

Türkiye’de Okul Geliştirmede Uygun Model Arayışı: Bir Okul Geliştirme Reformu Olarak Memphis Yeniden Yapılandırma Girişiminin Analizi

Mustafa TOPRAK¹, A. Cezmi SAVAŐ²

ÖZET

Değişim tüm canlılar için, hayatı devam ettirmek için vazgeçilmez bir unsurdur. Canlılar gibi, bireylerin tek başlarına çözemeyecekleri problemleri çözmek amacıyla kurulan örgütler de, değişen şartlara göre bir değişim ve dönüşüm döngüsü içinde olmak zorundadırlar. Bu örgütler içinde, okul örgütleri de dış çevredeki değişimler ile denge kurmak zorundadır. Okulların yeniden yapılanması (Restructuring), okul örgütlerindeki kritik sistemlerde, görüntüsel değişimlerin ötesinde radikal değişimleri gerektirmektedir. Türkiye’deki kamu okullarının toplumun ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığı gerçeğinden hareketle, daha olumlu öğrenci çıktılar elde etmek ve okulların kendilerine atfedilen rolleri daha etkin yerine getirebilmeleri için, bu okulların işleyişlerinde sistematik değişimler olması gerekmektedir. Bu çalışma, bu yeniden yapılanma sürecinde, dünyadaki örnek bir uygulamayı (Memphis Yeniden Yapılandırma Girişimi) irdelemeyi ve atılacak adımlarda bu uygulamalardan alınabilecek dersleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla ilk önce Türkiye’deki Eğitim Reformlarına değinilmiş, daha sonra da Memphis Yeniden Yapılandırma Girişimi hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim reformu, Okul geliştirme, Eğitimsel değişim

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.317a>

1 Okutman - Zirve Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu - mustafa.toprak@zirve.edu.tr

2 Yrd. Doç.Dr. - Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - cezmi.savas@zirve.edu.tr

GİRİŞ

Okul etkililiği ve okul geliştirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, birçok araştırmacı tarafından üzerinde hiç de kolay bir iş olmadığı şeklinde bir uzlaşıya varılan (Ross vd., 2001) bu çabanın, öğrenciler için standartları arttıracak sistemik bir reform (Hill, 1998) amaçladığı ortaya çıkmaktadır. Bridenbaugh’un (1963) “büyük mutasyon” diye tanımladığı tarihi, kültürel ve teknolojik tüm gelişmelere ayak uyduracak şekilde okullarda yapısal değişiklikler yapmak kolay olmadığı gibi, okulların öğrenciler üzerindeki etkileri hesaba katıldığında Schlecty’nin (2005) dile getirdiği işlemsel, teknolojik ve yapısal değişikliklerin aciliyeti de göz önündedir. Şu bir gerçektir ki, üzerinde birçok tartışma yapılan eski eğitimsel etkililik paradigması miadını doldurmuştur ve araştırma yapmayı, süreklilik gösteren okul geliştirme ve reform süreçlerine entegre edecek yeni bir paradigma ortaya çıkmaktadır (Hill, 1998). Stringfield vd.’nin (1997) sorduğu “bir okul veya okul bölgesi tüm öğrenciler için yüksek öğrenme çağrılarını nasıl cevap verecektir?” sorusu aslında bu yeni paradigmanın çıkış noktası olarak görülebilir. Birçok öğrencinin fazla birşey öğrenemediği ve çoğu öğrencinin öğrenebileceğinden daha az öğrendiği okullarda (Schlecty, 2005) tüm paydaşların etkin katılımıyla başlatılıp sürdürülebilecek reformlar yapmak, günümüz Türkiye’sinin kronikleşmiş eğitim problemlerine, dolayısıyla toplumsal problemlere çözüm getirmesi açısından önemlidir.

Türkiye’deki Eğitim Reformları

Türkiye’de cumhuriyetin kurulmasından itibaren Tevhid-i Tedrisat, halk eğitim reformları, çeşitli ilköğretim reformları (8 yıllık zorunlu eğitime geçiş gibi), yükseköğretim reformları (Malche raporu ve sonrası Darü-l Fünun reformu) gibi değişik eğitim reformları yapılmıştır. Bunlardan biri, 2003 yılında başlatılan, daha çok müfredat temelinde olan ve amacı genç insanları daha gerçekçi bir hayata hazırlamak olan reformdur. Bu reform, tüm ulusal müfredatı üç aşamada değiştirmeyi amaçlıyordu. İlk aşamada, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe alanlarında 1-5 sınıfları için yeni bir müfredat geliştirilmiş ve bu yeni müfredat 2004-2005 yıllarında 120 pilot okulda uygulanmaya başlanmıştır (Tezgel, 2009).

Yapısalcı yaklaşımı temel alan bu reform (Gültekin, 2010), 2005 Eylül ayında ise tekrar gözden geçirilerek ülke çapındaki tüm okullara uygulanmıştır. 6-8 sınıflarda eğitim gören öğrenciler için yeni müfredat hazırlamak olan ikinci aşama hala devam etmektedir. Üçüncü aşama ise, bu yeniden yapılandırılan müfredatın 4 yıllık lise eğitimine uyarlanmasıdır (Talim Terbiye Kurulu, 2005; Akşit, 2007).

Bu yeni yaklaşımda, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenmiş olup kazanım odaklı, etkinlik temelli ve kullanım ağırlıklı bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yolla, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde daha aktif ve takım ruhunu benimsemiş olmaları, soran, sorgulayan, gerektiğinde tartışan, eleştiren, düşünen, üreten ve paylaşan bir tavır sergilemeleri, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştıkları problemleri kendi çabalarıyla çözebilen özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Buna bağlı olarak, ders içerikleri değiştirilmiş ve ders kitapları öğrenci öğrenmesini destekleyecek hale getirilmeye çalışılmıştır.

Tüm bu reform çabalarının pratiğe dökülmesinde eksiklikler yaşandığı ve bunun da bu değişim çabalarının “daha olumlu öğrenci çıktıları elde etmek” olan asıl amaçlarına varmasını engellediği göze çarpmaktadır. Korkmaz’a göre (2006) kalabalık sınıflar, ailelerin bu yeni programla ilgili bilgi eksiklikleri, değerlendirme safhasında öğretmenlerin çok fazla

kâğıt işi ile uğraşmak zorunda kalması gibi nedenlerden dolayı programın amaçlarına varması engellenmektedir. Bulut ise (2007) öğretmenlerin bu yeni programı daha önce yapılanlara göre reform olarak algıladıklarını dile getirmiştir. Fakat öğretmenler ilköğretim programlarının gelecekte daha iyi hale getirilmesi için araç-gereç eksikliğinin giderilmesi, merkezi sınavların da, ya kaldırılması ya da yeni programla uyumlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Diğer bir reform ise, 2004 yılında başlatılan, amacı Türkiye'deki eğitimin adem-i merkeziyetçi bir yapıya getirilmesini amaçlayan, henüz başarılı olamayan ama tekrar gözden geçirilen yapısal reformdur. Bu çerçevede, öngörülen değişiklikler hala netice alınamayan büyük tartışmalara neden olmuştur (Akşit, 2007). Eğitim yönetiminde özellikle personel yönetimi ve yerel yönetimler bağlamında reformlara duyulan ihtiyaç geniş kesimce kabul edilmiş olsa bile (Şimşek & Yıldırım, 2004), bugün öngörülen reformların doğası ve böyle bir yeniden yapılandırmanın sosyal sonuçlarının ne olacağı ile ilgili tartışmalar hala devam etmektedir (Şen & Bandyopadhyay, 2009).

Bununla beraber, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çok çeşitli eğitimi geliştirme odaklı projeler yapılmaktadır. Bu tür çalışmalar, Türkiye'de özellikle politika üreticilerin en azından sorunların farkında olduklarını göstermeleri açısından önemlidir. Fakat, bu çalışmaların Schlecty (2005) tarafından dile getirilen, sistemle uyumlu halde olan, sisteme entegre edilen (sustaining), veya sistemde daha köklü değişiklikler meydana getiren (disruptive) reform kategorilerinden hangisine girdiğini sormakta fayda vardır. Değişim çabalarının çoğu kez değişim ajanları (change agents) olan öğretmenler ve diğer personel tarafından evcilleştirilip (domestication of change), mevcut yapıya uydurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Yapılan reformlar yararlı olmakla birlikte, Fullan'ın (2001a) reformların başarılı olma şartları olarak dile getirdiği, "okulların reform gerçekleştirme kapasitelerini arttırma ve tüm öğrenciler için başarıyı arttırma" konusunda çok başarılı olabildiği tartışılabilir bir durum olarak göze çarpmaktadır. Yapılan tüm bu çalışmaların sistemin tüm öğeleri yerine, bir veya iki problemin çözümüne yönelik olarak sınırlı kaldığı (Karagözoğlu, 2005; Akpınar & Aydın, 2007) söylenebilir. Aynı şekilde, bu reform çabalarının, sınıftaki öğretme davranışlarını değiştirme ve öğrenci başarısına yeterince katkıda bulunma (Desimone, 2000; Elmore, 2002) konusunda çok başarılı oldukları söylenemez. En azından test odaklı düşünülürse, Türkiye'nin PISA sınav sonuçları ve üniversiteye giriş sınavlarında, sıfır puan alan öğrencilerin sayısının gün geçtikçe artması bu gerçeği ortaya koymaktadır.

Okulda sistemik bir değişimi gerçekleştirmek için ithal çözümler sunmak her zaman tercih edilebilir bir durum değildir. Bu noktada, Türkiye'nin, eğitim sistemi ithal eden ülke konumundan çıkıp, eğitim modelleri ihraç eden ülke konumuna gelmesi gerektiğini belirten Günek'e (2009) katılmakla birlikte, yapılan reform çabalarından ders almak açısından pratiğe dökülmüş eğitim reformlarını (başarısız olanları bile) incelemek önemlidir. Bu bağlamda, 1995 yılında Amerika'nın Memphis eyaletinde başlatılan ve 161 okulu kapsayan eğitim reformu hareketi, Türkiye'de başlatılması gereken, köklü ve sistemik değişiklikler oluşturmayı hedefleyen eğitim reformlarının yönünü belirleme ve bu süreçte atılması gereken adımları (know-how) ve kaçınılması gereken durumları görmemiz bakımından incelenmeye değerdir.

YÖNTEM

Çalışma bir durum çalışması olup, Memphis Yeniden Yapılanma Girişimi'nin detaylı bir incelemesini içermekte ve bu girişimin Türkiye'deki reform çalışmalarına nasıl ışık tutacağı irdelemeye çalışılmıştır. Durum çalışmaları insanların, konuların, sorunların, ya da programların yakından incelenmesini içermektedir (Hays, 2004). Merriam (1988) nitel

durum çalışmalarını “bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi” olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma ile aynı konuyla ilgili yapılan çalışmaların analiz edilmesi ve bu analizler sonucunda konu ile ilgili kapsamlı ve detaylı bilgiler verilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada, öncelikle bu yeniden yapılanma girişiminin arka planı üzerinde durulacaktır.

Yeni Amerikan Okulları (New American Schools - NAS)

Yeni Amerikan Okulları (NAS) girişimi 1991 yılında ilk defa kurulan ve George W. Bush yönetiminin 2000 yılındaki reformları ile birlikte daha aktif hale gelen kar amacı gütmeyen bir kuruluştur (Boddily, 1998). 1991 yılında kurulan NAS daha sonraları “desen” olarak adlandırılacak olan az başarılı okulları dönüştürmeye çalışan spesifik modeller üretmeye başlamıştır. Girişimin altında yatan temel felsefe, “tüm ülkede en iyi araştırmaları öğrenci başarısını arttırmak için sınıf ortamlarına uygulamak” olarak dile getirilmektedir. Bu bağlamda, ulusal bir yarışma ile ülkede en iyi “araştırma temelli fikirleri” seçen bu girişim, özel ve kamu işbirlikçileriyle bu çabalara 130 milyon dolar yatırım yapmıştır (Glennan, 1998).

Bu süreçte, gelen 700 reform projesinden 11’i seçilmiş ve bu desenlerin uygulanması için finansman desteği verilmiştir. Üç yıl boyunca, bu desenler 19 eyalette, 147 okulda denenmiş ve bunlardan sekizi etkili bulunup, okul geliştirme süreçlerinde (scale-up phase) kullanılmaya karar verilmiştir. 1995 yılında başlayan bu okul geliştirme çabaları, desenlerin uygulandığı okulların sayısının artırılmasını ve tüm okul bölgelerini bu desenlerin uygulanma sürecinde dâhil etmeyi hedeflemiştir (Bodilly, 1998). Bu desenler yaklaşık 4,000 okulda ve neredeyse Amerika’daki her eyalette uygulanmıştır. Bu hedefi gerçekleştirmek ve bu eğitim desenlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmeleri için, beş temel faktör üzerinde durulmaktadır (Boddily, 1998): 1) Liderlik, yönetim ve yönetişim, 2) Kaynak aktarımı, 3) Mesleki gelişim, 4) Değerlendirme ve güvenilirlik, 5) Eğitimci, aile ve toplum katılımı. Berends, Kirby, Naftel ve Mckelvey (2002) girişimin asıl amacının ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki okullarda, okul çapında reform çabalarını finanse etmek ve tüm ülkede öğrenci başarısını yükseltmek için okul gelişim desenlerinin uygulanmasına destek vermek olduğunu belirtmektedir.

1992-2000 yılları arasında ise Araştırma ve Geliştirme Kurumu (Research and Development - RAND), NAS girişimine analitik destek vermiştir. Bu desenlerden bazıları, 152 ilköğretim ve ortaöğretim devlet okullarını barındıran 100,000’in üzerinde öğrenciyle Memphis’te uygulanmış ve uygulanan desenden bağımsız olarak öğrenciler standart testte önemli başarılar elde etmişlerdir (Berends vd., 2002).

Memphis Yeniden Yapılandırma Girişimi

Memphis Şehir Okulları, aile ve toplumdaki fakirliğin çok büyük zorluklar oluşturduğu bir çevrede bulunmakta ve Georger W. Bush tarafından başlatılan No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) hareketi gereğince Title I (o okuldaki tüm öğrencilere maksimum maddi destek) yasası altında sadece belli öğrenciler değil, tüm öğrencilerin maddi destek aldığı bir durumdadır (D’Agostino, 1999). Teneese eyaletindeki öğrencilerin % 75’i devletten düşük ücretle öğlen yemeği desteği almakta ve % 80’i Afrikalı Amerikalıdır. Bu okulların, yeni bir program veya reform hareketi ile başarıya dönük çok büyük bir adım atıp ulusal başarı düzeyini yakalamalarını beklemek gerçekçi olmadığı belirtilmektedir (Stringfield vd., 1996). 1992 yılında, daha önce Kuzey Karolina’nın küçük

bir şehri Chapel Hill’de büyük başarılar elde etmiş Başmüfettiş Dr. Gerry House Memphis Şehir Okullarının başına gelmesi ve en büyük amacının “öğrenci başarısını arttırmak” olduğunu kamuoyuna açıklamasıyla, tüm şehirde olumlu bir değişim iklimi oluşturulmaya başlanmıştır. Dr. House, hemen her okulda okul-temelli bir yönetim kurmuş ve öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için kapsamlı/okul çapında etkili reformları tanımlayan ve geliştiren lider gruplar oluşturmuştur (Ross, 2001).

Bu dönemde, kritik işbirlikleri gelişmiş ve Memphis’te reform hareketlerinin başlamasıyla ulusal çapta gelişmeler politik iklimi ve reform için gerekli finansmanı oluşturmuştur. Bunlardan en önemlisi, Yeni Amerikan Okulları (NAS) ile olan işbirliğiydi (Mirel, 2001). Bununla beraber, diğer bazı kritik işbirlikleri de oluşmuş ve Memphis Üniversitesi bünyesinde kurulan Eğitim Politikaları ve Araştırma Merkezi eğitim reformları geliştirmek için çalışma alanlarını geliştirmeye başlamıştır. Görüldüğü gibi, reformlar başlatılırken dışardan çok çeşitli destekler alınmakta, reformları gerçekleştirme konusunda uzmanlık sahipleri ile güçlü ilişkiler kurulmaktaydı. Johns Hopkins Üniversitesi’nde Dr. Sam Stringfield, reform modellerinin iş dünyasındaki gruplar tarafından geliştirilmesi ve Memphis okullarının bu dıştan geliştirilmiş araştırma modellerini kullanabileceğini önermiştir (Ross, 2001).

1995 yılında Memphis Şehir Okulları, NAS tarafından bu okul reformlarını uygulayacak 10 yetkili kurumdan biri olarak seçilmiştir. Başmüfettiş, okullardan 6 Yeni Amerikan Okulları ve 2 diğer ek desenlerinden birini seçmesini isteyerek 1995 baharında reform çalışmalarını resmi olarak başlatmıştır (Ross, 2001). Bu reform modelleri CO-NECT, Expeditionary Learning Outward Bound, Modern Red Schoolhouse Institute, Roots & Wings, ATLAS, Audrey Cohen College, ek olarak Paidea ve Accelerated Schools modelleriydi (Boddily, 1998).

Bu modellerin herbirisi üzerinde durmak yerine, şunu belirtmekte fayda vardır. Herbir reform modelinin odak noktası farklı olsa da, nihayi amaç okulu geliştirmek ve öğrenci çıktılarını daha olumlu hale getirmektir. Örneğin, ATLAS, otantik öğrenme etkinliklerini odak noktası olarak alırken, Co-NECT bilgisayar teknolojilerini proje tabanlı öğrenme ile entegre ederek okul geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hopfenberg & Levin, 1993). Ross vd. (1997) ise bu modellerin şu ortak noktaları üzerinde durmaktadır:

- Öğrenciler için yüksek seviyede performans standartları oluşturmayı hedeflemeleri,
- Öğretmenlerin güçlü bir şekilde sürece dâhil olmalarını gerektirmeleri,
- Okul temelli mesleki gelişim ve zamanı planlamayı temel almaları,
- Belli sorulara cevap vermekten ziyade öğrenci performans göstergelerinin kullanımını gerektirmeleri.

Görüldüğü gibi, çoğu model, işbirlikçi öğrenme, tematik üniteler (yönlendirici bir soru etrafında dönen projeler veya aktiviteler), öğrenci-merkezli öğretim, entegre müfredat, yüksek teknoloji kullanımı ve toplum ve ailenin okulla ilgili yoğun ilişkilerini merkeze almışlardır. Bu modellerden herhangi birini seçme özgürlüğüne sahip olan okullardan 58’i 2 ay sonra niyet mektubu vererek hangi reformları uygulamak istediklerini dile getirmişlerdir. Merkezi yöneticilerin bu mektupları gözden geçirmelerinden sonra, 34 okul ilk yıl uygulamalarına katılmaya hak kazanmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, Memphis Şehir Okulları, Desen Takımları, Yeni Amerikan Okulları, Memphis Üniversitesi ve Eğitim Politikaları ve Araştırma Merkezi’nin, modeller ile ilgili okullara bilgi aktarmak için çeşitli çabalar içine girmeleridir (Ross vd., 1997). Etkili bir değişim süreci için moral bir amaç geliştirme, değişimi anlama, ilişkilerin güçlü tutulması ve bilginin paylaşılmasının çok

önemli etmenler olmasından hareketle (Fullan, 2001b), reform modelleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadan, reformlara bir bağlılık ve reformları sahiplenme duygusu oluşturmanın zor olduğu aşikârdır. Bu nedenle, yukarıda bahsedilen kurumlar bir araya gelerek bir Konsorsiyum kurmuşlar ve Memphis’te yıllara yayılmış “eğitim sunumları” yapmışlardır.

Daha önce Memphis Şehir Okullarında kurulan eğitimci gruplara kendi okullarında kullanacakları yeniden yapılandırma modelleri ile ilgili çeşitli eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerden sonra desen takımları temsilcileri ile yapılan toplantılar ve Memphis Şehir Okulları Öğretme ve Öğrenme Akademisi’ndeki uzmanlar ile yapılan görüşmelerden sonra okullardan kendi seçtikleri modellerle ilgili daha fazla bilgi toplamaları istenmiştir (Ross, 2001). Böylece, her okulun kendi uygulayacakları modeli kendilerinin incelemesi, bilgileri içselleştirmeleri ve böylece hem sorumluluğu paylaşmaları, hem de modelin uygulanma safhasında çok gerekli olacak desenlere bağlılığa sahip olmaları sağlanmıştır. Ross vd.’nin (1997) belirttiği gibi, reformla ilgili kendi kararlarını verme konusunda okullara yardımcı olmak amacıyla bölge eğitim kurulu tarafından “öz-değerlendirme formları” dağıtılmıştır.

Böylece, 1995 yılında Memphis Şehir Okullarında, Yeni Amerikan Okulları (NAS), Araştırma ve Geliştirme Kurumu (RAND) ve diğer Memphis Konsorsiyumu’nun akademik ve analitik yardımlarıyla reform başlamış oldu. Yeniden yapılandırılmakta olan okullardaki öğrencilerin yıl içindeki performans göstergelerindeki değişimler ile diğer yapılandırılmayan kontrol okullarındaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılıkları gözlemek amacıyla Tenesee Katma Değer Sistemi (Tenesee Value Added System) uygulanmaya başlandı. Bu sistem, eyelet bazında standardize edilmiş ve öğrencilerin matematik, okuma, dil, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi alanlardaki başarılarını ölçmeyi hedeflemekteydi (Ross vd., 2001b).

Sonuçlar, 1995, 1996, 1997, 1998 ve 1999 yıllarını kapsayan bir süreçte, yıl bazında kurulmuş kurullar tarafından istatistiksel verilerle elde ediliyordu ve bu veriler Johns Hopkins Üniversitesi’nden Sam Stringfield, Memphis Üniversitesi’nden Stephen Ross başkanlığındaki heyet ve SAS şirketinden William Sanders, Paul Wright gibi bağımsız (freelance) araştırmacılar tarafından raporlar haline getirilip, sunumlarla eğitim komitelerine duyuruluyordu (Ross, 2001). Böylece, şeffaf toplum olmanın göstergelerinden, hesap verilebilirlik ve toplumu bilgilendirme sorumlulukları yerine getirilmiş olmaktadır.

Stringfield (1997), dokuz nedenden dolayı Memphis’teki Reform çabalarının ümit verici olduğunu dile getirmiştir:

- Sekiz farklı okul temelli reform modeline güçlü bölge desteği,
- Altı modelin Yeni Amerikan Okulları modellerinden, diğer ikisinin Amerika’da daha çok tanınan okul geliştirme modellerinden olması,
- Hiç bir modelin yeni olmaması ve sekiz modelin de yıllarca süren ön geliştirme ve uygulama çabalarının ürünü olmaları,
- Memphis Yeniden Yapılandırma Girişiminin, uygulama ile ilgili ilk defa boylamsal veriler ve farklı okul geliştirme modellerinin etkileri ile ilgili bilgi sunacak olması,
- Farklı modellerin tek bölgede birden fazla okulda denenecek olması ve verilen desteğin tutarlılığı,
- 34 okulun kapsamlı yeniden yapılandırma seçeneklerini aramaları ve aynı çabanın sonucu olarak seçtikleri modeli uygulamaları. Bu, kontrol edilmiş şartlar altında uygulamaların derecelerini göstermiş olacaktı.

- Eyalet tarafından hazırlanacak olan tek bir sınav sisteminin öğrenci çıktıları ile ilgili standart ölçütler verecek olması,
- Veri toplama işleminin reform çabaları başlamadan önce başlaması, ilk mesleki gelişim faaliyetleri esnasında devam etmesi ve uygulamanın sürdüğü yıllar boyunca devam etmesi,
- Memphis Şehir Okulları, Memphis Üniversitesi ve Johns Hopkins Üniversitesi ile olan tarihi bağ ile çok okullu, çok modelli, çok yöntemli reform gerçekleştirmek için işbirliği yapılması ve farklı aşğıdan yukarı yapılandırma faaliyetlerinin yukarıdan aşağıya desteklenmiş olması.

Memphis Şehir Okullarında Öğrenci Başarısının Değişimi

Gerçekleştirilmekte olan reformun nihai hedefi olan, yapılan çalışmaların öğrenci çıktıları üzerinde etkili olup olmadığının görülmesi gerekmektedir. Tek bir okulun reforme edilmesinin en azından 10 yıl alacağı (Darling-Hammond, 1988; Sizer, 1996) göz önüne alındığında, bir okulun mevcut durumdan, belirtilmiş amaçlara ulaşması bir yıllık bir süre içinde yapılamaz (Stringfield, 1998). Fullan'a göre (2001a) ise, reforme edilen bir ilköğretim okulunun somut başarı artışı gösterebilmesi için beş yıla kadar bir zaman gerekmektedir. Bu süre, bir ilköğretim okulu için daha uzun bile olabilir. Fakat Memphis'te ilk yıldan itibaren öğrenci çıktılarında, ufak da olsa değişiklikleri görmek mümkün olmuştur. Memphis'te iki yıldan sonra yapılan şeyler tüm araştırmacıların ve uzmanların dikkatini çekmiştir. Sonuçlar çok olumluydu. Sistematik gözlemler vasıtasıyla genişletilmiş sınıf ziyaretleri ve öğretmenlerle yapılan önceden yapılandırılmış mülakatlar reformları uygulayan tüm okullara uygulandı (Ross, 2001).

Smith vd.'ne göre (1998) reform vasıtasıyla, öğretim daha fazla öğrenci merkezli olmakta ve öğrencileri reformdan önceki yıllara göre daha aktif hale getirmekteydi. Hem istatistiksel, hem de eğitimsel olarak önemli sonuçlar raporlara yansımaya başlamıştı (Ross, 2001). Özellikle, 1996-1997 yılları arasındaki raporlara göre, öğrenci çıktıları diğer kontrol okullarındaki öğrencilerden çok yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Fullan (1999) standart testlerde Memphis'te bu kadar erken olumlu avantajların ortaya çıkmasını beklenmeyen bir durum olarak ortaya koymaktadır. Olumlu sonuçlar, reformun başlamasından sadece iki yıl sonra ortaya çıkmış, 3. ve 4. yılda da devam etmiştir. Mesela, 1995'te yeniden yapılandırılmaya başlanan 25 okulun üç yıl sonraki son test puanları ön test puanlarına göre 17.4 puan daha yüksek çıkmıştır (Ross vd., 2001).

Sekteye Uğrayan Girişim

1996-1997 yılları arasındaki başarı grafiklerinden dolayı, tüm okulların reform modellerini uygulamaları gerektiği dile getirilmeye başlandı. Memphis'ten elde edilen çıktıların büyüyle olacak, 1998 yılında Milli Kapsamlı Okul Reformu Programı başlatıldı ve federal hükümetten büyük destek aldı. 1998 yılında tüm Memphis okulları 18 eğitim reform modelinden birini uygulamaya başladılar ve bu son adım yeniden yapılandırma girişiminin gönüllülük temelli doğasını bozmuştur (Ross, 2001). Çünkü mevcut durumları iyi olan okulların da bu modellerden birini uygulamaları gerektiği dile getirildi.

Nitekim, 1997 yılında reformları devam ettirmek ve dış reform dizayn takımları ile olan ilişkileri güçlendirmek için gerekli olan paranın okulların mevcut okul temelli yönetim fonlarından gelmesi gerektiği kuralının çıkması da öğretmenler ve yöneticilerin okullarının yeniden kurma kabiliyetleri üzerinde büyük bir baskı kurmuştu (Bol, Nunnery, Stephenson & Mogge, 2000). Bu durum, okulların reform çabalarını destekleyen sistemin gücünü daha

da azaltmış ve 2001 yılında müfettiş Gerry House’un Memphis Okulu Yeniden Kurma Girişimini sona erdirmesine neden olmuştur (Edmonds, 2001; Ross, 2001).

Müfettiş House’un istifa ettiği bu beşinci yıl öğrencilerin ortalama puanları daha önceki yıllardaki puanların ve eyalet ortalamasının altına düşmüştür (Ross, 2001). Girişimin başarısız olma nedenleri, Ross (2001) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Yapılandırılan okulların sayıca fazla olması ve kullanılan çoklu modellerin bölgelerin okullardaki çabalarını destekleme güçlerini azaltması,
- Bölgedeki, tüm okulların reformları uygulamak zorunda bırakılması ve böylece öğretimsel yaklaşımlarını değiştirmek istemeyen başarılı okulların zor durumda bırakılması.
- Her ne kadar bölge dıştan geliştirilmiş kapsamlı okul reform modellerinin kullanmasını zorunlu kılmaya ve okullara kendi modellerini geliştirme özgürlüğü ve esnekliği tanınsa da, görüşme yapılan birçok öğretmen ve müdür genel algının farklı olduğunu ve dıştan geliştirilen modellerin merkezi yönetim tarafından kayırıldığını dile getirmişlerdir. Raporlarda *endişe süreci* olarak tanımlanan bu süreçte, bu modellerin genelde okullar tarafından herbirinin odak noktası anlaşılmadan ve personel desteği alınmadan hızlı bir şekilde seçildiğini göstermektedir.

Zaman içerisinde özellikle 1999’da müfettiş Gerry House ve birkaç ay sonra yardımcısı Kalkofen’in ayrılma planları ortaya çıkınca, bazı okullarda reformlara ilgi azalmaya başlamış ve birçok okulda reformları uygulama kalitesi düşmüştür. Ross’a göre (2001), personelin müfettişlerin ayrılacağını duymalarından sonra sıkı çalışmayı bıraktıkları ve bölgedeki yüksek öğretmen hareketliliği, sürekli personel gelişimini reformlara katılımı sağlamayı çok zor hale getirmiştir.

Memphis Reform Girişimi’nin başarısızlığındaki bir nokta da, reform takımı üyelerinin inovasyonu olumsuz etkileyecek davranışlarda bulunmalarıdır. Etkili bir reformunun, inovasyonu sürekli canlı tutacak, sürece entegre edecek ve yenileyecek takım liderlerine ihtiyacı vardır. Fakat, Memphis’teki birçok takım lideri hazırlık ve oryantasyon yapmadan reformların oluşmasını beklemiştir. Memphis, gelişimi çok erken görmüş ve 15 okulda yakalamış olduğu başarıyı tüm okullara transfer etmeye çalışmıştır. Fakat inovasyon etkili kullanılamamış, değişime açık olmayan okullar yeterince gözlemlenememiştir. Memphis’te endişe süreçleri zamanında tanımlanamamış, öz boyutluluk ve görev boyutluluktan, üyelerin işbirliği yaptığı ve fikirlerini tekrardan yoğunlaştırdığı etki boyutluluğa geçiş sağlanamamıştır (McDonald, 2012).

BULGULAR VE SONUÇ

Memphis Yeniden Yapılandırma Girişimi aynı seviyedeki kontrol okullarına göre aslında özellikle ilk iki yılda çok önemli sonuçlar ortaya koymuştur (Ross vd., 2001). Etkili okulların en önemli göstergelerinden olan, net olarak dile getirilmiş herkes için öğrenme prensibine dayanan bir misyon ve öğrenme için güvenli ve düzenli bir ortam oluşturulmuştur (Ross, 2003). Bir yeniden yapılanma girişiminin öğrenci üzerindeki etkilerini görmenin en az beş yıl aldığını (Fullan, 2001a), dikkate aldığımızda, belki de asıl çıktılarını elde edeceği yıl, yani girişimin beşinci yılında girişimden vazgeçmek durumunda kalmıştır. Yaşanmış bu reform tecrübesi, gelecekte Türk eğitim sisteminde yapılacak

sistemik değişimlerde göz önüne alınabilir. Bu bağlamda, genel olarak, bu girişimin hem güçlü, hem zayıf taraflarının irdelenmesi gerekmektedir.

Güçlü taraflar;

Herkese Açık ve Şeffaf Seçim: Yeni Amerikan Okulları (NAS) adında, reform hareketlerine destek veren, ulusal bir yarışma ile ülkede en iyi araştırma temelli fikirlerini seçen bir kurumun olması. Bu kurum, özel ve kamu işbirlikçileriyle bu çabalara 130 milyon dolar yatırım yapmıştır. Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanına entegrasyonu konusunda önemli bir işlev gören Ulusal Ajans gibi çalışan bu kurum, öncelikle, kamunun tüm kesimlerinin katılabileceği bir sistem içerisinde, reform modelleri önerilerini toplamaktadır. Bu aslında, dıştan geliştirilmiş reform modellerinin örgütsel değişimde önemli olduğunu ve reform sürecinde bağımsız olarak hazırlanmış modellerin de işe koşulması gerektiğini göstermektedir.

Pilot Uygulamalar: NAS kurumunun seçtiği reform modelleri üç yıl boyunca, 19 eyalette 147 okulda denenmiş ve bunlardan sekizi etkili bulunup, bunların okul geliştirme süreçlerinde (Scale-up phase) kullanılmalarına karar verilmiştir.

Araştırma ve Geliştirme Kurumu RAND, NAS girişimine analitik destek vermiştir. Memphis Üniversitesi bünyesinde kurulan Eğitim Politikaları ve Araştırma Merkezi de, reformların öğretmenlere anlatılması, öğrenci ve öğretmen rollerinde ne gibi değişiklikleri gerekli kıldığı ile ilgili sürekli seminerler vermişlerdir.

Dezavantajlı Okullar: Memphis Şehir Okulları aile ve toplumdaki fakirliğin çok büyük zorluklar oluşturduğu bir çevrede bulunmakta ve No Child Left Behind Eğitim Politikasının Title I yasası altında sadece belli öğrenciler değil tüm öğrencilerin maddi destek aldığı bir durumdadır. Reform çabalarının öncelikle dezavantajlı grupların olduğu bölgelerden başlanması gerekmektedir. Bu eğitimdeki hakkaniyet (equity) kavramını güçlendirme anlamında önemlidir.

Kollektif Çalışma: Desen Takımları, Yeni Amerikan Okulları, Memphis Üniversitesi ve Eğitim Politikaları ve Araştırma Merkezi modeller ile ilgili okullara bilgi aktarmak için çeşitli çabalar içine girmişlerdir. Ayrıca, Öğretme ve Öğrenme Akademisi'ndeki uzmanlar ile yapılan görüşmeler vasıtasıyla, okullardan kendi seçtikleri modellerle ilgili daha fazla bilgi toplamaları istenmiştir. Böylece, örgütsel öğrenmenin sürekliliği sağlanmak amaçlanmıştır.

Değerlendirme: Sürecin başlangıcından itibaren modellerle ilgili uygulayıcıların performanslarını ölçmek için "Öz değerlendirme Formları" dağıtılmıştır, böylece reformun gidişatı ile ilgili geri dönütler her aşamada alınmıştır.

Raporlama ve Şeffaflık: Sonuçlar, 1995, 1996, 1996, 1997, 1998 ve 1999 yıllarını kapsayan bir süreçte, yıl bazında kurulmuş kurullar tarafından istatistiki verilerle elde ediliyordu ve Johns Hopkins Üniversitesi'nden Sam Stringfield, Memphis Üniversitesi'nden Stephen Ross başkanlığındaki heyet ve SAS şirketinden William Sanders, Paul Wright gibi freelance araştırmacılar tarafından raporlar haline getirilip, sunumlarla eğitim komitelerine duyuruluyordu. Böylece, şeffaf toplum olmanın göstergelerinden, hesap verilebilirlik ve toplumu bilgilendirme sorumlulukları yerine getirilmiş oluyordu.

Zayıf Taraflar, Yapılan Hatalar;

Süper Lider Algısı: Memphis Şehir Başmüfettişi Dr. Gerry House görevinden istifa edince okullardaki reformlar da yarıda kesilmiş oldu. Reform çabalarının kollektif bir çabayı gerektirdiği, tek kişinin hükümranlığı altında veya tek kişinin enerjisiyle mümkün olamayacağı bilinmelidir. Değişen yönetim paradigması, liderliğin algılanma biçimini büyük ölçüde değiştirmiştir. Artık tüm kararları tek başına alan ve örgütsel gücün tümünü

kendisinde toplayan “süper bir lider” algısı değişimin etkili yönetimi için yeterli kalmamaktadır.

Uygulamada Gönüllüğün Kaybolması: Başlangıç aşamasında, okullar bu modellerden herhangi birini seçme özgürlüğüne sahiplerdi ve iki ay sonra 58 okul niyet mektubu vererek reformları uygulamak istediklerini dile getirmişlerdir. 1995’teki ilk grup uygulamalardan sonra, 1998’de tüm okulların, 18 farklı kapsamlı okul reform modellerinden birini uygulamaları zorunlu hale getirilmiştir. Bu Memphis Yeniden Yapılanma Girişiminin doğal ve isteğe bağlı yapısını bozmuştur. Ayrıca, 160 okulda, 18 farklı modelinin uygulanması okulların kapasitelerini aşmıştır (Ross vd., 2003). Bu da, reform sürecinde, çok fazla çeşitliliğin karmaşaya yol açacağını göstermektedir.

Personel Eğitiminde Eksiklikler: Birçok okul personelinin, önemli bir değişim gerçekleştirmek için gerekli mesleki gelişimi gerçekleştirecek ve araştırma yapacak yeterince zamanı ve tecrübesi yoktu. Uygulanacak model sayısının 18’e çıkması, bu kadar sayıda modelle ilgili gerekli eğitimi verecek kuruluşların işini zorlaştırmış, süreçte gerekli eğitimsel desteği alamayan personel değişime olan inancını ve değişime yüklediği anlamı zamanla yitirmeye başlamıştır.

Adalet(sizlik) Algısı: Memphis’teki öğretmenler merkezi yönetimin, bazı modelleri diğerlerinin üzerinde tuttuğunu ve bazı modellerin kasten önemsenmediğini düşünmeye başlamışlardır. Bazıları da, kaynak dağıtımında adaletsizlikler olduğunu belirtmişlerdir.

Erken Başarı Hissi ve Değişimin Uzun Soluklu Olması: Memphis gelişimi çok erken gördü ve 15 okulda elde ettiği başarıyı diğerlerine uygulamaya karar verdi. Modellerin pilot uygulama sürecinde artı-eksileri daha iyi analiz edilmeli ve ona göre bir rol haritası çizilmeliydi. Her ne kadar NAS bu modelleri üç yıllık bir süreçte denemiş olsa da, bu uygulamalar Memphis bağlamında uygulanmamıştı ve bağlamsal farklılıklar göz ardı edilmiştir. Sizer (1996) ve Darling-Hammond (1988), tek bir okulun reforme edilmesinin en azından 10 yıl alacağını belirtmektedirler. Memphis okullarında, ilk gelen olumlu sonuçlar temel alınmış ve tüm değişim ajanlarının enerjilerini zamana yaymaları konusunda başarısızlıklar yaşadıkları görülmektedir. Okullardaki sistemik değişim uzun soluklu bir iştir; değişime dâhil olan herkesin çok üstün bir sebat göstermesi gerekmektedir.

Değerlendirmede Eksiklikler: Değerlendirme sürecinde, insanların yenilikçi uygulamaları nasıl kullandığı etkili bir şekilde değerlendirilemedi. Bundan dolayı, yenilik uygulamaları zaman içerisinde rutinin bir parçası haline geldi.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türk eğitim sistemindeki reform girişimleri dikkatle irdelendiğinde, pek çok gözlemcinin gözünden kaçan ciddi bir durum söz konusudur. Bu durum değişimin başlatılması ve yönetilmesinde profesyonel bir yaklaşımın olmamasıdır ki, bu durum pek çok özgün reform girişiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açmıştır (Şimşek, 2006). Türkiye’de eğitimsel değişim çabalarının, öncelikli olarak değişim ajanlarının, yani öngörülen değişimden etkilenecek her kesimin sağlıklı bilgilendirilmesini mümkün kılacak açık bir iletişim temelinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu da tabii ki, etkili bir planlamaya bağlıdır. Fullan’ın (2010) “Hazır ol, Ateş Et, Hedef al” (Ready, Fire, Aim) metaforunun Türkiye’deki reform hareketlerinde çok etkili bir yöntem olabileceği ile ilgili şüpheler göze çarpmaktadır. Çünkü planlısızlık (aim), Türk eğitim sistemindeki iyi niyetli pek çok reform hareketinin etkililiğini kaybetmesine neden olmuştur. Dolayısıyla, reformların amacına varması için kapsamlı bir planlama şarttır. Planlamada esnek davranılmalı,

uygulama esnasında plan üzerinde gerekli değişiklikler yapılabilirdir. Hem planlama, hem uygulama esnasında Şimşek'in de (2005) değindiği, okul ve üniversite birlikteliği ve işbirliği çok önemlidir. Teori ve uygulamanın beraber işe koşulması için karşılıklı anlayış içerisinde, bir grubun diğeri üzerinde üstünlüğünün olmadığı, sadece aynı amaca ulaşmaya çalışan iki grup mentalitesi temelinde bu birliktelik sağlanmalıdır.

Planlamadan uygulamaya geçmeden önce, öngörülen değişimi gerçekleştirmek için, kullanılacak yolların ve değişimin etkisini test etmek için pilot çalışmaların yapılması gerekmektedir. Pilot çalışma süreci, kimileri tarafından zaman kaybı gibi görülse de, bu süreç her türlü değişim çabasının vazgeçilmez bir safhasıdır, çünkü yapılan değişimin yanlış uygulamaları hem sistemde hem de değişimden etkilenecek kişiler üzerinde çok büyük zararlara neden olabilir. Amaç okul ve öğretmen performansını arttırmak, öğrenci çıktılarını düzeltmek iken, tepeden inme, bir gecede düşünülüp uygulamaya geçirilen değişim çabaları okulun psikolojik iklimi üzerinde onarılmaz yaralar açabilir.

Türkiye'deki eğitimsel değişim girişimlerinde hem planlama hem uygulama süreçlerinde birçok hata göze çarpmaktadır. Yeni yapısalcı programı etkili bir şekilde uygulayabilmek için, öğretmenlerin sürekli mesleki eğitime tabii tutulmaları gerekmektedir. Birçok öğretmenin, öğretmen merkezli geleneksel eğitim modelleri uyguladığı ve bu öğretmenlerin yapısalcı öğretim modellerine göre eğitim görmedikleri (İstanbul Politikalar Merkezi, 2005) düşünüldüğünde, Türkiye'deki okul değişim çabalarının iyi planlanmadığı veya planlananların uygulamaya yansıtılmadığı görülmektedir. Değişimin asıl uygulayıcılarına ve değişimden en çok etkilenecek olan öğretmenlere düzenli ve etkili bir bilgi akışı sağlanamaması yüzünden, değişimi hayata geçirme ve sahiplenme ile ilgili problemler yaşanmaktadır. Bu süreçte, yeni programın uygulanmasında ailelerin algıları göz önüne alınmamış ve onların uygulama esnasında fikirlerini ortaya koyacak bir çalışma yapılmamıştır. Süreç esnasında, öğretmen-öğrenci geri bildirimleri ve bu geri bildirimlere göre yapılan değişiklikler rapor edilmemiş ve açık forumlarda tartışılmamıştır. Daha da kötüsü, eğitim fakülteleri resmi olarak sürece dâhil edilmediklerini ve bu yüzden yeni programın gelişimine katkıda bulunamadıklarını üzüntüyle dile getirmişlerdir (Akşit, 2007).

Etkili iletişim ve değişimin her kademesinde iletişim ve bilgilendirme, personelin yeni değişime ayak uyduracak şekilde, değişimin gerektirdiği yeteneklerle donatılmaları için etkin, yüz yüze eğitim süreçleri başlatılmalıdır. Bürokratik yönetimin başlıca işaretlerinden olan, okul içerisinde değişimi başlatma sürecinin sadece "resmi yazılara" bağlanması, sürecin "ben yaptım, olacak" mantığı içerisine hapsedilmesi, çalışanların değişime olan inançlarında, değişime yükleyecekleri anlamda, değişimi sahiplenme duygularında büyük azalmalara neden olabilmektedir.

Daha önce yapılmış birçok araştırmada (Doğan, 1999; Gedikoğlu, 2005; Yılmaz & Altınkurt, 2011) belirlenen eğitim sisteminin sorunları göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'de çok önemli eğitimde reformlarının gerekli olduğu söylenebilir. Aynı şekilde, Türk eğitim sistemi, hantal bürokratik yapı ve olumsuz kültürel yapısı, gündelik sorunların ötesinde zayıf bir vizyonu ve küreselleşme karşısında değişim kültürünü yönetememe (Doğan, 1999), etkili bir sınıf kültürünün oluşturmamanın zayıf bir okul kültürünü doğurması (Toprak & Özgan, 2012) gibi durumlar, eğitimde alınması gereken yolun henüz katedilmediğinin diğer göstergeleridir. Gültekin ve Anagün (2006), Türk Eğitim Sistemi'ni, Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi yakalamak için belirlediği dört alan olan; a) beceriler, b) başarı ve geçiş, c) eğitimin izlenmesi, d) kaynaklar ve yapılar temelinde incelemiş ve Türk Eğitim sisteminde değişiminin gerekliliğini destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir (s. 149).

Türkiye’nin PISA sonuçlarındaki yeri bunu en açık şekilde göstermektedir. Öğrenci çıktılarının sadece merkezi sınav sonularına bağlanmasının yanlış olduğunu da belirtmek gerekir. Ancak, eğitimin dışsallıkları (demokratik düşünce, kişi haklarına saygı, hoşgörü vb.) açısından da Türk eğitim sisteminin ürünleri olan öğrencilerin idealize edilen yerden çok uzakta oldukları aşikârdır. Bu bağlamda, daha inovatif, sistemi daha derinden dönüştürecek (disruptive) değişimlerin hayata geçirilmesi şarttır. Fakat bu değişim çabaları akılcı, planlı, değişim ajanlarının ihtiyaçlarını göz önüne almalı, sağlıklı iletişime dayalı olmalı, toplumun eğitimle alakalı düşüncelerini almalı, bir toplumsal uzlaşıya dayanmalı ve uzmanlar eşliğinde yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6, 82-88.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27 (2), 129–137.
- Berends, M., Kirby, S. N., Naftel, S. & Mckelvey, C. (2002). *Implementation and performance in new american schools: Three years into scale-up*. Santa Monica, CA: RAND.
- Bodilly, S., Keltner, B., Purnell, S., Reichardt, R. & Schuyler, G. (1998). *Lessons from New American Schools’ scale-up phase: Prospects for bringing designs to multiple schools*. Santa Monica, CA: RAND.
- Bol, L., Nunnery, J., Stephenson, P. & Mogge, K. (2000). Changes in teachers’ assessment practices in the New American Schools restructuring models. *Teaching and Change*, 7 (2), 127-146.
- Bridenbaugh, C. (1963). The great mutation. *The American Historical Review*, 68 (2), 315-331.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3 (3), 203-212.
- D’agostino, J. (1999). Teacher roles and student achievement in high-poverty schools: implications for title I schoolwide improvement. *Hard Work For Good Schools: Facts Not Fads In Title I Reform.* G. Orfield & E. Debray (Eds.). Cambridge, Ma: Harvard University, The Civil Rights Project.
- Darling-Hammond, L. (1988). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55 (5), 6-11.
- Desimone, L. (2000). *The role of teachers in urban school reform*. New York: Eric Clearinghouse On Urban Education.
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. 21. *Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. 25-27 Kasım, Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Elmore, R. (2002). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 59, 22–25.
- Fullan, M. (1999). *Change forces*. The Sequel, London: Falmer.
- Fullan, M. (2001a). *The meaning of educational change (3rd Ed.)*. New York: Teachers, College Press.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66–80.
- Glennan, T. K. (1998). *New American Schools after six years*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Gültekin, M. (2010). Program reform in primary schools in Turkey: What do primary school teachers think? *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 9, 1556–1560.
- Gültekin, M., & Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından türk eğitiminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Güneş, A. (2009). Küreselleşme sürecinde Türkiye’de yükseköğretim. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*. 6-8, Mart, Ankara.
- Hays, P. A. (2004). Case study research, foundations for research. (Edt: deMarrais K. & Lapan S.D.) *Foundations for Research: Methods of inquiry in education and the social sciences*, LEA Publications, pp. 218- 234.
- Hill, P. W. (1998). Shaking the foundations: Research driven school reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (4), 419-436.
- <http://ttkb.meb.gov.tr/>. İndirme Tarihi: 06.07.2012
- İstanbul Politikalar Merkezi (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Karagözoğlu, G. (2005). Eğitim sistemimizde reform çalışmalarına genel bakış. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- McDonald, J. (2012). *Systematic change: School reform in Memphis*. <http://voices.yahoo.com/systemic-change-school-reformmemphis11244.html> İndirme Tarihi: 14.02.2012
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (2nd edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mirel, J. (2001). *The Evolution of New American Schools: From revolution to mainstream*. New York: Thomas B. Fordham Foundation.
- Ross, S. M. (2001). *Creating critical mass for restructuring: What we can learn from Memphis*. AEL Policy Brief. http://www.memphis.edu/crep/pdfs/Creating_Critical_Mass_for_Restructuring_-_The_Rise_and_Fall_of_Memphis_-_AEL_Brief.pdf. İndirme Tarihi: 14.11.2012
- Ross, S. M., Sanders, L. W., Wright S.P., Stringfield S., Wang L.W. & Alberg, M. (2001). Two and three year achievement results from Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (13), 323-346.
- Ross, S. M., Smith, L. J. & Casey, J. P. (1997). Preventing early school failure: Impacts of success for all on standardized test outcomes, minority group performance, and school effectiveness. *Journal of Education For Students Placed At Risk*, 2 (1), 29-54.
- Ross, S. M., Stringfield S., Sanders, W. L. & Wright, P (2003). Inside systemic elementary school reform: Teacher effects and teacher mobility. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 73-110.
- Schlechy, P. (2005). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sizer, T. R. (1996). *Horace’s Hope*. New York: Houghton Mifflin.

- Smith, L., Ross, S., Mcnelis, M., Squires, M., Wasson, R., Waxwell, S., Weddle, K., Nath, L., Grehan, A. & Buggey, T. (1998). The Memphis Restructuring Initiative: Analyses of activities and outcomes that impact implementation success. *Education and Urban Society*, 30 (3), 296-325.
- Stringfield, S., Datnow, A., Herman, R. & Berkeley, C. (1997). Introduction to the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 3-35.
- Stringfield, S., Millsap, M., Yoder, N., Schaffer, E., Nesselrodt, P., Gamse, B., Brigham, N., Moss, M., Herman, R. & Bedinger, S. (1997). *Special strategies studies final report*. Washington, DC: U. S. Department Of Education.
- Stringfield, S., Ross, S. & Smith, L. (Eds.). (1996). *bold plans for school restructuring: The New American Schools designs*. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Şen, D. & Bandyopadhyay, A. (2009). Educational decentralization as part of public administration reform in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2) 269–276.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2004). Turkey: Innovation and tradition. *Balancing Change And Tradition: Global Education Reform* (Edt: I. C. Rotberg). Oxford: Scarecrow Education. pp. 153-187.
- Şimşek, H. (2005). Eğitimde reform ve değişim kararlılığı. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar Paneli*, Mayıs, 2005, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H. (2006). *Türkiye’nin eğitim reformu: Durum ve hedef alanları*.
https://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126
İndirme Tarihi: 14.08.2012.
- Toprak, M. & Özgan, H. (2012). Classroom effectiveness on the effectiveness of a school. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World (WJEIS)*, 2 (2),102-109.
- Talim Terbiye Kurulu (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: MEB Yayını.
- Tezgel, R. (2009). Türkiye’de insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin temelleri. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi. Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu*. 6-8 Mart, Ankara.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 941–973.

Search for a Suitable School Improvement Model: An analysis of Memphis Restructuring Initiative as a School Improvement Reform

Mustafa TOPRAK¹, A. Cezmi SAVAŞ²

Introduction

At schools where most students cannot learn much and where most students learn less than they can (Schlechy, 2005), starting reforms with the active participation of all stakeholders is of unique importance in terms of finding solutions to problems Turkey has suffered. Various reform efforts have been exerted since republic was established in Turkey such as Tevhid-Tedrisat (Unification of education), public education reforms, different primary school reforms (initiation of 8-year compulsory education, more recently 4+4+4 reforms) and also higher education reforms (Malche report and afterwards). One of those reforms is the curriculum-based one initiated in 2003 that aims to prepare youth for a more realistic life.

This reform taking structural approach as its basis (Gültekin, 2010) was revised in 2005 and started to be implemented in all schools nation-wide. "The other reform initiative is structural reform with the aim of creating a school-based system in Turkey which has not still been implemented fully. Changes projected within that framework have resulted in a great deal of discussion leading to no results" (Akşit, 2007). There are some other school change efforts and projects, which show that policy makers have some awareness towards problems deeply rooted in Turkish education system. However, it could be noted that these reform efforts have not been successful in bringing about changes in teaching behaviors and have not contributed to students' success as described by (Desimone, 2000; Elmore, 2002). This failure has come to fore in Turkey's rank in PISA test scores. It can, thus, be observed that there were problems with planning, piloting and implementing change at schools. Memphis Restructuring Initiative started in 1995 in 161 schools is worth exploring in terms of specifying the direction of reform efforts, steps to be taken and situations to be avoided during the process. This study aims to analyze this MRI(Memphis Restructuring Initiative) in full details, provide lessons to be taken from this initiative and also to provide tips and pitfalls of educational restructuring process.

Change in education is vital for survival of schools and for the effective adaptation to changing inside and outside conditions. However, starting a change process can be daunting and bring in results not intended in the actual implementation plan. Change in educational context cannot be an overnight success and there are certain steps and variables to consider during the change process. However, these variables are generally ignored in educational reform process in Turkey. Searching for models that are implemented in practice and making use of these experiences is of unique importance in terms of providing a compass as to what to do and what to avoid during this important process. Thus, this study aims to review an educational restructuring process started in 1995 in Memphis, the US, called Memphis Restructuring Initiative which was successful in the first years but then proved to be ineffective in the latter years. It also aims to provide suggestions for any educational restructuring process to be launched in Turkish educational context with a focus on pros and cons of this specific initiative.

Method

The study is a case-study which is defined as analysis of people, subjects or programs in detail (Hays, 2004) and defined by Merriam (1988) as an intense and holistic description and analysis of a case, concept or social unit. Within that context, it aims to provide an in-depth analysis of Memphis Restructuring Initiative.

Memphis Restructuring Initiative

Memphis City Schools gained national and international success and turned into a successful school through systemic school reform realized at schools struggling to achieve success between 1995 and 1999 (Ross, 2001). Though in Tennessee schools where 75% of students receive free lunch and where 80% of students were African-American, achieving national success by taking steps towards reform initiative and by creating a new program was seen almost impossible (Stringfield et al., 1996), with Dr. Gerry House becoming the Superintendent for Memphis City schools in 1992, things started to change in Memphis. He created a school-based administration in all schools and also formed leader groups to define and develop school-based reform aiming at improving student learning (Ross, 2001). With the help of Design teams, New American Schools, Memphis University ve Research and Development Corporation (RAND), (Ross et al., 1997) Memphis City Schools started to implement CO-NECT, Expeditionary Learning Outward Bound, Modern Red Schoolhouse Institute, Roots & Wings, ATLAS, Audrey Cohen College, additionally Paidea and Accelerated Schools models (Boddily, 1998). According to reports in 1996-1997, student outcomes were found to be more positive compared to other control schools. Positive results were gained even in the first 2 years of the reform and continued in 3rd and 4th year (Ross et al., 2001a).

Findings, Results and Conclusion

In 1997, shift from district-level to school-level funding placed strain on teachers and principals and their ability to reallocate existing funds or find the resources needed to restructure their schools’ academic programs (Bol et al., 2000). This decreased the power of system supporting school reform efforts which later resulted in Superintendent Dr. House’s ending the Memphis Restructuring Initiative in 2001 (Edmonds, 2001; Ross, 2001). In the 5th year when Dr. House quit, students’ averages went below state averages and below averages of previous years (Ross, 2001).

The initiative was found to have strong attributes. For instance, there was an open and transparent environment where all information was shared by all stakeholders (teachers, parents, students etc.), a great many pilot studies were carried out before the start-up phase with the help of RAND (getting academic support was of great importance), it was focused on disadvantaged schools aiming to overcome equity problems and the whole process was documented. Also, those reports could be accessed by all people involved in the process. The role of strong leadership was also clear though too much reliance on leadership brought some problems along the way. The reasons why the initiative ended in failure are listed as such by Ross (2001):

- The obviously large number of restructuring schools and the multiple models being used appeared to dilute the district’s already stretched ability to support individual schools’ efforts.

- The district requirement that all schools adopt reforms unavoidably included relatively high-performing schools that didn't want to change their approaches.
- The district did not mandate the adoption of externally developed comprehensive school reform models; rather, schools were given considerable flexibility to develop site-based reforms by integrating local and external programs. But, when teachers and principals were interviewed over the years, the general perception seemed quite different (Ross et al., 2001b). Many conveyed the belief that the external models (especially a select few) were "favored" by the central administration.
- In the fall of 1999, Superintendent House and, a few months later, Associate Superintendent Dale Kalkofen announced plans to leave the district. During the 1999-2000 school year, commitment to the reform efforts at many schools diminished. One apparent result of these actions was reduced quality in the implementation of the designs at many schools.

Implications

- There must be an open dialogue and communication channels among all people to be affected by a change process. The flow of information must involve all stakeholders without ignoring any of these agents.
- Planning is the most important phase of the change process. More time must be spent on planning reinforced with pilot studies the results of which must be reported and shared with all change agents to get a buy-in during the process. The plans, however, are supposed to be flexible if not rigid.
- Cooperation with universities must be ensured to get professional help for the effectiveness of the process. Education Faculties must be a part of the solution as they are seen as part of the problem.

Key Words: Educational reform, School improvement, Educational change

Atıf için / Please cite as:

Toprak, M. & Savaş, A. C. (2013). Türkiye'de okul geliştirmede uygun model arayışı: bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi [Search for a suitable school improvement model: An analysis of Memphis restructuring initiative as a school improvement reform]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3 (1), 121–137. <http://ebad-jesr.com/>