

EĞİTİMDE DEĞİŞİMİ UYGULAMA MODELLERİ

Doç. Dr. Servet Özdemir

Arş.Gör. Necati Cemaloğlu

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Değişme ilk çağlardan beri tüm toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşamda önemli rol oynayan bir kavramdır. Ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, bilimsel araştırma bulguları, toplumları ve örgütleri etkilemekte değişmeye zorlamaktadır. Eğitim örgütleri de , sürekli değişim uygulamaları yaparak çevresindeki değişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadır. İşe koşulan değişme projeleri ne kadar iyi olursa olsun, örgütün yapısına uygun olm /an uygulama modelleri seçildiğinde ,değişim uygulan...lan başarısız olmaktadır. Bu çalışmada, değişimi uygulama modelleri tanıtılacak, literatüre göre bu modellerin fayda ve sınırlılıkları, eğitim sistemimizde uygulanabilirlikleri tartışılacaktır.

Çağımızda bilim ve Teknolojide meydana gelen gelişmeler , bilgi patlaması, kısa sürede de ha gelişmiş ürünlerin tüketime sunulması , işgücü piyasasının doğası ve Diresel iş yaşamı kalitesinin sürf "ı olarak gelişme göstermesi, esi, tüm kesimleri etkilemeye ve Jolaysıyla eğitir ,e ngili uns rların hızlı bir değişim göstermesine neden olmaktadır,,. T' oluma ı meydana gelen değişmelerden etkilenen , toplumda aeğişim sürecini başlatma sorumluluğu bulunan eğitim örgütleri kendi yapısal özelliklerine , içinde bulunduğu çevrenin, öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun değişme uygulamaları yapmaları zorunlu hale gelmektedir.

Eğitim sistemimizde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, eğitimde saptanan amaçlara ulaşabilmek için , eğitim alanında sürekli değişme projeleri uygulanmaktadır. Bu iyi niyetli değişim çabaları, eğitim sisteminin yapısına uyarlanmadan uygulandığında emek, zaman ve maddi kayıplara neden olmakta, hatta belirli bir kuşak bu tutarsız uygulamalar yüzünden iyi eğitim olanaklarından yoksun kalmaktadır. Çoğu zaman bu değişim uygulamaları, yabancı uzman desteği ve Dünya Bankası gibi finans kuruluşlarından temin edilen kredilerle yürütüldüğü için değişimin maliyeti yüksek oranda bir artış göstermektedir. Bu değişim çabaları,

projenin başarısına ya da siyasal erkin tercihine göre uygulamaya konulmakta ya da hiçbir gerekçe gösterilmeksizin yürürlükten kaldırılmaktadır. Bu değişim projelerinin başarısız olmalarında etkili olan faktörlere ilişkin sistematik araştırmalar yapılmadığından dolayı, başarısızlığa neden olan faktörler önemini korumaya devam etmektedir.

Berman (1981: 258) 'e göre, gelişmekte olan ölkelerin çoğunluğunun değişim projelerini hazırlarken ve uygularken Birleşik Devletlerdeki uygulamaları örnek aldığını, bununda plan, program ve politikaların uygulama sürecinde başarısız olmasına, beklenen faydanın elde edilememesine neden olduğunu ileri sürerken, gelişmekte olan ölkelerin değişim sürecinde kendi kültürel yapılarına , örgütsel koşullarına uygun değişme modelleri oluşturmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Bu durumla ilgili olarak Sargut (1994:138) ölkemiz örgütleri için T tipi (Türk Tipi) yönetim ve örgütlenme modelini önermektedir.

Eğitimde Değişimi Uygulama Modelleri

Uygulama kavramı, planlı eğitimsel değişmede bir aşamayı tanımlamak için kullanılır.

Planlı eğitimsel değişimde uygulama, beklenen değişmelerden daha çok, amaçlara bağlı kalarak, planın etkili bir şekilde uygulanmasıdır. Planlı eğitimsel değişme kavramı daha çok değişimin örgütlerde nasıl uygulanacağı üzerine yoğunlaşma eğilimindedir (Cummings ve VVorley, 1993:52).

Planlı eğitimsel değişme uygulamaları ile ilgili olarak alan yazında pek çok değişim modeli bulunmaktadır. Bunlar Levvin'in değişim modeli, Planlama modeli, Eylem araştırma modelidir. Bu çalışmada Adams ve Combleth (1992:265) 'in planlı eğitimsel değişme uygulamaları ile ilgili olarak yaptıkları sınıflamaya uygun olarak Rasyonel model, Politik model, Uzlaşma modeli ve Karma model tanıtılacak ve literatüre dayalı olarak eğitim sistemimizde uygulanabilirliği tartışılacaktır.

Rasyonel Model

Rasyonel modeli savunanlar eğitimde planlı değişme sürecinde, planlama ile uygulamayı birbirinden ayrı fakat ilgili basamaklar olarak ele

alırlar. Planlama ile uygulama sürecinin birbirinden tamamen ayrı düşünülmesi durumunda, plan büyük bir olasılıkla başarısızlığa uğrayacaktır.

Rasyonel model, özellikle merkezi yönetimin etkili olduğu örgütlerde koıayca uygulanabilir. Değişimle ilgili kararlar merkezi yönetim tarafından alınır ve okul yöneticileri tarafından uygulanır. Bu aşamada merkezi yönetimin rolü, değişimin amaçlara uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmektir. Eğitim örgütleri amaç ve değer yönelimli olduğundan dolayı, hiyerarşik kontrol, yönetim tarafından saptanan hedeflere ulaşmak için bir zorunluluk olarak kabul edilir. Değişimin başarısı, planın amaçlarına ulaşma derecesine göre belirlenir. Eğer planlama süreci dikkatli olarak hazırlınsa, değişim sürecinde yaşanan sorunların ortaya çıkmayacağına yönelik bir kabul vardır. Değişim planları yapılırken uygulamanın ayrıntıları göz önünde bulundurulmalıdır (Adams ve Cornbleth, 1992 :268).

Merkezi yönetimin etkili olduğu örgütlerde , taşra örgütlerine yeterli oranda yetki devredilmediği için sıkı bir örgütsel yapı oluşturulmakta ve her türlü uygulama merkezden yürütülmektedir. Değişme sürecinde hiyerarşik kontrol araçları, ne kadar fazla kullanılırsa , değişimin başarıya ulaşma şansı da o oranda azalmaktadır (Elmore, 1979:208).

Rasyonel modelde değişim uygulamalarının başarısızlığının diğer nedenleri ise, uygulayıcıların değişime karşı isteksizliği, başarısızlık korkusu , yetkilerin kaybedilme endişesi olabilir (Elmore, 1979:210). Uygulayıcıların ekonomik çıkarlarına dokunulduğunda, inandığı değerlerden uzaklaşması gerektiğinde, başarısızlık ve yetkilerinin elinden alınması halinde kişisel nedenlere bağlı olarak değişime direnme eğilimi göstermektedirler (Başaran, 1992:300).

Berman (1981: 208) rasyonel modelin uygulama sorunlarının üç kaynağı olduğunu belirtmektedir. 1) Değer çatışması, düzensizlik ve politika amaçlarının belirsizliği, 2) Uygulayıcıların yetki ve sorumluluklarının birbirine binmesi, 3) Uygulayıcıların değişime direnmeleri ve bu durumda yönetimin etkili olamaması. Rasyonel modelin yapısından kaynaklanan bu sorunların çözümlenebilmesi için daha sıkı bir hiyerarşik kontrol, amaçlarda ortaya çıkabilecek sorunların çözülebilmesi için de ayrıntılı amaçlar önerilmektedir.

Rasyonel modelde değişim plana göre yürütölür. Üst yönetimden itibaren hiyerarşiyi izleyerek alt birimlere kadar iş ve görevler tanımlanmaktadır. Uygulayıcıların iş ve görev tanımlarına yer verilmez (Elmore, 1979: 80). Planlanan değişikliklerin gerçekleşme derecesi uygulayıcıların güdülenmesine bağlıdır. Bu nedenle uygulayıcıların güdülenmesini sağlayacak özendiricileri ve istenilen davranışları göstermeyenler için de yaptırımların belirlenmesi gerekir (VVeatherly ve Lipsky, 1977:196),

Üst düzey yöneticiler ve planlama danışmanları rasyonel modeli tercih edebilirler. Çünkü, merkezi yönetim uygulayıcıların inançlarını, değerlerini, beklentilerini, davranış örüntülerini , okul kültürünü ve yerel koşulları önemsememe eğilimindedir(Adams ve Combleth, 1992 :273). Değişimin felsefesi ve amaçları uygulayıcıların değerleri ile çatışmıyorsa onların amaçlara adanmışlığı sağlanabilip Berman ve Mclaughlin, 1979:359). Başarılı değişim programları ve yenilikler genellikle örgütte tüm üyeler tarafından benimsenen ortak değerler ve programa ilişkin ortak yargılar oluşturmayı başarabilen programlardır (Karip, 1997:75).

Uygulama sürecine yönelik olarak rasyonel modelin ampirik delilleri oldukça sınırlıdır. Rasyonel modelde, uygulayıcıların, örgütün amaçlarını , vizyonunu yöneticilerin istedikleri şekilde kabul ettikleri varsayılır (Adams ve Combleth, 1992:272). Oysa eğitimde değişim uygulamaları ile ilgili olarak, uygulayıcıların algıları farklı olacaktır. Bu farklılık değişme sürecinde ne kadar asgari düzeye indirilirse , o kadar başarılı bir değişme gerçekleştirilmiş olabilir.

Değişme rasyonel modelde olduğu gibi sadece yöneticilerin direktifleriyle yönlendirilmesi mümkün olmayan öğeleri içerir. Ne kadar çok direktifler üzerinde yoğunlaşılr ve ayrıntılara inilirse, amaçlar ve amaçlara yönelik olarak uygulayıcıların eylemleri o kadar sınırlandırılmış olur (Karip, 1997: 75). Öğretmenler teknisyen değildir. Eğitim etkinliğinin doğası gereği öğretim/ öğrenme sürecinde öğretmenlerin eylemleri üzerinde sıkı bir kontrol uygulanması olanaksızdır. Değişme karmaşık bir süreçtir ve bireylere değişmeleri emredilmekle değişmez ve değişemezler (Fullan, 1993:22) .

Rasyonel modelin katı hiyerarşik yapısı, çevresel ve teknolojik etkilere cevap veremez. Bir karar uygulamaya geçmeden önce ne kadar çok sayıda hiyerarşik düzeyde onaydan geçmesi gerekiyorsa , kararlarda ve uygulamalarda o ölçüde gecikme görülür ve değişimin başarı şansı da azalır.

Politik Model

Politik model, rasyonel modelin bazı özelliklerini kapsamına rağmen, farklı durumları da içerir. Örgütsel eylemleri kontrol etmekten çok, işbirliği ve görüşme tercih edilir. Bu sebeple, merkezi yönetimin karar yapısı ile ilgili sıradan süreçlerden daha çok, karar vermede demokratikliği, baskı grupları arasında, kaynakların dengeli dağıtılamadığı durumlarda rekabetin kaçınılmaz olduğu savunulmaktadır (Adams ve Combleth, 1992:273).

Merkezi yönetimin kararları ve eylemleri politik olaylardan ve yerel uygulamalardan etkilenir (Ödden, 1991:4). Bir sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin alınacak kararlar buna örnek olarak gösterilebilir. Uygulayıcılara değişim esnasında görüş ve önerileri sorulursa, alınan kararlara katılımları sağlanırsa ve daha da önemlisi kendilerinin değişim sürecinde etkilerinin olduğunu hissedersen, değişime karşı olumlu duygulara kapılırlar. Değişimin tanımlanmasında ve uygulanmasında var güçleriyle çalışırlar. Eğer değişim personele empoze etme şeklinde yapılıyorsa, genellikle direnme ile karşılaşır. Karara katılan uygulayıcılar değişimi kabullenme ve destekleme eğilimi içerisine gireceklerdir (Kirkpatrick, 1985:100).

Uygulamanın önemli bir sorunu da planlamada görev alanların kendi aralarındaki çatışmalardır. Amaçlar üzerindeki anlaşmazlık varsa, uygulama sürecinde bu anlaşmazlık durumu tekrar ortaya çıkabilir (Bardach, 1977:38). Değişim sürecinde uygulayıcılar arasında meydana gelen çatışma, uygulayıcıların bazı davranışları göstermeleri için zorlanmaları, uygulayıcıların eylemlerinin sınırlandırılması, hatta tehdit edilmeleri değişim uygulamalarını olumsuz yönde etkileyecektir (Sybouts, 1992:245).

Eğitim planlaması ile ilgili politik model, uygulama sürecinde uygulamanın uzlaşma ve çatışma yaklaşımı olarak ifade edilmesine benzetilebilir. Bir uzlaşma ve çatışma yaklaşımı olarak uygulama; katılımcıların kaynakları ve önceliklerinin yansıtıldığı, kararlardaki uzlaşmanın karmaşık bir dizisini içerir. Başarı sadece bir anlaşma sürecinin bir bölümüyle ilgili amaçlarla bağlantılı olarak tanımlanabilir, ya da görüşme sürecini korumak anlamında da düşünülebilir. Uygulama pek çok bireyin ortak stratejik hareketiyle olmaktadır. Her biri kendi amaçlarının ve davranışlarının şekillerini yansıtır (Elmore, 1978: 201). Yapılan pek çok araştırmada, değişim ödeneklerinin yanlış kullanılıp israf edildiğini, hizmetlerin hatalı

dağıtıldığını, yönetimin iyi niyetli olarak başladığı politika uygulamalarının uygulayıcıların direnmeleri ile karşılaştığını göstermiştir (Ödden, 1991:1).

Politik model yaklaşımı sınırlı kaynakların dağıtımını ve örgütün rekabet gücünü artıracak avantajları ve bireylerin bir çatışma ortamı olarak gördükleri, eğitim sistemi ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Çatışmanın çözümlenmesi için görüşme ve ortamın değiştirilmesi için işe koşulabilir. Rasyonel modelde yetki devri olmadığından dolayı, astlara amaçları zorla kabui ettirme eğilimi baskındır(Adams ve Combleth, 1992:274).

Bir kişi ya da grubun kararları diğer kişilere bağlıdır. Bir seçenek üzerinde durmak, çoğu zaman kararsızlıktan daha iyidir. Görüşme sonuçlarının değişmelere izin veren yönü, sürekli test edilmelidir (Schellings, 1963 : 107).

Eğitimde değişimi uygulamak, politik modelde planlamanın bir aşaması olarak görülebilir. Bir planın yürütülmesi olarak tanımlanabilir. Eylem planları uygulama esnasında değiştirilebilir. Merkezi yönetimin bir emri olarak ele alınmaz. Merkezi yönetimin amaçları, yerel amaçlarla çatışabilir. Değişim sürecine katılanlar arasında görüşme sürekli olduğundan dolayı, planlama sadece çatışma, farklılaşma ve değişmeyi ortaya koymaz, aynı zamanda da güç ilişkilerini de değiştirir (Adams ve Combleth, 1992 :280).

Eğitimde değişimi uygulama başarısı, tarafların üzerinde uzlaşma sağladığı amaçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadan, planlandığı şekilde yürütülmesi olarak tanımlanabilir. Yetki yapısı, demokratik karar verme yapısına uyarlanmaktadır. Bir kontrol listesi, bu aşamalarda meydana gelebilecek olası sorunları saptama da faydalı olabilir (Chase, 1979:36). Bu kontrol listesi teknik ve bürokratik faktörler kadar politik faktörleri de içermelidir, Chase (1979:37-38)'e göre kontrol listesi şu soruları içermelidir,

1. Değişme için verilen direktifler sorunlarla ilgili midir?
2. Değişme öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerine uygun mudur?
3. Tartışmalara ne kadar açıklık getirecektir?
4. Kontrol listesi bütün faktörleri kapsamakta mıdır?

Bütün bu sorulara cevap bulmak oldukça zor olmasına rağmen titiz bir çalışma ile bu sorulara cevap bulunabilir.

Merkezi yöneticiler ile alt birimlerde bu çalışmalarını yürüten uygulayıcılar arasında yapılan görüşmelerde, programın, projenin, planın doğasının tanımlanmasına uygun ortam yaratabilir. Görüşmelerde uzlaşma sağlamaya çalışılmalıdır (Murphy, 1973 ; 74).

Uzlaşma Modeli

Uzlaşma modeli farklı baskı gruplarını dikkate alma açısından politik modelle benzerlik göstermesine rağmen, karar verme yetkisinin dağılımı, ast-üst ilişkileri ve öğretmenlerin rolü açısından farklılık gösterir. Uzlaşma modelinde karar sürecine katılanların istekli olmasını gerektirir. Eğitimde örgütsel değişme çabalarının en üst birimden, en alt birime kadar yayılmasına öncülük eder. Uzlaşma modelinde yöneticilerin rolü kontrol ya da rehberlik değil, karar yetkisinin dağıtımını için destek sağlamaktır. Gruplar arasında olduğu kadar öğretmenler arasında da karşılıklı olarak, birbirini anlamak, değişimi taahhüt etmek ve uzlaşma kadar kapasite artırımını sağlamak amacıyla önemli ve dikkate değerdir (Adams ve Combleth, 1992:282).

Eğitimde yapılan uygulama başarısı, öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak şeklinde tanımlanabilir. Öğretmenler, uzlaşma modelinde, uygulamayı etkileyen, dış sosyo kültürel faktörlerle, politik modelde olduğundan daha az ilgi gösterirler.

Bir değişim süreci başladığında, uygulamanın planlanması gecikmiş olabilir. Gecikme durumu, değişimin nerede, hizmet dağıtımının nereden başlanacağını bilinmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Gecikme durumu merkezi yönetimin kontrol edemediği değişkenlerden de kaynaklanıyor olabilir (Elmore 1978 : 202).

1980'M yılların başlarında yapılan araştırmalar, üst düzey yöneticilere okul yöneticilerinin eğitimin amaçları doğrultusunda bir uzlaşma sağlanamadıkça, uygulamanın zor olduğunu göstermektedir (Ödden, 1991:2).

Uygulamaya bir örgüt geliştirme süreci olacak ele alan Elmore (1978:209)'e göre "Öğretmenler ve politika yapımcıları arasındaki uzlaşma yapısı ve uyumu, öğretmenler politikayı uygun bir şekilde tanımlasa da tanımlamasa da, amaçlar üzerindeki uzlaşma uygulama sürecinin sonuçları olsa da olmasa da, öğretmenlere verilecek bağımsızlık, politikanın başarılmasında etkili olabileceği" ile sürdürülmektedir. Amaçlar üzerinde politik ve bürokratik açıdan görüş birliği sağlanabildiğinde, planda öngörüldüğü şekilde değişimin gerçekleşme olasılığı artmaktadır (Hargrove, 1983:286).

Etkili karar verme yapısı, öğretmenler arası ilişkilerin bir niteliğidir. Grupların amaçlar üzerinde odaklaşması, öğretmenler arasındaki açık iletişim, karşılıklı güven ve destek, beceriler, etkili çatışma yönetiminin bir işlevi olarak kabul edilebilir. Grupların normları, günlük uygulama şekillerinin içeriğini de oluşturabilir.

Eğitim örgütleri ne sıkı bir bağa ne de etkili olarak hiyerarşik bir kontrol yapısına sahiptir. Karar sürecinin ve etkileşimin etkililiği açısından eğitim örgütleri gevşek bir yapılanma şeklinde olmalıdır (Warwick 1982 : 36). Bir kararın uygulamaya geçmeden önce ne kadar çok sayıda hiyerarşik düzeyde onaydan geçmesi gerekiyorsa, kararlarda ve uygulamalarda ölçüde gecikme görülür ve uygulamanın başarılı olma şansı azalır (Pressman ve VVildavsky, 1973:117).

Forester (1980 : 139)'e göre; planlamacıların ne tür hizmetleri verdiklerinin bilinmesi gerekir. Planlamacılar nasıl bir iletişim kuruyorlar? Planlamacılar, plandan etkilenecek kişilerin alternatif görüşleri ile ilgili bilgileri nasıl elde ediyorlar? Planlamacıların konu ile ilgili açıklamalarından öğretmenler ne anlıyorlar? Planlamacılar uygulayıcıları eylemde bulunmaya nasıl sevk ediyorlar? Planlamacılar sorunlara nasıl çözüm yolu buluyorlar? uygulayıcıların katılımını nasıl sağlıyor? Bu sorulara verilecek uygun cevaplar uzlaşma modelin başarısı açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Planlı eğitimsel değişme bütün insan hizmetlerinde olduğu gibi öğretmenler tarafından etkilenir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, hizmetleri reddedebilirler. Yapılan araştırmalar, devlet eğitim reformlarının yerel eğitimcilerin direnmeleri yüzünden çarpıtıldığını, göstermiştir (Ödden, 1991:3).

Rasyonel, politik ve uzlaşma modeli, baskı grupları ve bireyler üzerinde odaklaşırlar. Eğitim reformları, sadece yönetsel değişimleri içermez. Eğitim yönetimi ne kadar meslek haline gelirse o kadar da eğitimsel değişim uygulamalarında uzlaşma modeline ihtiyaç duyulur (Messec, 1990 : 271).

Karma Model

Eğitimsel ve diğer sosyal değişme uygulamalarının bazı çalışmaları, ampirik araştırmalar, uygulama modelleri arasında karma model olarak tanımlanmıştır. Karma model, rasyonel, politik ve uzlaşma modelinin birleşimi olarak görülebilir. Değişim uygulamalarında örgütler çoğu zaman, örgüt yapısına uygun olan modelleri seçerken, çoğu zamanda farklı modellerin yaklaşımlarından da yararlanabilirler. Planlı eğitimsel değişme, değişim desenlenmesinden daha çok değişimi uygulama süreci üzerinedir. Planlı eğitimsel değişimde mikro ve makro uygulamalar söz konusudur. Mikro uygulama yerel uygulamayı, makro uygulama ise ulusal düzeydeki değişim uygulamalarını içerir. Makro değişim uygulamalarında farklı uygulayıcılar, eylemler ve işlevler işe koşularken mikro uygulamada karar verildikten sonra yerel düzeyde hazırlıklar yapılır (Adams ve Combleth, 1992:291).

Karma modelde,değişimi uygulama sürecinde muhtemelen ortaya çıkabilecek sorunları tamamen planlama aşamasında kestirmek olanaksızdır. Gelişme sınırlandırılabilir, ortamın koşulları ise yönetim içindeki genel olmayan kurumlara ve zamana bağımlıdır (Berman, 1978 : 176).

Değişim uygulamalarından etkilenen kişiler, sürekli etkileşimde bulunan uygulayıcıların iletişim becerilerinin iyi olması son derece önemlidir. Eğitimde değişimi uygulama başarısı müşterilere verilen hizmetlerdeki etkililik olarak tanımlanır. Uygulama sürecinin yerel özelliklerinden dolayı esnek bir yapılanma gerekir (VWilliams, 1980 : 16).

Planlı eğitimsel değişme uygulamaları politika, bürokrasi ve örgütsel uyumu gerektirir. Uygulayıcılar karar verici değildir, fakat uygulamada politikanın bütün yönlerine göre yürütülmesini sağlayan kişilerdir.

Bir değişimi uygulama perspektifi, örgütün yatırımlar yoluyla kapasitesini artırmaya ve güdüleyici olma yönünde odaklaşmalıdır (VWilliams, 1980:126). Bu durumda, yönetimi geliştirme, personel yeterliliğini artırma,

iletişim ve örgüt yapısını güçlendirme, müşteri hizmetleri artırmak olanaklı hale gelebilir.

Eğitimsel değişme uygulamaları bireysel öğrenme ve kuramların pek çok aşamasını içermesi bakımından karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğrenme süreci ve uyarılma, donatım eylemlerden daha önemlidir. Bunlar sağlanmadan politikalar, planlar rahatça uygulanamaz. Başarı yeni uygulamalardaki değerlerin benimsenme düzeyi ile ortaya çıkar. Sosyal programlar bir örgütten diğerine doğru yürütülmesinden dolayı, sonuçlar örgüt yönetimine, uygulayıcılara, örgüt iklimine bağlı olmaktadır (Mclaughlin, 1987: 4).

Yönetimin hizmet dağıtımı, öğrenme aktiviteleri, karar ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi ' gerekir. Uygulama sürecinin değerlendirilmesi, analizi, uygulamada ortaya çıkan, uygulamayı etkileyen faktörlerin saptanmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda Zimmerman (1985 : 14) yaptığı çalışmada uygulamayı, sürekli öğrenme, değerlendirme ve dönüt alma olarak ele almıştır.

Sonuç

Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı incelendiğinde; kararların merkez örgüt tarafından alınarak taşra örgütlerine uygulatıldığı, yetkinin yerinden yönetim birimlerine devredilmediği, değişim uygulamalarının merkezi yönetimin kontrol ve denetiminde yapıldığı taşra örgütlerinin sorunlarının merkezden çözülebileceğine yönelik kabullerinin bulunduğu, rutin eylemlerin amaç niteliği kazandığı, eğitim yöneticiliğinin meslek haline gelmediği görülebilir. Bu özellikleri bünyesinde taşıyan bir sistem için en uygun değişimi uygulama modeli olarak rasyonel model olduğu ileri sürülebilir. Ancak değişim sadece rasyonel modelle sınırlandırılmayacak kadar geniş ve karmaşık bir niteliğe sahiptir. Eğitim alanında yapılan değişim uygulamalarında, rasyonel model, katı örgüt yapısı, uygulayıcıların ve velilerin karara katılmaması, teknolojik gelişmelere istenilen ölçüde uyum sağlanamaması, değişim uygulamalarına merkezden karar verilmesi ve emir yoluyla değişimin uygulanması, merkezi yönetimin yerinden yönetim birimlerine yetki devretmemesi, rasyonel modelin değişim uygulamalarında başarılı olmasını engelleyen faktörler olduğu ileri sürülebilir. Eğitim sistemimiz merkez ve taşra örgütleri ile rasyonel modelin uygulanmasına elverişlidir.

Ancak, eğitim alanında yapılan değişim uygulamaları doğal olarak rasyonel modelin sınırlılıklarını da taşıyacaktır.

Politik model, kısmen de olsa rasyonel modelden kararlarda demokratik davranılması, bir anlaşma ve uzlaşma sürecinin bulunması, değişimin uygulanmasında amaçlarda ve planlarda değişiklikler yapılabilmesi, planların yerel özelliklere uydurulması gibi farklılıklara sahiptir. Politik model, merkezi yönetimin değişim uygulamalarında etkisinin az olduğu durumlarda uygulanabilir.

Merkezi yönetimin karar ve eylemlerinin politik olaylardan etkilenmesi, planlamada görev alanların kendi aralarında çatışmaları, merkezi yönetimin amaçları ile yerel amaçların çelişmesi, yetkilerin merkezde toplanması rasyonel modelin sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Uzlaşma modeli, karar yetkilerinin dağılımı, değişmeyi uygulayacak kişiler arasında görüşme ve uzlaşmanın olması, uygulayıcıların güdülenmesi ve iş doyumlarının sağlanmaya çalışılması, uygulayıcılar arasında iletişim ve güven ortamının sağlanması, gevşek bir örgütlenme gibi özellikleriyle rasyonel ve politik modelden ayrılmaktadır.

Değişme yapılan örgütün çevresi ve politik olaylarla ilgilenilmemesi, planlamacıların uygulamaya ilişkin etkilerinin fazla olması, uygulayıcıların sunulan hizmetleri reddetmeleri uzlaşma modelinin sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Türk eğitim sisteminin mevcut yasalarında yapılacak yeni bir düzenlemeyle uygulamaya geçilebilir. Özel öğretim kurumlarının sayıca arttığı, yerinden yönetim kuruluşlarına yetki devredildiği durumlarda başarılı bir şekilde uygulanma olasılığının artacağı ileri sürülebilir.

Karma model, rasyonel, uzlaşma ve politik modelin birleşimi olarak görülebilir. Eğitim örgütleri, örgütsel yapılarına uygun değişim modelini seçebilecekleri gibi, değişimin özelliğine ve diğer faktörlere bağlı olarak farklı değişim modellerinin yaklaşımlarını da tercih edebilirler.

Planlamada esnekliğin sağlanması, karara katılmada demokratikliğin olması, mikro ve makro değişim uygulamalarının birbirinden ayrı olarak ele alınması, etkili iletişimin sağlanması, yapılan yeniliklerin yerel özelliklere uyarlanması, esnek bir örgütsel yapılanmanın önerilmesi, personel geliştirmeye ve müşteri hizmetlerinin artırılmaya çalışılması, öğrenen örgütlerin yaratılması, örgüt kültürü ve örgüt ikliminin sürekli göz önünde

bulundurulması karma modelin, değişim uygulamalarında başarılı olma olasılığını artırmaktadır.

Karma model, eğitim sistemimizde uygulanmak istendiğinde , eğitim sisteminin esnek bir yapılanma ,yetki devri ve karara katılmanın sağlanması gerekir. Öğretmen ve yöneticilerin görevleri ve rolleri yeniden düzenlenmelidir. Okul yöneticiliği bir meslek haline getirilmelidir. Değişimin doğası gereği değişimde süreklilik vardır. Eğitim örgütleri de bu sürekliliğe uygun değişim modelleri geliştirmeli uygulamalı ve sonuçları sürekli olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Adams. D, Combleth, C. (1992). Plann'"g Educational Change.Pitsburg: Yayınlanmamış Ders Notu.
- Bardach, E, (1977). The Implementation Game : What Happens After a Bili Becomes a Law. Cambridge : Massachusetts Institute ofTechnology Press.
- Başaran, I.E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara : Kadioğlu Matbaası.
- Berman, P, (1981). Educational Change : An Implementation Paradigm. in H. INGRAM and D. MANNI (Eds.), Why Polices Succeed or Fail. Bevverely Hills, CA: PP. 262-274.
- Berman. P, Mclaughlin, M.(1979). Federal Programs SupportingEducational Change: Executive Summary. InJ.J. Ford and L.F. Hergert (Eds.). Linking Agents Mass: Netvwork of Innovative school Inc.
- Chase, G, (1979). Implementing Human Services; Programs: Hovv Hard Will It Be? Publicy Policy, 27,4: PP. 39-35
- Cummmgs.T, Worley C.(1993).Organization Development and Change.Minnepolis: West Publishing Company.
- Elmore, R, (1978). Organizational Models of Social Program Implementation. Publicy Policy, 26. 2: PP. 185-228
- Elmore, R, (1979). Backvvard Managing: Implementation Research and Policy Decisions. Political Science Quarterly, 94, 4: PP. 601-616.
- Forester,J.(1980). What do PlanningAnalysists?Ithaca: CarnellUniversity Press.
- Fullan,M.(1993).Change Forces:Probing The Depts of Educational Reform.Nevvyork: N.Y. Falmer Press.

- Hargrove, E.C.(1975). *The Missing Link: The Study of Implementation Social Policy*. Washington: The Urban Institute Press.
- Karip, E.(1997). Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkenler. *Eğitim Yönetimi*. 1,3, Kış 7, (63-80).
- Kirkpatrick, D.(1985). *How to Manage Change Effectively*. San Francisco: Jossey-Boss Publisher.
- Mclaughlin, M. (1987). Learning From Experience: Lesson From Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9,2: PP. 171-178.
- Messec, j. (1990). Language Issues and National Educational System: Experiences in African Developing Nations. In D. CHAPMAN and C. CARRIER (Ed.) *Improving Educational Quality: A Global Perspective*. New York: Greenwood Press.
- Murphy, J. (1973). The Educational Bureaucracies Implement Novel Policy: The Politics of Tide I ESEA, 1965, 1965-72, A. SINGLER (Ed.), *Policy and Politics in America*. Boston : Little. Brown.
- Odden, A.R.(1991). "The Evolution of Education Policy Implementation." A.R Ödden (Eds.). *Education Policy Implementation*. New York : State University of New York Press.
- Pressman, L, Wildavsky, A.(1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University Of California Press.
- Sargut, S. (1994) *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: V Yayınları.
- Schellings, T. (1963). *The Strategy of Conflict*. London: Oxford University Press.
- Sybout, W.(1992). *Planning in School Administration*. London: Greenwood Press.
- Warwick, D. (1982). *Bitter Pills, Population Policies and Their Implementation in Eight Developing Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weatherly, R, Lipsky, M.(1977). Street-Level Bureaucrats and Institutional Innovation: Implementing Special Education Reform. *Harvard Educational Review*: 47 (2): 170-197.
- Williams, W. (1980). *The Implementation Perspective: A Guide for Managing Social Service Delivery Program*. Berkeley, C.A: University of California Press.
- Zimmerman, J. (1985). The Frontiers of Strategic Thinking. An Interview with John w. Zimmerman Kepner. *Tregoe, Journal*, 14,4:13-16.