

EĞİTİMDE YENİLİKLERİN UYGULANMASINI ETKİLEYEN ETKENLER

Emin KARİP

Hu makalede eğitimde yendiklerin ve değişimin uygulanması sürecim etkileyen etkenlerin hır sınıflaması yapılarak, eğitimde yeniliklerin uygulanması sürecinin araştırılması ve incelenmesine yönelik çalışmalar için kuramsal hır temel ve kavramsal hır çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. I uygulamayı etkileyen etkenler: politika etkenleri, ortam etkenleri, kaynaklar, ve müdahale (inien>ention) etkenleri olmak üzere dört ana grupta ele alınmıştır. Bu genel çerçevede her hır etkenle ilgili alt etken/er belirlenerek, alandaki araştırma ve deneyim/ere dayalı bulguların hır bireşimi (sentezi) yapılmıştır. Bu makalenin uygulama (unplementation) konusunda yapılacak araştırmalara ve yeniliklerin uygulayıcılarının çalışmalarına katkıda bulunması beklenmektedir.

Eğitimde değişme oldukça karmaşık bir süreçtir. Değişim sürecinde planların hazırlanması • ya da politikaların desenlenmesi karmaşık bir bulmacaya benzeyen bu sürecin yalnızca bir parçası olarak görülebilir (Fuhnnan. 1995:4). 1970 ve 1980Terin köklü reform girişimlerinin bir çoğu eğitimde yüzeysel ya da sembolik değişikliklerin ötesinde, okulların yapısını, örgütlenmesini ve işleyişini pek fazla değiştirememiştir (Plank. 1988: 143).

Karmaşık bir süreç olan eğitimde değişme sürecinin etkililiği, değişim plan ve politikalarının uygulanmasını etkileyen etkenlerin belirlenmesi: ve kontrol edilebilmesine bağlıdır. Gelişmiş ülkelerde bu konuda belırl bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, gelişmekte olan ülkelerdeki araştırma ve deneyimler son derece sınırlıdır.

Planların uygulanmasına ilişkin kavramlar ve kuramlar oldukça karmaşık bir niteliğe sahiptir. 1970Tere kadar uygulama, planlamadan ayrı bir süreç olarak görülmüş ya da tümüyle göz ardı edilmiştir. Bu nedenle, uygulamanın fonnal olarak planlanmayıp. uygulamanın sorumluluğunu! alt

düzyer yöneticilere ait olduğu görüŖü yaygın olarak kabul gönnüŖtür. Uygulamanın başarısızlığı ise planlanan hedeflerin uygulamaya geçirilmemesi biçiminde tanımlanmıŖtır. 1970'lerde ve 1980'lerde yapılan araŖtırmalar uygulamayı eng.leyen nedenler, uygulamayı etkileyen etkenler, kaynakların yetersizliği ve uygulayıcıların direnmesi gibi konular üzerinde yoğunlaŖmaya baŖlamıŖtır (Craig. 1987). Bir çok ülkede geniş kapsamlı sosyal reformların ve eğitim reformlarının uygulamaya konulduğu 1960'lı ve 1970'li yıllarda, yeniliklerin ve değişimin uygulanmasında, "bir kez plan yapıldığında ya da politikalar deşenlendiğinde uygulamanın otomatik olarak gerçekteŖeceđi" yaklaŖımı yaygın olarak kabul gönnüŖtür (Craig. 1987: 3). Craig bu yaklaŖımı bir "miyopya" olarak nitelendirir ve bu miyopyayı da dört temel nedene bağlı olarak açıklar:

1. Rasyonel yaklaŖımın sağladığı rahatlık.
2. Politikacıların ve baskı gruplarının uygulamadan çok. değişikliklerin kamuoyunun gündeminde yer alması sorunu ile ilgilenmeleri.
3. Değişim sürecinin sistematik olarak incelenmesi ve araŖtırılması için yeterli desteğin sağlanmaması.
4. Değişim sürecinin kannaşıklığı ve değişimi uygulamanın güçlüğü konusunda yeterli ampirik bulguların bulunmaması.

Pressman ve Wildavsky'nin-(1973) çalıŖması bu alanda gerçekteŖtirilen ilk sistematik araŖtırma olarak kabul edilir. Hargrove (1975) uygulamayı politika ve planların araŖtırılmasında ve anlaşılmasında eksik kalan bir bağ (missing link) olarak nitelendirir. Van Meter ve Van Horn (1975). "uygulama süreci hakkında çok az Ŗey biliyoruz" derken. Elmore (1978) uygulamayla ilgili kuramların durumunu "kavramsal anarŖi" olarak nitelendirir. Linder ve Peters (1987: 459) 1980'li yıllarda uygulamanın (implementation) bir sosyal bilim kavramı haline geldiğini açıklar.

Uygulamayla ilgili literatür son 15 yıl içinde hızlı bir gelişme göstermekle birlikte, ampirik çalıŖmalar ve özellikle karşılaŖtırmalı analizler oldukça sınırlıdır. Ancak, kavramsal düzeyde yapılan çalıŖmalar ve sınırlı da olsa alandaki deneyimlerin sistematik analizi, uygulama sürecinin daha iyi anlaşılmasını ve uygulamada ortaya çıkan problemlerin çoğunun değişimin planlanması aşamasında kestirilemeyeceği gerçekteŖinin anlaşılmasını sađlamıŖtır.

Tüm bu gelişmelere karşın, uygulamanın çözümlenmesine ya da anlaşılmasına temel oluŖturacak tek bir disiplin ve kuramdan söz etmek olası değildir. Uygulamayla ilgili araŖtırmalar genellikle araŖtırmacının

disiplin açısından tercihlerini ve paradigmatik eğilimlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle, uygulamayla ilgili araştırmalarda kuramsal çerçeve, model ve retorik bir araştırmadan diğerine farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitimde değişimin uygulanması sürecini etkileyen etkenlerin bir sınıflamasını yaparak, eğitimde yeniliklerin uygulanması sürecinin araştırılması ve incelenmesine yönelik çalışmalar için kuramsal bir temel ve kavramsal bir çerçeve oluşturmaktır. Eğitimde yeniliklerin ve daha genel anlamda planların ve politikaların uygulanmasını etkileyen etkenlerin sınıflandırılmasında, bu alanda yapılan çalışmalar tarınarak. uygulamayı etkileyen etkenler; politika etkenleri, ortam etkenleri, kaynaklar, ve müdahale (intervention) etkenleri olmak üzere dört ana grupta ele alınmıştır. Bu çalışma, konuyla ilgili araştırmalar için genel bir kavramsal çerçeve oluşturmanın ötesinde, eğitim sisteminde yordıkları planlayan ve bu yeniliklerin uygulanmasını yürüten pratisyenlerin uygulama sürecini daha iyi anlamalarına ve değerlendirmelerde katkıda bulunmayı amaçlanmaktadır.

UYGULAMAYI ETKİLEYEN ETKENLER

A) Politika Etkenleri

a) Kuramın geçerliği: Bir programın veya politikanın sonuçları onun hem kuramsal geçerliğine hem de uygulamasına bağlıdır. Genelde eğitim programlarının uygulanmasında kuramsal geçerlik konusunda bir belirsizlik vardır (Berman. 1980: 216). Amaçların başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için değişikliğe konu olan problem ile amaçlar arasında doğrudan bir ilişki kurulabilmesi gerekir. Programın desenlenmesinde. uygulamada yer alacak eylemler ile sonuçlar arasında bir neden-sonuç ilişkisi belirlenmelidir. Neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesinde, uygulamada doğrudan görev alacak olanların eylemler ve sonuçlar arasındaki ilişkiler üzerinde yeterli düzeyde kontrole sahip olmaları gerekir (Mazmanian & Sabatier. 1983: 26). Eğer eylemlerle sonuçlar veya amaçlar arasında geçerli bir ilişki kurulamamışsa, uygulamanın planlandığı biçimde yürütülmesine karşın hedeflenen sonuçlara ulaşılması güçleşir (YVilliams. 1975: 359).

Değişim süreci istenilen sonuçları vermediğinde, öncelikle planlanan değişikliğin içeriğinin gerçekte istenilen sonucu üretip üretmeyeceğinin sorgulanması gerekir. Yani uygulanması planlanan değişiklikle arzu edilen sonuçlar arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığı incelenmelidir. Kuramsal olarak planlanan değişiklik istenilen sonuçlarla

ilişkilendirilebilir ve hatta bu ilişkilendirme araştırmaya bulgularına ve deneyimine bağlı olarak da açıklanabilir. Ancak bu ilişkilerin yerel koşullarda geçerli olup olmadığının irdelenmesi ve uygulama sürecinin karmaşıklığının göz önünde bulundurulması gerekir. Berman (1981: 278)"m da belirttiği gibi, uygulama sürecinde yer alan değişkenler arasındaki etkileşimler, eğitimde yeniliklerin uygulanmasına ilişkin genellemeler yapmaya ve tek bir kuram geliştirip test etmeye olanak vermeyecek derecede karmaşık bir özelliğe sahiptir. Ampirik çalışmalar, uygulama sürecinin çözümlenmesinde bir uygulamada sonuçlar üzerinde anlamlı bir etki gösterebilen bir değişkenin diğer bir çok uygulamada aynı etkiyi göstermediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, amaçlarla eylemler arasında kuramsal olarak oluşturulan neden-sonuç ilişkisinin geçerliği eğitim or_ itlerinin içinde bulunduğu yerel koşullar çerçevesinde incelenmelidir.

b) Amaçların açıklığı, spesifikliği ve esnekliği: Amaçlarda açıklığın sağlanması hem değerlendirme için standartların oluşturulmasını sağlar hem de uygulayıcılar için önemli bir yasal kaynak olma işlevini görür (Sabatier. 1986: 154). Amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiğinin ölçülebilmesi ya da uygulamanın başarısının değerlendirilebilmesi için amaçların açık ve net bir biçimde belirlenmiş olması gerekir. Programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için programın amaçlarının ve standartlarının uygulayıcılar tarafından anlaşılabilmesi gerekir. Eğer programın amaçları açık değilse, bu durumda uygulayıcılar arasında kendilerinden ne beklediği konusunda bir algı ve görüş birliği sağlanamayacaktır (Meter & Hom. 1975: 465). Bu da uygulamalarda ortak bir amaca yönelik olarak eylem birliğinin sağlanmasını olanaksız hale getirebilir ve ne uygulanacağı konusunda karmaşaya neden olabilir. Planlanan değişikliklerin uygulayıcılar tarafından yerine getirilebilmesi açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmiş amaç ve uygulama yönergelerinin bir işlevi olarak görülebilir (Hargrove. 1983: 287).

Bir yandan amaçlarla sonuçlar arasındaki farklılığın değerlendirilmesi, amaç birliğinin ve bu amaca yönelik eylem birliğinin sağlanması için amaçların açıkça belirlenmiş olması başarılı bir uygulamanın önkoşulu olarak görülürken (Cerych & Sabatier. 1986: 13). diğer yandan uygulamada beklenmedik ya da önceden kestirilemeyen bazı problemlerin çözümlenebilmesi için planlarda belirli bir esnekliğin sağlanabilmesi gerekmektedir (Cerych & Sabatier. 1986: 18). Pressman ve "VVildavsky (1973: 116) başarılı bir şekilde uygulanan değişikliklerin, zaman içinde çevreye uyarlanabilen değişiklikler olduğunu belirtmektedir. Ancak, çevreye uyarlanma, istenilen değişikliklerden uzaklaşarak mevcut durumun devamının sağlanmasına dönüşebilir. Örneğin. 196()Tardan

1983'ten itibaren 20 yıllık sürede ABD'de eğitimle ilgili köklü değişikliklerin yapılmasını öngören yenilikler ve reformlar uygulamaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre uygulama aşamasında bu yenilikler ve reformlar yerel koşullara bağlı olarak büyük ölçüde değişime uğramış ve köklü değişim iddialarına karşın gerçekte çok yüzeysel ve sınırlı değişiklikler gerçekleştirilebilmiştir (Boyd. 1983: 232).

Amaçların karmaşıklığı ve çokluğu uygulama sürecinde de karmaşıklığa ve dolaylı olarak başarısızlığa neden olabilir (Pressman ve Wildavsky. 1973: 90). Fakat bu konudaki görüşler uygulamada kullanılan yaklaşıma göre değişmektedir. Geleneksel yaklaşımda uygulamanın başarısı politikanın veya programın desenlenmesindeki açıklık ve spesifikliğe bağlı olarak açıklanırken (Williams. 1975: 541). uzlaşmacı adaptasyon (mutual adaptation) yaklaşımı amaçlar üzerinde genel bir anlaşmanın ve hatta amaçlarda anlaşmaya varılamazsa yöntemler üzerinde görüş birliğinin yeterli olacağını savunur (Berman. 1980: 211). Planlarda üzerinde görüş birliği sağlanamamış olan amaçlara açıklık getirmeyi, uyarlamalar yapmayı sağlayacak ve yerel düzeyde uygulayıcıların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde bir esneklik bulunmalıdır (Williams. 1980: 16).

Ancak, uygulamaya ilişkin ayrıntıların planda belirtilmiş olması ya da ayrıntıların yerel düzeyde belirlenmesi hem eğitim örgütlerinin yapılanış biçimi ile ilgili hem de yerel düzeydeki personelin yeterlikleri ile ilgilidir. Eğer eğitim sistemi Türkiye'de olduğu gibi dikey bir hiyerarşik yapıya sahipse, böyle bir yapıda ayrıntıların örgütsel hiyerarşinin üst kademelerinde belirlenmesi, uygulamada tutarlılığın sağlanması için son derece önemlidir. Ancak yerel yönetim biçiminin benimsendiği ve yerel düzeyde uzman personelin bulunduğu sistemlerde amaçların açıklığa kavuşturulmasının ve uygulamaya ilişkin ayrıntıların yerel düzeyde anlaşma sürecinde belirlenmesinin önemi vurgulanmaktadır.

c) Değişimin derecesi ve karmaşıklığı: Değişimin derecesi ve karmaşıklığı; (a) yeniliğin statükodan ne kadar ayrıldığı, (b) amaçların ve rollerin "karmaşıklığı, (c) aktörlerin ve karar alma noktalarının çokluğu, ve (d) kurumlar arasında bağımlılığın derecesi ile ilgili olarak incelenmelidir. Genelde değişimin derecesi ve karmaşıklığı, yeniliğin planlandığı biçimde uygulanabilmesi üzerinde sınırlayıcı bir etkiye sahiptir (Randinelli ve diğerleri. 1990: 11). Planlanan değişiklik mevcut örgütsel rolle- ve davranışlardan ne kadar çok uzaklaşmayı gerektiriyorsa, değişime karşı direnme de o ölçüde artabilir ve uygulamada değişimin gerçekleştirilmesi güçleşebilir (Williams. 1975: 547).

Karip

Yeniliğin desenlenmesinde ve uygulanmasındaki tercih ve stratejiler değişimin derecesine göre değişebilir. Uygulama sürecinde etkileşimler çoğu durumlarda çatışmalarla doludur. Uygulanan şekliyle program, dolayısıyla programın sonuçları, politikaların değişik hiyerarşik düzeylerden geçişinde ne ölçüde değişime uğradığına bağlıdır. Her bir düzeyden geçiş yeni problemler, güçlükler ve belirsizlikler yaratır (Berman. 1978: 177). Aynı şekilde birden fazla düzeyde birimlerin ortak eylem zorunluluğu ya da birbinne bağımlılığı, zaman içinde uygulamada gecikmelere ve kargaşaya neden olur. Bir kararın uygulamaya geçmeden önce ne kadar çok sayıda hiyerarşik düzeyde onaydan geçmesi gerekiyorsa, kararlarda ve uygulamalarda o ölçüde gecikme görülür ve uygulamanın başarı şansı azalır (Pressman & Wildavsky. 1973: 117).

Eğitim örgütlerinin doğal nitelikleri ve değişine sürecinin karmaşıklığı, büyük ölçüde uyarlamalar yapmadan değişik toplumdaki okullarda uygulanabilecek etkili uygulama stratejilerinin geliştirilmesini engellemektedir. Stratejilerin örgütsel özellikler ve yerel koşullara göre uyarlanması gerekmektedir (VWilliams. 1980: 13).

B) Ortam Etkenleri

a) Örgütsel ortam: Gerçekte bir örgütün nasıl işlediği konusunda yeterli bilgi olmadan bir planın ya da politikanın niçin uygulanmadığı konusunda sağlıklı bir çalışma yapılamaz. Sosyal programların uygulamaya geçirilmesi ve başarısını etkileyen etkenler konusundaki bulgular son derece sınırlıdır ve herhangi bir modelin diğerine üstünlüğünü ortaya koymuş değildir (Elmore. 1978: 227).

Bir yeniliğin uygulanmasında başarı ve yeniliğin uygulanmasının devamlılığı okulların tercihlerine ve örgütsel özelliklerine bağlıdır. Değişim kurumsallaşması yalnızca projenin kaynaklarına ve personel yeterliklerine değil, aynı zamanda okulun bir sistem olarak değişikliği uygulamadaki istekliliğine ve kapasitesine bağlı olarak açıklanabilir. Yerel düzeyde örgütsel özellikler ve örgüt iklimi, ekonomik, toplumsal ve örgütsel baskılar bir yeniliğin geleceğini belirlemede önemli bir rol oynar (Berman & McLaughlin. 1976: 350; Berman & McLaughlin. 1978: 39). Araştırma bulguları, örgütsel, sosyal, ekonomik ve yasal ortamın uygulamanın başarısındaki önemini vurgularken, ortamla ilgili özelliklerin yerel ya da mikro düzeyde çeşitlilik gösterdiğine dikkat çekmektedir. Yerel düzeyde gözlenen uygulama farklılıkları ise, ortamdaki farklılıkların bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Berman. 1980: 213).

Amaçlar üzerinde politik ve bürokratik açıdan görüş birliği sağlanabildiğinde planda öngörüldüğü şekliyle uygulamanın gerçekleştirilebilmesi olasılığı artmaktadır (Hargrove. 19X3: 286). Sembolik uygulamaların ötesinde. kalıcı bir değişikliğin gerçekleştirilebilmesi için. yerel düzeyde yöneticilerin değişikliği kabul etmesi ve uygulayıcılara güçlü bir destek sağlaması gerekmektedir (Fullan. 1982: 65). II ve ilçe düzeyinde yöneticilerin de okul müdürlerinin gereksinim duyduğu desteği ve kaynakları sağlamaları gerekir. Bu destek sağlanmadan uygulamanın başarıya ulaşması beklenemez. Yerel düzeydeki üst birimlerin desteğini alan okul müdürleri doğrudan doğruya okul iklimim belirleyici bir konumda olmaları nedeniyle uygulamanın başarısında son derece kritik bir etkiye sahiptir (Fullan. 1982: 71).

Sistem içinde yeterli desteğin sağlanması önemli olmakla birlikte, bir yemlik için destek sağlanması oldukça karmaşık bir süreçtir. Çünkü yeniliğe verilen değer ve yeniliğin bireysel sonuçlan açısından b reyler arasında farklılıklar olması doğal bir durumdur. Aynı zamanda okullar gevşek yapılanma özelliğine sahip örgütlerdir. Bu nedenle yenili;; için destek sağlanması sorunu rasyonel bir yaklaşımla çözümlenemez (Bcnnan. 1981:262-274).

b) Dış çevre; sosyal, ekonomik, politik ve kültürel ortam: Eğ:timde değişme sürecinin sonuçları ortama bağlı olarak değişir (Berman. 1981: 274). Kültürel ve ekonomik etkenlerin uygulamayı etkilediği bilinmekle birlikte, bu alanlardaki değişmeler ya da gelişmeler genelde eğitimcilerin etki alanının dışında kalmaktadır. Politik, sosyo-ekonomik ve kt l türel çevre doğrudan ya da dolaylı olarak uygulama sürecine destek sağlayabilir ya da engelleyici bir rol oynayabilir (Berman. 1978: 174). Çevrenin dirikliği (turbulans) ya da durağan olması ve sosyo-ekonomik desteğin şekli ve derecesi uygulamayı yürüten örgütlenil yapısını ve perfonnansını etkiler. Aşırı derecede durağan bir özelliğe sahip çevre kadar, aşırı derecede dirik bir çevre de uygulamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Fullan. 1982: 70). Çevrenin dinamik değişme potansiyeli özellikle teknokratik yaklaşımın kullanıldığı durumlarda uygulama için ciddi problemler doğurabilir. Değişen bir çevrenin okuldan beklentileri ve istemleri sürekli değişecektir. Çevrenin beklenti ve istemlerindeki değişiklikler ise. okul içinde yeni uyarlamaları ve yeniden düzenlemeleri gerektirebilir (Elmore. 1978: 191).

Ugulamanın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için güçlü bir politik desteğe gereksinim duyulur. Okullar çeşitli yönlerden politik aktörlerin baskısı ve kontrolü altındadır. Örneğin, okullara sağlanan kaynaklar, personel «tanması ve okulların yöneticilerinin atanması büyük ölçüde

Kari/)

seçimle gelen politikacıların kontrolündedir. Bu durumda okullar uygulama eylemlerinde doğal olarak politikacıların gücünün etki alanına girmektedir. Politik alanda gücün el değiştirmesi eğitim program ve politikalarının uygulanmasında da paralel bir değişmeyi beraberinde getirir (Rem & Ribonovitz. 1978: 314). Bu nedenle, uygulama stratejileri politik güç dengelerine göre değişebilir. Hükümetlerin daha istikrarlı olduğu sistemlerde politika ve programlar daha başarılı bir şekilde uygulanabilir.

Etkili bir uygulama için toplumsal çevrede örgütlenmiş grupların etkin desteğinin sağlanması gerekir. Genelde değişimin hedeflediği grup ne kadar küçük ya da sınırlı ise, program için politik destek sağlamak o kadar kolay olmaktadır (Mazmanian & Sabatier. 1983: 24). Ancak, bir projenin uzun süreli politik destek gönnesi oldukça güçtür. Çünkü, çevrenin dikkat alanı kısa bir süre için bir olay üzerinde yoğunlaşabilmekte ve algılar hızlı bir değişimi göstermektedir (Mazmanian & Sabatier. 1981: 17). Baskı gruplarının değişime karşı çıkması ya da desteklemesi uygulamanın başarı düzeyini etkiler. Problemlerin daha ciddi olduğu durumlarda çevredeki gruplar uygulamayı destekleme yönünde daha kolay harekete geçirilebilir (Metcr & Honı. 1975: 472-476).

C) Kaynaklar

a) Parasal kaynaklar: Yeterli düzeyde mali kaynak sağlanması uygulamanın başarısı için bir zorunluluk olarak görülmekle birlikte (Bardach. 1977: 36; Sabatier & Hanf. 1985: 312). ABD'de yapılan araştırmalar mali kaynaklardaki farklılıkların uygulamanın sonuçları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir (Bennan & McLaughlin. 1976: 357). Burada ortamla ilgili özelliklerin göz önünde bulundurulması ve bulguların diğer bir çok ülke için genellenemeyeceğinin bilinmesi gerekir. Çünkü bu araştırmalarda inceleme konusu olan reform çalışmalarında gereksinim duyulan minimum parasal kaynaklar federal yardım programları çerçevesinde sağlanmıştır. Sabatier ve Mazmanian (1981: 11)Tn da belirttiği gibi, uygulamada parasal kaynaklar kritik bir öneme sahiptir ve amaçların gerçekleştirilebilmesi için belirli bir minimum düzeyde kaynak sağlanması gerekir. Ancak bu minimum düzeyin üzerinde kaynaklardaki varyasyonun etkisi marjinal olacaktır. Türkiye'de olduğu gibi diğer bir çok ülkede de, uygulama için gerekli kaynakların minimum düzeyde bile sağlanmadığı görülmektedir. Kaynakların yeterli olmaması durumunda uygulayıcılar amaçların gerçekleştirilmesi konusunda pek iyimser olmazlar ve değişimi öngören program ve politikaları desteklemeyebilirler (Meter & Honı. 1975: 482).

1 K gulananın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için yeterli düzeyde kaynak ayrılmakla birlikte, kaynakların ayrılması ile kullanım içm onay çıkması arasında geçen süre uygulamanın başarısını olumsuz yönde etkiler Mali kaynakların kullanımının serbest bırakılmasmdaki gecikmeler uygulama eylemlerinde gecikmelere neden olur (Rein & Ribonovitz. 1978: 318) Kaynakların kullanımı üzerinde sıkı bir denetim uygulayıcıların kaynakları optimal bir şekilde yerinde ve zamanında kullanabilmelerini engeller (Presman & YVildavsky. 1984: 136). Kaynakların uygulamayı istenilen yönde etkileyebilmesi için. kaynakların kullanımına ilişkin stratejilerin yerel düzeyde uygulayıcıların davranışlarını yönlendirecek ve biçimlendirecek şekilde oluşturulması gerekir (Berman & McLaughlin. 1978: 38).

Yalnızca parasal kaynakların yeterlik düzeyi değil, kaynağı ve türü de uygulamanın sonuçlarını etkileyebilir. Malı kaynağı sağlayan kurum ya da otoriteler genelde paranın kullanılış yen ve şekli konusunda kontrol yetkisine sahiptir. Bu durum ise kaynakların değişen koşullarda etk li bir şekilde kullanılmasını güçleştirebilir. Kaynakların merkezden kontrol edildiği sistemlerde hem tahsis edilen kaynakların kullanımının yerel otoritelere aktarılmasında gecikmelerle karşılaşılır hem de yerel koşullara göre değişen stratejik bir harcama planı yapılamaz. Bu nedenle. McLaughlin (1987. 172) etkili bir uygulamanın yerel parasal kaynakların yeterliğine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Yardım kuruluşlarının, örneğin UNESCO ve Dünya Bankası gibi kuruluşların, ya da merkezi hükümetin girişim ve destekleri ile yürütülen yenilik ve değişim programlarında geçicici bir süre için parasal kaynak (seed money) sağlanır. Bu tür bir parasal kaynağın uygulamanın başarısı ve devamlılığı üzerinde genelde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Berman & McLaughlin. 1978: 12). Çünkü yeniliğin uygulamaya geçirilmesi için sağlanan kaynaklar projenin bitiminde kesilmektedir ve kurumlar yenilikle birlikte değişen harcamaları normal bütçelerinden karşılayamaz hale gelmektedir. Böylece yapılan değişikliğin yaşam süresi çoğu kez parasal kaynakların süresiyle sınırlı kalmaktadır. Bunun da ötesinde, projeler çerçevesinde geçicici kaynakların sağlanması durumunda, kurumlar yararcı bir tutumla projelerde yer alarak değişimi uygulamaya istekli görünebilirler. Ancak gerçekte uygulamada gerçekleştirdikleri değişiklikler sembolik uygulamalarla sınırlı kalabilir.

b) Özendiriciler ve yaptırımlar: Planlanan değişikliklerin gerçekleşme derecesi uygulayıcıların davranışlarına bağlıdır. Bu nedenle uygulayıcıların güdülenmesini sağlayacak özendiricilerin ve istenilen davranışları göstermeyenler için de yaptırımların belirlenmesi

gerekmektedir ("VWeatherly & Lipsky. 1977: 196). Uygulamada rol alan bireyler için sağlanan özendiriciler ve buna bağlı olarak uygulayıcıların motivasyon düzeyi, uygulamanın başarısını belirleyici bir özelliğe sahiptir. Eğitim kurumlarının gevşek bir yapılanma göstermesi nedeniyle üst düzey yöneticilerin ve politikacıların uygulayıcıların davranışları üzerinde kontrolü son derece sınırlıdır. Bu sınırlılık bireysel ve örgütsel düzeyde motivasyonu sağlayacak etkenlerin önemini artırmaktadır (McLaughlin. 1977: 172). Diğer yandan, alt kademelerin özendiriciler ve yaptırımlar üzerinde kontrolü sınırlıdır. Özendiriciler ve yaptırımlar daha çok üst düzey yöneticilerin kontrolündedir. Bu nedenle, üst düzey yöneticilerin ve politikacıların özendiricileri ve yaptırımları uygulayıcıların davranışlarını yönlendirecek biçimde kullanması ya da düzenlemesi uygulamanın başarısını artıracaktır.

Bireyler ve kurumlar için hangi özendiricilerin istenilen değişiklikleri gerçekleştirmede etkili olacağı konusunda bulgular oldukça sınırlıdır. Rand Corporation (Berman & McLaughlin. 1978) tarafından yapılan araştırmalar öğretmenler için en önemli özendiricinin öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması olduğunu göstermektedir. Genellikle, yeniliklerin uygulanması öğretmenlerin ek bir çaba göstermesini ve zaman ayınnasını gerektirir. Ancak öğretmenlerin uygulamada rol almakla otomatik olarak ek çaba harcayacakları ve fazladan çalışma yapacakları beklenemez. Öğretmenlerin gösterecekleri çabanın düzeyi, onların motivasyon ve doyum düzeylerini belirler.

c) Personel yeterlikleri: Uygulamanın başarısı uygulamayı yitiren personelin yeterlikleri ile sınırlıdır (Williams. 1970: 5-13). Önemli görülen yeterlikler: teknik becerileri, yönetsel becerileri ve başkalarının tutum ve davranışlarını etkileyip yönlendirebilme bilgi ve yeterliğini içerir (Williams. 1975: 541-555). Eğitim reformlarının uygulanmasında öğretmenlerin yeniliğin uygulanması için zorunlu yeterliklere sahip olmaları ya da bu yeterliklerin kazandırılması gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet-içi yetiştirilmesi ya da genel olarak personel gelişimine çalışmaları önem taşımaktadır (Fullan. 1982: 67).

Uygulamada gerekli teknik yardımın ve desteğin sağlanması zorunludur. Ancak uygulamada sağlanan teknik yardımın çoğu durumda etkili olmadığı görülmektedir (Bennan & McLaughlin. 1978: 41). Teknik yardımın etkili olabilmesi için doğrudan uygulamanın günlük işleyişinde karşılaşılan problemler üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir. Özellikle program ve projelerin dış kuruluşlar ya da merkezi hükümet tarafından planlanıp yürütüldüğü yenilik çalışmalarında sağlanan teknik yardımın etkililiği

lartışma konusudur. Teknik yardımın yararlı olabilmesi için uygulama çalışmalarının tamamlayıcı bir parçası halinde sağlanması gerekmektedir.

Sabatier ve Mazmanian (19X3: 159) uygulamanın başarılı olabilmesi için yöneticilerin yönetsel ve politik becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Yöneticiler, uygulama sürecinde klasik semptomlar olarak görülen performans düşüklüğü, geciktirme, ve hızlı maliyet artışı gibi problemleri yönetecek minimum yeterliklere sahip olmalıdır (Bardach. 1977: 6). Yöneticiler rutin etkinlik ve cylemlerdeki güçlük ve problemleri belirleyip gerekli önlemleri zamanında almak zorundadır.

D) Müdahale (intervention) Etkenleri

a) İnfomasyon, bilgi ve teknoloji: Uygulamanın planlanmasında öngörülen değişikliğin kendisi, uygulamanın gerçekleştirileceği eğitim sistemi ve ilgili dış çevre hakkında güvenilir bilgiye gereksinim vardır. Gereksinim duyulan bilgi: yenilikle ilgili teknik bilgi, uygulama surecine ilişkin bilgi, ortaya çıkacak problemlerle uğraşacak bilgi ve yen rutin işlem ve eylemleri biçimlendirmek için gerekli bilgileri içerir.

Berman ve McLaughlin (1978: 37) yenilikle ilgili teknik bilginin başarılı bir uygulamanın temel ögesi olduğunu belirtmekle birlikte, yeterli teknik bilgi ile başarılı bir şekilde planlanmış değişimin eğitimde gelişmenin garantisi olmadığını vurgulamaktadır. Yenilikle ilgili teknik bilgiler kadar uygulama sürecine ilişkin bilgilerin de uygulayıcılara kazandırılması gerekir. Eğer teknik yeterlikler ve bilgi, sistemde üst düzey yöneticilerde ya da merkezde yoğunlaşmışsa. bu durumda uygulamaya ilişkin ayrıntıların merkezden belirlendiği mekanistik bir uygulama stratejisi kullanılabilir (Rondinelli. 1990: 96). Ancak uygulamanın başarısının daha çok değişimin uygulandığı düzeyin kapasitesine ve yeterliklerine bağlı olduğunun da unutulmaması gerekir.

b) İletişim ve katılım: İlgili tüm tarafların katılımı uygulamanın etkililiğini artırmaktadır (Berman. 1980: 211). Uygulamanın başarısızlığı durumunda, bunun olası nedenlerinden biri uygulamayı gerçekleştirenlerin programın içeriğini belirleyici nitelikteki kararların alınmasında katılımının sağlanmaması olabilir. Yeni bir uygulama örgütsel gelişme sürecinin bir parçası olarak ele alındığında, uygulama sürecinde katılımcı bir strateji izlenerek programları geliştirenler ile uygulayanlar arasında bir görüş birliği sağlanmalıdır (Elmorc. 1978: 209). Rondinelli ve diğerleri (1990: 150) uygulamaya ilişkin stratejilerin uygulamaya katılan tarafların beklentileri göz önünde bulundurularak belirlenmesinin gereğini vurgulamaktadır. Eğer. taraflar uygulamaya katılma konusunda

beklentilere sahip değilse, mekanistik bir yönetim stratejisi benimsenebilir. Fakat tarafların katılım için yoğun beklentileri varsa bu durumda adaptive (uyarlayıcı) bir strateji uygun olacaktır.

Uygulama sürecinde uygulamaya katılan taraflarla ilgili değişikliklerin onaya çıkması uygulamada gecikmelere ya da planlanan amaçlardan sapmalara neden olabilir (Pressman & YVildavsky. 1973). Personelle ilgili değişiklikler yönetsel kademelerde olabileceği gibi, öğretmenlerin ve bazı kıvım veya komisyon üyelerinin kurumdan ayrılmaları biçiminde olabilir. Genellikle eğitimde değişimin zaman alıcı bir iş olduğu düşünülürse, uygulamaya katılan taraflarla ilgili bazı değişikliklerin yaşanması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uygulama sürecine katılan ya da süreci etkilemesi sözkonusu olan bürokratik kurum ve hiyerarşik düzey sayısı ne kadar artarsa, uygulama sürecinin kannaşıklığı ve gecikmelerin ve amaçlardan sapmaların ortaya çıkma olasılığı da o ölçüde artar (Elmore. 1979: 608). Eğitimde yeniliklerin uygulanması sürecinde uygulamanın yürütülmesine ilişkin günlük kararların alınması ve eylem planlarının yapılmasında öğretmenlerin katılımının sağlanması, uygulamanın başarısı için bir zorunluluk olarak görülmelidir. Öğretmenler uygulamanın yürütülmesiyle ilgili konularda görüş birliğinin sağlanması ve problemlerin tartışılması amacıyla düzenli olarak bir araya gelmelidir. Uygulama sürecinde personel geliştinne çalışmaları teorik kavramlardan çok, uygulamaya ilişkin pratik konular ve güncel problemler üzerinde yoğunlaştığı sürece uygulamanın etkililiğine pozitif bir katkı sağlavabilir (Bennan & McLaughlin. 1976: 19).

Öğretmenlerin katılımında ve genel olarak uygulamaya dönük personel geliştinne çalışmalarında, amaçlar üzerinde ve amaçlara yönelik eylemler üzerinde bir görüş birliğinin sağlanabilmesi için etkili bir iletişim ağı oluşturulması zorunludur. Yeniliğin başarıyla uygulanabilmesi için programı desenleydiler ile uygulayıcılar arasında birbirlerini anlamalarını sağlayacak, amaçlara ve amaçları gerçekleştirinneye yönelik eylemlere ilişkin görüş farklılıklarını en aza indirebilecek bir iletişim ortamının oluşturulması gerekir (Fullan. 1982: 74). Belirlenen hedeflerin yaşama geçirilmesi ancak etkili bir iletişimle mümkün olabilir (Williams. 1975: 559-565). Uygulayıcıların birbiri ile iletişimi, uygulamaya ilişkin başarıların paylaşılması ve başarısızlıklardan ders çıkarılması açısından önem taşımaktadır.

c) Bireysel algı, motivasyon ve eylem: Bir uygulamanın başarısı tüm örgütsel birimlerin ve doğrudan uygulamadan sorumlu bireylerin amaçlara

adanimışlığı (commitmen) ile sınırlıdır (Mazmanian & Sabatier. 19*3: 28; VWilliams. 1980. 13). Eğer programın felsefesi ve amaçları öğretmenlerin ve diğer personelin değerleri ile çatışmıyorsa, onların amaçlara adanimışlığı sağlanabilir (Bennan & McLaughlin. 1976: 359). Eiaşarılı programlar ve yenilikler, genellikle örgütte tüm üyeler tarafından benimsenen ortak değerler ve programa ilişkin ortak yargılar oluştumıayı başarabilen programlardır. Bunu başaramayan programlarda uygulanan şekliyle yemlik ile planda öngörülen değişiklik arasında büyük farklılıklar görülebilir (Bennan. 1981: 269). Elmore (1978: 212) uygulayıcılar arasında uzlaşmanın ve amaçlara bağlılığın sağlanamamasının uygulamanın başarısızlığına neden olacağını belirtmektedir. Bu nedenle, yemliğin uygulanmasından önce öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve öğretmenlerin desteğinin sağlanması gerekir. Örneğın. ABD"de okullarda uygulanacak bir çok yenilikler için kapalı oy yöntemi ile öğretmenlerin tercihleri belirlenmektedir. Bir yeniliğın uygulama başlanması için öğretmenlerin en az %80'inin yemliğı kabul etmesi gerekmektedir (Slavin. 1997: 23).

Uygulamaya katılan bireyler değışime gereksinim olduğı yönünde bir algıya sahipse uygulama gerçekleşebilir (Fullan. 1982: 71). Eğer bireyler bir değışimin gereğine inanmıyorsa, o değışimin hiyerarşik yapı idinde, emir-komuta zincirinin işleyişi içinde, üstlerden gelen direktifler doğınlusunda gerçekleşmesini beklemek mümkün değıildir. Fullan (1993: 22)Tn da belirttiğı gibi. üst düzey yöneticiler politikaları fonnölc etmek, standartları belirlemek ve perfonnansı kontrol etmek durumundadır, /vncak eğitimde değıişme kannaşık bir süreç olup bu süreçte önemli olan öğeler; uygulayıcılar düzeyinde beceriler, eleştirel düşünme ve amaçlara bağlı eylemlerdir. Bu öğeler, yalnızca yöneticilerin direktifleri ile yönlendirilmesi mümkün olmayan öğelerdir. Ne kadar çok direktifler üzerinde yoğunlaşılır ve ayrıntılara indirse, amaçlar ve amaçları gerçekleştinmeye yönelik olarak uygulayıcıların (okul yöneticileri ve öğretmenler) gerçekleştireceğı eylemler o ölçüde sınırlandırılmış olur. Oysa. Fullan (1993: 22)Tn da belirttiğı gibi "•öğretmenler teknisyenler değıildir". Eğitim etkinliğinin doğası gereğı öğretim/öğrenme sürecinde öğretmenlerin eylemleri üzerinde sıkı bir kontrol uygulanması olanaksızdır. Değıişim kannaşık bir süreçtir ve bireylere değıişmeleri emredilmekle değıişmez ve değıişemezler.

Genellikle öğretmenlerin bir yeniliğın gereğine inanmaması ve yeniliğe karşı direnmesi uygulamanın başarısızlığının nedeni olarak görölmektedir. Ancak. Fullan (1993: 23) yeniliğe karşı direnmenin olmadığı bazı durumlarda da eğitimde giderek artan bir yenileşme ve değıişme gereksinimi olduğı beklentisinin öğretmenlerin yeniliklere olumsuz ıcpkı

Karar

göstermesine neden olduğunu belirtmektedir. Çok sayıda yeniliğin eğitim kurumlarının gündeminde olması ve yeniliklerin gerekli ön çalışmalar yapılmadan uygulamaya konması, çoğu kez başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin yeniliklerle ilgili olumsuz deneyimleri ise onların yeni programlara karşı tutumlarını doğrudan etkilemektedir.

Uygulamanın başarısı uygulayıcıların istekliliği ile doğrudan ilişkilidir. İsteklilik de uygulayıcıların programa verdiği değer ve stratejilerin uygunluğu konusunda algılarının bir türevi olarak görülebilir (McLaughlin, 1987: 172). Uygulamaya katılan tarafların algılarında ve yaklaşımlarındaki farklılıklar uygulama sürecinin daha da karmaşıklaşmasına neden olur.

Değişim sürecinde öğretmenlerin güdülenme düzeyini belirleyen etkenler konusunda bulgular ortama bağlı olarak değerlendirilmelidir. Lortie (1975) öğretmenlerin güdülenmesinin ve adanmışlık düzeylerinin uzun dönemli amaçlardan daha çok, öğretim süreci etrafında odaklaştığını belirtmektedir. Adanmışlık: projenin amaçlarına inanma ve kabul etmeyi, uygulama için fazladan zaman ayırma ve çaba göstermeyi, uygulamaya katılan diğer bireylerle işbirliğini ve yeni yöntemleri ve işlemleri uygulamayı sürdürme istekliliğini içerir (Oliver & diğerleri, 1988: 122).

Adanmışlığın sağlanabilmesi için parasal olmayan (intangible) sosyopsikolojik özendiricilerin, parasal ya da maddesel (tangible) özendiricilere göre daha etkili olduğu kabul edilmektedir. Rand Corporation'ın çalışmalarında parasal özendiricilerin psikolojik özendiricilere göre daha çok kullanıldığı, ancak parasal özendiricilerin uygulamanın etkililiği üzerinde uzun dönemde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır (Berman & diğerleri, 1979). Bu çalışmalarda öğretmenlerin değişim sürecinin mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine katkıda bulunacağına inandıkları durumlarda daha fazla çaba gösterdikleri ya da daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna varılmıştır (Berman & diğerleri, 1979; Berman & McLaughlin, 1978: 27; Greenvood ve diğerleri, 1975: 37). Corbet (1982) de mikro düzeyde yenilikçi davranışların sürekliliğinin sağlanması ve rutin hale gelebilmesi için özendiricilerin sürekliliğinin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir.

d) Süre: Eğitimde değişim sürecinde karar verme konumunda bulunanlar genelde uygulamaya başlama zamanı üzerinde yoğunlaşmakla birlikte, uygulamanın yürütülmesiyle ilgili olarak süre

etkenini pek dikkate almamaktadırlar (Fullan. 1982: 68). Yeniliklerin kurumsallaşması ya da rutin uygulamalar haline gelmesi oldukça /aman alıcı bir süreçtir. Bu süreçte yerel koşullar, uygulamaya katılanların tutumları, çevreden ve yönetimden sağlanan destek ve kaynakların düzeyi değişikliğe uğrayabilir. Uygulamanın kurumsallaşması için gereken süre ne kadar artarsa çevrenin desteğinin sürekliliğini sağlamak da o derece güçleşecektir (Sabatier & Mazmanian. 1981. 22). Uygulama süresine ilişkin gerçekçi olmayan beklentiler programın başarısını negatif yönde etkiler (Meter & Horn. 1975:481).

Rondinelli ve diğerleri (1990: 150) değişimin uygulanması için gereken süre ve değişimin hızına bağlı olarak farklı uygulama stratejilerinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Değişimin hızlı olduğu ve değişim için sürenin kısa olduğu durumlarda mekanistik yönetim stratejileri kullanılabilir. Ancak, eğitimde köklü değişiklikler öngören bir çok projede olduğu gibi, değişimin uygulanması uzun bir süre gerektiriyorsa, adaptiv yönetim stratejileri uygun olabilir. Çünkü uzun süre gerektiren değişim projelerinde hem değişime karşı direnme artmakta hem de değişimi etkileyen beklenmedik gelişmelerin ortaya çıkması olasılığı artmaktadır (Williams. 1980: 13).

SONUÇ

Bu makalede eğitimde politikalarının ve yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler konusunda kapsamlı bir inceleme yapılarak, bu etkenler önce dört ana kategoride toplanmış ve daha sonra her bir kategori kapsamına giren alt etkenler belirlenmiştir:

A) Politika etkenleri

- a) Teorinin geçerliği
- b) Amaçların açıklığı, spesifikliğı ve esnekliğı
- c) Değişimin derecesi ve karmaşıklığı

B) Ortam etkenleri

- a) Örgütsel ortam
- b) Dış çevre: sosy al. politik ve kültürel ortam

C) Kaynaklar

- a) Parasal kaynaklar
- b) Özendiriciler ve yaptırımlar
- c) Personel yeterlikleri

Karip

D) Müdahale etkenleri'

- a) İnfomasyon. bilgi ve teknoloji
- b) İletişim ve katılım
- c) Bireysel algı. motivasyon ve eylem
- d) Süre

Bu sınıflama çerçevesinde yeniliklerin uygulanması için eylem planlarının hazırlanmasında. uygulamanın çözümlenmesinde (implementation analysis) ve uygulamayı etkileyen etkenlerin belirlenmesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekir:

1. Tanımlanan problem ile belirlenen hedefler arasında doğrudan bir ilişki var mı? Ya da bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ile problem çözüme kavuşacak mı?
2. Gerçekleştirilmesi amaçlanan hedeflerle mikro-düzeyde gerçekleştirilecek uygulama eylemleri arasında bir neden-sonuç ilişkisi var mı?
3. Amaçların açıklığı, netliği ve ayrıntıları ile ilgili kararlar hiyerarşik yapı içinde hangi düzeyde alınacaktır?
4. Amaçlar uygulayıcılar tarafından açık ve net olarak anlaşılabilir mi?
5. Beklenmedik durumların ortaya çıkması halinde amaçların yeniden biçimlenmesine izin verilecek mi ve bu değişikliklerle ilgili kararlar almaya kimler yetkilidir?
6. Uygulamaya konulacak yenilikler kurum içi ilişkileri ve çevre ile olan ilişkileri ne ölçüde etkileyecektir?
7. Uygulamaya konulacak yenilikler örgütün amaçlarını, bireylerin rollerini ve örgütün yapısını ne ölçüde etkileyecektir?
8. Uygulamaya ilişkin kararlar kimler tarafından alınacak ve bu kararlardan kimler etkilenecektir?
9. Yeniliğin uygulanmasında örgüt içinde yeterli destek sağlanabilecek midir?
10. Yeniliğin uygulanması için yasal düzenlemeler yeterli midir, yoksa yem yasal düzenlemelere gereksinim duyulmakta mıdır?
11. Toplumsal ve politik çevre yeniliğin uygulanmasını ne ölçüde desteklemektedir?

- 12 Toplumsal ve politik çevre ne ölçüde istikrarlıdır ve uygulama sürecinde bu çevrede olası değişiklikler uygulamayı nasıl etkileyebilir?
- 13 Çevredeki örgütlü gruplar ne ölçüde uygulamayı etkileme gücüne sahiptir ve bu grupların desteği nasıl sağlanabilir?
- 14 Yeniliğin uygulanması ek kaynak gerektirecek midir?
- 15 Parasal kaynaklar nereden sağlanacak ve kaynakların kullanımını kim kontrol edecektir? Kaynaklar amaçların gerçekleştirilebilmesi için zamanında ve etkili olarak kullanılabilirler midir?
- 16 Proje süresinin sonunda uygulamanın sürekliliğini sağlamak için kaynak oluşturulabilecek midir?
- 17 Uygulayıcıların davranışlarını kontrol edebilmek için kullanılacak materyal ve sosyo-psikolojik özendiriciler ve yaptırımlar nelerdir? Özendiriciler ve yaptırımlar kim tarafından kontrol edilmektedir?
- 18 Uygulamanın başarı ile yürütülebilmesi için gerekli personel yeterlikleri nelerdir? Varolan yeterlikler ve kazandırılması gereken yeterlikler nelerdir?
19. Uygulamada sağlanacak teknik yardım ve desteğin niteliği nedir, kim tarafından ve nasıl sağlanacaktır?
20. Uygulamaya ilişkin bilgiler hangi düzeyde yoğunlaşmaktadır?
21. Uygulamayı etkileyebilecek ve uygulamadan etkilenecek olan taraflar kimlerdir ve bu taraflar uygulama ile ilgili kararlara hangi aşamalarda ve ne ölçüde katılacaklardır?
22. Uygulayıcıların yeniliğe ilişkin algıları ve yeniliği uygulamaya adanmışlık düzeyleri nedir?
23. Yeniliğin uygulanması ve kurumsallaşması için gerekli süre nedir ve sürenin uzaması uygulamayı nasıl etkileyebilir?

Bu sorulara bulunacak yanıtlar hem uygulamanın planlanması aşamasında uygulamaya ilişkin stratejilerin daha sağlıklı bir biçimde belirlenmesine yardımcı olacak hem de uygulama sürecinin bir bütün olarak daha iyi anlaşılmasını ve değerlendirilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Bardach. E. (1977). *The Implementation Game*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Berman. Paul. 1978. "The Study of Macro-and Micro-Implementation." *Public Policy*. 26 (2) (Spring): 157-184.
- Bennan. P. (1980). Thinking About Programmed and Adaptive Implementation: Matching Strategies to Situations. In H. M. Ingram & D. E. Mami (Eds.). *Why Policies Succeed or Fail*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bennan. P. (1981). Toward an Implementation Paradigm. In R. Leiming & M. Kane (Eds.). *Improving Schools: Using What We Know*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bennan. P., Greenwood. P. & McLaughlin. M. W. (1979). Federal Programs Supporting Educational Change: Executive Summary. In J.J. Ford & L.F. Hergert (Eds.). *Linking Agencies' Tool Kits. Part Two: Selected Background Readings*. Andover, Mass: Network of Innovative Schools Inc.
- Bennan. P. & McLaughlin. M. W. (1976). Implementation of Educational Change. *Educational Forum*. 40 (3): 344-370.
- Bennan. P. & McLaughlin. M. W. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change: Implementing and Sustaining Innovations. Vol. MU*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- Boyd. William (1983). The Politics of Curriculum Change and Stability. In J. Victor Baldrige & Terrence Deal (Eds.). *The Dynamics of Organizational Change*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corp).
- Cerych. J. & Sabatier. P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance*. Great Britain: European Institute of Educational and Social Policy.
- Corbet. D. H. (1982). Principals' Contribution to Maintaining Change. *Phi Delta Kappan*. 190-193.
- Craig. J. (1987). *Implementing Educational Policies in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.
- Elmore. R. F. (1978). Organizational Models of Social Program Implementation. *Public Policy*. 26 (2): 185-228.
- Elmore. R. F. (1979). "Backward Mapping". *Political Science Quarterly*. 94 (Winter): 601-616

- L'uhrman. S. H. (1995). Recent Research on Educational Reform, *Educüional Researcher*. 24 (9): 4-5.
- Pullan. M. (1993). *Change Forces: Probing The Deplhs of Educational Reform*. New York, NY. Falmer Press.
- Pullan. M. (1982). *The New Meaning of Educational Change*. New York: NY. Teachers College Press.
- (ircenvood. P., Mann. D. E. & McLaughlin. M. W. (1975). *Federal Programs Supporting Educational Change: The Process of Change. Vol. III*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- Hargrove. E. C. (1975). *The Missing Link: The Study of the Implementation of Social Policy*. Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Lortie. D. C. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mazmanian. D. & Sabatier. P. (1983). *Implementation and Public Policy*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- McLaughlin. M. W. (1976). Implementation of ESEA Title 1: A Problem of Compliance. *Teachers College Record*. 11 (3): 397-415.
- McLaughlin. M. W. (1987). Learning From Experience: Lessons From Policy-Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 9 (2): 171-178.
- Oliver. B., Birk. J.M., Chandler. T. J. L. & Lane. S. L. (1988). Teacher Development and Job Incentives. A Psychological View. *Journal of Teaching in Physical Education*. 7: 121-131.
- Plank. D. N. (1988). Why School Reform Doesn't Change Schools: Political and Organizational Perspectives. In William L\l\ve Boyd & C.T. Kercliner (Eds.). *The Politics of Excellence and Choice in Education*. Philadelphia: PA. Falmer Press.
- Pressman. J. L. & Wildavsky. A. (1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rem. Martin & Ribonovdtz. Francke. 1978. "Implementation: A Theoretical Perspective." In W. D. Bunham & M. W. Veinberg. eds.. *American Politics and Public Policy*. Cambridge: MIT Press: 307-335
- Ronduelli. D., Middleton. J. & Verspoor. A. (1990). *Planning Educational Reform in Developing Countries: A Contingency Approach*. Durham, NC: Duke University Press.

Karip

- Sabatier (1986). "Top-Down and Bottom-Up Approaches to implementation Research: a Critical Analysis and Suggested Svrilhcsis." *Journal of Public Policy*. 6(1): 21-48.
- Sabatier. Paul A. & Ma/manian. Daniel A. 1981. "The hnplementation of Public Policy: A Framc\work of Analysis." In Sabatier & Ma/manian (Eds.). *Effective Policy Implementation*. Lexington. MA: Lcxmgton Bcoks.
- Slav in. Robert E. (1997). "Dcsign Compctitions: A Proposal for a Nevv Federal Role in Educational Research and Development." *Educational Rescarcher*. 26 (1): 22-28,
- Van Meler. D. S. & Van Horu. C. E. (1975). "Tlic Policy Implementation Process." *Administration andSociety*. 6 (4): 445-487.
- YVweatherley. R. & Lipsky. M. (1977). Street-Level Burcaucrats and İnslıUitlonal Innovation: Implementing Special Education Reform. *Hanvard EducationalRevie\l*: 47 (2): 170-197.
- YVilhams. W. (1975). Implementation Analysis and Asscssmenl. *Policy Analysis*. 1 (3): 530-566.

Yazar

Yrd. Doç. Dr. Enim KARİP. Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim ih esi olarak görev yapmaktadır.