırmalar (Ebrahim, 2005) yapılmıştır. Bununla birlikte körlüğün sadece örgütsel bağlamda değil yönetsel alanda da incelendiği araştırmalar mevcuttur (Hrebiniak ve Joyce, 1986; Larwood ve Whittaker, 1977; Merchant ve Bruns, 1986; Zhao, Chen, Zhang ve Davis, 2012). Buna göre makam ve yetki sahiplerinin etrafındaki birtakım oluşumlar, toplumdaki insanların fikir ve görüşlerinin temsil makamına ulaşmasına engel olabilmektedir. Liderin etrafındaki bu yapılanma çember sendromu tabiriyle de ele alınabilir. Sözü edilen bu çember zaman zaman yönetim körlüğüne de neden olabilmektedir. Kimi zaman yaşanan bu kopukluk, yönetim makamındakilerde “ne oldum delisi” anlayışının gelişmesine sebebiyet verebilmektedir (Altınay vd., 2012). Sonuç olarak ortaya çıkan bu durum yönetim körlüğü olarak adlandırılmaktadır.

Yöneticiler çoğunlukla yaptıkları işi en doğru şekilde yerine getirdikleri ve yapılan faaliyetlerin oldukça iyi sonuç vereceği görüşüne sahiptir. Bu durum aşırı derecede iyimser bir kişisel izlenim bırakma kaygısıyla ilgili olabildiği gibi “iyi görünme” telaşından kaynaklı baskılarla da ortaya çıkabilmektedir (Larwood ve Whittaker, 1977). Yöneticiler, örgütsel körlüğün yaşanmasına bağlı olarak sınırlı rasyonellik geliştirirler. Bundan dolayı oluşan körlük düzeyi, yönetim takımları ve karar bağlamları arasında değişkenlik gösterir. Bununla birlikte örgütler arasında farklı boyutlarda körlüğün yaşanması, farklı beklentiler ve buna bağlı olarak farklı performansların yaşanmasından ileri gelir (Miller, 2002). Laverty (2004) ise yönetim körlüğünü kısa vadecilik (short-termism) terimiyle eş anlamlı olarak ele almaktadır. Buna göre yönetim körlüğünde yöneticinin özelliği uzun vadeli sonuçları göz ardı ederek kısa vadede karşılığını veren durumlara yönelik karar alma davranışları geliştirmeyi ifade eder. Bunun nedeni ise; a) yöneticilerin hatalı kararları, b) yöneticileri hatalı kararlara zorlayan baskı olabilir. Dolayısıyla büyük resmi görmeye çalışmak, gelecekteki fırsatları değerlendirmek ve proaktif olmak önerilmektedir (Laverty, 2004).

**Güçsüzlük Zihniyeti.** Bu araştırmada güçsüzlük olarak çevrilsede de “underdog” sözcüğünün Türkçede tam karşılığını sağlayan tatmin edici bir terim bulunamadığından kelime daha çok bu haliyle kullanılmıştır. Yunan edebiyatında underdog olgusu açık bir şekilde olumsuz bir anlam taşımaktadır (Ntampoudi, 2014). Kelimenin kökenlerinin 19. yüzyıl köpek dövüşü yarışlarına uzandığı düşünülmektedir. Dövüş yarışlarında kaybeden köpek genellikle kazanan köpeğin altında (underdog) durup, onun sırtına basarak kuleye çıkmasına ve tepeye yerleşmesine izin verirdi (Goldschmied & Vandello, 2012). Toplumsal olarak da underdog sıkıntıda olan, aşağılık ve düşük statüde olan, diğerlerinden daha az güç ve paraya sahip olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Ntampoudi, 2014).

Meyer ve Garg (2005, 117) yaptıkları araştırmada pek çok üst düzey yöneticinin örgütte yenilik yapmak için yeterli oranda yeteneklerinin bulunmadığına inandıklarını saptayarak bu durumu “güçsüzlük zihniyeti” (underdog mentality) kavramı ile açıklamışlardır. Dahası, yöneticilerin bu zihniyete sahip olmasının bazen, örgütün ürettiği hizmete ilişkin piyasanın olumsuz bir algı geliştirmesine yol açtığını saptamışlardır. Bu durum bir kısır döngüye yol açmaktadır. Zira bu zihniyete sahip örgüt yöneticileri, yenilikçi ürün ve hizmetler üretmede başarılı olma konusunda kendilerini daha yetersiz hissetmektedir. Bundan kaynaklanan yenileşmede başarısızlık, örgütün yenileşme için uygun beceriye sahip olmadığı algısını güçlendirmektedir. Burada bahsedilen, bir yetersizlikten çok bir güven eksikliğidir. Bahsedilen güçsüzlük zihniyetiyle başarılı bir yenilikçi olmak zordur. Bu durumda kısır döngü, kendini gerçekleştiren bir kehanete dönüşmektedir (Meyer ve Garg, 2005, 117).

Güçsüzlük zihniyeti, insanların politik, etnik kaygı ve duygular ile bireysel ve kolektif düzeyde kişisel deneyimlerine dayanan bir kimlik olarak görülebilir (Ntampoudi, 2014). Piyasanın örgüte yönelik olumsuz bir algı geliştirmesi, standart belirleme sürecine etki edememe ve örgüte ilişkin eleştirel bakış, örgüt yöneticilerinin güçsüzlük zihniyetinde olmalarına neden olan etmenler arasındadır (Meyer ve Garg, 2005, 129). Bu etmenlerin çoğu kolaylıkla ortadan kalkmaz; örgütler ve merkez yönetiminin ortak çabasını gerektirir. Bu çabanın yansımaları da kısa sürede kendini göstermez; ancak uzun soluklu bir çaba, gerçek bir değişime yol açabilir. Ancak örgütler genellikle bu değişiklik gerçekleşene kadar bekleyemezler. Dolayısıyla güçsüzlük zihniyetinin kısır döngüsünü kırmak için olabildiğince çabuk harekete geçmeleri gerekmektedir. Harekete geçmenin ilk adımı farkına varma ve ikinci adımı



ise eyleme geçmez. Bununla birlikte güçsüzlük zihniyetinin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak üst yönetimin sorumluluğundadır (Meyer ve Garg, 2005, 130).

**Sudoku Etkisi.** Kısır döngü ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram “sudoku etkisi”dir. Dokuzar hücreden oluşan dokuz eşit kutuya bölünmüş bir alan üzerinde birden dokuz kadar olan sayıları tekrar etmeyecek şekilde dizmeye dayalı bir zekâ oyunu olan sudoku (www.tdk.gov.tr), her bir hücre ve kutunun içine döngüsel olarak sayıları dizmeyi gerektirir. Sudokunun temel özelliği aşağıdan yukarıya ve her iki yandan eş bilgilerin (sayıların) birbiriyle çakışmayacak şekilde girilmesidir (Giampietro ve Bukkens, 2015). Buradan hareketle sadece belirlenmiş ve var olan bilgilerin kendi içinde döngüsel bir şekilde kullanılması anlamında kullanılan sudoku etkisi, tıpkı kendine başvurma anlayışı gibi mevcut ve belirlenmiş bilgilerle örgütün sistemik döngüyü ayakta tutma çabasını ifade etmektedir.

Sudoku etkisinde birey her defasında yeni bir sayı bulduğunu düşünmesine rağmen etkinliğin tamamına bakıldığında bir ile dokuz arasındaki rakamlarla sınırlı bir çevre söz konusudur. Bu durum labirentin içerisindeki bir fare ile tasavvur edilebilir. Buna göre bir labirentin içindeki fare girdiği her bölmede ya da koridorda yeni bir yere ulaştığı hissini yaşamasına rağmen, büyük resme bakıldığında farenin hareket alanı yalnızca labirentin duvarları ile sınırlıdır. Kühl (2014) sudoku etkisini daha çok bürokrasinin kısır döngüsü bağlamında ele almaktadır. Reformların yeniden biçimlendirilmesi (reforming the reforms) ve bu yeni düzenlemelerin ilk baştaki çekiciliğine atıfta bulunan Kühl (2014, 67) oluşturulan reform şekillerini "bürokratik kısır döngü" olarak tasvir etmiştir. Buna göre bir kural veya düzenlemenin tutarsızlığı veya kötüye gitmesine verilen tepki, kuralın kaldırılması değildir; aksine bu düzenleme veya yapılan uygulamalara entegre edilmiş veya genişletilmiş farklı düzenleme ve kuralların benzerlik oluşturmasıdır. Sonuç olarak Kühl’ne (2014) göre ortaya çıkan durum bürokrasiden başka bir şey değildir.

Kısır döngünün daha iyi anlaşılmasını sağlayan bu kavramlar örgütsel açıdan da pek çok durumu tanımlayabilecek niteliktedir. Bununla birlikte kısır döngünün örgütsel açıdan ne anlama geldiğinde dair bilgilere çalışmanın geri kalanında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

## Örgütsel Bağlamda Kısır Döngü

Değerler akışının dijitalleşmesi ve internet teknolojisi, çalışma hayatında eş zamanlı değişimlerin yol açtığı bir nevi tsunami ortamı yaratmıştır. Büyük ve küçük fark etmeksizin hemen hemen her sektörden örgütler dalgası dinmeyen denizlerde yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu yüzden neredeyse herkesin kendi iş modelini yakından incelemeye çalışması şaşırtıcı değildir. Ancak piyasanın taleplerine cevap verme ve kendi düzenlemelerine acilen müdahale etme ihtiyacının duyulması örgütlerin zaman zaman yüksek hacimli projelerin içine girerek pek çok şeyi kendine yük edinmesine neden olur. İşlevselliği tartışılacak fazla çalışma saatlerinin talep edildiği durumlar ortaya çıkar. Zira bu gibi durumlarda rasyonalite ve bütünsel bir bakış açısına zaman yoktur. Düşüncesizce ve acele ile yapılan hamlelerin bir sonucu olarak süreç ve işleyişler daha bulanık, tıkalı, ağır ve sıkıcı bir hale gelir; böylece sorunlar daha da derinleşir [Lean IT (LITA), 2014].

Stroh (2009) kısır döngünün tıpkı bir salgın gibi olduğunu öne sürmektedir. Zira bir salgın, maruz kalan insan sayısı arttıkça daha da hızlanır ve bu da salgının yayılma olasılığını artırır. Örneğin örgütte küçülmeye gitme, sadece maliyetleri değil aynı zamanda gelirlerin de düşmesi ve kârların azalması anlamına gelir. Bu durum da yine küçülmeye gitme baskısını artırır. Kısır döngünün tıpkı bir salgın gibi kendi içinde daha da güçlenmesine örnek verilebilecek bir diğer konu ise savaş taktikleridir. Örneğin savaşta taraflardan birinin uyguladığı şiddet eylemleri diğer tarafın intikam eylemlerini harekete geçirir; bu durum her iki tarafın da karşılık vermesini sürdürmesine neden olur. Hatta bu durum çoğunlukla şiddetlenerek daha da artar (Stroh, 2009).

İnsanlar kısır döngülere kolayca yakalansa da genellikle içinde buldukları durumu sonu olmayan bir sarmal gibi görmez ve döngünün yarattığı güç ve devinimden nasıl kaçılacağını bilemezler (Stroh, 2009). Kısır döngüleri tanımlamanın kolay bir yolu da "doom looping" olarak adlandırılan ve "kaçınılmaz döngü" olarak çevrilebilecek terimdir. Buna göre kaçınılmaz döngüler dört evrede ortaya konabilir (Stroh, 2009):

- ✓ Bir problem veya problemin semptomunu tanımlama. Bu problem gittikçe kötüleşen bir problem durumu olmalı (Örneğin tutum ve davranış problemleri).
- ✓ Probleme ait üç tane birincil (doğrudan) ve bağımsız nedenin belirlenmesi,
- ✓ Büyüyen problem semptomuna ilişkin üç tane birincil (doğrudan) ve bağımsız sonucun (çıktı) belirlenip netleştirilmesi ve

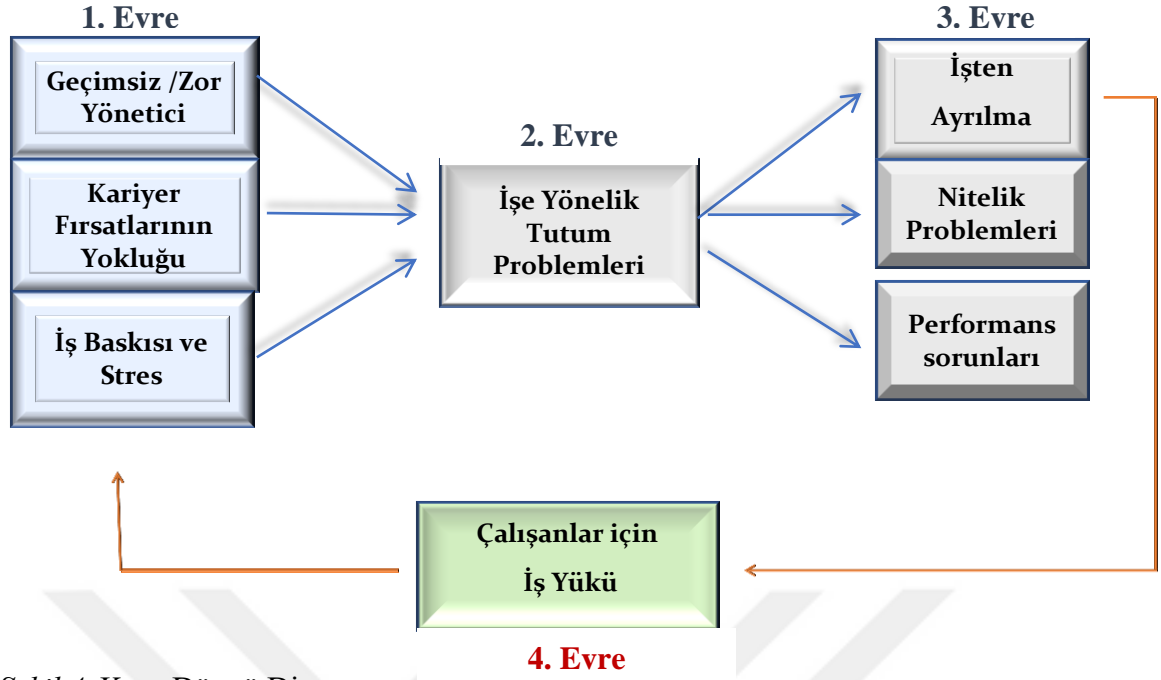
✓ Son olarak sonuçlardan en az birinin nedenlerden en az birini nasıl şiddetlendirdiğinin ilişkilendirilmesi.

Görüldüğü gibi örgütte yaşanan her sorun bir kısır döngü değildir. Buna göre ele alınan problemin gittikçe kötüleşen bir sorun olması gerekmektedir. Ayrıca bu sorunun içinde bulunduğu sistemdeki başka değişkenleri de kötüleştirdiğinin tespiti de yapılmalıdır. Dolayısıyla bu sorunun izlenmesine ve belli bir süre zarfında teyit edilmesine de ihtiyaç vardır. Problemin nedeni ve sonucu olacak birbirini tetikleyen unsurların belirlenmesi ve sonuç olarak birbiriyle ilişkilendirilmesi de önemlidir.

Kısır döngüler sistemde her zaman var olmayabilir. Yaşanan tüm problemlerin kısır döngü çerçevesinde tespitinin yapılmasına ve bu yönde çözüm aranmasına çalışılmamalıdır. Bir döngünün kısır olarak nitelendirilebilmesi için katılımcılarının amacına ulaşamamış hedefler konusunda aynı paylaşımda bulunmaları gerekmektedir. Şayet hedefler paylaşılmıyor; ancak çatışmalar rasyonel bir yönde ise örgütün kendisi davranışsal olarak sadece çatışmalara maruz kalmış olabilir. Bu yüzden kısır döngüler ile rasyonel çatışmalar arasındaki farkı bilmek gerekmektedir. Zira bu durum bireyin en az bir kısır döngü oluşumunun önüne geçmesini sağlar. Dolayısıyla yarar sağlamayan ve sonuçsuz bırakan çaba ve girişimlerin de önüne geçilmiş olur (Masuch, 1985).

Problem durumu ile neden ve sonuçlar arasındaki bağlantı doğrudan ve dolaylı olabilir. Örneğin, yüksek işgücü devri (işten ayrılma) sonucu kilit pozisyondaki çalışanların iş yükü artmaktadır. Bu durum baskı ve stresi fazlalaştırmaktadır. Böylece tutum ve davranış problemleri artmakta; bu durum işten ayrılmaları daha da artırmaktadır. Dinamik bir kısır döngü olarak da ele alınan bu durum Şekil 4'te gösterilmektedir (Stroh, 2009).

Şekil 4'te görüldüğü gibi kısır döngü diyagramının oluşturulması için herhangi bir problem veya problemin belirtisi tanımlanır. Kısır döngüyü oluşturan etmenler bu problem etrafında gelişir. Problem durumu belirlenirken var olan herhangi bir sorun ele alınmaz. Merkezde yer alan problemin, içinde bulunduğu şartları gittikçe kötüleştirilmesi veya daimi bir şekilde var olması gerekmektedir. Şekil 4'te problem durumu olarak işe yönelik tutum problemleri ele alınmış ve buna neden olarak da geçimsiz/zor yönetici, yetersiz kariyer fırsatları ile iş baskısı ve stres gösterilmiştir. Gösterilen bu nedenlerin yanı sıra ortaya çıkan tutum problemlerinin birtakım sonuçlarının da olduğu görülmektedir. Buna göre işe veya örgüte yönelik geliştiren tutum, performansla ilgili sorunlar, nitelik problemleri ve işten ayrılmalarla sonuçlanabilmektedir. İşten ayrılma basamağı ise mevcut örgüt çalışanları için ekstra yük ve stres kaynağı oluşturmaktadır.



Şekil 4. Kısır Döngü Diyagramı  
Kaynak. Stroh, 2009.

Sonuç olarak aynı nedenler, aynı problem durumlarına ve benzer çıktılara sebebiyet verecektir. Şekil 4’te görüldüğü gibi dört evreden oluşan bu döngü, kendi içinde dinamik bir işleyişle kendini tekrar etmektedir.

Kısır döngüler genellikle Merton'un (1936) “kendini gerçekleştiren kehanet” olgusundaki gibi trajik bir şekilde ilerleyen birtakım döngüsel veya sarmal süreçler olarak düşünülebilir. Örneğin bir örgüt yönetimi, verimlilik artışını sağlamak adına bir miktar değişim yaratmaya çalışır. Bunu, kural koyma, yakın denetim veya diğer bürokratik önlemlerle, kısaca formel işleyişi daha da arttırarak yapar. Bu önlemler örgütün amacına ulaşmasına yardım etmek yerine iş gücündeki ilgisizliği, yabancılaşmayı veya diğer işlevsel olmayan tepkileri tetikler. Sonuçlardan memnun olmayan, ancak gerçek nedensellikten habersiz olan yönetim, sistem üzerindeki baskıyı daha da arttırır. Sonuç olarak döngünün en başına geri döner (Masuch, 1985).

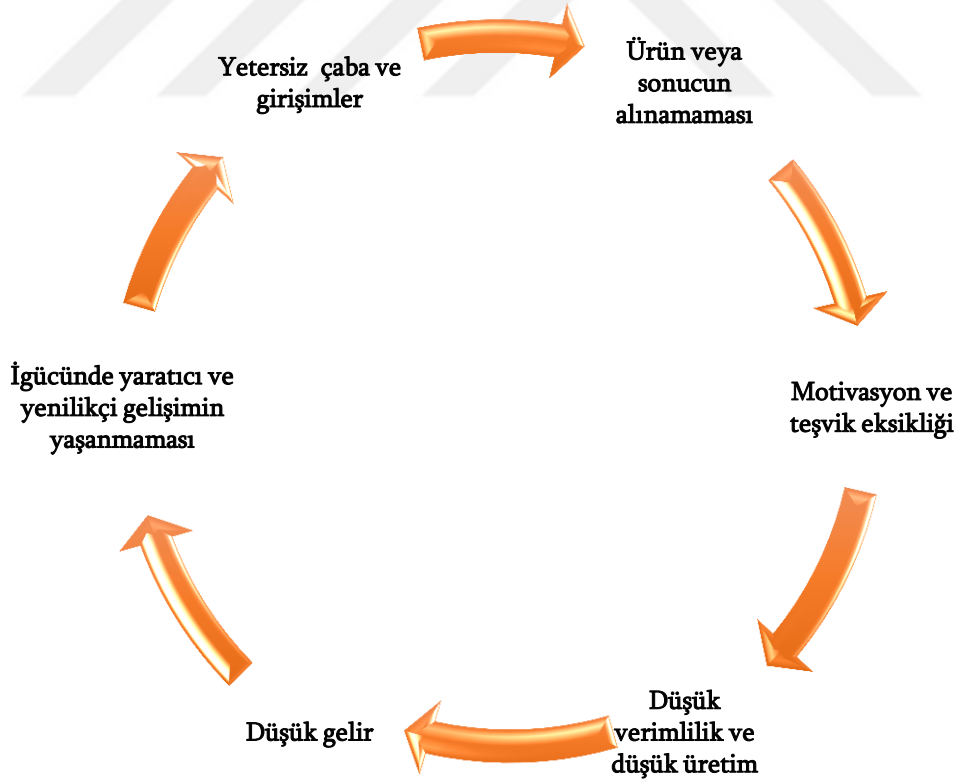
Merton’un (1936) amaçlı sosyal eylemler konusu içinde ele aldığı “beklenmeyen sonuçlar” (unanticipated consequences) terimi de kısır döngülerin yarattığı etkilerle ilişkili gözükmektedir. Sosyal bilimlerde beklenmeyen sonuçlar terimi, yirminci yüzyılın başlarında Amerikan sosyolog Robert K. Merton tarafından popülerleştirilmiştir. Amaçlı eylemler bağlamında Merton (1936) bu terimi bir davranıştan ziyade yönetme/yürütme (conduct) süreçlerindeki faaliyetler ekseninde incelemiştir. Beklenmeyen sonuçlar aynı anda veya art arda gerçekleşebilen ve birbirine

benzer eylemlerin kümülatif bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Vernon, 1979). Baert (1991) ise bu terimi “Y'nin X'in bir sonucu, aynı anda X'in meydana gelmesinden ötürü bir nedeni olmasıyla” açıklamaktadır. Daha açık bir ifadeyle bir değişken başka bir değişkenin hem nedeni hem de sonucu olarak şekillendiğinde birlikte var olan ve birbirini pekiştiren bir ilişki doğurur. X'in Y'den önce var olabileceği gibi Y ile aynı anda ortaya çıkmasının da mümkün olabildiği öne sürülmektedir. Bu mantıkla X ve Y'nin bazı nedensel mekanizmalarla birbirine bağlandığının ve Y olmadan X'in de olmayacağını altı çizilmektedir (Baert, 1991). Sonuç olarak beklenmeyen sonuçlar konusu bu haliyle kısır döngünün oluşumuyla çok yakın ilişkilidir.

Stroh (2009), basit bir kısır döngü diyagramının oluşturulması için üç ayrı neden ve sonuç belirlenebileceğini belirtmiştir. Ancak daha büyük ve kapsamlı sorunlar için bu değişkenlerin miktarının arttırılabileceği düşünülebilir. Özellikle sisteme holistik bir bakış açısıyla yaklaşp daha büyük çapta sorunların ele alınmasında çeşitli nedenlere ve bu nedenlerin sebep olduğu sonuçlara ulaşmak mümkündür (Stroh, 2009). Alan yazında bu bakış açısıyla bazı alanlarda sistemsel sorunlar ortaya konulmuş ve kısır döngü çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin iyi ve yüksek maaşlı işlerde istihdam edilenler arasında en az siyahi gençlerin olduğunu tespit eden Blalock (1958) bu durumun bir kısır döngü gibi ilerlediğini belirtmektedir. Bu konuda formüle ettiği kısır döngü ise şu şekildedir: Kötü bir iş → yetersiz teşvik → yetersiz eğitim → kötü bir iş. Blalock (1958) bu sorunun aynı zamanda bir sınıf problemi olduğunu belirtmekte ve zinciri oluşturan neden ve sonuçların birbirini daimi olarak tetiklediğini öne sürmektedir.

Üst düzey yöneticiler, örgüt çalışanlarını “duvardaki diğer bir tuğla” olarak görürler. Başta büyük örgütler olmak üzere pek çok örgüt, çalışanlarına kötü davranmaz veya onları kötüye kullanmazlar; ancak örtük bir kuralmış gibi özellikle orta ve alt kademelerdeki çalışanları ile işbirlikçi ve saygılı bir ilişki de kuramazlar. Bunun yerine, çalışanların “işlerini yapmaları için kendilerine para ödendiği” için çalıştıkları beklentisi geliştirirler. Çoğu çalışana hassas bilgilerin ve yetkilendirilmenin emanet edilemeyeceği ya da çalışanların bu konuda yeterince yetkin olmaması da bu tutumun oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu koşullar; çalışan memnuniyeti, yenilikçi katkılar, takım çalışması, nitelik kontrolü ve sonuçta beklenen ürünün/ hizmetin sunulması açısından kısır bir döngüye yol açabilir. Bahsedilen bu zincirin her parçası birbiri ile ilişkilidir ve zincir zayıf bağlantılar ile kurulursa örgütün beklenen hizmeti sunması zorlaşacaktır (Baladi, 2011, 114-115).

Klossowski'ye (1997, 72) göre kısır döngüde başlangıç veya son olabilecek net bir nokta yoktur. İnsandan büyük ölçüde bağımsız bir şekilde gerçekleşen kısır döngüler bu yüzden yeniden tekrarlanmaya hazır bir yapıda olur. Bundan dolayı Lutokhina (2012, 59) kısır döngülerin döngüsel bir bağımlılık yarattığını ifade etmektedir. Bu konuyu yenileşme (inovasyon) ekonomisi bağlamında ele alan Lutokhina (2012, 59) bir alandaki az gelişmişliğin bir sonraki düzlemde de az gelişmişliğe sebep olmasıyla açıklar. Sonuç olarak ortaya çıkan bu durum, küreselleşmiş rekabet bağlamında sadece örgütler için değil aynı zamanda ülke için de ciddi sorunlara yol açabilecek toplam bir gelişim eksikliği yaratabilir. Lutokhina'ya göre (2012,59) kısır döngüyü oluşturan bileşenler şu şekildedir: (1) işgücünde yaratıcı ve yenilikçi bir gelişimin yaşanmaması, (2) yaratıcılık ve yenilik kapsamında çaba ve girişimlerin yetersiz kalması, (3) çıktı veya ürünün olmaması, (4) motivasyon ve teşvik eksikliği, (5) sürekli olarak devam eden düşük üretim seviyesi ve düşük verimlilik, (6) düşük gelir ve tekrar, (7) işgücünde yaratıcı ve yenilikçi bir gelişimin yaşanmaması. Sonuç olarak döngü bu bileşenler etrafında kapalı bir şekilde devam eder. Ortaya konan bu bileşenler Şekil 5'teki gibi resmedilmiştir.



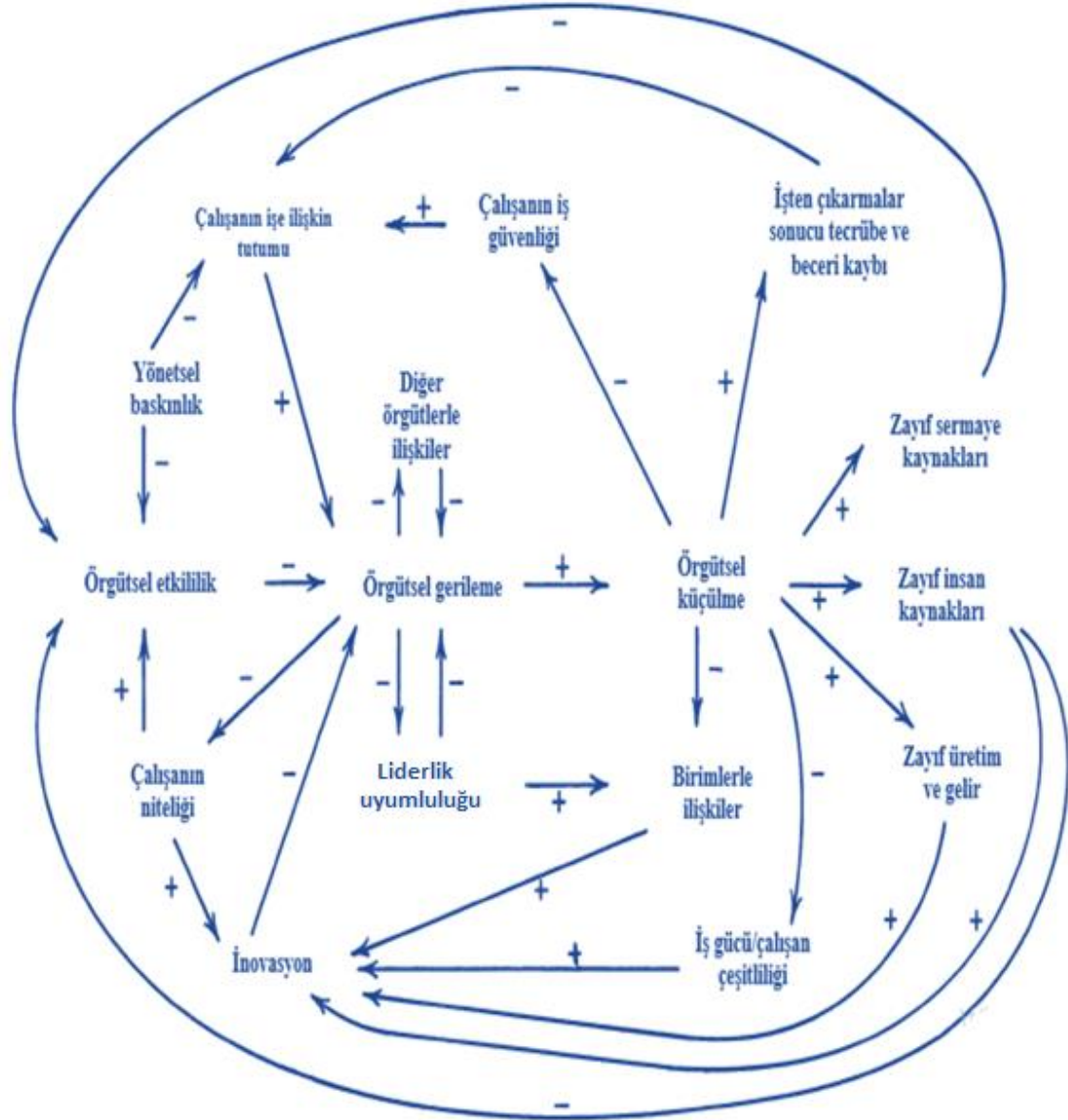
Şekil 5. Yenileşme Bağlamında Kısır Döngü

Kaynak. Lutokhina'dan (2012) yararlanılarak geliştirilmiştir.

Şekil 5 incelendiğinde bütün bileşenlerin birbirini tetiklediği ve aynı faktörlerin tekrarlı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Nitekim Lutokhina'ya (2012, 59) göre yaratıcılık ve yenileşme ekonomisi bağlamında ele alınan bu zincir arasındaki bileşenlerin sadece doğrudan etkisi değil aynı zamanda olası ters etkileri ve korelasyonları da mevcuttur. Daha açık bir ifadeyle bu bileşenler zincirindeki her bir faktör sadece önündeki bileşeni değil aynı zamanda diğer tüm bileşenleri de doğrudan veya dolaylı şekillerde etkileyebilecek niteliktedir. Örneğin işgücünde yetersiz yaratıcılık ve yenilikten yoksun bir büyüme sadece düşük gelire sahip olmanın sonuçlarından biri değil aynı zamanda yetersiz düzeydeki çaba ve girişimler ile motivasyon ve teşvik eksikliği nedenlerindedir. Lutokhina'ya (2012, 59) göre buradaki kısır döngü, toplumsal açıdan önemli ve anlamlı sayılabilecek; hem maddi hem de manevi yönden fayda sağlayacak becerilere yönelik bir arayışın olmamasından ileri gelir. Ayrıca döngünün devamlılığı bu yönde uygulamaların yapılabilmesini sağlayacak yetenek ve güçlere yeteri kadar sahip olamamak veya bu faktörleri geliştirememekle ilgilidir.

Masuch (1985) dögüsel olarak örgütte yaşanan kısır olayların gerileme veya çöküş yaşatacağını; bu durumun gittikçe kuvvetlenmesiyle döngünün aynı etkilerle tekrar tekrar kendini doğuracağını öne sürmektedir. Bu durum Şekil 6 ile gösterilmektedir.

Şekil 6'da görüldüğü üzere tüm değişkenler örgütün gerilemesi ve küçülmeye gitmesi yönünde negatif ve pozitif arttırıcı etkiler yaratmaktadır. Yönetimin baskınlığı ve katılımı örgütsel etkililik ve çalışanın işe karşı geliştirdiği tutumu olumsuz yönde arttırırken ortaya çıkan bu olumsuzluklar örgütün gerilemesine neden olur. Gerileyen örgüt ise diğer örgütlerle olan ilişkisi ve liderlik etmede adaptasyon sorunları bakımından çift yönlü etkilenir. Daha açık bir ifadeyle bu değişkenler örgütün hem gerilemesini arttırıcı etki yaratırken gerileyen örgütün bu değişkenler üzerinde yine sorunları artarak devam eder. Zayıflayan örgüt ise bir süre sonra küçülmeye gitmeye başlar ve bu durum birçok değişkenin yönünü de tayin eder. Nitekim küçülmeye başlayan örgüt işgücü kaybına uğrayacak ve çalışanın iş güvenliği azalacaktır. Bu durum zaten zayıf olan sermaye ve insan kaynaklarının daha da zayıflamasına yol açarak yine üretim ve gelirin daha da düşmesine etki eder. İşgücü çeşitliliğinin de azaldığı örgütte insan ve sermaye kaynaklarının zayıf olmasının örgütsel etkililiği doğrudan etkilediği görülmektedir. Şayet küçülmeye giden örgüt alt birimleriyle olan ilişkilerini geliştirir ve yenilik yapma konusunda zayıf kaynaklara rağmen başarılı olma-



Şekil 6. Örgütü Düşüşe Götüren Kısır Döngü Modeli

Kaynak. Masuch, 1985.

ya çalışırsa örgütün etkililiği artabilir. Ancak yönetimsel baskınlık ve tutumun değişmemesi ya da sorun çözme yöntemini mevcut anlayışını daha da artarak sağlamaya çalışması aynı süreçlerin döngüsel olarak yaşanmasını sağlar.

Aşırı merkezileşme, formelleşme ve bilgi yanlılığı gibi durumların gelişmesiyle yüksek ve nitelikli performans sergileyen çalışanların işten ayrılması söz konusu olur. Yeteneklerin örgütün dışında kalmasıyla sıradan ve vasat kabul edilebilecek kısır döngü formları oluşmaya başlar. Bu durumdaki koşulların artmasıyla da psikotik bir örgüt kültürü gelişir. Gerçeklerle temas yavaş yavaş kaybolur (Masuch, 1985).



Örgütler arasındaki anlayış eksikliğinin varlığı ve bu anlayışın yanlış yönde harekete geçmesi derin sonuçlar meydana getirir. Zira bu durum tıpkı bir domino etkisi gibi ilerleme kaydeder. Sistemin sadece alt düzeylerinde ilerlemekle kalmaz aynı zamanda zaman ve para kaybı yaşatarak kısır döngüyü devam ettirme riski yaşatır (Baladi, 2011, 40). Garud ve Kumaraswamy (2005) kısır döngünün ortaya çıkış sebebini özellikle bilgi yönetimi süreçlerinde yaşanan sıkıntılara bağlamaktadır. Örgütlerin bilgiyi kullanırken karşılaştıkları zorlukları nedensel süreçlerle inceleyen yazarlar, kötü yönetildiğinde örgütlerin kaçınılmaz olarak olumsuz sonuçlara yol açan kısır döngülere girdiklerinden bahsetmektedir. Buna göre zaman içinde sistem ve süreçlerin olumsuz sonuçlar yaratan kısır döngülere dönüşebilmesi muhtemeldir (Masuch, 1985).

Oparanma (2011) ise örgütsel düzeyde güçlü imaj problemlerinden bahsettiği çalışmada örgüt içinde yaşanan sistemsiz sıkıntılarının zincirleme bir tepkiye neden olduğunu öne sürmektedir. Nitekim örgütün olumsuz imajı onun ürün ve hizmetlerine yönelik taleplerin azalmasına; bu da daha fazla çalışanın işten çıkarılmasına yol açacaktır. Benzer şekilde işten çıkarılan çalışanlardan sonra örgütün imajının olumsuz etkileneceği ve tekrar eden bir şekilde ürün ve hizmet alımının azalacağı savunulmaktadır (Oparanma, 2011). Oparanma (2011) bu döngüsel işleyiş düzeneğinde hem örgüt hem de sistemsiz olarak bazı sıkıntılarının ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu sorunlar başlıca işgücünün azalması, düşük verimlilik, artan düzeyde kaygı, örgüt bağlılığında azalma, iş güvenliği sorunu, artan bir şekilde çalışan-yönetici çatışması, iş kazalarında artış şeklinde belirtilmiştir.

Örgütlerde kısır döngünün yaşanmasını yenileşme eksikliği ekseninde açıklayan çalışmalar da mevcuttur (Heijs, 2004; Lutokhina, 2012). Heijs (2004) yaptığı çalışmada inovatif düzeyi düşük olan örgütlerin daha düşük bir öğrenme yeteneğine sahip olduğu ve sonuç olarak sistemin çarklarını döndüremediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle bir örgütün öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi için teknolojik değişim ve Ar-Ge alanındaki kamu müdahalelerinin olması önemli bir hedef olmalıdır. Buna ek olarak finansal ve teknik destek araçları ile birlikte yoğun danışmanlık hizmetleri de sunulmalıdır (Heijs, 2004).

Masuch'un (1985) yaptığı kuramsal çalışma ise, örgütler açısından kısır döngünün doğasını ortaya koyacak en kapsamlı çalışma olarak kabul edilebilir. Nitekim yazar, örgütlerde kısır döngüyü diğer eylem döngülerinden ayıran temel özelliklere vurgu yapmıştır. Buna göre kısır döngü, örgütü normatif referans noktasından saptıran

yani amaçlarından uzaklaştıran, zarar verici, örgütü durağanlaştırıcı ve ölüme götüren eylem döngüleridir. Yazar, kısır döngüyü ortaya çıkaran faktörlerden en önemlisini “bürokrasinin kısır döngüsü” olarak belirtmiştir. Buna göre ayrıca örgütlerdeki sorunlu (patolojik) iletişim ve statü sistemleri ile patolojik gelişme ve çatışmanın, örgütlerde “sapma artırıcı kısır döngülere” neden olduğunu ve örgütün sonunu getirdiğini öne sürülmektedir (Masuch, 1985).

**Eylem Döngüleri ve Kısır Döngüler.** Örgütte çalışanların bireysel davranışları, Parsons’un ifadesiyle bir sosyal sistemin temel unsuru olarak kabul edilen “birim eylem” (unit act); eylemde bulunacak bir aktör, eylem sürecinde yönelinecek bir amaç, eylemin kendisi ve normlara uyumunu içerir (Savage, 1981, 69; Grathoff, 1978, 12). Ancak birim eylem, bir diğer ifade ile çalışanların davranışları, değişim yaratmakla birlikte sosyal bir sistemi kurmak için gerekli olan yapıyı tek başına sağlayamaz. Sosyal sistemleri kurmak için gerekli değişimi yaratmak adına eylemlerin tekrar edilmesi gerekmektedir (Weick, 1969; Akt. Masuch, 1985). Dolayısıyla herhangi bir eylem yapısının temel unsuru, bireysel davranışlar değil eylem döngüleridir. Örgüt çalışanının davranışı, en nihayetinde ilk durumu sırasıyla yeniden üreten diğer faaliyetlere yol açtığında eylem döngüsü (action loop) oluşur. İlk durumun yeniden üretilmesiyle döngü kendisini tekrar edebilir ve belirli bir çevrede kendi kimliğini geliştiren ve sürdüren bir etkinlikler ağı ortaya çıkar (Masuch, 1985).

Eylem döngülerinin teorik olarak incelenmesi ilk olarak sibernetikte “geri besleme döngüsü” (feedback loop) adıyla yapılmıştır (Masuch, 1985). Nitekim geri beslemenin; mesajın içeriğine odaklanan “enformasyon (information)”, bilgiler arası etkileşime odaklanan “tepki (reaction)” ve enformasyon alma, tepki verme ve tepkinin kalitesini artırmaya odaklanan “döngü (cycle)” olmak üzere üç farklı işlevi bulunmaktadır (Ridder, Stokking, McGaghie ve Cate, 2008). Geri beslemenin döngüsel işlevi, ilk iki işlevi de kapsamaktadır. Geri besleme döngüleri, referans noktasına tesadüfi olarak yaklaşan ya da o noktadan uzaklaşan eylem döngüleridir. Referans noktasına yaklaşımları ya da o noktadan ayrılmalarına bağlı olarak genellikle pozitif ve negatif geri besleme döngüsü olarak adlandırılırlar. Referans noktasının kendisi ise iki şekilde belirlenebilir: (1) Değer yargısında bulunularak (yani bazı istenen/arzulanan standartları tanımlayarak, normatif olarak), (2) olayları/gerçekleri değerlendirerek (yani fiili olgulara başvurarak, factual) (Masuch, 1985).

Bir sistemin dayanıklılığı pozitif ve negatif geri besleme döngüleri arasındaki dengeye bağlıdır. Negatif geri besleme döngüleri, istikrarı olumsuz yönde etkileyecek her türlü rahatsızlığın etkilerini azalttığı için dengeyi artırır ve bu yüzden denge ve sistemin sürdürülebilirliğinde önemli etkiler yaratır (örneğin yüksek fiyatların düşük talep yaratması böyledir). Pozitif geribildirimler sistemdeki bozuklukları güçlendirir ve daha da genişlemesini sağlar. Ayrıca bazı negatif geri bildirim mekanizmaları tarafından kontrol edilmedikçe dengesizliğin yaşanmasına neden olabilir. Pozitif geri bildirim mekanizmaları büyümenin daha da güçlenmesini sağladığında verimli döngülerin (virtuous cycle) temeli olabilir; ancak aynı mekanizmalar büyüme ve güçlenme azaldıkça kısırlaşabilir. Buradan hareketle pozitif geri besleme döngülerinin örgütsel şartlara bağlı olarak kısır döngülerin temeli olabileceği savunulmaktadır. Daha açık bir ifadeyle kısır döngüde çeşitli pozitif geri besleme döngülerinin birbirini güçlendirdiği ifade edilmektedir (Aggarwal, 1999). Şekil 7’de pozitif ve negatif geri besleme döngüleri gösterilmiştir

		<b>Referans Noktası</b>	
		<b>Normatif</b>	<b>Gerçek (factual)</b>
<b>Pozitif geri besleme</b>		<b>Sapma artırıcı döngü</b>	<b>Kendi kendini güçlendiren döngü</b>
<b>Negatif geri besleme</b>		<b>Sapma önleyen döngü</b>	<b>Kendi kendini düzelten döngü</b>

Şekil 7. Pozitif ve Negatif Geri Besleme Döngüleri (Loops)

Kaynak. Masuch, 1985.

Şekil 7’de görüldüğü gibi negatif geri besleme döngüleri gerçeklerle ilgili (factual) olduğunda “kendi kendini düzelten” (self-correcting) olarak adlandırılır. Örneğin, avcı sayısı artış gösterdiğinde av azalır; avın azalması avcı sayısını da azaltır. Bir başka yönden düşünülürse avın artması avcı sayısını artırırken; avcı sayısının artması av sayısını azaltır. Negatif geri besleme döngüleri normlarla (normative) ilgili olduğunda ise “sapma önleyen” (deviation-counteracting) olarak adlandırılır. Örneğin referans noktası barış ortamının sağlanması olarak ele alındığında; başarılı silah

müzakereleri askeri teçhizatın artmasına yol açarken; bu durum yeni silah görüşmelerine duyulan ihtiyacı azaltır. Öte yandan teçhizatın yeterli olmaması ya da azalması durumunda ülkeler, başarılı silah müzakerelerine ihtiyaç duyacaklardır. Örnekler birlikte düşünüldüğünde negatif geri beslemede unsurlardan birisinin artması ya da azalması, diğer değişkende aksi yönde bir hareket görülmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla değişkenlerin referans noktasına yaklaşarak denge durumuna ulaşması söz konusudur (Masuch, 1985).

Şekil 7’de görülen pozitif geri besleme döngüleri ise gerçeklerle ilişkili olduğunda “kendi kendini güçlendiren” olarak adlandırılır. Örneğin, fizikteki çekirdek bölünmesi sonucunda çok sayıda serbest tanecik oluşur ki bu durum yeni çekirdek bölünmelerine zemin hazırlamaktadır. Pozitif geri besleme döngüleri normlarla ilişkili olduğunda ise “sapma artırıcı” olarak adlandırılır. Örneğin, yine barış referans noktası olarak alındığında, çıkar çatışması içindeki iki ülke düşünüldüğünde ülkelerden birisinin askeri teçhizatını artırması, diğer ülkenin de benzer bir girişimde bulunmasına yol açacaktır. Bu durum karşılıklı olarak ve artarak devam edecektir. Örnekler birlikte incelenirse pozitif geri beslemede unsurlardan birisinde yaşanan artma ya da azalmanın, diğer unsurlarda pekiştirici ve aynı yönde bir etki yaratarak değişimin giderek artmasına yol açtığı söylenebilir.

Örgütlerde bir eylem döngüsünün, kısır döngünün özelliklerini taşıyıp taşımadığı normatif referans noktasına bağlıdır (Masuch, 1985). Zira normlar; rol davranışları ve değerler ile birlikte sosyal sistemlerin temellerinden birisidir ve çalışanların neleri, hangi ölçüde yapmalarını kararlaştıran standartlardır (Katz ve Kahn, 1983; Akt. Balcı, 2016, 226-227). Değerlere göre daha somut olan normlar, yaşamda insanların her türlü eylem ve faaliyetlerine yol gösterdiği için kültür de normatif (kural koyucu) bir sistem olarak görülebilir (Şişman, 2011, 4). Bir eylem döngüsünün kısır döngü olarak değerlendirilmesi eylemin amacının bilinmesini ve bunun için kimin meşru kılındığının açıkça belirtilmesini gerektirir. Bununla birlikte örgütlerde çoğu eylem amaç ifadelerinden yoksundur; çoğu amaç açık bir şekilde bildirilmemiştir; çoğu ifade açıkça meşru değildir ve çok fazla sayıda insan birbirinden çok farklı açıklamalarda bulunur. Örneğin ekonomik büyüme, çevreciler tarafından uygun bulunmasa da işsizlik endişesi duyanlar tarafından iyi karşılanabilir. Ayrıca herhangi bir etkinliğin normatif koşullarda değerlendirilmesi, o özel etkinliğe katılanların düşüncelerini değerlendirme işidir (Masuch, 1985). Görünen o ki sosyal örgütlerde normatif referans noktasının saptanması amaç belirlemeyi içerdiğinden tartışmalı bir konudur. Bununla birlikte

pozitif geri besleme, örgütte amaçlardan sapmanın giderek artmasına yol açtığı için tercih edilmez. Nitekim Balcı'ya (2014, 81) göre örgütlerde negatif geri besleme kaybolursa örgütte sürekli denge (steady state) bozulur; sistemin sınırları kaybolur ve örgüt ölür.

Bu çalışmada, örgütün yasa koyucular tarafından belirlenen, arzu edilen genel ve özel amaçları normatif referans noktası olarak dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada kısır döngü, Masuch'un (1985) "sapma artırıcı döngüler" olarak adlandırdığı şekliyle; yani kendine/amaca zarar verici sonuçlar yaratan eylem döngüleri olarak ele alınmıştır.

### **Kısır Döngünün Kırılmasında Başvurulacak Stratejiler**

Kısır döngünün kırılmasında başvurulacak stratejiler konusunda alan yazında sınırlı bilgiler olduğu gözlenmektedir. Ancak bu konuda ilk başvurulacak adımın kısır döngüyü açık bir şekilde belirtmek olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Stroh'a (2009) göre kısır döngüdeki en önemli husus onun tanımlanmasıdır. Bir kısır döngüyü tanımladıktan sonra, döngünün nerede kırılacağını bulmak süreci kolaylaştırır. Bu adımdan sonra onu ideal biçimde pozitif bir büyüme lokomotifine çevirmek mümkün olur. Bunun için dört adım belirlenmiştir (Stroh, 2009):

1. *Kısır döngüde sistemdeki bağlantıların otomatik şekilde veya olduğu gibi tanımlamak yerine ilgili kişilerin inanç ve varsayımları üzerinden hareket ederek (en az bir tane olacak) belirlenmesi.* Buradan yola çıkarak oluşturulan bağlantı, kırılabilecek gerçekçi zincirin ortaya konulmasını sağlar. Bu bağlantıyı açıklığa kavuşturmak için şu sorunun sorulması gerekir: Kurulan bu sebep-sonuç ilişkisi kaçınılmaz bir durum mu, yoksa insanların nasıl düşündükleri ve davrandıklarının değişmesinden etkilenebilir mi? Örneğin örgüte/işe yönelik tutum problemleri zorunlu olarak sürekli bir işten ayrılma hali yaratmakta mıdır? Burada cevap "hayır" olabilir. Çünkü oluşan problemlerin varlığı örgütteki en iyi (kilit) çalışanların sistemde yer alan diğer noktalarda aktif olarak görev almasını da sağlayabilir. Buna karşın işten ayrılmalar bir kez meydana geldiğinde (özellikle faydalı çalışanların ayrılması) kilit çalışanların iş yükünü artırması muhtemeldir. Bunun sonucunda ise iş baskıları, stres ve ardından tutum ve davranışlara yönelik sorunlar artacaktır. Bu bağlantılar kısır döngüye daha fazla bağlantılıdır.

2. *Yeni bir hedef oluşturarak nedensel faktörün yönünün değiştirilmesi.* "Bu nedensel faktör ortaya çıktığında üstesinden nasıl geliriz?" sorusunun sorulması gerekmektedir. Örneğin, örgütün her kademesinden en iyi çalışanların önderliğinde etkili bir ekip oluşturulabilir.
3. *Bulunulan yer ile yeni hedef arasındaki boşluğu kapatmak için gereken düzeltici eylemlerin netleştirilmesi.* Örneğin örgütteki olumlu tutum seviyesini yükseltmek ve etkili bir örgüt olma yolunda amaca ulaşmak için her kademedeki en iyi çalışanların önderliğinde oluşan bu ekipten örgütün güçlü yanlarını, zayıf yönlerini ve fırsatların yeniden değerlendirilmesi istenebilir. Ayrıca onlardan, en kritik alanlarda iş gücünden yaralanmak için yol göstermeleri ve liderlik edilmesi beklenebilir.
4. *Örgütte yakalanan yeni ivme veya hareket gücünün sürdürülmesi için takviye edici eylemler uygulamak.* Yöneticiler karşılaştıkları birden fazla talep karşısında sürüklenme eğiliminde olduğu için ileriye dönük harekete geçmeye çalıştıklarında dikkatleri dağınık. Değişimin yönündeki sürekliliği sağlamak için zaman içinde bu yönü kuvvetlendiren eylemlerin uygulanması önemlidir. Örneğin belirlenen iş ekibi örgütsel dayanıklılığı arttırmak için bireysel koçluk ve takım halinde öğrenme toplantılarından faydalanabilir. Böylelikle sürprizlerle baş edebilir ve birbirlerinin etkililiğini arttırabilirler. Bu durumu, yeni çalışma yöntemlerini desteklemek için örgütsel altyapıyla ilgili öneri ve düzeltmelerin zamanında uygulanması izlemelidir.

Kısır döngünün kırılmasında etkili olabilecek en önemli stratejilerden birinin de yaratıcı ve yenilikçi çalışmalar yürütmek olduğu söylenebilir. Lutokhina (2012, 60) bu konuda birtakım temel ve özgün sayılabilecek önerilerde bulunmaktadır. Buna göre (Lutokhina, 2012, 60);

- ✓ Çalışma süresince yaratıcı yeteneklerin aktif olarak kullanılmasını sağlama,
- ✓ Standart çözümlerle üstesinden gelinemeyecek sorunları görme; bunları formüle etme ve analiz etme becerisine sahip olma,
- ✓ Esnek düşünme, koşullara uyum sağlama ve koşullardan bağımsız olma yeteneği geliştirme,
- ✓ Ezber bozan, norm dışı fikir üretme isteği ve yeteneği,
- ✓ Titiz ve öz eleştirici yargılamalarda bulunma,
- ✓ Nedenlere ilişkin yüksek derece bir merak gösterme ve yaratıcılık konusunda derin bir meşguliyet duyma ve

- ✓ İçsel çelişkiler (bir yandan yeni bir iş konusunda aktif olarak ustalaşmak diğer yandan da aynı iş sırasında mevcut kalıpları, alışkanlıkları, beceri ve yetenekleri kırmak zorunda kalmak) geliştirebilmek gerekmektedir.

Kısır döngüdeki insan gücünün yaratıcılık ve yenilikçilikten yoksun olması kritik bir belirleyicidir. Genellikle başlangıç veya ilk bağlantı olarak zincirde bu becerinin yokluğu toplumsal açıdan da önem arz eder. Zira bu durum maddi ve manevi yönden faydaların aranması, yaratılması ve uygulanması bakımından az gelişmiş bir yeteneğe sahip olmanın da göstergesidir (Lutokhina, 2012, 59).

Baladi (2011, 2), aylar süren araştırma, analiz ve uygulama sonucunda gelinen noktayı, “üst yöneticiler/ yasa koyucular en iyisini bilir” mutlak inancı ile temelden değiştirmenin akıl dışı olduğunu savunmaktadır. Çoğu örgütü karakterize eden bu geleneksel hiyerarşik yönetim anlayışı, örgütlerde yaratıcılığı ve yenileşmeyi engellemektedir. Üst yöneticilerin kendilerini mutlak bilgi kaynağı olarak gördükleri bir ortamda çalışanlar; sorgulamaya, karşıt görüş geliştirmeye ve hatta herhangi bir fikir beyan etmeye bile cesaret edemezler. Üst yöneticiler onaylanmak istediklerinde ise çoğu çalışan onlarla hemfikir olmak ve onların içini rahatlatmak için acele ederler. Üst yöneticiler “neyi bilmediklerini bilmediklerinde” durum daha da karmaşık bir hal alarak örgüt açısından önemli oranda büyüyecek bir dalgalanma etkisi yaratmaktadır. Sonuç olarak örgütlerde yaratıcılığı ve yenileşmeyi baskı altında tutan anlayışın bir sonucu olarak çalışanlar kendilerini ifade etme fırsatı bulamayarak yavaş çalışma, çok az öğrenme ya da çok az katkı verme eğilimine girerler ve bu döngü kısır hale gelir. Bu durum, günümüz kurum kültürlerinde arzu edilen şeylerle tamamen çelişmektedir. Büyük örgütlere hayat veren, örgüt içinden kaynaklanan yaratıcılık ve yeniliktir ve bunun kaynağı da kurum kültürüdür (Baladi, 2011, 2-33).

Örgütlerin, standartların geliştirilmesinde ve belirlenmesinde hiçbir rolünün olmaması, geleceklere ve verimliliğe büyük ölçüde zarar vermektedir. Standartları etkilemeden örgütler, kendi yeniliklerini etkin bir şekilde sunamazlar. Örgütlerin, standardın dışında geliştirdikleri ürünler, piyasa tarafından destek görmez. Gelecek, geçmişteki kaynaklara bağlı olduğundan, standart belirleme konusunda ikinci planda olmak, örgütleri başkalarının standartlarına bağımlı olmaya zorlamaktadır. Standart belirlemedeki anlamsızlığın kısır döngüsünü kırmak, örgütler açısından önemlidir. Bunun için ilk adım farkındalık ve ikincisi ise eyleme geçmedir (Meyer ve Garg, 2005, 117).

Kısır döngülerin tanımlanması kolay gibi görüldüğü için bir şeyler yanlış gittiği zaman bakılan her yerde kısır döngünün olduğunu algılama eğilimi vardır. Bununla birlikte büyük çaptaki kısır döngüler ortaya konulmaya çalışılırken bireylerin fark edemediği ve etkili müdahaleler yapabilmek için becerilerin sınırlandığı durumlar oluşmaktadır. Çeşitli yapılardaki birden fazla kısır döngüyü anlamlandırmanın ve buna dönük kaldıraç gücü yüksek olacak şekilde müdahaleler geliştirmenin iki yolu vardır (Stroh, 2009).

✓ Birincisi, bireylerin problemle ilgili en kritik olduğuna inandıkları 4-7 arasında değişken tanımlayarak çoklu kısır döngülerini basitleştirmeye çalışmalarıdır. Daha sonra 2-3 döngü çizerek bu değişkenlerin birbirleriyle nasıl etkileşime geçtiğini göstermek gerekmektedir.

✓ İkinci yaklaşım ise kısır döngülerin daha karmaşık dinamikleri gizleme ve baskılama eğiliminde olduğunun farkına varmaktır. Sistemdeki dinamikler genellikle başlangıçta sistemlerin arketipleri (prototip) olarak resmedilebilir. Arketipler (örnek model), anlaşılması kolay olmakla birlikte neler olduğuna dair zengin ve kapsamlı bir açıklama sunarlar. Hem çok yönlü hem de erişilebilir bir netlik sağlamanın yanı sıra sistem arketipleri geliştirmek insanların daha spesifik ve güçlü müdahaleler hedeflemelerine olanak sağlar (Stroch, 2009).

Kısır döngüler temel anlamda tehlikeli oluşumlardır. Bu döngüye girmiş sistemler örgüt ve çalışanlarını tahrip eder. Bununla birlikte kısır döngülerin tespit edilmesi ve ortaya konulması oldukça zor olmasına rağmen çözülmesi imkânsız değildir. Çalışanların genellikle kısır bir döngünün içinde olduğunu fark etmediği söylenebilir. Ancak bunu çözümenin ilk yolu da bu döngü potansiyelinin farkına varmak ve karşıt yargılar geliştirmektir. Örgütlere karşıt yargı ve sezgiler geliştirmek; döngüsel olarak işleyen yapılarını rutin olarak kontrol ederek yaklaşmak gerekmektedir. Bu sayede uygulayıcıların örgütler üzerinde gelişen kısır döngüleri iyileştirmeleri sağlanabilir. Her şeye rağmen kısır döngüler dönüşüm veya dönüştürme sorunlarının çözümünde yardımcı olabilir. Örneğin dönüşümsel bağlamda problemler artarsa bu durum büyük ölçüde kısır döngülerin mevcudiyetine işaret etmektedir (Masuch, 1985).

## **Eğitimde Kısır Döngü**

Eğitim sistemi, belirlenen sorunların çözümünde kritik rol oynar. Ancak buradaki zorluk, bir alanda uygun şekilde eğitilmiş ve yetişmiş çalışanın oluşması ve



fiili bir sonuç elde edilebilmesi için yılların gerekmesidir. Çünkü küreselleşmiş, zorlu ve çağdaş ölçekli rekabet bağlamında zaman faktörü önemli bir unsurdur. Bundan dolayı bu sistemde yaşanabilecek zaman kaybı hem örgütün tüm sistemleri hem de en nihayetinde ülke ekonomisi için olumsuz ve hatta tehlikeli sonuçlara yol açabilir (Lutokhina, 2012, 60). Dolayısıyla çarkın işleyişini olumsuz etkileyecek herhangi bir unsurun gözden kaçırılmamasına ve döngünün bozulmasına ihtiyaç vardır.

Kühl (2014) eğitim uygulamaları ile sınav düzenlemelerin yeni ve istenmeyen sonuçlar doğurabilecek başka yeni düzenlemeleri zorunlu kılmasından bahsetmektedir. Buna göre kurallardan sapma başka sapma biçimlerini geliştiren kuralların yaratılmasına yol açar. Başka bir ifadeyle daha fazla kuralın oluşturulması daha fazla hayal kırıklığına, yabancılaşmaya, ilgisizliğe aynı zamanda yerel düzeyde birçok kontrolsüz uyarlamaların yapılmasına neden olur. Nitekim bu durum şu ifadeyle anlatılmaya çalışılmaktadır: *Ağacın tepesinde olanlar ellerindeki tek yöntem veya araçla tepki verirler. Bu tepki şekli de sürekli olarak yeni kurallar çıkarmaktır.* Burada ağacın tepesinde olanlarla üst düzey yöneticiler kastedilmektedir. Aynı zamanda kural koyucu olan üst düzey yöneticiler yetkileri doğrultusunda (ellerindeki tek yöntem olarak) yeni ilke ve kurallar getirmekten çekinmezler (Kühl, 2014). Bu durum eğitim sistemi bağlamında da düşünülebilir. Zira sistemdeki eksik, kusur veya boşlukları gidermek için başvuru olan ilk yöntemin yeni kural çıkarmak ve değişiklikler yapmak olduğu söylenebilir.

Lutokhina (2012) yaptığı kuramsal çalışmada, günümüzde küresel ekonomik büyümenin en önemli belirleyicilerinin yaratıcı ve yenilikçi çalışmalar ve çalışanlar olduğunu belirtmektedir. Yazara göre kısır döngü; yenilikçi ekonominin bir halkasındaki az gelişmişliğin, bir diğer halkanın da gelişmemesine neden olması ve bunun giderek döngüsel bir bağımlılık yaratmasıdır. Yazar, bu sorunun çözümünde eğitimi, özellikle de yaşam boyu öğrenmeyi önemli görmektedir. Buna göre öncelikli olarak yükseköğretim kurumları ve mesleki eğitim veren liseler, yenilikçi ekonominin talep ettiği meslekleri ve uzmanlık alanlarını tanıtmada daha aktif olmalıdır. İkinci olarak ise gelecekteki koşullara temel düzeyde hazırlayacak nitelikte bireylere yaratıcı ders ve özel kurslar geliştirilip sunulmalıdır. Üçüncü olarak da, yenilikçilik temelli bu eğitim süreci, üretken/verimli çalışanların katılımını içermelidir. Yazara göre yaratıcı çalışanların yetiştirilmesi, her şeyden önce yaratıcı öğretmenlerle mümkündür. Bu problem eğitimin her kademesi ile ilgili olsa da öncelikli olarak yükseköğretim kurumlarının işidir. Çünkü bu düzeyde eğitim sistemi, bugünün ve yarının asıl

yaratıcılarını yetiştirecektir. Bunun için eğitim bilimleri, bir nevi “acil durum yardımını” devreye sokmalıdır. Üniversite öğretim üyeleri, yaratıcı eğitimcileri yetiştirmek için uygun yöntem, model, teknoloji ve araç arayışı içerisinde olmalıdır (Lutokhina, 2012) Görüldüğü gibi yazar, ekonomideki kısır döngünün kırılmasında eğitimi, yani üniversiteleri, temel belirleyici görmektedir.

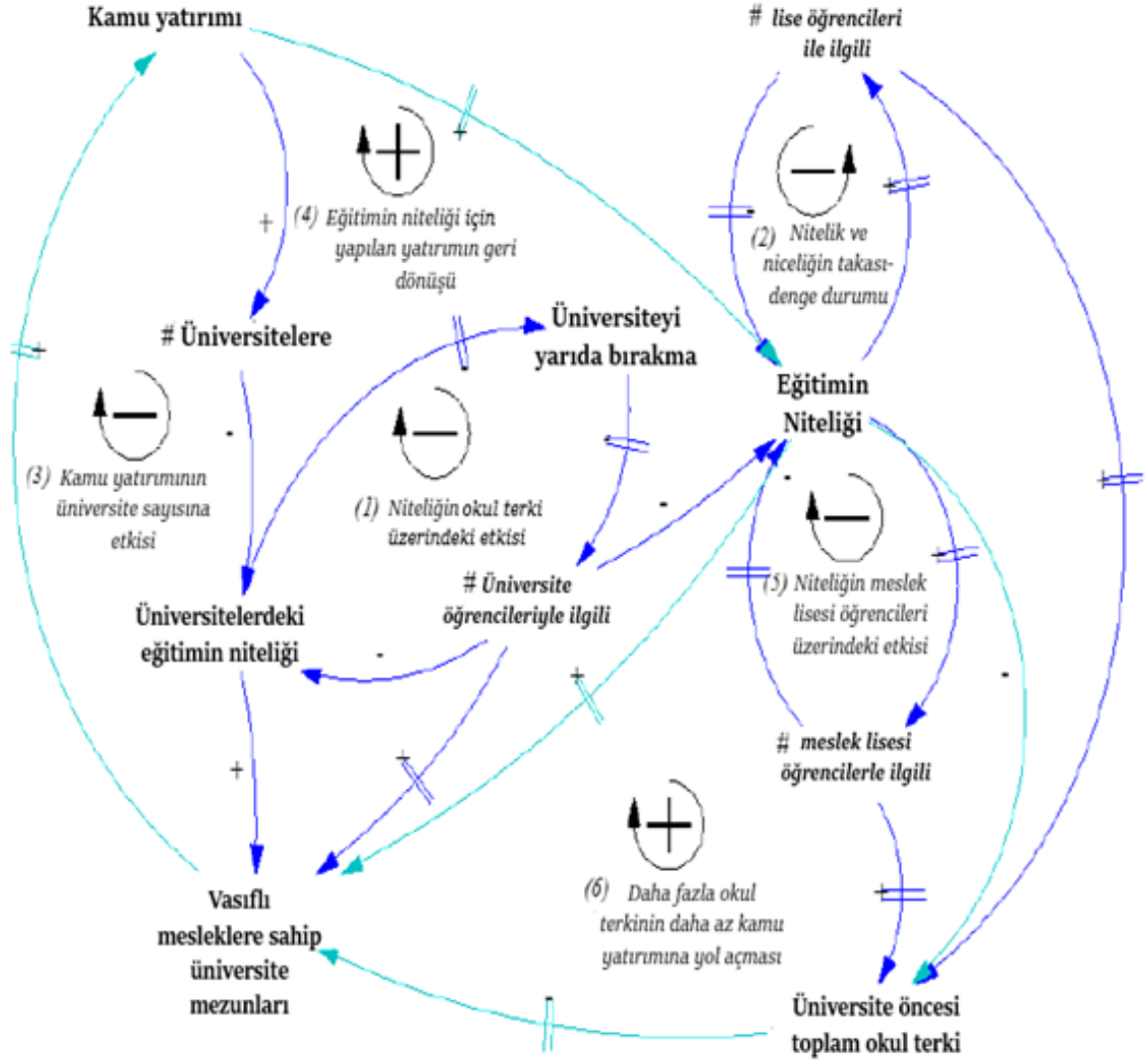
Blalock (1958) ise yaptığı kuramsal çalışmada, Amerika Birleşik Devletlerinin (ABD) kuzey kesimlerinde bulunan siyahi kimselerin en temel eğitim sorununun ayrımcılık konusundaki çifte uygulamalar ile siyahi öğrencilere kalitesiz eğitim olanaklarının sunulması olduğunu belirtmiştir. Ayrımcılığa yönelik resmi bir devlet politikasının olmadığı kuzeydeki sınır illerinin birçoğunda yerleşmiş olan ayrımcılık, siyahi öğrencileri donanım açısından en yoksul, öğretmen başına düşen öğrenci miktarı bakımından en yüksek ve en kalitesiz öğretim kadrosuna sahip okullarda okumaya zorlamaktadır. Yazara göre bu durum bir kısır döngünün fitilini ateşlemektedir. Buna göre özellikle küçük şehirlerde, iş başvurularında birçok işveren nitelik gerektiren işlerde siyahileri tercih etmemektedir. Bu durumda siyahiler, lisede okumanın en kolay yolunu tercih etmekte ya da en kolay programlara kayıt yaptırmakta, dolayısıyla vasat dereceler elde etmektedirler. Çok az iş grubunda çalışanların kendilerini geliştirmeleri için özendiriciler bulunurken siyahilerin tercih etmek durumunda kaldıkları işlerde bu özendiriciler bulunmamaktadır. Bu durumda yetersiz bir öğrenme ya da çalışma gerçekleşir. Bu da yeniden niteliksiz işi doğurmaktadır. Böylece kısır döngü tamamlanmış olur. Yazar, bu kısır döngünün kırılması için kademeli bir program önermiştir. Buna göre sırasıyla; makul düzeyde açık fikirli işverenlerle önceden etkileşim kurulmalıdır. Okuldaki rehberlik servisleri ve ilgili öğretmenlerle de temas kurulmalıdır. Buna ek olarak siyahi gençler arasındaki liderlerle de temas kurulması gerektiği söylenmektedir. Siyahi gruplara yoğunlaştırılmış rehberlik uygulanmalı; bu grupların ebeveynleri ile birlikte çalışılmalıdır. İşverenlerle ikinci kez temasa geçilmelidir. İyi işe sahip olmuş siyahi gençlerin diğerlerini motive etmesi için bu gençlerle geniş eğitim seferberliği başlatılmalıdır (Blalock, 1958). Görüldüğü gibi yazara göre kısır döngünün kırılması kademeli ve çok zaman gerektiren bir süreçtir.

Sirvent (1994) nitel ve nicel bazı verileri temel alarak gerçekleştirdiği betimleyici nitelikteki kuramsal makalede, Arjantin’de özellikle özel teşebbüslerin eliyle yapılan sürekli eğitimin, toplumsal farkları yeniden ürettiğini ve daha da sağlaştırdığını ortaya koyan kanıtlara ulaşmıştır. Makaleye göre ülkede mevcut sosyo-ekonomik ve politik bağlamdaki çelişkiler, eleştirel ve katılımcı bir yaşam boyu

öğrenmeye yeni tehditler oluşturmaktadır. Yazara göre bunun önlenmesi için eğitim uygulamaları; ekonomik, sosyal ve eğitimsel alanlarda yeni ve nispeten tutucu uygulamalara dayanan bir toplum modeline hizmet etmeli, toplumsal talep modeli işletilmeli ve mesleki eğitim kursları düzenlenmelidir. Palt (1995), Sirvent'in tanımladığı şeyin temelde alışıldık bir kısır döngü olduğunu belirtmiştir. Ona göre sosyal yönden yoksun çocukların kötü bir eğitim almaları, sürekli eğitime ilişkin haklarını aramakta başarısız olan sosyal yönden yoksun birer yetişkin olmalarına yol açmakta, böylece sosyal ve ekonomik eşitsizlikler sürekli hale gelmektedir. Yazar, bu döngünün kırılmasına yönelik Sirvent'in toplumsal talep düzeyinde gerekli müdahalelerin yapılması yönündeki çözümünü yeterince açık bulmamıştır.

Palt (1995), Arjantin'de 13 yaşına kadar olan öğrencilerin okula devam etme oranının %95 olduğunu, bununla birlikte üniversiteler dâhil tüm okullar ücretsiz olmasına rağmen düşük sosyal sınıftaki öğrencilerin genellikle lise düzeyinde başarısız olduklarını belirtmiştir. Yetişkin düzeyinde bir müdahalenin yapılması için genel eğitimle mesleki eğitim arasındaki ayrımın net şekilde yapılabilmesi gerekir. Neo-liberal ekonominin etkisindeki ülkelerde eğitim giderek mesleki eğitime dönüşmektedir; ancak bununla birlikte serbest piyasa ekonomisinin etkisiyle meslek fırsatları da giderek daralmaktadır. Bu durumda mesleki eğitimin artırılması bazı kimselere yardımcı olabilse de bir bütün olarak bakıldığında toplumdaki eşitsizlikleri artıracaktır. Bunun için yazara göre kısır döngünün kırılmasında sürekli eğitimin daha kapsamlı amaçlara sahip olması gerekmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin nasıl organize edileceğinin, pedagojik olarak nasıl gerçekleştirileceğinin ve toplumun geneli için nasıl kabul edilebilir yapılacağına belirginleştirilmesi gerekmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin iş piyasasına katkısını inceleyen ve bunu okul terki bağlamında ele alan Shinde ve Kaynak (2016) ise eğitim sisteminin niteliğinin doğrudan okul terki ve kamu yatırımları üzerinde etkili olduğunu; bunun sonucunda ise iş piyasasındaki vasıflı işgücü oranının etkilendiğini ortaya koymuştur. İş piyasasındaki işgücünün niteliği ise doğrudan kamu gelirini ve eğitim yatırımlarını etkilediği için bu kapalı döngünün aynı şekilde kendini tekrarladığı öne sürülmektedir. Bu tespit üzerinden Shinde ve Kaynak (2016) meslek okulları ve üniversiteler üzerinden endüstrinin beklentileri ve iş piyasasındaki kayıplar bağlamında Türk Eğitim Sisteminin analizini yaptıkları çalışmada Şekil 8'deki döngüye ulaşmışlardır.



Şekil 8. Kümeleşen Kapalı Döngü Diyagramı

Kaynak. Shinde ve Kaynak, 2016

Şekil 8’de Türk Eğitim Sistemindeki niteliğin hem kamu yatırımlarından hem de okul terki durumundan karşılıklı olarak etkilendiği görülmektedir. Oluşturulan geri bildirim döngülerini belirtmek amacıyla toplu bir nedensel ilişkiler diyagramı çizilmiştir. Pozitif geribildirim döngüleri yönlendirici faktörlerdir, negatif geribildirim döngüleri ise eğitim sistemindeki dengeleyici dinamiklerini temsil eder. Bunun sonucunda yazarlar ortaya çıkan durumları altı ayrı durumla açıklamaktadırlar (Shinde ve Kaynak, 2016):

- ✓ *Niteliğin okul terki üzerindeki etkisi:* Eğitimin kalitesi düştükçe öğrencilerin okul ve üniversitelere katılım oranı düşer. Böylece okul terki oranları yükselir. Okul terkinde yaşanan artış eğitime devam eden öğrenci sayısını azaltır. Bu

durum öğrenci başına düşen okul tesisi oranı üzerinde pozitif bir etki yaratır. Bu durumda daha iyi fırsat olanakları sebebiyle eğitimin kalitesi olumlu yönde etkilenir.

- ✓ *Nitelik ve niceliğin takası:* İlk döngüdeki görüşe benzer şekilde artan öğrenci sayısının eğitim niteliğini olumsuz yönde etkilemesidir. Tam tersi ifade etmek gerekirse eğitimde kalite artışının olduğu yerde öğrenci sayısının azlığından bahsedilebilir.
- ✓ *Kamu yatırımlarının üniversite sayısındaki etkisi:* Türkiye'deki kamu yatırımları üniversite sayısındaki artış sağlamayı da hedeflemektedir. Ancak bu artış eğitim kalitesinde düşüşe yol açmaktadır. Üniversite öğrencileri mezun olduklarında üniversitede yeteri düzeyde beceri edinemedikleri için yüksek vasıflı işlerde de çalışamayacaklardır. Sonuçta yüksek vasıflı iş piyasasına katılmaz; bu nedenle Devlet yatırımlarına vergiler yoluyla katkıda bulunamazlar.
- ✓ *Eğitimin niteliği içi yapılan yatırımın geri dönüşü/geri ödeme mekanizması:* Kamu yatırımı arttığında öğrenci başına düşen kurumların oranındaki iyileşme nedeniyle eğitim kalitesi artar. Bu şekilde, üniversite öğrencileri yüksek eğitim kalitesi ve yüksek vasıflı işler elde ederler. Daha sonra vergi yoluyla yaptıkları katkılar, devlet yatırımlarını olumlu yönde artırmaktadır.
- ✓ *Eğitimde niteliğin meslek lisesi öğrencileri üzerindeki etkisi:* İkinci döngüdeki aynı mantık meslek liseleri için de geçerlidir. Öğrenci sayısındaki artış eğitim kalitesini düşürür.
- ✓ *Daha fazla okul terkinin daha az kamu yatırımına yol açması:* Devlet yatırımları düşük olduğunda eğitimin kalitesi olumsuz yönde etkilenir. Bu sebepten dolayı üniversite öncesi okuldan ayrılanlar daha fazla ve üniversiteye ulaşanlar ise daha az olur. Sonuç olarak yüksek vasıflı çalışan oranı azaldığı için kamu yatırımlarına veri yoluyla da az katkı sağlanacaktır. Bu mekanizma dördüncü döngünün tam tersi şekilde çalışır.

Görüldüğü gibi eğitimin niteliği üzerinde hem öğrenci sayısı hem de kamu yatırımlarının ciddi etkisi bulunmaktadır. Ancak bu döngüde var olan nüfusun azalması okul terki ile gerçekleştiği için esasen kamu yatırımları doğrudan ve dolaylı şekilde etkilenmektedir. Sonuç olarak bu diyagramda kurulan nedensel ilişkilerin birbirini doğruduğu; eğitim kalitesinin iş gücü piyasasının vasıflı-vasıfsız çalışanlar yoluyla gelir ve yatırım düzeyini etkilediği görülmektedir.

Yerli alan yazın incelendiğinde eğitim ile yoksulluk arasındaki (Alpaydın, 2008; Ayvaz Kızılgöl, 2012; Yaşar, 2014), anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki (Yavuz, 2009), toplumsal tabakalaşma ile eğitim alanındaki eşitsizlikler (Kılıç, 2014) kısır döngü olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmalarda değinilenlere göre yoksulluk arttıkça eğitim imkânlarına erişim azalmakta, eğitim düzeyi düştükçe de yoksulluk artmaktadır. Bu yaklaşım basit bir kısır döngüyü ifade etmektedir. Yine tabakalaşma, eğitimde büyük eşitsizlikler doğurabildiği gibi eğitimde yaşanan eşitsizlikler de tabakalaşmayı besleyen bir süreç doğurmaktadır. Buna ek olarak Aydın (1998) kuramsal çalışmasında, mevcut örgüt yapısı ile eğitim sorunlarının çözüme kavuşturulmasının giderek güçleştiğini, sonuçta ise eğitim reformu çalışmalarının sistemden kaynaklanan sorunlar nedeniyle sürekli ertelendiğini, bu durumun gittikçe karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve kısır bir döngünün oluştuğunu belirtmiştir. Çelik ve Başkonuş-Direkçi (2013) ise kuramsal çalışmalarında, gelişmekte olan ülkelerin şu kısır döngüyü yaşadığını belirtmişlerdir: Ulusal gelirin yetersiz olması nedeni ile tasarruf oranları düşüktür. Tasarruf oranı düşük olduğundan yatırımlar artırılmamakta, dolayısı ile ekonomik verimlilik geri kalmakta ve sonuçta ulusal gelir düşük düzeyini korumaktadır.

Görüldüğü gibi ne yerli ne de yabancı literatürde kısır döngünün ampirik olarak incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Yukarıda tartışılan örnekler, kısır döngünün doğasını, yapısını, oluşumunu ve onu önlemenin yollarını anlamaktan ziyade “kısır döngü” için birer örnek niteliğindedir. Literatürde örgütsel açıdan kısır döngünün doğasını ortaya koymaya yönelik Masuch’un (1985) kuramsal çalışmasından başka bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Ayrıca eğitim alanında ampirik olarak kısır döngünün incelendiği herhangi bir çalışma araştırmacı tarafından gözlenmemiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın kısır döngüye ilişkin literatürdeki ampirik araştırma boşluğunu doldurması arzu edilmektedir.

### **Kısır Döngünün Dinamikleri (Nedenleri)**

Alan yazın incelendiğinde kısır döngünün kapsamını tanımlayan ve döngüsel işleyişi açıklayan birtakım konu başlıkları dikkat çekmektedir. Eğitim örgütlerinde kısır döngünün oluşmasına hizmet ettiği düşünülen bu konular kısır döngünün dinamikleri olarak belirlenmiştir. Söz konusu boyutlar; bürokratik düzenlemeler, örgütsel tutarsızlık/ alakasızlık (inconsistency), sürekli değişiklikler (reforming the reforms),

sorunlu çatışma, sorunlu iletişim sistemleri, suçlu arama davranışları ve geleceği tasarlamama alt başlıklarıyla sunulmaktadır.

**Bürokratik Düzenlemeler.** Genel anlamda rasyonel ve kurallara bağlı yönetime dayalı bir örgütlenme tarzı olan bürokrasi, kural, ilke ve standartlar ile çalışanların yönetimi anlamına gelir. Siyasi karar ve idari ayrıntıları içeren bürokrasi devletin-merkezin idari mekanizmasıdır (Balcı, 2016, 27-28). Her ne kadar Weber'in bürokratik örgütler teorisini temel alan ve ideal bir idari ve örgütsel yapı ile genel anlamda örgüt mekanizmalarının verimliliğini en üst düzeye çıkaracağı umut edilen bu yapı, örgütte kaliteyi arttıracak bir süreç olarak görülse de (Gouldner, 1954 Akt. Ntanos ve Boulouta, 2012) birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Bu anlayış çerçevesinde alan yazında bürokrasiyi daha çok olumsuz etkileriyle tanımlayan pek çok yazar bulunmaktadır. Örneğin Floratos'a (1998) göre bürokrasi, çoğunlukla patoloji ve idari başarısızlıklara yol açan lüzumsuz ve aşırı karmaşıklık ile karakterize edilen süreçler iken Fenariotis'e (2000) göre bürokrasinin yarattığı patolojiler ve işlevsel bozukluklar yönetsel zafiyete (cachexia) yol açar. Bu da bürokratik sistemin hümanist ve işlevsel yönüne ilişkin radikal ve yenilikçi önlemler almayı zorlaştıran bir kısır döngü yaratır (Akt. Ntanos ve Boulouta, 2012).

Bürokratik düzenlemeleri devletin her organında veya kademesinde görmek mümkündür. Bu düzenlemelerin yer aldığı alanlardan biri de eğitimidir. Ancak kurumsal, yapısal ve yasal düzenlemeler eğitimin işleyişine yönelik önemli düzenlemeler getirmekle birlikte bu çalışmalar eğitimde istenen düzeye gelmesinde sınırlı kalabilmektedir. Bu tür düzenlemelerin eğitim faaliyetlerini bürokratik kalıplar içine girmeye zorladığı söylenebilir (Demir, 2013). Nitekim eğitim örgütleri diğer örgütler gibi değildir ve farklı şekillerde yönetilmeleri gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin bu konuda diğer kurumlardan ayrılmasının görece en önemli sebebi daha gevşek ve esnek bir işleyişlerinin olması gerektiği gerçeğinden kaynaklanır (Weick, 1982).

Ntanos ve Boulouta'a (2012) göre eğitim alanında bürokrasi terimi, eğitim ve yönetimde aşırı gecikme veya hareketsizlikle sonuçlanan aşırı karmaşıklık ile karakterize edilen tüm bu süreçleri ifade eder. Tüm eğitim ve idari sisteme hâkim olan kontrolsüz şişme, bu sistemlerin karmaşık, hantal ve zaman alıcı bir şekilde çalışmasına yol açarak katı ve resmi işleyişe, daha yüksek maliyetlere, hizmet kalitesinde keskin

düşüşe, heba olmuş gecikmelere ve vatandaşın haklı şikâyetlerine neden olur. Bürokrasi terimi genellikle eğitim ve yönetimi süreçlerinde insani yönleri göz ardı etse de bu kurumlarda bürokrasi karmaşık bir örgütsel ve işletim sistemin varlığına işaret eder. Bu sistem, mevcut siyasi liderlik tarafından belirlenen ve olağandışı bir şekilde tüm fonksiyonların işleyişini kapsayan politikaları yürütmek için eğitim ve yönetim alanında geliştirilen çok sayıda ilişkiden, faaliyetlerden, rollerden ve hiyerarşik bağımlılıklardan oluşur. Zira bürokrasinin ideal biçiminde, oranların tutarlılığına, sadakatine ve çevreye ve değişen koşullara uyumluluğa ihtiyacı vardır (Ntanos ve Boulouta, 2012).

Bürokrasinin sorunları su yüzüne çıkarma ve çözme kabiliyeti azaldığı zaman zararlı etkileri olabilmektedir. Örneğin resmi uygulama yöntemleri ve katı hiyerarşiler iletişimi de sınırlayabilir. Hiyerarşide bilgi aktarımı yöneticilerin çıkarlarına ve bilgileri yorumlama biçimlerine bağlı olarak genellikle çarpıtılma eğilimindedir. Bilgi, emir komuta zincirinden geçerken tamamen sessizleştirilebilir. Ayrıca çalışanlar kaygı ve endişelerini dinlemeyen bir yönetici ile etkileşim kurarken kendilerini rahat hissetmeyebilir. Böyle bir durumda yöneticiler de astları ile güven inşa etme konusunda zorluk yaşayabilirler. Bununla birlikte çalışanlar veya örgüt birimleri fazla bilgi yüklenmesini azaltma ve bağımsızlıklarını sürdürme gibi çeşitli nedenlerden dolayı iletişim konusunda bürokratik engelleri destekleyebilirler (Marais, Saleh ve Leveson, 2005).

Örgütsel sistem olarak bürokrasi, öğretmen ve yöneticilerin de dâhil olduğu çeşitli rolleri tanımlar. Eğitim rolü içerisinde öğretmen, öğrencilere aktarılması gereken bilgiler olarak tanımlanan temel öğretimi sürdürme görevine sahiptir ve bu normlar önceden belirlenir. Dolayısıyla, öğretmen tanımlanmış olandan farklı olmamak ve belirlenmiş bir materyal, kapsam ve süre içinde öğretmek zorundadır. Bu nedenle bürokrasinin eğitimde verdiği ilk izlenim eğitim sürecine kişisel ilkeleri dâhil etmeden belirli içeriklerle bazı komutların yerine getirilmesini sağlamaktır. Örgütsel bir sistem olarak bürokrasi, bürokratik reform ve düzenlemeler ile yeni sosyo-ekonomik verilere uyum sağlama ihtiyacı meydana getirir. Esneklik sağlansa da özellikle yeni teknolojilerin kullanılmasını ve yönetsel uygulamalara dayanan uygun bir örgüt biçiminin oluşmasını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca yöneticilerin yaşadığı krizleri azaltma girişimlerinin olmayışı ve öngörülemeyen yeni durumlara uyum sağlama konusunda bürokratik sisteme ciddi eleştiriler bulunmaktadır. (Ntanos ve Boulouta, 2012). Zira bürokratik işler ve gerektirdikleri, "gerçek" teknik işler için harcanması gereken süreyi de sınırlayabilmekte; sistemin ilerlemesini ve geliştirmesini sağlayıcı

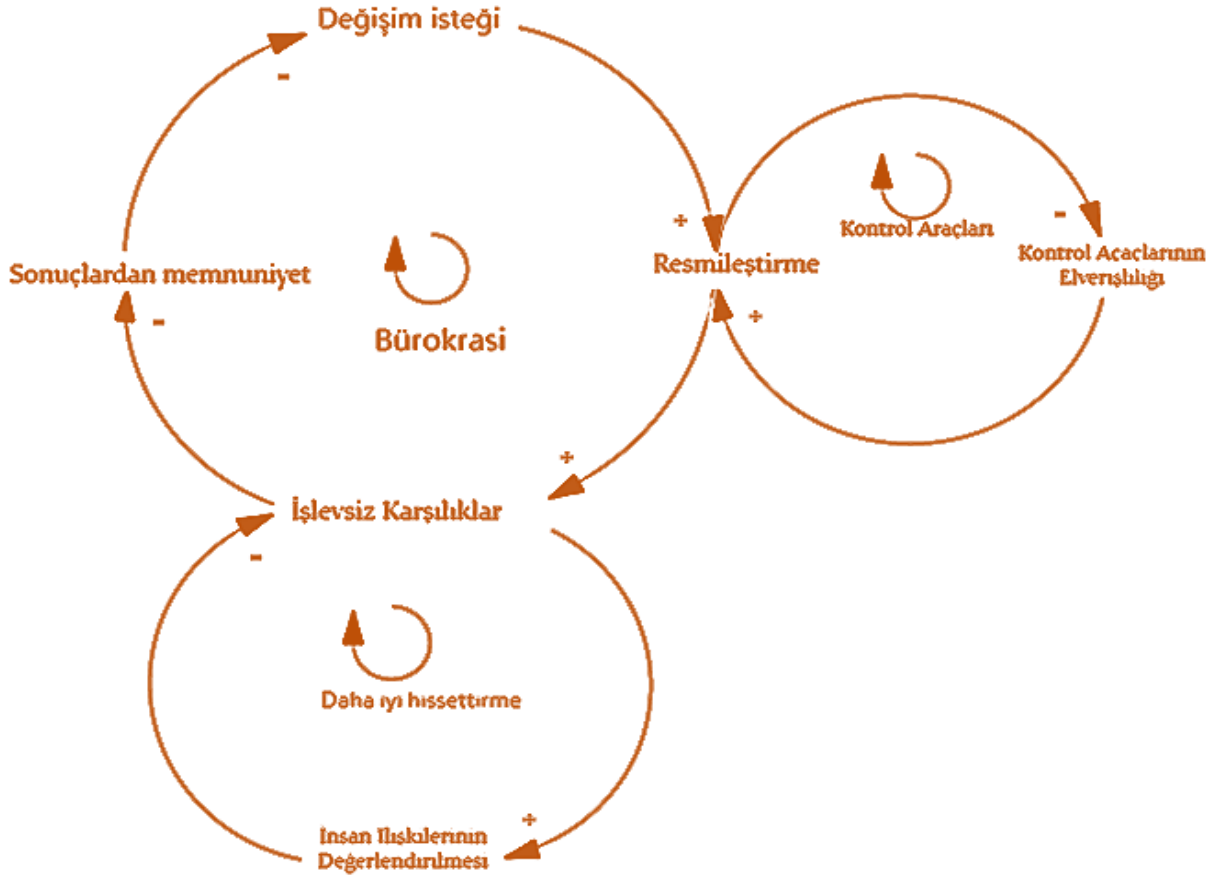


çabaları engelleyebilmektedir. Örneğin Challenger felaketinden önce O-ring erozyonu sorunun araştırılması için kurulan ekip yönetsel gecikmeler ve yöneticiler arasında eşgüdümün sağlanamaması sebeplerinden dolayı engellenmiştir (Marais vd., 2005).

Bürokratik kalıplar eğitimde rutin işleyiştten öte bir anlam ifade etmemektedir. Zira rutin uygulamalar sistem içinde hemen her şeyin kâğıt üstündeki görüntünün öncelenmesine de neden olmaktadır (Demir, 2013). Kısır döngü dinamikleri bağlamında Masuch (1985) ise bürokrasinin kısır döngüsüne değinmektedir. Buna göre örgüt yönetimi verimliği arttırmak veya gelişme kaydetmek için birtakım değışiklikler getirmeye kalkışır. Genellikle örgüt bu eylemi gerçekleştirirken kural koyarak, yakından denetleyerek veya başka bürokratik önlemler alarak yapmaya çalışır. Kısaca daha fazla formel süreçlerin yaratılmasıyla örgütsel hedeflere ulaşmak amaçlanır. Ancak, bu eylemler örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmak yerine, alınan önlemlerin çoğu zaman kaybı, iş gücünde kayıtsızlık, yabancılaşma veya başka işlevsiz tepkiler yaratmaktadır. Sonuçlardan tatminsiz ancak gerçek nedenselliğın farkında olmayan yönetim ise sistem üzerindeki baskıyı daha da artırır ve bu döngünün tekrar tekrar etrafında dolandır (Masuch, 1985).

***Bürokrasinin Kısır Döngüsü.*** Esasen örgüt yararı için yapılmaya çalışılan ve üstten getirilen bürokratik düzenlemelerin bir süre sonra örgütün kontrol mekanizmalarını yoracağı ve oluşturulan döngünün gittikçe yavaşlayacağı bilinmektedir (Masuch, 1985). Gouldner'e (1954) göre bu durumda örgütte egemen olan kayıtsızlık ve soğukluk, bir nevi duvarlarını örür ve Crozier'a (1964) göre ise sonunda sistem tıkanır ve durma noktasına gelir. Sonuç olarak döngü durağanlaşır; ancak hala aktif bir şekilde varlığını sürdürür. Zira kontrol mekanizmalarına karşı hissiz kalınsa da alınan tedbirler örgütte yasallaşmıştır. Bu sebeple oluşan döngü normal kabul edilse de yetersiz veya standartların altında kalan bir noktaya gelmiş olur (Akt. Masuch, 1985). Şekil 9'da Marais ve diğlerlerinin (2005) geliştirdiğı bürokrasinin kısır döngüsüne yer verilmiştir.

Marais ve diğelerine (2005) göre bu döngü örgütlerin işlevsiz bürokratik kurallara ve apatiye (hissizlik-duygusuzluk) yakalanma eğilimini açıklar. Düşük performans sergilenmesi sonucu sistem üzerinde oluşan baskı, değışim için bir arzu yaratır. Sonuçlardan memnun olmayan sistem, bu değışim arzusuyla çeşitli bürokratik kararlar alarak eyleme geçer. Yönetim, bu değışimi resmileştirip bürokrasiyi arttırmakla sağlamaya çalışırsa (örneğin yeni kurallar koyma ve yakından denetleme-kontrol araçla-



Şekil 9. Bürokrasinin Kısır Döngüsü  
Kaynak. Marais ve diğerleri, 2005.

rının elverişsizliği) çalışanlar ilgisiz, yabancılaşmış ve yıkılmış bir hale bürünebilir. Bu durum işlevsiz karşılıklarla sonuçlanır. Bundan dolayı sistem davranışına ilişkin geri bildirim kalitesi düşer. Yaratılan asıl sorundan habersiz bir şekilde yönetim, sürecin işleyişini daha fazla resmileştirmeye çalışır ve böylece kısır döngü tamamlanır (Marais vd., 2005).

Marais ve diğerleri (2005) bürokratik sistemlerde işlevsiz tepkileri veya apatiyi (kayıtsızlık) önlemek adına insan ilişkilerinin iyileştirilmesi yönünde çabalar (çalışan tanıma programları ve sosyal etkinlikler gibi) sarf edilmesinin bir yol olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Ancak her ne kadar bu yönde girişimler bir dereceye kadar etkili olsa da (daha iyi hissettirme gibi) bürokrasinin yarattığı etkileri düşürmekte yeterli olmayacaktır. Dolayısıyla bu durum, sadece kendilerini daha iyi hissettirmekten öteye faydalar getirmemektedir.

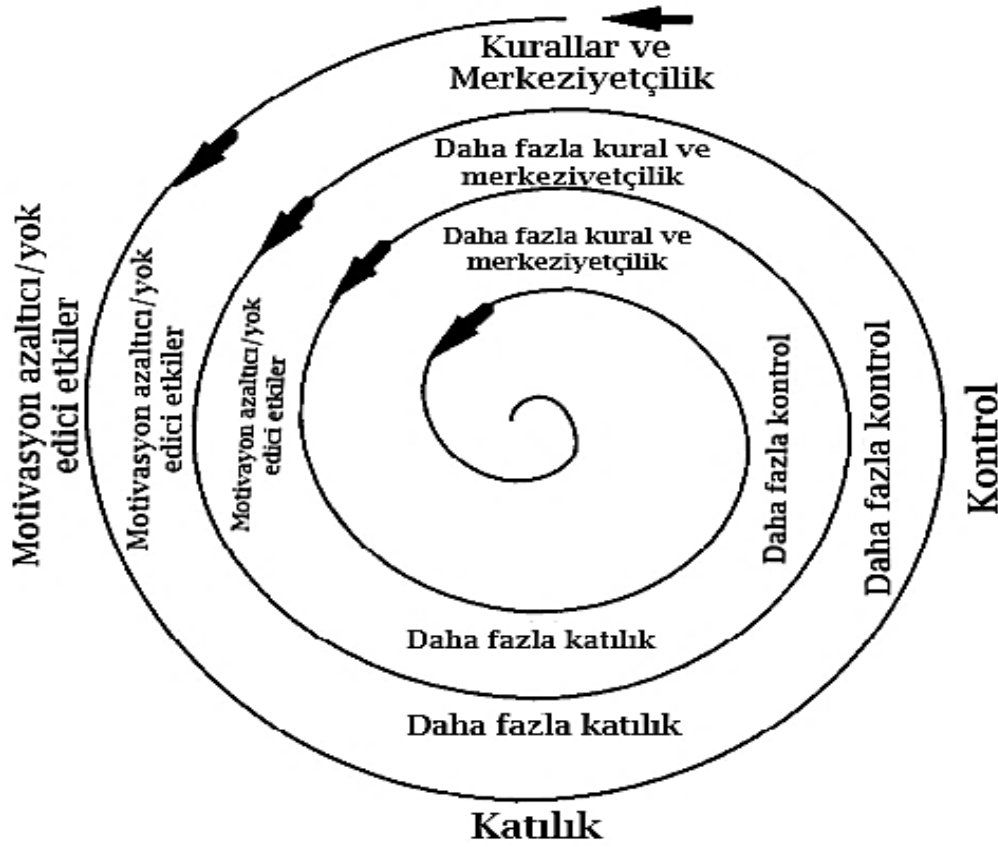
Klossowski (1997, 103), ilkel bir dürtü olarak güç arzusu ya da isteğinin, kısır döngünün açığa çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir. Çoklu kurallarla yönetim

olarak bürokrasinin yalnızca tepeden kontrolle değil, aynı zamanda her seviyede kişisel çatışmaya girmekten kaçınmak suretiyle üretildiği de düşünülebilir. Zira bu yol, çatışmaya karşı bir savunma olarak gözlenmektedir. Bu durum bürokrasinin kısır döngüsünün başka bir yüzü olarak da düşünülebilir. Weber “rasyonel” yönetim modelinde yönetimin kendisinin taraflar arasında çatışma yarattığını ve buna karşı bir tampon olarak kurallara daha fazla ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Krohn, 1971).

Özellikle eğitim alanında bürokrasinin yarattığı olumsuz etkileri büropatoloji kavramıyla ele alan Ntanos ve Boulouta (2012) kamu hizmetlerinde ve örgütlerde bulunan büropatolojiyi, genel olarak yorumlaması dar olan kanun hükümlerine mecbur kalınması, yasalara sıkı sıkıya bağlı bir ruh hali içinde yaşanması ve nihayet işbirliğinden yoksun bir şekilde otoriteye bağlılık gösterilmesi gibi patolojik sorunlar oluşturan bir olgu olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte büropatoloji yeniden değerlendirme yapma, hayal gücü geliştirme ve inisiyatif alma konularında eksiklik yaşanmasını ifade eder. Tüm bu sebeplerden dolayı büropatoloji bir kısır döngü yaratarak bu döngünün sabit bir şekilde ilerleyen bir dengesizlik içinde devamlılığını sağlamaktadır. Nitekim bu döngünün devamlılığı bir dizi rapor veya evrak kaydı, zihniyet, davranış, tutum ve yöntemlerle desteklenir (Ntanos ve Boulouta, 2012). Bürokrasinin kısır döngüsünü “bürokrasi spirali” bağlamında ele alan Crozier (1964 Akt. Platje ve Seidel, 1993) ise geliştirdiği düşünceyi Şekil 10’da ifade etmektedir.

Crozier (1964) kısır döngüyü, yönetimin planlama ve kontrol etkililiğini geliştirmeksizin prosedür ve bilgi sistemlerine giderek daha fazla ihtiyaç duyulan aşağı yönlü bir sarmal olarak açıklamaktadır. Şekil 10’da da görüldüğü üzere bürokrasi sarmalı kurallar ve merkezileşme anlayışı ile başlamakta bürokrasiyi besleyen diğer değişkenlerin giderek daha da fazlalaşmasıyla kendini tekrar etmektedir. Genel yönetimim tüm detaylı bilgi ve prosedürlerine rağmen motivasyon uzak kalmaktadır. Sert ve merkezi iletişim ile karar almalar nedeniyle astların yönetim kararları üzerindeki etkisi azalır; bu da daha düşük bir motivasyon seviyesi ve katılım isteğine yol açar. Kısır döngü böylece gittikçe azalan esneklik ve sorumluluklar nedeniyle tüm astları tehdit eden resmi ve merkezi bir örgüt yapısı yaratır (Akt. Platje ve Seidel, 1993).

Bu spiral modeli, çevresel rahatsızlıkların etkilerini zaman içinde azalmak yerine arttırdığından pozitif geri besleme sistemi kapsamında değerlendirilebilir. Bu yüzden Meyer, (1979, 29) Crozier’in bürokratik işlevsizliklerin yarattığı kısır döngü modelini, pozitif geri besleme modeline bir örnek olarak göstermektedir. Crozier (1964) bürokrasilerde merkezileşme, kurallar, tabakaların izolasyonu ve paralel (yani hiyerarjik



Şekil 10. Bürokrasi Sarmalı

Kaynak. Crozier, 1964 Akt. Platje ve Seidel, 1993.

olmayan) güç ilişkilerinin birbiriyle beslendiğini, böylece kamu kurumlarının verimsizlik ve kriz süreçlerinin birbirinin ardı sıra gerçekleşmesine yol açtığını öne sürmektedir (Akt. Meyer, 1979, 29).

Bürokrasi, örgütteki kozaları (cocooning) daha da güçlendirir. Yani her bir alt bölüm kendi bölümünün ve/veya uzmanlığının çıkarlarına yoğunlaşır ve bunları ritüel (politik) bir davranış ile açık iletişimin bozulmasına yol açarak korur (Platje ve Seidel, 1993). Örgütlerin işleyişinde olumsuz koşullara neden olan ve bürokratik bağlamda kısır döngü olgusuna yol açan faktörler ise şu şekilde kabul edilir (Ntanos ve Boulouta, 2012):

- ✓ Karmaşık örgüt ve işletim sistemleri,
- ✓ İşin kontrolsüz şekilde genişlemesi ve hiyerarşik bağımlılıklar,
- ✓ Talimatlar ve prensiplerin aşırı düzenlenmesi ve belirsizliği,
- ✓ Prosedürlerde ve örgütlerin işleyiş sistemlerinde hantallık,
- ✓ Siyasal otoritelerin idari işlerdeki aşırı müdahalesi,

- ✓ Aşırı merkezileşme ve işin örgütler arasında ve kendi iç ortamlarında eşitsiz dağılımı,
- ✓ Meritokrasi (kişilerin bireysel üstünlüğüne ve liyakate dayanan yönetim biçimi) sorunu ve çalışanların düşük eğitim seviyesi.

Bürokratik kısır döngüye giren eğitim sistemi ve yönetim makamı durgunluk sürecine girer. Belirlenmiş plan ve programlar uygulanmamış olarak kalır, donanım araçları kullanılmaz ya da zamanın yarattığı tahribata terk edilir. Alınan kararlar ya işlemez, ya gecikmeli işler ya da az düzeyde amacına ulaşır. Ayrıca, gereksiz bürokratik çalışmaların hacmi, kontrol edilmez bir şekilde artar, baskın değerlerin tüm idari sisteme nüfuz etmesi ve kayırmacılık anlayışının gelişmesine yol açar (Ntanos ve Boulouta, 2012).

**Örgütsel Tutarsızlık/ Alakasızlık.** Örgütsel eylemler bağlamında var olan çelişki ve aykırılıkların hem uygulama hem de davranışlara yansımaları olarak bilinen tutarsızlık, örgütün içinde ve dışında kendinden bağımsız bir şekilde oluşabilir (Brunsson, 1986). Örgütler kaynak, mal, hizmet ya da insan değişikliğinde bulunarak bir şekilde dıştan gelen destek ve yardıma bağımlı bir durumdadırlar. Bazı örgütler yaşanan bu değişim veya değişiklikleri baskı kurarak ve zorlayarak kuruma yerleştirmeye eğilimde olabilmektedir. Bunun yanı sıra pek çok örgütün destek almak için çevresinde gelişen değer ve normlara uyum göstermesi gerektiği bilinmektedir (Parsons, 1956).

Modern toplumlar örgütlerin nasıl davranması gerektiği konusunda birçok kural ortaya koyar. Bu durum, sadece örgütlerin ürettiği mal ve hizmet çıktısının önemli görülmediği anlamına gelmektedir. Modern toplumlarda bu durum örgütleri yapı ve süreçlerin dışardan gözlenmeye açık hale gelmesine ve daha şeffaf olmasına zorlamıştır. (Brunsson, 1986). Dolayısıyla toplum tarafından daha dikkatlice gözlenen örgütlerin artık kendilerini daha değerli ve iyi olduğunu gösterme; bu şekilde sunma eğilimde olmaya başladığı söylenebilir.

Dowling ve Pfeffer'e (1975) göre örgüt zaman zaman kendi değer ve normlarını dışarıya olduğundan çok daha farklı gösterebilir. Bu farklılıkları hem ürünlerinde hem de ürettikleri hizmete yansıtabilirler; ancak buradaki amaç, çoğunlukla piyasada ürünlerini satabilmektir. Nitekim ürünler yalnızca bazı alıcıların veya hizmet bekleyenlerin değerlerine değil aynı zamanda halkın büyük bir bölümünün normlarına

uyduğunda da satış yapmak kolaylaşır. Dolayısıyla örgütün içte ve dışta benimsediği norm ve değerler zaman zaman tutarsızlıklar gösterebilmektedir. Tutarsız ortamlar, yapılar, süreç ve çıktılar birbirini etkileyip pekiştirir. Böylece örgütler politikleşirken daha az uygun şekilde davranmaya başlar. Ancak hayatta kalmaya da daha yatkın hale gelirler (Brunsson, 1986).

Örgütler var olan tutarsızlıkları yansıtırken dışardan destek almak ve yaptıklarına meşruiyet kazandırmak için örgütün yapı, süreç ve çıktılarını kullanırlar. Bu amaçla örgütler birbiriyle çatışan alt birimler kurmakla kalmayıp çelişkili ve yine birbiriyle çatışan ideolojiler inşa etmiş olurlar. Bununla birlikte yaşanan problemlerden faydalanarak sorunu kendi çıkarları için kullanır ve rasyonel karar alma yöntemlerini kullandıklarını iddia ederek örgütü depresif bir sürecin içine sürüklerler. Tutarsız davranışlar sergileyen örgütler konuşma şeklinde (sözle veya yazılı olarak) veya karar almalarla yürütülen ikiyüzlü faaliyetler gerçekleştirirler. Ancak örgüt yönetimi tarafından yararlı bir amaca hizmet ettiği düşünülen bu tutarsızlıklar, örgütsel eylemin önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu tür örgütler örgütsel eylemden mevcut tutarsızlıkları ayrıştırarak bu ikilemi çözmeye çalışabilirler. Genellikle de bu sorunu çözmeyi birkaç yol üzerinden başarmaya çalışırlar. Bunlar zamanla, örgütün çevresi, alt birimleri ve sorunları üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılır. Ancak tutarsız çevre ve ortamlar, örgüt yapıları, süreç ve çıktılar birbiri ile etkileşir ve birbirini güçlendirir; tam da bu sebeple örgütler politikleşir ve harekete geçmeyi minimum düzeye indirerek sadece hayatta kalma eğiliminde olurlar (Brunsson, 1986).

Eğitim örgütlerinin sosyal meşruiyetini kazandıran ve farklı gereklilikleri karşılayan eylem, istek ve etkinliği yerine getirme gücüne sahip olma konusundaki baskılar okullara meydan okumaktadır. Bu paradoksal ilişkiler örgütsel ikiyüzlülük de denilen davranışlara neden olmaktadır (Kılıçoğlu, 2017b). Bu sebeple örgütsel tutarsızlık başlığı altında bu konuya da yer verilmesi uygun görülmüştür.

**Örgütsel İkiyüzlülük.** Kelime anlamına bakıldığında ikiyüzlülük (hypocrisy) "olmadığı gibi davranma", "kendiyile çelişen davranışlar sergileme" ve "gerçekten sahip olmadığı niteliklere veya inançlara sahip gibi davranma samimiyetsizliği" gibi birçok farklı şekilde tanımlanmaktadır (dictionary.cambridge.org; merriam-webster.com; urbandictionary.com). Kaynağını Yunanca bir terim olan "hypokrisis"ten alan ikiyüzlülük, kişinin gerçekte olmadığı bir karaktere bürünmesi olarak ifade edilmektedir

(Runciman, 2008, 7). Spiegel (1999 Akt. Philippe ve Koehler, 2005) de ikiyüzlülüğü kişinin söz, inanç ve eylemlerinin diğer eylemleriyle tutarsızlık göstermesi şeklinde tanımlamaktadır.

Örgüt yönetimi, örtük olarak toplumla yaptığı sözleşmeyi en iyi şekilde yerine getirmek için paydaşların beklentilerini sürekli olarak dengelemek adına planlı şekilde stratejiler geliştirmeye mecbur hisseder. Zira bu durumlarda yaşanan zorluk ve karmaşıklıklar yönetimi güvencesiz bir pozisyona sokar. Örgüt ise meşruiyetini korumak için farklı paydaş grupları tarafından kabul edilebilir bir seviyeyi yakalamak adına stratejiler geliştirebilir. Tam da bu kapsamda paydaşların talep ve beklentilerini yönetmek üzere örgütlerde ikiyüzlü faaliyetler gerçekleştirilebilir. Ancak bu durum örgütleri iç tutarlılıktan yoksun bu tip stratejiler benimsemeye teşvik ederek örgütün davranışsal bütünlüğü konusunda endişe verici de olabilir (Cho, Laine, Roberts ve Rodrigue, 2015).

Örgütlerin çevrelerinden destek ve meşruiyet kazanmak için belirli yapı, süreç ve çıktılardan faydalandıkları iddia edilmektedir. Bu amaçla veya bu düşünce yapısıyla işleyen örgütler çelişkili alt birimlerden oluşur. Örgütlerde ise rasyonel karar alma süreçleri ve mevcut problemler kendi çıkarları için kullanılır. Sonuç olarak ikiyüzlü/ çelişkili sonuçlar üretilmeye başlanır. Örgütler bir şekilde dış desteğe, çevrelerinde para, mal, hizmet veya birey de dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde alışverişlerde bulunmak adına dış desteğe bağlıdır. Bazı örgütler bu değişimleri yaratmak için güç kullanabilir; ancak pek çok örgüt çevrelerinin gerektirdiği veya beklenen değer ve normlara uygun olduğunu göstermek zorunda hisseder (Cho vd., 2015).

İkiyüzlülük çatışma hallerinde kullanılacak bir yanıt verme biçimidir. Bundan dolayı örgütlerin paydaşların taleplerine cevap verebilmek için düzenli bir şekilde bu tip davranışlara katıldığı görülmektedir (Brunsson, 2002, 2007). Örgütlerin aynı zamanda politik bir oluşum olduğu dikkate alınır bir kuruluşun belirli paydaşların gereksinimlerine cevap vermek için bu tarzda stratejilere başvurmasının mümkün olduğu söylenebilir. Zira yönetici ve örgütlerin sundukları ve söyledikleri şeyleri her zaman uygulamalarının mümkün olmadığı öne sürülmektedir. Ancak yaptığından farklı bir şey söylemek çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Değerler ve eylemler arasındaki küçük tutarsızlıklar bile çalışanların beklentilerine zarar verebilir. İkiyüzlülük algılanan sözlerin ahlaki olarak yanlış sunulması ve davranışsal dürüstlüğü düşük olması şeklinde ifade edilmekle birlikte bunun altında yatan nedenlerin her

zaman kişilik açısından olumsuz algılanmaması gerektiği de düşünülmektedir (Effron, O'Connor, Leroy ve Lucas, 2018).

Fernandez-Revuelta Perez ve Robson (1999) ise örgütsel ikiyüzlülüğü tutarsızlık veya sapma-kopma yarattığına işaret etmektedir. Yazarlara göre bu durum çoğunlukla sohbet ve konuşmalarda, hiyerarşik bir şekilde yapılanmış örgütlerde alınan kararlarda ve aksi şekilde gerçekleşen eylemlerle sonuçlanmaktadır. Konuşma, eylemler ve örgüt amaçları arasındaki tutarsızlıklar çoğunlukla çelişkili mesajlar da verebilir. Örgütsel ikiyüzlülük çoğunlukla alınan kararların iyi bir şekilde ortaya konulduğu ama kolaylıkla ulaşılamadığı zamanlarda ortaya çıkar (Fernandez-Revuelta Perez ve Robson 1999).

Her örgütte örgütsel ikiyüzlülük vardır. Bu yaklaşım ve davranış şekli kararlar ve eylemler tutarsız olduğunda veya daha önce belirtilen ideallere, değerlere veya performans ölçütlerine aykırı olduğunda meydana gelir. Örgütsel ikiyüzlülük iki farklı şekilde olur. Dış ikiyüzlülük, bir örgütün belirtilen misyonunu yerine getirirken halk tarafından algılanmasının ne kadar güvenilir olduğunu içerir. İç ikiyüzlülük ise bir kurumun kendi çalışanları tarafından nasıl algılandığıdır (Charette, 2006). Örgütsel ikiyüzlülükte temel nokta fikirlerin ve eylemlerin alakasız olabileceğidir. Eylemler burada fikirlerin çıkış noktasıdır ve fikirlerin temel işlevi çevrenin gözünde eylemleri meşrulaştırmaktır (Larsson, 2013). Örgütsel ikiyüzlülüğün örgütlerde uzun vadeli ciddi olumsuz etkileri olabilir ve bu durum örgütlerin içinde samimi ve dürüst olmayan davranışların patolojisini üreten bir süreç yaratabilir (Kılıçoğlu, 2017b). Ancak örgütsel ikiyüzlülüğü olumlu bağlamda da ele alan ve hatta zaman zaman örgüt adına fayda sağlayacağı yönünde görüş bildiren araştırmacılar da mevcuttur (Brunsson, 2002, 2007; Philippe ve Koehler, 2005).

Charette'ye (2006) göre özel ve kamu kuruluşlarının çoğu hafif veya çok fazla zararı olmayan ikiyüzlülük düzeyinde çalışır. Hafif düzeyde seyreden evre örgütsel ikiyüzlülükte birinci aşama olarak adlandırılır. Bu aşama, örgütün kamu imajı ile kendi özel alanı içinde gerçekleşen olay arasındaki farkın oldukça dar olduğu yerdir. Daha açık bir ifadeyle örgütün kamu tarafından algılanan imajı ile gerçekteki hali arasında çok fazla tutarsızlık yaşanmamaktadır. Ancak söz ve eylemde tutarsızlığa neden olan bazı olaylar örgütsel ikiyüzlülük farkını genişleterek aradaki açıklığın artmasına neden olur. Bu durum çalışanların üstlerin veya karar vericilerin kararını sorgulamaya başlamasıyla örgütsel ikiyüzlülükte ikinci aşamanın yaşanmasına neden olur. Bu aşama genellikle daha ciddi bir şeyin başlangıcına işaret eder (Charette, 2006).



Örgütsel ikiyüzlülük aralığı kurumsallaşırsa şiddetli bir örgütsel ikiyüzlülük evresi yaşanır. Üçüncü aşama olarak adlandırılan bu evrede örgüt, tam anlamıyla bilişsel bir uyumsuzluk yaşar. Bu noktada gerçekliğin tanımını örgütün çalışma düzeyi ve işletme görüşüyle çelişir. Konuşmalar, karar ve eylem bağlantıları kopuk hale gelir. Çalışanlar, üst düzey yöneticilerin neler yaşadığını yüksek sesle merak etmeye başlar, sağlıklı şüphecilik yıkıcı sinizmciliğe dönüşür. Tabandakilerin moralleri kötüleşir ve örgütsel anlamda erimenin yaşanması belirgin bir şekilde olası hale gelir (Charette, 2006).

Örgütsel ikiyüzlülükte yaşanan tutarsızlıklar, meşruiyet kazanmak ve çevrenin desteğini almak için gerçekleştirilmektedir. Eğitim örgütleri açısından ise ikiyüzlülük, okuldaki bireylerin eylemlerini etkileyen ve sahip oldukları tutarsız değerler, çıkarlar ve fikirler anlamına gelmektedir. Nitekim eğitim örgütlerinde ise alınan kararın kolaylıkla ifade edilmesi ancak bu kararları yerine getirilmemesi durumunda örgütsel ikiyüzlülüğün görüldüğü iddia edilmektedir (Kılıçoğlu, 2017a).

Ulusal alan yazında eğitim örgütlerinde örgütsel ikiyüzlülük konusunda ilk ölçeği geliştirdiği gözlenen Kılıçoğlu, Kılıçoğlu ve Karadağ (2019) okullarda örgütsel ikiyüzlülüğü üç boyutta ele almaktadırlar. Bunlar; (1) uygulamada verilen sözleri tutma, (2) içyapı ve çevre arasındaki uyum ve (3) uygulamalardaki tutarsızlıklar olarak belirtilmiştir. Bu kavramlar okullarda incelendiğinde, uygulamada sözleri tutma, eğitim örgütlerinde konuşma, karar ve eylemler arasındaki tutarlılığı ifade eder. İç yapı ve çevre arasındaki uyum ise çevre değerlerini yansıtırken okulların misyon ve hedeflerine nasıl ulaştığına karşılık gelir. Uygulamalardaki tutarsızlıklar da okul müdürlerinin, paydaşları, öğretmenleri ve diğer okul personelini, öğrencileri ve ebeveynlerini aldatma konusundaki bilgilere eğilmektedir (Kılıçoğlu vd., 2019). Kılıçoğlu ve diğerleri (2019) okulların kendilerine sunulan kaynaklar ile gerçekte yapmadıkları/yapamadıkları şeyleri yapmaları beklendiğinde mevcut belgelerde, politikalar ve eylemlerinde gerçekleştirdikleri ile ailelere veya öğrencilere gerçekte sundukları şeylerin değişebileceği sonucuna varmışlardır.

Eğitim örgütleri olarak okulların pek çok örgütsel ikiyüzlülük örneği sundukları söylenebilir. Okullar çevrelerine benzer ve uygun olacak şekilde kurumsallaşmaya çalıştığı için iç ve dış baskılara maruz kalmaktadırlar. Örneğin bugün birçok okul, içinde bulunduğu muhitin veya mahallenin bir çeşit örneğini sunmaktadır. Zira uygulamalar da bu çevreye uygun yapılıdır. Kendi değerlerini, normlarını hedef ve stratejik planlarını oluştururken bunları yansıtmaya çalışırlar. Bununla birlikte

toplantılar, stratejik, günlük ve yıllık planların hazırlanması gibi formel uygulamalar çevrenin rasyonel ve meşru bir imajını oluşturmak için uygulanan yüzeysel yapılar olarak düşünülebilir. Değerler, normlar, hedefler ve karar oluşturma yönünde atılan adımlar karşılıklı tutarlılık göstermiyorsa, salt söylemin ötesine geçemezler (Kılıçoğlu, 2017b).

Toplam kalite yönetimi ve stratejik planlama uygulamalarının iyi çalışmadığı durumlarda, belirlenen hedefler gerçekçi olmaz, belirtilen uygulamalar gerçekleştirilemez ve misyon ifadelerinin söylemleri, değer sistemleri tam da olduğu gibi kalır. Okullarda ikiyüzlülüğün ortaya çıkmasındaki nedenler arasında hükümetlerin sürekli artan neoliberal politikaları önemli yer tutmaktadır. Zira bu politikalar okulları gün geçtikçe özelleştirilme sürecine sokmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla günümüzde eğitim, gün geçtikçe piyasacı anlayış içinde en iyisi ve en güçlünün hayatta kalmasına dayanmaktadır (Kılıçoğlu, 2017b). Sonuç olarak bu durumun, okulları, piyasada ikiyüzlü davranışlar sergileyerek daha iyi bir imaj bırakmaya zorladığı söylenebilir. Bundan dolayı kısır döngünün oluşumuna katkı sağlayan örgütsel imaj konusuna da yer verilmiştir.

**Örgütsel İmaj.** Örgütsel imaj, bir kurumun dışardan nasıl algılandığı ile ilgilidir. Bireylerin kurumlara ilişkin algısı her zaman gerçek bir görüntüyü yansıtmamakla birlikte, sunulan imaj genellikle gerçek gibi algılanmaktadır. Örgüt imajı çevrenin örgüte ilişkin düşünce ve kararlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bundan dolayı, özellikle rekabet halindeki örgütler etraftaki kitleyi kendilerine çekmek için olumlu bir imge bırakmaya çalışırlar (Kurşun, 2011, 55). Teknoloji ve rekabetin hızla büyüdüğü günümüzde örgütsel imajın giderek önem kazandığı ve bir etkileme stratejisi olarak başvurulduğu ortadadır.

Gioia ve Corley (2002) meslek okullarını ele aldıkları çalışmada günümüzde okulların genellikle iyi olmak ve iyi görünmek arasında zorla yapılan bir seçim ile karşı karşıya kaldığını ifade etmektedirler. Rekabet dünyasında görseller tipik bir şekilde yalnızca olumlu izlenimlerin aktarılması amacıyla seçilerek yansıtılır. Ayrıca rekabet yoğunlaştıkça sahte imajların yansıtılması daha cazip hale gelebilir (Gioia ve Corley, 2002). Bundan dolayı gerçekte olanlar ile görünürdekinin tutarsız olmasından hareketle örgütsel imaj konusu kısır döngü bağlamında ele alınabilecek alt konulardan biri olarak

görülebilmektedir. Nitekim Masuch (1985) da bu konunun kısır döngüye hizmet eden etmenlerden biri olabileceğini ima etmektedir.

Bir örgütün nasıl bir imaj bıraktığı önemlidir. Zira örgütsel imaj, paydaşların örgüt hakkında bildiklerini ve örgüte nasıl tepki verdiklerini önemli ölçüde etkiler (Lievens, 2017). Eğitim örgütleri gibi kurumlarda “gerçek” ihlal edilmeden sayısız yolla tasvir edilebilir. Ancak yine de örgütlerde temel anlamda gerçek gizlenerek kitlenin algılarını etkilemek için yapılan faaliyetler ve sahte işaretler örgütün uygulamalarını önemli ölçüde etkilemese de sunulan “gerçeği” meşrulaştırır (Gioia ve Corley, 2002).

**Sürekli Değişiklikler.** Nesillerin ilerlemesi eğitimle gerçekleşir. Ancak günümüzde eğitim, genellikle eğitim-öğretimdeki teknik değişimlerden ziyade toplumdaki değişimlerin bir ürünü olarak kalmaktadır. Diğer bir deyişle eğitim, gerçek anlamda yenilikten değil toplumsal ve yasal değişikliklerin bir sonucu olarak düzenlenmektedir. Eğitim daha çok moda ve tasarım gibi ele alınmakta ve bu moda akımına duyulan geçici düşkünlük veya heveslerle şekillendirilmektedir. Dolayısıyla eğitim alanında genellikle gerçek bir ilerlemenin kaydedilmediği ve değişimin sadece sosyal iklimde yaşandığı görülmektedir (Slavin, 1989). Bundan dolayı özellikle son 20 yıldır, sadece değişim olgusunun kendisi, eğitimde sabit kalan tek şey olarak kalmaktadır (Gerver, 2013).

Cuban (1990a) reform veya mevcut uygulamalarda değişikliğe gidilmesinin neden sürekli tekrar ettiği sorusuna çeşitli şekillerde yanıt aramıştır. Öncelikle bu soruya araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından verilen baskın açıklama “planlı değişimin tasarlanmasında ve uygulanmasında rasyonellik eksikliği” yönünde olmuştur. Kamu yetkililerinin okullarda reform yapma istekleri II. Dünya Savaşı’ndan bu yana, özellikle bu yüzyılda hiç durmadan devam etmiştir (Cuban, 1990a). Eğitimde sistematik ilerlemeyi engelleyen en büyük faktörlerden biri de neyin ilerlemeyi oluşturduğu ve eylemi desteklemek için neyin yeterli kanıt oluşturduğu konusunda anlaşmanın olmamasıdır (Slavin, 1989).

Reformlar genellikle geçmişin "altın okul çağı"nı öldüren bir dizi başarısızlık olarak görülmektedir. Önceki yıllarda okullarda yapılanlarla ilgili getirilen eleştiri ve iddiaların sonucunda politika yapıcıların oluşturduğu varsayımlar çoğu zaman reform yapmak için mantıklı görülmüştür. Bununla birlikte politika oluşturma yüksek riskler de barındırmaktadır. Zira geçmişte reformların neden başarısız olduğu ve neden şimdiki

reformlara başvurulduğuna ilişkin sorular tartışmanın merkezinde yer almalıdır. Ayrıca devlet, eyalet ve okul bölgesi düzeyinde eğitim ve öğretimi değiştirmek, gerçek anlamda “sınıfların kapısından içeriye yansıyacak mı?” sorusunu da beraberinde getirmektedir (Cuban, 1990a).

Slavin'e (1989) göre eğitimde değişiklikler sırasıyla; (1) erkenden, acele ile duyulan heves ve coşku, (2) uygulamayı geniş çapta yayma, (3) hayal kırıklığı ve nihayetinde (4) düşüş veya gerileme” aşamalarıyla devam eder. Bu durum “sarkaç metaforu” ile adlandırılır ve değişikliklerin yarattığı döngüyü ifade eder. Eğitimdeki bu döngü tıpkı sarkaçta yer alan bir ipteki hareketin diğer iplerdeki kütleleri etkileyip hareketlendirmesi gibidir (Slavin, 1989). Diğer bir deyişle yapılan değişiklik veya reformlar her kesimi ve tüm eğitim içeriklerini de etkilemektedir. Bundan dolayı iyi planlanmamış bir değişimin yarattığı olumsuz sonuçların tek bir alanda sınırlı kalmayacağını söylemek mümkündür. Cuban'a (1990b) göre bu periyodik hareketi çok az kişi sorgular. Buradaki sorun, başlangıç ve bitiş noktasındaki öngörülemezliklerdir (Cuban, 1990b). Kuşkusuz eğitim dışında pek çok uygulamalı alanlarda değişim ve yenilik adına benzer bir yapının oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir; ancak çoğu istikrarlı bir ilerleme kaydetme eğilimindedir. Örneğin tıp, ziraat ve mühendislik alanlarında şimdiye kadar pek çok reform ve değişiklikler ortaya çıkmıştır. Ancak bunlar geniş kabul görmüş ve geri dönüşü olmayan bir ilerleme zemininde ortaya çıkmaktadır (Slavin, 1989). Eğitim alanında ise geniş ölçekte kabul görmüş ve sürekli ilerleme kaydeden bir zeminin oluşturulduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Eğitimdeki değişiklikler, sarkacın iniş ve çıkışlarını tarif etmektedir. Zira Slavin'e (1989) göre yapılmaya çalışılan her değişimin yaygın bir şekilde kullanıma sunulması ve hayal kırıklığı yaratan bulgularla kontrollü değerlendirmeler yapılmaması sistemi zaten zayıflatmaktadır. Bundan dolayı etkili olacağından emin olmak için geliştiricilerin değişim programlarını halka açmadan önce dürüst ve kontrollü değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir. Ancak eğitimdeki değişikliklerin adil bir değerlendirilmesinin yapılması ve bu şekilde tasarlanması daha az görülen bir durumdur. Eğitimdeki modalardan veya sürekli değişikliklerin sona ermesi için plan ve programların benimsenmesi veya sürdürülmesi ile ilgili kararlar güvenilir verilere dayanmalıdır. Bu veriler geniş çaplı ve saygın ve müdahale edilmemiş veriler olmalıdır (Slavin, 1989).

Daha çok Amerika Birleşik Devletlerindeki (ABD) eğitim politikalarının sürekliliği konusunda çalışmalar yapan Cuban (1990a, 1990b) yapılan reformların

etkililiği, zamanlaması ve uygunluğu konusunda sıkıntılar olduğunu öne sürmektedir. Yazara göre eğitim çoğunlukla iyi niyetli görünen politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar arasında sürekli bir şekilde değişimin ortasında kalmaktadır. Bundan dolayı aynı politika yapıcıların ve uygulayıcıların bu çelişkiyi anlamaya çalışması esas olmalıdır (Cuban, 1990b). Benzer şekilde Güney Afrika'da özellikle eğitim programlarında sürekli bir değişimin yaşandığı belirtilmektedir. Bu durum hem tanıtılan eğitim programının nasıl uygulanacağından emin olamayan öğretmenlerin hem de diğer paydaşların şaşkın ve stresli hissetmesine neden olmaktadır. Eğitim programında yapılan değişiklikler aynı zamanda bazı okullarda öğrencilerin yetersiz performans sergilemesiyle sonuçlanabilmektedir. Bundan dolayı eğitim programlarında yapılan değişikliklerin sadece bir gecede gelmemesi gerektiği; okullarda uygulamaya geçmeden önce etkisini ve geçerliliğinin sağlamak için en az bir ya da iki yıl süren pilot uygulamaların yapılması gerektiği öne sürölmektedir (Adu ve Ngibe, 2014).

Eğitimin finansmanı, eğitim programı, test ve sınavlardaki değişiklikler gibi hususlar öğretmenlerin ve özellikle de okul liderlerinin enerjisi ve dikkatinin çoğunu tükettikleri için dikkate alınması gereken temel konulardır (Coles, 2013). Zira öngörüsü yapılamayan ve etkililiği iyi tasarlanamayan değişiklikler eğitim sisteminin her alanında ciddi hasarlar bırakabilir. Örneğin Türkiye'de 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda önemli bir değişiklik yapılmıştır. Önceki (sekiz yıllık) uygulamanın, öğrencilerin yaş gruplarını ve bireysel farklılıklarını dikkate almadığı gerekçesiyle zorunlu eğitimi 4+4+4 sistemi ile kesintisiz 12 yıla çıkaran (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) bu radikal değişiklik, pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Öyle ki bu düzenleme, öğrencilerde hazır bulunuluğun düşük olması ya da uyum sorunu gibi pek çok sorunun yaşanmasına yol açmıştır (Gün ve Baskan, 2014).

Sonuçları ve etkisi doğru hesap edilemeyen bu değişiklikle birlikte 60-66 aylık ve 72 aylıktan 83 aylığa kadar olan tüm çocuklar aynı sınıf ortamında ve aynı masalarda eğitim görmeye başlamıştır. Sınıfların kalabalıklaşması, farklı yaştaki çocuklara öğretim uygulamada yaşanan sorunlar, birinci sınıf eğitim programının uygulanmasında yaşanan zorluklar, yetersiz kas ve motor gelişiminden dolayı kalem ve makas kullanmakta zorluk yaşanması ve tuvalet eğitimi gibi temel ihtiyaçlarını gidermede zorluk yaşama ile yoğun tempo ve ders saatlerine ayak uyduramama gibi faktörler karşılaşılan diğer sorunlar arasındadır. Ayrıca kurs saatlerindeki artışın, teneffüs süresinin azalmasına ve öğrencilerin okuldan daha fazla sıkılmalarına neden olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte sabah ve öğleden sonra olmak üzere ikili eğitim uygulayan okulların da,

öğrencilerin beslenme ve güvenlik sorunu gibi olumsuz etkilerle karşılaştığı görülmüştür (Gün ve Baskan, 2014).

Benzer şekilde Şirin (2017), Türk Eğitim Sisteminde sürekli aynı kararların alınıp farklı sonuçlara ulaşılmaya çalışıldığını belirtmiş; kısa aralıklarla çok fazla Bakan değişikliğinin de yapıldığı MEB’de son 15 yılda aşağıda belirtilen 14 farklı sistem değişikliğinin yapıldığına işaret etmiştir:

- ✓ Üniversite katsayısı farkının artırılması (2003)
- ✓ Eğitim programında değişiklik (2004)
- ✓ Ortaöğretim süresinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması (2005)
- ✓ LGS yerine OKS’nin gelmesi (2005)
- ✓ OKS yerine üç aşamalı SBS’nin uygulanması (2007)
- ✓ ÖSS yerine YGS ve LYS’nin gelmesi (2009)
- ✓ Üniversite girişte katsayının kaldırılması (2009)
- ✓ Üç aşamalı sınav yerine tek sınav sistemine geçilmesi (2010)
- ✓ Tüm düz liselerin Anadolu Lisesine dönüştürülmesi
- ✓ 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi (2012)
- ✓ Tek sınav şeklinde yürütülmeye başlanan SBS yerine çoklu sınava geçilmesi (2012)
- ✓ Dershanelerin kaldırılması ve temel liselere dönüştürme faaliyetleri (2012)
- ✓ TEOG’un ilk defa uygulanması (2014)
- ✓ TEOG’un kaldırılması (2017)

Görüldüğü gibi eğitim sisteminde pek çok değişikliğin yapılmasının yanı sıra getirilen bazı uygulamaların tekrar kaldırılması da söz konusudur. Tekrar tekrar yapılan bu değişikliklerin sadece öğrencileri değil öğretmen ve veliler dâhil olmak üzere diğer tüm paydaşları da etkilediği açıktır. Ayrıca eğitim uygulamaları dışında öğretmen atama ve yönetici görevlendirme sistemlerinde düzenli olarak bazı değişikliklerin yapıldığı gözlenmektedir. Örneğin Atalay-Mazlum (2018, 559-562) yaptığı mevzuat analizi çalışmasında okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin sürekli olarak değişikliklerin yapıldığını ve buna ilişkin neredeyse her yılı takiben yeni bir yönetmeliğin düzenlendiğini ifade etmektedir. Bundan dolayı yöneticilik için aranan şartlarda sürekli bir değişim yaşandığı ve yapılan sınav uygulamalarında (sözlü ve yazılı) bir türlü istikrar sağlanamadığı gözlenmektedir.

Gelişmiş ülkelerin aksine Türkiye’de eğitim örgütlerinin yapısı, öğretim uygulamaları, lise ve üniversiteye giriş sınavları ülke yetkilileri tarafından düzenli

aralıklarla değiştirilmektedir. Eğitim sistemini geliştirmek amacıyla yapılan birçok müdahaleye rağmen eğitim politikalarının beklentiyi karşılamadığı görülmüştür. Zira okul terki oranı hala yüksek düzeyde seyretmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin endüstrinin ihtiyaçlarını karşılamak için gereken bilgi ve becerileri de kazanamadığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci, eğitim sistemindeki sürekli değişikliklerin neden olduğu müdahaleler sonucu okula ait olma duygusunu kaybetmektedir. Bu durum okula katılımın az olmasına ve sonuç olarak eğitimde kalitenin düşmesine neden olmaktadır (Shinde ve Kaynak, 2016).

Gedikoğlu (2005) Türkiye’de özellikle partiler üstü bir eğitim politikasının oluşturulamadığı ve sürekli yapılan değişikliklerden dolayı uygulanan politikalarda istikrar sağlanamadığını belirtmektedir. Oldukça fazla kaynak israfına sebep olan bu değişim politikaları dolayısıyla eğitim sisteminin adeta bir yap-boz tahtasına dönüştüğü ifade edilmektedir. Gündüz ve Ertuğ’a (2011) göre ise öğretmenler eğitim programının sık sık değiştirilmesinden, programı değerlendirilmesinde yaşadıkları zorluklardan, araç gereç eksikliğinden, çok sayıda form uygulanması ve doldurulmasından kaynaklanan problemler yaşamaktadır.

Değişim ve yenilikçilik zor ve uzun vadeli bir süreçtir. Bütün değişikliklerin gelişme olmadığı ancak bütün gelişmelerin değişiklik içerdiği kabul edilmelidir. Bundan dolayı bir eğitim örgütünde etkili bir değişim kolayca elde edilebilir bir hedef olmamalıdır. Zira eğitim reformları insan kaynakları, öğretim yöntemleri, finans ve henüz ortaya çıkmayan ve kayba yol açabilecek birçok hususu da beraberinde barındırmaktadır. Değişim sürecinde örgütlerdeki dinamikler, okul kültürü ve bütüncül bir yaklaşımın dikkate alınmaması, değişikliğe ilişkin takip ve desteğin olmaması ve hatta değişimin kendisine karşı gösterilen direnç, değişikliklerin etkili olmamasının nedenleri olarak görülebilir (Shen, 2008).

Reformların yapılmasının veya geri getirilmesinin nedeni politika yapıcıların sorunları teşhis etme ve doğru çözümleri geliştirme konusunda başarısız olmalarıdır. Politika yapıcılar bir problemin kendisinden ziyade problemin politikası veya siyasetiyle ilgilendikleri için reformlar tekrarlanmaktadır. Kısacası, politika belirleyiciler, rasyonel bir analiz ve karar alma süreci izleyip uygun şekilde araştırma ve değerlendirme sonuçlarını kullanırsa yeniden önlem almak için aynı çözümlere ihtiyaç duyulmayacaktır (Cuban, 1990b).

Okul reformlarının sürekli yapılması, reformların çözmeyi amaçladıkları sorunları gidermede başarısız olduklarını göstermektedir Bundan dolayı Cuban (1990a)

yapılan reformların tekrar etmesinin önüne geçmek ve mevcut değişikliğin yerinde olduğunu anlamak için şu soruların sorulması gerektiğini belirtmektedir: “Benimsediğimiz politikalar soruna uygun mu?” “Uygulayıcılar politikaları amaçlandığı şekilde uygulamakta mıdır?” “Politika yapıcılar tarafından tespit edilen sorunları düzeltmek için tasarlanan çözümler birbiriyle uyuşmakta mıdır; yoksa tespit edilen problem doğru, uygulanan çözümler mi yanlıştır? Yahut tam tersini sormak gerekmektedir.” “Sorunla mı yoksa sorun ekseninde şekillenen çıkar politikasıyla mı uğraşılmaktadır?” (Cuban, 1990a). Bu sorulara içtenlikle cevap vermenin reform ve değişikliklerin etkisini büyük ölçüde etkileyeceği düşünülebilir.

Slavin'e (1989) göre karar vericiler, bir programı uygulamaya koymadan önce onun etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik güvenirliliğinin doğru bir şekilde yapılmamasından dolayı reformlar kendini tekrar etmektedir. Bundan dolayı eğitim şayet sarkacın sallanmasını durdurmayı ve öğrenci başarısının artırmada önemli bir ilerleme kaydetmeyi amaç edinirse, öncelikle değişimlerin seçildiği, uygulandığı, değerlendirildiği ve kurumsallaştırıldığı temel kuralların incelenmesinde fayda vardır (Slavin, 1989).

Bir programın doğru bir şekilde uygulandığından emin olunduğu biliniyorsa, programın etkili olması için gereken süreye bağlı kalınması faydalı olacaktır. Ciddi ölçüde yapılan eğitim değişiklikler zaman ve para gerektirir. Eğitimdeki moda düşkünlüğünün ötesine geçmek için az sayıda ancak kanıtlanmış programlara yatırım yapmak ve bunların doğru şekilde uygulandığından ve fark yarattığından emin olmak gerekmektedir. Aksi takdirde sınıfın içinde ve dışında yaşanan süreç durmadan kendini tekrar edecektir (Slavin, 1989).

**Patolojik İletişim Sistemleri.** Hiyerarşik bir sistemde bilgiler aktarılırken sapmalar meydana gelebilmektedir. Bu durum aynı zamanda formel olarak bildirilen bilgilerin bir süre sonra önemini yitirmesine sebep olur ve örgüt bilgi toplamak için daha çok başka haber alma tekniklerine yönelmeye başlar (Masuch, 1985). Bununla birlikte bir örgütteki alt birimlerle belli türde bir bağlantı kurulup iletişim sağlandığında, her bir grup gönderilen mesajla ilgili kendi değerlerine bağlı olarak birbirlerinden farklı anlamlar çıkarabilir. Zira her bir meslek grubu kendi geleneklerine dayalı olarak bir değer sistemi ve idealleştirilmiş bir imaja sahiptir. Bu durum bireylerin örgüt kimliklerini ifade ederken onların aynı zamanda tecrübe, yaş, cinsiyet ve evlilik durumu



gibi bazı değişkenlerle de değişebilecek veya farklılaşacak bir durumdur (Jackson, 1959).

İletişim, örgütte bilgi ve fikir akışını sağlayan kan damarı ve sinir sistemi gibidir; örgütü dinamikleştirir, dengeli ve işler hale getirir. Bütün öge ve bölümleri arasında bağ olur. İletişim ayrıca örgütün işleyiş ve amaçlarını gerçekleştirme aracıdır (Dicle, 1974). Bununla birlikte bireyler örgüt içinde birtakım hedeflere ulaşmak, bazı kişisel ihtiyaçlarını karşılamak, tatmin olmak ya da mevcut durumlarını bir an önce düzenlemek için iletişim kurmakta ya da kuramamaktadır (Jackson, 1959).

Örgüt içi iletişimde yaşanan sorunların çoğu üst ve astlar ile kişiler arası ya da gruplar içinden çıkmaktadır. Buna göre iletişim sistemlerinde yaşanan problemlerin iki önemli nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir (Jackson, 1959):

- ✓ *Güvensizlik veya güven eksikliği sorunu:* Örgütte güven var olduğunda, örgüt içerikleri daha özgür bir şekilde konuşulur ve alıcı göndericinin fikrini algılamada daha doğru bilgi sahibi olur.
- ✓ *Kişilerarası karşılıklı dayanışma sorunu:* Ortak hedefler ve bunlara ulaşmak için kullanılan araçlar konusunda anlaşmazlık yaşanmasını ifade eder. Nitekim bu durum örgütteki iletişim yönünü ve niteliğini tayin eden önemli bir husustur. Örgütte bireyler farklı amaç ve değer sistemlerine sahip olduğunda, örgüt ihtiyaçları hakkında karşılıklı anlayış oluşturmak bilhassa önemli görülmelidir.

Gill (2008) ise örgütte yaşanan iletişim problemlerinin kaynaklarını şu şekilde özetlemektedir:

- ✓ Örgütteki tüm çalışanlara tam anlamıyla bilgilendirme yapılmaması
- ✓ Yönetimden tutarlı ya da birbirleriyle bağlantılı mesajlar alamayan çalışanlar
- ✓ Zamanında iletilmeyen bilgiler
- ✓ Doğru bilginin doğru insana gitmemesi-gönderilmemesi
- ✓ Beklenti ve isteklerin açık, net olmaması
- ✓ Geleceğe dair yapılan planların bilinmemesi
- ✓ Örgüt birimlerinin-bölümlerinin birbiriyle işlevsel şekilde işbirliği yapmaması
- ✓ Çalışanların birbirlerine açık olmaması
- ✓ Birimler arası mesafe veya uzaklıktan kaynaklı haberleşmenin engellenmesi.

Bu ifadelerle bakıldığında örgütteki iletişim problemlerinin tüm iş ve uygulamaların etkili bir şekilde yürütülmesine engel teşkil edeceği açıktır. Ayrıca iletişim problemlerinden doğan sorunların sistemde var olan diğer sorunların daha da

pekişmesine sebebiyet verebilir. Bu durum kısır döngünün sistemsal olarak beslenmesine ve döngünün daha da kuvvetlenmesine neden olur. Bu yüzden Masuch (1985) sorunlu iletişim sistemleri konusunu, kısır döngünün dinamiklerinden biri olarak görmüştür.

İş yerinde iletişim sorunları örgütün verimliliğine, kaynaklarına ve parasına mal olabilmektedir. Etkili bir iletişim olmadan örgüt, günlük işlemler için gerekli temel bilgilerin iletilmesinde ve değiştirilmesinde sıkıntı yaşayacağı gibi yeni bir ürün veya hizmetin verilerini iletmede bir iletişim ağı da oluşturamaz. İşyerindeki iletişim sorunlarına ilişkin ders çıkarmak ve problemleri anlamak ve bu sorunlara dönük örgütte etkili bir iletişim ağı oluşturacak politikaların oluşturulması önemlidir. Zira atılacak bu adımlar büyük ölçüde sorunların çözümüne yardımcı olacaktır (Smith, 2003).

Yönetici ve öğretmen arasındaki ilişki okul iklimi ve çalışanın ruh hali üzerinde oldukça önemli bir faktördür. Bu nedenle kurulan ilişkilerin yapıcı ve yaratıcı olması okul ortamını etkilediği gibi çalışanın moralini de yükseltir. Ayrıca insan ilişkilerinin kurulduğu ortamlarda işbirliği ve verim artışı sağlanır (Bursalıoğlu, 2012, 136-140). Argon ve Zafer'e (2009) göre de okullarda iletişim sürecine ön ayak olan ve iletişimin niteliğini belirleyen kişi okul yöneticisidir. Zira örgüt üyelerinin davranışlarını etkilemede okul yöneticilerinin iletişim becerileri kilit rol oynamaktadır.

Bilgiç (2006) yöneticilerin etkili iletişim kurmalarına engel olan çeşitli faktörlerin olduğunu vurgulamaktadır. Kişisel faktörler kapsamında yöneticilerin, güvensizlik, korku, dikkatsizlik ve sorumluluk alma becerisi gibi özellikleri iletişimin yönünü önemli derecede etkilemektedir. Kişisel faktörlerin dışında çeşitli faktörler altında toplanan çok sayıda iletişim engeli belirtilmektedir. Bu engellerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Bilgiç, 2006, 54-59);

- ✓ Kıskançlık; başarıların engellenmek istenmesi vs,
- ✓ Geri besleme sorunları; verilen bilginin alıcıya ne düzeyde ulaştığına yönelik takibin yapılmaması.
- ✓ Güven ve açıklık,
- ✓ Duymak istediğini duyma,
- ✓ Dinlememe,
- ✓ Mesajın verilmesi ve alınmasında kayıplar,
- ✓ Hatalı yorumlar; yöneticilerin üstten veya asttan aldıkları bilgiyi verilmek istendiği gibi aktarma becerisinden yoksun olma,

- ✓ Açık olmayan varsayımlar; örneğin verilen bir yetkinin hangi yönde kullanılması gerektiğine ilişkin doğru yorum yapamama,
- ✓ Mesajların yanlış veya belirsiz şekilde verilmesi,
- ✓ Örgüt üyeleri arasında düşmanlık; çalışanlar arasındaki gergin ilişkinin iletişim zayıflamasına, yanlış anlaşılmalara veya iletişimde güçlükler neden olması,
- ✓ Zamanlama; mesajların iletilmesinde gecikme yaşanması veya zamanından çok önce gönderme,
- ✓ Görev üstlenme ve sorumluluk alma becerisi,
- ✓ Fiziksel araçlar; gönderilen bilginin akışını etkileyen iletişim araçlarını kullanmada zorluk çekme.

Görüldüğü gibi yöneticinin tutum ve davranışları ile kişisel özellikleri gibi pek çok etmenden doğan iletişim sorunları yaşanabilmektedir. Bilgiç'e (2006, 47) göre özellikle hiyerarşik yapıdaki örgütlerde kademe sayısı, iletişimin hızı ve doğruluğu üzerinde doğrudan etkilidir. Zira bu yapılarda bilgi aktarımı sağlanırken birçok alıcı ve göndericiden gelen mesajın ilk halini kaybedebilmektedir. Tüm bunlar yöneticinin örgütün iklimini ve iş ortamını büyük ölçüde iletişim kanalıyla etkilemektedir (Bilgiç, 2006, 46).

Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimi engelleyen görüşlerden biri de yöneticinin liderlik özelliğine dayandırılır. Bu durum yöneticilerin yol gösterme biçimleriyle ilişkilendirilmektedir. Okullarda iletişim konusunda bilinen bir diğer yanlış ise "ihtiyaç duyulan tek şeyin konuşmak" olduğunun sanılmasıdır. Gerçek bir iletişimde konuşma başlı başına yeterli değildir. Zira ne yönde ve nasıl iletişim kurulduğu da önemlidir. Eğitim örgütlerinde üyeler genellikle fark yaratacak konu ve meseleleri ciddi ve derinlemesine bir bakış açısıyla ele alıp tartışmazlar. Daha çık bir ifadeyle öğretmen ve yöneticiler genellikle okullarda gerçekte neler olup bittiği itiraf etmemektedirler. Özellikle yöneticilerde daha fazla görüldüğü düşünülen bu yaklaşım okul sisteminin tanıtımını veya reklamını olumsuz yönde yapmak ve kendilerini sıkıntıya sokmak bakımından tehlikeli görülür (Poppen, 1968).

Yöneticilerin tutum ve davranışlarının özellikle öğretmenler üzerinde daha fazla etkilerinin olduğu söylenebilir. Celep (1992) yaptığı çalışmada iletişim sürecinde yöneticilerin tutum ve davranışları konusunda bazı sorunlar oluştuğunu tespit etmiştir. Örneğin genel olarak okul yöneticilerin öğretmenle arkadaşlık ilişkisi kurma eğilimleri olsa da iletişim sürecinde yetkisini hissettirmeyi sevdiği ortaya çıkmıştır. Bunun dışında yöneticilerin yaklaşımının öğretmenlerin stres düzeylerini etkilediği tespit edilmiş

(Akpınar, 2008), yönetici-öğretmen etkileşimi ve yönetim kalitesi en sorunlu alanlarının başında geldiği ortaya konulmuştur (Altay, 2007).

Eğitim paydaşları arasındaki iletişim, sistem bütünlüğünü doğrudan etkileyen bir olgudur. Bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için taraflar arasındaki iletişim önem arz eder (Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut, 2013). Türk Eğitim Sisteminde özellikle öğretmenlerin, yaşadığı sorunları okul yöneticilerine veya merkez örgüte iletmede sıkıntılar yaşadığı bilinmektedir. Ayrıca getirilen yenilik ve değişimlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olamamaktan dolayı öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin merkez örgüt ve yöneticilerle çift yönlü iletişim kuramadıkları; eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerini ve meslektaşların yaşadıkları sorunları yöneticilere yeterince aktaramadıkları anlaşılmaktadır (Celep, 1992).

**Patolojik Çatışma.** Temel anlamda çatışma, tarafların ilgi ve amaçlarında farklılıkların yaşandığı bir insan ilişkileri durumudur. Çatışmada taraflardan biri veya her ikisinin bir diğerinin amaçlarına ulaşmasına destek olmama, ilgisiz kalma veya bilinçli ve aleni bir biçimde karşı tarafı engelleme hatta yok etme durumu ortaya çıkabilir (Balci, 2016, 31). Masuch'a (1985) göre kısır döngüde çatışma, bir eylem yapısı içindeki olası nedensel bağlantıların sayısı olarak anlaşılmalıdır. Çatışma ilk olarak kısır döngüde ortaya çıkabilecek olumsuz yan etkilerin ortaya çıkma olasılığını artırır. Nitekim kısır döngüler negatif yan etkilerden beslendiği için çatışma halleri kısır döngülerin ortaya çıkma oranını arttıran bir faktördür (Masuch, 1985).

Çatışma, tüm bürokratik alanlardaki enerjinin emilmesine sebep olduğu gibi örgütün daha fazla gerginlik (eskalasyon) yaşaması imkansız hale gelinceye kadar inişli çıkışlı durumlar yaratır (Masuch, 1985). Elbette ki makul düzeyde her çatışma halinin gerekli ve örgütsel anlamda büyüme sağlayıcı olumlu bir potansiyelinin olduğunu da söylemek mümkündür. Ancak bu başlık altında kısır döngüyü besleyen ve zarar verici durumlar yaratan çatışma hallerinden söz edilmektedir.

Çatışma, bireyler ya da gruplar arasında yaşanan uyumsuzluk ve çıkar ayrılığı sonucunda ortaya çıkan bir durumdur (Pruit ve Rubin, 1986). İşlevsel olmayan çatışma örgütsel hedeflere ulaşılmasını engeller ve verimliliğin azalmasına yol açar (Omisore ve Abiodun, 2014). Örgütsel çatışmada her iki grubun da diğerini kontrol etme yetkisine sahip olmadığı ve ikisinin de farklılıklarını dönüştürmede kullandıkları stratejilerin işe

yaramaması sonucunda bir güven erozyonu oluşur (Blake ve Moutten, 1984 Akt. Rahim, 2010).

Pondy'e göre (1967) formel örgütlerde birimler arasında yaşanan çatışma üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; (1) grup ilişkilerinde çıkara dayalı oluşan ve taraflar arasında yaşanan pazarlık çatışması, (2) taraflar arasında ast-üst ilişkisine dayalı bürokratik çatışma ve (3) taraflar arasında çıkan sistem çatışmaları şeklindedir. Çatışma her ne kadar olumsuz sonuçlar doğursa da çatışmadan beslenerek sorundan örgüt lehine kazanç sağlanabileceği de bilinmektedir (Pondy, 1967). Ancak doğru ve zamanında yönetilemeyen çatışmanın kendini sürekli tekrar edeceği gibi örgütü içinden çıkılmaz bir duruma da sokacağı da açıktır.

Örgütlerde çatışmalar günlük olarak gözlenebilir. Zira çalışanlar arasında örgüt işleyişine yön veren kurallarla ilgili görüş birliği her zaman olmamaktadır. Çalışanlar birbirlerini rakip olarak görebilir ve ortak hedefe ulaşmak için ortaklık kurmak isteyebilirler. Neredeyse tüm yönetsel kararlarda da çatışmalar gözlenebilir (Omisore ve Abiodun, 2014). Çatışmalardan doğan bu anlaşmazlıkların eğitim faaliyetlerine de zarar verebileceği söylenebilir. Nitekim çatışma, örgütsel yaşamın her boyutunda ortaya çıkabilecek bir olgu olmakla beraber iyi yönetilemediğinde hem örgüt hem de bireyler için ağır yük ve maliyet oluşturmaktadır (Tjosvold, 1991 Akt. Üngüren, 2008). Bununla birlikte çatışma düzeyinin yüksek olması; görev yetki ve sorumluluk ilişkisini yok etmektedir. Bu durum örgütlerde bir kaos ortamının oluşmasına neden olabilmektedir. Çatışmanın kaynağı bireysel farklılık, uyumsuzluk, anlaşmazlık, algılama farklılığı, mücadele ve zıtlıklara dayanmaktadır. Dolayısıyla çatışmadan kaynaklı örgüt içinde yaşanan olumsuzluklar, bireyin motivasyon düzeyini düşürerek, etkinliğin ve verimliliğin azalmasına neden olabilmektedir (Şahin, Emine ve Ünsal, 2006).

Koçel (2005 Akt. Üngüren, 2008) çatışmanın açık olabileceği gibi kapalı bir şekilde de yaşanabildiğini belirtmektedir. Ancak üstü kapalı yaşanan çatışma biçimlerinin içten içe devam ettiğinden çalışanın davranışlarını, gizli veya açık şekilde muhalefet etme ve hatta sabotaj yapmaya kadar etkileyebilmektedir. Bununla birlikte her çatışmanın örgüt çalışanları üstünde baskı oluşturma olasılığı vardır. Oluşan baskının aşırı düzeyde seyretmesi ise örgütte birçok davranış bozukluklarının meydana gelmesine ve hatta fiziksel olarak çeşitli sıkıntıların oluşmasına neden olabilmektedir (Üngüren, 2008).

Zembat (2012) yaptığı çalışmada yöneticilerin öğretmenlere çalışma arkadaşı gibi değil amiri gibi davrandıkları bulgusuna erişmiştir. Bu durumunun pek çok nedeni

olabilir; ancak daha çok bürokratik bir yapının sürdürülmeye çalışıldığıyla alakalıdır. Nitekim Bursalıoğlu'na (2012, 156) göre makam yükseldikçe bireyin yaşadığı teknik çatışmalar azalır, yönetsel çatışmalarda ise artış başlar. Bürokratik ortamlarda iç çatışmalar kabul edilmez ve bundan dolayı herhangi bir çözüme başvurulmaz. Örneğin Bakanlık ortamında genel eğitim ve teknik öğretimle ilgili öteden beri bir çatışma yaşanmaktadır. Bu çatışma hali bilinçli ancak gizli bir şekilde yürütülür. Bu sebeple çatışmanın yapıya ilişkin nedenleri saklanmış olur. Zira çatışma sonucu yapıda meydana gelebilecek bir değişiklik istenmeyen bir durumdur (Bursalıoğlu, 2012, 156).

Okul yönetimi ile okulun diğer öğeleri arasında yaşanan çatışma örgütün amaçları ile paydaşların ihtiyaçları arasındaki farka bağlanabilir. Örneğin yönetici-öğretmen çatışması genellikle bürokratik bir ortam içinde hiyerarşik bir sürtüşmenin sonucu olabilir. Hangi tarafın haklı, doğru veya parlak fikirli olduğuna bakmaksızın bürokratik ortamlarda yapıya ve üyelerine uyan orta çaptaki kişiler üstün tutulur (Whyte, 1956 Akt. Bursalıoğlu, 2012, 157).

Son zamanlarda örgüt bağlamında kişiler arası ve gruplar arası çatışmaları ortaya koymak için araştırmacılar; gerilim, uyuşmazlık, rahatsızlık, güvensizlik vb. göstergeleri kullanmaya çalışmışlardır. Ancak neredeyse yapılmış tüm çalışmalar incelendiğinde çatışma durumunun düzeyi önemli görülmektedir (Rahim ve Bonoma, 1979). Bundan dolayı çatışmanın doğru bir biçimde yönetilmediği ve örgütteki müdahalelerin işlevsel olmadığı durumlarda kaos ortamının oluşacağı söylenebilir. Bu durumda da üstesinden gelinemeyen sorunlar ve kendini tekrar eden anlaşmazlıklar meydana gelebilir.

**Suçlu Arama Davranışları.** Weick (1982) bürokratik model ile yürütülen örgütlerde paydaşların genellikle bildikleri yoldan yürüdüğünü; istenilen standartlara ulaşamadığında ise birilerini suçlama eğiliminde olduklarını belirtir. İnsanlar çoğu zaman çeşitli sebeplerden oluşan endişe ve kaygılarını azaltmanın bir yolunu bulmaya çalışırken kendilerinden kaynaklanan hiçbir haksızlığın oluşmadığına kendilerini ikna ederek başlarlar. Var olan hataları haklı çıkarmanın nedenlerini de genellikle başkalarını suçlayarak; bunun sorumluluğunun o kişi veya kişilerde olduğuna inanarak ve bunu hak ettiği anlayışıyla ararlar (Lerner ve Simmonds, 1966 Akt. Kogut, 2011). Benzer davranışları örgüt içi bireyler arasındaki ilişki ve etkileşimlerde de görmek mümkündür. Örneğin bir örgütte başarısızlığın nedeni sorgulandığında çalışanlar, daha çok kendi

dışındaki çalışanlarda ya da değişkenlerde hata arama davranışında bulunurlar. Bu davranış ve tutum biçimi kısır döngüye kapılmış örgütlerin zinciri kırmalarının önüne geçmektedir. Dolayısıyla suçlu arama kısır döngüleri besleyen önemli bir konu olarak göze çarpmaktadır.

Bir örgütte bir şeyler ters gittiğinde sıklıkla sorulan ilk soru "kimin hatası?" veya "sorun hangi tarafa ait?" olmaktadır. Hata veya başarısızlık ortaya çıktığında suçlama davranışları doğal bir refleks olarak görünmektedir. Örgütlerde hatalardan ders çıkarmak isteyen taraflar bile genellikle suçluları göstermekten veya isimlerini zikretmekten çekinmemektedir. Kimin veya hangi tarafın suçlu olduğu bulunduktan sonra ise suçluda neyin yanlış olduğu keşfedildiğinde sorunların anlaşıldığı hissedilir. Özetle tespit edilen taraf, problemin kendisi; onlardan kurtulmak ya da onları değiştirmek ise çözüm gibi gelmektedir. Bu tespit yapıldıktan sonra genellikle çözüm ilgili tarafa kızmakla veya saldırganlık geliştirmekle sonuçlanır (Paul, 1997).

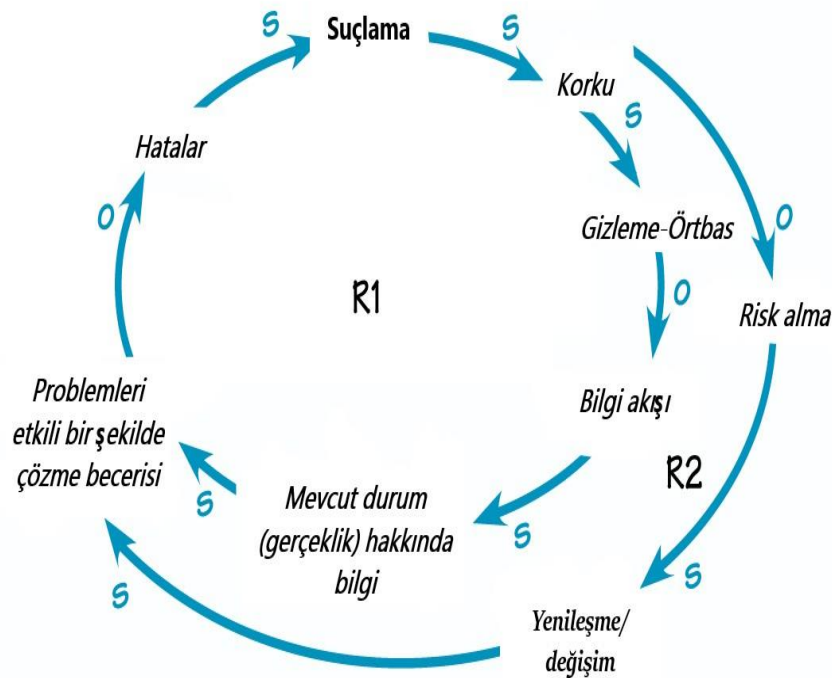
Bununla birlikte Paul (1997) gelişen bu ortak senaryoda bir sorun olduğunu belirtmektedir: Suçlamanın olduğu yerde öğrenme yoktur. Suçlamanın olduğu yerde açık fikirlilik ve ufuklar daralır, sorgulama yapmak durma noktasına gelir ve tüm sistemi anlamaya çalışma arzusu azalır. Bireyler bir suçlama ortamı içinde çalışırken doğal olarak hatalarını örter ve gerçek kaygılarını gizlerler. Çalışan ise enerjisini, birilerini işaret etmek ve suçlamak üzerine harcarsa bir çeşit günah çıkarma ve sorumluluğunu reddetme davranışları içine girer. Gerçek duruma ilişkin bilgisi olmayan örgütte ise verimlilik düşer. Yetersiz bilgi ile doğru kararlar almak ise mümkün değildir (Paul, 1997).

Suçlama davranışı aynı zamanda “sorumluluk almaktan kaçınma” ve “hesap verebilirlik” konularını da beraberinde getirmektedir. Bir okulun gelişimiyle ilgili önceliklerin belirlenmesinde okul çalışanlarının sıklıkla sorumluluktan kaçma eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Bu konuda pek çok suçlama davranışı ve bu konudaki söylemler; öğrencilerin gerçekten öğrenmek istemedikleri yönünde ifadeler geliştirilerek; anne-babaların, çocuklarının eğitimiyle ilgilenmedikleri söylenerek ve son olarak merkez yönetimin, çalışanların elini kolunu bağladığı düşüncesi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Okulun ve eğitim sisteminin öğretimsel amaçlara ulaşmasında neredeyse tüm eğitim çalışanlarının sorumluluk almaktan çekindikleri görülmektedir (Tewel, 1997, 28).

Eğitim örgütlerinde kimi çalışanlar özellikle bazı konuların başarısız sonuçlanabileceğinden dolayı kendileri dışındaki herhangi bir kişi veya durumu

suçlamak adına sorumluluk almaktan çekinebilir. Yöneticiler genellikle öğretmenleri, öğretmenler anne-babaları, anne-babalar ise öğretmen ve yöneticileri suçlu bulmaya çalışır. Herkes bir araya geldiğinde ise suçlu bulunan merci ise genellikle merkez yönetim ve baş yönetici olmaktadır (Tewel, 1997, 28).

Suçlama davranışları gizleme (örtbas etme) davranışlarını artırmaya ve bilgi akışını azaltmaya neden olurken korku da yaratır. Bilgi eksikliği ise problem çözmeyi engelleyerek daha fazla hata yaratır (R1). Korku, risk almayı engeller ve yenileşmenin önünde engel olur (R2). Suçlama davranışlarının geliştiği bir örgütte başarısızlığın nasıl tetiklendiği ve kendini tekrar ettiği ile ilgili durum ise Şekil 11’de gösterilmektedir (Paul, 1997).



Şekil 11. Suçlama Davranışları Döngüsü

Kaynak. Paul, 1997.

Şekil 11’de görüldüğü gibi suçlama, bilgi akışını yavaşlatır ve yenileşme/değişim gibi durumların önünden engel oluşturur. Ancak temelde bir örgüt sisteminde suçlu arama tutumunun korku yarattığı ve bu durumun gerçek sorun ve sıkıntıların gizlenmesine neden olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda bilgi akışında yavaşlama olur ve gerçek bilgi yanlış bilgiye dönüşür. Yanlış bilgiye dönüşmese bile bilgi akışında yavaşlama olduğundan problem çözmeye gecikmeler yaşanır. Dolayısıyla



problemlerin etkili bir şekilde çözülemediği örgütte hatalar meydana gelir ve bu hatalardan dolayı tekrar suçlama davranışları başlar.

Genellikle çalışanlar hataları kabul etme ve sıkıntılı durumları gün yüzüne çıkarmanın sonucunun cezalandırmayla sonuçlanacağını düşünmektedir. Kendini korumaya zorlanan çalışanlar hata kabul etmemeye başlarlar. Bu şartlar altında bireyler zamanlarının çoğunu mevcut problemleri çözmek yerine onu inkâr ederek harcarlar. Böyle bir örgüt ortamında çalışanlar birbirlerine değer vermek yerine kaygı duymaya başlarlar. Şekil 11’de gösterildiği gibi suçlama, üretken iletişimi durdurarak gizlilikleri artıran ve bilgi akışını azaltan korkuya neden olur. Bir kuruluşun mevcut gerçekliği hakkında zamanında ve doğru bilgi eksikliği, problem çözmeyi engelleyerek daha fazla hataya ve daha fazla suçlamaya (R1) yol açar. Suçlama ve yarattığı korku aynı zamanda yenileşmeyi ve yaratıcı çözümler bulmayı engeller. Korku ve kaygı duyan insanlar yenileşme için gerekli olan riskleri almazlar. Yenileşme eksikliği ise sırayla problemlerin etkili bir şekilde çözülememesine ve hataların artmasına (R2) neden olur (Paul, 1997).

Suçluyu dışarda arama davranışı sergilemek, bağımlılık yapabilmektedir. Zira bu durum kişinin kendisini güçlü hissettirmekle beraber kendi durumunu ve rolünü sorgulamasına engel olmaktadır (Paul, 1997). Yapılan çalışmalar da bu davranışın niye geliştiğini kanıtlar niteliktedir. Örneğin Peterson ve diğerlerinin (2011) öğrenci başarısızlığının nedenleri konusunda ulaştığı bulguya göre ebeveyn ve öğrenciler, eğitim başarısızlıkları konusunda öğretmenleri, öğretmenler ise daha çok öğrenci ve ebeveynleri sorumlu bulmuşlardır. Yine Peterson ve diğerleri (2011) eğitim sistemlerindeki başarısızlıkların kaynağını anlamak adına yaptıkları çalışmada öğrencilerin kendi-öz öğrenmesinden ve başarısızlığından sorumlu olduğunu düşünen çok az görüşün olduğunu ortaya koymuştur. Ancak genellikle eğitim sistemlerinde yaşanan başarısızlığın öğrencinin kendi sorumluluğu bağlamında ele alınmasının daha faydalı sonuçlar doğuracağı öne sürülmektedir. Örneğin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve bu yönde değerlendirmeler yapan ortaokul öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir (Brown, Peterson ve Irving, 2009).

Sınav sistemlerinde başarı düşüklüğü, öğrencilerin okula katılım oranı gibi konularda suçlanan kesimin genellikle öğretmenler olduğunu vurgulayan Scoggin (2011) eğitim sisteminde karşılaşılan her yeni bir sorunda gerçek nedenlerin konuşulmadığı ve aranmadığını vurgulamaktadır. Yazara göre birilerini suçlamak, eşit

olmayan ve yetersiz düzenlenen kaynaklar, aşırı kalabalık sınıflar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük veliler, suç ve şiddet oranı yüksek mahalleler ile liderlik çatışmaları gibi konuları düşünmekten çok daha kolay gelir (Scoggin, 2011).

Türk Eğitim Sisteminde yaşanan sorun veya sıkıntıların daha çok öğretmen ekseninde ele alındığı; diğer paydaş ve eğitim alanlarının gözden kaçırıldığı söylenebilir. Nitekim Balay ve Atalay-Mazlum (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada eğitimde başarının sağlanması yolunda her şeyin öğretmenden beklendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Buna göre eğitim sisteminde tüm sorun ve aksaklıkların öğretmene yüklendiği ve ortaya çıkan problemlerde (özellikle velilerle ilgili) mutlaka okulun suçlu olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı eğitim öğretim sistemindeki başarısızlıklarda öğretmen veya yöneticinin suçlu olduğu algısının kırılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir (Balay ve Atalay-Mazlum, 2019). Benzer şekilde öğretmen ve yöneticilerin de yaşanan veya yaşanabilecek sorunları ya anne-baba kaynaklı ya da sistemsel ve merkezi olarak görme eğiliminde olduğu söylenebilir. Nitekim bu konuda Tewel (1997, 28) de benzer görüşlere yer vermiş ve bu suçlama davranışlarının karşılıklı geliştiğini öne sürmüştür.

Suçlama davranışları zaman ve para kaybına mal olmaktadır. Kalite sorunları için birbirini suçlayan sistem öğeleri en iyi ürünleri ortaya çıkarmak için birbiriyle çalışmaya odaklanamazlar. Ayrıca suçlama davranışları geliştirmek öz değerlendirme yapmayı engellediği gibi mevcut durumu çok az anlamayı sağlar. Problemlerin etkili bir şekilde çözülebilmesi için hesap verebilirlik oluşturulması gerekmektedir. Gerçek bir öğrenme kültürünün böyle oluşturulacağı söylenebilir. Nitekim hesap verebilirlik suçlu aramaya çalışmaktan ziyade açık bir sözleşme, sürekli devam eden bir iletişim ve örgütsel bir bağlılıktan ileri gelir. Bundan dolayı hesap verebilir olma örgüt içindeki suçlama döngülerinin kırılması için faydalı araçlar sağlar (Paul, 1997).

### **Kısır Döngünün Maliyeti**

Eğitimde başarısızlıklar, uzun vadede yüksek düzeyde sosyal ve ekonomik maliyetlerle sonuçlanır (OECD, 2007). Bu sebeple eğitimin ve okulların olumsuz yönde seyreden çıktıları ve etkililiği, üzerinde dikkatle durulması gereken konulardır. Örneğin eğitim harcamaları insan sermayesine yapılan yatırımlar olarak yorumlanabilir. Ancak ampirik olarak eğitim harcamalarının verimli olup olmadığı konusunda bir anlaşmazlık olduğu düşünülmektedir. Zira ortalama bir ülke için eğitime harcanan paranın yüksek

tutulması eğitim sistemindeki başarının sağlanması anlamına gelmeyebilir (Musila ve Belassi, 2004). Örneğin ABD'nin eğitime harcadığı para OECD ortalamasını oldukça aşmaktadır; ancak Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkeler eğitimde etkililik bakımından daha iyi sonuç almaktadır (Rushe, 2018). Eğitim yatırımlarının yanı sıra okullarda öğrencilere özen gösterme, öğretmen ve öğrencilerin dikkatli yönetilmesi, duyarlı yöneticiler, çevrenin kalitesi ve okulun pozitif kültürü, okulun etkililiği ile ilgili faktörler arasındadır (Balcı, 2013, 34). Özetle, eğitime ayrılan paranın yüksek olmasının eğitimin iyileştirilmesi için yeterli olmadığı açıktır. Nitekim bu durum Türk Eğitim Sisteminde iyi niyetle başlanan “Fatih Projesi” örneğinde olduğu gibi amacına ulaşamamış birtakım uygulamalarda da görülebilir. Eğitimdeki başarısızlıkların toplumsal maliyeti uzun vadede oldukça fazla olabileceği gibi sunulan palyatif (geçici) çözüm araçlarının da gerçek anlamda bir iyileştirme sağlamadığı açıktır.

Okuldaki başarısızlığın sonuçları ekonomik, sosyal, mesleki, eğitimsel ve kültürel (Giavrimis ve Papanis, 2008). Bu boyutların her türünü eğitim çıktılarında görmek mümkündür. Benzer şekilde Türk Eğitim Sisteminde şimdiye dek iyileştirme amacıyla yapılan pek çok düzenleme ve değişikliğin belli başlı sıkıntılar yarattığı gözlenmektedir. Örneğin 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte bir neslin hem fizyolojik hem de psikolojik anlamda zor bir dönem geçirdiği (Gün ve Baskan, 2014) söylenebilecekken bu durumun sadece öğrencileri değil norm fazlası kalan öğretmenler ile süreci yönetmekte zorlanan yöneticileri de etkilediği belirtilebilir. Görüldüğü gibi eğitimde yaşanan tek bir sorun başka sonuçlar da doğurabilmektedir. Bundan dolayı okullarda başarısızlığın tanımı sadece öğrencinin başarısızlığını değil aynı zamanda öğrenci ve diğer eğitim paydaşlarının da ihtiyaçlarını başarıyla karşılamadığı için eğitim sistemindeki tüm sorumlularının başarısızlığını ifade etmektedir (Papadopoulos, 1990 Akt. Giavrimis ve Papanis, 2008). Dolayısıyla eğitimdeki başarı veya başarısızlık çok boyutlu ve karmaşık bir anlam ifade etmektedir.

Eğitim, gerek düzenlenen politikalarda ve bürokratik sistemlerde gerekse planlama ve ilişkiler bakımından ilgili pek çok alanda gerçekçi iyileşmelerin yapılmasını gerektirmektedir. Zira eğitimle ilgili herhangi bir alanda yaşanan ciddi bir başarısızlığın veya sorunun diğer alanları da etkilediği açıktır. Bundan dolayı eğitim sistemi ve onu oluşturan etmenler bir bütün içinde değerlendirilmelidir. Aksi takdirde yaşanan sorunların veya başarısızlıkların nedenini bulmaya çalışmak yetersiz kalır ve problemler giderek kronikleşmeye başlar. Glass (2013) birbirini besleyen ve giderek

daha yıkıcı sonuçlara yol açan sarmal olaylar zinciri olarak tarif ettiği eğitimde kısır döngü bileşenlerini Şekil 12'deki gibi açıklamıştır.



Şekil 12. Eğitimde Kısır Döngü Sarmalı

Kaynak. Glass, 2013

Şekil 12'de görüldüğü gibi Glass (2013) eğitimde yaşanan kısır döngüyü altı ayrı faktör ile açıklamıştır. Bu faktörler hem birbirinin nedeni hem de sonucu olarak düşünülmelidir. Buna göre politika yapıcı ve eğitim uzmanlarınca değişim yapmak için eğitimdeki olumsuz noktaların gündeme gelmesi ve ardından hemen tüm sorunları çözebileceğine inanılan reform ve değişikliklerin yapılmaya çalışılması eğitimde kısır döngünün bileşenleridir. Yapılan reformlarla eğitimcilerin işe yaramayan, sonuç vermeyen değişimlere tabi tutulması sonucunda beklenen çıktılarda düşüş yaşanmakla birlikte eğitim sistemi durağanlaşır. Bunun sonucunda okullarda sunulan eğitim kötüleşmeye başlar. Sonuç olarak ise toplumun eğitim sistemine olan güveni zedelenir

ve bu durum politika yapıcıları, eğitim sistemindeki aksaklıkları gidermek üzere yeniden değişim yapmaya sevk eder.

Görüldüğü gibi her ülkenin eğitim sisteminde farklı sorun ve işleyiş yapısının olmasından dolayı çeşitli formlarda kısır döngülerin olması muhtemeldir. Türk Eğitim Sisteminde de bu etmenlerin dışında, benzer kararların alınarak farklı sonuçların beklenmesi ya da bırakacağı etki kestirilmeden düzenlemelerin yapılması gibi etmenlerin kısır döngüye güçlü bir şekilde hizmet ettiği söylenebilir. Dahası, birbirini besleyen bu etmenler sadece tek yönde değil çok yönlü olarak başka faktörlerle de neden-sonuç etkisi yaratmaktadır. Bu durumda sistemin bütünü içinde anlaşılması güç problemler ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla sistemsel açıdan bakıldığında eğitimde kısır döngünün çok daha ciddi boyutta olduğu ve sadece bürokrasinin değil tüm eğitim paydaşlarının katkı sağladığı sarmal bir döngü haline geldiği söylenebilir. Bu nedenle kısır döngünün eğitimde bıraktığı olumsuz etki ve maliyetin sanıldığından çok daha fazla boyutlarda olduğu açıktır. Bunun için eğitimin ve okulların; sistemi amaçlarından uzaklaştırarak durağanlığa ve çöküşe götüren, sürekli tekrarlar yoluyla bağımlılık yaratan sarmal yapılardan yani kısır döngüden kaçınması gerekmektedir.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde kısır döngüyü ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngüye ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere göre eğitimde kısır döngü hangi alanlarda görülmektedir?
3. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngüye ilişkin görüşleri;
  - a) Politika oluşturma ve sürekli değişiklikler,
  - b) Bürokrasinin kısır döngüsü,
  - c) Örgütsel tutarsızlık,
  - d) Patolojik ilişki ve davranışlar boyutlarında ne düzeydedir?
4. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngünün; politika oluşturma ve sürekli değişiklikler,

bürokrasinin kısır döngüsü, örgütsel tutarsızlık, patolojik ilişki ve davranışlar boyutlarına ilişkin görüşleri;

- a) Görev/unvan,
  - b) Okul kademesi,
  - c) Mesleki kıdem,
  - d) Yöneticilik kıdemi
  - e) Branş alanı ve
  - f) Öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde kısır döngünün; politika oluşturma ve sürekli değişiklikler, bürokrasinin kısır döngüsü, örgütsel tutarsızlık, patolojik ilişki ve davranışlar boyutlarının kısır döngüyü açıklamadaki öncelikleri ve etkileri nasıldır?
6. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde kısır döngünün boyutları arasındaki ilişki nasıldır?
7. Ankara ili kamu okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngünün kırılmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

### **Önem**

Toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal geleceğinin inşa edilmesinde önemli görevler yüklenen okulların, toplumsal dönüşümde söz sahibi olabilmesi, amaçlarına ulaşması ile mümkün olmaktadır. Kısır döngü ise örgütü amacından uzaklaştıran, durağanlaştıran ve çöküşe götüren verimsiz bir eylem döngüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısır döngünün doğasını anlamak ve örgütü kısır döngüye sürükleyen nedenleri tespit etmek önemlidir. Aksi takdirde örgütler, aynı hataları yeniden üreten ve belirli bir sınır çerçevesinde özgür hareket ettiğini düşünen; ancak ilerleme kaydedemeyen bir kısır döngünün içine girerler. Masuch'un (1985), kısır döngüye yönelik en çarpıcı tespitlerinden birisi, çalışanların belli bir süre sonra bu döngünün içinde olduklarını fark etmeksizin, rahatsız edici durumları yeniden ve yeniden çaresizce üretmeye başladıklarını belirtmesidir. Eğitimde kısır döngünün yapısının bütüncül bir şekilde ortaya konulması, sistemin sorunlarına daha isabetli müdahaleler yapılabilmesine olanak sağlar. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda kısır döngünün kırılmasına yönelik olarak geliştirilen öneriler; politika yapıcılar, Bakanlık ve okullar

açısından eğitimin amacına ulaşma derecesini artırma, sorunlara daha isabetli müdahaleler yapabilme ve politikalarda istikrarı sağlama gibi fırsatlar sunabilir. Ayrıca bütüncül bir bakışla eğitimde kısır döngüyü doğrudan inceleyen tek ampirik araştırma niteliğindeki bu çalışmanın, özellikle de Türkiye gerçeğinde, literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Çalışma, bahsedilen yönleri ile önemli ve değerli görülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İlinin; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle, Sincan ve Gölbaşı ilçelerinde bulunan kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimde kısır döngüye ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Kısır Döngü:** İki ya da daha fazla bileşenin karşılıklı neden-sonuç ilişkisi ile birbirini pekiştirmesi yoluyla mevcut sorunların daha da ağırlaşarak çözümsüz hale gelmesine yol açan silsiledir.

**Eğitimde Kısır Döngü:** Türk Eğitim Sisteminde kısır döngü kastedilmektedir. Türk Eğitim Sistemi ve okullarında, eğitim anlayış ve uygulamalarında birbirini besleyen ve giderek daha yıkıcı sonuçlara yol açan sarmal olaylar zinciridir.

**Okul:** Ankara ilindeki kamu ilkokul, ortaokul ve liseleridir.

**Yönetici:** Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

**Öğretmen:** Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizine yönelik bilgiler ilgili alt başlıklar altında paylaşılmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

Eğitimde yaşanan kısır döngüyü ortaya koymayı temel amaç edinen bu çalışma, “karma yöntem” araştırmasıdır. Bir yöntem olarak ilk kez 1950’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ilgi görmeye ve gelişmeye başlamış (Gardner, 2012) ve popüleritesi 1990’lı yılların başından itibaren son 30 yıldır katlanarak artmıştır (Huxley, 2010). Tek bir çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasını gerektiren karma yöntem araştırması, her iki yaklaşımı farklı şekillerde birleştirerek araştırma sorusunun daha iyi anlaşılmasını amaçlamaktadır (Gardner, 2012).

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden *keşfedici sıralı desen* kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desende araştırmacı bir nitel araştırma ile başlar ve katılımcıların bakış açılarını keşfeder. Daha sonra veri analizi gerçekleştirilir ve elde edilen bilgiler ikinci basamakta, nicel aşamayı oluşturmada kullanılır. Nicel veri tabanının, nitel veri tabanından elde edilen bulgular üzerine kurulduğu bu desende amaç, özel evren için daha iyi ölçme yöntemleri geliştirmek ve elde edilen verilerin evrene genellenebilirliğini görmektir (Creswell, 2014, 246). Ayrıca çalışma, nitel ve nicel verilerin çalışmanın birden fazla basamağında birleştirilmesi veya destekleyici bir şekilde harmanlanması yönüyle *tam karma*; nitel ve nicel yöntemlerin sırasıyla kullanılması yönüyle *ardışık zamanlı*; nitel ve nicel yöntemlerden herhangi birisinin diğerine göre baskın olmaması yönüyle de *eşit statü* (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) özellik göstermektedir.

Çalışmaya öncelikle keşfedici olmak üzere nitel boyutla başlanmıştır. Belirlenen desene bu yönde karar verilmesinin esas nedeni çalışmanın özgün olması,



alan yazındaki ampirik çalışmaların yeterli görülmemesi ve nicel aşamada geliştirilecek olan veri toplama aracına fikir sunmayı sağlanmaktadır. Bu kapsamda belirlenen nitel araştırmanın gereği olarak öğretmenler ve yöneticilerle yapılan bireysel görüşmelerle başlanmıştır. Çalışmanın nitel verilerin tematik analizinden sonra literatür kapsamlı bir şekilde yeniden incelenerek nitel bulgularla örtüşen standartlaştırılmış ölçümler belirlenmiştir. Ardından kısır döngünün düzeyini belirlemeye yönelik olarak ölçme aracı geliştirilmiş, bu araç daha geniş bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan desen, nitel olarak yapılan incelemenin daha sonra nicel boyutta test edilenleri desteklemek amacıyla nasıl kullanılabileceğini de göstermiştir. Dolayısıyla araştırma üç aşamadan oluşmuştur. Nitekim Creswell ve Plano Clark'a (2015, 79-80) göre araştırmacı bu desenin özünde üç aşama uygular: İlk aşamada keşfedici şekilde veri toplar ve bu verileri analiz eder, ikinci aşamada ölçme aracını geliştirir ve üçüncü aşamada ise evrenden alınan örnekleme ölçme aracını uygular.

### Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın nitel aşaması için çalışma grubunun belirlenmesinde “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak gömülü kuram çalışmalarında ortaya atılan bu yöntem, olguların farklı şekillerde örneklendirilmesinde yoğun ve kavramsal bilgi sağlaması yönüyle kullanışlıdır (Merriam, 2013, 78). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı; incelediği problemle ilgili olan, kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı özellikleri taşıyan katılımcılardan (Grix, 2010) en fazla çeşitliliği elde etmek için ölçütler belirleyerek bir matris oluşturur (McNabb, 2015). Bu çalışmada, maksimum örnekleme çeşitliliğine ulaşabilmek için Tablo 1'deki matris oluşturulmuştur.

Tablo 1

*Nitel Aşama İçin Maksimum Çeşitlilik Örnekleme Matrisi*

Okul Kademesi		İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Görev	Müdür	2	2	2	6
	Müdür Yrd.	2	2	2	6
	Öğretmen	4	4	4	12
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi maksimum çeşitlilik örnekleme matrisinin oluşturulmasında görev ve okul kademesi değişkenleri ölçüt alınmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu; Ankara İli kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan ikişer okul müdürü, ikişer müdür yardımcısı ve dörder öğretmen olmak üzere toplam 24 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu incelendiğinde katılımcıların, öğretmen ve yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) olma durumuna göre eşit oranda belirlendiği de görülmektedir (12 yönetici, 12 öğretmen).

Nitel görüşmeler gerçekleştirilirken verilerin doygunluğa ulaşma derecesi (katılımcılardan artık yeni bir bilgi gelmediği nokta) sürekli olarak takip edilmiş ve 24 katılımcının, örneklem büyüklüğü için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Nitekim Creswell (2014, 189) verilerin doygunluğa ulaşması düşüncesinin kuram oluşturma çalışmasından geldiğini ve genel kabul olarak bu tür çalışmalarda araştırmacıların, 20-30 kişiyi incelemeleri gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırma için belirlenen 24 kişilik çalışma grubunun, hem maksimum çeşitlilik örnekleme yapılması açısından hem de kısır döngünün ortaya konmasında veri doygunluğuna ulaşılması açısından yeterli olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki katılımcıların kişisel özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Çalışma Grubundaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri*

<b>Katılımcı Kodu*</b>	<b>Kademe</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>Yöneticilik Kıdemi</b>	<b>Öğrenim Durumu</b>
m1	İlkokul	18	10	Lisans
m2	İlkokul	20	14	Yüksek lisans
m3	Ortaokul	19	13	Yüksek lisans
m4	Ortaokul	18	10	Lisans
m5	Lise	20	15	Yüksek lisans
m6	Lise	21	11	Yüksek lisans
y1	İlkokul	24	14	Yüksek lisans
y2	İlkokul	15	13	Yüksek lisans
y3	Ortaokul	19	11	Yüksek lisans
y4	Ortaokul	20	14	Yüksek lisans
y5	Lise	19	10	Yüksek lisans
y6	Lise	19	11	Yüksek lisans
ö1	İlkokul	11		Yüksek lisans
ö2	İlkokul	10	1**	Yüksek lisans
ö3	İlkokul	13	2**	Lisans
ö4	İlkokul	12		Lisans

(devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

*Çalışma Grubundaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri*

ö5	Ortaokul	10		Lisans
ö6	Ortaokul	19		Yüksek lisans
ö7	Ortaokul	14		Yüksek lisans
ö8	Ortaokul	11		Lisans
ö9	Lise	18		Lisans
ö10	Lise	17	1**	Yüksek lisans
ö11	Lise	14		Lisans
ö12	Lise	12		Yüksek lisans

\*Okul müdürleri, m; müdür yardımcıları, y; öğretmenler, ö harfleri ile kodlanarak her bir katılımcıya bu harfin yanında sıra numarası verilmiştir.

\*\*Müdür yetkili öğretmenlik.

Tablo 2'deki katılımcılardan öğretmenlerin en az 10 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları, müdür ve müdür yardımcılarının ise en az 10 yıllık yöneticilik kıdemine sahip oldukları görülmektedir. Bu ölçütler, belirli bir mesleki deneyime sahip katılımcıların eğitimde kısır döngüye ilişkin daha isabetli gözlem ve betimlemeler yapabilecekleri düşüncesiyle araştırmacı tarafından esas alınmıştır. Ayrıca bir ölçüt olarak belirlenmesi de katılımcıların çoğunun, yöneticilerin ise neredeyse tamamının yüksek lisans mezunu oldukları göze çarpmaktadır.

Araştırmanın nicel aşaması için hedef evren, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İlinin; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle, Sincan ve Gölbaşı ilçelerinde bulunan kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, yöneticiler ve öğretmenler için ayrı ayrı belirlenen evrenlerden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Araştırmada yönetici ve öğretmen sayılarının, hedef evreni temsil ettiği oranda katılımcıya ulaşmak hedeflendiğinden, örneklem seçiminde oranlı tabakalı-seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Bu örneklemede, evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri garanti altına alınmaktadır. Bunun için de evren öncelikle iki ya da daha çok alt evrene ayrılır (Balcı, 2013b, 100). Çalışmada hedef evrendeki yönetici ve öğretmen sayılarının, görev yapılan ilçe ve okul kademesi değişkenlerine göre dağılımlarının örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Tablo 3'te evren ve örnekleme yer alan okul yöneticilerinin ilçelere ve okul kademelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

*Evren ve Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin İlçelere ve Okul Kademelerine Göre Dağılımı*

Okul Kademesi	İlkokul		Ortaokul		Lise		Tüm Kademeler Toplamı	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
Altındağ	100	14	56	8	83	12	239	34
Çankaya	137	20	121	17	140	20	398	57
Etimesgut	92	12	63	9	85	12	240	34
Keçiören	163	23	120	17	114	16	397	56
Mamak	152	22	90	13	90	13	332	48
Pursaklar	24	4	17	3	20	3	61	9
Yenimahalle	115	16	78	11	123	17	316	44
Sincan	91	13	69	10	87	12	247	35
Gölbaşı	37	5	27	4	26	4	90	13
<b>Toplam</b>	<b>911</b>	<b>129</b>	<b>641</b>	<b>92</b>	<b>768</b>	<b>109</b>	<b>2320</b>	<b>330</b>

Not: Hedef evrene ait sayılar Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesinden (www.ankara.meb.gov.tr) elde edilmiştir (2016-2017).

Tablo 3'te görüldüğü gibi yöneticiler için hedef evren 2320 kişiden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise tabakalı örneklemeler için sıklıkla kullanılan ve Cochran (1962; Akt. Balcı, 2013b, 108) tarafından önerilen şu formül uygulanmıştır:

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

Bu formülde n, örneklem büyüklüğünü; N, evren büyüklüğünü; d, hata payını (bu araştırma için .05); t, güven düzeyinin tablo değerini (bu araştırma için 1,96); PQ ise (.50)\*(.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesini sembolize etmektedir. Formül uygulandığında 330 yöneticinin, hedef evreni temsil edebileceği görülmüştür. Aynı formül, öğretmenler için örneklem büyüklüğünü saptamada da kullanılmıştır. Tablo 4'te evren ve örneklemde yer alan öğretmenlerin ilçelere ve okul kademelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4'te öğretmenler için hedef evrenin 45411 kişiden oluştuğu görülmektedir. Hedef evrenin 380 öğretmen tarafından temsil edilebileceğine karar verilmiştir. Yine de uygulama sırasında ve sonrasında karşılaşılabilecek sorunların olumsuz etkilerini önlemek adına, belirlenen örneklem büyüklüklerinden daha fazla sayıda katılımcıya ölçme aracı uygulanmıştır.

Tablo 4

*Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin İlçelere ve Okul Kademelerine Göre Dağılımı*

Okul Kademesi	İlkokul		Ortaokul		Lise		Tüm Kademeler	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
<b>İlçeler</b>								
Altındağ	1458	12	1343	11	1878	15	4679	38
Çankaya	1952	16	2478	21	3180	26	7610	63
Etimesgut	1441	12	1769	15	1524	13	4734	40
Keçiören	2577	21	2856	24	2461	21	7894	66
Mamak	1874	15	1807	15	1975	17	5656	47
Pursaklar	446	4	494	4	505	5	1445	13
Yenimahalle	1742	14	1991	17	2838	24	6571	55
Sincan	1636	14	1957	17	1686	14	5279	45
Gölbaşı	454	4	470	4	619	5	1543	13
<b>Toplam</b>	<b>13580</b>	<b>112</b>	<b>15165</b>	<b>128</b>	<b>16666</b>	<b>140</b>	<b>45411</b>	<b>380</b>

Not: Hedef evrene ait sayılar Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesinden (www.ankara.meb.gov.tr) elde edilmiştir (2016-2017).

Verilerin çözümlenmesi başlığı altında detaylıca belirtilen aşamaların sonucunda elde edilen nihai katılımcı sayıları olan 341 yönetici ve 393 öğretmene ait kişisel bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler*

Değişken	Düzye	Yönetici		Öğretmen	
		n	%	n	%
Okul Kademesi	İlkokul	128	37,5	119	30,3
	Ortaokul	100	29,3	133	33,8
	Lise	113	33,1	141	35,9
Kıdem	1-10 yıl	73	21,4	99	25,2
	11-20 yıl	150	44,0	176	44,8
	21 yıl ve üzeri	118	34,6	118	30,0
Branş Alanı	Sınıf Eğitimi	132	38,7	106	27,0
	Sözel/ Sosyal	83	24,3	138	35,1
	Fen ve Matematik	41	12,0	72	18,3
	Teknik Alanlar	42	12,3	36	9,2
	Güzel Sanatlar ve Spor	43	12,6	41	10,4
Öğrenim Durumu	Lisans	259	76,0	338	86,0
	Lisansüstü	82	24,0	55	14,0
Görev	Müdür	77	22,6	-	-
	Müdür Yardımcısı	264	77,4	-	-
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	99	29,0	-	-
	6-10 yıl	101	29,6	-	-
	11-15 yıl	62	18,2	-	-
	16 yıl ve üzeri	79	23,2	-	-
<b>Toplam</b>		<b>341</b>	<b>100</b>	<b>393</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te araştırmaya katılım gösteren yöneticilerin ve öğretmenlerin okul kademelerine göre dağılımının, örnekleme teorisine uygun şekilde sağlandığı görülmektedir. Ayrıca gözlem birimlerinin, istatistiksel analizler için yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir. Zira alt gruplarda en azından 20-50 arasında katılımcının bulunması önerilmektedir (Sudman, 1976, 9). Gözlem birimleri belirlenirken ayrıca, her bir alt grupta normal dağılım şartının sağlanmasına da dikkat edilmiştir. Katılımcı özelliklerinden öğrenim durumu incelendiğinde lisansüstü eğitim mezunu yöneticilerin (%24), öğretmenlere (%14) göre daha fazla olması dikkat çekmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından nitel aşamadaki verileri elde etmek üzere geliştirilen “Eğitimde Kısır Döngü Görüşme Formu” ve nicel aşamadaki verileri elde etmek üzere geliştirilen “Eğitimde Kısır Döngü leği” aracılığıyla toplanmıştır. Bu bölümde, nitel ve nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin bilgiler, ilgili başlıklar altında sunulmaktadır.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın nitel aşaması için verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından Eğitimde Kısır Döngü Görüşme Formu geliştirilmiştir. Keşfedici sıralı desenle yürütülen bu araştırmada bilgilerin öncelikli olarak keşfedilmesi amaçlandığından görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle, temelinde keşfediciliğin bulunduğu yapılandırılmamış görüşmeler (Merriam, 2013, 88-89) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırma konusuna ilişkin detaylı görüşler ortaya çıktığından, bazı alt (sondaj) sorular forma eklenmiştir. Yapılan bu görüşmelere ve literatüre dayalı olarak hazırlanan görüşme formu, uzman görüşleri ( alan uzmanı akademisyen) doğrultusunda geliştirilmiş; iki katılımcı (bir ğretmen ve bir yönetici) zerinde yapılan pilot uygulama ile son şeklini almıştır.

Geliştirilen görüşme formundaki sorular, yarı yapılandırılmış özelliktir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin büyük bir kısmı, keşfedilmesi gereken konuların açığa çıkarılması için sorularla veya bir konuyla yönlendirilir (Merriam, 2013, 88-89). Görüşme formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde

katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular (okul kademesi, görev/unvan, mesleki kıdem, varsa yöneticilik kıdemi, öğrenim durumu), ikinci bölümde ise eğitimde kısır döngüyü ortaya koymaya yönelik sorular yer almaktadır.

Nitel aşamada katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler yaklaşık olarak 60'ar dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında uzman görüşü alınması, soruların literatüre dayalı olarak araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun şekilde hazırlanması ve pilot uygulamanın yapılması, formun geçerliliğini sağlamaya hizmet etmektedir (Shenton, 2004). Araştırmada veri kaybının önlenmesi için katılımcılardan, kendilerine daha önce verilen görüşme formundaki soruları yazılı olarak yanıtlamaları da istenmiştir. Ayrıca görüşmelerden önce konuya ilişkin genel bilgiler paylaşılmış, görüşme esnasında anlaşılmayan, net olmayan durumlar katılımcılara açıklanmıştır. EK 1'de yönetici ve öğretmenlerden ayrıntılı görüş edinmek üzere hazırlanan görüşme formuna yer verilmiştir.

### **Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği**

Eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların ne sıklıkta görüldüğünü ortaya koymayı amaçlayan Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle konuya ilişkin ulusal ve uluslararası alandaki çalışmalar incelenmiştir. Madde havuzu oluşturma sürecinde literatür taraması ve ilk aşamada yapılan nitel araştırmanın yanı sıra bir akademisyen, bir Bakanlık uzmanı, iki okul yöneticisi ve iki öğretmen olmak üzere toplam altı kişiyle görüşmeler yapılmış; yöneticilere ve öğretmenlere ayrıca kompozisyonlar yazdırılmıştır. Bu doğrultuda eğitimdeki kısır döngüyü tanımlayacak kavramlar, olay ve olgular üzerine fikirler elde edilmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak araştırmanın ilk (nitel) aşamasında elde edilen bilgi ve tecrübelerden yararlanılmış, elde edilen görüşler ve oluşturulan taslak temalar incelenerek madde havuzunun oluşturulmasına katkı sağlanmıştır. Bu doğrultuda 74 maddelik bir havuz oluşturulmuş ve ön uygulama için son şeklini vermek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Taslak formda yer alan maddelerin kapsam, dil, ölçme ve biçimsel uygunluğu bakımından değerlendirilmesi için üç ölçme değerlendirme, bir Türkçe eğitimi ve 13 de eğitim

yönetimi alanından olmak üzere toplam 17 uzmanın<sup>1</sup> görüşlerinden faydalanılmıştır. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda kısır döngüyü doğrudan yansıtan maddelerin havuzda tutulması benimsenerek 29 madde ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler ise yeniden ifade edilmiştir. Son olarak ölçek formunun katılımcılar tarafından kolay ve doğru anlaşılabilir olmasını test etmek amacıyla iki yönetici ve iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek formunda yapılan inceleme ve düzeltmelerin ardından benzer yargıları içeren dört madde daha madde havuzundan atılarak 41 maddelik ölçek formu ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçek maddelerinin cevaplanması için “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” olmak üzere beşli Likert tipi derecelendirmeye başvurulmuştur. Ölçeğin yapılandırılması aşamasında gerekli olan ön uygulama verileri, Van İl merkezindeki kamu okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Ön uygulama için bu ilin seçilmesindeki amaç, araştırmacı açısından daha erişilebilir olması ve ana uygulama için Ankara İlinde belirlenen örnekleme ulaşmayı kolaylaştırmasıdır. Geliştirilen ölçeğin yapılandırılmasında sırasıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

**Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).** Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin (EKDÖ) yapılandırılması için analizlere geçmeden önce veri setinde faktör analizi için gerekli olan temel varsayımlar incelenmiştir. Bunun için öncelikle örneklem sayısının uygunluğuna karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell'in (2013) faktör analizleri için temel aldığı katılımcı sayısı (n) 300 iken Comrey ve Lee (1992) 50'yi çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta (makul), 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1.000'i ise mükemmel şeklinde değerlendirmiştir. Şencan (2005) ise analizlerde genel olarak kabul edilen, madde sayısı başına 10 veya beş katılımcı kuralına uyulmasını tavsiye etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin yapılandırılmasında uygulanacak AFA için ise toplamda 440 katılımcıya ulaşılmıştır. Dolayısıyla analizler için yeterli düzeyde gözlem birimine ulaşıldığına karar verilmiştir ( $41 \times 5 = 205$  ve  $300 < 441$ ).

Çalışmada, ön uygulamanın ardından elde edilen veri setindeki uç değerlerin incelenmesi, eksik ve şüpheli görülen verilerin kontrolü sağlanmıştır. Bunun için veri

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Prof. Dr. Kürşat Yılmaz, Prof. Dr. Murat Kayri, Doç. Dr. Şakir Çinkır, Doç. Dr. Adnan Boyacı, Dr. Öğr. Ü. Gürol Zırhıoğlu, Dr. Öğr. Ü. Ergül Demir, Dr. Öğr. Ü. Hatice Coşkun, Dr. Öğr. Ü. Ahmet Saylık, Arş. Gör. Ayşegül Atalay Mazlum, Arş. Gör. Özge Erdemli, Arş. Gör. Yağmur Koç, Öğretmen Numan Saylık.



setinde yer alan her bir madde ve toplam puanı için Z puanları ve Mahalonobis uzaklıklarına bakılmıştır. Z puanları  $\pm 3$  değer aralığı dışında kalan veriler (32 veri) örneklem dışı bırakılmış; .05 anlamlılık düzeyinde Mahalonobis değeri 12.592'nin altında kalan veriler (28 veri) uç değer olarak tespit edilerek analizlere dâhil edilmemiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2014) göre de normal dağılımlar için verilerin %99'unun ortalamadan en fazla  $\pm 3$  standart sapma uzaklıkta yer alması önemlidir. Bunun dışında veri setinde normalliğin incelenmesi için ayrıca grafikler (kutu-çizgi grafikleri ve histogram) ve betimsel istatistiklere bakılmıştır. AFA için elde edilen veri setine ait ortalama ( $\bar{X}= 158,89$ ), mod (160,00) ve medyan (160,50) değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu saptanmıştır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla -.229 ve .204 olduğu görülmüştür. Merkezi eğilim ölçülerinden mod, medyan ve ortalamanın birbirine yakın olmasının yanı sıra basıklık ve çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Dolayısıyla veri seti için normallik varsayımları karşılanmıştır.

Veri setinin AFA için güvenilir olup olmadığına karar vermede ölçüt alınan Cronbach Alpha (alfa) güvenilirlik katsayı oranı hesaplanmıştır. DeVellis'e (2017, 108) göre bir ölçeğin niteliğini belirlemede en önemli ölçümlerden biri alfa güvenilirlik katsayısıdır. Alan yazında, kabul edilebilir alfa değerleri 0,70 ile 0,95 arasında değişebilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak 380 gözlem biriminden ve 41 maddeden oluşan veri seti için normallik sağlanmış; AFA'nın uygulanması için hazır hale getirilmiştir.

Boyut indirgemek ve maddelerin hangi gruplarda toplandığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan AFA'da (Alpar, 2017, 247) maksimum olabilirlik faktörleme analizi (maximum likelihood analysis, MLA) kullanılmıştır. MLA'nın seçilmesindeki amaç, gözlenen korelasyon matrisini örnekleme olasılığını en üst düzeye çıkaran gruplar için faktör yüklerini tahmin etmesidir. MLA, özellikle AFA'dan sonra DFA'nın da kullanılacağı çalışmalar için uygun ve önemli görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, 638). Bu çalışmadaki veri toplama aracına DFA uygulanacağı için MLA'nın seçilmesine karar verilmiştir. Bunun yanında faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünden eğik döndürme yöntemlerinden "Direct Oblimin'in" kullanılması uygun görülmüştür.

AFA için verilerin normalliğine ve örneklem büyüklüğü bakımından toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar vermek üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi değerleri incelenmiştir. Ölçeğin faktör analizi için KMO test değerinin .917 olduğu görülmüştür. Bartlett küresellik test değeri dikkate alındığında ise ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu ( $p=.000$ ), dolayısıyla faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. Tavşancıl'a (2010) göre KMO sayısının 0,50'den büyük olması, veri yapısının faktör analizi için uygun olduğunu anlamına gelmektedir. Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğü için KMO testi değerini 0.50-0.60 arası kötü, 0.60-0.70 arası zayıf, 0.70-0.80 arası orta, 0.80-0.90 arası iyi ve 0.90 üzeri ise mükemmel şeklinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla veri setinin AFA için mükemmel olduğu saptanmıştır.

Yapılan ön analizlerden sonra öz değeri 1'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapının oluştuğu gözlenmiştir. Ancak ölçekteki faktör sayısına karar verirken birikinti grafiği ve katsayı oranları incelenmiş; faktörler altında dağılan maddelerin dağılımı da dikkate alınarak dört faktörlü bir yapı olarak tasarlanması uygun görülmüştür. Döndürme işlemi sonucu faktör yük değeri düşük (.32'nin altı) olarak gözlenen maddeler (M20, M22, M40, M41, M38, M39, M14, M8) sırasıyla ölçekten çıkarılarak analizler tekrar edilmiştir. Nitekim Tabachnick ve Fidell (2013), temel bir kural olarak her bir değişkenin faktör yük değerinin 0.32 ve üzerinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte diğer faktörlere %10 ve altı oranında yük bindiren maddeler binişiklik özelliği gösterdiğinden ölçekten sırayla çıkarılmıştır (M37, M24, M12). Ölçeğin ön uygulamasında kullanılan ve çıkarılan maddelerin de yer aldığı form EK 2'de yer almaktadır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyan bilgiler ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçekteki faktör yük değerleri .80 ile .35 arasında değişmektedir. İlk faktörde yedi, ikinci faktörde 11, üçüncü faktörde beş ve dördüncü faktörde yedi madde olmak üzere toplam dört faktörde 30 madde yer almaktadır. Birinci faktörün ölçeğe katkı sunduğu varyans oranı %28,36 iken ikinci faktörün %9,31 olduğu gözlenmektedir. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %3,45'ini açıklarken dördüncü faktör, %3,58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %44,72 olarak belirlenmiştir. Ölçek boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayısı hesaplandığında ise sırasıyla .89, .82, .85 ve .82 düzeyinde güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .91 hesaplanmıştır. Dolayısıyla yapılandırılan ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Son olarak faktörler altında topl-

Tablo 6

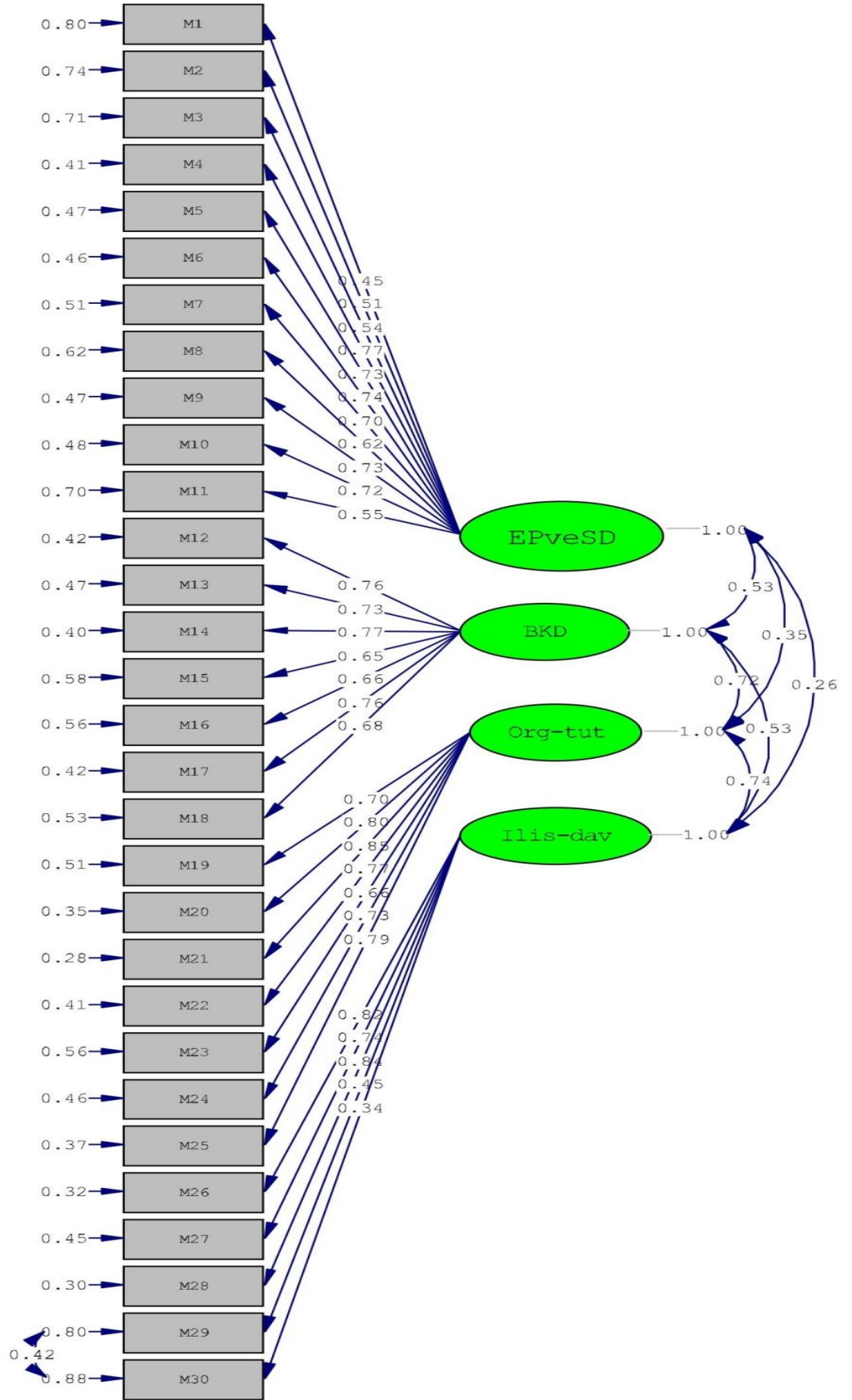
*Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin AFA (MLA) Sonuçları*

Maddeler		Faktör Yük Değerleri			
İlk Hali	Son Hali	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
M31	M25	.809			
M26	M20	.703			
M30	M24	.682			
M27	M21	.673			
M28	M22	.634			
M25	M19	.576			
M29	M23	.472			
M7	M11		.665		
M5	M4		.657		
M6	M6		.647		
M9	M5		.570		
M11	M7		.528		
M10	M8		.522		
M2	M2		.466		
M1	M1		.441		
M4	M9		.440		
M3	M3		.439		
M13	M10		.352		
M34	M28			.776	
M35	M29			.734	
M36	M30			.686	
M32	M26			.685	
M33	M27			.441	
M21	M17				.680
M18	M15				.604
M15	M12				.570
M23	M18				.548
M16	M13				.488
M17	M14				.479
M19	M16				.390
Boyutlar	Özdeğerler (Eigenvalues)	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	
1	8,510	28,365	.89	7	
2	2,795	9,317	.82	11	
3	1,036	3,452	.85	5	
4	1,076	3,586	.82	7	
<b>Toplam</b>		<b>44,721</b>	<b>.91</b>	<b>30</b>	

nan maddeler dikkate alınarak boyutların isimlendirilmesi yapılmıştır. Buna göre birinci faktör *Örgütsel Tutarsızlık*, ikinci faktör *Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler*, üçüncü faktör *Patolojik İlişki ve Davranışlar*, dördüncü faktör ise *Bürokrasinin Kısır Döngüsü* olarak ifade edilmiştir.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).** Çalışmada nicel verileri toplamak üzere geliştirilen ve AFA ile yapılandırılan ölçme aracının doğruluğunun sınanması da amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yeni bir örneklem üzerinde sınıma analizlerinin yürütülmesi için yine Van İl merkezindeki kamu okullarında görev yapan 198 yönetici ve öğretmenden veri toplanmıştır. Dolayısıyla ölçekte yer alan toplam madde sayısının beş katından (Şencan, 2005) fazla veriye ulaşılmıştır ( $30 \times 5 = 150$ ;  $198 > 150$ ). Dört faktörlü ve 30 maddeden oluşan yapının model uyumuna bakılmadan önce veri setinde normallik incelemeleri yapılmıştır. Bunun için uç değerler ayıklanmış, betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Z puanları incelendiğinde veri setindeki tüm değerlerin  $\pm 3$  aralığında kaldığı gözlenmiştir. Verilerin bu değer aralığındaki uzaklıkta olması normal dağılımlar için beklenen bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bununla birlikte uç değer ve normallik incelemelerinde Q-Q, Histogram ve Box-plot grafiklerinden yararlanılmış; Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi dikkate alınmıştır. K-S test değerinin 0.5 düzeyinde anlamlı olduğu ( $p=200$ ) ve verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. DFA için elde edilen, 198 gözlem biriminden oluşan veri setine ilişkin betimsel ölçümler incelenmiştir. Buna göre ortalama ( $\bar{X}= 105,26$ ), mod (101,00) ve medyan (106,00) değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık (-,407) ve basıklık (,289) katsayılarının ise  $\pm 1$  aralığında olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla DFA yapmak için kullanılacak olan veri setindeki betimsel istatistiklerin, normallik varsayımını karşıladığı (Büyüköztürk, 2016) gözlenmiştir. Sonuç olarak EKDÖ'ye ilişkin yapılacak doğrulama sınamaları için veri setinin hazır hale geldiğine karar verilmiştir. AFA sonucunda toplam dört faktörlü ve 30 maddeden oluşan ölçeğin yapısını teyit etmek amacıyla yapılan analizlerde dört gizil değişken tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen DFA modeli (path diyagramı) Şekil 13'de sunulmuştur.

Şekil 13'te anlaşıldığı üzere AFA ile elde edilen faktörler, ölçek yapısıyla anlamlı bir ilişki göstermektedir ( $p < .01$ ;  $p = .00$ ). Bununla birlikte model uyumunda öncelikle dikkate alınması gereken diğer değerler ki-kare ( $\chi^2$ ) ve serbestlik derecesidir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen verinin 3'ten küçük olması mükemmel uyuma, 5'ten küçük olması ise orta derecede uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, 307). Modeldeki  $\chi^2/sd$  bölünmesiyle elde edilen değer 2,16 olarak bulunmuş olup mükemmel bir uyum göstermektedir ( $859.94/398=2.16$ ). Modelin uyum düzeyini değerlendirmede dikkate alınan bir diğer önemli ölçüm ise RMSEA değeridir. Womble ve diğ.'ne (2001) göre RMSEA değerinin .10'un altında olması iyi bir uyumun belirtisidir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen



Chi-Square=859.94, df=398, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 13. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı

RMSEA değeri koşulu sağladığı için uyumun iyi olarak değerlendirilmesi mümkündür (RMSEA= .07 < .10). Model uyum incelemesinde dikkate alınan diğer uyum indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrasında Uyum İndekslerinin Değerlendirilmesi*

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum için Kesme Noktaları	Hesaplanan Değerler	Uyum Durumu
<b>NFI</b>	.90 ≤ NFI ≤ 1.00	.91	Kabul
<b>NNFI</b>	.95 ≤ NNFI ≤ 1.00	.95	Kabul
<b>CFI</b>	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.95	Kabul
<b>GFI</b>	.85 ≤ GFI ≤ 1.00	.83	Kabul
<b>IFI</b>	.90 ≤ IFI ≤ 1.00	.95	Kabul
<b>SRMR</b>	.00 ≤ SRMR ≤ 1.00	.08	Kabul
<b>RMR</b>	.08 ve altı	.07	Kabul

Kaynak. Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2013 ve Seçer, 2013’den yararlanılarak geliştirilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi model uyum indeksleri belirlenirken kabul edilebilir alt sınırlar dikkate alınmıştır. Ancak buna rağmen özellikle GFI gibi bazı uyum iyilikleri örneklem büyüklüğünden oldukça fazla etkilendiğinden uyuma karar verme konusunda tutucu olunmalıdır (Comrey ve Lee, 1992). Bunun dışında RMR ve SRMR ölçümlerinin .00’ yakın olması istenen bir durumdur. İndeks değerlerinin DFA sonucu için kabul edilebilir aralıkta olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla EKDÖ’ye ilişkin model yapısının iyi düzeyde olduğu ve model uyumunun sağlandığı görülmektedir. DFA sonucu elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda$ ), standart hata (S.E.) ve t değerlerine ise Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde tüm faktörlerin istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Standart faktör yükleri için evrensel olarak kabul edilmiş bir kesme değeri bulunmamaktadır (Doll, Raghunathan, Lim ve Gupta, 1995). Ancak faktör yükleri veya katsayıları ne kadar büyükse bu durum (standart hatalarıyla karşılaştırıldığından ve karşılık gelen t değerleri ile ifade edildiğinden dolayı) ölçülen değişkenlerin veya faktörlerin temel yapıları o derece güçlü temsil ettiğini göstermektedir (Bollen 1989 Akt. Doll vd., 1995). DFA sonucu ölçeğin standartlaştırıl-

Tablo 8

*Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ )	t	S.E	p
<b>Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler</b>	M1	.45	6.39	.80	.00
	M2	.51	7.37	.74	
	M3	.54	7.82	.71	
	M4	.77	12.97	.41	
	M5	.73	11.47	.47	
	M6	.74	11.65	.46	
	M7	.70	10.91	.51	
	M8	.62	9.22	.62	
	M9	.73	11.45	.47	
	M10	.72	11.28	.48	
	M11	.55	8.05	.70	
<b>Bürokrasinin Kısır Döngüsü</b>	M12	.76	12.19	.42	.00
	M13	.73	11.41	.47	
	M14	.77	12.42	.40	
	M15	.65	9.74	.58	
	M16	.66	10.11	.56	
	M17	.76	12.22	.42	
	M18	.68	10.47	.53	
<b>Örgütsel Tutarsızlık</b>	M19	.70	10.93	.51	.00
	M20	.80	13.36	.35	
	M21	.85	14.56	.28	
	M22	.77	12.49	.41	
	M23	.66	10.17	.56	
	M24	.73	11.65	.46	
	M25	.79	13.02	.37	
<b>Patolojik İlişki ve Davranışlar</b>	M26	.82	13.27	.32	.00
	M27	.74	11.46	.45	
	M28	.84	13.59	.30	
	M29	.45	6.27	.80	
	M30	.34	4.60	.88	

standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .85 ve .34 arasında değiştiği; dolayısıyla gizil yapıları iyi düzeyde ölçtüğü söylenebilir. Maddelerin t değerleri incelendiğinde ise 14.56 ile 4.60 aralığında ölçümler gözlenmektedir. Tamamen standardize edilmiş yüklerin her biri ile ilişkili t değerlerinin ise, .01 anlamlılık seviyesindeki kritik değeri (2.58) aşması beklenmektedir (Yoon, Gursoy ve Chen, 2001). Nitekim t değerlerinin bu kritik seviyeyi aştığı ve yapının dört alt boyutta da güvenilirliği sağladığı anlaşılmaktadır. Standart hata (s.e.) oranlarına bakıldığında ise .90'nın üzerinde hata varyansına rastlanmamıştır. Dolayısıyla maddelerin hem ölçeğin bütününe hem de faktörlere yansıttığı hata oranı kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak elde edilen 30 maddeli yapının dört faktör altında doğruluğunun sınındığına ve ölçme aracının güvenilir

olduğuna karar verilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak üzere AFA ve DFA işlemlerinin yapılmasıyla hazırlanan ölçeğin son haline EK 3'te yer verilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde “betimsel analiz tekniği” kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür. Verilerin düzenlenmesinde araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınabilir (Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu araştırmada katılımcı görüşleri, eğitimde kısır döngü literatürüne dayalı olarak geliştirilen görüşme formundaki sorular esas alınarak düzenlenmiştir. Böylelikle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmeler esnasında oluşan yeni durumlar dikkate alınarak yeni temalar da oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtabilmek amacıyla temel biçimlendirilmiş alıntılar, detaylı şekilde örneklendirilerek sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında *i güvenirliliğin* sağlanması için verilerin analizinde ve sonuçlara ulaşmada araştırmaya ikinci bir uzman dâhil edilerek analizlerin “kabul edilme” oranı artırılmış, nitel bulguları gösteren tabloların ardından bazı katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. *Dış güvenirliliğin* sağlanması için ise veri kaynağı olarak kullanılan bireyler açık bir biçimde tanımlanmış (bkz. Tablo 2), verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ile veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Shenton, 2004). Araştırmada nitel verilerin analizinin ardından ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturması, daha önce oluşturulan kuramsal çerçeve ile uyumlu bulgulara ulaşılmış olması ve elde edilen bulguların ikinci aşamada geliştirilen ölçek ile teyit edilmesi *i geçerliliğin* sağlandığına işaret etmektedir. Ayrıca araştırmada, çalışma grubunun farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulması (maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi), araştırma sonucunun okuyucunun deneyimleriyle ilişkilendirilebilmesi ve sonuçların araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlı olması, *dış geçerliliği* artırmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 279).

Araştırmanın ana uygulaması için verilerin toplanmasına başlanmadan önce çalışmanın yapıldığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilgili okullarda uygulamak



üzere araştırma izni ve Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair onay talep edilmiştir. Alınan izinlere dair belgeler sırasıyla EK 4 ve EK 5’te sunulmuştur. Araştırmanın nicel aşamasında geliştirilen Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği, ana uygulamada 363 yönetici ve 417 öğretmen olmak üzere toplam 780 katılımcıya uygulanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından kişisel bilgilerin ya da maddelerin bir bölümünün doldurulmadığı; kontrol maddelerine (1., 2., 3., 29. ve 30. maddeler) verilen cevapların diğer maddeler ile uyumsuz olduğu durumlar saptanmıştır. Bu tür ölçek formları araştırmanın dışında tutularak yöneticilere uygulanan 363 ölçekten 350’si, öğretmenlere uygulanan 417 ölçekten 411’si araştırma için veri oluşturabilecek nitelikte bulunmuştur. Bu aşamada, hem yönetici hem de öğretmenlerden oluşan her iki veri setinde de kayıp verilerin bulunduğu gözlenmiştir. Kayıp veri oranının hem yöneticilerde hem öğretmenlerde %5’ten (Tabachnick ve Fidell, 2013) küçük olması; dolayısıyla yöneticilerde (EM sig= .111; p>.050) ve öğretmenlerde (EM sig= .256; p>.050) kayıp verilerde yanlılık olmaması nedeniyle (Demir, 2012) seri ortalaması atama (series mean) yoluyla kayıp veri ataması yapılmıştır.

Kayıp veri atamasının ardından hipotez testi aşamalarından birisi olan normallik varsayımlarının sağlanması adına, öncelikle Z puanı ayıklaması yapılarak her bir boyut ve toplam puan için ortalamalar ayrı ayrı  $\pm 3$  aralığında sıralanmış; yönetici veri setinde iki verinin, öğretmen veri setinde ise altı verinin, bu aralığın bir hayli uzağında olduğu saptanarak veri setinden çıkartılmıştır. Ardından kutu bıyık grafiği oluşturularak uç değerler incelenmiştir. Yönetici veri setinden yedi veri (sırasıyla 2, 101, 188, 234, 293, 90 ve 91. veriler), öğretmen veri setinden ise 12 veri (sırasıyla 72, 92, 183, 200, 30, 163, 109, 308, 303, 15, 260 ve 235. veriler) çıkartılarak uç değerlerin ayıklanması tamamlanmıştır. Bu işlemin ardından dağılımın yapısı, alt boyutlarda ve toplam puanda her iki veri seti için incelenmiştir. Yöneticilere ve öğretmenlere ait veri seti için ayrı ayrı hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

<i>Yöneticilere ve Öğretmenlere Ait Veri Setine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>					
<b>Örneklem</b>	<b>POSD</b>	<b>BKD</b>	<b>ÖT</b>	<b>PİD</b>	<b>Toplam</b>
<b>Yönetici</b>	-,167 / -,382	-,236 / -,152	-,323 / -,379	-,113 / -,371	-,181 / -,221
<b>Öğretmen</b>	-,319 / -,615	-,258 / -,148	-,393 / -,270	-,070 / -,419	-,071 / -,419

\*POSD: Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler; BKD: Bürokrasinin Kısır Döngüsü; ÖT: Örgütsel Tutarsızlık; PİD: Patolojik İlişki ve Davranışlar.

Tablo 9’da çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu görülmektedir. Her iki veri seti için de hipotetik evren dağılımının sağlandığı ve verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Nitekim çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın nicel verileri, SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen kişisel bilgilerin (görev, okul kademesi, öğrenim durumu vb.) betimlenmesinde yüzde ve frekans; eğitimde kısır döngünün toplamda ve alt boyutlarda hangi düzeyde gerçekleştiğinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Katılımcı görüşlerinin kişisel (bağımsız) değişkenlere göre istatistiksel olarak farklılaşma durumu belirlenirken yapılacak testlere karar vermek için, her birim düzeyinde (örneğin okul kademesine göre ilkokul, ortaokul ve lisede) dağılımın yapısı ayrıca incelenmiştir. Normal dağılım gösterdiğine kanaat getirilen durumlarda parametrik testler (t-testi, ANOVA), normal dağılım şartının sağlanmadığı durumlarda parametrik olmayan testler (Kruskall Wallis) kullanılmış ve yapılan analizin türü ilgili tablolarda belirtilmiştir. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesi için kullanılan çoklu karşılaştırma tekniklerine (Post-Hoc) ise karşılaştırma yapılan grup sayısı ve bu gruplarda yer alan örneklem sayısı dikkate alınarak karar verilmiştir. Buna göre eşit örneklem sayısı ilkesinin sağlandığı durumlarda Tukey, bu ilkeyi gerektirmeyen durumlarda Bonferroni; karşılaştırılacak grup sayısının çok (3’ten fazla) olduğu ve eşit örneklem sayısı ilkesinin gerekmediği durumlarda ise Scheffe testi (Kayri, 2009) tercih edilmiştir. Kısır döngünün boyutlarının, eğitimde kısır döngüyü açıklama gücünün incelenmesi amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi (stepwise multiple regression) yapılmıştır. Bu analizde bağımlı değişkene anlamlı şekilde katkı getiren değişkenler, açıkladıkları varyans oranına göre sırasıyla sisteme dâhil edilir (Can, 2014, 275; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, 56). Ayrıca boyutlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Bu bölümde son olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin güvenilirliği de sınanmıştır. Ana uygulama sonucunda yöneticilerden ve öğretmenlerden elde edilen verilerin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Güvenirlilik Analiz Sonuçları*

Boyutlar*	Güvenirlilik Derecesi ( $\alpha$ )		Yargı
	Yöneticiler	Öğretmenler	
<b>POSD</b>	.826	.847	Kabul edilebilir
<b>BKD</b>	.823	.814	Kabul edilebilir
<b>ÖT</b>	.864	.877	Kabul edilebilir
<b>PİD</b>	.705	.781	Kabul edilebilir
<b>Toplam</b>	.898	.900	Kabul edilebilir

\*POSD: Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler; BKD: Bürokrasinin Kısır Döngüsü; ÖT: Örgütsel Tutarsızlık; PİD: Patolojik İlişki ve Davranışlar.

Tablo 10'da görüldüğü gibi yönetici örnekleminde Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlilik katsayısı boyutlar için .70 ile .86 arasında hesaplanmıştır. Öğretmen örnekleminde ise bu değer .78 ile .87 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlilik katsayıları yönetici örnekleminde .89, öğretmen örnekleminde .90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik için kabul edilebilir alfa ( $\alpha$ ) değerlerinin 0,70 ile 0,95 arasında değişebildiği (Tavakol ve Dennick, 2011) düşünüldüğünde geliştirilen ölçme aracının alt boyutlarda ve toplamda güvenilir ölçümler verdiğini söylemek mümkündür.

## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngüye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

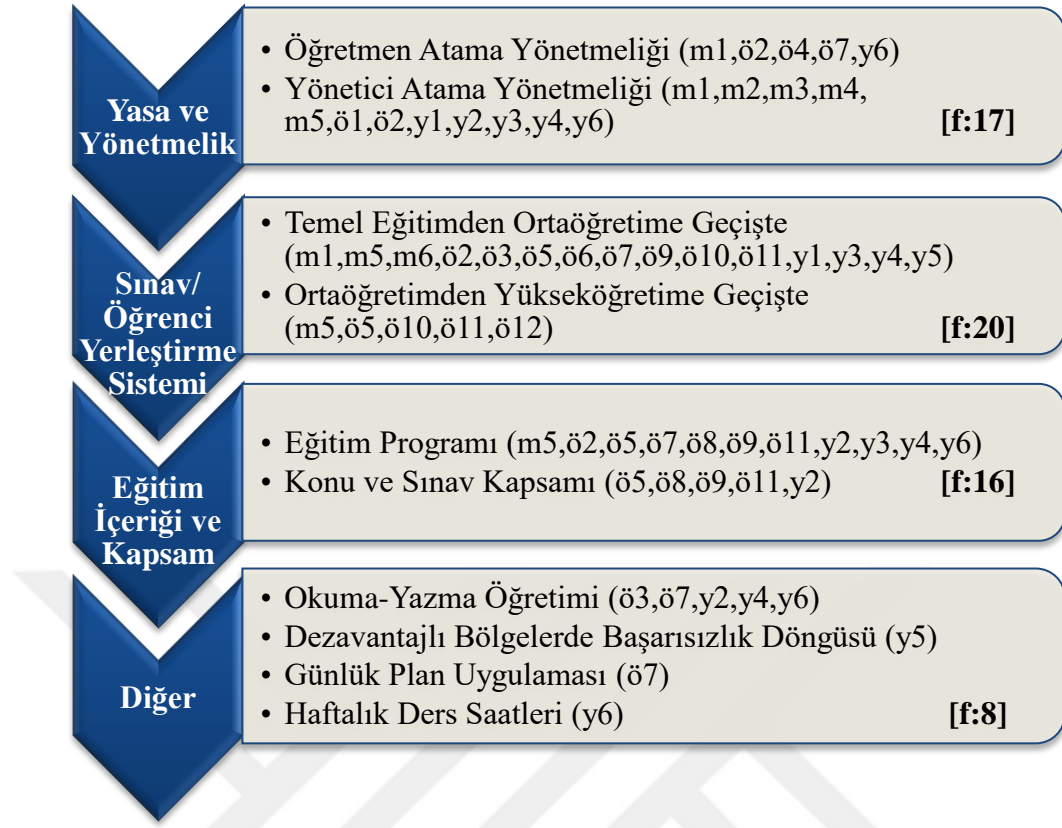
Araştırmanın bulguları; nitel aşamaya ilişkin bulgular ve nicel aşamaya ilişkin bulgular olmak üzere iki temel başlık içinde verilmiştir. Nitel aşamada yöneticilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, ana temaları içeren konu başlıkları altında paylaşılmıştır. Eğitimde kısır döngünün hangi sıklıkta yaşandığına ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ise politka oluşturma ve sürekli değişiklikler, bürokrasinin kısır döngüsü, örgütsel tutarsızlık ile patolojik ilişki ve davranışlar boyutlarının yer aldığı alt başlıklarda paylaşılmıştır. Son olarak eğitimde kısır döngünün bütününe ilişkin bulgular ve yorumlar paylaşılmıştır.

#### Nitel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında nitel aşamada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili ana tema, tema ve alt temaları oluşturan başlıklar altında paylaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

#### **Katılımcıların Görüşlerine Göre Eğitimde Kısır Döngünün Yaşandığı Konular- Alanlar**

Konu başlığı doğrultusunda “Eğitim süreçlerinde (hem sistemde hem de okullarda) kısır döngü olarak nitelendirebileceğiniz anlayış ve uygulamalar var mıdır? Yanıtınız “evet” ise örneklerle açıklar mısınız? “Hayır” ise sizi bu düşünceye iten nedenler nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı, eğitimde kısır döngü olarak gözlemledikleri durumların bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların eğitimde kısır döngü olarak nitelendirdikleri örnekler temel olarak Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Katılımcıların Görüşlerine Göre Eğitimde Kısır Döngünün Yaşandığı Konular Alanlar

Şekil 14’te görüldüğü gibi katılımcılar eğitimde kısır döngü olarak görece en çok, *sınav/öğrenci yerleştirme sistemine* atıfta bulunmuşlardır (f: 20). Katılımcıların görüşlerine göre temel eğitimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş aşamalarında geçmişten günümüze yapılan farklı uygulamalar, kendini sürekli tekrar etmektedir. Katılımcılardan biri (m1) konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

**m1:** ...Sınav sistemine bakın önce OKS idi. Sonra SBS oldu. Sonra, Bakanlığın ikinci bir yazılıyı yaptığı TEOG sistemine geçildi. Şimdi ise adrese dayalı ve nitelikli diye belirtilen okulların sınavla alım yaptığı sisteme geçildi. Bence geçmişe dönülmüş oldu. Yani bu OKS’ye geri dönüş yapmış oldu. Bakın 90’lı yıllara döndük yeniden. Artı sınavın kaldırılma gerekçesi çocukları sınava sokmamaktı. Mademki sınav olacak bu neden kalktı?...

Öğrenci yerleştirme/ sınav sistemine ilişkin görüşlerin ardından katılımcılar en çok, *yasa ve yönetmeliklerde* (f: 17) ve *eğitim içeriği ve kapsamında* (f: 16) kısır döngü örnekleri paylaşmışlardır. Katılımcıların görüşlerine göre Yönetici Atama Yönetmeliğinde ve Öğretmen Atama Yönetmeliğinde yapılan değişikliklerin sürekli

kendisini tekrar etmesi bir kısır döngü olarak görülmektedir. Atalay-Mazlum'un (2018, 559-562) çalışması bu görüşleri doğrular niteliktedir. Zira yaptığı mevzuat analizi çalışmasında okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin neredeyse her yıl yeni bir yönetmeliğin düzenlendiğini, atama şartlarının sürekli değiştiğini ve sınav uygulamalarında bir türlü istikrar sağlanamadığını ifade etmektedir. Katılımcılar ayrıca, öğrencilere uygulanan eğitim programının içeriğinin ve öğrencilerin derslerde ve sınavlarda sorumlu oldukları konuların kapsamının, geçmişte uygulanan şekline çok benzer bir uygulamaya geçilmesi ya da kendini olduğu gibi tekrar etmesi yoluyla, sürekli olarak değiştirildiğini belirtmişlerdir. Eğitim programında ve sınav sisteminde yaşanan döngüler birlikte düşünüldüğünde bu alanlarda kendini süreli tekrar eden değişikliklerin, özellikle öğrenciler üzerinde duygusal yönden olumsuz etkiler bırakması kaçınılmazdır. Katılımcılardan biri (y4) bu konuya ilişkin, öğrencilerin okul aidiyetinin, güveninin ve çalışma motivasyonunun azaldığını belirtmiştir. Coles (2013) da eğitim programı, test ve sınavlardaki sürekli değişikliklerin; öğretmenlerin ve özellikle de okul yöneticilerinin enerjisini ve dikkatini tükettiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bir müdür yardımcısı (y3) ve bir öğretmen (ö5), konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

**y3:** ...iki yıl önce kabul edilmeyen bir yönetici atama sistemi iki yıl sonra yine aynı şekle dönüşüyor. 10 yıl önce yönetici atama yönetmeliğinde mülakat yokken şuan var. İki yıl önce mülakat yoktu tekrar yazılı vardı. Ondan iki yıl önce mülakat vardı. Yani aynı şekilde bir bakıyorsunuz mülakata dönülüyor, bir bakıyorsunuz yazılıya...

**ö5:** ...müfredatta mesela her sene işte şu kazanım değiştirildi, şunu hafiflettik diyorlar. İnceliyorsunuz, öyle bir değişiklik yapılmış ki hiçbir değişiklik yapılmamış. Yani işte "belirtir" ile biten kazanım "belirler" olmuş. Bu sürekli olarak kendini tekrar ediyor...

Katılımcılar, eğitimde kısır döngü olarak nitelendirdikleri diğer bazı örnekler de sıralamışlardır. Buna göre katılımcılar okuma-yazma öğretimine ilişkin ilkokullarda okumanın sırasıyla kelime, ses ve yeniden kelime temelli öğretilmesi (y4); yazmanın sırasıyla dik yazı, eğik yazı ve yeniden dik yazı ile öğretilmesi (ö3, ö7, y2, y6) gibi uygulamaların kısır döngü olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar; öğretmenlerin günlük plan tutmalarının sırasıyla zorunlu, isteğe bağlı ve yeniden zorunlu olmasını (ö7), haftalık ders saatlerinin kendini tekrar edecek şekilde sürekli artırılıp azaltılmasını (y6) eğitimdeki diğer kısır döngüler olarak değerlendirmişlerdir. Bir müdür yardımcısı (y5) ise dezavantajlı bölgelere ilişkin şöyle bir döngüden bahsetmiştir:

**y5:** ...öğretmenler diyelim Altındağ'daki okullara gitmek istemiyor. Neden? Kendileri salon erkeği ve salon bayanı. Kenar mahallelerdeki okulların donanımı, öğretmeni her zaman için eksik. Bu da o sorunlu bölgeleri öğretmenlerin tercih etmemesine yol açıyor. Sorun kendini üretiyor aslında. Öğretmenler tercih etmeyince okulun başarısı düşüyor. Okulun bulunduğu bölge de bu döngüye hizmet ediyor ve bu döngü böyle devam ediyor.

Görüldüğü gibi son örnek haricindeki bütün örneklerde katılımcılara göre eğitimde kısır döngü, başa dönme ile ilgilidir. Katılımcılar kısır döngü örneklerini, önceki şekline çok benzer bir duruma geçilen ya da sürekli olarak kendini tekrar eden değişiklikler şeklinde belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar kısır döngüyü, Chenot'un (2011) "çeşitli ölçülerde tekrar eden olaylar silsilesi" tanımı ile büyük ölçüde benzer şekilde nitelendirmişler; kısır döngünün sarmal özelliğine açıkça vurgu yapmamışlardır.

### **Eğitimde Kısır Döngüyü Oluşturan Etmenlere İlişkin Katılımcı Görüşleri**

Eğitimde kısır döngüyü oluşturan etmenleri ortaya koymaya yönelik katılımcı görüşleri, "kısır döngüyü oluşturan merkez (sistem) kaynaklı etmenler" ve "kısır döngüyü oluşturan örgüt (okul) kaynaklı etmenler" olarak iki kategoride paylaşılmıştır.

**Kısır Döngüyü Oluşturan Merkez Kaynaklı Etmenler.** Katılımcıların görüşlerine göre merkez (sistem) kaynaklı kısır döngü; bürokrasinin kısır döngüsü (f: 96), sürekli değişiklikler (f: 83) ile politika oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin etmenler (f: 116) olmak üzere üç tema ile açıklanmaktadır. Bu temalara ilişkin katılımcı görüşleri, ilgili başlıklar altında paylaşılmıştır.

**Bürokrasinin Kısır Döngüsüne İlişkin Katılımcı Görüşleri.** Bürokrasinin kısır döngüsü teması altında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden elde edilen temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11'de görüldüğü gibi katılımcılara göre eğitimde özün ve niteliğin kaybedilmesi (f: 35) ve haddinden fazla evrak talebinde bulunulması (f: 31), bürokrasinin kısır döngüsünü oluşturan iki temel unsur olarak görülmektedir. Ayrıca kontrol ve eşgüdüm mekanizmasının yoğun bürokratik işleyişi takip edemeyecek kadar yorulması (f: 14) ve okulların, özellikle de yöneticilerin bürokratik kalıplara zorlanması

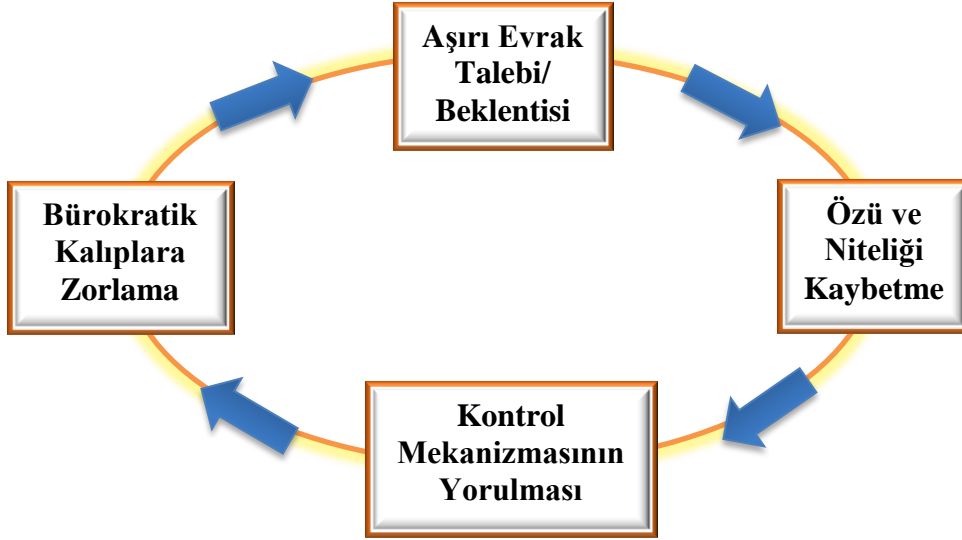
Tablo 11

*Bürokrasinin Kısır Döngüsüne İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	Görüş Sayısı
Bürokrasinin Kısır Döngüsü	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okullarda enerjinin çoğunun ilgililere rapor/ veri hazırlamaya harcanması (m1,m4,y1,y3,y5,ö5)</li> <li>➤ (Elektronik ortamda da olsa) belgelere harcanan zaman ve emeğin israf olması (m2,m3,y2,y4,y6)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin haddinden fazla resmi yazı ile ilgilenmek zorunda kalmaları (m1,m6,y1,y3,y4,y5,ö5,ö11)</li> <li>➤ Okullara sürekli olarak, cevap beklenen resmi yazıların gönderilmesi (y3,y4,y5,ö11)</li> <li>➤ Merkezi yönetimin öğretmenlerden katı bir “yap-belgelendir” beklentisi içinde olması (ö5,ö7,ö8,ö9,ö10,ö12)</li> <li>➤ Öğretmenlerin ders dışı birçok kâğıt işi ile uğraşmak zorunda kalmaları (ö4,ö5)</li> </ul>	Haddinden fazla evrak talebi	31
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İlgililerin sürekli niceliksel bilgiler talep ederek niteliği takip etmemesi (m1,m5,y4,ö1,ö2,ö6,ö10)</li> <li>➤ Okulda yapılan işlerin kâğıt üzerinde kalması (m1,m4,y1,y2,y4,ö1,ö3,ö5,ö6,ö10)</li> <li>➤ Üst mercilerin işlerin zamanında yapılmasını, nasıl yapıldığından daha fazla önemsemesi (m1,m2,y4,ö8,ö10)</li> <li>➤ Üst mercilerin bazı önemli alanlarda bile (okuma-yazma, devamsızlık, çalıştırılan öğrenci) yalnızca yüzeysel takip yapması (m1,m6,y4,ö1,ö12)</li> <li>➤ Eğitimde asıl amaç evrakmış gibi davranılması (ö5,ö12)</li> <li>➤ Projelerin okullara gönderilen formlar üzerinden yürütülerek sonuçlandırılması (ö1,ö3,ö4,ö8,ö10)</li> <li>➤ Eğitimde her şeyin sayıya/ niceliğe dökülerek verimliliğin kaybedilmesi (ö8,ö10)</li> </ul>	Özü ve niteliği kaybetme	35
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İşlerin bazı kalıplar üzerinden yürütülmesiyle okul yönetimlerine esneklik fırsatının sunulmaması (m2,m3,m6,y1)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin, üstlerinin resmi beklentilerini karşılamaktan öteye geçememeleri (m1,m4,m5,y1,y5,ö2,ö7)</li> <li>➤ Okulların emir komuta zincirine göre yönetilmesi (ö2,ö4,ö10)</li> <li>➤ Birçok işin "üstlerden korkma" dolayısıyla yürümesi (ö7,ö8)</li> </ul>	Bürokratik kalıplara zorlanma	16
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İlgililerin, istedikleri verileri ve raporları dikkate almamaları (m1,m6,ö1,ö5,ö8)</li> <li>➤ Aynı bilgi ve belgelerin üst merciler tarafından bir süre sonra yeniden talep edilmesi (m1,m4,ö1)</li> <li>➤ Farklı üst birimlerin farklı zamanlarda aynı verileri talep etmesi/ birbirinden haberlerinin olmaması (m2,ö1,ö4)</li> <li>➤ Aynı eğitim için farklı birimlerin farklı zamanlarda okula gelmeleri (m4,ö1,ö12)</li> </ul>	Kontrol ve eşgüdüm mekanizmasının yorulması	14	

(f: 16) da bürokrasinin kısır döngüsüne hizmet etmektedir. Tablo 11’deki bulgular dikkatlice incelendiğinde, bürokrasinin kısır döngüsünü oluşturan unsurların da kendi içerisinde bir döngüyü oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bu döngüyü Şekil 15’teki gibi şemalaştırmak mümkün görünmektedir.





Şekil 15. Eğitimde Bürokrasinin Kısır Döngüsü

Şekil 15 genel olarak katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda bürokrasinin kısır döngüsünü açıklamaktadır. Oluşan bu yapıya göre merkezi yönetimi oluşturan bakanlığın ve üst yöneticilerin okullardan, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden *haddinden fazla resmi evrak talep etmesi*, eğitimde *öz olanın (amacın) ve niteliğin kaybedilmesine* yol açmaktadır. Eğitimde özün kaybedilmesi çok fazla sayıdaki işin kâğıt üzerinde kalması, daha çok nicel bilgiler içeren belgelerin sayısında aşırı artış ve bunların yüzeysel kontrolü anlamına gelmektedir. Bu durumda üst yöneticiler, astlarından talep ettikleri bilgi ve belgelerin kontrolünü sağlamada güçlük çekmekte, hatta bazen farklı zamanlarda aynı konuya ilişkin belgeleri birden fazla kez isteyebilmektedir. Bu, *kontrol/ eşgüdüm mekanizmasının yorulması* anlamına gelmektedir. Bu durumda üst yöneticiler, kontrolü sağlamak ve işlerin sağlıklı yürütülmesi adına bürokratik süreçleri daha fazla kullanarak okulları ve özellikle okul yöneticilerini *bürokratik kalıplara zorlamaktadırlar*. Üst yöneticilerin bürokratik kalıpları uygularken en önemli araçları kuşkusuz yine *fazlaca resmi evrak talebi* olacaktır ve bu da yeniden bürokrasinin kısır bir döngüsüne işaret etmektedir. Benzer şekilde Demir'e (2013) göre de rutin işleymden öte bir anlam ifade etmeyen bürokratik kalıplar, sistem içindeki çoğu işin kâğıt üzerindeki görüntüsünün önemsenmesine neden olmaktadır. Bürokratik işlerin gerektirdiği bu durum, örgütteki asıl iş için harcanması gereken süreyi de kısıtlamaktadır (Marais vd., 2005). Sonuçta, esasen örgüt yararı için yapılmaya çalışılan ve üstten getirilen bürokratik düzenlemelerin bir süre sonra örgütün kontrol mekanizmalarını yoracağı bilinmektedir (Masuch, 1985). Yaratılan asıl

sorundan habersiz şekilde örgüt yönetimi, sürecin işleyişini daha fazla resmileştirmeye çalışır ve böylece kısır döngü tamamlanmış olur (Marais vd., 2005). Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**ö1:** ...Senenin başında bazen biz risk formları hazırlarız. İl ve ilçeden yazılar gelir. Sınıfınızda çalışan öğrenci var mı, kim diye sorar. Diyelim 5. sınıfta çalışan çocukların listesini gönderdi. Gelecek sene tekrar aynısı soruldu. Bu çocukla ilgili bakıyorsun hiçbir şey yapılmamış. Seneye tekrar o listeyi istiyor. Ben her sene aynı formları aynı isimleri gönderiyorum. Bir tane bile isim mi azalmaz. Çünkü bir şey yapılmıyor...

**y2:** ...Şimdi son dönemlerde özellikle MEB'in iletişim anlamında teknolojik anlamda kayda değer gelişmeleri oldu. MEBBİS, e-okul gibi. Ama halen kâğıt israfı var. Yapılan çok iş var. Belirli gün ve haftalarla özellikle sosyal kulüpler. Her sene bakıyorsunuz işte okula çevreye göre 10-15 tane sosyal kulüp belirliyoruz. Tüzüğüdür, aylık çalışma faaliyetleridir, evraklarıdır. Her bir sosyal kulübün bize maliyeti kâğıt ve fotokopi anlamında 50 kâğıdı bulabiliyor. Bunu da geçelim zaman anlamında hem öğretmen hem bizim açımızdan zaman kaybı oluyor. Eskiye nazaran çok daha düzgün güzel yerde fakat halen bürokrasi var...

***Sürekli Değişikliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri.*** Sürekli değişiklikler teması altında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'de görüldüğü üzere katılımcılar görece en çok, mevcut uygulamaların *sürdürülebilir olmaması/ anlık karar alınması* (f: 44) nedeniyle eğitimde yaşanan sürekli değişikliklerin kısır döngüyü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temadaki görüşlerin ana vurgusu, hâlihazırdaki uygulamaların ve büyük projelerin uygulayıcılarda bir deneyim oluşmadan anlık kararlarla değiştirilmesi, uzun vadeli olmamasıdır. Kuşkusuz, getirilecek yeni uygulamaların yeterli bir planlama sürecine dayanmaksızın anlık kararlarla başlatılması, alınan kararın etkilediği kişiler üzerinde olumsuz etkiler bırakacaktır. Nitekim Adu ve Ngibe (2014), eğitim alanında bir gecede (anlık kararlarla) gelen değişimlerin özellikle öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisine değinmişlerdir.

Katılımcılara göre eğitimde yaşanan sürekli değişikliklerin diğer nedenleri ise *keyfilik/ fevrilik* (f: 21) ve *yüzeysel/ palyatif çözüm bulmadır* (f: 18). Katılımcıların, değişikliklerin üst yöneticilerin kişisel istek ve arzularına bırakıldığı düşüncesi keyfilik/ fevrilik alt temasını; günü kurtarma mantığıyla yüzeysel olarak yapılan değişikliklerin köklü ve kalıcı değişimi getirmediği düşüncesi de yüzeysel/ palyatif çözüm bulma alt temasını oluşturmuştur. Bulgularla benzer şekilde Slavin (1989), eğitimde değişiklik-

Tablo 12

*Sürekli Değişikliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	Görüş Sayısı
Sürekli Değişiklikler	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sistemi kuran kişinin bir süre sonra kendi sistemini bile beğenmeyip değiştirmesi (m1,m6)</li> <li>➤ Üst yöneticiler değiştiğinde hemen sistemin ve uygulamaların da değişmesi (m1,m4,y1,y2,y3,y6,ö3,ö6,ö10)</li> <li>➤ Her yeni gelenin kendisine göre bir yönetmelik çıkartması (y3)</li> <li>➤ Kurulu bir sistemin/ uygulamanın üst yöneticiler tarafından nedensizce ve anlamsızca kaldırılması (y4,y5,y6,ö2,ö9)</li> <li>➤ Üst yöneticilerin eğitimde çağ atlamak gibi ütopyik vaatlerle mevcut uygulamaları değiştirebilmesi (y5,ö4,ö7,ö8)</li> </ul>	<b>Keyfilik/ Fevriik</b>	21
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mevcut uygulamaların anlık kararlarla kaldırılması ya da değiştirilmesi (m1,m3,m6,y2,y6,ö2,ö6,ö10)</li> <li>➤ Eğitim uygulamalarında günübirlik düşünme tarzı izlenmesi (y1,y2,y6,ö2,ö9,ö10,ö12)</li> <li>➤ Alınan kararların, daha hayata bile geçirilmeden sil baştan değiştirilmesi (y3,y4,ö2,ö4)</li> <li>➤ İnsanlarda mevcut uygulamayla ilgili bir geçmiş, hafıza oluşmadan yerine yenisinin getirilmesi (m2,m5,y1,ö2,ö9,ö10)</li> <li>➤ Ortaya atılan projelerin (Haydi Kızlar Okula gibi) sürekliliğinin olmaması (m4,m5,y1,y2,y3,ö1,ö8)</li> <li>➤ Uzun vadeli, sürdürülebilir ve değişmeyen politikaların oluşturulamaması (m2,m4,m5,y1,y2,y3,y4,y6,ö2,ö8,ö10,ö12)</li> </ul>	<b>Sürdürülebilir olmama/ Anlık karar alma</b>	44
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Benzer uygulamaların küçük/ basit değişikliklerle kendini tekrar etmesi (m1,m2,y3,ö5,ö9,ö11,ö12)</li> <li>➤ Günü kurtarma anlayışıyla aynı uygulamaların farklı isimlerle yeniden ortaya atılması (m1,m4,y1,y3,ö5,ö8)</li> <li>➤ Yapılan değişikliklerin ağacın dallarını budamaktan öteye gidememesi/ köklü bir çözüm getirmemesi (ö4,ö5,ö9)</li> <li>➤ Yeni getirilen bir düzenlemenin mevcut sistem içinde bir süre sonra etkisini yitirmesi/ kaybolup gitmesi (ö5,ö12)</li> </ul>	<b>Yüzeysel/ Palyatif çözüm bulma</b>	18

rin; acele ile duyulan bir hevesle başladığını, uygulamanın geniş çapta yayılması ile devam edip hayal kırıklığı ve gerileme ile sonuçlandığını belirtmiştir. Ona göre, doğru şekilde uygulanıldığından emin olunan bir programın etkili olması için gereken süreye bağlı kalınması gerekmektedir.

Gerver (2013) eğitimde özellikle son 20 yıldır değişmeden sabit kalan tek olgunun “değişim” olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe büyük ölçüde katılmak mümkün olsa da, tartışma konusu, bu değişimin bir gelişmeyi beraberinde getirip getirmediğidir. Zira katılımcılar, kişisel arzu ve isteklerle, ani kararlarla ve palyatif çözümlerle yapılan değişiklikleri, kısır döngünün bir unsuru olarak görmektedirler. Slavin’in (1989) eğitimi, moda akımına duyulan geçici düşkünlük veya heveslerin şekillendirdiği,

dolayısıyla eğitim alanında genellikle gerçek bir ilerlemenin kaydedilmediği ve değişimin sadece sosyal iklimde yaşandığı düşüncesi, katılımcıların görüşlerini destekler niteliktedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**y5:** ...bizde istişare, yeni fikir üretme... bir şeyler ortaya çıkarmaktan ziyade işte biri geliyor diyor ki, bu sınav sistemi olmadı, şu sınav sistemi olacak. Tamam, yıkalım, peki var mı alternatifi, düşünüldü mü? Neye dayalı olarak yıkıldı. Hayır. Değişiklik yapılıyor, sonuç çıkmadı mı deniliyor ki, bu iş böyle olmuyor, bari ben karar vereyim de kalksın bu sistem, yeni bir sistem gelsin deniyor. Zaten yeniliği seven bir milletiz. Yeni model araba alıyormuşuz gibi yeni gelen bir şeye öyle bakıyoruz. Beklentilerimiz de yüksek oluyor...

**ö9:** ...biz geçmişteki uygulamaların bir yeni versiyonunu denemeye başlıyoruz. Sıfırdan bir reform oluşturamıyoruz. Sürekli eskiye dönük temellendirme üzerine yürüdüğümüz için... Sonra eskiyi tamamen ana merkeze oturtup etrafına da mesela ağacı düşünün. Ağacın sadece dalları ile meşgul oluyoruz, kendisi ile değil. Problem de burada. O yüzden problemlerimiz sürekli kronik, geçirdiğimiz çözümler de pek yenilik getirmiyor, ağacın dallarını budamaktan öteye geçmiyor. Köklü bir şekilde eğilemiyoruz.

***Politika Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri.*** Politika oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin etmenler teması altında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'te görüldüğü gibi katılımcılar politikaların oluşturulması ve uygulanması sürecine ilişkin en çok *mevcut şartların ve pratikteki karşılığın göz ardı edilmesinin* (f: 51) ve getirilen uygulamaların çok katılımlı ve rasyonel bir zeminde *temellendirilmemesinin* (f: 37), eğitimde kısır döngüyü oluşturan unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre eğitimde düzenlemelerin *plansızca yapılması* (f:14) ve yeni getirilen bir düzenlemenin ardından uygulayıcılarda *inanç oluşturulmayıp sürecin takip edilmemesi* (f: 14) söz konusu temada belirtilen diğer nedenlerdir. Katılımcılardan bazıları; politika belirlemenin en temel unsur olduğunu (y4); toplum profiline uymayan (m5), toplumsal taleplerin dikkate alınmadığı, paydaş görüşlerinin önemsenmediği ve bilimsel bir temele dayanmayan politikaların (m6, ö7) kaçınılmaz olarak amaçtan saparak tekrar yeni düzenlemeleri gerektireceğini belirtmişlerdir. Bu görüşten hareketle politika oluşturma sürecindeki "sapma artırıcı" uygulamaların, bir önceki tema altında da bahsedilen sürekli değişiklikleri kaçınılmaz hale getirdiği söylenebilir. Nitekim planlı değişimin tasarlanıp uygulanmasında rasyonellik eksikliği (temellendirmeme) ve eğitim-öğretimle ilgili yapılacak değişikliklerin sınıfın içine yan-

Tablo 13

*Politika Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Görüş Sayısı</b>
<b>Politika Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Etmeler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Politika oluşturulurken toplum profiline uyumun gözetilmemesi (m2,m4,m5,m6,y1,y4,y5,ö1,ö4,ö5,ö6,ö10,ö12)</i></li> <li>➤ <i>Eğitimde amaçlar belirlenmeden önce mevcut durumun iyi analiz edilmemesi (m4,m5,y4,y5,ö4,ö6,ö7,ö9)</i></li> <li>➤ <i>İyi bir zemin etüdünün ve pilot uygulamaların yapılmaması (m5,m6,y4,y5,y6,ö1,ö4,ö6,ö7,ö9,ö10)</i></li> <li>➤ <i>Karar alıcıların sahaya inmemeleri/ indiklerinde görmek istediğinin dışında görmemeleri (y2,y5,ö1,ö6,ö8)</i></li> <li>➤ <i>Düzenlemeler yapılmadan önce uygulamadaki karşılığının düşünülmemesi (m1,m2,m5,m6,y1,ö6,ö9)</i></li> <li>➤ <i>Tepeden getirilen düzenlemelerin/ projelerin tabanda karşılık bulmaması (m1,m6,y3,y4,y6,ö1,ö6)</i></li> </ul>	<b>Mevcut şartların/ pratikteki karşılığın göz ardı edilmesi</b>	51
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Getirilen uygulamaların yeterince temellendirilmemesi/ dayanağının olmaması (m1,m4,y2,y4,y5,y6,ö2,ö7,ö9)</i></li> <li>➤ <i>Getirilen düzenlemelerin bilimsel dayanağının olmaması (m1,m6,y3,y4,y6,ö2,ö4)</i></li> <li>➤ <i>Politika oluşturulurken uzmanların görüşlerinin alınmaması/ önemsenmemesi (m1,m2,y1,y3,y4,y5,ö2,ö6,ö7)</i></li> <li>➤ <i>Karar alınmadan önce uygulayıcıların/ paydaşların görüşlerinin göstermelik olarak alınması, önemsenmemesi (y2,y4,y6,ö2,ö4,ö5,ö6,ö7,ö8)</i></li> <li>➤ <i>Belirlenen politikaların tecrübelerle dayanmaması (y6,ö7,ö12)</i></li> </ul>	<b>Temellendir-meme</b>	37
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Yeni getirilen bir düzenlemenin yalnızca kanun/ yönetmelik çıkarmakla uygulanabileceğinin düşünülmesi (ö10,ö12)</i></li> <li>➤ <i>Belirlenen politikalara ilişkin öğretmenlerin isteklendirilmemesi (ö4,ö7)</i></li> <li>➤ <i>Getirilen bir düzenlemenin amacına ulaşma derecesinin belirlenmemesi (ö7,ö9)</i></li> <li>➤ <i>Bakanlık projelerinin sürdürülmesi/ takip edilmesinin tamamen okulların vicdanına bırakılması (ö1,ö8)</i></li> <li>➤ <i>Yeni getirilen uygulamalar için uygulayıcılar üzerinde inanç oluşturulmaması (m1,m2,ö2,ö6,ö7,ö10)</i></li> </ul>	<b>İnanç oluşturmama ve takip etmeme</b>	14
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>"Kervan yolda düzülür" anlayışıyla sistemin uygulama sırasında yoluna gireceği düşüncesi (m2,m5,y4,y6,ö7)</i></li> <li>➤ <i>Eğitimde düzenlemelerin plansızca, deneme-yanılma yoluyla yapılması (m1,m6,y4,y6,ö7,ö9)</i></li> <li>➤ <i>Eğitime yapılan yatırımın plansızca harcanması (m1,m4)</i></li> <li>➤ <i>Kademeli bir plan olmaksızın bir anda bütün eğitim sorunlarının çözülmek istenmesi (y6)</i></li> </ul>	<b>Plansızlık</b>	14

sıma durumu (pratikteki karşılık) eski reformların neden başarısız olup sürekli yeni reformlara neden başvurulduğu tartışmasının da temelinde yer almaktadır (Cuban, 1990a). Özetle; politika oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin elde edilen bulguların, eğitimde reformların ve yarar getirmeyen çözümlerin sürekli olarak kendini tekrar

etmesini ifade eden sürekli değişikliklerle yakından ilişkili olduğu görölmektedir.

Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**y4:** ...böyle ciddi bir eğitim seferberliği yapıp bütün insanların bir araya geldiği ciddi bir çalışmanın yapıldığı olmuyor. Ben şuna da inanıyorum. En iyi çalışmanın bile eksikleri görülebilir. Ama toptan değişiklik için belli uzun bir süre araştırmalar, çalışmalar yapılması gerekiyor. Bir kısır döngünün temel sebebi, bana göre değişikliklerin yeterince tartışılmadan, konuşulmadan, toplumun ihtiyaçları belirlenmeden hemen uygulamaya konulması. Sonrasında pişman oluyoruz...

**m1:** ...bir de değişikliklere artık biz inanmıyoruz. Yani inanmadığımız bir şeyi nasıl uygulayacağız? Yani tepeden geliyor hadi bakalım bu uygulanacak, beni inandır önce. Ben şuan bu sisteme inanmıyorum. Çok da sağlıklı görmüyorum. Başarılı olacağına da zerre inanmıyorum. Hadi şimdi uygula bakalım nasıl uygulayacaksın...

**Kısır Döngüyü Oluşturan Örgüt (Okul) Kaynaklı Etmenler.** Bu başlık altında *suçluyu dışarda arama davranışları, patolojik iletişim, patolojik çatışma ve örgütsel tutarsızlığa* ilişkin katılımı görüşlerinden elde edilen bilgiler ve yorumlara yer verilmiştir.

***Suçluyu Dışarda Arama Davranışına İlişkin Katılımcı Görüşleri.*** Suçluyu dışarda arama teması altında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14'te görüldüğü gibi katılımcılar, okullarda suçluyu dışarda arama davranışının en büyük nedenlerini, bireyin *kendi eksikliğini ve başarısızlığını örtme isteği* (f: 34) ve *bireysel/ toplumsal yapı ve özellikler* (f: 23) olarak belirtmişlerdir. Bu nedenlerden ilkinde suçlu arama davranışının, kişinin kendi sorumluluklarını yerine getirmemesinden kaynaklandığı; ikincisinde ise öz eleştiri yapamama ve toplumda etik ilkelerin oturmaması gibi bir takım kişilik/ toplum yapısı ve özelliklerinden kaynaklandığı öne sürölmektedir. Ayrıca katılımcılar herkesin ast-üst ilişkisi içinde bir alttakinden hesap sorduğunu belirterek *hiyerarşik düzenin etkisini* (f: 11), insanların hatalarıyla gündeme geldiklerinde hissettikleri *sorun yaşama korkusunu* (f: 9) ve tüm sorunlara rağmen *çözüm odaklı olmamayı* (f: 7) suçluyu dışarda arama davranışının diğer nedenleri olarak görmekte-dirler.

Tablo 14

*Suçluyu Dışarda Arama Davranışına İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	Görüş Sayısı
Suçluyu dışarda arama	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Herhangi bir başarısızlıkta suçun hep bir alttakine (il ilçeye, ilçe okul yönetimine, yönetim öğretmene, öğretmen öğrenciye ve veliye) atılması/ hesap sorulması (m2,m3,y2,y3,y5,ö4,ö10)</li> <li>➤ Hiyerarşik sistem içinde hiç kimsenin kendi sorumluluğunu üstlenmek istememesi (m3,m4,y3,ö10)</li> </ul>	<b>Hiyerarşik düzenin etkisi</b>	11
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kendisini geliştirmeyen/ yetersiz insanların sürekli bahaneler üretmesi (y3,y4,ö2,ö3,ö6)</li> <li>➤ Kişinin kendi zaaflarından ve tembelliğinden dolayı suçu başkalarına atması (y3,y4,y5,ö3,ö9)</li> <li>➤ Öğrenciyi yeterince tanımayan/ özel durumlarına eğilmeyen öğretmenlerin suçu çocuğa atması (ö1,ö4)</li> <li>➤ Okulun başarısızlığında hemen eğitim sisteminin/ programın kusurlu görülmesi (m1,m2,y3,y6,ö3,ö7)</li> <li>➤ Başarısızlığı halinde öğretmenin, hemen geçen seneki öğretmeni (m1,m6,ö10,ö12) ve velileri (m1,m4,y2,y5,ö1,ö2,ö7) eleştirmesi</li> <li>➤ Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğretmenin bunu başkasının sorumluluğuymuş gibi izah etmesi (y4,y6,ö6,ö8,ö9)</li> </ul>	<b>Kendi eksikliğini/ başarısızlığını örtmesi</b>	34
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İnsanların hatalarıyla ve yanlışlarıyla gündeme geldiklerinde sorun yaşayacaklarını düşünmeleri (m1,m5)</li> <li>➤ Yöneticilerin baskıcı tutumundan korkan öğretmenin bahaneler üretmesi (y5,ö4)</li> <li>➤ "Ben yanmayayım da kim yanarsa yansın" düşüncesi ile hareket edilmesi (m5,m6, y2,ö1,ö10)</li> </ul>	<b>Sorun yaşama korkusu</b>	9
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kişisel yapı/ özellik gereği eleştiriye açık olmama (y2,y3,y4,y6,ö2,ö3,ö7,ö9,ö12)</li> <li>➤ İnsanlarda öz eleştiri kültürünün oturmaması (y3,y5,y6,ö3,ö9)</li> <li>➤ Toplumsal yapımız gereği suçu çoğu zaman dışarda aramamız (y6,ö3,ö8,ö9)</li> <li>➤ Etik ilkeler oturmadiği için herkesin suçu başkasında araması (m3,m4,ö4)</li> <li>➤ Yapımız gereği kendimize karşı dürüst olmamamız (ö10,ö12)</li> </ul>	<b>Bireysel/ toplumsal yapı ve özellikler</b>	23
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sistemin sorunlarına rağmen "biz ne yapabiliriz?" sorusu üzerinde düşünülmemesi (m1,y3,ö2,ö8)</li> <li>➤ İnsanların çözümün bir parçası olmaktan uzak olmaları (m2,m5,ö7)</li> </ul>	<b>Çözüm odaklı olmama</b>	7

Bulgulardan anlaşılacağı üzere okulun üyeleri arasında başarısızlıkların ve eksikliklerin örtülmesi için suçlu arama davranışı gelişmektedir. Hatta okulun üyeleri arasında bu davranışın gelişmesi bireysel ve toplumsal yapı ve özelliklerle bile açıklanmıştır. Bu yönüyle düşünüldüğünde, okulda bir problemin oluşması durumunda

hemen bir suçlu arayan düşünme şeklinin kolaylıkla değiştirilemeyeceği söylenebilir. Nitekim Scoggin (2011), eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların ardından birilerini suçlamanın, sorunun gerçek nedenlerini konuşmaktan ve aramaktan çok daha kolay olduğu için tercih edildiğini belirtmiştir. Bu durum, okuldaki problemlere yönelik okul çalışanlarının, çözümün bir parçası olmaktan uzak olmalarını da açıklayabilir.

Araştırma bulgularına göre suçlu arama davranışının gelişmesinin bir diğer nedeni de hiyerarşik düzen etkisidir. Tewel (1997, 28), eğitimde genellikle yöneticilerin, öğretmenleri; öğretmenlerin, anne-babaları; anne-babaların ise yöneticileri ve öğretmenleri suçlu bulmaya çalıştığını belirtmiştir. Hatta ona göre herkes bir araya geldiğinde suçlu bulunan merci genellikle merkez yönetim ve baş yöneticiler olmaktadır. Dolayısıyla suçlu arama davranışının, asıl soruna odaklanmaktan çok daha kolay olduğundan, her şart ve durumda güçlü şekilde devamlılık gösterme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre okulda bir problemin oluşması durumunda okul üyeleri, bir hata ya da yanlış ile gündeme geldiklerinde sorun yaşayacakları düşüncesi ile korku yaşamaktadırlar. Zira örgütlerde bir sorun ortaya çıktığında öncelikle kimin suçlu olduğu tespit edilerek; ardından da suçluda neyin yanlış olduğu keşfedilerek sorunların anlaşıldığı düşünülür. Ardından geliştirilen çözüm ise genellikle, suçlu görülen kişiye kızmak ve sinirlenmektir. Ancak bir örgüt sisteminde suçlu arama tutumu korku yaratmaktadır ve bu durum, gerçek sorunların ve sıkıntıların gizlenmesine neden olmaktadır. Bu durum örgütteki bilgi akışını yavaşlatmakta ve dolayısıyla problem çözme kabiliyetini düşürmektedir. Problemlerin çözülmemesi ise hataları oluşturur ve yeniden suçlu arama davranışları kendini gösterir (Paul, 1997). Dolayısıyla okullarda problemin kendisine odaklanmak yerine problemi yok sayarak suçlu aramanın bir çözüm olarak görülmesi, okul çalışanlarının üstlerine karşı bir korku geliştirmelerine neden olmaktadır ve bu da okuldaki bilgi akışını azaltarak çözüm bekleyen yeni problemleri oluşturmaktadır.

Suçlu arama davranışına ilişkin yukarıda sözü edilen döngü, okul açısından verimsiz ve okulu durağanlaştıran bir sürece işaret etmektedir. Okulda yaşanan problemlerin gerçek nedenlerine inilmemesi ve okullarda asıl sorun ile ilgilenilmemesi; ortaya çıkan problemlerin bir nevi halı altına süpürülmesi, görmezden gelinmesi ya da sorumluluğun reddedilmesi anlamına gelmektedir. Tewel (1997, 28) okulların gelişimiyle ilgili önceliklerin belirlenmesinde ve eğitim sisteminin ve okulların öğretimsel amaçlara ulaşmasında, neredeyse tüm paydaşların çoğu zaman



sorumluluktan kaçma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Böyle bir tutumun yaygın olarak sergilendiği bir ortamda eğitimin ve okulların, amaçlarından giderek artan bir sapma göstermesi kaçınılmazdır. Paul (1997), örgütlerde zaman ve para kaybına neden olan suçlama döngülerini kırmada; açık bir sözleşme, kesintisiz bir iletişim ve örgütsel bağlılıktan oluşan hesap verebilirliğin etkili bir araç olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**ö10:** ...Aslında MEB’de sürekli suçlamalar alt kademelere yapılıyor. Okullarda da var. Örneğin 5.sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrenci varsa bu ilkokul öğretmenin suçu olarak görülür. Mesela ben 5.sınıfta bir öğrenci görsem, o aşamada bulmuşsam ne gerekiyorsa tedavisini yapmalıyım yani. Ama kişiler o tedaviyi yapmak istemedikleri için...

**ö7:** ...Hiçbirimiz dört dörtlük değiliz, elbette. Benim sınıfımda bir problem varsa hemen çocuğu disipline etmeye çalışıyoruz, kenara çekiyoruz. Ben eğer sınıf öğretmeni isem bunu bir şekilde gözlemleyip bu ortaya çıkmadan bu sorunu önlemem ya da çıkarsa çözüm odaklı yaklaşmam lazımdı. Ders bazında da bir sorun varsa birinci derecede sorumlunun öğretmen olması lazım. Öğrenciye, veliye, okula yüklemenin bir anlamı da yok...

***Patolojik İletişime İlişkin Katılımcı Görüşleri.*** Patolojik iletişim teması altında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15’te görüldüğü gibi katılımcılar okullarda patolojik iletişimin en çok, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından (f: 33) kaynaklı olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre okul yöneticileri tarafından okul ortamında yüz yüze, sağlıklı, samimi ve sınırları çizilmiş bir iletişim ağının kurulmaması, iletişimde patolojiyi oluşturan laf taşıma ve dedikodu gibi davranışların önlenememesi ya da bu davranışların doğrudan yöneticiler tarafından başlatılması gibi tutum ve davranışlar patolojik iletişimin en önemli kaynağını oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcılar; *kişisel ya da toplumsal özellik gereği* (f: 9) bu patolojilere yatkın olmayı, bireyin kendisi ile ilgilenmeyip *kendini geliştirmemesinin yol açtığı tutumu* (f: 8) ve *birilerine yaranma ya da kendine fayda sağlama isteğini* (f: 8) okullarda patolojik iletişimin kaynağı olarak görmekte-dirler.

Katılımcılar, okullarda patolojik iletişimi oluşturan nedenler arasında en dikkat çekici olanı, yöneticilerin tutum ve davranışlarından kaynaklananlar olarak görmekte-dirler. Katılımcılara göre okul yöneticilerinin; suiistimal edilme korkusuyla in-

Tablo 15

*Patolojik İletişime İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Görüş Sayısı</b>
<b>Okullarda Patolojik İletişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul yöneticilerinin yüz yüze, samimi ve açık bir iletişim ağı oluşturmamaları (m5,m6,y2,y3,y4,y6,ö1,ö3,ö6,ö8,ö9,ö10)</li> <li>➤ Dedikoduların yararsız ve gereksiz olduğunu çalışanlarına hissettirmeyen yöneticiler (m2,m5,y1,ö5)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin de dedikodu yapmaları ya da başlatıcısı olmamaları (m4,m5,y6,ö4,ö5)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin suiistimal edilme korkusuyla informal ilişkiler kurmaktan çekinmeleri (ö2,ö3,ö7,ö12)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin kendi davranışlarıyla (geç gelme, kayırma gibi) dedikoduya fırsat vermeleri (y1,y4,y6,ö1,ö8)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin sınırları çizmediği fazla samimi bir iletişiminin suiistimal edilmesi (y3,y6,ö3)</li> </ul>	<b>Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları</b>	33
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bireyin kendisini geliştirmede için dedikodu, laf taşıma vs. işlere ilgi duyması (ö2,ö3,ö12)</li> <li>➤ Kendisi ile ilgilenmeyen/ kendini geliştirmeyen bireyin başkaları ile ilgilenme eğilimi (ö2,ö3,ö8)</li> <li>➤ Okulda boş kalan öğretmenlerin dedikodu yapmaları (y1,ö3)</li> </ul>	<b>Kendini geliştirmeyen bireyin tutumu</b>	8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okulda kimilerinin birilerine yaranmak/ kendine fayda sağlamak için laf taşıması (m1,m4,y5,y6,ö9)</li> <li>➤ Okulda özellikle okul yönetimine şirin görünme çabası ile laf taşıma (ö4,ö9,ö12)</li> </ul>	<b>Yaranma/fayda sağlama</b>	8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Toplum olarak dedikoduyu sevmemiz (m2,m5,ö8,ö9)</li> <li>➤ Kimi insanların karakteri ve kişiliği gereği bu tarz davranışlara meyilli olması (m5,m6,y4,ö10,ö11)</li> </ul>	<b>Kişisel/toplumsal özellikler</b>	9

formal ilişkileri ikinci planda tutmaları, okulda bilgi akışını sağlarken dedikodu, laf taşıma gibi patolojik davranışlara yönelik bir önlem geliştirmemeleri ya da kendi davranışlarıyla bu tür patolojilerin başlatıcısı olmaları gibi durumlar, okullarda patolojik iletişimin en büyük nedenleri olarak görülmektedir. Buradan hareketle okullarda sağlıklı bir iletişim ağının oluşturulmasında okul yöneticilerine önemli bir görev düştüğü söylenebilir. Nitekim Argon ve Zafer'e (2009) göre okullarda iletişim sürecine ön ayak olan ve iletişimin niteliğini belirleyen, okul yöneticileridir. Ayrıca Poppen (1968) de okulda yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişimin, yöneticinin liderlik özelliğine dayandığını belirtmiştir. Bulgulara göre ayrıca kendini geliştirmeyen ve ilgi noktası başkaları olan bireylerde dedikodu ve laf taşıma şeklindeki patolojik davranışların yaygın olduğu; kimilerinin ise bunu üst yöneticilere yaranmak ve kendine fayda sağlamak adına yaptığı; hatta bu tür patolojik davranışların bazen kişilik ve toplum özelliği olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Örgütlerde patolojik iletişim, sistemin mevcut problemlerini çözümden uzaklaştıran, sorunları pekiştiren, amaçlardan sapmayı artıran ve bu yolla kısır döngüyü besleyen bir dinamik olarak görülmektedir (Masuch, 1985). Bunun için patolojik iletişim sorunlarının okullar açısından bir tehdit oluşturduğu söylenebilir. Smith (2003), bu tür sorunların örgütün verimliliğine, kaynaklarına ve parasına mal olabileceğini; sağlıklı bir iletişim olmaksızın örgütün, günlük rutini için gerekli temel bilgilerin iletilmesinde ve değiştirilmesinde sorunlar yaşayacağını belirtmiştir. Araştırmada, katılımcıların neredeyse tamamının, görev yaptıkları okullarda patolojik iletişimi oluşturan davranışları gözlemledikleri düşünüldüğünde, okullarda bu patolojilerin acilen tespit edilmesi, problemlerin anlaşılması ve okul ortamında sağlıklı ve etkili bir iletişim ağının kurulması hayati önem taşımaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**ö1:** ...mesela bir iş ve işleyiş, görevler Whatsup'tan veriliyor. Her sorunumuzu sıkıntılarımızı buradan konuşuyoruz yüz yüze konuşmuyoruz. Kesinlikle yasaklanmalı. Whatsup grubu herkesi hizaya sokma aracı aslında. İnsanların mesela kişisel sorunları olmayacak, paylaşamayacağız. Yararlı olduğu durumlar var ama en önemli sorunların sıkıntılarını konuşulduğu yer olarak görülmesi yanlış, daha büyüyor iletişim sorunları...

**y4:** ...mesela siz yönetici olarak adil davranmadığınızda ya da iletişimden uzak durduğunuzda dedikodu daha fazla artıyor. Her şeyi şeffaf, objektif yaptığınızda dedikoduyu azaltıyorsunuz. Çünkü neyin dedikodusunu yapacak gelip sizinle konuşabiliyorsa, her şeyi objektif görebiliyorsa. Mesela ders programını birisine farklı birisine farklı yapıyorsa, öğretmen gidiyor dedikodu yapıyor.

**Patolojik Çatışmaya İlişkin Katılımcı Görüşleri.** Bu başlık altında, patolojik çatışmaya ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler iki ayrı tablo halinde sunulmuştur. Her iki tabloda da patolojik çatışmaya neden olan durumlar paylaşılsa da birinci tablo, okullarda genel olarak yaşanan patolojik çatışmaların nedenlerini içermektedir. İkinci tablodaki bulgular ise; okullarda geçmişten beri süregelen akışın dışındaki eylemlere verilen tepkilerin oluşturduğu çatışmayı konu alması ve tamamen öğretmenler tarafından dile getirilmesi yönüyle diğerinden ayrı değerlendirilmiştir. Okullarda genel olarak yaşanan patolojik çatışmalara ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi katılımcılar okullarda patolojik çatışmanın en çok, siyasi ve ideolojik nedenlerden (f: 39) ve okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından

Tablo 16

*Okullarda Genel Patolojik Çatışmaya İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Görüş Sayısı</b>
<b>Okullarda Genel Patolojik Çatışmalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okulda kimilerinin herhangi bir siyasi görüşe bağlılık/ hastalık derecesinde bağımlı olması (m1,m6,y1,ö8,ö12)</li> <li>➤ Okul üyeleri arasında siyasi/ideolojik çatışmaların yaşanması (m1,m3,m4,y1,y2,y5,y6,ö1,ö2,ö4,ö5,ö6,ö7,ö9,ö10)</li> <li>➤ Öğretmenler arasında sendikal gruplaşmaların yaşanması (m1,m2,m3,y1,y6,ö1,ö2,ö5,ö6,ö7,ö8,ö9,ö10)</li> <li>➤ Siyasi kimliğin öğretmen kimliğinin önüne geçmesi (m1,m6,y1,y5,ö5,ö12)</li> </ul>	<b>Siyasi/ideolojik nedenler</b>	39
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İnsanların farklılıkları olgunlukla karşılayamamaları (m2,m5,y5,ö2,ö5,ö6,ö8,ö9)</li> <li>➤ İnsanların farklılıklara karşı tahammülsüz olmaları (m6,ö2,ö5,ö10)</li> <li>➤ Okulda farklı düşüncedeki kişiler arasında empati kurulamaması (m1,m4,ö2,ö5,ö9,ö10,ö12)</li> <li>➤ Yaşanan görüş ayrılıklarını hoş görmeme (ö4,ö8,ö9)</li> </ul>	<b>Farklılıklara tahammülsüzlük</b>	22
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul yöneticilerinin okulda bir anlaşmazlık olduğunda herkes tarafından kabul gören bir figür olamaması (ö2,ö3,ö5,ö9,ö10)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin, çatışmalara zamanında müdahale etmemesi/ geç kalması (ö4,ö5,ö12)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmamasının çatışmalara neden olması (y1,y4,y6,ö1,ö4,ö8,ö9,ö10)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin bilgisi ve duruşu ile lider olamamalarının kişilerarası çatışmalara neden olması (y1,ö1,ö6,ö9)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin, öğretmenleri, gösterilen çaba ve çalışma dışındaki değişkenler ile değerlendirmesi (y1,y5,y6,ö9,ö10)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin çatışmacı tutum ve davranışlarıyla çatışmanın başlatıcısı olmaları (y5,y6,ö1,ö7,ö8,ö9,ö12)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin eğitimin ortak payda olduğunu vurgulamamaları (y4,ö4,ö5)</li> <li>➤ Okul yöneticileri oluşabilecek yıkıcı çatışmalara önlemsel yaklaşmadıkları için (ö1,ö8,ö9)</li> </ul>	<b>Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları</b>	38

(f: 33) kaynaklı olarak geliştiğini düşünmektedirler. Katılımcılara göre okul çalışanları arasındaki siyasi/ ideolojik görüş ayrılıklarının eğitimci kimliğinin önüne geçecek dereceye ulaşması, bireylerin bazı düşünce kalıplarından bağımsız olarak düşünmemesi gibi nedenler okullarda patolojik çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Ayrıca okul yöneticileri tarafından bu çatışmalara önlemsel yaklaşılmaması, okul yöneticilerinin eğitsel amaçların ortak payda olduğunu vurgulayarak okuldaki herkes tarafından kabul gören bir figür olmak yerine çatışmanın başlatıcısı ya da tarafı olması gibi tutum ve davranışları, okuldaki patolojik çatışmaların

bir nedeni olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, bireylerin farklı olana ve farklı düşünene karşı hoşgörü ve empati geliştirememesinin, bir diğer ifade ile *farklılıklara tahammülsüzlüğün* (f: 22) okullardaki patolojik çatışmaların diğer bir kaynağı olduğunu düşünmektedirler.

Okullarda genel olarak patolojik çatışmayı oluşturan nedenlere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde hem siyasi/ ideolojik nedenlerin hem de farklılıklara tahammülsüzlüğün özünde bir anlaşmazlık ya da algılama farklılığı olarak ifade edilebileceği söylenebilir. Nitekim Şahin, Emimi ve Ünsal'a (2006) göre çatışmanın kaynağı bireysel farklılık, uyumsuzluk, anlaşmazlık, algılama farklılığı, mücadele ve zıtlıklara dayanmaktadır. Masuch (1985), örgüt içindeki bu tür çatışmaların, kısır döngüde ortaya çıkabilecek olumsuz yan etkilerin ortaya çıkma olasılığını artırarak kısır döngüyü pekiştireceğini belirtmektedir. Bunun için de okulda verimliliği azaltacak, okulu amaçlarından uzaklaştıran (sapma artırıcı) ve kısır döngüyü pekiştiren patolojik, yıkıcı çatışmaların önlenmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri, okuldaki patolojik çatışmaların önlenmesinde ve olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Nitekim bulgular incelendiğinde, okullarda genel olarak yaşanan patolojik çatışmaların, tıpkı patolojik iletişimde olduğu gibi, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**y1:** Bu yıkıcı çatışmaların birinci sebebi ideolojik olabilir. Bazı insanlarda bu hastalık derecesinde olabiliyor, sendikalara aşırı bağlı olabiliyor. Bazı öğretmenler de öğretmenlik yapmaz işi gücü sendikacılıktır. Bu okula da eğitime de öğrenciye de zarar verir. Asıl amaçtan da uzaklaşır.

**ö7:** ...şimdi bu ortamı yaratanlar da okul yöneticileri olabiliyor, bu tüm öğretmenlere yansıyor. Gerçek amaç eğitimse o zaman yöneticilerin bu amaç etrafında okulu birleştirmesi gerekir. Biz de onlara uymak zorunda kalıyoruz...

Okullarda genel olarak yaşanan patolojik çatışmaların yanı sıra belirli özellikleriyle bu çatışmalardan ayrılan bir diğer çatışma kaynağı da öğretmenlerin okullarda zinciri kıran, fark yaratan, başarılı girişimleri ile baş göstermektedir. Okullarda zinciri kırmayı engelleyen patolojik çatışmalara ilişkin katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17'de ilk göze çarpan bulgu, bu tema altındaki görüşlerin tamamının öğretmenler tarafından paylaşılmasıdır. Görüşmeler esnasında öğretmenler, diğer katı-

Tablo 17

*Okullarda Zinciri Kırmayı Engelleyen Patolojik Çatışmalar*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	Görüş Sayısı
Okullarda Zinciri Kırmayı Engelleyen Patolojik Çatışmalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çaba içindeki öğretmenlerin, diğerleri tarafından sürekli frenlenmesi (ö2,ö12)</li> <li>➤ Kendisini gelişime kapatmış çoğunluk arasında aşağı çekilme/ ümidini yitirme (ö2,ö5,ö8)</li> <li>➤ Yeni atanan istekli öğretmenlerin, çevresindekilerin karamsar görüş ve düşünceleri karşısında güçlü duramaması (ö2,ö4,ö5)</li> <li>➤ Mesleğe yönelik bazı paylaşımlarda bulunan öğretmenin arkadaşları arasında alay konusu olabilmesi (ö2)</li> <li>➤ Başarılı ya da fark yaratan öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenler tarafından dışlanması (ö2,ö3)</li> </ul>	<b>Direnc gösterme/ engel olma/ dışlama</b>	11
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fark yaratan/ sıra dışı bir öğretmenin kıskanılması (ö8,ö9)</li> <li>➤ Öğretmenler arasında başarının kıskanılması (ö3,ö4,ö9)</li> <li>➤ Okul içindeki rekabetin çekememezliğe dönüşmesi (ö3)</li> <li>➤ Fark yaratan öğretmenlerin okulda göze batması (ö2,ö3,ö12)</li> <li>➤ Bir öğretmenin mesleki uygulamalarla ilgili örnek davranışlarının diğerlerini rahatsız etmesi (ö2,ö3)</li> </ul>	<b>Rahatsız olma/ kıskanma</b>	13
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerin olağan dışı/ yaratıcı etkinliklerinin (müfredatın dışına çıkma vb.) okul yönetimi tarafından hoş karşılanmaması (ö2,ö4,ö5,ö8)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin öğretmenlerden hiç ses çıkarılmayan sınıflar istemesi (ö2,ö3,ö4,ö5,ö9,ö10)</li> <li>➤ Öğretmenin etkinliğinin standardın dışına çıkmasının yöneticileri ürkütmesi (ö2,ö5,ö9,ö12)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin, inisiyatif alıp öğrencide fark yaratan öğretmen yerine rutini (zamanında girip çıkma, evrak hazırlama vs.) iyi yapan öğretmenlere itibar etmesi (ö2,ö3,ö5,ö7,ö8,ö9,ö10)</li> <li>➤ Farklı (riskli) etkinlikler yapan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarda okul yöneticilerinin destek olmaması (ö2,ö4,ö12)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin öğretmenlerden öze değil sadece usule uygun hareket etmelerini beklemesi (ö2,ö3,ö5,ö9,ö10)</li> <li>➤ Öğrencilerine özgün/ sıra dışı etkinlikler yaptırmak isteyen öğretmenlere karşı yöneticilerin yasal gereklilikleri bir caydırıcı olarak kullanması (ö2,ö5,ö7,ö10)</li> </ul>	<b>Okul yöneticilerinin engelleyici/ önleyici tutum ve davranışları</b>	32

limcılardan farklı olarak, mevcut süregelen kalıpların dışındaki fark yaratan, yaratıcı, başarılı girişimlerin okullarda patolojik çatışmalar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda zinciri kırmanın önündeki en büyük patolojik engel, okul yöneticilerinin engelleyici ve önleyici tutum ve davranışları (f: 32) olarak dikkat çekmektedir. Nitekim okul yöneticileri; aldıkları kararlar, yönetim tarzları, oluşturdukları çalışma ortamı ve iletişim stilleri ile okuldaki yaratıcılık üzerinde kritik

önem taşımaktadır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017, 70). Bulgulara göre öğretmenlerin fark yaratan, sıra dışı eylem ve uygulamaları okul yöneticilerini tedirgin etmektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, öğretmenlerden rutin davranışların dışında yenilikçi ve yaratıcı bir çaba görmek istememektedir. Dahası öğretmenlerin alışılmışın dışındaki davranışları, yöneticiler tarafından engellenmeye ya da önlenmeye çalışılmaktadır. Bürokrasinin kısır döngüsü ışığında düşünülürse bu durum, haddinden fazla bürokratik gerekliliği yerine getirmekle yükümlü olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerden de bu şekilde davranmalarını beklemesi ile açıklanabilir. Zira bürokrasinin kısır döngüsü teması altında katılımcılar okullarda işlerin bürokratik kalıplar üzerinden yürütüldüğünü ve okul yönetimlerine esneklik fırsatının sunulmadığını (m2, m3, m6, y1); dolayısıyla da okul yöneticilerinin, üstlerinin resmi beklentilerini karşılamaktan öteye geçemediğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere karşı da benzer bir beklenti geliştirdikleri söylenebilir. Dolayısıyla tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde zinciri kırmanın önündeki patolojik engellerden birisinin bürokratik yapılanma olduğu söylenebilir.

Katılımcılar zinciri kırmanın önündeki patolojik engellere ilişkin ayrıca; mesleğinde başarılı, fark yaratan, sıra dışı öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenleri *rahatsız ettiğini, onlar tarafından kıskanıldığını* (f: 13) düşünmektedirler. Dahası, katılımcılara göre bu rahatsız olma ya da kıskanma durumu, fark yaratan kimsenin eylemlerine karşı *direnç gösterme, engel olma, o kişiyi dışlama* (f: 11) davranışlarına dönüşebilmektedir. Bu gibi patolojik davranışların, okullarda kimi bireylerin kendi başarısızlıklarını örtmek istemeleriyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bir öğretmenin (ö2) konuya ilişkin aşağıdaki görüşleri bu düşünceyi destekler niteliktedir:

**ö2:** Bir öğretmen mesleki uygulamalarda farklı, sıra dışı güzel şeyler yapınca diğer öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili sorunlar ortaya çıkıyor. Yani adama kötü demene gerek yok sen iyi şeyler yaptığında diğerinin kötü olduğu su yüzüne çıkıyor. Bu sefer sana tavır alıyor öbürleri, ne yapıyorsun yani diyor.

Benzer şekilde, bu çalışmada suçlu arama teması altında da ifade edildiği gibi, kimi bireyler kendi başarısızlıkları ve eksiklikleri ile gündeme geldiklerinde ya da okulda bir problem karşısında suçu diğer kişi ya da unsurlarda arayabilmektedir. Duffy, Shaw ve Schaubroeck'e (2008) göre kıskançlık ve engelleme gibi davranışların gösterilmesi, daha çok mesleki kimliğe yönelik bir tehdit algılandığında ortaya çıkmaktadır. Bulgular birlikte düşünülürse öğretmenlerin; bir başarısızlık ortaya çıktıktan sonra geliştirdikleri suçlu arama davranışının, kendi başarısızlıklarını ortaya

çıkarmak yani mesleki kimliğini tehdit edecek durumlar oluştuğunda kıskançlık, direnç gösterme ve hatta engelleme davranışlarına dönüşebildiği söylenebilir.

Okullarda başarılı ve fark yaratan öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen bu patolojik davranışların, okul açısından zararlı sonuçlarının olması kaçınılmazdır. Nitekim okullarda rastlanan bu gibi durumlar özellikle başarılı öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ve güvenlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Böyle bir durumun oluşmaması ya da olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması için kilit rol oynayan okul yöneticileri, okuldaki adalet ve güven kültürünün yaratıcısı olması gerektiğinin bilincinde olmalıdır (Hoy ve Tarter, 2004). Okulda, öğretmenlerin yaratıcılıkları teşvik edilmeli, sıra dışı öğretmenlerin başarıları okul yöneticileri tarafından takdir edilmelidir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**ö3:** ...Evet karşılaştım ilk defa bu okulda. Büyük okulun derdi büyük oluyormuş, rekabet, öğretmenler arasında çekememezlik fazla oluyormuş. Birbirinin başarısıyla gurur duyma yerine kıskanma varmış. Bunu çok net gördüm burada. Çekememezlik çok fazla. Benim sınıfım en iyi sınıflardan birisi 3. sınıflarda. Ben 1. sınıfı aldığımda zümrelerimle çok yakın ilişki içerisindeydim. Ama dediğim sebeple sonradan bozuldu...

**ö5:** ...Bir de başarının kıskanılması oluyor. Diyelim çok çalışkansınız, diğer arkadaşlar sizi kıskanıyor hatta sizi bir şekilde gruptan atıyorlar. Gözlerine batıyor çünkü kendi eksiklikleri ortaya çıkınca. Okulda sürekli monoton ol istiyor hep yerinde say istiyor...

Özetle patolojik iletişimin ve çatışmanın okullarda çeşitli ilişki ve davranışlar şeklinde kendini gösterdiği görülmektedir. Patolojik iletişimi ve patolojik çatışmayı oluşturan bütün unsurlar; okulu amaçlarından giderek uzaklaştıran (sapma artırıcı), okulda verimliliği düşüren, mevcut sorunları giderek güçlendiren ya da aynı sorunların kendini tekrar etmesine neden olan ve okul üyeleri arasında aidiyet ve güven duygusunu zedeleyen bir kısır döngüyü oluşturmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin; okul üyelerine karşı geliştirecekleri tutum ve davranışlar ile okullardaki patolojik unsurları etkilemede önemli bir potansiyele sahip oldukları görülmektedir.

***Örgütsel Tutarsızlığa İlişkin Katılımcı Görüşleri.*** Bu başlık altında, kısır döngüyü oluşturan örgütsel tutarsızlığa ilişkin iki ayrı tema elde edilmiştir. Bunlardan birincisi, örgütsel tutarsızlığın nasıl oluştuğunu, ikincisi bu tutarsızlığın nedenlerini ortaya koymaktadır. Temalara ait bulguları içeren tablolar ilgili başlıklar altında paylaşılmıştır.



*Örgütsel Tutarsızlığın Görülme Şekillerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.*

Okullarda tutarsızlığın hangi şekillerde görüldüğünü ortaya koymak amacıyla bu başlık altında, Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Görülme Şekilleri temasında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

*Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Görülme Şekillerine İlişkin Katılımcı Görüşleri*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	Görüş Sayısı
Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Görülme Şekilleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bazı yöneticilerin çok az yaptıkları çalışmalarını abartılı şekilde çevreye sunmaları (m3,m4,y1,y2,y3,y4,ö5)</li> <li>➤ Verilerin üstlere abartılarak gönderilmesi (y3,ö1,ö8)</li> <li>➤ Okul denetleneceği zaman ek bir sürü şeyin okula eklenmesi (m1,m2,m5,y3,y4,ö3,ö4,ö10)</li> <li>➤ Öğrenci başarısının olduğundan yüksek gösterilmesi (ö1)</li> <li>➤ Okul imajını olumlu göstermek için, yapılanların abartılarak servis edilmesi (m3,m6,y1,y3,y4,ö3)</li> <li>➤ Okullarda başarı yönünden velilerin gözünün boyanması (ö6,ö7,ö12)</li> </ul>	<b>Yapılan abartma/ göz boyama</b>	28
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okulların yalnızca başarılı öğrenciler üzerinden yarış içinde olması/ reklam edilmesi (m2,m5,y2,y4,ö3,ö6,ö8,ö10,ö12)</li> <li>➤ Okulun başarı grafiğinin genel ortalama yerine birkaç öğrencinin başarısı üzerinden çıkartılması (y3,y4,ö3,ö6)</li> <li>➤ Okulların özel sektörün geliştirdiği yöntemlerle dışarıya pazarlanması (ö3,ö4)</li> <li>➤ Okullarda başarılı öğrenciler kadar başarısız olanlarla (ya da özel durumdakilerle) ilgilenilmemesi (m4,m5,y2,ö1)</li> <li>➤ Her okulun kendisini en iyi okul olarak lanse etmesi (y1,y2,ö6,ö10)</li> <li>➤ Okullarda sırf medyada yer almak için kampanyalar düzenlenip reklam yapılması (ö3,ö8)</li> </ul>	<b>Reklam yapma ve olumsuz rekabet</b>	25
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okullarda eksik tarafların ve olumsuzlukların ortaya konmaması (y3,y4,y6,ö1,ö3,ö4,ö5,ö8,ö10)</li> <li>➤ Okullar denetleneceği zaman mevcut sorunların halı altına süpürülmesi/ örtülmesi (y1,y4,ö3,ö4,ö5,ö10)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin kendi başarısızlıklarını üst yöneticilerden gizlemesi (y3,y5,ö10)</li> <li>➤ Okullarda öğrenci başarısızlığının çevreden gizlenmesi (y2,y3,y4,ö3,ö6,ö12)</li> </ul>	<b>Eksikleri/ sorunları gizleme</b>	24
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okullarda sınavların "dostlar pazarda görsün" diye yapıp sonuçların asılması (y4,ö12)</li> <li>➤ Okullarda bazı şeylerin (öğrenciyi yetiştirme kursları vs.) yapılmış gibi gösterilmesi (ö1,ö4,ö5,ö7,ö10)</li> <li>➤ Okulda olmayan bir kütüphanenin bile var gibi gösterilebilmesi (ö1,ö8,ö10)</li> <li>➤ Okuldaki bazı uygulamaların (değerler eğitimi, okuma kampanyası, kulüp çalışmaları, veli toplantısı vs.) göstermelik olarak yapılması (ö3,ö9,ö10,ö11)</li> </ul>	<b>Göstermelik yapma/ yapmış gibi gösterme</b>	14

Tablo 18 incelendiğinde, okullarda örgütsel tutarsızlığın dört farklı şekilde yaşandığı görülmektedir. Katılımcılara göre örgütsel tutarsızlık; yapılan bir uygulamanın *abartılması ve göz boyama* ile (f: 28), *eksikleri ve sorunları çevreden gizleme* ile (f: 24) ve *çevreye reklam yapma ve olumsuz rekabet* (f: 25) oluşturma ile gerçekleşmektedir. Ayrıca okuldaki bazı işlerin *göstermelik yapılması ya da yapılmış gibi gösterilmesi* de tutarsızlığın bir diğer görülme şeklidir. Okuldaki bazı işlerin kâğıt üzerinde, yapılmış olmak için yapılması durumu, bürokrasinin kısır döngüsünde belirtilen bulgularla da benzerlik göstermektedir.

Bulgulara göre okulların mevcut durumunun, dış çevrelerine çeşitli şekillerde, olduğundan daha iyi gösterildiği görülmektedir. Dowling ve Pfeffer (1975) örgütlerin, ürettikleri ürünü (ya da hizmeti) pazarlayabilmek için zaman zaman kendi değer ve normlarını dışarıya, gerçekte olduğundan çok daha farklı gösterebildiklerini belirtmektedir. Bu durum, toplumun ve paydaşların (veliler, Bakanlık yetkilileri, denetmenler, diğer sosyal çevreler) beklentilerini karşılamak için okul yönetimlerinin uyguladıkları bilinçli stratejiler olarak düşünülebilir. Ancak bu durumda okulun içerdeki durumu ile dışarıdan algılanan durumu arasında bir ayrışma ve tutarsızlık başlamaktadır. Charette (2006), dış ikiyezlülük olarak ifade ettiği bu tutarsızlığı, örgütün belirtilen misyonunu yerine getirirken halk tarafından algılanmasının ne kadar güvenilir olduğu şeklinde tanımlamıştır. Bu yönüyle düşünüldüğünde okullar belirli stratejiler kullanarak çevresindekilere gerçekte olduğundan çok daha farklı (iyi anlamda) bir imaj çizdiğinden, çevredekilerin okulu algılamasının yeterince güvenilir olmadığı söylenebilir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**ö3:** ...Bence gerçekten işin özüne inilmiyor. O iş yapılmak için yapılıyor. Okuma kampanyası düzenleniyor. Sırf medyada yer alsın. Sırf biz bunu yaptık demek için yapıyor. Değerler eğitimi yapılır mesela. Bence hiçbir okulda verimli şekilde aktarılmıyor. İki yazı asılıyor. Tabloya iki yazı asmakla olmaz ki. Gerçekten biz çocuklara o temel değerleri yaşatarak gizil şekilde vermiyoruz. Değerler eğitimini sırf göstermelik bir çatı altında, veriyoruz demek için vermek gereksiz...

**ö6:** ...bazı okullarda başarısız olan öğrencileri, son 20 kişiyi diyelim, sınava tabi tutmazlar ki eğitimdeki başarıları yükselsin diye. Bunu yapan okullar var. Okullar dışarıya çok daha iyi servis ediliyor, başarı yönünden, uygulamalar yönünden çevrenin, velilerin gözleri boyanıyor ama içine bakıldığında durum öyle değil. Çünkü dışarıda sizden gerçekçi bir beklenti olmadığı için bunu karşılaması da mümkün değil okulun. Bunun için okul ya da öğretmen iyi olmasa da iyi görünmek zorunda kalıyor. Yani politik hareket ediyor.

*Örgütsel Tutarsızlığın Nedenlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.* Okullarda yaşanan tutarsızlığın nedenlerini ortaya koymak amacıyla bu başlık altında, Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Nedenleri temasında katılımcılardan elde edilen görüşlerin analizi sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

*Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Nedenlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<b>Tema</b>	<b>Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Görüş Sayısı</b>
<b>Okullarda Örgütsel Tutarsızlığın Nedenleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Üst yöneticilerin okulları "sorun görmek istemiyorum" anlayışıyla ziyaret etmeleri/ her şeyin mükemmel olduğuna inanmak istemeleri (m1,m2,m3,m5,m6,y1,ö1,ö5,ö6,ö7)</li> <li>➤ Üst yöneticilerin, okuldaki sorunların şeffaflıkla ortaya konmasına izin vermeyen tutum ve davranışları (m1,m3,m4,y1,y5,y6,ö5,ö7,ö12)</li> <li>➤ Üst yöneticilerin okulun sorunlarını yöneticinin başarısızlığı olarak görmeleri (y1,y5,ö1,ö4,ö5,ö12)</li> <li>➤ Üst yöneticilerin sorun çözme, rehberlik ve yardım etme düşüncesinde olmaması (y1,y6,ö1,ö5,ö8)</li> </ul>	<b>Üst yöneticilerin yaklaşımı</b>	31
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okullardan imkânsız şeyler istendiği için çoğu işin göstermelik yapılması (y1,ö5,ö6,ö8)</li> <li>➤ Yetersizlikler (kaynak, alt yapı vs.) içinde okullardan mükemmelin istenmesi (y4,y6,ö4,ö5,ö6,ö9,ö11,ö12)</li> <li>➤ Mevcut şartlarda okullardan gerçekçi beklentiler olmadığı için yöneticilerin ve öğretmenlerin sahte bir imaj çizmesi (ö5,ö6,ö9,ö10,ö12)</li> </ul>	<b>Gerçekçi olmayan beklentiler</b>	17
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Üst yöneticilere "rezil olma"/ küçümsenme korkusuyla eksiklerin gizlenmesi (m1,m3,m6,y1,y5,y6,ö1,ö7,ö8)</li> <li>➤ Üst yöneticileri memnun etme çabası (y1,y5,ö1,ö3,ö4,ö5,ö9)</li> <li>➤ Okul yöneticilerinin üstlerinden korkarak okuldaki her şeyi iyi göstermesi (m1,m3,m4,m5,y5,y6,ö1,ö2,ö4,ö5,ö7)</li> <li>➤ Üstten azar yeme korkusu (ö4,m1,m3,m6,y1,y6,ö1,ö5,ö7,ö12)</li> <li>➤ Mevkiini korumak/ bir konuma gelmek isteyen kimselerin üstlerinin gözünü boyamaları (m2,m3,y5,ö3,ö4,ö10,ö12)</li> <li>➤ Denetmenler geleceği zaman bütün okulda ve öğretmenler arasında korku oluşması (ö2,ö3,ö7,ö8,ö10)</li> </ul>	<b>Üstlerden duyulan korku/ üstlerine iyi görünme</b>	49
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İnsanın fitratında kendini iyi gösterme eğiliminin olması (m2,m5,ö11)</li> <li>➤ Toplum olarak kendimizi olduğundan iyi göstermeye çalışan bir yapımızın olması (m4,m5,ö4,ö11)</li> </ul>	<b>Bireysel/ toplumsal özellikler</b>	7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Haddinden fazla bürokratik iş ve işlemin yetiştirilmesinin mümkün olmaması (ö5,ö12)</li> <li>➤ Öğretmenlerden fazla evrak beklentisinin onları göstermelik yapmaya itmesi (ö7,ö10)</li> </ul>	<b>Evrak iş yükünün bunu gerektirmesi</b>	4

Tablo 19’da görüldüğü üzere katılımcılar en çok, *üstlerden duyulan korkma/ üstlere iyi görünme* (f: 49) ve *üst yöneticilerin yaklaşımı* (f: 31) nedeniyle okullarda örgütsel tutarsızlığın yaşandığını düşünmektedirler. Ayrıca katılımcı görüşlerine göre okullardan *gerçekçi olmayan beklentilere* girilmesi (f: 17), *bireysel/ toplumsal özellikler* (f: 7) ve *evrak iş yükü* (f: 4) de örgütsel tutarsızlığın diğer nedenleri arasındadır.

Katılımcılara göre okullarda tutarsızlığın oluşmasında yönetici yaklaşım, tutum ve davranışlarının büyük etkisi bulunmaktadır. Okulların bütün sıkıntı ve eksiklikleri ile içerdeki gerçek durumunun ortaya konmaması; çevrenin, özellikle de üst yöneticilerin yardım etme, rehberlik ve geliştirme anlayışından uzak olmalarına bağlanmaktadır. Dahası katılımcılara göre özellikle okul yöneticileri üst yöneticilere karşı rezil olma, küçük düşme gibi korkular hissetmekte ya da sırf belirli pozisyonları elde edebilmek için onların gözünü boyamaktadırlar. Gioia ve Corley’e (2002) göre rekabetin yoğunlaşması ile sahte imajların yaratılması daha cazip hale gelmiştir. Katılımcılara göre, çizilen sahte imajın oluşturduğu bu tutarsızlık, mevcut şartlarda okullara ilişkin gerçekçi olmayan ve yapılması mümkün olmayan beklentiler geliştirilmesinden kaynaklanmaktadır; oysa okulların mevcut durumları bu beklentileri karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte Kılıçoğlu (2017b), okullarda tutarsızlığın ortaya çıkmasında gittikçe artan neoliberal politikaların etkili olduğunu belirtmiştir. Ona göre günümüzde eğitim ve okullar, gün geçtikçe, piyasacı anlayış içinde en iyisinin ve en güçlüünün hayatta kalmasına daha fazla dayanmaktadır. Bu anlayışın, okullardan beklenenleri gün geçtikçe fazlaştırdığı ve okulların giderek piyasacı bir anlayışla hareket etmelerini güçlendirdiği düşünülmektedir. Nitekim katılımcılara göre okulların reklam yapmaları ve olumsuz rekabet ortamının oluşması, örgütsel tutarsızlığın görülme şekillerinden birisi olarak bir önceki tema altında ifade edilmiştir.

Katılımcılara göre ayrıca, okuldaki evrak işlerinin haddinden fazla olması da örgütleri tutarsızlığa iten bir diğer nedendir. Bu bulgu, bürokrasinin kısır döngüsü boyutundaki; haddinden fazla evrak yükünün, okullarda özü ve niteliği kaybettirerek bazı işlerin yalnızca yapmış olmak için yapılmasına neden olduğuna ilişkin bulgularla da benzerlik göstermektedir. Örgütsel tutarsızlığa neden olan çoğu durumun, üst yöneticilerin tutumuyla ve bürokratik yapıya ilişkin durumlarla büyük ölçüde ilişkili olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**ö10:** ...okullar arasında sürekli bir yarış var. Yarış olduğu zaman başarılı olduğu zaman dışarıdaki birçok prestiji de getiriyor. Ben bu yarış da kendimce çok

anlamalı görmüyorum. Bu yarışın temel nedeni bireysel. Kendi makamını korumak için insanlar bunu yapıyorlar. Şu adam şurada müdür diyelim, şu başarıyı yakalamış, yüzde 80-90 bireysel endişe var...

**y3:** ...şuan özellikle okul idarecileri tarafından okul, biraz önce makyajdan bahsettim, makyajlanıyor. Okulun içindeki gerçekler ile dış izlenim birbirini tutmuyor çoğu yerde. Reklam üst düzeyde okullarda. Bunun sebeplerine gelirsek birincisi okul idaresinin daha doğrusu okul müdürünün yetersizliği. Okul müdürü ne zaman ki kendisini yönetici anlamında yetersiz görürse başvuracağı ilk yollardan bir tanesi okulu iyi göstermek, o açığı o şekilde kapatmak. İkincisi maddi imkânsızlıklar. Biliyorsunuz ilkokul ve ortaokullarda ödenek sıkıntısı var, okullar kendi çarkını kendisi çevirmek zorunda kalıyor. Çeviremediği noktada artık makyaja başvurmak zorunda kalıyor.

### Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasına İlişkin Katılımcı Önerileri

Bu başlık altında katılımcılara “Sizce eğitim sisteminde ya da okullarda kısır döngünün kırılması için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar, görüşlerini Bakanlığa yönelik (f: 89); yöneticilere ve öğretmenlere yönelik (f: 19) olmak üzere iki farklı tema oluşturacak şekilde paylaşmışlardır. Katılımcıların kısır döngünün kırılmasında Bakanlığa yönelik olarak geliştirdikleri öneriler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

#### *Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasında Katılımcıların Bakanlığa Yönelik Önerileri*

<b>Tema</b>	<b>Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Görüş Sayısı</b>
<b>Bakanlığa Yönelik Öneriler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ İstikrarlı ve istikrarlı politikalar için toplumsal ihtiyaç analizleri yapılmalıdır (m2,ö4,ö9)</li><li>➤ Eğitim politikamız köklü bir felsefeye, bilimsel temele ve tecrübelerimize dayandırılmalıdır (m1,m3,y3,ö6,ö7,ö9)</li><li>➤ Düzenlemelerden önce mevcut durum iyi analiz edilmeli, tüm paydaşların görüşleri alınmalıdır (ö3,ö5,ö6,ö7,ö12)</li><li>➤ Sorunların belirtileri ile değil esas kaynağı (büyük parça) ile ilgilenilmelidir (m6,ö8,ö10)</li><li>➤ Eğitim siyasetler üstü bir politikaya dayandırılmalıdır (m1,m3,y1,y5,ö2)</li><li>➤ Eğitim felsefesinden amaçlara kadar köklü/ radikal bir değişime gidilmelidir (ö4,ö9,ö10)</li><li>➤ Getirilecek değişiklikler sil baştan olmamalıdır (y3)</li><li>➤ Eğitimde temel amaç vurgulanmalı, evrak yerine asıl amaçla ilgilenebilmenin önü açılmalıdır (m4,y4,ö2,ö3,ö5,ö6)</li><li>➤ Verimliliğin artması için eğitim bütçesinin nitelikli ve katma değerli yatırımlara harcanması gerekir (m5,ö10)</li><li>➤ Getirilen düzenlemelerin sürdürülebilir olması, sonuçlarının görülmesi gerekir (m1,m5,y2,y3,ö2,ö7)</li></ul>	<b>Politika oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin öneriler</b>	40

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

*Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasında Katılımcıların Bakanlığa Yönelik Önerileri*

<b>Tema</b>	<b>Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Görüş Sayısı</b>
<b>Bakanlığa Yönelik Öneriler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul yöneticisi olabilmek için hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim/ kurs verilmelidir (m2,m3,ö4)</li> <li>➤ Öğretmenlere her düzeyde somut, fark yaratacak ve işe yarayacak eğitimler verilmelidir (m3,y4,ö3,ö12)</li> <li>➤ Üniversitelerde öğretmenlik pratiği üzerinde durulmalı (ö5)</li> <li>➤ Yöneticilere ve öğretmenlere performans ödüllendirme ve kariyer basamak sistemi getirilmelidir (m1,y1)</li> <li>➤ Çalışanlar arasında gelişim ve başarı açısından farklılaşmaların Bakanlık nezdinde karşılığı olmalı (ö8,ö10)</li> <li>➤ Bakanlıktan okullara kadar tüm atamalarda liyakat sahibi insanların göreve getirilmesi gerekir (m3,y2,y4,ö1,ö2,ö5,ö6)</li> <li>➤ Yönetici ve öğretmen atamalarında sözlü mülakat türü subjektif uygulamalardan vazgeçilmelidir (y1,ö2)</li> <li>➤ Alımlarda şartlar genellikle kurtarılarak standartların belirlenmesi gerekir (ö1)</li> </ul>	<b>Atama ve yetiştirmeye ilişkin öneriler</b>	25
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Denetim birbirinin açığını kapatmakla değil amacına uygun yapılmalıdır (m1,m6)</li> <li>➤ Okulların ve öğretmenlerin belirli aralıklarda yapıcı bir denetime tabi tutulması gerekmektedir (m1,m3)</li> <li>➤ Öğretmenlerin denetiminde okul müdürü ile birlikte denetmenlerin yeniden aktif hale getirilmesi gerekir (m2,m3)</li> <li>➤ Okulların ve öğretmenlerin denetiminde geniş kriterler belirlenmelidir (m3)</li> <li>➤ Bağımsız ölçme ve değerlendirme sistemi getirilmeli (m6,ö1)</li> <li>➤ Amaçların gerçekleşme düzeyinin ölçülmesi gerekir (m1m4)</li> </ul>	<b>Denetim ve geliştirme sistemine ilişkin öneriler</b>	11
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenler bir şablonla sınırlandırılmamalı, inisiyatif alabilmelerinin önü açılmalıdır (ö3,ö5,ö10)</li> <li>➤ Eğitimde katı merkezîyetçi anlayışından vazgeçilmeli/ yerelde daha fazla konuda karar alınabilmelidir (m3,m4)</li> <li>➤ Yöneticilere belli konularda serbestlik tanınmalıdır (m3,m6)</li> <li>➤ Okullar en çok verimi alma adına sınavla öğretmen alabilmelidir/ öğretmeni seçebilmelidir (m2,y1)</li> <li>➤ Hizmet-içi eğitimler mahalli olarak düzenlenebilmeli (m3,ö8)</li> </ul>	<b>Okullarda hareket alanının artırılmasına ilişkin öneriler</b>	11

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcılar kısır döngünün kırılmasında Bakanlığa yönelik olarak en çok, *politika oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin önerilerde* (f: 40) bulunmuşlardır. Bu alt temadaki görüşler daha çok, politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutunda ifade edilen durumların ortadan kaldırılmasına yöneliktir. Katılımcılardan bazıları (m5, m6, ö8, ö10), eğitimde siyasetler üstü bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ve sorunların belirtileri ile değil de asıl nedenleri ile ilgilenilmesi gerektiği şeklindeki önerileri ile bütüncül bir bakış ortaya koymuşlardır. Ayrıca kimi katılımcılar (m5, ö10), nitelikli ve katma değerli yatırımlar yapılması gerektiğini belirterek eğitim bütçesinin kullanımına ilişkin bir öneri getirmişlerdir.

Katılımcılar, *atama ve yetiştirmeye ilişkin öneriler* (f: 25) alt temasında genel olarak, yöneticilerin ve öğretmenlerin; hizmet öncesi ve sonrasındaki eğitim süreçlerine, liyakat esasına göre atanmalarına ve başarılarının takdir edilip özendirilmesine yönelik öneriler geliştirmişlerdir. *Denetim ve geliştirme sistemine ilişkin öneriler* alt temasında (f: 11) genel olarak, eğitimde amaca ulaşma düzeyinin belirlenmesi, yapıcı ve geliştirici bir denetim ve değerlendirme sisteminin kurulması gerektiğine ilişkin öneriler geliştirmişlerdir. Bu alt temadaki önerilerin tamamına yakınının okul müdürleri tarafından geliştirilmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, okul müdürlerinin denetime ilişkin hâlihazırda uygulanan sınıf denetimi sisteminden memnun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Zira bu düşünceleri destekler nitelikte, konuya ilişkin bir yönetici (y3) şu görüşleri paylaşmıştır:

**y3:** ...Şu haliyle denetim çok amacına uygun da yapılmıyor. Müdürler zaten yoğunluk içindeler, rahatsızlar bu durumdan. Ben şunu da iddia ediyorum. Şu anki okul müdürlerimizin bir kısmı, sınıf denetimini yapacak düzeyde de değil, o da ayrı bir sıkıntı yani...

Katılımcıların görüşlerine göre *okullarda hareket alanının artırılmasına ilişkin öneriler* (f: 11) teması altında ise genel olarak; okulların, yöneticilerin ve öğretmenlerin karar alma ve uygulama sürecinde daha geniş haklar elde etmelerine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Katılımcıların eğitimde kısır döngünün kırılmasında yöneticilere ve öğretmenlere yönelik olarak geliştirdikleri öneriler ise Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Eğitimde Kısır Döngünün Kırılmasında Katılımcıların Yöneticilere ve Öğretmenlere Yönelik Önerileri*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Görüş Sayısı
Yöneticilere ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenler, günü kurtarma mantığıyla hareket etmemelidir (m1,ö2,ö3,ö9)</li> <li>➤ Okul yöneticileri okullarında kalıpların dışına çıkıp inisiyatif ve risk alabilmelidir (m1,m5)</li> <li>➤ Okul yöneticileri, okuldaki hata ve eksikleri üstleriyle şeffaflıkla paylaşmalıdır (m1,ö12)</li> <li>➤ Okul çalışanları sürüye uyma mantığı ile hareket etmeyip kabuklarını kırmalıdır (m4,ö2)</li> <li>➤ Okul yöneticileri sendikal faaliyetlerin okulun asıl amaçlarına zarar vermesini önlemelidir (ö1,ö8)</li> <li>➤ Okul yöneticileri vizyon sahibi ve örnek olmalı, ilkeli ve adaletli davranmalıdır (m3,m5,y1,y4,ö1,ö3)</li> <li>➤ Okullarda katılımı alınan kararlar kişiye göre/ keyfi değiştirilmemelidir (y4)</li> </ul>	19

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcılar kısır döngünün kırılmasında yöneticilere ve öğretmenlere yönelik olarak geliştirdikleri öneriler (f: 19), Bakanlığa yönelik geliştirdiklerine (f: 89) kıyasla oldukça sınırlıdır. Zira bu temadaki görüşler, alt tema oluşturmamıştır. Katılımcılar bu tema altında genel olarak; okulda asıl amaca odaklanılması gerektiği, bunu sağlamada yöneticilerin kararlı olması ve liderlik özelliklerinin olması gerektiği, yöneticilerin ve öğretmenlerin inisiyatif almaları gerektiği gibi öneriler geliştirmişlerdir. Her iki temada paylaşılanları özetlemek gerekirse; eğitimde kısır döngünün kırılmasına yönelik beklentilerin büyük ölçüde (okul ve uygulayıcılardan ziyade) Bakanlığa yönelik olduğu görülmektedir.

### **Nicel Aşamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında EKDÖ’den elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Bu doğrultuda her bir alt boyuttaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel verilmiş; katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ilgili başlıklar altında tartışılarak sunulmuştur. Son olarak ölçek boyutlarının EKDÖ’nün bütününe açıklama düzeyleri belirlenmiş; boyutlar arası ilişkiler incelenmiş ve bulgular bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanarak eğitimde kısır döngü modeli oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin “Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler” boyutuna yönelik katılımcı görüşleri paylaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin, bahsedilen boyutta kısır döngüyü oluşturan durumların hangi sıklıkta yaşandığına ilişkin görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22’de boyutun toplam puanı ( $\bar{X} = 4,00/ 44,08$ ) incelendiğinde, yöneticiler ( $\bar{X} = 3,87/ 42,61$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X} = 4,12/ 45,35$ ), eğitimde kısır döngüyü oluşturan, politika oluşturma ve sürekli değişikliklere ilişkin durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 22’de Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutu altında yer alan maddelere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde gerek yöneticiler ( $\bar{X} = 4,22$ ) gerek-



Tablo 22

*Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri*

Maddeler	Örneklem	$\bar{X}$	SS	Yargı
1. Eğitim politikalarının belirlenmesinde veriye dayalı olarak hareket edilmektedir (-)	Yönetici	3,22 (1-)	1,04	Bazen
	Öğretmen	3,59 (1-)	1,06	Çoğu zaman
	Toplam	3,42 (1-)	1,07	Çoğu zaman
2. Önemli kararlar alınırken karardan etkilenecek paydaşların (öğretmen, yönetici vb.) görüşleri önemsenmektedir (-)	Yönetici	3,51 (2-)	1,19	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,91 (2-)	1,09	Çoğu zaman
	Toplam	3,73 (2-)	1,16	Çoğu zaman
3. Eğitimle ilgili düzenlemeler, köklü bir politikaya dayandırılarak yapılmaktadır (-)	Yönetici	3,72	1,22	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,12	1,02	Çoğu zaman
	Toplam	3,94	1,13	Çoğu zaman
4. Eğitim politikalarının yönünü belirleme konusunda kafa karışıklığı yaşanmaktadır.	Yönetici	3,88	,935	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,14	,874	Çoğu zaman
	Toplam	4,02	,911	Çoğu zaman
5. Ani ve zamansız değişiklikler yaşanmaktadır.	Yönetici	4,15 (2+)	,827	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,30	,822	Her zaman
	Toplam	4,23 (2+)	,827	Her zaman
6. Değişiklikler, eğitim çevrelerince yeterince tartışılmadan yapılmaktadır.	Yönetici	4,00	,889	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,25	,854	Her zaman
	Toplam	4,13	,879	Çoğu zaman
7. Yapılan değişikliklerin (eğitim sistemi, sınav sistemi vb.) sonucu görülmeden bir yenisi yapılmaktadır.	Yönetici	4,04	,844	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,32 (2+)	,753	Her zaman
	Toplam	4,19	,807	Çoğu zaman
8. Karar alıcılar değiştiğinde mevcut sistem ve uygulamalarda da değişikliklere gidilmektedir.	Yönetici	4,22 (1+)	,802	Her zaman
	Öğretmen	4,36 (1+)	,771	Her zaman
	Toplam	4,30 (1+)	,789	Her zaman
9. Sorunların ele alınış şekli, mevcut sorunun daha da ağırlaşmasına neden olmaktadır.	Yönetici	3,92	,772	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,09	,829	Çoğu zaman
	Toplam	4,01	,807	Çoğu zaman
10. “Eğitimde reform” adına yüzeysel değişiklikler yapılmaktadır.	Yönetici	3,94	,825	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,06	,822	Çoğu zaman
	Toplam	4,00	,825	Çoğu zaman
11. Mevcut sorunları çözmek için yapılan bir düzenleme, yeni bir değişikliği zorunlu hale getirmektedir.	Yönetici	3,96	,816	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,16	,747	Çoğu zaman
	Toplam	4,07	,787	Çoğu zaman
<b>Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler</b>	Yönetici	42,61 (3,87)	6,23	Çoğu zaman
	Öğretmen	45,35 (4,12)	6,12	Çoğu zaman
	Toplam	44,08 (4,00)	6,32	Çoğu zaman

(Not: Yöneticilere ve öğretmenlere göre ve toplamda en sık yaşanan birinci madde 1+, ikinci madde 2+; en az sıklıkta yaşanan birinci madde 1-, ikinci madde 2- şeklinde, ortalama puanın yanında belirtilmiştir)

se öğretmenler ( $\bar{X} = 4,36$ ), “karar alıcılar değiştiğinde mevcut sistem ve uygulamalarda da değişikliklere gidilmektedir” ifadesinin “her zaman” yaşandığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ve ( $\bar{X} = 3,22$ ) öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,59$ ) söz konusu boyut için görece en az yaşandığını belirttikleri ifade ise “eğitim politikalarının belirlenmesinde veriye dayalı olarak hareket edilmektedir” ifadesidir. Söz konusu maddedeki görüş ters kodlandığından bu, eğitim politikalarının belirlenmesinde yöneticilere göre “bazen”; öğretmenlere göre “çoğu zaman”; katılımcı görüşleri bir arada düşünüldüğünde

(toplamda) ise ( $\bar{X} = 3,42$ ) yine “çoğu zaman” veriye dayalı olarak hareket *edilmediği* anlamına gelmektedir. Görüldüğü gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin birlikte (toplamda), söz konusu boyuta ilişkin en az yaşandığını düşündükleri madde bile eğitimde “çoğu zaman” yaşanmaktadır. Bu durumda, katılımcılar birlikte, kısır döngüyü oluşturan bu boyuttaki ifadelerin büyük ölçüde ve sıklıkla yaşandığını düşünmektedirler. Tablo 22’de ayrıca yöneticilerin ve öğretmenlerin sürekli değişikliklere ilişkin maddelere görece yüksek düzeyde görüş bildirmeleri, nitel aşamada katılımcıların eğitimde kısır döngü olarak en çok da sürekli tekrar eden değişiklikleri (yönetmelik, sınav sistemi, eğitim programı değişiklikleri vb.) ifade etmeleri ile örtüşmektedir.

Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler, kısır döngünün boyutları arasında yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok katıldıkları boyut olarak dikkat çekmektedir. Nitel bulgularla birlikte düşünüldüğünde; oluşturulan politikaların rasyonel temellere dayandırılmaması, uygulamalar getirilmeden önce tabandaki karşılığının göz ardı edilmesi, getirildikten sonra uygulayıcılarda inanç oluşturulmayıp süreç takibinin yapılmaması, kısır döngünün temellerini atmaktadır. Dolayısıyla eğitimde çoğu zaman mevcut uygulamalarla ilgili uygulayıcılarda bir tecrübe dahi oluşmadan anlık ve keyfi kararlar alınarak yeni uygulamalara geçildiği görülmektedir. Ayrıca mevcut sorunlar çoğu zaman, kalıcı bir çözüm denenmek yerine günü kurtaracak şekilde çözülmektedir. Bu palyatif çözüm anlayışı da bir süre sonra aynı sorunun kendini farklı bir şekilde tekrar etmesine, çeşitlenmesine ya da sorunun daha da ağırlaşmasına neden olabilmektedir.

Eğitimde yapılan reformların sürekli olarak tekrar etmesi ve uygulamalarda sürekliliğin sağlanamaması önemli bir sorun olarak görülebilir. Shinde ve Kaynak’a (2016) göre Türkiye’de eğitim örgütlerinin yapısı, öğretim uygulamaları, lise ve üniversiteye giriş sınavları, ilgililer tarafından düzenli aralıklarla değiştirilmekte; ancak eğitim sistemini geliştirmek amacıyla yapılan birçok müdahaleye rağmen eğitim politikalarının beklentiyi karşılayamadığı görülmektedir. Ancak bu sorun yalnızca Türkiye’ye has bir durum gibi gözükmemektedir. Zira eğitim politikalarının sürekliliği konusunda uluslararası araştırmalar yapan Cuban (1990b), yapılan reformların etkililiği, zamanlaması ve uygunluğu konusunda temel sorunların bulunduğunu öne sürerek eğitimin, iyi niyetli görünen politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar arasında sürekli değişimin ortasında kaldığını belirtmektedir.

Shen'e (2008) göre değişim ve yenilikçilik, zor ve uzun vadeli bir süreçtir. Ona göre ayrıca, bütün gelişmelerin değişiklik içermesi ancak her değişikliğin gelişme olmamasından dolayı eğitimde değişimin, kolay elde edilen bir hedef olarak görülmemesi gerekir. Yapılan değişikliklerin kronik şekilde kendini tekrar eden bir kısır döngüye dönüşmeyip sağlam/ rasyonel temellere dayalı politikaların oluşturulmasında kuşkusuz politika yapıcılarının çok önemli bir etkisi vardır. Cuban'a (1990b) göre politika yapıcılar, rasyonel bir analiz ve karar alma süreci izleyip uygun araştırma ve değerlendirme sonuçlarını kullanırlarsa, yeniden önlem almak için aynı çözümlere ihtiyaç duyulmayacaktır. Cuban (1990a), yapılan reformların kendini tekrar etmesinin önüne geçmek ve hâlihazırdaki bir değişikliğin yerinde olduğunu anlamak için şu soruların sorulması gerektiğini belirtmektedir:

- ✓ Benimsediğimiz politikalar soruna uygun mu?
- ✓ Uygulayıcılar politikaları amaçlandığı şekilde uygulamakta mıdır?
- ✓ Politika yapıcılar tarafından tespit edilen sorunları düzeltmek için tasarlanan çözümler birbiriyle uyuşmakta mıdır; yoksa tespit edilen problem doğru, uygulanan çözümler mi yanlıştır? Yahut tam tersini sormak gerekmektedir.
- ✓ Sorunla mı yoksa sorun ekseninde şekillenen çıkar politikasıyla mı uğraşmaktadır?

Görüldüğü gibi reform yapmak, en basit şekliyle değişiklikler getirmeyi değil amaç, uygunluk gözetilerek ve en doğru politikaları belirleyerek uygulayabilmeyi gerektirir. Şüphesiz bu durum, yapılan değişikliğin uzun ve doğru gözlemler sonucunda gerçek verilere dayanarak gerçekleştirilmesini gerektirmektedir.

**Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “görev” (öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretmenler, müdür yardımcıları ve müdürler, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutunda kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Bununla birlikte söz konusu boyuta ilişkin katılımcı görüşleri görev değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $F_{(2,733)}=18,259; P< ,05$ ) göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında ol-

Tablo 23

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Görev	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Öğretmen	393	45,35/ 4,12	6,12	2	18,259	,000	1-2; 1-3
Müdür Yrd.	264	42,74/ 3,88	6,32				
Müdür	77	42,15/ 3,83	5,91				
<b>Toplam</b>	734	44,08/ 4,00	6,32				

olduğunu belirlemeye yönelik olarak Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenler ( $\bar{X} = 45,35/ 4,12$ ); müdür yardımcılara ( $\bar{X} = 42,74/ 3,88$ ) ve müdürlere ( $\bar{X} = 42,15/ 3,83$ ) göre söz konusu boyutta yer alan ifadelerin eğitimde görece daha sık yaşandığını düşünmektedirler. Buldukları pozisyon itibarıyla merkezin taşradaki temsilcileri olan ve öğretmenlere göre yöneticilikle ilgili işlere daha fazla aşına olan okul yöneticilerinin, eğitim politikası oluşturma ve sürekli değişiklik yapma gibi merkezin yönetsel faaliyetleriyle ilgili olarak kısır döngü gibi olumsuz durumları yorumlarken daha temkinli davrandıkları düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, yöneticilikle ilgili rutin süreçlere bağlı olarak zamanla, ortaya çıkan aksaklıkların ve düzensizliklerin, okul yöneticileri tarafından görece daha az algılandığı (Özgül ve Mengi, 2018) düşünülmektedir. Nitekim Bursalıoğlu'na (2012, 156) göre makam yükseldikçe bireyin yaşadığı teknik çatışmalar azalırken yönetsel çatışmalar artmaktadır; ancak bürokratik ortamlarda iç çatışma kabul edilemeyeceğinden bu çatışma açık değil gizli bir şekilde yürütülür.

**Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “okul kademesi” (ilkokul, ortaokul ve lise) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde yöneticilerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin görüşlerinin ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2,340)} = 2,121$ ;  $P > ,05$ ) görülmektedir. İlkokulda ( $\bar{X} = 43,24/ 3,93$ ), ortaokulda ( $\bar{X} = 41,57/ 3,77$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 42,82/ 3,89$ ) görev yapan yöneticilere göre eğitimde kısır döngüyü oluşturan söz ko-

Tablo 24

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Yönetici	İlkokul	128	43,24/ 3,93	6,07	2	2,121	,121	-
	Ortaokul	100	41,57/ 3,77	6,51				
	Lise	113	42,82/ 3,89	6,09				
	<b>Toplam</b>	341	42,61/ 3,87	6,23				
Öğretmen	İlkokul	119	46,00/ 4,18	6,17	2	1,450	,236	-
	Ortaokul	133	44,69/ 4,06	5,89				
	Lise	141	45,42/ 4,12	6,27				
	<b>Toplam</b>	393	45,35/ 4,12	6,12				

nusu boyuttaki durumlar “çoğu zaman” yaşanmaktadır.

Tablo 24 incelendiğinde ayrıca; ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin de Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $F_{(2,392)} = 1,450$ ;  $P > ,05$ ) görülmektedir. İlkokulda ( $\bar{X} = 46,00/ 4,18$ ), ortaokulda ( $\bar{X} = 44,69/ 4,06$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 45,42/ 4,12$ ) görev yapan öğretmenlere göre de bu boyutta ifade edilen durumlar eğitimde “çoğu zaman” yaşanmaktadır. Özetle, farklı okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan yöneticilerin görüşleri kendi içinde, öğretmenlerin görüşleri de kendi içinde benzerlik göstermektedir. Bu durum, hangi okul kademesinde görev yaparsa yapsın bütün yöneticilerin ve öğretmenlerin, kısır döngüyü oluşturan politika oluşturma sürecine ve sürekli değişikliklere ilişkin geniş bir kabulünün ve görüş benzerliğinin bulunduğu anlamına gelmektedir.

**Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “branş alanı” (Sınıf Eğitimi Alanı, Sözel/ Sosyal Alan, Fen ve Matematik Alanı, Teknik Alanlar, Güzel Sanatlar ve Spor) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25’te görüldüğü gibi Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yöneticilerin ( $F_{(4,340)} = 1,128$ ;  $p > ,05$ ) görüşleri görev yapılan branş alanına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Branş alanı; Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 43,01/ 3,91$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 42,87/ 3,89$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 41,51/ 3,77$ ), Tek-

Tablo 25

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Branş Alanı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Yönetici	Sınıf Eğitimi Alanı	132	43,01/ 3,91	6,02	4	1,128	,343	-
	Sözel/Sosyal Alan	83	42,87/ 3,89	6,08				
	Fen ve Mat. Alanı	41	41,51/ 3,77	5,44				
	Teknik Alanlar	42	43,28/ 3,93	6,53				
	Güzel San. ve Spor	43	41,25/ 3,75	7,42				
	<b>Toplam</b>		341	42,61/ 3,87	6,23			
Öğretmen	Sınıf Eğitimi Alanı	106	45,70/ 4,15	6,36	4	,333	,856	-
	Sözel/Sosyal Alan	138	45,52/ 4,13	6,02				
	Fen ve Mat. Alanı	72	45,02/ 4,09	6,19				
	Teknik Alanlar	36	45,19/ 4,10	5,66				
	Güzel San. ve Spor	41	44,58/ 4,05	6,30				
	<b>Toplam</b>		393	45,35/ 4,12	6,12			

nik ( $\bar{X} = 43,28/ 3,93$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 41,25/ 3,75$ ) olan yöneticiler benzer şekilde, bu boyutta ifade edilen durumlar eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 25’te, öğretmenlerin görüşlerinin de görev yaptıkları branş alanına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $F_{(4,392)} = ,333$ ;  $p > ,05$ ) görülmektedir. Buna göre branş alanı Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 45,70/ 4,15$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 45,52/ 4,13$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 45,02/ 4,09$ ), Teknik ( $\bar{X} = 45,19/ 4,10$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 44,58/ 4,05$ ) olan öğretmenler söz konusu boyutta ifade edilen durumların eğitimde “çoğu zaman” yaşandığı görüşündedir. Özetle, farklı branş alanlarında görev yapan yöneticiler kendi içinde, öğretmenler de kendi içinde benzer düşüncelere sahiptir. Bu durum, hangi branş alanında olursa olsun bütün yöneticilerin ve öğretmenlerin, kısır döngüyü oluşturan politika oluşturma sürecine ve sürekli değişikliklere ilişkin geniş bir kabulünün ve görüş benzerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “mesleki kıdem” (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-10 yıl	73	43,79/ 3,98	6,11	2	2,427	,090	-
	11-20 yıl	150	41,88/ 3,80	6,37				
	21 ve üzeri	118	42,81/ 3,89	6,05				
	<b>Toplam</b>	<b>341</b>	<b>42,61/ 3,87</b>	<b>6,23</b>				
Öğretmen	1-10 yıl	99	45,11/ 4,10	6,39	2	,155	,857	-
	11-20 yıl	176	45,34/ 4,12	6,05				
	21 ve üzeri	118	45,57/ 4,14	6,04				
	<b>Toplam</b>	<b>393</b>	<b>45,35/ 4,12</b>	<b>6,12</b>				

Tablo 26 incelendiğinde yöneticilerden; mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 43,79/ 3,98$ ) olanlar, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 41,88/ 3,80$ ) olanlar ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 42,81/ 3,89$ ) olanlar söz konusu boyutta ifade edilen durumların eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $F_{(2,340)} = 2,427$ ;  $p >,05$ ) görülmektedir. Benzer şekilde farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ( $F_{(2,392)} = ,155$ ;  $p >,05$ ). Öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 45,11/ 4,10$ ) olanlar, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 45,34/ 4,12$ ) olanlar ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 45,57/ 4,14$ ) olanlar söz konusu boyutta ifade edilen durumların eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Kısaca, farklı mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşleri kendi içinde, öğretmenlerin görüşleri kendi içinde benzerlik göstermektedir. Bu durum, tüm kıdem aralıklarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin, kısır döngüyü oluşturan politika oluşturma sürecine ve sürekli değişikliklere ilişkin geniş bir kabulünün ve görüş benzerliğinin bulunduğu şekilde yorumlanabilir.

**Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin “yöneticilik kıdemi” (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

*Yöneticilerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Yöneticilik Kıdemi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-5 yıl	99	41,63/ 3,78	6,88	3	1,512	,211	-
	6-10 yıl	101	43,14/ 3,92	5,97				
	11-15 yıl	62	43,50/ 3,95	5,35				
	16 ve üzeri	79	42,45/ 3,85	6,27				
	<b>Toplam</b>	341	42,61/ 3,87	6,23				

Tablo 27 incelendiğinde yöneticilik kıdemi; 1-5 yıl aralığında ( $\bar{X} = 41,63/ 3,78$ ), 6-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 43,14/ 3,92$ ), 11-15 yıl aralığında ( $\bar{X} = 43,50/ 3,95$ ) ve 16 yıl ve üzerinde olan ( $\bar{X} = 42,45/ 3,85$ ) yöneticiler, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutunda ifade edilen durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $F_{(3,340)} = 1,512$ ;  $p > ,05$ ) görülmektedir. Farklı yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticilerinin görüşleri birbiri ile benzerlik göstermektedir. Bu durum, bütün kıdem aralıklarındaki yöneticilerin, kısır döngüyü oluşturan politika oluşturma sürecine ve sürekli değişikliklere ilişkin geniş bir kabulünün ve görüş benzerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “öğrenim durumu” (lisans, lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Örneklem	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	$SH_x$	t	sd	p
Yönetici	Lisans	259	42,56/ 3,86	6,20	,385	-,261	339	,794
	Lisansüstü	82	42,77/ 3,88	6,36	,703			
	<b>Toplam</b>	341	42,61/ 3,87	6,23	,337			
Öğretmen	Lisans	338	45,09/ 4,09	6,14	,334	-2,130	391	,034
	Lisansüstü	55	46,98/ 4,27	5,81	,783			
	<b>Toplam</b>	393	45,35/ 4,12	6,12	,309			



Tablo 28’de yöneticilerin Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenim durumu lisans ( $\bar{X} = 42,56/ 3,86$ ) olan yöneticilerle lisansüstü eğitim mezunu ( $\bar{X} = 42,77/ 3,88$ ) olan yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(339)} = -,261$ ;  $P > ,05$ ). Her iki gruptaki yöneticiler de söz konusu boyutta yer alan durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 28’de, öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise söz konusu boyutta yer alan durumlar, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 45,09/ 4,09$ ) göre eğitimde “çoğu zaman” yaşanırken öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 46,98/ 4,27$ ) göre ise “her zaman” yaşanmaktadır. Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin bu görüş ayrılığı, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir ( $t_{(391)} = 2,130$ ;  $P < ,05$ ). Kısaca, öğrenim durumları farklı olan yöneticilerin görüşleri birbirine benzerlik gösterirken; daha üst bir eğitim kademesinden mezun olan öğretmenler, lisans mezunu meslektaşlarına oranla söz konusu boyuta ilişkin daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu durum lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin, ideale ilişkin algılarının daha yüksek olması ile açıklanabilir. Nitekim Dehghani, Mirdoragh ve Pakmehr’e (2011) göre lisansüstü eğitim bireyi, bütüncül ve eleştirel düşünmeye teşvik etmektedir. Görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde görev ve öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bir görüş farklılığından söz etmek mümkündür. Bunun dışındaki değişkenler açısından katılımcıların görüşlerinin benzeştiği görülmektedir.

### **Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin “Bürokrasinin Kısır Döngüsü” boyutuna yönelik katılımcı görüşleri paylaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin, bahsedilen boyutta kısır döngüyü oluşturan durumların hangi sıklıkta yaşandığına ilişkin görüşleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29’daki toplam puan ( $\bar{X} = 3,66/ 25,66$ ) incelendiğinde, yöneticiler ( $\bar{X} = 3,62/ 25,36$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X} = 3,70/ 25,92$ ), eğitimde kısır döngüyü oluşturan boyutlardan bürokrasinin kısır döngüsünü ifade eden durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Tablo 29’daki Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutu altında yer alan maddelere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, gerek yöneticiler

Tablo 29

*Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri*

Maddeler	Örneklem	$\bar{X}$	SS	Yargı
12. Okullarda, işlerin nasıl yapıldığından ziyade kâğıt üzerinde yapılıp yapılmadığı önemsenmektedir.	Yönetici	4,09 (1+)	,800	Çoğu zaman
	Öğretmen	4,11 (1+)	,791	Çoğu zaman
	Toplam	4,10 (1+)	,795	Çoğu zaman
13. Okullardaki bazı uygulamalar (hafta sonu destek kursu, güvenlik vb.), yararına inanılmadan yapılmaktadır.	Yönetici	3,33 (2-)	1,05	Bazen
	Öğretmen	3,12 (1-)	1,09	Bazen
	Toplam	3,22 (1-)	1,07	Bazen
14. Okulların hazırladıkları stratejik planlar kâğıt üzerinde kalmaktadır.	Yönetici	3,95 (2+)	,831	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,71	,906	Çoğu zaman
	Toplam	3,82	,880	Çoğu zaman
15. Öğretmenler, okuldaki zamanlarını evrak hazırlama gibi işlerle geçirmek zorunda kalmaktadır.	Yönetici	3,56	,894	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,84	,817	Çoğu zaman
	Toplam	3,71	,865	Çoğu zaman
16. Öğretmenler, eğitim faaliyetlerinde farklılık yaratmak istediklerinde yasal zorluklarla karşılaşmaktadır.	Yönetici	3,39	1,00	Bazen
	Öğretmen	3,64	,894	Çoğu zaman
	Toplam	3,53	,950	Çoğu zaman
17. Okullarda evrak işleri, yalnızca “var” ya da “yapıldı” demek için yapılmaktadır.	Yönetici	3,80	,884	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,89 (2+)	,838	Çoğu zaman
	Toplam	3,85 (2+)	,861	Çoğu zaman
18. Okul yöneticileri, öğretmenlerin eksiksiz evrak hazırlamasını derste yaptığı işten daha fazla önemsemektedir.	Yönetici	3,21 (1-)	1,09	Bazen
	Öğretmen	3,58 (2-)	1,00	Çoğu zaman
	Toplam	3,41 (2-)	1,06	Çoğu zaman
<b>Bürokrasinin Kısır Döngüsü</b>	Yönetici	25,36 (3,62)	4,60	Çoğu zaman
	Öğretmen	25,92 (3,70)	4,39	Çoğu zaman
	Toplam	25,66 (3,66)	4,49	Çoğu zaman

(Not: Yöneticilere ve öğretmenlere göre ve toplamda en sık yaşanan birinci madde 1+, ikinci madde 2+; en az sıklıkta yaşanan birinci madde 1-, ikinci madde 2- şeklinde, ortalama puanın yanında belirtilmiştir)

( $\bar{X} = 4,09$ ) gerekse öğretmenler ( $\bar{X} = 4,11$ ), “okullarda, işlerin nasıl yapıldığından ziyade kâğıt üzerinde yapılıp yapılmadığı önemsenmektedir” ifadesinin eğitimde en sık yaşanan durum olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre bu maddede belirtilen durum eğitimde “çoğu zaman” yaşanmaktadır.

Yöneticilerin ( $\bar{X} = 3,95$ ) görüşlerine göre “okulların hazırladıkları stratejik planlar kâğıt üzerinde kalmaktadır” ifadesi eğitimde en fazla yaşanan ikinci durumdur. Öğretmenler ( $\bar{X} = 3,89$ ) ise “okullarda evrak işleri, yalnızca var ya da yapıldı demek için yapılmaktadır.” ifadesini en sık karşılaşılan ikinci durum olarak görmektedirler. Bu ifade ayrıca yöneticiler ve öğretmenler birlikte (toplamda) düşünüldüğünde de en sık karşılaşılan ikinci durum olarak görülmektedir. Katılımcılar, boyuta ilişkin yukarıda bahsedilen bu iki durumun da “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler.

Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutunda yöneticilerin ve öğretmenlerin birlikte (toplamda) en az sıklıkta yaşandığını düşündükleri iki durum “okullardaki bazı uygulamalar (hafta sonu destek kursu, güvenlik vb.), yararına inanılmadan yapılmaktadır” ( $\bar{X} = 3,22$ ; bazen) ve “okul yöneticileri, öğretmenlerin eksiksiz evrak hazırlamasını derste yaptığı işten daha fazla önemsemektedir” ( $\bar{X} = 3,41$ ; çoğu zaman) ifadeleridir. Bu ifadelerden ilkinin öğretmenler ( $\bar{X} = 3,12$ ; bazen) en az yaşanan durum, yöneticiler ( $\bar{X} = 3,33$ ; bazen) en az yaşanan ikinci durum olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden ikincisini ise yöneticiler ( $\bar{X} = 3,21$ ; bazen) en az yaşanan durum, öğretmenler ( $\bar{X} = 3,58$ ; çoğu zaman) en az yaşanan ikinci durum olarak ifade etmişlerdir. Kuşkusuz, okullarda bütün uygulamaların yararına inanılarak yapılması arzu edilir. Bu tür uygulamaların, bazen de olsa, yararına inanılmadan yapılması, okullarda bazı işlerin kâğıt üzerinde ve göstermelik olarak yapıldığı anlamına gelmektedir. Nitekim yöneticilerin, öğretmenlerin evrak hazırlamasını sınıfta yapılan işten daha fazla önemsemeleri de bunun bir göstergesidir. Nitel bulgularla birlikte düşünüldüğünde bu durum, üst yöneticilerin kontrolü sağlamak ve işlerin sağlıklı yürütülmesi adına bürokratik süreçleri daha fazla kullanmaları ve okul yöneticilerini bürokratik kalıplara zorlamaları ile açıklanabilir. Bu zorlama altında okul yöneticileri, öğretmenlerden bu tür bir beklenti geliştiriyor olabilir. Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutunda, en az sıklıkta yaşanan durumların bile bazen ve çoğu zaman yaşandığı görülmektedir.

Bürokrasinin Kısır Döngüsü, kısır döngünün boyutları arasında yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok katıldıkları ikinci boyut olarak dikkat çekmektedir. Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen bulgularla birlikte düşünüldüğünde bürokrasinin kısır döngüsü; merkezin ya da üst yöneticilerin, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden çok fazla evrak talep etmeleriyle başlamaktadır. Bu talep ve beklenti karşısında okul çalışanları eğitimde özün (asıl amacın) uzağında kalarak belgelerin yetiştirilmesine fazlaca zaman ayırmakta ve bu da niteliğin kaybedilmesine, nicel belgelerdeki aşırı artışa neden olmaktadır. Bu durum, üst yöneticiler açısından kontrol edilmeyi bekleyen haddinden fazla evrak demektir. Bu takibi sağlarken kontrol mekanizması bir süre sonra öylesine yorulmaktadır ki aynı bilgi ve belgeler, farklı zamanlarda okullardan yeniden istenebilmekte, bazen de aynı alandaki farklı birimler aynı konuya ilişkin bilgi ve belgeleri talep edebilmektedir. Bu durumda üst yöneticiler bu sefer kontrolü sağlamak

ve işleyişi daha sağlıklı hale getirebilmek için bürokratik kalıplara başvurarak uygulayıcılardan fazlaca evrak talep etmeye devam etmektedir.

Söz konusu boyuta ilişkin elde edilen bu bulgular, literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Marais vd. (2005) ve Masuch (1985) benzer şekilde, yönetimde verimliliği artırmak ve gelişme kaydetmek adına örgütlerin; kural koyma, sıkı denetim yapma gibi bürokratik önlemler aldıklarından, kısaca daha fazla formal süreç yarattıklarından bahsetmektedir. Ancak onlara göre bu eylemler, örgütü amaçlarına ulaştırmak yerine çoğu kez zaman kaybı, iş gücünde kayıtsızlık, yabancılaşma gibi tepkileri beraberinde getirmektedir. Bu durumda sonuçlardan tatminsiz olan örgüt yönetimi, sistem üzerindeki baskıyı daha fazla artırmakta ve bürokrasinin kısır döngüsü oluşmaktadır. Benzer bir durumu Ntanos ve Boulouta (2012) büropatolojik kısır döngü olarak ifade ederken Crozier (1964 Akt. Platje ve Seidel, 1993), planlama ve kontrol mekanizmalarında bir gelişme yaşanılmadan prosedüre ve bilgi edinme sistemine giderek daha fazla bağlanılan bir sarmal olarak açıklamaktadır.

Adı ister büropatolojik döngü olsun ister bürokrasi sarmalı olsun, araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında eğitimde bu döngünün oldukça yüksek düzeyde (çoğu zaman) görüldüğü söylenebilir. Oysa okullarda evrak hazırlama, asıl amaç olan eğitimin önüne geçmemeli ya da bu faaliyetlerin niteliğini etkileyecek kadar fazla zaman gerektirmemelidir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin bürokratik kalıplardan ve zorlamalardan uzak tutulmaları, bütün enerjilerini okuldaki eğitsel faaliyetlere aktarmaları için arzulanan bir durumdur. Zira örgütsel sistem olarak bürokrasi, öğretmene belirli bir zamanda belirli konuları belirli şekillerde aktarması için komutlar vermekte (Ntanos ve Boulouta, 2012); bürokratik işlerin gerektirdikleri ise okuldaki asıl işler için harcanması gereken zamanı kısıtlamaktadır (Marais vd., 2005). Demir'e (2013) göre de rutin işleyişten öte bir anlam ifade etmeyen bürokratik kalıplar, sistem içinde hemen her şeyin kâğıt üstündeki görüntünün önemsenmesine neden olmaktadır.

**Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “görev” (öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Görev	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Öğretmen	393	25,92/ 3,70	4,39	2	2,964	,052	-
Müdür Yrd.	264	25,48/ 3,64	4,52				
Müdür	77	25,00/ 3,57	4,84				
<b>Toplam</b>	734	25,66/ 3,66	4,49				

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür olma durumu dikkate alındığında Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(2,733)}=2,964$ ;  $P> ,05$ ). Hem öğretmenler ( $\bar{X} = 25,92/ 3,70$ ) hem müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 25,48/ 3,64$ ) hem de müdürler ( $\bar{X} = 25,00/ 3,57$ ), söz konusu boyutta yer alan ifadelerin eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Bu durum, eğitimde haddinden fazla evrak işi ile ilgilenilmesi, bir işin niteliğinden ziyade niceliğinin önemsenmesi, okulda yapılan işlerin çoğu zaman yararına inanılmaması ve kâğıt üzerinde kalması gibi durumların oluşturduğu bürokrasinin kısır döngüsüne ilişkin katılımcılar arasında görüş birliğinin olduğunu göstermektedir. Ntanos ve Boulouta (2012), örgütsel sistem olarak bürokrasinin, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin dâhil olduğu çeşitli rolleri tanımladığını belirtmiştir. İster müdür, müdür yardımcısı ister öğretmen olsun bürokrasinin kısır döngüsünü oluşturan durumlara ilişkin geniş bir kabul ve görüş benzerliği bulunmaktadır.

**Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “okul kademesi” (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31 incelendiğinde yöneticilerin, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin görüşlerinin ilkökulda, ortaokulda ve lisede görev yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $F_{(2,340)}=2,555$ ;  $P> ,05$ ) görülmektedir. İlkokulda ( $\bar{X} = 25,69/ 3,67$ ), ortaokulda ( $\bar{X} = 24,50/ 3,50$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 25,76/ 3,68$ ) görev yapan yöneticiler, söz konusu boyuttaki durumların eğitimde çoğu

Tablo 31

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Yönetici	İlkokul	128	25,69/ 3,67	4,21	2	2,555	,079	-
	Ortaokul	100	24,50/ 3,50	4,83				
	Lise	113	25,76/ 3,68	4,74				
	<b>Toplam</b>	341	25,36/ 3,62	4,60				
Öğretmen	İlkokul	119	26,40/ 3,77	4,42	2	11,612	,000	1-2; 2-3
	Ortaokul	133	24,49/ 3,49	4,45				
	Lise	141	26,87/ 3,83	3,98				
	<b>Toplam</b>	393	25,92/ 3,70	4,39				

“çoğu zaman” yaşadığını düşünmektedirler.

Tablo 31 incelendiğinde ayrıca; ilkokulda ( $\bar{X} = 26,40/ 3,77$ ), ortaokulda ( $\bar{X} = 24,49/ 3,49$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 26,87/ 3,83$ ) görev yapan öğretmenlere göre söz konusu boyutta ifade edilen durumlar eğitimde “çoğu zaman” yaşanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinin ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $F_{(2,392)}=11,612$ ;  $P < ,05$ ) bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan Tukey testi sonucunda ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan meslektaşlarına oranla bürokrasinin kısır döngüsüne ilişkin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür.

Ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda ve lisede görev yapanlara oranla bürokrasinin kısır döngüsünü oluşturan durumların eğitimde görece daha az sıklıkla yaşadığını düşünmektedirler. Bu durum, ilkokul kademesinde ortaokul kademesine oranla bürokratik iş ve işlemlerin görece daha fazla olması ile açıklanabilir. Ortaokullara oranla liselerde bürokrasinin kısır döngüsünün daha yüksek düzeyde görülmesinin nedeni ise liselerin, merkezden ayrılan bir bütçe ile yönetilmeleri olabilir. Zira bütçeye ilişkin pek çok iş ve işlem bürokratik anlamda bir takibi gerektirmektedir. Nitel aşamada konuya ilişkin bir yöneticinin (m5) “...maalesef bu bürokratik işlerle çoğu zaman çok zaman harcadığımızı düşünüyorum. Okulun binası, fiziki yapısı, harcamaları, bütçesi... Asıl iş olan eğitime ne zaman zaman harcamayacağız?...” şeklindeki görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir.

**Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “branş alanı” (Sınıf Eğitimi Alanı, Sözel/ Sosyal Alan, Fen ve Matematik Alanı, Teknik Alanlar, Güzel Sanatlar ve Spor) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Branş Alanı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Yönetici	Sınıf Eğitimi Alanı	132	25,66/ 3,66	4,20	4	1,773	,134	-
	Sözel/Sosyal Alan	83	24,78/ 3,54	5,24				
	Fen ve Mat. Alanı	41	24,28/ 3,46	4,49				
	Teknik Alanlar	42	26,57/ 3,79	4,54				
	Güzel San. ve Spor	43	25,44/ 3,63	4,44				
	<b>Toplam</b>		341	25,36/ 3,62	4,60			
Öğretmen	Sınıf Eğitimi Alanı	106	26,45/ 3,77	4,34	4	1,553	,186	-
	Sözel/Sosyal Alan	138	25,83/ 3,69	4,63				
	Fen ve Mat. Alanı	72	25,02/ 3,57	3,95				
	Teknik Alanlar	36	26,80/ 3,82	3,42				
	Güzel San. ve Spor	41	25,70/ 3,67	5,03				
	<b>Toplam</b>		393	25,92/ 3,70	4,39			

Tablo 32’de görüldüğü gibi Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yöneticilerin ( $F_{(4,340)}=1,773$ ;  $p >,05$ ) görüşleri, branş alanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Buna göre branş alanı; Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 25,66/ 3,66$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 24,78/ 3,54$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 24,28/ 3,46$ ), Teknik ( $\bar{X} = 26,57/ 3,79$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 25,44/ 3,63$ ) olan yöneticiler, bu boyutta ifade edilen durumların eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 32 incelendiğinde ayrıca, öğretmen görüşlerinin de branş alanına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $F_{(4,393)}=1,553$ ;  $p >,05$ ) görülmektedir. Buna göre branş alanı Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 26,45/ 3,77$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 25,83/ 3,69$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 25,02/ 3,57$ ), Teknik ( $\bar{X} = 26,80/ 3,82$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 25,70/ 3,67$ ) olan öğretmenler, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutunda ifade edilen durumların “çoğu zaman” yaşandığı görüşündedir. Kısaca, farklı branş alanlarında görev yapan yöneticiler kendi içinde, öğretmenler de

kendi içinde benzer düşüncelere sahiptir. Bu durum, hangi branştan olursa olsun bütün yöneticilerin ve öğretmenlerin, bürokrasinin kısır döngüsünü oluşturan durumlara ilişkin geniş bir kabulünün ve görüş benzerliğinin bulunduğu anlamına gelmektedir.

**Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “mesleki kıdem” (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-10 yıl	73	27,71/ 3,95	4,07	2	13,229	,000	1-2; 1-3
	11-20 yıl	150	24,92/ 3,56	4,67				
	21 ve üzeri	118	24,48/ 3,49	4,36				
	<b>Toplam</b>	341	25,36/ 3,62	4,60				
Öğretmen	1-10 yıl	99	25,82/ 3,68	4,72	2	,720	,487	-
	11-20 yıl	176	25,71/ 3,67	4,50				
	21 ve üzeri	118	26,32/ 3,76	3,93				
	<b>Toplam</b>	393	25,92/ 3,70	4,39				

Tablo 33 incelendiğinde Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $F_{(2,340)}=13,229$ ;  $p <,05$ ) görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak Bonferroni testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} =27,71/ 3,95$ ) olan yöneticilerin, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} =24,92/ 3,56$ ) olan yöneticilere ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 42,81/ 3,89$ ) olan yöneticilere oranla Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte tüm kıdem aralıklarındaki yöneticiler, söz konusu boyutta yer alan ifadelerin eğitimde “çoğu zaman” yaşadığını belirtmişlerdir.

Tablo 33’te görüldüğü gibi ayrıca öğretmenlerden; mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 25,82/ 3,68$ ) olanlar, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 25,71/ 3,67$ ) olanlar ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 26,32/ 3,76$ ) olanlar Bürokrasinin Kısır



Döngüsü boyutunda ifade edilen durumların eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F_{(2,391)} = ,720$ ;  $p >,05$ ). Özetle Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin farklı mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenler benzer görüşleri paylaşırken; mesleğinin ilk 10 yılındaki yöneticilerin diğer yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum, mesleğin ilerleyen yıllarında bürokratik iş ve işlemlere giderek alışmanın etkisi ile açıklanabilir. Nitekim Catino (2013, 38), bir örgütün değerlendirilmesinde kusurlara, aksaklıklara ve tehlikeli durumlara karşı kör olmaktan söz etmektedir. Örgütsel körlük olarak adlandırılan bu durum uzun zaman boyunca aynı işin yapılmasından kaynaklanan (Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert, 2012) ve rutin süreçlere bağlı olarak zamanla ortaya çıkan (Özgül ve Mengi, 2018) bir durumdur. Dolayısıyla mesleğin ilk 10 yılındaki yöneticilerin, bürokrasinin kısır döngüsünü diğerlerine oranla daha yüksek algıladıkları düşünülebilir.

**Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin “yöneticilik kıdemi” (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

*Yöneticilerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Yöneticilik Kıdemi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-5 yıl	99	25,82/ 3,68	5,11	3	4,584	,004	1-4; 3-4
	6-10 yıl	101	25,26/ 3,60	4,35				
	11-15 yıl	62	26,62/ 3,80	4,20				
	16 ve üzeri	79	23,93/ 3,41	4,19				
	<b>Toplam</b>	341	25,36/ 3,62	4,60				

Tablo 34 incelendiğinde yöneticilik kıdemi; 1-5 yıl aralığında ( $\bar{X} = 25,82/ 3,68$ ), 6-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 25,26/ 3,60$ ), 11-15 yıl aralığında ( $\bar{X} = 26,62/ 3,80$ ) ve 16 yıl ve üzerinde olan ( $\bar{X} = 23,93/ 3,41$ ) yöneticiler, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutunda ifade edilen durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Bununla birlikte yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu

( $F_{(3,340)} = 4,584$ ;  $p < ,05$ ) görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda, yöneticilik kıdemi 1-5 yıl aralığında olan ve 11-15 yıl aralığında olan yöneticilerin, 15 yıldan fazla süredir yöneticilik yapan görev arkadaşlarına oranla Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, aynı boyuttaki mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgularla da benzerlik göstermektedir. Bu durumda, yöneticilikte belirli bir kıdeme sahip (16 yıl ve üzeri) olan yöneticilerin, bürokratik iş ve işlemlere alışarak bürokrasinin kısır döngüsüne görece daha kayıtsız hale geldikleri düşünülmektedir.

**Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “öğrenim durumu” (lisans, lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Örneklem	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	$SH_x$	t	sd	p
Yönetici	Lisans	259	25,25/ 3,60	4,52	,281	-,845	339	,399
	Lisansüstü	82	25,74/ 3,67	4,84	,534			
	<b>Toplam</b>	341	25,36/ 3,62	4,60	,249			
Öğretmen	Lisans	338	25,76/ 3,68	4,45	,334	-1,826	391	,069
	Lisansüstü	55	26,92/ 3,84	3,89	,783			
	<b>Toplam</b>	393	25,92/ 3,70	4,39	,309			

Tablo 35’te yöneticilerin Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenim durumu lisans ( $\bar{X} = 25,25/ 3,60$ ) olan yöneticilerle öğrenim durumu lisansüstü ( $\bar{X} = 25,74/ 3,67$ ) olanların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(339)} = -,845$ ;  $P > ,05$ ). Her iki gruptaki yöneticiler de Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutunda yer alan durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenim durumu lisans olan öğretmenler ( $\bar{X} = 25,76/ 3,68$ ) de öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler de ( $\bar{X} = 26,92/ 3,84$ ) söz konusu boyutta yer alan ifadelerin “çoğu zaman” yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır ( $t_{(391)} = -1,826$ ;  $P > ,05$ ). Kısaca, gerek lisans mezunu olan gerekse lisansüstü öğrenim gören yöneticiler ve öğretmenler kendi içinde benzer görüşleri paylaşmaktadırlar. İster lisans mezunu olsun isterse lisansüstü eğitim mezunu olsun, bürokrasinin kısır döngüsünü oluşturan durumlara ilişkin geniş bir kabul ve görüş benzerliği bulunmaktadır. Görüldüğü gibi katılımcı görüşleri bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde kıdeme ilişkin değişkenlerle (mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi) okul kademesi değişkenine ilişkin bir farklılaşmadan söz etmek mümkündür. Bunun dışındaki değişkenler açısından katılımcıların görüşlerinin benzeştiği görülmektedir.

### Örgütsel Tutarsızlık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin “Örgütsel Tutarsızlık” boyutuna yönelik katılımcı görüşleri paylaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin, bahsedilen boyutta kısır döngüyü oluşturan durumların hangi sıklıkta yaşandığına ilişkin görüşleri Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

#### Örgütsel Tutarsızlık Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Maddeler	Örnekleme	$\bar{X}$	SS	Yargı
19. Okullarda, yaşanan sorunları ve eksiklikleri çevreden (üst yöneticiler, veli) saklama çabası içine girilmektedir.	Yönetici	3,03 (2-)	1,03	Bazen
	Öğretmen	3,08	1,08	Bazen
	Toplam	3,05 (2-)	1,05	Bazen
20. Okullarda, öğrencileri gerçekte olduklarından daha başarılı gösterme çabası içine girilmektedir.	Yönetici	3,17	1,05	Bazen
	Öğretmen	3,05 (2-)	1,16	Bazen
	Toplam	3,11	1,11	Bazen
21. Okullar denetleneceği zaman mevcut sorunlar halı altına süpürülmektedir.	Yönetici	3,24	1,00	Bazen
	Öğretmen	3,22	1,09	Bazen
	Toplam	3,22	1,04	Bazen
22. Okullarda, akademik başarısı yüksek olan öğrenciler üzerinden reklam yapılmaktadır.	Yönetici	3,78 (1+)	1,02	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,52 (1+)	1,14	Çoğu zaman
	Toplam	3,64 (1+)	1,09	Çoğu zaman
23. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitsel sorunları ve eksiklikleri okulun diğer üyelerinden gizlemektedir.	Yönetici	2,92 (1-)	1,00	Bazen
	Öğretmen	2,58 (1-)	1,01	Nadiren
	Toplam	2,73 (1-)	1,01	Bazen
24. Okullar denetleneceği zaman her şeyin görünürde iyi olması için önlemler alınmaktadır.	Yönetici	3,72 (2+)	,919	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,48 (2+)	1,02	Çoğu zaman
	Toplam	3,59 (2+)	,981	Çoğu zaman
25. Okullarda elde edilen başarılar süslü kelimelerle, abartılarak ifade edilmektedir.	Yönetici	3,50	,978	Çoğu zaman
	Öğretmen	3,37	1,10	Bazen
	Toplam	3,43	1,04	Çoğu zaman
Örgütsel Tutarsızlık	Yönetici	23,38 (3,34)	5,20	Bazen
	Öğretmen	22,33 (3,19)	5,90	Bazen
	Toplam	22,80 (3,25)	5,59	Bazen

(Not: Yöneticilere ve öğretmenlere göre ve toplamda en sık yaşanan birinci madde 1+, ikinci madde 2+; en az sıklıkta yaşanan birinci madde 1-, ikinci madde 2- şeklinde, ortalama puanın yanında belirtilmiştir)

Tablo 36’da verilen Örgütsel Tutarsızlık boyutunun toplam puanı ( $\bar{X} = 3,25/22,80$ ) incelendiğinde yöneticilere ( $\bar{X} = 3,34/23,38$ ) ve öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,19/22,33$ ) göre eğitimde kısır döngüyü oluşturan örgütsel tutarsızlığa ilişkin durumların “bazen” yaşandığı görülmektedir.

Tablo 36’da, Örgütsel Tutarsızlık boyutu altında yer alan maddelere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, gerek yöneticiler ( $\bar{X} = 3,78$ ) gerekse öğretmenler ( $\bar{X} = 3,52$ ), “okullarda, akademik başarısı yüksek olan öğrenciler üzerinden reklam yapılmaktadır” ifadesinin eğitimde en çok karşılaşılan durum olarak “çoğu zaman” yaşandığını belirtmişlerdir. Bu görüşün ardından, hem yöneticilerin ( $\bar{X} = 3,72$ ) hem öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,48$ ) görüşlerine göre “okullar denetleneceği zaman her şeyin görünürde iyi olması için önlemler alınmaktadır” ifadesinin eğitimde “çoğu zaman” yaşanan ikinci durum olduğu belirtilmiştir.

Yöneticilerin ve ( $\bar{X} = 2,92$ ) öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2,58$ ) söz konusu boyut için en az yaşandığını belirttikleri ifade ise “öğretmenler, sınıflarındaki eğitsel sorunları ve eksiklikleri okulun diğer üyelerinden gizlemektedir” ifadesidir. Bu durum yöneticilere göre “bazen”, öğretmenlere göre “nadiren” yaşanmakta iken katılımcı görüşleri bir arada düşünüldüğünde (toplamda) ise ( $\bar{X} = 2,73$ ) “bazen” yaşanmaktadır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri birlikte düşünüldüğünde (toplamda) kısır döngüye ilişkin en az yaşanan ikinci durum “okullarda, yaşanan sorunları ve eksiklikleri çevreden (üst yöneticiler, veli) saklama çabası içine girilmektedir” ( $\bar{X} = 3,05$ ) ifadesidir. Katılımcı görüşlerine göre “bazen” yaşanan bu durum, yöneticilere ( $\bar{X} = 3,03$ ) göre de en az sıklıkta yaşanan ikinci durumdur. Öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,05$ ) göre ise “okullarda, öğrencileri gerçekte olduklarından daha başarılı gösterme çabası içine girilmektedir” ifadesi bu boyuta ilişkin en az sıklıkta yaşanan ikinci durumdur. Öğretmenler bu durumun “bazen” yaşandığını düşünmektedirler.

Örgütsel Tutarsızlık, kısır döngünün boyutları arasında yöneticilerin ve öğretmenlerin orta düzeyde (bazen) katılım gösterdikleri bir boyut olarak görülmektedir. Bu bulgu, Charlette’nin (2006) üç aşamalı olarak tanımladığı tutarsızlığın ikinci aşaması ile benzerlik göstermektedir. Nitekim yazara göre birinci aşamada, örgütün çevre tarafından algılanan imajı ile gerçekteki durumu arasında küçük farklılık vardır; ikinci aşamada söz ve eylemlerde tutarsızlığa neden olan bazı olaylar bu farkı genişletir ve örgütte bazı sorunlar başlar; üçüncü aşamada ise tutarsızlığın kurumsallaşmasıyla

gerçeğin tamamı örgüt ile çelişir. Katılımcıların görüşlerine göre algı farkının ikinci aşamada olduğu söylenebilir.

Nitel bulgularla birlikte düşünüldüğünde üst yöneticilerin, okulların yalnızca olumlu durumlarını görmek isteyip sorunlara kulak tıkamaları, bir problem tespit ettiklerinde ise bunu okul yöneticilerinin başarısızlığı olarak addetmeleri; okulun mevcut durumunun şeffaflıkla ortaya konmamasına ve üstlere karşı korku duygusunun gelişmesine neden olmaktadır. Okullardan, mevcut şartlara uygun olmayan beklentilerin geliştirilmesi de okulları tutarsızlığa sürüklemektedir. Cho ve diğerlerine (2015) göre örgütler, dış desteğe bağımlı oldukları için çevrenin gerektirdiği şartlara, değer ve normlara uygun olduklarını bir şekilde göstermek zorunda hissederler. Bu açıdan bakıldığında katılımcılara göre okullarda en çok, bağlı buldukları üst birimlerin ya da üst yöneticilerin sahip olduğu norm ve değerlere uyum gösterirken örgütsel tutarsızlığın olduğu görülmektedir. Bu tutarsızlıklar; okullarda bulunan eksiklikleri ya da bir başarısızlığı çevreden gizleme şeklinde görüldüğü gibi, yapılan çalışmaların dışarıya abartılarak gösterilmesi, bir şeyin göstermelik olarak yapılması ya da reklam yapma ve çevre okullar ile olumsuz rekabete girişme şekillerinde de kendini göstermektedir.

Örgütlerde gerçekteki durumun dış çevreye olduğundan daha iyi gösterilmesini, çevreden gelebilecek kötü tepkilerin etkisiyle örgüt çalışanlarında oluşabilecek motivasyon kaybını önlemesi açısından örgüt için yararlı bulan çalışmalar mevcuttur (Brunsson, 2002 ve 2007; Philippe ve Koehler, 2005). Bu araştırmada ise katılımcılar örgütsel tutarsızlığı okul ve paydaşlar açısından tamamen olumsuz değerlendirmişlerdir. Araştırmanın nitel aşamasında, konuya ilişkin görüşlerini paylaşan katılımcılar örgütsel tutarsızlığın, okulların objektif şekilde değerlendirilmesini engellediğini (ö1), öğretmen ile veli arasında bir dürüstlük sorunu yarattığını (ö7) belirtmişlerdir. Bulgularla benzer şekilde Kılıçoğlu (2017b), tutarsızlığın örgütlerde uzun vadeli ve ciddi olumsuz etkilerinin olabileceğini, örgüt içinde samimi ve dürüst olmayan davranışların patolojisini üreten bir süreç yaratabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Brunsson'a (1986) göre, tutarsız ortamlar ile yapı, süreç ve çıktılar birbirini etkileyip pekiştirmekte ve örgütler giderek politikleşmektedir. Bu çalışmada da giderek politikleşen okulların, hedeflerine ulaşmak için piyasa koşullarına uygun hareket ederek rekabet anlayışını ön planda tuttuğu görülmektedir. Nitekim okulların en iyi okul olarak lanse edilmek için birbiri ile yarış halinde olmaları ve hedeflerine ulaşmada özel sektörün geliştirdiği pazarlama yöntemlerini kullanmaları bunun bir göstergesidir.

Okullar açısından düşünüldüğünde örgütsel tutarsızlık, katılımcıların da belirttiği gibi, daha çok olumsuz yönleriyle değerlendirilebilir. Gioia ve Corley (2002), günümüzde okulların genellikle iyi olmak ve iyi görünmek arasında zorla yapılan bir seçim ile karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Piyasa koşullarının gerektirdiği rekabet anlayışının, örneğin başarısız öğrencilerle başarılı olanlar kadar ilgilenilmemesi (m5) gibi, en azından öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olması kaçınılmazdır. Okullarda, yapılanların abartılarak servis edilmesi ve eksiklerin gizlenmesi yoluyla mevcut durumun olduğu gibi ortaya konulmaması, eksik yönlerin ve örtülen sorunların bir süre sonra kendini yeniden göstermesine ya da giderek okula daha fazla zarar verecek bir noktaya gelmesine neden olmaktadır. Okullarda mevcut resmin net olarak ortaya konulmaması, sorunların tespit edilerek yoluna koyulmasını da imkânsız hale getirmektedir. Düşündürücü olan ise, katılımcıların görüşlerine göre üst yöneticilerin okullarda herhangi bir sorunun çözümüne yardım etme ve rehberlik yapma anlayışıyla hareket etmemeleri; okul yöneticilerinin, üstlerinden duydukları korku nedeniyle çekinmeleri ve örgütsel tutarsızlığın oluşmasına zemin hazırlamalarıdır. Dolayısıyla okulların şeffaflıkla ortaya konmasında üst yöneticilerin tutumunun büyük önem taşıdığı görülmektedir.

**Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “görev” (öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Görev	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Fark (Bonferroni)
Öğretmen	393	22,33/ 3,19	5,90	2	1,100	,333	-
Müdür Yrd.	264	23,36/ 3,33	5,23				
Müdür	77	23,27/ 3,24	4,99				
<b>Toplam</b>	734	22,80/ 3,25	5,59				

Tablo 37’de görüldüğü gibi görev değişkeni dikkate alındığında Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(2,733)} = 1,100$ ;  $P > ,05$ ). Hem öğretmenler ( $\bar{X} = 22,33/ 3,19$ ) hem müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 23,36/ 3,33$ ) hem de müdürler ( $\bar{X} = 23,27/ 3,24$ ), söz konusu boyutta yer alan ifadelerin eğitimde “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Bu durum, araştırmanın nitel aşamasında örgütsel tutarsızlığın; uygulamada verilen sözlerin tutulmaması ya da yönetsel faaliyetlerdeki tutarsızlıktan ziyade okulun içyapısı ve dış çevresi arasındaki uyum olarak tanımlanması ile açıklanabilir. Okul-çevre arasındaki ilişkiyle ilgili olarak müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin benzer görüşler bildirmeleri doğal karşılanabilir.

**Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “okul kademesi” (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	SO	sd	$X^2$	p	Fark (KW)
Yönetici	İlkokul	128	24,90/ 3,55	4,74	199,01	2	22,418	,000	1-2; 2-3
	Ortaokul	100	21,55/ 3,07	5,57	136,89				
	Lise	113	23,28/ 3,32	4,83	169,46				
	<b>Toplam</b>	341	23,38/ 3,34	5,20					
Örneklem	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)	
Öğretmen	İlkokul	119	23,19/ 3,31	5,44	2	9,592	,000	1-2; 2-3	
	Ortaokul	133	20,55/ 2,93	5,96					
	Lise	141	23,29/ 3,32	5,86					
	<b>Toplam</b>	393	22,33/ 3,19	5,90					

Tablo 38’de görüldüğü gibi ortaokulda ( $\bar{X} = 21,55/ 3,07$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 23,28/ 3,32$ ) görev yapan yöneticiler, Örgütsel Tutarsızlık boyutunda ifade edilen durumların “bazen” yaşandığını; ilkokulda ( $\bar{X} = 24,90/ 3,55$ ) görev yapan yöneticiler ise “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticiler arasındaki bu görüş ayrılığı, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya ( $F_{(2,340)} = 22,418$ ;  $P < ,05$ ) işaret etmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Buna göre ilkokulda ve

lisede görev yapan yöneticilerin, ortaokulda görev yapan çalışma arkadaşlarına oranla örgütsel tutarsızlığa ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 38’de öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; ilkokulda ( $\bar{X} = 23,19/ 3,31$ ), ortaokulda ( $\bar{X} = 20,55/ 2,93$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 23,29/ 3,32$ ) görev yapan öğretmenler, örgütsel tutarsızlığa ilişkin durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ( $F_{(2,392)} = 9,592; P < ,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda, tıpkı yöneticilerde olduğu gibi, ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan meslektaşlarına oranla örgütsel tutarsızlığa ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür.

İlkokulda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara oranla daha yüksek düzeyde görüş bildirmeleri; ilkokullarda, özellikle de başarılı sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için (aslında veliler için) tercih sebebi olması eğiliminin giderek yaygınlaşması ile açıklanabilir. Okulun sosyal çevreler gözündeki imajını olumlu etkileyecek bu durumun, okul yöneticileri tarafından da istenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ilkokullarda daha çok reklam yapma şeklindeki davranışların tutarsızlığı artırdığı düşünülmektedir.

Lisede görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara oranla daha yüksek düzeyde görüş bildirmeleri ise liselerde bürokrasinin kısır döngüsünün daha yüksek düzeyde görülmesi ile açıklanabilir. Nitel bulgulara göre okullarda evrak iş yükünün yetiştirilemeyecek kadar fazla olması (ö5, ö12), işlerin göstermelik olarak yapılmasına (ö7,ö10) yol açmaktadır ve bu durum okullarda tutarsızlığın nedenleri arasındadır. Dolayısıyla işlerin görünürde iyi olması şeklindeki davranışların liselerde tutarsızlığı artırdığı düşünülmektedir.

**Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “branş alanı” (Sınıf Eğitimi Alanı, Sözel/ Sosyal Alan, Fen ve Matematik Alanı, Teknik Alanlar, Güzel Sanatlar ve Spor) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.



Tablo 39

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Branş Alanı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Yönetici	Sınıf Eğitimi Alanı	132	24,76/ 3,53	4,92	4	5,948	,000	1-2; 1-3; 1-5
	Sözel/Sosyal Alan	83	22,18/ 3,16	5,36				
	Fen ve Mat. Alanı	41	21,95/ 3,13	4,91				
	Teknik Alanlar	42	24,42/ 3,48	4,37				
	Güzel San. ve Spor	43	21,81/ 3,11	5,56				
	<b>Toplam</b>		341	23,38/ 3,34	5,20			
Öğretmen	Sınıf Eğitimi Alanı	106	23,15/ 3,30	5,48	4	2,588	,037	-
	Sözel/Sosyal Alan	138	22,24/ 3,17	5,79				
	Fen ve Mat. Alanı	72	20,98/ 2,99	6,68				
	Teknik Alanlar	36	24,11/ 3,44	4,90				
	Güzel San. ve Spor	41	21,36/ 3,05	6,15				
	<b>Toplam</b>		393	22,33/ 3,19	5,90			

Tablo 39’da görüldüğü gibi branş alanı; Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 24,76/ 3,53$ ) ve Teknik ( $\bar{X} = 24,42/ 3,48$ ) olan yöneticiler Örgütsel Tutarsızlık boyutunda ifade edilen durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Branş alanı; Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 22,18/ 3,16$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 21,95/ 3,13$ ), ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 21,81/ 3,11$ ) olan yöneticiler ise söz konusu boyutta ifade edilen durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Yönetici görüşlerinin, branş alanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $F_{(4,340)} = 5,948$ ;  $p < ,05$ ) görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için Scheffe testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, Sınıf Eğitimi Alanında görev yapan yöneticilerin, Sözel/Sosyal Alanlarda, Fen ve Matematik Alanında ve Güzel Sanatlar ve Spor Alanında görev yapan yöneticilere oranla Örgütsel Tutarsızlık boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, Sınıf Eğitimi Alanındaki yöneticilerin çoğunlukla ilkökul bünyesinde görev yapması dolayısıyla, okul kademesi değişkeninde belirtildiği gibi, ilkökul kademesinde ortaokul kademesine oranla özellikle reklam yapma şeklindeki davranışların tutarsızlığın yüksek algılanmasına neden olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Sözel/Sosyal, Fen ve Matematik, Güzel Sanatlar ve Spor Alanlarındaki yöneticiler daha çok ortaokullarda görev yapmaktadırlar.

Tablo 39’da görüldüğü gibi branş alanı Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 23,15/ 3,30$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 22,24/ 3,17$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 20,98/ 2,99$ ), Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 21,36/ 3,05$ ) olan öğretmenler, Örgütsel Tutarsızlık boyutunda ifade edilen durumların “bazen” yaşandığı görüşündedir. Teknik ( $\bar{X} = 24,11/ 3,44$ ) branş alanındaki

öğretmenler ise söz konusu boyutta ifade edilen durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı branşlardaki öğretmenler arasındaki bu görüş ayrılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunsa da ( $F_{(4,392)} = 2,588$ ;  $p < ,05$ ), farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir<sup>2</sup>. Özetle; farklı branş alanlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermekte iken; branş alanı Sınıf Eğitimi olan yöneticiler diğer alanlardaki görev arkadaşlarına oranla (Teknik Alanlar hariç) daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir.

**Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “mesleki kıdem” (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-10 yıl	73	24,39/ 3,48	4,70	2	1,965	,142	-
	11-20 yıl	150	22,93/ 3,27	5,15				
	21 ve üzeri	118	23,33/ 3,32	5,50				
	<b>Toplam</b>	341	23,38/ 3,34	5,20				
Öğretmen	1-10 yıl	99	22,16/ 3,16	6,45	2	,338	,714	-
	11-20 yıl	176	22,18/ 3,16	5,80				
	21 ve üzeri	118	22,71/ 3,24	5,58				
	<b>Toplam</b>	393	22,33/ 3,19	5,90				

Tablo 40 incelendiğinde mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 24,39/ 3,48$ ) olan yöneticiler, örgütsel tutarsızlığa ilişkin ifade edilen durumların “çoğu zaman”; mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 22,93/ 3,27$ ) olanlar ile 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 23,33/ 3,32$ ) olanlar ise “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $F_{(2,340)} = 1,965$ ;  $p > ,05$ ) görülmektedir. Benzer şekilde farklı mesleki kıdeme

<sup>2</sup> Bu durum istatistiksel olarak, gruplar arasında farkın oluşmasında Scheffe testinin alfa ( $\alpha$ ) hata payını kontrol altında tutabilmesi (Kayri, 2009) ile açıklanabilir.

sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(2,392)} = ,338$ ;  $p >,05$ ). Öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 22,16/ 3,16$ ) olanlar, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 22,18/ 3,16$ ) olanlar ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 22,71/ 3,24$ ) olanlar örgütsel tutarsızlığa ilişkin ifade edilen durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Özetle, farklı mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşleri kendi içinde, öğretmenlerin görüşleri kendi içinde benzerlik göstermektedir. Bu durum, tüm kıdem aralıklarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin, kısır döngüyü oluşturan örgütsel tutarsızlığa ilişkin geniş bir görüş benzerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin “yöneticilik kıdemi” (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

*Yöneticilerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Yöneticilik Kıdemi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-5 yıl	99	23,19/ 3,32	5,21	3	1,719	,163	-
	6-10 yıl	101	23,15/ 3,30	4,98				
	11-15 yıl	62	24,71/ 3,53	5,40				
	16 ve üzeri	79	22,87/ 3,26	5,22				
	<b>Toplam</b>	341	23,38/ 3,34	5,20				

Tablo 41 incelendiğinde yöneticilik kıdemi; 1-5 yıl aralığında ( $\bar{X} = 23,19/ 3,32$ ), 6-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 23,15/ 3,30$ ) ve 16 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 22,87/ 3,26$ ) olan yöneticiler Örgütsel Tutarsızlık boyutunda ifade edilen durumların “bazen”; 11-15 yıl aralığında ( $\bar{X} = 24,71/ 3,53$ ) yöneticilik yapmış olanlar ise “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Bununla birlikte yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $F_{(3,340)} = 1,719$ ;  $p >,05$ ) görülmektedir. Farklı yöneticilik kademine sahip yöneticilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durum, bütün yöneticilik kıdemi aralıklarındaki yöneticilerin, kısır döngüyü oluşturan örgütsel tutarsızlığa ilişkin geniş bir görüş benzerliğinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Örgütsel Tutarsızlık boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “öğrenim durumu” (lisans, lisansüstü) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Örgütsel Tutarsızlık Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Örneklem	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	$SH_x$	t	sd	p
Yönetici	Lisans	259	23,16/ 3,30	5,09	,316	-1,377	339	,169
	Lisansüstü	82	24,07/ 3,43	5,48	,605			
	<b>Toplam</b>	341	23,38/ 3,34	5,20	,281			
Öğretmen	Lisans	338	22,19/ 3,17	5,95	,323	-1,216	391	,225
	Lisansüstü	55	23,23/ 3,31	5,52	,744			
	<b>Toplam</b>	393	22,33/ 3,19	5,90	,297			

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğrenim durumu lisans ( $\bar{X} = 23,16/ 3,30$ ) olan yöneticiler Örgütsel Tutarsızlık boyutunda yer alan durumların “bazen” yaşandığını; lisansüstü eğitim mezunu ( $\bar{X} = 24,07/ 3,43$ ) olan yöneticiler ise “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrenim durumu değişkenine ilişkin yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{(339)} = -1,377$ ;  $P > ,05$ ). Ayrıca öğrenim durumu lisans olan öğretmenler ( $\bar{X} = 22,19/ 3,17$ ) ve öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler ( $\bar{X} = 23,23/ 3,31$ ) söz konusu boyutta yer alan ifadelerin “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(391)} = -1,216$ ;  $P > ,05$ ). Özetle; gerek lisans mezunu olan gerekse lisansüstü öğrenim gören yöneticiler de öğretmenler de kendi içinde benzer görüşleri paylaşmaktadırlar. İster lisans mezunu olsun isterse lisansüstü eğitim mezunu olsun, örgütsel tutarsızlığa ilişkin katılımcılar arasında geniş bir görüş benzerliği bulunmaktadır. Görüldüğü gibi katılımcı görüşleri bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde yalnızca okul kademesine ve (yöneticilerde) branş alanı değişkenine ilişkin bir farklılaşmadan söz etmek mümkündür. Bunun dışındaki değişkenler açısından katılımcıların görüşlerinin benzeştiği görülmektedir.

## Patolojik İlişki ve Davranışlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin “Patolojik İlişki ve Davranışlar” boyutuna yönelik katılımcı görüşleri paylaşılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin, bahsedilen boyutta kısır döngüyü oluşturan durumların hangi sıklıkta yaşandığına ilişkin görüşleri Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

### *Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutuna İlişkin Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri*

Maddeler	Örneklem	$\bar{X}$	SS	Yargı
26. Okullarda, bazı öğretmenlerin yaptığı sıra dışı (yaratıcı) uygulamalar, okulun diğer üyeleri tarafından değersizleştirilmektedir.	Yönetici	2,70	1,00	Bazen
	Öğretmen	2,56	1,07	Nadiren
	Toplam	2,63	1,04	Bazen
27. Öğretmenler, çevresindekiler tarafından, mevcut (süregeleyen) işleyişin kalıplarından çıkmamaya zorlanmaktadır.	Yönetici	3,12 (1+)	,979	Bazen
	Öğretmen	3,24 (1+)	1,03	Bazen
	Toplam	3,18 (1+)	1,01	Bazen
28. Okullarda, çok çalışan ya da fark yaratan öğretmenler yalnızlığa itilmektedir.	Yönetici	2,70	1,12	Bazen
	Öğretmen	2,64	1,19	Bazen
	Toplam	2,67	1,16	Bazen
29. Aynı okuldaki öğretmenler arasında, okulu amaçlarına ulaştırmak için etkili bir dayanışma sağlanabilmektedir. (ters madde).	Yönetici	2,76	,856	Bazen
	Öğretmen	2,67	,953	Bazen
	Toplam	2,71	,911	Bazen
30. Okullarda yaşanan anlaşmazlıklar ve sorunlar, eğitim faaliyetlerine zarar vermeyecek şekilde çözülebilmektedir. (ters madde).	Yönetici	2,60 (1-)	,863	Nadiren
	Öğretmen	2,57 (1-)	,960	Nadiren
	Toplam	2,59 (1-)	,916	Nadiren
<b>Patolojik İlişki ve Davranışlar</b>	Yönetici	13,89 (2,77)	3,28	Bazen
	Öğretmen	13,70 (2,74)	3,82	Bazen
	Toplam	13,80 (2,76)	3,58	Bazen

(Not: Yöneticilere ve öğretmenlere göre ve toplamda en sık yaşanan madde 1+, en az sıklıkta yaşanan madde 1- şeklinde, ortalama puanın yanında belirtilmiştir)

Tablo 43’teki Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunun toplam puanı ( $\bar{X} = 2,76/ 13,80$ ) incelendiğinde yöneticilere ( $\bar{X} = 2,77/ 13,89$ ) ve öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,74/ 13,70$ ) göre eğitimde kısır döngüyü oluşturan patolojik ilişki ve davranışlara ilişkin durumların “bazen” yaşandığı görülmektedir.

Tablo 43’te, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutu altında yer alan maddelere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, gerek yöneticiler ( $\bar{X} = 3,12$ ) gerekse öğretmenler ( $\bar{X} = 3,24$ ), “öğretmenler, çevresindekiler tarafından, mevcut (süregeleyen) işleyişin kalıplarından çıkmamaya zorlanmaktadır” ifadesinin eğitimde en çok yaşanan durum olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilere ve öğretmenlere göre eğitimde bu durum “bazen” yaşanmaktadır.

Yöneticilerin ve ( $\bar{X} = 2,60$ ) öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2,57$ ) söz konusu boyut için en az yaşandığını belirttikleri ifade ise “okullarda yaşanan anlaşmazlıklar ve sorunlar, eğitim faaliyetlerine zarar vermeyecek şekilde çözülebilmektedir” ifadesidir. Bu maddedeki görüş ters kodlandığından bu; yöneticilere ve öğretmenlere göre eğitimde yaşanan anlaşmazlıkların ve sorunların “nadiren” *çözülemediği* anlamına gelmektedir.

Patolojik İlişki ve Davranışlar, kısır döngünün boyutları arasında yöneticilerin ve öğretmenlerin en az katıldıkları boyut olarak dikkat çekmektedir. Nitel bulgularla birlikte düşünüldüğünde okulda bilgi alışverişinin formal bilgi kanalları dışındaki yollarla (laf taşıma, bilgi sızdırma, dedikodu vb.) sağlanması; okul üyeleri arasında farklılıklara tahammülsüzlük, siyasi/ ideolojik nedenler ya da başarının/ yaratıcılığın kiskanılması gibi nedenlerle yaşanan yıkıcı çatışmalar, okullarda patolojik ilişki ve davranışları oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, patolojik ilişki ve davranışların oluşmasında en büyük etkenlerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Nitel bulgulara göre bu tür patolojileri kişilik ve toplum özelliği olarak, bireyin kendi eksikliğini örtme çabası olarak ya da kendini geliştirmeyen bireyin girdiği doğal bir eğilim olarak görmek de mümkündür.

Okullarda görülen patolojik ilişki ve davranışlar, oluşabilecek problemlerin ve anlaşmazlıkların çözümünde eğitim faaliyetlerini sekteye uğratarken okul üyeleri arasındaki işbirliğine, dayanışmaya ve okulu amaçlarına ulaştırma isteğine zarar vermektedir. Ayrıca okul üyeleri arasında sıra dışı sayılabilecek bir başarı karşısında kıskançlık, rahatsız olma, engel olma, dışlama ya da yalnızlaştırma gibi davranışlarla kendini gösteren yıkıcı çatışmalar, çalışma ortamını etkileyerek öğretmenlerin aidiyet ve bağlılık duygularını zayıflamasına neden olmaktadır (Yalçın ve İplik, 2005). Oluşabilecek en temel sorun ise patolojik ilişkilerin sürekli gelişmesi ile aidiyet ve bağlılık duygusunu yitiren öğretmenlerin, yaratıcılıklarını giderek kaybederek günü kurtaran/ bireysel hedeflere yönelebilmeleridir. Konuya ilişkin bir öğretmenin (ö7) paylaştıkları, bu görüşü destekler niteliktedir:

**ö7:** Mesleğe ilk başladığım yıllarda gün boyunca hiç oturmadığımı hatırlıyorum. Aşırı şevkle çalışırdım ama şimdi bakıyorum, çok yıprandım. O dönemlerde aklımdaki birçok parlak fikri gerçekleştiremedim. Çünkü hazmedemediler. Etrafınızdakilerin olumsuz enerjisi sizin enerjinizi de yiyip bitiriyor bir süre sonra siz de onlara uyuyorsunuz.

Bulguları destekler nitelikte Hou, Gao ve Wang (2011), aidiyet duygusu yüksek olan çalışanların örgütle daha fazla bütünleşerek başarılı bir performans sergilediğini; aidiyet duygusu düşük olanların ise örgütün amaç ve hedeflerini göz ardı ettiklerinden

yaratıcılık düzeylerinin de düşük olduğunu öne sürmektedir. Baladi'ye (2011, 2-33) göre de örgütlerde yaratıcılığı ve yenileşmeyi baskı altında tutmak, çalışanların kendilerini ifade etme fırsatını azaltarak yavaş çalışma, çok az öğrenme ya da çok az katkı verme eğilimine girmelerine neden olur ve bu döngü kısır hale gelir. Dolayısıyla okullarda okul yöneticilerinin girişimi ile rutin/ bürokratik işleyişin ötesinde okulu amaçlarına ulaştırabilecek yaratıcı ve sıra dışı etkinlik ve uygulamaların önünün açılması ve okulu amaçlarından uzaklaştıracak patolojik iletişim ve çatışma ortamlarının önlenmesi gerekmektedir. Okullarda kısır döngüyü güçlendiren bir dinamik olan patolojik ilişki ve davranışların önlenmesi; okuldaki üyeler arasında kurulan ilişkilerin örgütü amaçlarına ulaştıracak nitelikte olmasını, okulun amaçlarından sapmasının önlenmesini, sorunların ve çatışmaların eğitim faaliyetlerine zarar vermeyecek şekilde çözülebilmesini ve okulda rutin/ bürokratik işleyişin ötesinde amaca ulaştıracak yaratıcı davranışların önünün açılmasını gerektirmektedir.

**Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “görev” (öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (KW) sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Görev Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Görev	n	$\bar{X}$	SS	SO	sd	$X^2$	p	Fark (KW)
Öğretmen	393	13,70/ 2,74	3,82	362,32	2	2,062	,357	-
Müdür Yrd.	264	13,77/ 2,75	3,20	365,77				
Müdür	77	14,36/ 2,87	3,51	399,87				
<b>Toplam</b>	734	13,80/ 2,76	3,58					

Tablo 44’te görüldüğü gibi öğretmen, müdür yardımcısı veya müdür olma durumuna göre Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(2,733)} = 2,062$ ;  $P > ,05$ ). Hem öğretmenler ( $\bar{X} = 13,70/ 2,74$ ) hem müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 13,77/ 2,75$ ) hem de müdürler ( $\bar{X} = 14,36/ 2,87$ ), söz konusu boyutta yer alan ifadelerin “bazen”

yaşandığını düşünmektedirler. Bu durum, katılımcıların okuldaki üyeler arası ilişkilere, okulun ortak amaçlarına ulaşmasına ve okuldaki anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin görüşlerinin benzer olduğu anlamına gelmektedir. Dikkat edilirse, söz konusu boyutta yalnızca okullara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Diğer bir deyişle ister müdür, müdür yardımcısı ister öğretmen olsun, kısır döngüyü oluşturan okula ve ilişkilere yönelik bir boyuttaki durumlara ilişkin geniş bir görüş benzerliği bulunmaktadır.

**Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “okul kademesi” (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	SO	sd	$X^2$	p	Fark (KW)
Yönetici	İlkokul	128	13,90/ 2,78	3,13	169,89	2	7,190	,027	2-3
	Ortaokul	100	13,27/ 2,65	3,72	152,54				
	Lise	113	14,44/ 2,88	2,94	188,59				
	<b>Toplam</b>	<b>341</b>	<b>13,89/ 2,77</b>	<b>3,28</b>					
Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)	
Öğretmen	İlkokul	119	14,14/ 2,82	3,73	2	11,493	,000	1-2; 2-3	
	Ortaokul	133	12,46/ 2,49	3,86					
	Lise	141	14,50/ 2,90	3,59					
	<b>Toplam</b>	<b>393</b>	<b>13,70/ 2,74</b>	<b>3,82</b>					

Tablo 45’te görüldüğü gibi ilkokulda ( $\bar{X} = 13,90/ 2,78$ ) ortaokulda ( $\bar{X} = 13,27/ 2,65$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 14,44/ 2,88$ ) görev yapan yöneticiler, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunda ifade edilen durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Bununla birlikte yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ( $F_{(2,340)} = 7,190$ ;  $P < ,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Sonuçta, lisede görev yapan yöneticilerin, ortaokulda görev yapan çalışma arkadaşlarına oranla söz konusu boyutta yer alan ifadelerin yaşanma sıklığına ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür.



Tablo 45'te öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; ilkokulda ( $\bar{X} = 14,14/ 2,82$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 14,50/ 2,90$ ) görev yapan öğretmenler, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunda ifade edilen durumların “bazen”; ortaokulda ( $\bar{X} = 12,46/ 2,49$ ) görev yapan öğretmenler ise “nadiren” yaşandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri arasındaki bu farklılaşma, istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılaşmaya işaret etmektedir ( $F_{(2,392)} = 11,493$ ;  $P < ,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan meslektaşlarına oranla söz konusu boyuta ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Başka bir deyişle ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda ve lisede görev yapan meslektaşlarına oranla, patolojik ilişki ve davranışları ifade eden durumların görece daha az sıklıkla yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum, liselerde patolojik ilişki ve davranışların daha sık yaşandığı anlamına gelmektedir. Nitekim lisede görev yapan bir müdür yardımcısının (y6) görüşmeler esnasında; liselerde öğrencilerin disiplin sorunlarının daha fazla olması, yönetsel işlerin daha karmaşık olması nedeniyle çatışmaların daha fazla yaşandığını belirtmesi, bu görüşü destekler niteliktedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerindeki farklılaşma ise, daha önce örgütsel tutarsızlık boyutunda belirtildiği gibi, sınıf öğretmenleri arasında veliler tarafından tercih edilmeye ilişkin yaşanan rekabetin, ilişki ve davranışlar açısından okulda özellikle öğretmenler arasında başarıyı kıskanma şeklindeki patolojik davranışları da beraberinde getirmesi ile açıklanabilir.

**Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “branş alanı” (Sınıf Eğitimi Alanı, Sözel/ Sosyal Alan, Fen ve Matematik Alanı, Teknik Alanlar, Güzel Sanatlar ve Spor) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46 incelendiğinde Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici ( $F_{(4,340)} = ,572$ ;  $p > ,05$ ) görüşlerinin, branş alanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Branş alanı; Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 14,06/ 2,81$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 13,81/ 2,76$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 13,56/ 2,71$ ), Teknik ( $\bar{X} = 14,32/ 2,86$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 13,45/ 2,69$ ) olan yöneticiler, söz konusu boyutta ifade edilen durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 46

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Branş Alanı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Yönetici	Sınıf Eğitimi Alanı	132	14,06/ 2,81	3,26	4	,572	,683	-
	Sözel/Sosyal Alan	83	13,81/ 2,76	3,24				
	Fen ve Mat. Alanı	41	13,56/ 2,71	3,65				
	Teknik Alanlar	42	14,32/ 2,86	2,74				
	Güzel San. ve Spor	43	13,45/ 2,69	3,58				
	<b>Toplam</b>		341	13,89/ 2,77	3,28			
Öğretmen	Sınıf Eğitimi Alanı	106	14,19/ 2,83	3,71	4	2,760	,028	-
	Sözel/Sosyal Alan	138	13,91/ 2,78	3,90				
	Fen ve Mat. Alanı	72	12,65/ 2,53	3,91				
	Teknik Alanlar	36	14,47/ 2,89	3,25				
	Güzel San. ve Spor	41	12,90/ 2,58	3,86				
	<b>Toplam</b>		393	13,70/ 2,74	3,82			

Tablo 46 incelendiğinde branş alanı Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 14,19/ 2,83$ ), Sözel/Sosyal ( $\bar{X} = 13,91/ 2,78$ ), Teknik ( $\bar{X} = 14,47/ 2,89$ ) olan öğretmenler Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunda ifade edilen durumların “bazen” yaşandığı görüşündedir. Branş alanı Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 12,65/ 2,53$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 12,90/ 2,58$ ) olan öğretmenler ise söz konusu boyutta yer alan ifadelerin “nadiren” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı branşlardaki öğretmenler arasındaki bu görüş ayrılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunsa da ( $F_{(4,392)} = 2,760; p < ,05$ ), farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir<sup>3</sup>. Dolayısıyla farklı branş alanlarında görev yapan yöneticiler kendi içinde, öğretmenler de kendi içinde konuya ilişkin benzer düşünceleri paylaşmaktadır. Bu durum, hangi branştan olursa olsun bütün yöneticilerin ve öğretmenlerin, patolojik ilişki ve davranışlara ilişkin geniş görüş benzerliğinin bulunduğu anlamına gelmektedir.

**Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “mesleki kıdem” (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

<sup>3</sup> Bu durum istatistiksel olarak, gruplar arasında farkın oluşmasında Scheffe testinin alfa ( $\alpha$ ) hata payını kontrol altında tutabilmesi (Kayri, 2009) ile açıklanabilir.

Tablo 47

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-10 yıl	73	14,59/ 2,91	3,14	2	3,852	,022	1-2
	11-20 yıl	150	13,38/ 2,67	3,19				
	21 ve üzeri	118	14,12/ 2,82	3,40				
	<b>Toplam</b>	<b>341</b>	<b>13,89/ 2,77</b>	<b>3,28</b>				
Öğretmen	1-10 yıl	99	13,48/ 2,69	4,12	2	,242	,785	-
	11-20 yıl	176	13,73/ 2,74	3,96				
	21 ve üzeri	118	13,84/ 2,76	3,36				
	<b>Toplam</b>	<b>393</b>	<b>13,70/ 2,74</b>	<b>3,82</b>				

Tablo 47 incelendiğinde Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $F_{(2,340)} = 3,852$ ;  $p < ,05$ ) görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 14,59/ 2,91$ ) olan yöneticilerin, mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 13,38/ 2,67$ ) olan yöneticilere oranla Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte tüm kıdem aralıklarındaki yöneticiler, söz konusu boyutta yer alan ifadelerin “bazen” yaşandığını belirtmişlerdir.

Tablo 47’de ayrıca öğretmenlerden; mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 13,48/ 2,69$ ) olanlar, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 13,73/ 2,74$ ) olanlar ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 13,84/ 2,76$ ) olanlar Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunda ifade edilen durumların eğitimde “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı mesleki kıdem aralıklarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F_{(2,392)} = ,242$ ;  $p > ,05$ ). Özetle, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin farklı mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenler benzer görüşleri paylaşırken; mesleğinin ilk 10 yılındaki yöneticilerin, ikinci 10 yılındaki yöneticilere oranla konuya ilişkin daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum, tıpkı bürokrasinin kısır döngüsünde olduğu gibi, mesleğin ilk yıllarında (1-10 yıl) yöneticilerin okullardaki patolojik ilişki ve davranışları daha fazla gözlemleyip ilerleyen yıllarda (11-20 yıl) bu durumlara giderek alışmalarının etkisi ile açıklanabilir. Özellikle de mesleğin ilk yıllarında büyük bir şevkle göreve başlayan okul çalışanlarının, çevresindekiler tarafından mevcut süregelen işleyişin kalıplarına sokulmaları ve

yaratıcılığın sınırlanması (ö2,ö7) şeklindeki patolojik davranışlar, bu dönemlerde patolojik ilişkilerin daha fazla yaşandığı düşüncesini açıklar niteliktedir.

**Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici görüşlerinin “yöneticilik kıdemi” (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

*Yöneticilerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Yöneticilik Kıdemi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-5 yıl	99	14,21/ 2,84	3,16	3	1,295	,276	-
	6-10 yıl	101	13,41/ 2,68	3,28				
	11-15 yıl	62	14,25/ 2,85	3,38				
	16 ve üzeri	79	13,83/ 2,76	3,33				
	<b>Toplam</b>		341	13,89/ 2,77	3,28			

Tablo 48 incelendiğinde yöneticilik kıdemi; 1-5 yıl aralığında ( $\bar{X} = 14,21/ 2,84$ ), 6-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 13,41/ 2,68$ ), 11-15 yıl aralığında ( $\bar{X} = 14,25/ 2,85$ ) ve 16 yıl ve üzerinde olan ( $\bar{X} = 13,83/ 2,76$ ) yöneticiler, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunda ifade edilen durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $F_{(3,340)} = 1,295$ ;  $p >,05$ ) görülmektedir. Mesleki kıdemdeki farklılaşmanın aksine, farklı yöneticilik kademine sahip yöneticilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Hangi yöneticilik kıdemi aralığında olursa olsun bütün yöneticilerin konuya ilişkin geniş bir görüş birliği içinde olduğunu göstermektedir.

**Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngünün, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “öğrenim durumu” (lisans, lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutundaki Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Örneklem	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	$SH_x$	t	sd	p
Yönetici	Lisans	259	13,66/ 2,73	3,34	,207	-2,381	339	,018
	Lisansüstü	82	14,64/ 2,92	2,97	,328			
	<b>Toplam</b>	341	13,89/ 2,77	3,28	,177			
Öğretmen	Lisans	338	13,58/ 2,71	3,90	,212	-1,820	391	,075
	Lisansüstü	55	14,45/ 2,89	3,22	,434			
	<b>Toplam</b>	393	13,70/ 2,74	3,82	,193			

Tablo 49 incelendiğinde, her iki öğrenim durumunda da yöneticilerin Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutunda yer alan ifadelerin “bazen” yaşandığını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu boyuta ilişkin yönetici görüşlerinin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $t_{(339)} = -2,381$ ;  $p < ,05$ ) görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim gören yöneticiler ( $\bar{X} = 14,64/ 2,92$ ), lisans mezunu ( $\bar{X} = 13,66/ 2,73$ ) olan görev arkadaşlarına oranla söz konusu boyutta ifade edilen durumlara ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 49’da öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise gerek öğrenim durumu lisans ( $\bar{X} = 13,58/ 2,71$ ) olan öğretmenlere göre gerekse lisansüstü ( $\bar{X} = 14,45/ 2,89$ ) eğitim mezunu olan öğretmenlere göre söz konusu boyutta ifade edilen durumlar “bazen” yaşanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri arasında, farklı öğrenim durumuna sahip olma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(391)} = -1,820$ ;  $P > ,05$ ). Özetle; öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin görüşleri birbirine benzerlik gösterirken; lisansüstü eğitim mezunu olan yöneticiler, lisans mezunu görev arkadaşlarına oranla söz konusu boyuta ilişkin daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, lisansüstü öğrenim gören yöneticilerin; okul çalışanları arasında kurulan ilişkilerin örgütü amaçlarına ulaştıracak nitelikte olması, sorunların ve çatışmaların eğitim faaliyetlerine zarar vermeyecek şekilde çözülebilmesi ve rutinin ötesine geçerek yaratıcı davranışların önünün açılması gibi konularda ideale ilişkin algılarının daha yüksek olması ile açıklanabilir. Lisansüstü eğitimin, yöneticileri eleştirel ve bütünsel düşünmeye yönelttiği düşünülmektedir. Görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde görev, okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bir görüş farklılığından söz etmek

mümkündür. Bunun dışındaki değişkenler açısından katılımcıların görüşlerinin benzeştiği görülmektedir.

### **Eğitimde Kısır Döngünün Bütününe İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde öncelikli olarak, nitel aşamada elde edilen bulguların nicel aşamada eğitimde kısır döngünün boyutlarını oluşturmada nasıl kullanıldığından bahsedilmiştir. Ardından bütüncül bir bakışla; kısır döngünün boyutlarının, eğitimde kısır döngüyü nasıl açıkladığı ve kısır döngünün boyutları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmış; nitel ve nicel bulgular ışığında eğitimde hipotetik bir kısır döngü modeli oluşturulmuştur. Son olarak Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin bütününe ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sözü edilen bulgular ve yorumlar, ilgili başlıklar altında paylaşılmıştır.

#### **Kısır Döngünün Boyutlarını Oluşturmada Nitel Bulguların Kullanılması.**

Keşfedici sıralı desende araştırmacı, nicel veri tabanının, nitel veri tabanından elde edilen bulgular üzerine nasıl kurulduğunu göstermektedir (Creswell, 2014, 246). Bu araştırmada, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların hangi sıklıkta yaşandığını ortaya koymak için geliştirilen Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin boyutları, literatürün yanı sıra temel olarak nitel aşamadan elde edilen bulguların üzerine inşa edilmiştir.

Araştırmada temel olarak, nitel aşamada kısır döngüyü oluşturan Politika Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Etmenler ile Sürekli Değişiklikler teması, Ölçeğin “Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler” boyutunu oluşturmuştur. Nitel aşamadaki bu iki ayrı temanın nicel aşamada birleşerek yeni bir boyut oluşturması, eğitimde yaşanan sürekli değişikliklerin de doğrudan eğitim politikaları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim literatürde (Cuban, 1990a, Cuban, 1990b; Shen, 2008) kısır döngüyü oluşturan sürekli değişiklikler, doğrudan politika yapıcıların eylemleri ile açıklanmaktadır. Nitel aşamada yer alan Bürokrasinin Kısır Döngüsü ve Örgütsel Tutarsızlık temaları ise aynı şekilde nicel aşamada Ölçeğin boyutlarını oluşturmuştur. Son olarak nitel aşamadaki Patolojik İletişim ve Patolojik Çatışma temaları altındaki temel düşünce, Ölçeğin “Patolojik İlişki ve Davranışlar” boyutunu oluşturmuştur. Bu boyutta, patolojik iletişim ve okullarda yaşanan genel patolojik çatışmalar daha çok ortaya çıkardığı sonuçları ile, okullarda zinciri kırmanın önündeki

patolojik çatışmalar ise patolojiyi oluşturan asıl nedenler olarak yer almıştır. Nitel aşamadaki suçlu arama teması altındaki görüşler ise nicel aşamada herhangi bir boyutta temsil edilmemiştir.

Görüldüğü gibi nitel aşamada elde edilen temalarda ifade edilen düşüncelerin büyük çoğunluğu nicel aşamada geliştirilen Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinde temsil edilmiştir. Nitel aşamada elde edilen bütün bulgular, eğitimde kısır döngüyü yorumlamada konu ile doğrudan ilişkili şekilde kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın nitel aşamasında elde edilen verilerin oluşturduğu yapı, Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği ile bahsedilen şekilde doğrulanmıştır.

**Eğitimde Kısır Döngünün Bütüncül Bir Bakış ile Ortaya Konulması.** Bu başlık altında öncelikle, kısır döngünün bütününe ve alt boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen puanların ortalaması ve karşılık gelen sıklık ifadesi Tablo 50’de paylaşılmıştır.

Tablo 50

*EKDÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları Karşılaştırması*

<b>Boyutlar</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>
Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler	44,08/ 4,00	6,32	<b>Çoğu Zaman</b>
Bürokrasinin Kısır Döngüsü	25,66/ 3,66	4,49	<b>Çoğu Zaman</b>
Örgütsel Tutarsızlık	22,80/ 3,25	5,59	<b>Bazen</b>
Patolojik İlişki ve Davranışlar	13,80/ 2,76	3,58	<b>Bazen</b>
<b>Toplam</b>	106,35/ 3,54	14,65	<b>Çoğu Zaman</b>

Tablo 50’de görüldüğü gibi araştırmaya katılım gösteren yöneticiler ve öğretmenler birlikte, (en çok katılım gösterilen) politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutu ile bürokrasinin kısır döngüsü boyutunda ifade edilen kısır döngünün “çoğu zaman” görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu iki boyutun ortak özelliği; ilk boyutta tamamen, ikinci boyutta da çoğunlukla, kısır döngüyü oluşturan durumların okul dışı/ merkez kaynaklı olarak gelişim göstermesidir.

En çok katılım gösterilen üçüncü boyut olan örgütsel tutarsızlık ile ölçekteki en az katılım gösterilen patolojik ilişki ve davranışlar boyutunda yer alan ifadeler eğitimde

“bazen” yaşanmaktadır. Örgütsel tutarsızlık boyutu incelendiğinde, boyutta yer alan ifadelerin daha çok okullara ve çalışanlara yönelik ifadelerden oluştuğu ancak nitel aşamadaki bulgularla birlikte düşünüldüğünde okullarla ilgili tutarsızlığın büyük ölçüde okul dışı/ merkez kaynaklı olarak gelişim gösterdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle bu boyut, büyük ölçüde okul dışı kaynaklı (üst yöneticilerin tutumu, gerçekçi olmayan beklentiler, evrak yükünün fazla olması vb.) olarak gelişen tutarsızlığın okullarda görülme şekillerinden oluşmaktadır. Katılımcıların görece en az katıldıkları patolojik ilişki ve davranışlar boyutu ise büyük ölçüde, doğrudan okul ortamından kaynaklı olarak kısır döngüyü besleyen unsurlardan oluşmaktadır. Özetle katılımcıların, yaygın olarak okul dışı kaynaklı geliştiğini düşündükleri boyutlara, yaygın olarak okul/ birey kaynaklı geliştiğini düşündükleri boyutlara oranla daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların, kısır döngünün farklı boyutlarının hangi sıklıkta yaşandığına ilişkin görüşlerinin ardından araştırmanın diğer merak konusu; kısır döngünün boyutlarının, eğitimde kısır döngüyü açıklama gücünün incelenmesi olmuştur. Bunun için; eğitimde kısır döngüyü oluşturan boyutların kısır döngüye (birbirinden bağımsız olarak) katkılarının incelenmesi, boyutlar arasında kısır döngüyü en iyi tahmin eden boyutun belirlenmesi ve ardından diğer boyutların eklenmesinin kısır döngüyü tahmin etme gücüne nasıl bir katkı sağladığının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Diğer bir ifade ile buradaki amaç kısır döngünün boyutlarının, kısır döngüyü açıklamadaki önceliklerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

*EKDÖ Alt Boyutlarının Eğitimde Kısır Döngüyü Açıklama Önceliklerini Gösteren Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Boyutlar*	$\beta$ (son aşamadaki değeri)	$R^2$ (kümülatif)	F	p
BKD	,307	,645	1330,9	,000
ÖT	,382	,804	1500,7	,000
POSD	,432	,958	5539,9	,000
PİD	,245	1,000	8,365E+16	,000

\*POSD: Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler; BKD: Bürokrasinin Kısır Döngüsü; ÖT: Örgütsel Tutarsızlık; PİD: Patolojik İlişki ve Davranışlar.



Tablo 51’de görüldüğü gibi eğitimde kısır döngüyü en iyi yordayan boyut Bürokrasinin Kısır Döngüsüdür ( $F_{(1,733)}=1330,9$ ;  $P<.01$ ). Bürokrasinin Kısır Döngüsü boyutu, eğitimde kısır döngüdeki varyansın %64’ünü açıklamaktadır. İkinci adımda Örgütsel Tutarsızlık boyutu sistem tarafından analize dâhil edilmiş ve bu iki boyut bir bütün olarak, ölçeğin tamamındaki varyansın %80’ini ( $F_{(2,733)}=1500,7$ ;  $P<.01$ ) açıklamıştır. Üçüncü adımda analize dâhil edilen Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler boyutu ile ölçeğin tamamındaki değişimin %95’i ( $F_{(3,733)}=5539,9$ ;  $P<.01$ ) açıklanmıştır. Son olarak, Patolojik İlişki ve Davranışlar boyutu ( $F_{(4,733)}=8,365E+16$ ;  $P<.01$ ) sistem tarafından analize eklenerek kısır döngünün tamamı açıklanmıştır. Ayrıca her bir boyutun kısır döngüye ayrı ayrı katkısı da incelenmiştir. Diğer bütün boyutlar tarafından açıklanan varyans kontrol altında tutulduğunda, kendi başına kısır döngüye en büyük katkıyı yapan boyutlar sırasıyla politika oluşturma ve sürekli değişiklikler ( $\beta = ,432$ ), örgütsel tutarsızlık ( $\beta= ,382$ ), bürokrasinin kısır döngüsü ( $\beta= ,307$ ) ve patolojik ilişki ve davranışlar ( $\beta= ,245$ ) olmuştur.

Daha öz bir ifadeyle, incelenen boyut dışındaki diğer boyutların etkisi kontrol altında tutulduğunda kısır döngüye en güçlü katkıyı politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutu yapmaktayken; boyutlar arasındaki etkileşim dikkate alındığında ise kısır döngüyü en iyi açıklayan boyut bürokrasinin kısır döngüsüdür. Masuch (1985), literatürde en kapsamlı şekilde incelenen sapma artırıcı döngünün bürokrasinin kısır döngüsü olduğunu belirtmiştir. Kısır döngüyü konu edinen çoğu çalışmada (Crozier, 1964 Akt. Platje ve Seidel, 1993; Klossowski, 1997; Marais vd., 2005; Ntanos ve Boulouta, 2012) kısır döngünün doğrudan bürokrasi ile ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca okul üyeleri arasındaki işbirliğine ve dayanışmaya zarar veren patolojik ilişki ve davranışlar, kısır döngüyü görece en az açıklayan boyut olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgu, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde kısır döngünün boyutları arasında söz konusu boyuttaki durumların en az sıklıkta (bazen) yaşanması ile örtüşmektedir. Özetle; eğitimde kısır döngünün, okul dışı/ merkez kaynaklı etmenlerle daha güçlü şekilde açıklandığı görülmektedir. Nitekim literatürde (Adu ve Ngibe, 2014; Cuban, 1990a; Cuban, 1990b; Slavin, 1989), anlık kararların ve reformların sürekli kendini tekrar etmesiyle yaşanan kısır döngü, çok büyük ölçüde uygulayıcıların değil, politika yapıcıların eylemleri ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla kısır döngünün kırılması için de politika yapıcıların bütüncül girişimlerinin gerektiği söylenebilir.

Temel olarak, tekrar eden olaylar silsilesi şeklinde tanımlanan (Chenot, 2011) kısır döngü, basit bir başa dönüş değildir ve sarmal bir yapıya sahiptir (Parsons, 1978, 262). Eğitimde kısır döngüyü oluşturan tüm boyutlar birbiri ile dinamik bir ilişkiler ağına sahiptir. Kısır döngüyü oluşturan etmenler karşılıklı olarak birbirini etkilemekte, pekiştirmekte ve çok çeşitli neden-sonuç ilişkileri oluşabilmektedir. Nitekim Masuch (1985), kısır döngünün boyutlarını ifade ederken “dinamik” kavramını kullanmıştır. Bunun için eğitimde kısır döngünün boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi de önemli görülmüştür. Eğitimde Kısır Döngünün boyutları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon katsayıları (r), Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

*Eğitimde Kısır Döngünün Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayıları*

Boyutlar*		POSD	BKD	ÖT	PİD
POSD	r	-			
	p	-			
BKD	r	,427	-		
	p	,000	-		
ÖT	r	,225	,565	-	
	p	,000	,000	-	
PİD	r	,168	,395	,533	-
	p	,000	,000	,000	-

\* POSD: Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler, BKD: Bürokrasinin Kısır Döngüsü, ÖT: Örgütsel Tutarsızlık, PİD: Patolojik İlişki ve Davranışlar.

Tablo 52’de, elde edilen pozitif yönlü korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı ( $p = ,00$ ;  $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Bu anlamlılık, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünden çok, elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu gösterir (Pallant, 2016, 151). Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü ise Büyüköztürk’e (2016) göre; .10 ile .29 arası korelasyon zayıf, .30 ile .69 arası korelasyon orta, .70 ve üzerindeki korelasyon ise güçlü bir ilişki şeklinde yorumlanır. Ancak bu değerleri yorumlarken temkinli olunmalıdır. Birlikte değişimi gösteren korelasyon, değişkenler arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi şeklinde değil de olası nedensel faktörleri gösterme şeklinde yorumlanabilir (Balcı, 2013, 265). Bu araştırma özelinde ise bu konuda biraz daha cesur olunabilir. Zira doğası gereği kısır döngü, karşılıklı nedensellik içeren süreçlerde görülmektedir (Garud ve Kumaraswamy, 2005).

Tablo 52 incelendiğinde kısır döngünün boyutları arasında; örgütsel tutarsızlık boyutu ile bürokrasinin kısır döngüsü boyutu arasında ( $r = ,565$ ) pozitif yönde orta

düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki, nitel aşamadaki bulgularla benzer şekilde, okullarda işlerin çoğu zaman bürokratik kalıplara göre yürütülmesi dolayısıyla asıl amaç dışında ve haddinden fazla evrak işi ile uğraşılmasının; okullarda bazı işlerin yararına inanılmadan, göstermelik olarak yapılması ya da yapılmış gibi gösterilmesi şeklindeki tutarsızlıkları artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bürokratik iş ve işlemlerde üst birimlerine karşı sorumlulukları bulunan okul yönetimlerinin, üst yöneticilerinin beklentilerini eksiksiz karşılamayabilmek için (Cho, Laine, Roberts ve Rodrigue, 2015) tutarsızlık oluşturan bu tür stratejileri bazen bilinçli şekilde kullandığı düşünülmektedir.

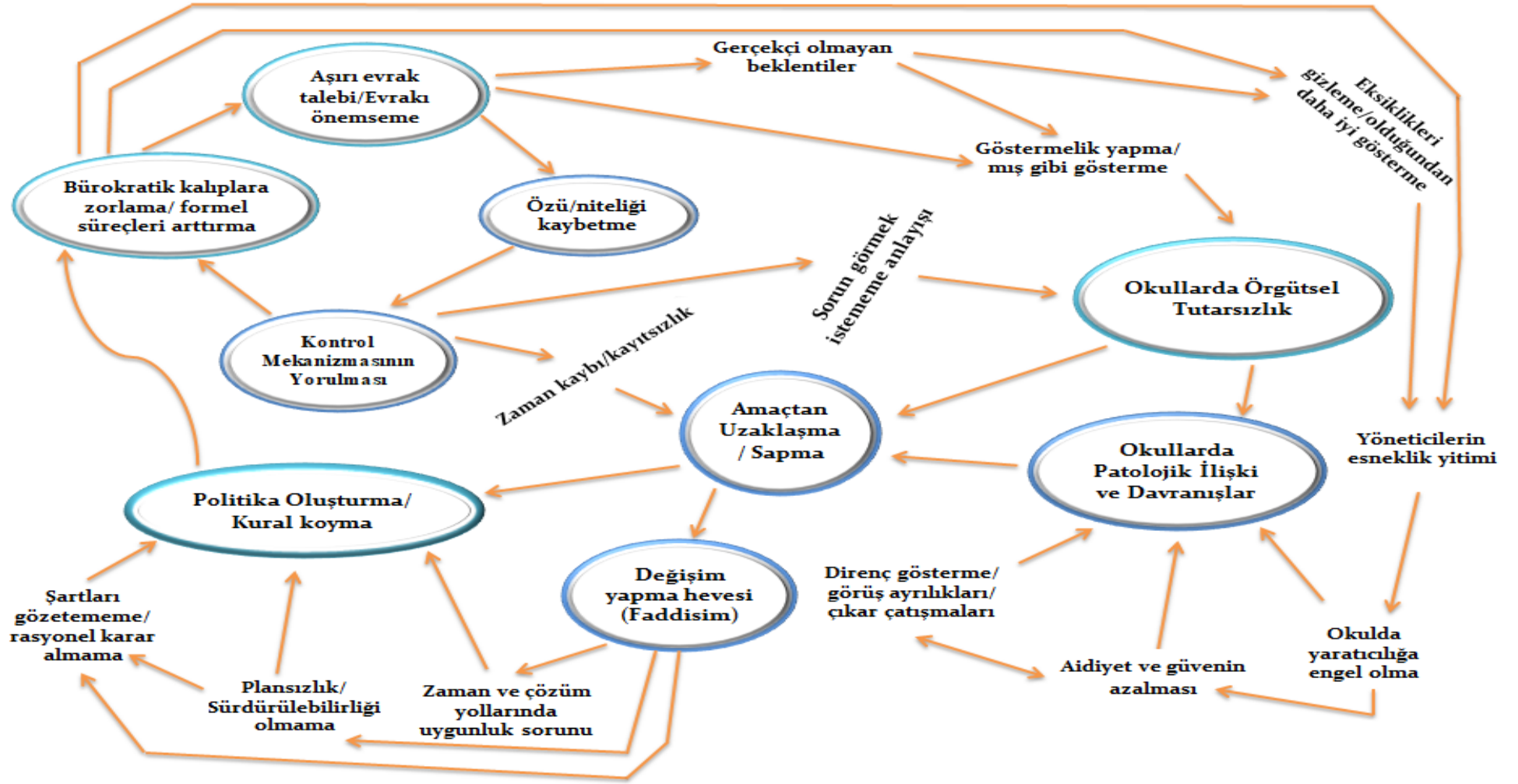
Örgütsel tutarsızlık ile patolojik ilişki ve davranışlar arasındaki orta düzeyde bir ilişki ( $r= ,533$ ) ise okulda aynı sorunların etrafında dolaşılmasına yol açan tutarsızlık halinin, okul üyeleri arasında okulu amaçlarına ulaşmak için etkili bir dayanışmanın sağlanmasına engel olması ile açıklanabilir. Zira nitel aşamada elde edilen bulgulara göre amaçtan kopan okul üyelerinin, inancını yitirerek daha çok günlük/ kişisel hedeflere yönelmesi, gelişime kendini kapatması ve bazen de okulda yaratıcılığı engelleyen bir çatışma unsuru olmaları ile açıklanabilir. Benzer şekilde Kılıçoğlu (2017b), tutarsızlığın örgütlerde örgüt içinde samimi ve dürüst olmayan davranışların patolojisini üreten bir süreç yaratabileceğini belirtmiştir.

Eğitimde kısır döngünün boyutları arasında bürokrasinin kısır döngüsü ile politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutu arasında ( $r= ,427$ ); yine bürokrasinin kısır döngüsü ile patolojik ilişki ve davranışlar boyutu arasında ( $r= ,395$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, Bakanlık tarafından oluşturulan politikaların gerçekleştirilmesi için okullarda bürokratik süreçlerin yoğun şekilde kullanılması ile açıklanabilir. Zira nitel aşamada da ifade edildiği gibi rasyonel temellere dayanmayan politikaların oluşturması, bir süre sonra anlık/ keyfi değişikliklerin gelmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Yapılan bir reform üzerine getirilen her yeni reformun, bürokrasinin kısır döngüsünü pekiştirmesi; bu durumda uygulayıcıların pratiğe yönelik inanç ve yaratıcılıklarının zayıflaması ve amaçlardan uzaklaşılması olasıdır. Ayrıca amacından sapan her uygulamanın ardından getirilen yeni uygulamaların sapmayı giderek artırması, okul üyeleri açısından hayal kırıklığı, yabancılaşma ve ilgisizliği getirmesinin yanı sıra okullarda birçok kontrolsüz uygulamaların yapılmasına da neden olur (Kühl, 2014). Bu durum, okulların içinde buldukları tutarsızlık durumunu da açıklamaktadır. Benzer şekilde Baladi (2011, 2), yasa koyucuların mutlak bilgisine dayandırılarak bir uygulamayı temelden değiştirmenin akıl dışı olduğunu; bu geleneksel hiyerarşik yönetim anlayışının

örgütlerde yaratıcılığı ve yenileşmeyi engellediğini belirtmiştir. Nitel aşamada elde edilen bulgulara göre ise yaratıcılığın kısıtlandığı ortamlarda patolojik ilişki ve davranışların gelişmesi beklenir. Paylaşılan görüşler ayrıca, politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutu ile patolojik ilişki ve davranışlar boyutu arasındaki ( $r = ,168$ ) ve örgütsel tutarsızlık boyutu arasındaki ilişkiye ( $r = ,225$ ) de açıklık getirmektedir.

Eğitimde kısır döngünün boyutları arasındaki ilişkiler ve boyutların kısır döngüyü açıklama öncelikleri incelendikten sonra bu bölümde son olarak, elde edilen nitel ve nicel bulgular ışığında, eğitimde hipotetik bir kısır döngü modeli oluşturulmuştur. Bu bütüncül yaklaşımın; basit bir neden sonuç ilişkisi ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir süreç olan kısır döngünün yapısını daha iyi ortaya koyacağı düşünülmektedir. Nitekim karşılıklı nedensellik içeren ve aşamalı olarak olumsuz sonuçlara götüren süreçlerde görülen kısır döngüdeki (Garud ve Kumaraswamy, 2005) çok yönlü etkileşimi ortaya koymak için her bir ögeyi takip etmek, döngünün yarattığı hikâyeyi anlamak (Senge, 1990, 59-61) ve sistemi bütüncül (holistik) bir bakış açısıyla incelemek gerekmektedir (Stroh, 2009). Bunun için oluşturulan, eğitimde kısır döngü modeli Şekil 16'da gösterilmiştir.

Şekil 16, ana hatlarıyla açıklanacak olursa; oluşturulan politikaların ve belirlenen kuralların ardından amaca ulaşabilmek için formel süreçlerin ve bürokratik kalıpların kullanıldığı görülmektedir. Bu bürokratik eğilim, sırasıyla, okullardan aşırı evrak beklentisinin gelişmesine, özün/ niteliğin kaybedilerek nicelikteki aşırı artışa ve ardından kontrol mekanizmasının yorulmasına ve sonuçta yeniden formel süreçlerin daha da artırılmasına neden olmaktadır. Bu başa dönüş, daha önce de belirtildiği gibi bürokrasinin kısır döngüsüdür. Model içerisinde bürokrasinin kısır döngüsünün, okullardaki tutarsızlıkları doğrudan, okullarda gelişebilecek patolojik ilişki ve davranışları ise görece dolaylı yollardan etkilediği görülmektedir. Sonuçta bürokrasinin kısır döngüsü ile birlikte, okullardaki tutarsızlıklar ve okul üyeleri arasında gelişen patolojik ilişki ve davranışlar, amaçlardan uzaklaşılmasına yol açmaktadır. Amaçlardan sapma, değişim yapma arzusunu tetiklemekte, bu da bazı sorunlu yollarla (acelecilik, rasyonellik eksikliği vb.) yeniden politika oluşturmayı ve yeni kurallar belirlemeyi getirmektedir. Görüldüğü gibi eğitimin kısır döngüsünde, White'ın (2010) deyimiyle tıpkı domino taşlarının ardı sıra düşmesindeki gibi, arzu edilmeyen bir durumun kendi dışındaki durumları da etkilemesi yoluyla başka bir sorunu doğurduğu söylenebilir. Ayrıca, bir bakıma hedeflere ulaşamadığından (amaçtan uzaklaşma/ sapma) dolayı döngünün kendini tekrar etmeye devam ettiği (Klossowski, 1997, 30) görülmektedir.



Şekil 16. Eğitimde Kısır Döngü Hipotetik Modeli

Model incelendiğinde ayrıca eğitimde kısır döngüyü oluşturan unsurlar ya da sorunlar hem bir neden hem de bir sonuç olarak düşünülebilir. Her bir sonuç, doğrudan ya da dolaylı yollarla etkileşim içinde kendi nedenini de oluşturmaktadır; ancak sorunlardan hiçbiri tek başına döngüyü açıklayamaz. Zira yaşanan her sorun kısır döngü değildir; kısır döngü olarak nitelendirilebilmesi için, ele alınan problemin gittikçe kötüleşmesi, diğer değişkenleri de kötüleştirilmesi ve belli bir süre zarfında teyit edilmesi gerekmektedir. Bunun için sorunun nedeni ve sonucu olarak birbirini tetikleyen unsurların belirlenmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi de önemlidir (Stroh, 2009).

Klossowski (1997, 72), kısır döngünün, belirli bir başlangıç veya son noktasından söz edilemeyeceğini ve tam da bu nedenle yeniden tekrar etmeye hazır bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla eğitimde kısır döngünün açıklanması, yukarıda olduğu gibi politika oluşturma süreci ile başlatılabileceği gibi diğer tüm değişkenler ile de başlatılabilir. Bu araştırmanın nitel aşamasında katılımcıların kısır döngüyü çok büyük ölçüde okul dışı (merkez kaynaklı) etmenlerle açıklamaları nedeniyle model daha çok politika oluşturma, sürekli değişiklikler ve bürokrasinin kısır döngüsü temelinde oluşmuştur. Sonuç olarak, esasen başlangıç ve bitiş noktası belli olmayan bu kısır döngü, sistem içindeki mevcut sorunları da sürekli pekiştirerek varlığını sürdürmektedir.

**Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Bu başlık altında yöneticilerin ve öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin bütününe (dört boyutun toplamına) ilişkin görüşleri, daha öz bir ifade ile “eğitimde kısır döngüye” ilişkin görüşleri kişisel değişkenler açısından, ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

**Görev Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “görev” (öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53’te görüldüğü gibi görev değişkeni dikkate alındığında ölçeğin bütününe ilişkin katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F_{(2,733)} = 1,903$ ;  $P > ,05$ ). Hem öğretmenler ( $\bar{X} = 107,32 / 3,57$ ) hem müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 105,36 / 3,51$ ) hem de müdürler ( $\bar{X} = 104,79 / 3,49$ ), söz konu-

Tablo 53

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Görev	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Öğretmen	393	107,32/ 3,57	14,73	2	1,903	,150	-
Müdür Yrd.	264	105,36/ 3,51	14,63				
Müdür	77	104,79/ 3,49	14,10				
<b>Toplam</b>	<b>734</b>	<b>106,35/ 3,54</b>	<b>14,65</b>				

su boyutta yer alan ifadelerin eğitimde “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Bu durum, eğitim sisteminde ve uygulamalarda, mevcut sorunları giderek pekiştiren ve yıkıcı sonuçlara yol açarak diğer sorunların da ağırlaşmasına yol açan sarmal yapıdaki kısır döngünün çoğu zaman yaşandığı konusunda katılımcıların görüş birliği içinde olduklarını göstermektedir. Nitekim araştırmanın nitel aşamasında ve nicel aşamada boyutlara göre yapılan incelemede; hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin eğitimde kısır döngüye ilişkin görüşleri arasında kayda değer bir farklılaşma gözlenmemiştir.

**Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “okul kademesi” (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	SO	sd	$X^2$	p	Fark (KW)
Yönetici	İlkokul	128	107,74/ 3,59	12,95	187,46	2	13,079	,001	1-2; 2-3
	Ortaokul	100	100,89/ 3,36	16,30	141,63				
	Lise	113	106,32/ 3,54	13,69	178,35				
	<b>Toplam</b>	<b>341</b>	<b>105,26/ 3,50</b>	<b>14,49</b>					
Örneklem	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)	
Öğretmen	İlkokul	119	109,75/ 3,65	13,66	2	12,869	,000	1-2; 2-3	
	Ortaokul	133	102,21/ 3,40	14,74					
	Lise	141	110,10/ 3,67	14,41					
	<b>Toplam</b>	<b>393</b>	<b>107,32/ 3,57</b>	<b>14,73</b>					

Tablo 54'te görüldüğü gibi ilkokulda ( $\bar{X} = 107,74/ 3,59$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 106,32/ 3,54$ ) görev yapan yöneticiler, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını; ortaokulda ( $\bar{X} = 100,89/ 3,36$ ) görev yapan yöneticiler ise “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticiler arasındaki bu görüş ayrılığı, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya ( $F_{(2,340)} = 13,079$ ;  $P < ,05$ ) işaret etmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, ilkokulda ve lisede görev yapan yöneticilerin, ortaokulda görev yapan görev arkadaşlarına oranla eğitimde kısır döngüye ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Diğer bir ifade ile ortaokulda görev yapan yöneticiler, ilkokulda ve lisede görev yapanlara oranla, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların görece daha az sıklıkla yaşandığını düşünmektedirler.

Tablo 54'te öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise, tıpkı yöneticilerde olduğu gibi, ilkokulda ( $\bar{X} = 109,75/ 3,65$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 110,10/ 3,67$ ) görev yapan öğretmenler, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını; ortaokulda ( $\bar{X} = 102,21/ 3,40$ ) görev yapan öğretmenler ise “bazen” yaşandığını düşünmektedirler. Öğretmenler arasındaki bu görüş ayrılığı da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya ( $F_{(2,391)} = 12,869$ ;  $P < ,05$ ) işaret etmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda, tıpkı yöneticilerde olduğu gibi, ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan meslektaşlarına oranla eğitimde kısır döngüye ilişkin görece daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenler, ilkokulda ve lisede görev yapanlara oranla, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların görece daha az sıklıkla yaşandığını düşünmektedirler. Bu görüş farklılığının, bürokrasinin kısır döngüsü, örgütsel tutarsızlık ve patolojik ilişki ve davranışlar boyutlarında açıklanan sebeplerle oluştuğu düşünülmektedir. İlkokullarda ve liselerde bürokratik iş ve işlemlerin görece fazla olması, yine ilkokullarda özellikle sınıf öğretmenlerinin son dönemlerde veliler için tercih sebebi olmasının tutarsızlığı getirmesi, liselerde ilişki ağının daha yıkıcı olmasının patolojik ilişki ve davranışları; kısır döngünün tamamına ilişkin görüşler üzerinde de farklılaşmanın yaşanmasına neden olmuştur.

***Branş Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.*** Eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “branş alanı” (Sınıf Eğitimi Alanı,



Sözel/ Sosyal Alan, Fen ve Matematik Alanı, Teknik Alanlar, Güzel Sanatlar ve Spor) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Branş Alanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Branş Alanı	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Yönetici	Sınıf Eğitimi Alanı	132	107,50/ 3,58	13,19	4	2,990	,019	-
	Sözel/Sosyal Alan	83	103,66/ 3,45	16,24				
	Fen ve Mat. Alanı	41	101,31/ 3,37	14,09				
	Teknik Alanlar	42	108,61/ 3,62	13,68				
	Güzel San. ve Spor	43	101,97/ 3,39	14,59				
	<b>Toplam</b>		341	105,26/ 3,50	14,49			
Öğretmen	Sınıf Eğitimi Alanı	106	109,51/ 3,65	13,80	4	2,525	,041	-
	Sözel/Sosyal Alan	138	107,51/ 3,58	15,40				
	Fen ve Mat. Alanı	72	103,69/ 3,45	14,05				
	Teknik Alanlar	36	110,58/ 3,68	13,34				
	Güzel San. ve Spor	41	104,56/ 3,48	15,91				
	<b>Toplam</b>		393	107,32/ 3,57	14,73			

Tablo 55’te görüldüğü gibi branş alanı Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 107,50/ 3,58$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 103,66/ 3,45$ ) ve Teknik ( $\bar{X} = 108,61/ 3,62$ ) olan yöneticiler eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığı görüşündedir. Branş alanı Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 101,31/ 3,37$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 101,97/ 3,39$ ) olan yöneticiler ise eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “bazen” yaşandığını düşünmektedir. Farklı branşlardaki yöneticiler arasındaki bu görüş ayrılığı istatistiksel olarak anlamlı bulursa da ( $F_{(4,340)} = 2,990$ ;  $p < ,05$ ), farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 55’te ayrıca, branş alanı Sınıf Eğitimi ( $\bar{X} = 109,51/ 3,65$ ), Sözel/ Sosyal ( $\bar{X} = 107,51/ 3,58$ ), Fen ve Matematik ( $\bar{X} = 103,69/ 3,45$ ), Teknik ( $\bar{X} = 110,58/ 3,68$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor ( $\bar{X} = 104,56/ 3,48$ ) olan öğretmenler, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulursa da ( $F_{(4,392)} = 2,525$ ;  $p < ,05$ ), farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucunda,

tıpkı yöneticilerde olduğu gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir<sup>4</sup>. Farklı branş alanlarında görev yapan yöneticiler kendi içinde, öğretmenler de kendi içinde eğitimde kısır döngüye ilişkin benzer düşünceleri paylaşmaktadır. Bu durum, tıpkı görev değişkeninde olduğu gibi, hangi branştan olursa olsun bütün katılımcıların, eğitimde kısır döngüye ilişkin güçlü bir uzlaşma içinde olmaları ile açıklanabilir.

**Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “mesleki kıdem” (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-10 yıl	73	110,49/ 3,68	13,89	2	6,687	,001	1-2; 1-3
	11-20 yıl	150	103,12/ 3,43	14,61				
	21 ve üzeri	118	104,75/ 3,49	14,01				
	<b>Toplam</b>	341	105,26/ 3,50	14,49				
Öğretmen	1-10 yıl	99	106,58/ 3,55	16,19	2	,518	,596	-
	11-20 yıl	176	106,98/ 3,56	14,25				
	21 ve üzeri	118	108,45/ 3,61	14,19				
	<b>Toplam</b>	393	107,32/ 3,57	14,73				

Tablo 56 incelendiğinde eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $F_{(2,340)} = 6,687$ ;  $p < ,05$ ) görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak Bonferroni testi uygulanmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 110,49/ 3,68$ ) olan yöneticilerin, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 103,12/ 3,43$ ) olanlara ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 104,75/ 3,49$ ) olan yöneticilere oranla eğitimde kısır döngüye ilişkin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte bütün kıdem aralıklarındaki yöneticiler, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını belirtmişlerdir.

Tablo 56’da görüldüğü gibi ayrıca öğretmenlerden; mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 106,58/ 3,55$ ) olanlar, kıdemi 11-20 yıl aralığında ( $\bar{X} = 106,98/ 3,56$ )

<sup>4</sup> Her iki örneklem için de bu durum istatistiksel olarak, gruplar arasında farkın oluşmasında Scheffe testinin alfa ( $\alpha$ ) hata payını kontrol altında tutabilmesi (Kayri, 2009) ile açıklanabilir.

olanlar ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde ( $\bar{X} = 108,45/ 3,61$ ) olanlar eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F_{(2,392)} = ,518$ ;  $p >,05$ ). Özetle; eğitimde kısır döngüye ilişkin farklı mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenler benzer görüşleri paylaşıırken; mesleğinin ilk 10 yılındaki yöneticilerin diğer yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, tıpkı bürokrasinin kısır döngüsünde ve patolojik ilişki ve davranışlar boyutunda olduğu gibi, mesleğin ilk yıllarında (1-10 yıl) yöneticilerin kısır döngüyü oluşturan problemleri algılamada daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, nitel aşamada elde edilen, mesleğe duyulan heyecan ve hevesin mesleğin ilerleyen yıllarında giderek azaldığı bulgusu ile de açıklanabilir. Zira Klossowski’ye göre (1997, 70-71) kişinin döngü ile uyum içinde yaşanması ve hatta bilinçli olarak döngüyü yeniden istemesi; yaşanabilecek tüm deneyimleri yaşadığını varsayması ve kısır döngünün kırılmasına olan inancını çeşitli nedenlerden dolayı yitirmiş olması anlamına gelmektedir.

***Yöneticilik Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.*** Eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici görüşlerinin “yöneticilik kıdemi” (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

*Yöneticilerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Örneklem	Yöneticilik Kıdemi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Bonferroni)
Yönetici	1-5 yıl	99	104,86/ 3,49	16,04	3	2,092	,101	-
	6-10 yıl	101	104,99/ 3,50	14,42				
	11-15 yıl	62	109,10/ 3,63	13,15				
	16 ve üzeri	79	103,10/ 3,43	13,18				
	<b>Toplam</b>	341	105,26/ 3,50	14,49				

Tablo 57 incelendiğinde yöneticilik kıdemi; 1-5 yıl aralığında ( $\bar{X} = 104,86/ 3,49$ ), 6-10 yıl aralığında ( $\bar{X} = 104,99/ 3,50$ ), 11-15 yıl aralığında ( $\bar{X} = 109,10/ 3,63$ ) ve 16 yıl ve üzerinde olan ( $\bar{X} = 103,10/ 3,43$ ) yöneticiler, eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $F_{(3,340)} =$

2,092;  $p > ,05$ ) görülmektedir. Farklı yöneticilik kademine sahip yöneticilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Mesleki kademdeki farklılaşmanın aksine, farklı yöneticilik kademine sahip yöneticilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Hangi yöneticilik kademi aralığında olursa olsun bütün yöneticiler, eğitimde kısır döngüye ilişkin benzer görüşleri paylaşmışlardır. Mesleki kadem bulgusu ile birlikte düşünüldüğünde bu durum, yöneticilik görevinin, kısır döngü ile daha çabuk bir sürede uyum içinde yaşamaya yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

**Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.** Eğitimde kısır döngüye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin “öğrenim durumu” (lisans, lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

*Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Bütününe İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Örneklem	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	$SH_x$	t	sd	p
Yönetici	Lisans	259	104,64/ 3,48	14,45	,898	-1,412	339	,159
	Lisansüstü	82	107,23/ 3,57	14,53	1,60			
	<b>Toplam</b>	341	105,26/ 3,50	14,49	,785			
Öğretmen	Lisans	338	106,63/ 3,55	14,96	,813	-2,332	391	,020
	Lisansüstü	55	111,60/ 3,72	12,51	1,68			
	<b>Toplam</b>	393	107,32/ 3,57	14,73	,743			

Tablo 58’de, yöneticilerin eğitimde kısır döngüye ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenim durumu lisans ( $\bar{X} = 104,64/ 3,48$ ) olan yöneticilerle öğrenim durumu lisansüstü ( $\bar{X} = 107,23/ 3,57$ ) olanların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{(339)} = -1,412$ ;  $P > ,05$ ). Her iki gruptaki yöneticiler de eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenim durumu lisans olan öğretmenler de ( $\bar{X} = 106,63/ 3,55$ ) öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler de ( $\bar{X} = 111,60/ 3,72$ ) eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların “çoğu zaman” yaşandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır ( $t_{(391)} = -2,332$ ;  $P < ,05$ ). Buna göre lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler, lisans mezunu olan meslektaşlarına oranla eğitimde kısır döngüyü oluşturan durumların görece daha yüksek sıklıkta yaşandığını düşünmektedirler. Özetle; gerek lisans mezunu olan gerekse lisansüstü öğrenim gören yöneticiler eğitimde kısır döngüye ilişkin benzer görüşleri paylaşıyor; lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin görüşleri, lisans mezunu olanlara göre farklılaşmaktadır. Bu durum, tıpkı politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutunda olduğu gibi, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, bütüncül ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeleri dolayısıyla ideale ilişkin algılarının daha yüksek olması ile açıklanabilir. Bu durum, öğretmenlerin, doğal bir şekilde mevcut duruma ilişkin daha tatminsiz olmalarını getirebilir.

Görüldüğü gibi eğitimde kısır döngüye ilişkin katılımcıların görüşleri bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde okul kademesi değişkenine ilişkin; ayrıca yöneticilerde mesleki kıdem ve öğretmenlerde de öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin bir görüş farklılığından söz etmek mümkündür. Bunun dışındaki değişkenler açısından katılımcıların görüşlerinin benzeştiği görülmektedir.

## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar; boyutları ve eğitimde kısır döngünün bütününe içeren alt başlıklar şeklinde verilmiştir. Ayrıca bulgulara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler paylaşılmıştır.

#### Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alt boyutlara ayrılarak ilgili başlıklarla sunulmuştur.

#### **Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngünün politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutundaki görüşlerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitimde çoğu zaman; rasyonel temellere dayanmayan, tabanda karşılık bulmayan, başarıya ulaşma durumu takip edilmeyen ve uygulayıcıların ruhuna dokunmayan politika oluşturma süreci; keyfi ve anlık kararlarla, palyatif çözümlerle ve bir süre sonra reform adı altında benzer, çözüm getirmeyen değişikliklerin kendini sürekli tekrar etmesi ve hatta mevcut sorunların daha da ağırlaşması ile sonuçlanan bir kısır döngü oluşturmaktadır.
- Müdürler ve müdür yardımcıları üstlendikleri yöneticilik görevinin bir gereği olarak kısır döngünün bir boyutu olan politika oluşturma sürecine ve sürekli değişikliklere ilişkin olumsuz düşüncelerini dile getirmede öğretmenlere göre daha temkinli davranmaktadır.
- Lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu olanlara oranla mevcut politika oluşturma sürecine ve sürekli değişikliklere ilişkin daha olumsuz

düşünmektedirler. Ancak lisansüstü eğitim alan ve almayan yöneticilerin bu konudaki görüşleri benzerlik göstermektedir.

- Yöneticilerin ve öğretmenlerin, politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutundaki kısır döngünün yaşanma sıklığına ilişkin görüşleri; okul kademesi, branş alanı, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### **Bürokrasinin Kısır Döngüsü Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngünün, bürokrasinin kısır döngüsü boyutundaki görüşlerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okullarda çoğu zaman merkezi yönetimin evrak beklentisini yerine getirmek için özün kaybedilerek merkezin kontrol mekanizmasını yoracak derecede evrak yükünün oluştuğu ve sonuçta işlerin sağlıklı yürütülmesi için çözümün yeniden bürokratik baskı araçlarını ve formal süreçleri daha da sıkılaştırmakta bulunduğu bir bürokratik kısır döngü yaşanmaktadır.
- İlkokullarda ve liselerde ortaokullara göre bürokrasinin kısır döngüsü daha fazla yaşanmaktadır.
- Yöneticiler, mesleğin ve yöneticiliğin ilk yıllarında bürokrasinin kısır döngüsünü daha yüksek algılama eğiliminde iken ilerleyen yıllarında rutin bürokratik süreçlere alışarak bürokrasinin kısır döngüsünün daha az yaşandığını düşünmektedirler.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin, bürokrasinin kısır döngüsü boyutundaki durumların yaşanma sıklığına ilişkin görüşleri; branş alanı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### **Örgütsel Tutarsızlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngünün örgütsel tutarsızlık boyutundaki görüşlerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okullarda bazen eksik yönlerin ve sorunların gizlenmesi, çevrede iyi bir imaj yaratılması, bazı işlerin göstermelik olarak yapılması ve piyasa anlayışıyla “en iyi okul” olma yarışına girilerek olumsuz rekabet ortamının oluşturulması

gibi yollarla mevcut durum, çevredekiler (veliler, Bakanlık yetkilileri, denetmenler, diğer sosyal çevreler) tarafından gerçekte olduğu gibi algılanamamaktadır.

- Okullarda bazen, yapılanların ve eksikliklerin makyajlanması yoluyla okullarda mevcut sorunların olduğu gibi ortaya konulamaması; aynı ya da benzer sorunların bir süre sonra kendini yeniden göstermesine ve okula giderek daha fazla zarar veren bir kısır döngüye neden olmaktadır.
- Okullarda tutarsızlık, okul içi etmenlerden ziyade daha çok üst yöneticilerin tutumu, gerçekçi olmayan beklentiler, üstlerden korkma, aşırı evrak ve iş yükü gibi okul dışı/ merkez kaynaklı etmenlerden kaynaklanmaktadır.
- İlkokullarda, özellikle başarılı sınıf öğretmenlerinin tercih sebebi olmasının reklam yapma eğilimini artırması; liselerde ise bürokratik iş ve işlemlerin fazlalığından işleri göstermelik olarak yapmaya daha yatkın olunması nedeniyle ortaokullara oranla tutarsızlık daha fazla sergilenmektedir.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin, örgütsel tutarsızlık boyutundaki durumların yaşanma sıklığına ilişkin görüşleri; görev, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### **Patolojik İlişki ve Davranışlar Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitimde kısır döngünün patolojik ilişki ve davranışlar boyutundaki görüşlerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okullarda zaman zaman okulu asıl amaçtan uzaklaştırarak verimliliği düşüren, mevcut sorunları giderek güçlendiren ya da aynı sorunların kendini tekrar etmesine neden olan, okul üyeleri arasında aidiyet ve güven duygusunu zedeleyen patolojik ilişki ve davranışlar görülmektedir.
- Patolojik ilişki ve davranışlar tamamıyla; okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, farklılıklara tahammülsüzlük, ideolojik nedenler, kendine fayda sağlama, bireyin kendini geliştirmemesi, kişisel özellikler, başarının ve yaratıcılığın kiskanılması ve engellenmesi gibi okul içi/ bireysel etmenlerden kaynaklanmaktadır.



- Okullarda, mevcut süregelen kalıpların dışına çıkılarak sıra dışı, yaratıcı, başarılı girişimlerin kısıkanılmasının ya da engellenmesinin patolojik ilişkilere neden olduğu düşüncesi yalnızca öğretmenler tarafından paylaşılmaktadır.
- Bürokratik kalıplara zorlanan okul yöneticileri, benzer şekilde öğretmenlerden kalıpların dışına çıkmamaları ve risk almamaları gibi beklentiler geliştirmekte, bazen de bu girişimlere doğrudan ya da dolaylı yollarla müdahale etmektedirler.
- Disiplin problemlerinin daha fazla olması ve yönetsel işlerin daha karmaşık olması nedeniyle liselerde ortaokullara göre patolojik ilişki ve davranışlar daha fazla görülmektedir.
- Yöneticiler, mesleğin ilk yıllarında patolojik ilişki ve davranışları daha yüksek algılama eğiliminde iken yıllar geçtikçe çevresindekilerin mevcut kalıplara zorlamasının etkisiyle sıra dışı olma, fark yaratma gibi istekleri kaybetmektedirler.
- Lisansüstü eğitim alan yöneticiler, lisans mezunu olanlara oranla patolojik ilişki ve davranışların daha sık yaşandığını düşünmektedirler. Ancak lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri benzerlik göstermektedir.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin, patolojik ilişki ve davranışlar boyutundaki durumların yaşanma sıklığına ilişkin görüşleri; görev, branş alanı ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

### **Eğitimde Kısır Döngünün Bütününe İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin ve öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin görüşlerinden hareketle eğitimde kısır döngünün ve boyutları arasındaki ilişkinin bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmasından elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Eğitimde kısır döngü, başa dönme ile ilgilidir. Türk Eğitim Sisteminde; yasa ve yönetmeliklerde, öğrenci yerleştirme ve sınav sisteminde, verilen eğitimin içeriğinde ve kapsamında ve diğer bazı alanlarda (okuma yazma öğretimi vb.) sürekli olarak, baştaki durumun kendini bir süre sonra tekrar ettiği bir kısır döngü yaşanmaktadır.

- Türk Eğitim Sisteminde yaşanan kısır döngüyü görece en iyi açıklayan boyut bürokrasinin kısır döngüsüdür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, en çok yaşanan ikinci boyut olarak gördükleri bürokrasinin kısır döngüsü, doğrudan ya da dolaylı olarak kısır döngünün diğer boyutlarını oluşturan değişkenleri en çok ve en güçlü şekilde etkileyen boyuttur.
- Türk Eğitim Sisteminde yaşanan kısır döngünün görece en fazla yaşandığı boyut politika oluşturma ve sürekli değişiklikler boyutudur.
- Türk Eğitim Sisteminde yaşanan kısır döngüyü görece en az açıklayan ve kısır döngünün görece en az yaşandığı boyut patolojik ilişki ve davranışlar boyutudur.
- Türk Eğitim Sisteminde, okul dışı unsurların (merkezin ve politika yapıcıların uygulamaları vb.) çok büyük ölçüde etkili olduğu bir kısır döngü yaşanmaktadır.
- Türk Eğitim Sisteminde kısır döngü, hem kendini oluşturan boyutların hem de bu boyutların kendi arasındaki etkileşiminin meydana getirdiği, neden sonuç ilişkileri ile birbirine bağlı sarmal olaylar zinciri şeklinde yaşanmaktadır.
- Türk Eğitim Sisteminde kısır döngü şöyle bir yol izlemektedir: Politika oluşturma sürecinin ardından oluşturulan formel süreçler ve bürokratik kalıplar okullarda aşırı evrak beklentisinin gelişmesine, özün kaybedilmesine, nicelikteki aşırı artışa, kontrol mekanizmalarının yorulmasına ve yeniden bürokratik kontrol araçlarının artırılmasına yol açmaktadır. Bu durum doğrudan ya da dolaylı olarak okulların çevreye karşı tutarsızlığına ve okul üyeleri arasında patolojik ilişki ve davranışların gelişmesine neden olmakta, okulu ve uzun vadede eğitimi amaçlardan saptırmaktadır. Amaçtan sapma; sistemde “acilen değişim yapma” arzusunu tetikleyerek bazı sorunlu yollarla (rasyonalite eksikliği, tabana inme, uyumsuzluk vb.) yeni politikalar oluşturmayı ve yeni kurallar belirlemeyi getirmektedir.
- İlkokullarda bürokratik kısır döngünün ve tutarsızlıkların daha sık yaşanması; liselerde de yine bürokrasinin kısır döngüsünün ve patolojik ilişki ve davranışların daha sık gözlenmesi bu okul türlerinde kısır döngü algısının daha yüksek olmasına neden olmaktadır.

- Yöneticiler, “mesleğin” ilk yıllarında kısır döngüyü oluşturan durumları yüksek algılamaktadır. Ancak okullarda yöneticilik görevi üstlenmek, onları yıllar ilerledikçe kısır döngü ile daha çabuk sürede uyum içinde yaşamaya zorlamaktadır.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin, eğitimde kısır döngünün görülme sıklığına ilişkin görüşleri; görev, branş alanı ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

## Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim politikalarında ve uygulamalarında yaşanan problemler, anlık değişiklikler yapılarak çözümemelidir. Aksine uygulayıcıların ve uzmanların görüş ve önerileri ile veriye dayalı araştırmalar ve bilimsel temeller dikkate alınmalıdır.
- Eğitimde iyi niyetle yapılan düzenlemelerin ve değişikliklerin, bir süre sonra kendini sürekli olarak tekrar etmemesi adına; belirlenen politikaların mevcut soruna uygunluğu, politikaların amaçlandığı şekilde uygulanma durumu, belirlenen sorunlar ile bunların düzeltilmesi için tasarlanan çözümlerin uyuma düzeyi ve sorunlara çıkar politikasından uzak bir şekilde gerçek anlamda odaklanılma düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin bütün enerjilerini okuldaki eğitsel faaliyetlere aktarabilmeleri için, okullarda esas faaliyetlerin niteliğini etkileyen evrak işleri makul düzeye çekilmelidir. Ayrıca bütün eğitim bölgelerindeki durumların bürokratik kalıplar üzerinden sağlıklı şekilde yürütülmesi mümkün olmayacağından okullar daha gevşek yapılandırılmalı, okullara yönetsel ve eğitsel anlamda daha fazla hareket alanı sağlanmalıdır.
- Okullarda uzun vadede önemli sorunlara yol açabilecek olan örgütsel tutarsızlığın önlenmesi için; (a) Yöneticilerin ve öğretmenlerin, hatalarını ve eksikliklerini açık yüreklilikle paylaşabilecekleri muhataplarının olması gerekmektedir. (b) Okullarda her türlü denetim, “sorun görmek istemiyorum” anlayışıyla değil rehberlik ve geliştirme düşüncesi ile yapılmalıdır. (c)

Hâlihazırda okul müdürleri tarafından yürütülen ve kendileri tarafından da memnuniyetsizlikle karşılanan sınıf denetimi görevi, asıl sahipleri olan denetmenlere verilmeli; denetmenlerin öze uygun, yapıcı ve geliştirici denetimi daha iyi yapabilmelerinin yolları aranmalıdır.

- Piyasa koşulları nedeniyle okulların iyi olmak ya da iyi görünmek arasında bir seçim yapmak zorunda kalmamaları için; okullardaki yönetsel ve eğitsel faaliyetlerin, kâğıt üzerinde değil özde takip edilmesi ve duyuşsal özellikleri de dikkate alan çoklu ölçütlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Okullarda asıl amaçtan uzaklaştıran ve kısır döngüyü pekiştiren patolojik ilişki ve davranışların önlenmesi için; yöneticilerin ve öğretmenlerin başarı açısından farklılaşmalarının Bakanlık nezdinde bir karşılığının olması gerekmektedir. Bunun için kariyer basamak sistemi getirilebilir.
- Okul yöneticileri, okulda patolojik ilişki ve davranışların oluşmasını önleyici stratejileri daha fazla geliştirmeli; liderlik özelliği göstererek öğretmenleri okulun ortak amaçları etrafında toplayabilmeli, okulda dayanışmayı ve işbirliğini özendirmeli; okul üyeleri arasında ayrıştırıcı ve kutuplaştırıcı her türlü davranıştan uzak durmalıdır.
- Eğitimde politikaların ve düzenlemelerin amaca uygun şekilde yürütülmesinde okul yöneticileri kilit rol oynamaktadır. Bunun için yöneticilerin liyakat esasına dayalı seçilerek görevlendirilmesi gerekir. Buna karar vermek için çoklu nesnel değerlendirme ölçütleri getirilmelidir.
- Büyük ölçüde okul dışı etmenlerden kaynaklı (merkez/ sistem) olarak gelişen kısır döngünün kırılması, politika yapıcıların ve Bakanlığın bütüncül yaklaşımları ile gerçekleşmelidir. Eğitimde karşılıklı nedensellik içeren ve aşamalı olarak amaçtan sapmaya götüren karmaşık bir süreç olan kısır döngünün kırılabilmesi için politika yapıcıların öncelikle kısır döngüyü oluşturan boyutları ve boyutların etkileşimini incelemeli, ardından kısır döngünün bir hikâyesini oluşturarak eylem planları oluşturmalarıdır.
- Eğitimde kısır döngüye ilişkin, kamu okullarının yanı sıra özel okullarda görev yapan paydaşların da görüşleri alınabilir. Eğitimde kısır döngü, kendisi ile ilişkili olabilecek çeşitli değişkenlerle (eşgüdümleme, kaos/ karmaşa kuramı, hantallaşma vb.) ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar, yalnızca örgüt düzeyinde, okullarda yaşanan kısır döngüyü inceleme konusu edinerek

okullarda uzun süreli gözlemler yoluyla derinlemesine veri toplayıp boylamsal araştırmalar yürütebilirler. Benzer araştırma yükseköğretim düzeyinde de yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Adu, E. O., & Ngibe, N. C. (2014). Continuous Change in Curriculum: South Africanteachers' Perceptions. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 983.
- Aggarwal, R. (1999). Assessing the recent Asian economic crises: The role of virtuous and vicious cycles. *Journal of World Business*, 34(4), 392-408.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Alpar, R. (2017). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler (5.baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye'de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İLEM Yıllık*, 3(3), 49-64.
- Altay, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y., & Sert, S. (2012). İşletme körlüğü, silo sendromu ve çözüm önerisi olarak örgütsel zekâ. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-19.
- Argon, T., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 99-123.
- Atalay-Mazlum, A. (2018). Milli eğitim sisteminde yönetici görevlendirme sorunsalı: Hukuksal açıdan değerlendirme. (Y.Karaman Kepenekci ve P.Taşkın, haz/ed.). *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl* (s. 559-569). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (1998). Şûra kararlarının demokratiklik ve bilimsellik nitelikleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 4 -7.
- Ayvaz Kızılgöl, Ö. (2012). Türkiye'de eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin yoksulluk üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 179-191.
- Baert, P. (1991). Unintended consequences: A typology and examples. *International Sociology*, 6(2), 201-210.
- Baladi, J. (2011). *The brutal truth about Asian branding and how to break the vicious cycle*. Singapore: John Wiley & Sons.
- Balay, R. & Atalay-Mazlum, A. (2019). "Eğitim sistemimiz ve vizyonu üzerine" çalıştayı sonuç raporu. (19-20 Mart 2019). *2023 Eğitim Pratiğimiz ve Vizyonu Kongresi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Balcı, A. (2013a). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma (6. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013b). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (10. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barker, J. A. (1976). The fallacy of begging the question. *Dialogue: Canadian Philosophical Review/ Revue Canadienne de Philosophie*, 15(2), 241-255.
- Betz, G. (2010). Petitio principii and circular argumentation as seen from a theory of dialectical structures. *Synthese*, 175(3), 327-349.
- Bilen, K. (2018). Risk değerlendirme: Domino teorisi. Erişim adresi: <https://nedenisguvenligi.com/blog/risk-degerlendirme-domino-teorisi/>.
- Bilgiç, A. S. (2006). *Örgütsel iletişim ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bird, F. & Loftus, R.G. (1974). *Loss control management*. Georgia: Institute Press.
- Blalock, H.M. (1958). Educational achievement and job opportunities: A vicious circle. *The Journal of Negro Education*, 27(4), 544-548.
- Bohak, G. (2008). *The ancient jewish magic, a history*. Cambridge, New York, Melborn: Cambridge University Press.
- Brown, G. T. L., Peterson, E., & Irving, S. E. (2009). Self-regulatory beliefs about assessment predict mathematics achievement. D.M. McInerney, G.T.L. Brown & G.A.D. Liem (eds.), *Student Perspectives On Assessment: What Students Can Tell Us About Assessment For Learning* (s. 159-186). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brunsson, N. (1986). Organizing for inconsistencies: On organizational conflict, depression and hypocrisy as substitutes for action. *Scandinavian Journal of Management*, 2(3-4), 165-187.
- Brunsson, N. (2002). *The organization of hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations*. Copenhagen: Abstrakt Liber.
- Brunsson, N. (2007). *The consequences of decision-making*. New York: Oxford University Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, J. S. (1998). Organizational learning activities in high-hazard industries: The logics underlying self-analysis. *Journal of Management studies*, 35(6), 699-717.
- Catino, M. (2013). *Organizational myopia: Problems of rationality and foresight in organizations*. New York: Cambridge University Press.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 301-316.
- Centeno, I. (2012). The snake that bites its own tail the true revolutionary vs. the revolutionary in power. Erişim adresi: <https://www.sampsoniaway.org/fearless-ink/2012/06/04/the-snake-that-bites-its-own-tail/>
- Charette, R. (2006). Organizational hypocrisy. *Government Executive*. Erişim adresi: <https://www.govexec.com/magazine-advice-and-dissent/magazine-advice-and-dissent-viewpoint/2006/05/organizational-hypocrisy/21758/>.
- Chenot, D. (2011) The vicious cycle: Recurrent interactions among the media, politicians, the public, and child welfare services organizations. *Journal of Public Child Welfare*, 5(2-3), 167-184.
- Cho, C. H., Laine, M., Roberts, R. W., & Rodrigue, M. (2015). Organized hypocrisy, organizational façades, and sustainability reporting. *Accounting, Organizations and Society*, 40, 78-94.
- Cilliers, F., & Greyvenstein, H. (2012). The impact of silo mentality on team identity: An organisational case study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 38(2), 75-84.
- Coles, J. (2013). Stability will raise standards in schools, not constant reform. The Guardian. Erişim adresi: <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/feb/12/school-reform-gcses-stability-raise-standards>.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2.baskı)*. New York: Psychology Press.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B.Demir, çev). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cuban, L. (1990a). Reforming again, again, and again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (1990b). A fundamental puzzle of school reform. (P.Holly and G.Southworth, eds). *Schools As Collaborative Cultures: Creating The Future Now* (s. 71-77). New York: The Falmer Press



- Cummings, L. (2000). *Petito principii: The case for non-fallaciousness. Informal Logic*, 20(1), 1-18.
- Çelik, S. & Başkonuş Direkçi, T. (2013). Türkiye’de 2001 krizi öncesi ve sonrası dönemler için dış borç ekonomik büyüme ilişkisi (1991–2010). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/3.
- Çokluk , Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalakas, V., & Levin, A. M. (2005). The balance theory domino: How sponsorships may elicit negative consumer attitudes. *ACR North American Advances*, 32, 91-97.
- Debevec, K., Spotts, H. E, & Kernan, J.B. (1987). The self-reference effect in persuasion implications for marketing strategy. *Advances in Consumer Research*, 14(1), 417-420.
- Dehghani, M., Mirdoragh, F., & Pakmehr, H. (2011). The role of graduate students' achievement goals in their critical thinking disposition. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2426–2430.
- Demir, A.H. (2013). Eğitimden beklenen faydaya ulaşma ve eğitimde dönüşüm gerekliliği. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/4821588/E%C4%9Fitimden\\_Beklenen\\_Faydaya\\_Ula%C5%9Fma\\_ve\\_E%C4%9Fitimde\\_D%C3%B6n%C3%BCm\\_Gereklili%C4%9Fi](https://www.academia.edu/4821588/E%C4%9Fitimden_Beklenen_Faydaya_Ula%C5%9Fma_ve_E%C4%9Fitimde_D%C3%B6n%C3%BCm_Gereklili%C4%9Fi).
- Demir, E. (2012). Araştırmalarda kayıp veri sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(3), 78-87.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar (3. baskı)*, (Tarık Totan, çev.ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dicle, Ü. (1974). *Bir yönetim aracı olarak örgütsel haberleşme*. Ankara: M.P.M. Yayın.
- Doğan, S., Uğurlu, C.T., Yıldırım, T., & Karabulut, E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 34-47.
- Doll, W. J., Raghunathan, T. S., Lim, J. S., & Gupta, Y. P. (1995). A confirmatory factor analysis of the user information satisfaction instrument. *Information Systems Research*, 6(2), 177-188.
- Dowling, J., & Pfeffer, J. (1975). Organizational legitimacy. *Pacific Sociological Review*, 18(1). 122-136.
- Duffy, M. K., Shaw, J. D., & Schaubroeck, J. M. (2008). Envy in organizational life (R.H. Smith, ed.). *Envy: Theory and Research*, (s. 167-189). New York: Oxford University Press.
- Ebrahim, A. (2005). Accountability myopia: Losing sight of organizational learning. *Nonprofit And Voluntary Sector Quarterly*, 34(1), 56-87.

- Effron, D. A., O'Connor, K., Leroy, H., & Lucas, B. J. (2018). From inconsistency to hypocrisy: When does “saying one thing but doing another” invite condemnation?. *Research in Organizational Behavior*, 38, 61-75.
- Fernandez-Revuelta Perez, L. F. R., & Robson, K. (1999). Ritual legitimation, decoupling and the budgetary process: Managing organizational hypocrisies in a multinational company. *Management Accounting Research*, 10(4), 383-407.
- Fok, J., Adeeb, S., & Carey, J. (2010). FEM simulation of non-progressive growth from asymmetric loading and vicious cycle theory: Scoliosis study proof of concept. *The Open Biomedical Engineering Journal*, 4, 162-169.
- Gardner, M.K. (2012). Mixed-methods research (J.R., Fraenkel, N.E., Wallen, & H.H. Hyun, eds.). *How To Design And Evaluate Research In Education* (s. 555-586). New York: McGraw-Hill.
- Garud, R., & Kumaraswamy, A. (2005). Vicious and virtuous circles in the management of knowledge: The case of Infosys Technologies. *MIS Quarterly*, 29(1). 9-33.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gerver, R. (2013). Schools can handle change, but constant criticism has to stop. *The Guardian*. Erişim adresi: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2013/jun/26/education-policy-reform-embrace-change>
- Giampietro, M., & Bukkens, S. G. (2015). Analogy between Sudoku and the multi-scale integrated analysis of societal metabolism. *Ecological Informatics*, 26, 18-28.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological dimensions of school failure: The views of educators and students of educational schools. *Journal of International Social Research*, 1(5), 326-354.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. California: University of California Press.
- Gill, S. (2008). Communication problems in organizations. *The Performance Improvement Blog*. Helping managers create and sustain a learning culture in organizations.
- Gioia, D.A., & Corley, K.G. (2002). Being good versus looking good: Business school rankings and the circean transformation from substance to image. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 107-120.
- Glass, J. (2013). On vicious and virtuous cycles. *Education Elements: A Place for Tempered Radicals*. Erişim adresi: <https://educationelements.wordpress.com/2013/11/12/photo-ferris-wheel-by-john-spade/>.
- Goldschmied, N. P., & Vandello, J. A. (2012). The future is bright: The underdog label, availability, and optimism. *Basic And Applied Social Psychology*, 34(1), 34-43.

- Grathoff, R. (1978). *The theort of social action*. Londra: Indiana University Press.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gün, F., & Baskan, G. A. (2014). New education system in Turkey (4+ 4+ 4): A critical outlook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 229-235.
- Gündüz, Y., & Ertuğ, C. A. N. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Gyrd-Jones, R.I., Helm, C., & Munk, J. (2013). Exploring the impact of silos in achieving brand orientation. *Journal of Marketing Management*, 29(9-10), 1056-1078.
- Hahn, U., Oaksford, M., & Corner, A. (2005). Circular arguments, begging the question and the formalization of argument strength. *Proceedings of AMKLC'05, International Symposium on Adaptive Models of Knowledge, Language and Cognition*, 34-40.
- Hayes, D. F., Allen, J., Compton, C., Gustavsen, G., Leonard, D. G., McCormack, R., ... & Sigal, E. (2013). Breaking a vicious cycle. *Science Translational Medicine*, 5(196), 1-7.
- Hazlett, A. (2006). Epistemic conceptions of begging the question. *Erkenntnis*, 65(3), 343-363.
- Heijs, J. (2004). Innovation capabilities and learning: A vicious circle. *International Journal of Innovation and Learning*, 1(3), 263-278.
- Hernes, T., & Bakken, T. (2003). Implications of self-reference: Niklas Luhmann's autopoiesis and organization theory. *Organization Studies*, 24(9), 1511-1535.
- Hou, Y., Gao, G., Wang, F., Li, T., & Yu, Z. (2011). Organizational commitment and creativity: The influence of thinking styles. *Annals of Economics & Finance*, 12(2).411-431.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hrebiniak, L.G., & Joyce, W.F. (1986). The strategic importance of managing myopia. *Sloan Management Review (1986-1998)*, 28(1), 5.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huxley, A. (2010). Mixed methods research (D.Ary, L.J.Jacobs, C.Sorensen, & A.Razavieh, eds.). *Intruduction Research in Education* (s. 558-574). UK: Wadsworth Cengage Learning.

- Iacona, A., & Marconi, D. (2005). Petitio principii: What's wrong. *Facta Philosophica*, 7, 19-34.
- Ichikawa, I., Ma, J., Motojima, M., & Matsusaka, T. (2005). Podocyte damage damages podocytes: Autonomous vicious cycle that drives local spread of glomerular sclerosis. *Current Opinion in Nephrology and Hypertension*, 14(3), 205-210.
- Jackson, J. M. (1959). The organization and its communication problems. *Journal of Communication*, 9(4), 158-167.
- Kadri, F., & Chatelet, E. (2013). Domino effect analysis and assessment of industrial sites: A review of methodologies and software tools. *International Journal of Computers and Distributed Systems*, 2(3), 1-10.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Khakzad, N., Khan, F., Amyotte, P., & Cozzani, V. (2014). Risk management of domino effects considering dynamic consequence analysis. *Risk Analysis*, 34(6), 1128-1138.
- Khan, F. I., & Abbasi, S. A. (1998). DOMIFFFECT (DOMIno eFFECT): User-friendly software for domino effect analysis. *Environmental Modelling & Software*, 13(2), 163-177.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye’de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 243-263.
- Kılıçoğlu, G. (2017a). Örgütsel ikiyüzlülük ve bütünlüğün türkiye bağlamında incelenmesi: Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 465-504.
- Kılıçoğlu, G. (2017b). Consistency or discrepancy? Rethinking schools from organizational hypocrisy to integrity. *Management in Education*, 31(3), 118-124.
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D. Y., & Karadağ, E. (2019). Do schools fail to “walk their talk”? Development and validation of a scale measuring organizational hypocrisy. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 52-82.
- Klein, S. B., Loftus, J., & Burton, H. A. (1989). Two self-reference effects: The importance of distinguishing between self-descriptiveness judgments and autobiographical retrieval in self-referent encoding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 853.
- Klossowski, P. (1997). *Nietzsche and the vicious circle*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kogut, T. (2011). Someone to blame: When identifying a victim decreases helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(4), 748-755.

- Krohn, R. G. (1971). Conflict and function: Some basic issues in bureaucratic theory. *The British Journal of Sociology*, 22(2), 115-132.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kühl, S. (2014) The sudoku effect: Universities in the vicious circle of bureaucracy (T. Brömme, H. Bailey, A. Henderson, L. Warren, çev). New York: Springer Briefs in Education. DOI: 10.1007/978-3-319-04087-5\_6.
- Larsson, O. S. (2013). Convergence in ideas, divergence in actions: Organizational hypocrisy in nonprofit organizations. *Administrative Theory & Praxis*, 35(2), 271-289.
- Larwood, L., & Whittaker, W. (1977). Managerial myopia: Self-serving biases in organizational planning. *Journal of Applied Psychology*, 62(2), 194.
- Laverty, K. J. (2004). Managerial myopia or systemic short-termism? The importance of managerial systems in valuing the long term. *Management Decision*, 42(8), 949-962.
- LeCompte, M.D., & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275
- Levinthal, D.A., & March, J.G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14(S2), 95-112.
- LITA (2014). Four simple ways to break the vicious circle. *White Paper Quint Wellington Redwood*, 1-6. Erişim adresi: [http://cdn.instantmagazine.com/upload/1839/lean\\_it\\_white\\_paper\\_-\\_four\\_simple\\_ways\\_to\\_break\\_the\\_vicious\\_circ.7f3e6849030b.pdf](http://cdn.instantmagazine.com/upload/1839/lean_it_white_paper_-_four_simple_ways_to_break_the_vicious_circ.7f3e6849030b.pdf).
- Lievens, F. (2017). Organizational image/ reputation (S. Rogelberg & C.L. Reeve, eds.). *The Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* (s. 1116-1118). NY: SAGE Publications, Inc.
- Lutokhina, E. A. (2012). A vicious circle of lack of innovation and problems of education (N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, eds.). *Lifelong Learning Continuous Education for Sustainable Development Proceedings of the 10th Anniversary International Cooperation (Volume 10)*. Saint-Petersburg: Parallel Edition.
- Mackenzie, J.D. (1979). Question-begging in non-cumulative systems. *Journal of Philosophical Logic*, 8(1), 117-133.
- Marais, K., Saleh, J.H., & Leveson, N.G. (2005). Archetypes for organizational safety. *Safety Science*, 44(7), 565-582.

- Markwat, T., Kole, E., & Van Dijk, D. (2009). Contagion as a domino effect in global stock markets. *Journal of Banking & Finance*, 33(11), 1996-2012.
- Masuch, M. (1985). Vicious circles in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 30(1), 14-33.
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: Quantitative and qualitative methods*. London: Routledge.
- Memduhoğlu, H.B., Uçar, R., & Uçar, İ.H. (2017). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık: Yaratıcı okul, yaratıcı öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi.
- Merchant, K.A., & Bruns Jr, W.J. (1986). Measurements to cure management myopia. *Business Horizons*, 29(3), 56-64.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merton, R.K. (1936). The unanticipated consequences of purposive social action. *American Sociological Review*, 1(6), 894-904.
- Meyer, A., & Garg, S. (2005). *Inspire to innovate: Management and innovation in Asia*. Singapore: Palgrave Macmillan.
- Meyer, M.W. (1979). *Change in public bureaucracies*. London, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2.baskı)*. California: SAGE Publications.
- Miller, K.D. (2002). Knowledge inventories and managerial myopia. *Strategic Management Journal*, 23(8), 689-706.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mohapelo, T. (2017). Effects of silo mentality on corporate ITC's business model. (Temmuz) *Proceedings of the International Conference on Business Excellence (Sciend)*, 11(1), 1009-1019.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.
- Musila, J.W., & Belassi, W. (2004). The impact of education expenditures on economic growth in Uganda: Evidence from time series data. *The Journal of Developing Areas*, 38(1), 123-133.
- Newey, B. (2017). What is the vicious cycle in economics? Erişim adresi: <https://www.quora.com/What-is-the-vicious-cycle-in-economics>.
- Ninkovich, F. (1994). *Modernity and power: A history of the domino theory in the twentieth century*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ntampoudi, I. (2014). Reflections on the (Greek) underdog Culture: A rebellious and radical political identity. *The 64th Political Studies Association (PSA) Annual International Conference "Rebels and Radicals," Manchester*. Erişim adresi: <http://www.gpsg.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/Ntampoudi-2014.pdf>.
- Ntanos, A.S., & Boulouta, K. (2012). Bureaucracy-bureaupathology in education and administration. *International Journal of Strategic Change Management*, 4(2), 129-138.
- OECD (2007). No more failures: Ten steps to equity in education. *Education & Skills, 15*. Paris: OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) Erişim adresi: <http://www.oecd.org/education/school/38692453.pdf>.
- Omisore, B.O. & Abiodun, A.R. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118-137.
- Oparanma, A.O. (2011). Redundancy and organizations image: A vicious cycle in Nigera. *African Research Review*, 5(5), 137-151.
- Orton, J.D., & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Özgül, B., & Mengi, B. T. (2018). İşletme körlüğü ve çözüm önerisi olarak güvenilir danışman "iç denetim". *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 18(54), 125-138.
- Palt, B. (1995). Educational vicious cycle. *International Review of Education*, 41(1/2), 139-140.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a sociological approach to the theory of organization I. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 63-85.
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York: The Free Press.
- Paul, M. (1997). Moving from blame to accountability. *Pegasus Communications*, 8(1). Erişim adresi: <https://thesystemsthinker.com/moving-from-blame-to-accountability/>.
- Perrow, C. (1984). *Normal accidents: Living with high risk technologies*. USA: Basic Books.
- Peterson, E.R., Rubie-Davies, C.M., Elley-Brown, M.J., Widdowson, D.A., Dixon, R.S., & Irving, S.E. (2011). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.
- Philippe, T.W., & Koehler, J.W. (2005). A factor analytical study of perceived organizational hypocrisy. *SAM Advanced Management Journal*, 70(2), 13-21
- Platje, A., & Seidel, H. (1993). Breakthrough in multiproject management: how to escape the vicious circle of planning and control. *International Journal of Project Management*, 11(4), 209-213.

- Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320.
- Poppen, W.A. (1968). Communication problems in the schools: Myths and realities. *Peabody Journal of Education*, 45(4), 220-224.
- Pruitt, D.G., & Rubin, J.Z. (1986). *Social conflict: Escalation, impasse, and resolution*. Reding, MA: Addison-Wesley.
- Rad, K.G. (2013). Application of domino theory to justify and prevent accident occurrence in construction sites. *IOSR journal of mechanical and civil engineering (IOSR-JMCE)*, 6(2), 72-76.
- Rahim, A., & Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323-1344.
- Rahim, M.A. (2010). *Managing conflict in organizations (4.baskı)*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Richard, B., Pertti, H., & Jaako, K. (1995). *A domino theory of regionalism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ridder, J.M.M., Stokking, K.M., McGaghie, W.C., & Cate, O. (2008). What is feedback clinical education?. *ASME: Medical Education*, 42(2), 189-197.
- Runciman, D. (2008). *Political hypocrisy: The mask of power, from hobbes to orwell and beyond (gözden geçirilmiş baskı)*. Oxfordshire: Princeton University Press.
- Rushe, D. (2018). The US spends more on education than other countries. Why is it falling behind? Erişim adresi: <https://www.theguardian.com/us-news/2018/sep/07/us-education-spending-finland-south-korea>.
- Sabet, P.G.P., Aadal, H., Jamshidi, M.H.M. & Rad, K.G. (2013). Application of domino theory to justify and prevent accident occurrence in construction sites. *Journal of Mechanical and Civil Engineering*, 6(2), 72-76.
- Sanz, A., Caro, P., Gómez, J., & Barja, G. (2006). Testing the vicious cycle theory of mitochondrial ROS production: Effects of H<sub>2</sub>O<sub>2</sub> and cumene hydroperoxide treatment on heart mitochondria. *Journal of Bioenergetics and Biomembranes*, 38(2), 121-127.
- Savage, S.P. (1981). *The theories of Talcott Parsons: The social relations of action*. Londra: The Macmillian Press Ltd.
- Schlesinger, L.A. & Heskett, J.L. (1991). Breaking the cycle of failure in services. *Sloan Management Review*, 32(3), 17-28.
- Scoggin, J. (2011). The blame game. *Instructor (Summer)*, 33-35. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ945716.pdf>.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Select Strategy Inc (2001). Erişim adresi: [https://selectstrategy.com/inside/whitepapers/White\\_Paper\\_Breaking\\_Down\\_Silos\\_or\\_Stovepipes\\_in\\_Organizations.pdf](https://selectstrategy.com/inside/whitepapers/White_Paper_Breaking_Down_Silos_or_Stovepipes_in_Organizations.pdf).
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of organizational learning*. New York: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Shaik, S. (2017). What are some examples of vicious cycle and virtuous cycle? Erişim adresi: <https://www.quora.com/What-are-some-examples-of-vicious-cycle-and-virtuous-cycle>.
- Shen, Y. (2008). The effect of changes and innovation on educational improvement. *International Education Studies*, 1(3), 73-77.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Shinde, R., & Kaynak, D. (2016). Analysis of the Turkish Education System: A system dynamics approach on dropouts and deficiencies in job market. *Kore Sistem Dinamiği Araştırmaları*, 17(4), 157-183.
- Sirvent, M.T. (1994). The politics of adjustment and lifelong education: The case of Argentina. *International Review of Education*, 40(3/5), 195-207.
- Slavin, R. E. (1989). PET and the Pendulum: Faddism in education and how to stop it. *The Phi Delta Kappan*, 70(10), 752-758.
- Smith, S. (2003). Communication problem within the workplace. Erişim adresi: <https://businessays.net/communication-problem-within-the-workplace/>.
- Soto-Andrade, J., Jaramillo, S., Gutiérrez, C., & Letelier, J. C. (2011). Ouroboros avatars: A mathematical exploration of self-reference and metabolic closure. *Advances in Artificial Life, ECAL 2011: Proceedings of the Eleventh European Conference on the Synthesis and Simulation of Living Systems* (s. 763-770). Cambridge: The MIT Press.
- Stroh, D. P. (2009). Identifying and breaking vicious cycles. *Pegasus Communications*, 20(10), 1-8. Erişim adresi: <http://www.bridgewaypartners.com/Portals/0/Documents/A9.pdf>
- Sudman, S. (1976). *Quantitative studies in social relations: Applied sampling*. New York: Academic Press.
- Syverson, C. (2011). What determines productivity?. *Journal of Economic Literature*, 49(2), 326-65.
- Şahin, A., Emini, F.T., & Ünsal, Ö. (2006). Çatışma yönetimi yöntemleri ve hastane örgütlerinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 553-568.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler sorunlar çelişkiler ve öneriler. *ERC Working Papers in Economics*, 7(5), 1-31.
- Şirin, S. (2017, 19 Eylül). 15 yılda 14 kez sistem değişti. *Gazete Duvar*. Erişim adresi: <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2017/09/19/selcuk-sirin-15-yilda-14-kez-sistem-degisti/>.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (8.baskı)*. Boston: Pearson Education.
- Tainter, J.A. (1996). Complexity, problem solving, and sustainable societies (R. Costanza, O. Segura & J. Martinez-Alier, eds.). *Getting Down to Earth: Practical Applications of Ecological Economics (International Society for Ecological Economics)*, ISBN 1-55963-503-7. Washington: Island Press.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (4.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tewel, K. J. (1997). *New schools for a new century: A leader's guide to high school reform*. Boca Raton, Florida: St. Lucie Press.
- Thomsen, K. (2008). The ouroboros model. *AAAI 2008 Fall Symposium on Biologically Inspired Cognitive Architectures Sempozyumunda sunulan bildiri (5-7 Kasım, Virginia)*.
- Thomsen, K. (2010a). Concept formation in the Ouroboros Model. *3d Conference on Artificial General Intelligence (AGI-2010)*. Paris: Atlantis Press.
- Thomsen, K. (2010b). The ouroboros model in the light of venerable criteria. *Neurocomputing*, 74(1-3), 121-128.
- Thomsen, K. (2011). Cognition according to the ouroboros model. (B.H.J. Liu & L.C.N. Zhong, eds.) *Proceedings Of The 2011 International Conference On Brain Informatics (s. 30-41)*. (7-9 Eylül, Lanzhou/ Çin).
- Titiz, M.T. (2014). *Kısır döngü nasıl kırılabilir?* Ankara: Pegem Akademi.
- Truex, D.P., Baskerville, R., & Klein, H.K. (1999). Growing systems in an emergent organization. *Communication of The ACM*, 42(8), 117-123.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 1(5), 880-909.
- Vatanpour, H., Khorramnia, A., & Forutan, N. (2013). Silo effect a prominence factor to decrease efficiency of pharmaceutical industry. *Iranian journal of Pharmaceutical Research: IJPR*, 12(Suppl), 207-216.

- Vernon, R. (1979). Unintended consequences. *Political Theory*, 7(1), 57-73.
- Vincoli, J.W. (1994). *Basic guide to accident investigation and loss control*. Canada: John Wiley & Sons.
- Walton, D. (2005). Begging the question in arguments based on testimony. *Argumentation*, 19(1), 85-113.
- Weick, K.E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *The Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Wender, P.H. (1968). Vicious and virtuous circles: The role of deviation amplifying feedback in the origin and perpetuation of behavior. *Psychiatry*, 31(4), 309-324.
- White, B. (2010). The domino effect. *The Whitepaper-LPL Financial Research*, 12, 1-7.
- Widdowson, M. (2014). Avoidance, vicious cycles, and experiential disconfirmation of script: Two new theoretical concepts and one mechanism of change in the psychotherapy of depression and anxiety. *Transactional Analysis Journal*, 44(3), 194-207.
- Womble, L.G., Williamson, D.A., Martin, C.K., Zucker, N.L., Thaw, J.M., Netemeyer, R., ... & Greenway, F.L. (2001). Psychosocial variables associated with binge eating in obese males and females. *International Journal of Eating Disorders*, 30(2), 217-221.
- Woods, J., & Walton, D. (1975). Petitio principii. *Synthese*, 31(1), 107-127.
- Yalçın, A., & İplik, F.N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yaşar, M.M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Giresun.
- Yavuz, M. (2009). Ortaöğretim kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında öğrencilerin Matematik- Fen (MF) puanlarını etkilediği düşünülen bazı faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1543-1572.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, Y., Gursoy, D., & Chen, J. S. (2001). Validating a tourism development theory with structural equation modeling. *Tourism Management*, 22(4), 363-372.

- Yüce, T. (2018). *Eğitim yönetiminde yeni bir paradigma olarak otopoyiyetik yaklaşım ve öğretmenlere göre okulların otopoyiyezliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 361-370.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163). 203-215.
- Zhao, Y., Chen, K. H., Zhang, Y., & Davis, M. (2012). Takeover protection and managerial myopia: Evidence from real earnings management. *Journal of Accounting and Public Policy*, 31(1), 109-135.





**EKLER**

## EK 1. Eğitimde Kısır Döngü Görüşme Formu

### EĞİTİMDE KISIR DÖNGÜ GÖRÜŞME FORMU

#### Değerli Katılımcılar

Eğitimde kısır döngüyü konu eden doktora tezimin gerektirdiği bazı verileri, sizlerle görüşme yaparak toplamayı düşünüyorum. Kısır döngü; karşılıklı neden-sonuç ilişkisi ile birbirini besleyen ve mevcut sorunların daha da ağırlaşarak çözümsüz hale gelmesine yol açan sarmal olaylar zinciridir. Yaklaşık 60 dakika süreceği tahmin edilen bu görüşme sırasında söyleyeceklerinizin tamamı, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, herhangi bir kişi ya da kurumla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırmada katılımcılar, öğretmen (ö) ve yönetici (y) olma durumuna göre bir harfin yanı sıra rastgele belirlenen bir sıra numarası ile kodlanacağından kişisel bilgilerin açığa çıkarılmaması garanti altına alınmaktadır. Sakıncası yoksa görüşmeyi, veri kaybı olmaması, hatırlama sorunu yaşanmaması için kaydetmek istiyorum.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Mehmet MAZLUM  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Eğitim Yönetimi ve Teftişi

Tarih: .../.../...

#### Kişisel Bilgiler

- Okul kademesi:  İlkokul  Ortaokul  Lise  
Görev/Unvan:  Müdür  Müdür Yrd  Öğretmen  
Meslekteki kıdeminiz: ..... yıl  
Yöneticilikteki kıdeminiz: ..... yıl  
Öğrenim durumunuz:  Lisans  Yüksek lisans  Doktora

#### Görüşme Soruları

**Giriş Sorusu:** Genel olarak eğitim sisteminde, eğitimin asıl amacına hizmet edecek anlayış ve uygulamaların ne ölçüde izlendiğini/ hayata geçirildiğini düşünüyorsunuz? Neden?

- Size göre Türk Eğitim Sistemini amaçlarından uzaklaştıran başlıca anlayış ve uygulamalar nelerdir? Lütfen açıkla mısınız?
  - Size göre okulları amaçlarından uzaklaştıran başlıca anlayış ve uygulamalar nelerdir?
1. Eğitim sisteminde/ Okullarda kısır döngü olarak nitelendirebileceğiniz anlayış ve uygulamalar var mıdır?
    - (Evet ise) Örneklerle açıkla mısınız? [*sınav sisteminde başa dönüş, müdür atama sistemindeki sürekli değişiklikler, Bakanlıkta sürekli (yeni) birimlerin açılıp kapanması vb.*]
    - (Evet ise) Sizce eğitim sistemine/ okullara yönelik yapılan düzenlemelerin ve değişikliklerin amacına ulaşmamasının ya da sürekli olarak tekrar etmesinin nedenleri neler olabilir?
    - (Hayır ise) Sizi bu düşünceye iten dayanaklar nelerdir?
  2. Okulların çevreye/ dışarıya gerçekte olduğundan farklı görüldüğünü/gösterildiğini düşündüğünüz oldu mu? Neden? (**Örgütsel tutarsızlık-alakasızlık**)

- *Okulun mevcut durumu, toplumun diğer üyeleri (aileler, veliler, denetmenler, Bakanlık yetkilileri) tarafından gerçekte olduğu gibi anlaşılabilir mi? Okulun dışarıdan ve içeriden görüntüsü farklı mıdır?*
3. Sizce okullar bürokratik yönetim anlayışını (hiyerarşi, formal iletişim, arşivleme) ne düzeyde yansıtıyor? Neden? **(Bürokratik düzenlemeler)**
    - *Eğitim sistemindeki/Okullardaki yapısal ve yasal düzenlemelerin kâğıt üzerinde kaldığını düşündüğünüz oldu mu? (Evet ise) Açıklayınız.*
  4. Eğitim sisteminde/ okullarda herhangi bir sorunun ya da başarısızlığın ardından çalışanlarda/ ilgililerde suçu başkasında/ dışarda arama davranışları gözlemliyor musunuz? (Evet ise) Sizce bu neden kaynaklanıyor? **(Suçlu arama davranışı)**
  5. Okul yönetimi ile öğretmenler arasında bilgi alışverişi ve iletişim daha çok hangi yollarla (formal - informal) sağlanıyor? **(Sorunlu iletişim sistemleri)**
    - *Tüm okulda sağlıklı bir iletişim ağının kurulduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*
    - *Okulunuzda dedikodu/ laf taşıma/ bilgi sızdırma davranışları gözlemliyor musunuz? (Evet ise) Sizce bu neden kaynaklanıyor olabilir?*
  6. Meslek hayatınızda; okuldaki bireyler ya da gruplar arasında okul iklimini olumsuz yönde etkileyecek (gizli veya açık) ve okulu amaçlarından uzaklaştıracak yıkıcı çatışmaların yaşandığına şahit oldunuz mu? (Evet ise) Lütfen paylaşınız. Sizce bu çatışmalar neden kaynaklanmaktadır? **(Sorunlu çatışma)**
  7. Bunların dışında vurgulamak istediğiniz ya da kısır döngüye neden olduğunu düşündüğünüz anlayış ya da uygulamalar var mı? (Varsa) Açıklayınız.
  8. Sizce eğitim sisteminde ya da okullarda kısır döngünün kırılması için neler yapılmalıdır?

**Katkılarınız için teşekkür ederim.**

## EK 2. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeğinin Ön Uygulamasında Yer Alan Maddeler

1. Eğitim politikalarının belirlenmesinde veriye dayalı olarak hareket edilmektedir. (-)
2. Önemli kararlar alınırken karardan etkilenecek paydaşların (öğretmen, yönetici vb.) görüşleri önemsenmektedir. (-)
3. Eğitimle ilgili düzenlemeler, köklü bir politikaya dayandırılarak yapılmaktadır. (-)
4. Sorunların ele alınış şekli, mevcut sorunun daha da ağırlaşmasına neden olmaktadır.
5. Eğitim politikalarının yönünü belirleme konusunda kafa karışıklığı yaşanmaktadır.
6. Değişiklikler, eğitim çevrelerince yeterince tartışılmadan yapılmaktadır.
7. Mevcut sorunları çözmek için yapılan bir düzenleme, yeni bir değişikliği zorunlu hale getirmektedir.
8. Çalışanlarda, merkezden alınan kararları benimsemeleri için heyecan ve istek uyandırılmaktadır. (*) (-)
9. Ani ve zamansız değişiklikler yaşanmaktadır.
10. Karar alıcılar değiştiğinde mevcut sistem ve uygulamalarda da değişikliklere gidilmektedir.
11. Yapılan değişikliklerin (eğitim sistemi, sınav sistemi vb.) sonucu görülmeden bir yenisi yapılmaktadır.
12. Öğrencilerin sınavlarda sorumlu tutulduğu konuların kapsamı değiştirilmektedir. (*)
13. "Eğitimde reform" adına yüzeysel değişiklikler yapılmaktadır.
14. Eğitim programındaki bazı değişiklikler (ders içerikleri, bitişik eğik yazma yöntemi vb.) kendini tekrar etmektedir. (*)
15. Okullarda, işlerin nasıl yapıldığından ziyade kâğıt üzerinde yapılıp yapılmadığı önemsenmektedir.
16. Okullardaki bazı uygulamalar (hafta sonu destek kursu, güvenlik vb.), yararına inanılmadan yapılmaktadır.
17. Okulların hazırladıkları stratejik planlar kâğıt üzerinde kalmaktadır.
18. Öğretmenler, okuldaki zamanlarını evrak hazırlama gibi işlerle geçirmek zorunda kalmaktadır.
19. Öğretmenler, eğitim faaliyetlerinde farklılık yaratmak istediklerinde yasal zorluklarla karşılaşmaktadır.
20. Okullardaki toplantılarda, stratejik hedeflerin ne düzeyde gerçekleştirildiği konusu, yeterince gündeme gelmektedir. (*) (-)
21. Okullarda evrak işleri, yalnızca "var" ya da "yapıldı" demek için yapılmaktadır.
22. Okul yöneticileri, okulla ilgili kararlarda bürokratik kalıpların dışına çıkabilmektedir. (*) (-)
23. Okul yöneticileri, öğretmenlerin eksiksiz evrak hazırlamasını derste yaptığı işten daha fazla önemsemektedir.
24. Okullarda, dışarıya karşı, beklentiler karşılanıyormuş gibi bir hava yaratılmaktadır. (*)
25. Okullarda, yaşanan sorunları ve eksiklikleri çevreden (üst yöneticiler, veli) saklama çabası içine girilmektedir.
26. Okullarda, öğrencileri gerçekte olduklarından daha başarılı gösterme çabası içine girilmektedir.
27. Okullar denetleneceği zaman mevcut sorunlar halı altına süpürülmektedir.
28. Okullarda, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler üzerinden reklam yapılmaktadır.
29. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitsel sorunları ve eksiklikleri okulun diğer üyelerinden gizlemektedir.
30. Okullar denetleneceği zaman her şeyin görünürde iyi olması için önlemler alınmaktadır.
31. Okullarda elde edilen başarılar süslü kelimelerle, abartılarak servis edilmektedir.
32. Okullarda, bazı öğretmenlerin yaptığı sıra dışı (yaratıcı) uygulamalar, okulun diğer üyeleri tarafından değersizleştirilmektedir.
33. Öğretmenler, çevresindekiler tarafından, mevcut (süre gelen) işleyişin kalıplarından çıkmamaya zorlanmaktadır.
34. Okullarda, çok çalışan ya da fark yaratan öğretmenler yalnızlığa itilmektedir.
35. Aynı okuldaki öğretmenler arasında, okulu amaçlarına ulaştırmak için etkili bir dayanışma sağlanabilmektedir. (-)
36. Okullarda yaşanan anlaşmazlıklar ve sorunlar, eğitim faaliyetlerine zarar vermeyecek şekilde çözülebilmektedir. (-)
37. Okullarda, eğitsel faaliyetleri olumsuz etkileyen gruplaşmalar yaşanmaktadır. (*)
38. Farklı okullar arasında, temel eğitsel amaçlara hizmet edecek işbirliği ve paylaşımlar yapılabilmektedir. (*) (-)
39. Okullarda, asıl amaçtan uzaklaştıran laf taşıma, bilgi sızdırma, dedikodu gibi davranışlar görülmektedir. (*)
40. Veliler, çocuklarını okula teslim etmekle bütün sorumluluklarını yerine getirmiş gibi davranmaktadır. (*)
41. Okul yöneticisi - öğretmen - veli arasında çocuğun gelişimini merkeze alan sağlıklı bir iletişim ağı kurulabilmektedir. (*) (-)

(\*) ölçekten çıkarılan maddeler, (-) kontrol maddeleri



## EK 3. Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği

### *Saygıdeğer öğretmenim/ yöneticim,*

Eğitimde kısır döngüyü ortaya koymayı amaçlayan doktora tez çalışmam için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu amaçla aşağıdaki ölçeği geliştirdim. Ölçek iki bölümden ve sayfadan oluşmaktadır. I. bölümde kişisel özellikleri belirlemeye yönelik sorular, II. bölümde ise eğitimde kısır döngüyü yansıtan maddeler yer almaktadır. Elde edilecek veriler sadece bu çalışmada kullanılacak; herhangi bir kişi ya da kurumla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Ayrıca bütün katılımcılara ait kişisel bilgiler, yine bütün katılımcılardan elde edilen toplam görüşler (puanlar) üzerinden istatistiksel testlere tabi tutulacağından bu çalışmada kişisel bilgilerin açığa çıkarılmaması garanti altına alınmaktadır. Çalışmanın bütünlüğü açısından lütfen tüm ifadeler görüşlerinizi belirtiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Mehmet MAZLUM

Danışman: Prof. Dr. Ali BALCI

İletişim: mehmetmazlum7@gmail.com

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

### I. BÖLÜM - Kişisel Bilgiler

1. Göreviniz/Unvanınız: ( ) Öğretmen ( ) Müdür Yrd. ( ) Müdür
2. Görev yaptığınız okul kademesi: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise
3. Mesleki kıdeminiz (yıl olarak):..... yıl.
4. (Varsa) yöneticilikteki kıdeminiz (yıl olarak):..... yıl.
5. Branşınız: ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni iseniz branşınızı belirtiniz:.....
6. Öğrenim Durumunuz: ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

### II. BÖLÜM – Eğitimde Kısır Döngü Ölçeği

Değerli katılımcı, Lütfen kısır döngüyü oluşturan aşağıdaki durumların görülme/ meydana gelme sıklığını, ölçekte görüşünüze karşılık gelen kutuya "X" koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadenin başında "Türk Eğitim Sisteminde" ifadesinin olduğunu varsayınız.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
<b>Türk Eğitim Sisteminde;</b>						
Politika Oluşturma ve Sürekli Değişiklikler	1. Eğitim politikalarının belirlenmesinde veriye dayalı olarak hareket edilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2. Önemli kararlar alınırken karardan etkilenecek paydaşların (öğretmen, yönetici vb.) görüşleri önemsenmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3. Eğitimle ilgili düzenlemeler, köklü bir politikaya dayandırılarak yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4. Eğitim politikalarının yönünü belirleme konusunda kafa karışıklığı yaşanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5. Ani ve zamansız değişiklikler yaşanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6. Değişiklikler, eğitim çevrelerince yeterince tartışılmadan yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7. Yapılan değişikliklerin (eğitim sistemi, sınav sistemi vb.) sonucu görülmeden bir yenisi yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	8. Karar alıcılar değiştiğinde mevcut sistem ve uygulamalarda da değişikliklere gidilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9. Sorunların ele alınış şekli, mevcut sorunun daha da ağırlaşmasına neden olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10. "Eğitimde reform" adına yüzeysel değişiklikler yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11. Mevcut sorunları çözmek için yapılan bir düzenleme, yeni bir değişikliği zorunlu hale getirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Lütfen arka sayfaya geçiniz



		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
<b>Türk Eğitim Sisteminde;</b>						
<b>Bürokrasinin Kısır Döngüsü</b>	12. Okullarda, işlerin nasıl yapıldığından ziyade kâğıt üzerinde yapılıp yapılmadığı önemsenmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13. Okullardaki bazı uygulamalar (hafta sonu destek kursu, güvenlik vb.), yararına inanılmadan yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14. Okulların hazırladıkları stratejik planlar kâğıt üzerinde kalmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15. Öğretmenler, okuldaki zamanlarını evrak hazırlama gibi işlerle geçirmek zorunda kalmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16. Öğretmenler, eğitim faaliyetlerinde farklılık yaratmak istediklerinde yasal zorluklarla karşılaşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17. Okullarda evrak işleri, yalnızca “var” ya da “yapıldı” demek için yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Örgütsel Tutarsızlık</b>	18. Okul yöneticileri, öğretmenlerin eksiksiz evrak hazırlamasını derste yaptığı işten daha fazla önemsemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19. Okullarda, yaşanan sorunları ve eksiklikleri çevreden (üst yöneticiler, veli) saklama çabası içine girilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20. Okullarda, öğrencileri gerçekte olduklarından daha başarılı gösterme çabası içine girilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21. Okullar denetleneceği zaman mevcut sorunlar halı altına süpürülmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22. Okullarda, akademik başarısı yüksek olan öğrenciler üzerinden reklam yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitsel sorunları ve eksiklikleri okulun diğer üyelerinden gizlemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Patolojik İlişki ve Davranışlar</b>	24. Okullar denetleneceği zaman her şeyin görünürde iyi olması için önlemler alınmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25. Okullarda elde edilen başarılar süslü kelimelerle, abartılarak ifade edilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26. Okullarda, bazı öğretmenlerin yaptığı sıra dışı (yaratıcı) uygulamalar, okulun diğer üyeleri tarafından değersizleştirilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	27. Öğretmenler, çevresindekiler tarafından, mevcut (süregeleyen) işleyişin kalıplarından çıkmamaya zorlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	28. Okullarda, çok çalışan ya da fark yaratan öğretmenler yalnızlığa itilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	29. Aynı okuldaki öğretmenler arasında, okulu amaçlarına ulaştırmak için etkili bir dayanışma sağlanabilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>Patolojik İlişki ve Davranışlar</b>	30. Okullarda yaşanan anlaşmazlıklar ve sorunlar, eğitim faaliyetlerine zarar vermeyecek şekilde çözülebilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**Katkılarınız için teşekkür ederim.**

## EK 4. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7849722  
Konu : Araştırma İzni

18.04.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) 16/04/2018 Tarihli ve E.1822 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Muhammed Mehmet MAZLUM'un "**Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitimde Döngü**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Asli ile Aynıdır

18 Nisan 2018

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 46a2-e60b-367a-8826-d28f kodu ile teyit edilebilir.

## EK 5. Etik Kurul Onayı

### ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/03/2019  
Toplantı Sayısı : 03  
Karar Sayısı : 61

61- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Muhammet Mehmet Mazlum**'un "Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitimde Kısır Döngü" başlıklı tezi ile ilgili 04/02/2019 tarih ve 2/15 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Muhammet Mehmet Mazlum**'un "Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitimde Kısır Döngü" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
04/03/2019

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## EK 6. Benzerlik Bildirimi

“Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitim Sisteminde Kısır Döngü” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin intihal belirleme programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 29.04.2019
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1121201501
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 185
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 52294
<b>Karakter Sayısı</b>	: 364645
<b>Benzerlik Oranı</b>	: %6
<b>Savunma Tarihi</b>	: 24.05.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Belirleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, çalışmamın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün tezlerin benzerlik düzeylerine ilişkin ilke kararına (lisansüstü tezler için en fazla %10) uygun olduğunu, tezimin intihal içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Muhammed Mehmet MAZLUM

**Tarih:** 29.04.2019

**İmza:**



## EK 7. Özgeçmiş

**Adı ve Soyadı** : Muhammed Mehmet MAZLUM

**Doğum Tarihi** : 05.08.1989

**İletişim Bilgileri** : Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**E-Posta Adresi** : mehmetmazlum7@gmail.com

**Öğrenim Durumu** : Doktora

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Muğla Üniversitesi	2008-2012
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2012-2014
Doktora	Eğitim Yönetimi	Ankara Üniversitesi	2014-2019

**İş Deneyimi** :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2012-2014
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	2014-2017
Araştırma Görevlisi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2017 - devam