

ÖĞRENEN OKULDA SİSTEMİK DEĞİŞİM

Yrd.Doç.Dr. Ahmet SABAN

Selçuk Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Sistemik değişim, bir eğitim sistemindeki bütün okulların sistemdeki zorlukları çözebilmek için topyekün olarak geliştirilmesine yönelik çabaların tümünü kapsar. Bu çalışmanın amacı başlıca üç farklı sistemik okul değişimi modellerini incelemek ve sistemik okul değişimi sürecinde insan faktörünü tartışmaktır. Bu çalışma "sistemik değişim" in ne olduğu, nasıl başlatılabileceği, hangi süreçlerle gerçekleştirilebileceği ve bir sistemik okul değişimi sürecinde hangi türde insan tipleri ile karşılaşılabileceği konularında eğitimcilerin ileri sürdükleri fikirleri kapsamlı bir şekilde incelemeye yönelik bir çaba olması açısından önemlidir.

1

Günümüzde birçok eğitimci, globalleşmenin de etkisiyle hızla değişen ülkelerin gereksinim duyduğu insan gücü ihtiyacını karşılamak için eğitim sistemlerinin de buna paralel olarak sistemik bir değişimi gerçekleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğitim literatüründe "**sistemik değişim**" in (systemic change) savunucuları bu kavramı "**sistemik reform**" (systemic reform) ya da "**yeniden yapılanma**" (re-structuring) ile dönüşümlü olarak birbirlerinin yerine kullanabilmektedirler. Bu çalışmanın amacı başlıca üç farklı sistemik okul değişimi modellerini incelemek ve sistemik okul değişimi sürecinde insan faktörünü tartışmaktır.

SİSTEMİK DEĞİŞİM NEDİR?

Eğitimde "sistemik değişim" kavramı genellikle üç farklı anlamı kastetmek için kullanılmaktadır (O'Neil, 1993):

1. Sistemik değişim, bir eğitim sistemindeki bütün okulların sistemdeki zorlukları çözebilmek için topyekün olarak geliştirilmesidir.
2. Sistemik değişim, bir eğitim sisteminin çeşitli boyutlarının kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine yönelik çabaların tümüdür.

3. Sistemik değişim, bir eğitim sistemindeki bütün alt-sistemler arasındaki dinamik etkileşimi vurgulayan bir düşünce ve uygulama biçimidir.

Dikkat edilirse, yukarıdaki üç farklı tanımın da sistemik değişim hakkında ortak kabul ettikleri prensip aşağıdaki "çıkış noktası'nı temel almaktadır: Bir sistemin herhangi bir parçasında meydana gelen herhangi bir değişim o sistemdeki diğer bütün parçaları da etkiler; dolayısıyla, bir sistemin geliştirilebilmesi, o sistemi oluşturan bütün parçaların ya da alt-sistemlerin aynı "ortak amaç" (yani, sistemin vizyonuna) yönelik olarak geliştirilebilmesine bağlıdır.

Ayrıca, sistemik değişimde süreklilik söz konusudur; yani, değişim belli bir zamanda başlayıp belli bir zamanda durmaz. Değişim, her zaman daha iyiye, daha güzele ve daha doğruya doğru dairesel bir yörüngede sürekli olarak devam eder. Çünkü, sistemik değişim çabucak geliştirilmiş ve **"tek defaya mahsus bir çözüm"** değildir.

Aynı şekilde, eğitimde "sistemik değişim" in yerine kullanılabilen "yeniden yapılanma" kavramı ile de, Schlechty'e göre, "bir sistemdeki zamanın, insanların, yerin, bilginin, ve teknolojinin algılanmasını ve kullanılmasını yöneten kuralların, rollerin, ve ilişkilerin meydana getirdiği örüntünün değişimi" (Brandt, 1993, s. 8) kastedilmektedir. Bu noktadan hareketle, denilebilir ki, yeniden yapılanma süreci, okullarda yeni tür uygulamaların mümkün olabilmesi ve dolayısıyla da yeni ve daha etkili sonuçların elde edilebilmesi için varolan okul sistemlerinin gelişimsel olarak değişmesini amaçlar.

Bu çerçeveden ele alındığında, sistemik değişim, bir anlamda "bir binanın halen içinde oturulurken tadilatını yapmaya benzetilebilir" (Anderson, 1993, s. 15). Diğer bir değişle, sistemik değişim, bir binanın tamamıyla yıkılıp yerine yenisinin inşasını amaçlamaz. Dolayısıyla, söz konusu (tadilatı yapılan) binanın işlevselliğini yitirmemesi için, onun yeni görünüşe ve biçime çok dikkatli olarak içindekilere zarar verilmeden dönüştürülmesi gerekir. O halde, sistemik değişim demek, günümüzün değişen şartlarına ve ihtiyaçlarına uyarlanan bir bina örneğindeki gibi, eğitim sisteminin de toplumdaki değişmeleri, gelişmeleri ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde yeniden yapılanması demektir.

SİSTEMİK DEĞİŞİM NASIL BAŞLATILABİLİR?

Sistemik değişimi başlatmanın ve devam ettirmenin en geçerli yöntemlerinden birisi de, eğitimciler arasında eğitim sistemini oluşturan okulların çeşitli boyutlarını ilgilendiren sorular üzerinde sürekli ve otantik bir diyalogun başlatılmasıdır (VVagner, 1993). Aşağıdaki sorular eğitimciler arasında okulun amacına yönelik bir diyalogun başlatılmasında kullanılabilir:

1. Okulumuz kim için vardır?
2. Okulumuzun vizyonu nedir?
3. iyi bir okul hakkında sahip olduğumuz temel değerler nelerdir?
4. Okulumuzun kuvvetli ve zayıf yanları nelerdir?
5. Okulda gerçekleştirmek istediğimiz değişim için önceliklerimiz ve stratejilerimiz nelerdir?
6. Amalarımızı gerçekleştirmek için ne tür bir okul yapısına ihtiyacımız vardır?
7. Okulun vizyonunu gerçekleştirmek için hangi türdeki bilgilere, becerilere ve kaynaklara ihtiyacımız vardır?

Fullan ve Hargreaves (1996), sistemik değişimi gerçekleştirmenin en etkili yolunun, okuldaki bütün üyelerin öğrencilerin öğrenmesi için kolektif olarak birlikte hareket etmesi ve çalışması olduğunu ileri sürer; yani, okulun öğretmenler ve okul liderleri arasında **"interaktif profesyonelliği"** geliştirebilme başarısıdır. Diğer bir değişle, okul üyelerinin sadece daha uzun, daha çok ve daha yoğun olarak çalışmaları okulun performansını önemli ölçüde etkilemeyecektir; dolayısıyla, okul üyelerinin yapması gereken en önemli şey, daha zekice çalışmayı (yani, birlikte çalışmayı) ğrenmektir.

SİSTEMİK OKUL DEĞİŞİMİ MODELLERİ NELERDİR?

1. ADAMS ve SPENCERİN SİSTEMİK OKUL DEĞİŞİMİ MODELİ

Adams ve Spencer'in (1988) Sistemik Okul Değişim Modeli'ne göre, geleneksel yapıdaki okul sisteminden yeniden yapılanma çabaları ile öngörülen okul değişimi başlıca yedi evrede gerçekleşmektedir. Bir bütün olarak bu evreler eski okul sisteminden yeni okul sistemine doğru gerçekleştirilen bir geçiş sürecini temsil ederler. Bu evreler, ayrıca, söz konusu geçiş sürecini yaşayan uygulayıcıların ruh hallerinde, morallerinde ve kendi öz-değerlerinde meydana gelen değişimleri de ifade ederler.

1.1. Mevcut Dengenin Bozulması ve Belirsizlik. Değişim, herhangi bir varlıkta, olguda veya olayda daha önce varolan dengenin bozulmasına neden olur ve bir çeşit belirsizliği de beraberinde getirir. Dolayısıyla, bir fotoğraf kamerasının merceğinden bakarcasına, bir kişi için daha önceden açık, net ve alışılmış olan "bütün" artık bulanık gözükmeye başlar.

1.2. Etkinin Azaltılması. Değişim ile birlikte gelen bir belirsizlik durumunun bir kişide yarattığı olumsuz etkiyi azaltmanın en etkili yollarından birisi de, o kişinin değişimin öngördüğü "yeni den önceye (yani, geriye) dönerek eski uygulamalara devam etmesidir. Özellikle, değişimde yeni olmanın verdiği stresi yoğun olarak yaşayan kişiler için bu türdeki bir eğilim daha fazla görülmektedir.

1.3. Öz-değeri Sorgulama (Questioning Self-Worth). Bu evrede değişimden etkilenen kişi, dış şartların ve gerçeklerin de etkisiyle, kendini sorgulamaya başlar. Bunun sonucunda, değişimle birlikte gelen "belirsizlik hali"nin kişide doğurduğu etki yavaş yavaş işlevini kaybetmeye başlar. Bu evrede göz ardı edilmemesi gereken en önemli nokta, uygulayıcıların küçük düşme, kızgınlık veya şaşkınlık gibi çeşitli duyguları yaşamalarının gayet doğal ve normal olduğunun onlar tarafından bilinmesidir.

1.4. Geçmişin Gitmesine İzin Verme⁴. Bu evreye gelene kadar, kişide geçiş-öncesi döneme (yani, eski uygulamalara) karşı bilinçsiz bir bağlılık söz konusudur. Bu bir çeşit "geçmişe demir atma" olarak da tanımlanabilir. Bu evreden sağlıklı bir geçişin olabilmesi için, kişinin bir an önce kendine bir değişimin var olduğu gerçeğini anlatması, onu kabullenmesi ve değişimin kendisinden beklediği sorumluluğun bilincine varması gerekir.

1.5. Yeni Durumu Değerlendirme. Bu evre uygulayıcılara verdiği coşku, enerji ve heyecan gibi duygularla tanımlanır. "Değişimden önceki dönemden" (yani, geçmişten) kendilerini koparan kişiler artık kendilerinden emin olarak geleceğe doğru yavaş yavaş adımlarını atmaya ve kendilerinin potansiyellerini sınamaya başlarlar. Değişimin gerektirdiği yeni davranışların geliştirilmesi ve kazanılması ile birlikte de kişiler kendi kendilerini bir değerlendirmeye tabi tutarlar.

1.6. Anlam Kurma. Bu evre, kişinin, kendi etrafında olup bitenler (yani, öngörülen değişim) üzerinde kafa yorması ve yaşamakta olduğu geçiş sürecinin bir bütün olarak özel hayatını nasıl etkilediğini kavramaya çalışması ile tanımlanır. Diğer bir değişle, bu evredeki bir uygulayıcı, okulda öngörülen değişim sürecinin kendisine ve diğer insanlarla olan ilişkilerine, mesleğine ve hayattaki amacına nasıl etki yaptığını anlamaya çalışır.

1.7. Yeni Deneyimin Entegrasyonu (Integration of the Experience). Bu evre, kişinin, geçmiş evredeki anlamlı geriye-yansımaların sonucunda, nihayette ulaştığı keşifleri gerçek hayatına uygulamaya koymaya başlaması ile tanımlanır. Yeni bir bakış açısı, yeni bir mantıksal dayanak ve dolayısıyla da belki de yeni bir kimlik geliştiren kişi değişimin kendisine sağladığı potansiyel öğrenme ve gelişmeyi kendi hayatına uygular.

Ayrıca, Adams ve Spencer'e (1988) göre, sistemik değişim sürecindeki bir kişinin söz konusu olan "eskiden yeniye geçiş"i yaşama yoğunluğu aşağıdaki belli başlı yedi faktörden etkilenmektedir.

1. Değişimde Yeni Olmak. Sistemik değişim sürecinde yeni olmak ile okul tarafından öngörülen değişimin bir uygulayıcıyı (mesela, öğretmeni) sürprizleme derecesi, bir kişinin öngörülen değişime hazırlıklı olma düzeyi veya bir değişimin bir kişiyi alıp çok tanıdık olmayan bir yere götürme oranı kastedilir. Sistemik değişime yeni olmak, bir anlamda kişiyi karanlıkta bırakır. Ve değişimde yeni olmanın derecesi ne kadar yüksek ise kişinin içine girdiği geçiş evresinin niteliği hakkında farkında olması düzeyi de o denli yoğun olur. Yani, böyle bir kişi değişimin evreleri arasında bir ileri bir geri gider, gelir,

2. Beklentilerin Açıklığı. Okulda öngörülen sistemik değişimden beklenen sonucun her uygulayıcıda uyandırdığı netlik derecesi de bir kişinin geçiş sürecinden etkilenme yoğunlunu belirleyen en önemli faktörlerden birisidir. Genellikle, sistemik değişimin sonucu hakkında net bir vizyona

sahip olan uygulayıcılar için değişim evrelerinin daha hızlı, fakat daha az yoğunlukta ve dolayısıyla da daha az stresli geçtiği gözlenmektedir.

3. Kişinin İçinde Bulunduğu Hayat Evresi (Stage of Life). Okulda öngörülen değişim sırasında uygulayıcının içinde bulunduğu yaşam evresi de geçiş sürecinin yoğunluğunu ve hızını etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Çünkü, bazı yetişkinlik evreleri daha durağan veya istikrarlı geçerken diğer bazıları da daha düzensiz veya aşırı fırtınalı olabilmektedir. Örneğin, kişinin kendini en çok sorguladığı orta-yaşlılık krizinden, kişi için en çalkantılı bir dön. m olarak bahsedilmektedir. Dolayısıyla, bu dönemdeki bir kişi, evlilik, boşanma, bir yakınını kaybetme veya meslek değişimi gibi hayatında gerçekleşmekte olan değişimlerden çok daha yoğun bir şekilde etkilenecektir.

4. Yaşanılan Diğer Geçişlerin Sayısı. Bu faktör bir önceki evrede tartışılan faktör ile iç içedir. Yani, halihazırda bir işten atılma durumu ile uğraşan bir kişinin aynı anda bir yakınını kaybetmesi veya bir boşanma sürecine sürüklenmesi sonucundaki yaşlılığın oranı, sadece bir boşanma sürecinde olan kişiye oranla daha fazla olabilmektedir.

5. Gerçeği Kabullenme. Bazı toplumlarda insanların kendi kararsızlığını, şüphesizliğini veya bağımlı bir kişilik yapısına sahip olduğunu başka insanlarla birlikte iken açığa vurmaları bir "zayıflık işareti" olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla, böyle toplumdaki kişiler gerçeği gizleme eğilimindedirler. Ancak, değişim gerçeği ne kadar geç kabul edilirse, bir evreden diğer bir evreye geçiş süreci de o denli stresli, uzun ve yoğun olur.

6. Kendini Tanıma. Her insan farklı yaratılış özelliklerine, hayat tercihlerine ve düşünce yapısına sahiptir. Dolayısıyla, insanın kendindeki bu gibi niteliklerinin farkında olması (yani, kendini tanıması), onun içinde bulunduğu evreden bir sonraki evreye "geçiş"i yaşamadaki hızı ve kolaylığı ile doğru orantılıdır.

7. Zaman Kesinliği. Zaman veya süre açısından bakıldığında, sistemik okul değişimi esnek bir yapıya sahiptir. Çünkü, yeniden yapılanma süreci dinamik bir yapıya sahiptir ve bu nedenle de sürekli. Ancak, sistemik değişimin içinde yer alan birtakım faaliyetlerin ne zaman gerçekleşebileceğine dair bazı ön-kestirmelerin yapılması ve belli faaliyetler için belli bitiş zamanlarının tespit edilmesi uygulayıcıların değişim sürecinde daha az stres yaşamalarını sağlayacaktır.

2. ANDERSON'UN SİSTEMİK OKUL DEĞİŞİMİ MODELİ

Anderson (1993) "Sistemik Okul Değişimi Süreci"nin temel olarak altı gelişimsel evresi olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla, eğitimciler, varmak istedikleri yere ulaşmak için ne yapmaları gerektiğini, sistemik değişim sürecinin hangi aşamasında olduklarını analiz ederek görebilirler. Sistemik değişim sürecinin bu altı evresi, geleneksel bir eğitim sisteminden aktif öğrenmenin gerçekleştiği, kararların birlikte alındığı ve öğrenci başarısının yüksek düzeyde olduğu yeni sisteme doğru gelişimsel bir doğrultuda aşamalı olarak "geçiş"i temsil eder. Burada unutmamak gerekir ki, sistemik değişim sürecinin söz konusu bu altı evresi birbirinden bağımsız olarak lineer veya doğrusal bir şekilde gerçekleşmez.

2.1. Eski Sistemin Korunması. Bu evrede, eğitim sistemindeki bireyler (mesela, yöneticiler, öğretmenler) varolan sistemi bir bütün olarak orijinal dizayndaki gibi korumaya çalışırlar. Yani, sistemdeki eğitimciler, eğitim sisteminin günümüz dünyasındaki gerçeklerle bağdaşmadığının veya eğitim uygulamalarının zaman dışı kaldığının bilincinde değildirler. Dolayısıyla, sistemik değişimin bu ilk evresinde, öğrenme, öğretme ve örgütsel yapı ile ilgili yeni bilgiler varolan sistemin yapısına entegrasyonu gerçekleşmez.

2.2. Farkına Varmak. Sistemik değişim sürecinin bu evresi eğitim sistemindeki birçok uygulayıcı için bir anlamda silkinmek, kendine gelmek ve bir şeyin bilincine varmak olarak tanımlanabilir. Bu evrede, eğitim sisteminin birçok uygulayıcısı varolan sistemin gerçekte olması gerektiği gibi işlemediğini fark eder, fakat bunu gidermek için tam olarak ne yapılması gerektiği konusunda kesin ve açık bir anlayışa (yani, vizyona) sahip değildir.

2.3. Araştırma, İnceleme ve Keşif. Sistemik değişimin bu evresinde, eğitim sistemindeki birçok uygulayıcı son zamanlarda yapılan araştırmaları incelerler ve yeni yaklaşımların uygulandığı diğer okulları ziyaret ederler. Bu kişiler, daha sonra, genellikle az-risk gerektiren öğretim ve yönetim stratejilerini kendi okullarında uygulamaya başlarlar.

2.4. Geçiş. Sistemik değişimin bu evresinde, okul liderleri ve öğretmenler yeni sistemin öngördüğü öğrenme, öğretme ve yönetim ile ilgili yaklaşımlara kendilerini adayarak bu alanlarda gerekli değişimi gerçekleştirmek için daha fazla risk alarak çaba sarf ederler.

2.5. Yeni Yapının Belirmesi. Sistemik değişimin bu evresinde, bir önceki evrede öğrenme, öğretim ve yönetim alanlarında uygulamaya konulan yeni yaklaşımlar sistemdeki çoğu üyelerce kabul görmeğe başlar ve dolayısıyla da yeni sistem belirmeğe başlar.

2.6. Yeni Sistemin Egemenliği. Sistemik değişimin bu son evresinde, sistemdeki eğitimciler tarafından gerçekleştirilmeğe çalışılan yeni yaklaşımlar uygulamaya konulur. Ve yeni sistem o derece belirginleşir ki, yeni sistemdeki kaşifler daha başka ve daha iyi olabilecek uygulamaları tasavvur etmeye başlarlar.

Anderson (1993), ayrıca, sistemik değişim sürecinin başarılı olabilmesi için gerekli olan altı temel unsurdan söz eder:

1. Vizyon. Yeni sistemin oluşabilmesi veya varolan sistemin değişebilmesi için insanların sahip oldukları eğitim sisteminin vizyonu ve onun başarısı hakkındaki görüşlerinin değişmesi gerekir.

2. Toplumsal ve Siyasal Destek. Yeni sistem için gerekli olan vizyonun gelişmesi ve uygulamaya geçirilebilmesi için, eğitim sisteminin her düzeyindeki bütün liderlerin ve halkın desteğine ihtiyaç vardır. Böyle bir desteğin oluşması demek, bu kişilerin sistemde nelerin değişmesi ve nasıl değişmesi konularında derin bir anlayışa sahip olması demektir.

3. İnsanlar Arası İlişki ve Etkileşim Ağların Kurulması. Yeni vizyonun denenmesini, uygulamaya geçirilmesini ve desteklenmesini sağlayacak insanlar ve eğitim kurumları arasındaki iletişim ve etkileşim ağlarının kurulması uzun vadedeki sistemik değişim için gerekli olan temel taşlardan birisidir. Ancak, bu tip iletişim ve etkileşim ağları varolan sistemin bürokratik yapısı üzerinde oluşmazlar; onlar daha çok konferanslar, bilgisayarlar ve basılı yayınlar şeklinde ortaya çıkararak sistemdeki aynı veya benzer rollere sahip bireyleri bir araya getirirler.

4. Öğrenme ve Öğretim Süreçlerinde Değişim, insanların nasıl en iyi öğrendiğine dair yapılan araştırmaların ışığında öğrenme ve öğretim süreçlerinde değişikliklerin yapılması yeni sistemin esasını oluşturur. Diğer bir değişle, eğer öğrenme ve öğretim stratejilerinde değişmeler olmazsa, sistemdeki diğer bütün değişikliklerin fazla değeri yoktur.

5. Yönetimsel Roller ve Sorumluluklar. Öngörülen sistemik değişimin her okulda ve sınıfta gerçekleşebilmesi için salt kontrol mekanizmasının işlemesine yönelik ve hiyerarşik yapıya dayalı yönetimsel rollerin ve

sorumlulukların yerini birlikte karar vermeyi ve arzu edilen değişiklikler için gerekli maddi ve manevi desteği sağlamayı esas alan yönetsel anlayışa bırakmak zorundadır.

6. Eğitim Politikasının Tek ve Aynı Amaca Yönelik Olarak Düzenlenmesi.

Sistemik değişimin oluşabilmesi için bir eğitim sistemini oluşturan bütün alt-sistemlerin (örneğin, eğitim programı, öğretim süreci, öğrenci başarısını değerlendirme v.b. gibi) sistemin sahip olduğu vizyona yönelik olarak işlemlerini sağlayacak bir düzenlemeye ve uygulamaya ihtiyaç vardır.

3. DONALDSON'UN SİSTEMİK OKUL DEĞİŞİMİ MODELİ

Donaldson (1993) her birinin bir "ihtimal" ve bir "tehlike" ile karakterize edildiği başlıca beş evreden oluşan bir sistemik okul değişim modeli ileri sürmektedir. Sistemik değişimin her evresindeki "ihtimal," potansiyel gelişmeyi ve olumlu sonuçları, "tehlike" ise yeni çabaların okuldaki depolanmış kaynakları tüketmesi halinde neler olabileceğini tanımlar. Yazara göre, zekice ve kolektif olarak hareket eden okul üyeleri içinde buldukları değişim süreci hakkında kendilerine başlıca şu üç soruyu yöneltir:

1. Şu anda değişim sürecinin hangi evresindeyiz?
2. A c a b a değişim sürecinin okulumuz için sağladığı gelişme ve iyileşme ihtimallerinin bilincinde miyiz?
3. A c a b a değişim sürecinin başarısını engelleyen tehlikeler baş göstermekte midir?

Donaldson'a (1993) göre, sistemik değişim süreci ile kendini geliştirmeye çabalayan her okul aşağıdaki beş evreden geçer:

3.1. Tenkit Evresi. Okulun halihazırdaki performansı ile ilgili olarak okulun içinden ve dışından dile getirilen hoşnutsuzluklar okulda bir tenkit sürecinin başlangıcını oluşturur. Okul hakkında yapılan her eleştiri sayesinde, okul üyeleri okulda neyin çok iyi işlediğini ve neyin çok iyi işlemediğini ve okulun performansını geliştirmek için daha nelerin yapılması gerektiğini öğrenebilirler (ihtimal). Ancak, okul hakkında yapılan eleştirilerin okulun bazı üyelerini memnuniyetsizliğe ve çaresizliğe sürüklemeye tehlikesi de söz konusudur; dolayısıyla bu kişilerde "savunmacılık" veya diğerlerini suçlama gibi eğilimler baş gösterebilir.

3.2. Kendini Sınama Evresi. Eğer tenkit evresi okul üyelerinin çoğunluğu tarafından savunmacı bir tavır almadan atlatılırsa, okul objektif olarak sorgulanan öğrenci başarılarını ve bu sonuçları etkileyen uygulamaları bir değerlendirmeye tabi tutar. Bu durumda, öğretmenler okulda neyin işleyip ve neyin işlemediğine dair deliller toplayıp kullanabilirler (ihtimal). Bu evredeki tehlike ise okul üyeleri arasında okulda baş gösteren problemin kaynağına dair bir ihtilafın ve uyuşmazlığın ortaya çıkmasıdır.

3.3. Amaç Belirleme Evresi. Bir kez okul üyeleri okul probleminin nereden kaynaklandığına dair anlaşma sağlarsa, birlikteliği sağlayıp kolektif olarak okulun ulaşılabilir amacını belirleyebilirler (ihtimal). Ancak, okul üyeleri, okulun varolan kaynaklarıyla ve mümkün olan zamanda ulaşamayacağı çeşitlilikte veya çok fazla gerçeğe tutarlı olmayan amaçlar tespit edebilirler. Bu durumda, okul üyeleri arasında bir bozgunculuk tehlikesi baş gösterebilir.

3.4. Yeni Çabalar Evresi. Bir önceki evrede ulaşılabilir amaçların tespit edilmesi başarısını gösteren okullar bu amaçları gerçekleştirmek için arzu edilen yeni çabaların planlanmasına ve uygulanmasına başlarlar (ihtimal). Bu evredeki tehlike ise okul üyelerin çabaları gittikçe azalabilir; dolayısıyla, değişime kendini adayın ve yeni uygulamaları devam ettirmek isteyen sadece küçük bir grup kalabilir. Bu durumda, okuldaki kolektif çaba veya birliktelik parçalanabilir.

3.5. Birleştirme Evresi. Okulun kolektif olarak yeni çabaları uygulaması halinde, bu uygulamaların başarısı veya başarısızlığı objektif olarak kolaylıkla tespit edilebilir ve dolayısıyla başarılı olan uygulamalar okulun repertuarına eklenebilir (ihtimal). Ancak, eğer bazı okui üyeleri dışlanırsa, okui bütün bu gerçekleştirmeye çalıştığı faaliyetlerde başarısızlığa ve düş kırıklığına uğrayabilir (tehlike). Bu durumda, kolektif çabalar yerini "verilen çabaya değmez" gibi anlayışlara bırakır. Okul üyeleri sahip oldukları ve başlangıçtan beri çözmeye çalıştıkları problemlerin üzerine yatarlar, yeni amacın ne olduğu ve ona ulaşmak için yeni uygulamaların neler olduğu konularında görüş kaybederler ve bu nedenle de değişim sürecinin yavaşlığı ve verdiği zarar ile ilgili olarak sabırsızlanırlar.

SİSTEMİK OKUL DEĞİŞİMİNDE İNSAN FAKTÖRÜ

Evans'a (1993) göre, eğitim literatüründeki "sistemik değişim" in veya "yeniden yapılanma"nın birçok savunucusu "okul reformunu bir ürün olarak değerlendirmektedir; ancak, değişim insanlar tarafından başarılmak zorundadır" (s. 19). Değişimi bir ürün olarak algılayan eğitimciler, genellikle değişimin kişisel boyutunu yok sayarak değişim sürecinin yapısal veya örgütsel çerçevesine ağırlık verirler; fakat değişim hem kişisel hem de örgütsel dinamiğe sahip olan bir süreçtir. Dolayısıyla, denilebilir ki, bir eğitim sistemi içinde yer alan her okulun tek tek değişiminin gerçekleştirilebilmesi, büyük ölçüde o sistemdeki uygulayıcıların kendilerinden istenen değişimi isteme ve kendilerini söz konusu olan değişime adanma derecelerine bağlı olacaktır. Çünkü, sistemik değişimin başarısı o sistemdeki her okulun ve öğretmenin bireysel başarısını gerektirir. Ve birçok öğretmen okulda öngörülen değişimi benimserken, diğerleri benimsemeyebilecektir.

Dolayısıyla, yeni sistemlerin yaratılması ve uygulanabilmesi uygulayıcılarda güven, inanç, mantık, bilgelik ve önsezi gibi birtakım kişilik özelliklerinin varolmasını gerektirir. Bu nedenle, Schlechty (1993) eğitimde yeniden yapılanma sürecine öncülük edecek okul liderlerinin, insanların değişime karşı aynı tavrı sergilemeyeceğini bilmeleri ve bu duruma da hazırlıklı olmaları gerektiğini vurgular. Schlechty'e göre, yeniden yapılanma sürecinde temelde beş farklı tutum sergileyen beş farklı insan tipi vardır. Bunlar kaşifler, öncüler, göçebeler, statükocular ve sabotajcılardır. Yazara göre, okul liderleri tarafından bilinmesinde kritik bir öneme sahip olan nokta, bu insan tiplerinin her birinin farklı türde beceriler geliştirmeye ve farklı türde yönetsel desteğe ihtiyaçları olduğudur.

I.KAŞIFLER

Okul liderlerinin, paradigmatik bir değişimi sağlayacak yolculuklarda okuldaki her öğretmenin gönüllü olmasını beklemesi boşunadır. Dolayısıyla, okuldaki yeniden yapılanma çabalarının öncülüğünü üstlenecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu çerçeveden ele alındığında, kaşifler, yeniden yapılanma sürecinde her zaman ilk girişimde bulunan ve daima ilk adımları atan kişilerdir. Çünkü, bu tür insanlar, kendilerine olan güvenleri sayesinde sürekli olarak değişiklikler peşinde koşan, elde varolan durumla hiçbir zaman yetinmeyen ve dolayısıyla da her zaman her şeyin en iyisi için çaba sarf eden bir tutum sergilerler. Gu

nedenle, kaşifler, daha önceden hiç kimsenin gitmediği yerlere yol-haritasız gitmeyi bile rahatça göze alırlar. Bir Ohio öğretmen liderinin de ileri sürdüğü gibi (Saban, 1999, s. 11);

Bir kez yeni fikir (okuldaki vizyonu kastederek) önümde oldu mu ve eğer o fikir benim için bir anlam taşıyorsa, ben, "haydi birlikte gidelim" diyen türden bir insanım. Bu nedenle, okulda neyin çalışmadığı hakkında konuşarak zaman kaybetmeye gerek yok; ne yapmamız gerekiyorsa, haydi birlikte yapalım. Şu anda uygulamakta olduğumuz yeniden yapılanma sürecinin başarılı olması için ne yapmamız gerekiyorsa haydi yapalım ve bunun için de kiminle birlikte çalışmamız gerekiyorsa, haydi birlikte çalışalım.

Bir okuldaki kaşiflerin bulunup yeniden yapılanma sürecinde öne çıkartılması okuldaki eğitim liderinin görevidir. Ancak, kaşiflerin ulaşılacak nokta hakkında onlara rehberlik yapacak açık ve net bir vizyona ve okul liderlerinin bu yolculukta sağlayacağı moral desteğe gereksinimleri vardır. Çünkü, kaşifler, gitmek için farklı bir yerin olduğunu bilmek isterler; onlar olağandışı fikirlerle ve yeniliklerle motive olur ve risklerle heyecanlanırlar. Buldukları okulda inandıkları bir vizyona bir kez sahip olduklarında ise, kaşiflerin ihtiyaç duydukları ve istedikleri tek şey, okul liderlerinin kendilerine sağlayacağı moral destektir. Unutulmamalıdır ki, kaşiflerin çoğu, kendilerinin gösterdikleri bu türdeki eşsiz cesarettten dolayı fark edilmeyi, takdir edilmeyi ve onurlandırılmayı beklerler.

Kaşifler, gidecekleri yere nasıl varacaklarını ve yolculuk sırasında karşılaştacakları engeller hakkında kesin yargıları olmamasına rağmen nereye gittiklerini çok iyi bilen insanlardır. Ancak, kaşiflerin sahip oldukları vizyonlar birer kişisel vizyon olduğundan, bütün bu özel vizyonların okul vizyonu ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okul liderleri, okuldaki yeniden yapılanma sürecinin özel bir macera olmadığını, fakat okulun ortak faydası (yani, okulun vizyonu) doğrultusunda olması gerektiği konusunda kaşifleri sürekli olarak uyarmalıdır.

II. ÖNCÜLER

Öncüler, kaşifler gibi maceracı bir tutum sergilerler ve okuldaki yeniden yapılanma sürecinde risk almaktan çekinmezler. Ancak, kaşiflerden farklı olarak, öncüler, yeniden yapılanma sürecine ilişkin olarak

ahnet salan

okulda öngörülen değişimin denenmeye, girilecek zahmete değer olduğuna ve başarılabilirliğine dair güvenceye ihtiyaçları vardır. Bir öğretmenin de belirttiği gibi (Saban, 1999, s. 12), bazen bu güvence, yolculukta yalnız olmamak olarak algılanabilir;

Bu okulda bulunduğum süre iğerisinde ilk kez olduğumuz yerde saymayıp ileriye doğru gittiğimizi hissediyorum, inanıyorum ki, eğitim alanında yapmakta olduğum her şeyde çok iyiyim; fakat, bugün için iyi olan yarın için yeteri kadar iyi olmayacaktır, çünkü bazı öğrenciler benim bugünkünden daha iyi olmama ihtiyaçları olacaktır. Bu nedenle, sürekli olarak ilerlemeye devam etmeliyim. Dolayısıyla, bu okuldaki diğer bazı öğretmenlerle girişebileceğim bir değişim sürecinin olması bana heyecan vericidir.

Okul liderleri, öncülerde güvenceyi sağlama konusunda, aynı veya benzer yeniden yapılanma çabaları ile ilgili olarak başka okullarda daha önceden denenen ve başarılı olan uygulamaları örnek olarak okula getirip onlarla paylaşmalıdırlar. Unutmamak gerekir ki, öncüler, okulda öngörülen değişim için gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesine ihtiyaçları yoktur; onların ihtiyaç duydukları tek şey öngörülen değişimin başarılabilirliği konusundaki güvencedir. Diğer bir deyişle, öncüler, okulda halihazırda varolan durumun öngörülen değişim sürecinin gerçekteşmesi ile daha iyi olacağına inanmakla motive olurlar.

III.GÖÇEBELER

Göçebeler cesur ve girişken bir kişiliğe sahip olmalarına rağmen, kaşifler ve öncüler gibi maceracı değildirler. Öncüler gibi, göçebeler de öngörülen değişimin başarılabilirliği ve harcanacak emek, para ve zamana değer olduğu güvencesine gereksinimleri vardır. Buna ek olarak, göçebeler, nereye gideceklerini ve oraya varmak için kendilerinden ne beklendiğini detaylı olarak bilmeye gereksinimleri vardır. Daha önemlisi, göçebeler, okul olarak varılmak istenen noktaya ulaşmak için kendilerinden istenenleri nasıl yapacaklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Örneğin, bir öğretmen bu konu ile ilgili olarak kendini şu şekilde tanımlamaktadır (Saban, 1999, s. 12):

Şu anda uygulamakta olduğumuz yeniden yapılanma süreci hakkında ve onun bizi nereye götürmek istediği hususunda bir sezgiye sahip olmama rağmen, onun bizim okulda da başarılı olduğuna şahit oluncaya kadar, bu sürecin bizleri nereye sürüklediği konusunda kesin bir fikrim henüz yok. Dahası, benim bu süreçteki rolümün veya pozisyonumun ne olduğu konusunda açık bir fikrim henüz yok. Fakat, bu yolculuğu yapmaya razıyım; çünkü, okulumuzun vizyonu bizleri gelecekte olmak istediğimiz noktaya götürecek bir araç gibi gözükmektedir. Böylece, benim umudum ve beklentim, bu okul modelinin onu dizayn eden ve başka okullarda çalıştığını gören kişiler gibi- bu okulda da işlediğini görmektir.

Yukarıdaki öğretmenin de bahsettiği üzere, göçebelerin okuldaki yeniden yapılanma sürecinin gerektirdiği yetenekleri geliştirmesine ihtiyaçları vardır. Gerçekte, birçok potansiyel göçebe, değişim için gerekli olan bilginin ve desteğin okulda var olduğundan emin olmadan hareket etmeyecektir.

Göçebeler okul olarak yapacakları bir yolculukta yalnız olmadıklarından emin olmak isterler. Bu nedenle, göçebelerle ilgili olarak belki de bilinmesi ve hatırlanması gereken en kritik şey, göçebeler, okul olarak gidilen yoldan geri dönmeleri için başkalarınca ayartıldıklarında ve geri dönmeye teşebbüs ettiklerinde, okulda kendilerini devam etmek için sürekli teşvik edecek güçlü ve güven verici bir okul liderinin olmasıdır. Çünkü, yeniden yapılanma kapsamında öngörülen sistemik okul değişiminin uygulayıcılarda belirsizlik, düzensizlik ve şaşkınlık gibi duyguları yaratabileceği gerçeği okul liderlerince göz ardı edilmemelidir. Bu durumda, okulda uygulanması öngörülen yeni projeler bazı öğretmenler tarafından korkutucu ve dayatmacı olarak algılanabilir ve bazen de yeni projelerin sonuçları -en azından kısa vadede- daha öncekilerden iyi olmayabilir. Dolayısıyla, göçebeler, yeniden yapılanma süreci çerçevesinde öngörülen değişim öğrencilerin performansını geliştiriyor mu? sorusu ile sürekli meşgul olurlar ve bu konuda okul liderinin sürekli desteğine ihtiyaçları vardır.

IV.STATÜKOCULAR

Statükocular, yeniden yapılanma kapsamında öngörülen değişime karşı çok fazla istekli ve heyecanlı olmayan insanlardır. Ancak,

statükocular kötü insanlar değildir; çünkü, onların okul tarafından öngörülen değişime başlangıçta taraftar olmaması demek onların söz konusu olan değişime karşı olduğu anlamına gelmez. Okul liderinin okuldaki statükocularla ilgili olarak yapması gereken belki de en önemli şey, değişim sürecinin başlangıcında onları değişime ikna etmek için zaman ve enerjisini harcamaması gerektiğidir. Çünkü, bazı statükocular okulda öngörülen değişmeyi hiçbir zaman desteklemeyeceklerdir. Aynı şekilde, bazı statükocular, okuldaki değişim sürecine belki de ancak kendinden önceki öncülerin ve göçebelerin görevlerini çok iyi yerine getirdikten sonra katılabilecekken, "elbette ki, bazıları da yeni diyara sadece bir ziyaret için geleceklerdir" (Schlechty, 1993, s. 50). Statükoculara bir öğretmen örnek verilecek olursa (Saban, 1999, s. 13);

Zannedersen, ben yeteri kadar çok farklı fikirlerden haberi olan ve bu okulda çok farklı uygulamalar gören bir kişiyim. Bu nedenle, şu an uygulamakta olduğumuz okul modeli benim çok fazla farklı şeyler beklemediğim diğer modellerden sadece bir tanesidir. Diğer bir deyişle, bu okul modelinin karşıtı olduğum söylenemeyeceği gibi taraftarı olduğum da iddia edilemez. Kimseyi bu değişim sürecinin uygulamaması için ikna etmeye çalışmayacağım gibi, bu okul modeli hakkında hayatımda karşılaştığım en cazip modeldir diye de söz edemem.

Statükocularla ilgili olarak belki de unutulmaması gereken en önemli şey, sistemli okul değişiminin karşısında olan sabotajcıların okulda kendilerine destek bulmak için uğrayacakları ilk insanlar olmaları gerçeğidir. Bu durumda, okul liderleri için tehlike arz edebilecek bir durum ise statükocuların desteğini elde etmek için uyguladıkları yöntemlerin geri tepmesi sonucu okuldaki değişime zararsız halde bekleyen bu insanların sabotajcılarının yanına gitmelerine neden olmaktadır. Bundan dolayı, statükoculara karşı kullanılabilir en iyi strateji- en azından yeniden yapılanma sürecinin başlarında- onları geçici olarak, fakat tamamıyla dışlamadan değişim sürecinin dışında bırakmaktır.

V.SABOTAJCILAR

Sabotajcılar, okuldaki değişim sürecini durdurulmasına kendilerini aktif olarak adayın insanlar. Dahası, sabotajcılar, sadece okuldaki değişime karşı olmakla kalmayıp başkalarının da değişime katılmasını engellemek için ellerinden geleni yaparlar. Örneğin, bir Ohio

öğretmenine göre (Saban, 1999, s. 13), hemen her okulda olabileceği gibi kendi okulunda da bazı "her şeyden fazlaca şikayetçi türde insanla'nın var olduğu doğrudur. Ve yine bu öğretmene göre, "eğer bizler zamanımızın çoğunu onlarla birlikte geçirirsek, zamanla okuldaki her şeyin hiçte iyi olmadığını düşünmeye başlarız."

Sabotajcılarının çoğu, eğer tabir yerinde ise, "yalnız süvariler"i oynarlar ve risk almaktan korkmazlar. Nitekim, sabotajcılarının en etkili olanlardan bazıları kaşiflerinkine benzer niteliklere sahiptirler. Sabotajcılar ile kaşifler arasındaki farklılık ise şu şekilde açıklanabilir: Kaşifler başkalarının korktuğu yerlere gitmeyi göze alabilirken, sabotajcılar, başkalarının kalmak için korkmaya başladıkları yerlerde kalmayı rahatlıkla göze alabilmeleridir. Çünkü, yalnızlığın göçebeler için taşıdığı anlam sabotajcılar için geçerli değildir, aksine, sabotajcılarının diğer insanlardan soyutlanması durumu onlara daha fazla moral gücü sağlar. Diğer bir nokta ise, sabotajcılar nerede olursa olsun problem yaratabilirler. Bu nedenle, okul liderlerinin sabotajcılarla ilgili olarak izlemesi gereken en mantıklı yol, sabotajcılarını okuldaki değişimin dışında değil de, değişim sürecinin içinde tutmaktır, çünkü, bu sayede onların davranışları kontrol altında tutulabilir.

Kaynakça

- Adams, J. D. and Spencer, S. A. (1988). People in Transition. *Training & Development Journal*, 42, 61-63.
- Anderson, B. L. (1993). The Stages of Systemic Change. *Educational Leadership*, 51, 14-18.
- Brandt, R. (1993). On Restructuring Roles and Relationships: A Conversation with Phil Schlechy. *Educational Leadership*, 51, 8-11.
- Donaldson, G. A. (1993). Working Smarter Together. *Educational Leadership*, 51, 12-16.
- Evans, R. (1993). The Human Face of Reform. *Educational Leadership*, 51, 19-23.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996). What's Worth Fighting for in Your School? New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- O'Neil, J. (1993). Turning the System On Its Head. *Educational Leadership*, 51, 8-13.
- Saban, A. (1999). Systemic School Reform: A Case Study of an Ohio School. Paper presented at the Second Accelerated Schools National Conference, New Orleans, LA, USA.

Schlechty, P. C. (1993). On the Frontier of School Reform with Trailblazers, Pioneers, and Settlers. *Journal of Staff Development*, 14, 46-51.

Vagner, T. (1993). Systemic Change: Rethinking the Purpose of School. *Educational Leadership*, 51, 24-28.