

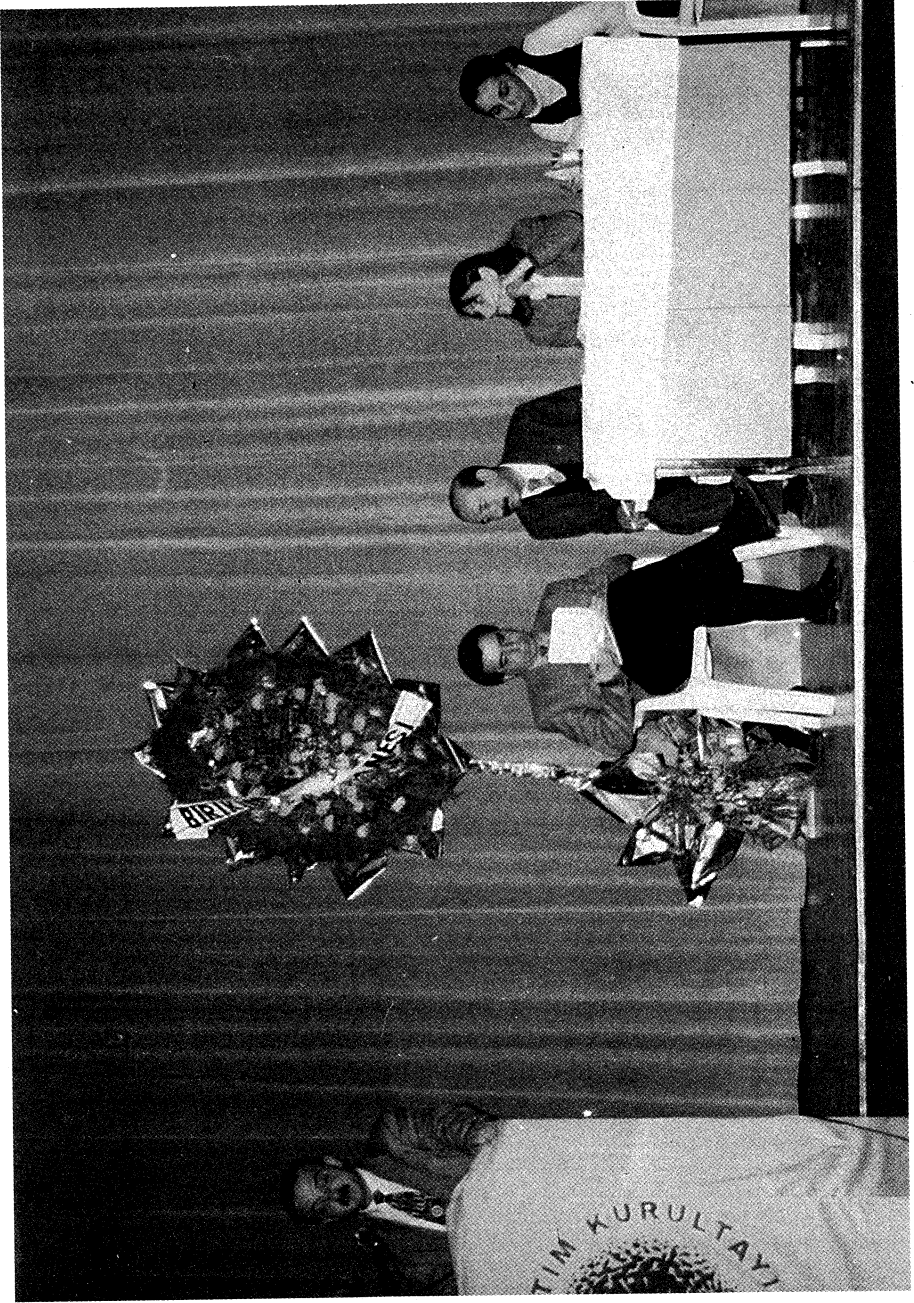
Demokratik Eğitim Kurultayı

Eğitim Sen

Eđitimde Ders Programları Komisyonu Raporu

Merkez Komisyonu

- Başkan: Doç. Dr. Ali Şimşek, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi
Adnan Eraslan, KTOEÖS -Kıbrıs
Hasan Akbulut, Çağdaş Drama Derneđi
Yusuf Akça, Burdur
Sedat Sümbül, Eskişehir
Gülbin Çelebi, İstanbul 5 No'lu Şube
Mehmet Al, İstanbul 8 No'lu Şube
Galip Güçlü, İzmir 2 No'lu Şube
Mustafa Ünsal, Kırşehir
Niyazi Bayrak, Kütahya
Hasan Rahmi Dural, Muğla
Fevzi Kılınç, Niğde
Osman Karadeniz, İstanbul 7 No'lu Şube
Nurgül Çetinkaya, İstanbul 5 No'lu Şube
Efter Ökdemir, Malatya
Meryem Helik, Ankara 1 No'lu Şube



Türk Okul Sisteminde Uygulanan Programların Demokratik Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

Giriş

Eğitim kavramı değişik biçimlerde tanımlanabilir. Şimdiye dek yapılan tanımların ortak yönleri dikkate alındığında, eğitim yoluyla aslında bireylerin davranış örüntülerini değiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Bu demektir ki eğitim sonunda değişen şey, bireylerin yalnızca dışarıya yansıyan davranışları değildir. Söz konusu davranışların ardındaki bilgi, tutum ve becerilere ilişkin zihinsel yapılar da değiştirilmektedir. Ancak bu sürecin toplumsal hedefler doğrultusunda ve bireylerin gizil güçlerine dayalı olarak yürütülmesi zorunluluğu vardır. Bu yapılırken de içinde yaşanılan toplumun gereksinimleri ile eğitime katılan bireylerin istemleri arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır. Böyle bir dengenin dayanakları ise ülkelerin eğitim politikalarında belirtilmektedir.

Bir ülkenin eğitim politikası, genellikle egemen kesimlerce belirlenir ve bu kesimler iktidarın yapısına göre farklılık gösterir. Yerine göre din adamları, seçkinler, toprak ağaları, askerler ve iş adamları ülkelerin eğitim politikalarına yön verirler. Kim tarafından ya da hangi yöntemle belirlendiğine bakılmaksızın, saptanmış olan politikalar okullarda yürütülen programlar aracılığıyla uygulamaya aktarılır. Buradaki anlamıyla eğitim programını “ders ya da konu listesi” olarak değil, daha geniş bir bakış açısıyla “eğitim kurumlarının değişik hedef kitleler için sağladığı eğitsel yaşantıların tümü” olarak görmek gerekir.

Böyle algılandığında, programlar, “yetiştirilmek istenen insan tipini” tanımlamakla işe başlar. Ancak bu sanıldığı kadar kolay değildir; çünkü özellikle günümüz insanı, içinde yaşadığı dünyayı tanıma ve değiştirme konusunda geçmiş dönemlerden çok daha yoğun bir çaba göstermektedir. Bu çabaların önemli bir bölümü geçmişte irdeleme, bugünü sağlıklı yaşama ve geleceği yönlendirme boyutlarında odaklaşmaktadır. Tüm bunları yapabilecek insanların sahip olması gereken özgül nitelikleri belirlemek ve bu doğrultudaki yeterlikleri kazandırmak çağdaş eğitim sistemleri için ciddi bir sorun oluşturmaktadır.

Yetiştirilecek insan tipine ilişkin tanımlamaların gerçekçi olması büyük bir önem taşır çünkü politik düzeydeki tanımlamalar, eğitim programlarının hedeflerine dönüştürülür ve bu hedefleri karşılamak üzere kapsamlı uygulamalar yürütülür. Uygulamalar sırasında öğretilen içerik, ortam düzenlemesi, kullanılan öğretim yöntemleri ve başarının değerlendirilmesi gibi öğeler de program hedefleriyle tutarlı olmak zorundadır. Ayrıca, yetiştirilecek insan tipine ilişkin tanımlamalar yalnızca program geliştirme etkinliklerinde değil, bir bütün olarak eğitim sistemini iyileştirmeye dönük çalışmalarda da merkezi bir öneme sahiptir. Kaldı ki tanımlanan ve yetiştirilen

insan tipi karşılaştırmalarının belli aralıklarla yapılmasında sistemin kendi sağlığı açısından büyük yarar vardır. Bunu yapamayan sistemler, kendi işleyişleriyle ilgili geri bildirimden yoksun kalır ve sürekli iyileştirme yerine, köklü reformların getireceği ağır sorunlarla uğraşırlar.

İşte bu rapor, Türkiye'deki okullarda uygulanan eğitim programlarının demokratik eğitim kavramı açısından genel bir değerlendirmesini yapmakta ve sorunların çözümüne dönük öneriler sunmaktadır. Kuşkusuz, programların değerlendirilmesi öncelikle okul düzeyleri ve öğretim alanları temelinde yapılabilirdi. Ancak bu çalışma, farklı kademelerde uygulanan programların ayrıntılı bir incelemesi yerine, genel program felsefesi ve öğeleri açısından bir yaklaşımı temel almıştır. Ancak gerek görüldüğünde, farklı öğretim alanlarına ilişkin programlardan örnekler verilmektedir. Rapor, özü itibarıyla, eğitim programlarının karşılaması gereken gereksinimlerle başlamakta ve iyileştirme önerileriyle son bulmaktadır.

Gereksinimler

Bağımsız bir program ögesi olmamakla birlikte, toplumsal gereksinimler eğitim programlarının gerekçesini oluştururlar. Bu da toplumun istem ve idealleriyle doğrudan ilişkilidir. Başka bir deyişle, her program belli gereksinimleri karşılamak üzere geliştirilir ve bu ilişkiyi somutlaştırabilmek için de toplumsal yapı ve gereksinimlerin bir çözümlemesi yapılır. Bir toplumun, önemli sayılabilecek eğitim gereksinimlerini, teknik bir sınıflamayla, birkaç başlık altında toplamak olanaklıdır (Burton & Merrill, 1991; Rossett, 1987).

Birincisi, *ölçüte dayalı* gereksinimlerdir. Burada, önceden saptanmış bir ölçüt ile varolan durumun karşılaştırması yapılır ve birey, okul ya da ülke belirlenen ölçütten daha azına sahip ise gereksinim ortadadır. Örneğin; sekiz yıllık temel eğitim programlarını tamamlamak yasalarca öngörülmüş, ama toplum bunu gerçekleştirememiş ise burada ölçüte dayalı bir gereksinimden söz edilebilir.

İkincisi, *karşılaştırmalı* gereksinimlerdir. Bu tür gereksinimler, genelde bir eğitim olanağından yararlananlar ile yararlanmayanlar arasında yapılan karşılaştırmalara dayanır. Örneğin; Bursa'daki ortalama bir lisede güzel bir bilgisayar laboratuvarı varken Eskişehir'deki benzer bir lisede laboratuvar bulunmadığı için programlar bilgisayar desteğinden yoksun olarak yürütülüyorsa Eskişehir'deki bilgisayarlaşmanın yetersiz olduğu ileri sürülebilir.

Üçüncüsü, *duyumsanan* gereksinimlerdir. Bu tip gereksinimler, çoğunlukla istek kavramıyla eşanlamlıdır. Bireylere nasıl bir eğitim istedikleri sorulur ve istekleri karşılanmaya çalışılır. Örneğin; üniversite gençliği arasında yapılan bir araştırmada "cinsel eğitim" yoğun olarak isteniyorsa, bu gereksinimi karşılamak üzere eğitim programları hazırlanabilir. Bu tür gereksinimlerin demokratik açıdan bir çekiciliği vardır; ama her gereksinimi karşılamak olanaklı olmayabilir ya da aşırı çeşitlenme nedeniyle programların bütünlüğü bozulabilir.

Dördüncüsü, *açıklanmış* gereksinimlerdir. Bu kümedeki gereksinimler, çoğunlukla ekonomideki talep kavramına benzer ve arkasında belli ölçülerde

örgütlenmiş bir kitle vardır. Örneğin; Antalya'daki turistik tesislerde çalışan işçörenler, sendikaları aracılığıyla kitlesel başvuruda bulunup yabancı dil eğitimi almak istediklerini belirtmişlerse, burada açıklanmış bir eğitim gereksiniminden sözedilebilir.

Beşincisi, *yordanmış* gereksinimlerdir. Bu tür gereksinimler saptanırken, eldeki verilere dayalı olarak geleceğe ilişkin yansıtımlar yapılır ve ilerde doğabilecek eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere önlemler alınır. Örneğin, endüstriyel yatırım politikalarının on yıl sonra yaratabileceği insangücü gereksinimleri göz önünde bulundurularak hangi alanlarda yeni eğitim programlarına gereksinim duyulduğu saptanabilir.

Altıncısı, *yaşamsal olay* gereksinimleridir. Aslında, bu kategorideki gereksinimler, yordanmış gereksinimlere benzer. Aralarındaki temel farklılık, yaşamsal olayları önceden kestirmenin her zaman olanaklı olmamasıdır. Bu tür olaylar çok az ortaya çıkar; fakat genelde büyük yıkımlarla sonuçlanır. Örneğin, bir deprem ya da su baskını gerçekleştiğinde pekçok insan yaşamını yitirir ve herkes bundan üzüntü duyar. Oysa, bu tür olaylar için olası yörelerde yeterli sayıda uzman ekipler oluşturulsa ve bu insanlar iyi bir eğitimden geçirilse, can ya da mal kaybı önemli oranda azaltılabilir.

Göröldüğü üzere, eğitim programları yalnızca okullarda yürütölen geleneksel öğretim uygulamalarıyla sınırlı değildir. Eğitim olgusunun karmaşık ve bağılı durumu tüm kurumları kendilerine özgü eğitim işlevleriyle karşı karşıya bırakmaktadır. Toplumun sürekli çeşitlenen gereksinimlerini karşılamak amacıyla aile, kitle iletişim araçları, okul, sivil toplum örgütleri ve işletmeler bir anlamda durumdan görev çıkarmakta ve yeni eğitim programlarını geliştirip uygulamaya koymaktadırlar. Ancak, bunu yaparken şu gerçek göz ardı edilmemelidir: Toplumun her sorunu eğitim yoluyla giderilemez. Eğitimin gücünü ve sınırlılığını iyi bilerek, sorunların kapsamlı çözümlenmesi yapılmalı ve programlar toplumun gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmelidir. Tüm bu etkinliklerin, bilimsel araştırma çalışmalarının ürünü olan bulgulara dayandırılması gereği ortadadır.

Türkiye'deki hızlı toplumsal değişim son yıllarda pek çok yeni eğitim gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Aşırı nüfus artışının sonucu olarak aile planlaması, bir türlü gelişmeyen demokrasimizi olgunlaştırabilmek için insan hakları, her yıl binlerce yurttaşımızı kurban verdiğimiz kazaları azaltabilmek amacıyla trafik, bilimsel teknik gelişmelere uyum sağlamaya dönük teknoloji okur yazarlığı, yaşam standartlarımızı yükseltebilmek için sağlıklı beslenme, başkalarıyla geçinebilme yeterliklerini kazandırmaya yönelik insan ilişkileri, bilimsel düşünceyi bir yaşam biçimi haline getirebilmek amacıyla araştırma, yaratıcı etkinlikleri özendirebilmek için çağdaş sanat ve spor alanlarında toplumsal beklentilerimizi karşılayacak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öyle bir program geliştirme anlayışı benimsenmelidir ki yeni gereksinimler ortaya çıktıkça, sistem bunları karşılamakta gecikmesin ya da güçlük çekmesin.

Türk eğitim sistemindeki uygulamalara bu açıdan bakıldığında, eğitim programları, yurttaşlarımızın içinde yaşadığı dünyayı anlama ve iyileştirme gereksinimlerine yanıt vermekten uzaktır. Toplumun gelişme çabalarına bağılı olarak

yukarda belirtilen boyutların tümüne ilişkin yeni eğitim gereksinimleri ortaya çıktığı halde, eğitim sistemini yönlendiren çevreler bunları gözardı ederek ya da gerici bir yorumlamayla çarpıtarak kendi siyasal çıkarlarına hizmet edecek programlar hazırlamaktadırlar. Dahası, herkesin bu programlara göre eğitilmesi gerektiğini öngörmektedirler. Bunu yaparken de bilimsel çalışmalara dayalı gereksinim saptama ve program geliştirme anlayışını bir yana bırakarak kendi yandaşlarına “müfredat” adı altında ders ya da konu listeleri hazırlamaktadırlar. Ardından, bu çağdışı dayatmalar, resmi genelgelerle okullara ulaştırılmakta ve bu kısır döngü yıllardır sürüp gitmektedir.

Nitekim, bu anlayışın bir ürünü olarak programlara sürekli yeni dersler eklenmekte, ama sorunlar çözüme kavuşturulamamaktadır. Çevre, insan hakları, trafik, sağlıklı beslenme gibi dersler ülkemizin bu alanlardaki sorunlarını ortadan kaldırmamıştır. Hatta, deneyimler göstermiştir ki insan haklarını en çok çiğneyenler bu konuda ders alan kişiler olmuştur. Nedeni son derece açıktır: Sınıfta öğretim yapmakla sokaktaki davranış değişiminin sağlanabileceği varsayılmıştır. Bu tür olumsuzlukların ve içtenlikten uzak uygulamaların doğal bir sonucu olarak okullardaki eğitim, öğrencilerin çağdaş bir dünya görüşü edinmesine engel olmaktadır. Aslında bu yanlış ve çelişkili durumun, eğitim programlarının hedeflerine daha belirgin biçimde yansıdığı söylenebilir.

Hedefler

Bir eğitim programının işlevselliğini büyük ölçüde hedefleri gösterir. Hedeflerinden hareketle, bir programın ne işe yarayacağını kestirmek olanaklıdır. Çoğu zaman, programın hedefleri, uygulamalar sonunda ortaya çıkacak ürünleri tanımlar. Ancak bu tanımlamalar, yetiştirilen insanların kazanacakları nitelikler biçiminde ifade edilir. Dolayısıyla, hedefler aslında eğitilmiş insanın sahip olması gereken özellikleri anlatır.

Yetiştirilecek insanı tanımlama çabası gerçekte bir uzlaşmayı öngörür. Toplum, kendi içinde kadın erkek, yaşlı genç, köylü kentli, varlıklı yoksul gibi bazı alt kümelerden oluşur. Bu kümelerin her biri toplumsal kimlik tanımlamasında yerini almak ister. Demokratik eğitim, bunların hiçbirini yadsıyamaz ya da birini ötekilere üstün sayamaz. Önemli olan, çağdaş dünyanın etkili birer üyesi olabilecek insanları yetiştirmektir. O halde, günümüz insanına hangi temel nitelikler kazandırılmalıdır? Bu soruyu tartışmasız biçimde yanıtlamak olanaklı değildir ve oluşturulacak nitelik listesi mutlaka eksik olacaktır.

Yine de iki binli yılların bilgi toplumunda kendi varlığını etkin biçimde koruyabilecek insanların belirgin özelliklerini şöyle sıralamak olasıdır:

- Demokrasiyi özümsemiş,
- Başkalarının haklarına saygılı,
- Kendi yeteneklerini tanıyan,
- Eleştirel düşünebilen,
- Teknolojik okur yazarlığa sahip,

- Çevre bilinci gelişmiş,
- Toplumsal sorumluluk taşıyabilen,
- Dünyadaki gelişmeleri yakından izleyen,
- Estetik değerler kazanmış,
- Yaratıcılık gösterebilen,
- Sorun çözmeye başarılı,
- İletişim becerileri gelişmiş,
- Üretime katkıda bulunan,
- Emeginin değerini bilen,
- Çağdaş ekip anlayışına sahip,
- Özgürlük ve bağımsızlığına düşkün

Kuşkusuz, bu listeyi uzatmak ya da ayrıntılandırmak olanaklıdır. Kaldı ki yaşanan sorun, burada sözü edilen niteliklerin üzerinde uzlaşmamak değildir. Gerçek sorun, bunların benimsenme ve gereğinin yapılmasında ortaya çıkmaktadır.

Türk eğitim sisteminin genel hedefleri de aslında olumlu ve çoğu kişi tarafından benimsenebilir niteliktedir. Ancak, hedefler kendi içinde çelişkiler taşıdığı gibi uygulamaları yönlendirmekten de uzaktır. Örneğin; sistemde demokratik, bilimsel, laik ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi öngörülmüştür. Ne var ki, sistemin ürünü genelde bu tür insanlar değildir; çünkü uygulanan eğitim programları bu hedeflere hizmet etmektен uzaktır. Özellikle son yıllardaki bazı kitle eylemlerinin sorumlusu olan bağnaz, ırkçı, saldırgan ve gerici tipler eğitim sistemimizin geldiği noktanın bir göstergesidir.

Hangi okul kademesinde olursa olsun, uygulamalar dikkatli bir gözle incelendiğinde görülecektir ki yukarıda saydığımız çağdaş insanın nitelikleriyle programların içeriği ya da yöntemleri büyük çelişkiler sergilemektedir. Oysa, programın öğeleri birbirini tamamlayan bir bütündür. Bu bütünlük bozulduğunda, hedeflere ulaşmak çoğu zaman olanaksızlaşır. Buradan hareketle, Türk eğitim sisteminin genel hedefleri ile uygulanan programlar arasında ciddi bir kan uyuşmazlığının olduğu ileri sürülebilir. Sorunun çeşitli açıklamaları olmakla birlikte, asıl sıkıntının içerik ögesinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir.

İçerik

Bir eğitim programının içeriği, hedeflerde öngörülen yeterlikleri kazandırmak üzere, öğrencilere sunulan yaşantılardan oluşur. Bu yaşantılar, genellikle hedeflere yönelik ve konu alanlarına dayalı olarak düzenlenir. Belki de bu yüzden, içeriğin düzenlenmesi denildiğinde, çoğunlukla konuları sıralama işi akla gelmektedir. Oysa, gerçek durum farklıdır. Konu, içeriği öğrenmenin ve böylelikle hedeflere ulaşmanın yalnızca bir aracıdır. Soruna açıklık getirebilmek amacıyla, eğitim programlarının içeriğine temel oluşturan yaşantı türlerini kısaca açıklamakta yarar var (Gagne, 1985).

Sözel bilgiler, eğitim programlarında en çok bulunan içerik türüdür. Burada, genel olarak ezberlemeye ve ifade etmeye dayalı yaşantılar yer alır. Daha çok “ne”, “nerede”, “kim”, “ne kadar”, “ne zaman” gibi soruların karşılığı arandığı için isim, olgu ve fikirler üzerinde durulur. İlköğretimde mevsimlerin, ortaöğretimde coğrafik bilgilerin, yükseköğretimde teknoloji tarihinin öğretilmesi bu içerik türünün tipik örnekleridir. Çoğu zaman önemsiz görülmeyle birlikte, sözel bilgiler, daha ileri düzeydeki öğrenme yaşantıları için sağlam bir altyapı oluşturabilir.

Zihinsel beceriler, bireyin değişik kavram ve sembolleri kullanarak çevresiyle iletişim kurmasına olanak tanıyan içerik türüdür. Genelde “niçin” ve “nasıl” sorularının yanıtı olan bu tür yaşantılar, kendi içinde ayırt etme, kavramlar, kurallar ve sorun çözme olarak aşamalı bir sıra izler. Müzikte nota öğretimi, matematikte geometrik alan hesaplamaları, Türkçe’de cümle yapısının öğrenilmesi ve fen bilgisinde doğal çevreyle ilgili güncel bir sorunun çözüme kavuşturulması zihinsel becerilere verilebilecek örneklerdir. Eğitim programlarının bireylere kazandırdığı en temel ve kalıcı yaşantıların genellikle bu kategorideki yaşantılar olduğu belirtilmektedir.

Tutumlar, belirli koşullar altında özel tercih ve kararları seçme eğilimi olarak tanımlanabilir. Her insanın çevresindeki nesnelere, kişilere ya da durumlara farklı tepkiler gösterme eğiliminde olduğu bilinmektedir. Buna, belirli bir noktaya kadar hoşgörülle de bakılabilir. Ancak, toplum içinde yaşamının bir gereği olarak, insanların kendilerine ve çevrelerine karşı olumlu tutumlar içinde olmaları özellikle beklenmektedir. Eğitim yoluyla, insanların tutumlarını değiştirmek kolay değildir, ama olanaklıdır. İlköğretim öğrencilerine temizlik alışkanlığının kazandırılması, liseli gençliğin sanatsal etkinliklere kendi istekleriyle katılımlarının sağlanması, üniversite öğrencilerinin toplumsal sorunlara dönük projeler üretme çabası göstermeleri birer tutum örneğidir.

Bilişsel stratejiler, çok özel ve önemli bir içerik türüdür. Bunlar, bireylerin algılama, öğrenme ve düşünme gibi davranışlarını yönlendiren içsel süreçlere dayalı etkinliklerdir. Kendilerine öğretilmemiş olsa bile, öğrenciler bilişsel stratejilerin bazılarını çok yaygın olarak kullanmaktadırlar. “Bir şeyi öğrenmenin en iyi yolu nedir?” sorusunun karşılığı olan yineleme özetleme, benzetim oluşturma, soru türetme, modelleme ve görselleştirme gibi etkinlikler bilişsel stratejilere örnek olarak gösterilebilir. Ancak, bunların her öğrenci için aynı oranda verimli olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle, eğitim programlarında değişik stratejilerin öğretilmesi ve kullanımına yönelik düzenlemelerin yapılması gerekir.

Devinsel yeterlikler, belli bir sonuca ulaşmak için bedensel gücün kullanımını öngörür ve çoğu zaman “yapılacak işlemler hangi sırayı izlemelidir?” sorusunun yanıtını oluşturur. Bazı durumlarda araç gereç kullanmak da gerekebilir. Özellikle teknik aygıtların kullanıldığı eğitim durumlarında, bireylerin hem araç gereci doğru kullanmaları, hem işlem basamaklarını belirtilen sıra içinde tamamlamaları, hem de nitelikli ürün ortaya koymaları istenir. Devinsel yeterlikler, okula yeni başlayan çocukların kalem doğru tutarak harfleri güzel yazmalarından, tıpta uzmanlık

öğrencilerinin gerekli olan teknik donanımı da kullanarak başarılı bir ameliyat gerçekleştirilmesine kadar genişletilebilir.

Yukarıda özetlenen içerik türlerinin eğitim programlarına dengeli biçimde yansıtılması gerekirken, Türk eğitim sistemindeki öğretme öğrenme süreçlerinin büyük bir bölümü sözel bilgilere dayalıdır. Oysa, sözel bilgiler kısa sürede eskimekte ya da güncelliğini yitirmektedir. Nitekim, bilimsel olarak üretilmiş bilgiler bile her on beş yılda bir ikiye katlanmaktadır. Bu kadar hızlı değişimin yaşandığı bir dünyada, eğitim sisteminin amacı bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek olmamalıdır. Okullar, bilgiye erişim teknikleri ve öğrenilenleri etkili kullanma becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmek zorundadır. Bu da zihinsel becerilerin ön plana çıkması anlamına gelir. Kavramsal düşünme, kuralları uygulayabilme ve sorun çözme becerileri gelişmemiş bireyler çoğunlukla başkalarına bağımlı kalırlar. Oysa, çağdaş insan kendi başına öğrenen, sorgulayan, eleştiren ve etkili seçenekler üreten bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Büyük oranda sözel bilgilere dayalı olan eğitim programlarıyla gelecek yüzyılın insanını yetiştirmek olanaksızdır. Ne var ki eğitim sistemimiz “kültürlü insan” adı altında ne anlama geldiği tam bilinmeyen bir insan tipi üretmeyi ısrarla sürdürmektedir. Nitekim, uluslararası bir karşılaştırma yapıldığında, Türk okullarında öğrenim gören çocukların sözel bilgileri şaşılacak ölçüde fazla, ama zihinsel beceri kullanımları yok denecek kadar azdır. Örneğin; Amerikalı ortalama bir lise öğrencisi, kendi ülkesinin eyaletlerini bile tam sayamazken, aynı yaşlardaki bir Türk öğrenci Avrupa’nın tüm ülkelerini ve başkentlerini sıralayabilmektedir. Ancak, aynı Türk öğrenci, bir sorun durumuyla karşılaştığında yaratıcı bir çözüm üretememektedir. Belki de kendisinden çözüm üretmesi hiç istenmemiş ve hep öğretilenleri uygun zamanda anımsaması beklenmiştir. Ezberi güçlü öğrenciler, çoğu eğitimcimiz için bir övünç kaynağı olmakla birlikte, bunun fazla bir eğitsel değeri yoktur; çünkü içinde yaşadığımız dünyada ezbere dayalı bilgiler artık pek geçerli değildir. Önemli olan sözel bilgileri ezberlemek değil, gereksinim duyulduğunda uygun bilgi kaynaklarını kullanarak bilgiye doğrudan erişim sağlayabilmektir (Şimşek, 1996). Başka bir deyişle, “öğrenmeyi öğrenmek” daha yaşamsal bir beceri olarak görülmektedir.

Soruna biraz daha kapsamlı bakıldığında, eğitim programlarımız bireyi değil, dersleri ya da konuları merkez almaktadır. Oysa, çağdaş eğitimin temel işlevi, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmektir. Dolayısıyla, eğitim programları, yaşamı bir bütün olarak kavramalı ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine hizmet edecek öğrenme yaşantılarını içeren bir “şölen sofrası” gibi hazırlanmalıdır. Böylesine zengin bir sofrada ne yiyeceğine herkesin kendi istenciyle karar vermesi oldukça önemlidir. Dahası, çok istedikleri halde bu şölen sofrasına gelemeyecek durumda olan bedensel ve eğitsel açıdan engelli öğrencilerimiz vardır. Bu çocuklarımız için özel önlemlerin alınması bir zorunluluktur. Unutmamak gerekir ki eğitimin özünde bireyin kendi yaşantılarıyla ve eşitlikçi bir anlayışla katılımı yatar. Bu gerçek göz ardı edildiğinde, okul denen kurum acı veren bir yer haline gelir. Nitekim, çoğu öğrenci, okulun olmadığı bir dünyanın özlemine düşlemeye başlamıştır bile. Hatta,

geleneksel okul uygulamalarına bakarak “en iyi eğitim hiç eğitmemektir.” görüşü ortaya atılmıştır. Oysa, gerçek şu ki eğitilmeme özgürlüğü düşünülemez.

Eğitim programlarının içeriğiyle ilgili bir başka konu, içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiğidir. Bu konuda önerilebilecek ilkeler aslında çoğu kişi tarafından iyi bilinmektedir. Bunları kısaca şöyle sıralamak olanaklıdır:

- Yalından karmaşığa,
- Bilinenden bilinmeyene,
- Somuttan soyuta,
- Çok anlamlıdan az anlamlıya,
- Güncelden eskiye,
- İlişki gerektirenden bağımsız olana,
- Yakından uzağa,
- Tanıdık gelenlerden yabancı öğelere,
- Önemlilerden ayrıntılara,
- Benzerliklerden farklılıklara,

Konuların bu gibi ilkeler gözönünde tutularak düzenlenmesi gerektiği eğitim uzmanları tarafından yaygın olarak benimsenmiştir. Ayrıca, bu tür içerik düzenlemelerinin bireysel ilgi ve öğrenmeyi artırdığı araştırmalarla da kanıtlanmıştır.

Hemen belirtmek gerekir ki eğitim programlarının içeriğini yalnızca yukardaki ilkelere göre düzenlemek yeterli değildir. Belki, tek bir dersin konuları, bu ilkelerden birkaçına dayalı olarak düzenlenebilir. Ancak, bir eğitim programı genellikle birden çok dersi kapsar ve bu dersler birbirinden tümüyle bağımsız değildir. Dolayısıyla, ortak yönleri bulunan konular, farklı derslerde ilişkilendirerek anlatılmalıdır. Örneğin; liselerin eğitim programında endüstri devrimi yer alıyorsa bu değişik derslerin konusu olabilir. Tarih dersinde o dönemin toplumsal koşulları, müzik dersinde endüstri devrimi sırasında yaşamış bestecilerin yapıtları, edebiyat dersinde dönemin yazın ürünleri, fizik dersinde endüstri devrimini hızlandıran bilimsel buluşlar ele alınabilir. Burada, endüstri devrimi, programın tematik birimidir ve eksen konu niteliği taşır. Ancak, “tematik öğretim” yapma kaygısıyla yürütülen bazı uygulamalar gülünç durumlar ortaya çıkarmaktadır. Gereksiz zorlamalarla konular ilişkilendirilmeye çalışılmakta, bu da bazı yapıpılıklara yol açmaktadır.

Türkiye’deki eğitim programlarının içerik düzenlemesi tematik öğretim kavramı açısından incelendiğinde, birkaç belirgin sorunla karşılaşmaktadır. Bunların birincisi, “mihver dersler” adıyla anılan uygulamadır. Burada, kavramın kendi özüne aykırı olarak, bazı dersler mihver olarak nitelendirilendirildiği için önemsenmekte, ötekiler ikinci plana atılmaktadır. Sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi ve matematik gibi dersler önemli görülmekte; müzik, yabancı dil, resim ve beden eğitimi gibi dersler ise boş zaman etkinliği gibi algılanmaktadır. Biraz ironik bir dille, birinci kümedeki derslerden korkulduğu için bunlar “fobi” dersler olarak adlandırılmakta, ikinci kümedekiler ise gereksiz görüldüğünden “hobi” dersler biçiminde nitelendirilmektedir. Oysa, insanın

bir bütün olarak yetişmesi açısından böyle bir ayırım son derece sakıncalıdır ve evrensel olarak benimsenen eğitim haklarına da aykırıdır.

Kaldı ki bir ders, öğrenciler için gerekli ise programlara konmalı, gereksiz ise zaten yer verilmemelidir. Programda yer alan bir dersin yerine başka bir ders koyma ya da o dersin süresini başka dersler için kullanma hakkını hiçbir eğitimci kendinde görmemelidir. Bu, yanlış ve tehlikeli bir tutumdur. Güney Amerikalı bir ozanın dediği gibi, “Her gün şiirsizlik yüzünden binlerce insan ölüyor.” Buna sanatın başka alanlarında ölenleri de eklersek korkunç bir görünüm ortaya çıkar. Oysa, eğitimcilerin, hiç kimsenin ruhunu öldürmeye ya da köreltmeye hakkı yoktur.

İçerik düzenlemesiyle ilgili ikinci önemli sorun, eğitim programlarında yer alan aşırı yinelenmelerdir. Çoğu derste, sınıf düzeyi ayırımına bakılmaksızın, bazı konular her yıl yeniden ele alınmaktadır. Örneğin, ilköğretim fen bilgisi programlarındaki “Canlıların çeşitliliği, madde, elektrik, insan ve çevre” gibi konular dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar her öğretim yılında işlenmektedir. Aynı şekilde, din kültürü programlarındaki peygamberlere ve Allah’a iman konuları dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar her yıl yeniden ele alınmaktadır. Dahası, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflardaki din kültürü programlarında bulunan Türkler ve İslamiyet konusu dördüncü ve altıncı sınıflardaki sosyal bilgiler dersinde de aynı başlıkla geçmektedir. Bunların belki isimlerinin aynı, fakat içeriklerinin değişik olduğu ileri sürülebilir. Ne var ki, gerçek böyle değildir; ciddi bir içerik çözümlemesi yapıldığında, başlıkların yanısıra kapsamın da büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir.

İçerik düzenlemesine ilişkin üçüncü sorun, yanlışlık ve çarpıtmadır. Yanlılığın en somut örneği zorunlu din dersleridir. Din, kişisel vicdanı ilgilendiren bir konu olduğu halde, okullarımızda din öğretimi yapılması bir anayasa hükmü olarak zorunlu kılınmıştır. Bir ülkenin en önemli hukuk belgesi ve yasal dayanağı olan anayasada temel özgürlüklerden birine bu ölçüde müdahale edilmesi yanlıştır. Anayasa “müfredat” değildir ve hiçbir derse böyle bir ayrıcalığı tanıyamaz. Bu görüntü, din kurumunun kutsallığına da aykırıdır.

Bunların yanı sıra, programlarda yanlış ve çelişkili içerik öğeleri de vardır. Örneğin; toplam beş yıl süren ilköğretim sosyal bilgiler dersinde İslam ve Osmanlı tarihi çok geniş bir yer alırken, Cumhuriyet Dönemi yalnızca bir ünite olarak geçmektedir. Türklerin uygarlık tarihindeki yeri Osmanlılar ile başlamıyor, bunun öncesi ve sonrası var. Ancak okullardaki programlar bu gerçeği tam olarak yansıtmıyor. Eğitim sistemimiz özellikle İslamiyet öncesi ya da Osmanlı sonrası Türk tarihini geçiştirmeye çalışan bir yaklaşım içinde gibi görünüyor. Benzer bir durum, ortaöğretim programlarındaki edebiyat derslerinde göze çarpıyor. Çağdaş Türk edebiyatı, programlarda çok az yer alıyor. Oysa, Anadolu’nun kültürel zenginliğini yok saymak yerine onun çeşitliliğiyle gurur duymalıyız. Bunu yapmadan, kendi kültürünü iyi tanıyan ve yurttaşlık bilinci gelişmiş insanlar yetistiremeyiz. İçerikteki bu sorunlar, kullanılan öğretim yöntemleriyle de ilişkili görünmektedir.

Yöntemler

Eğitim programlarında öngörülen yaşantılar, genelde öğretme öğrenme süreçlerindeki etkinlikler yoluyla kazandırılır. Bu etkinliklerin program hedeflerine katkıda bulunabilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel süreçlerde etkin rol alması gerekir. Başka bir deyişle, öğretim yöntemleri, programın uygulamaya yansıtılma biçimidir ve katılımcıların hangi etkinlikleri tamamlayacaklarını gösterir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim yöntemlerini üç kümeye ayırmak olanaklıdır ve bunlar temel aldıkları etkileşim türlerine göre değişir (Borich, 1996; Johnson & Johnson, 1989).

Birinci kümedeki yöntemler, *öğrenci-öğretmen* etkileşimine dayanır. Genellikle, öğretmen içeriği sunar ve öğrenciler anlatılanları not alır ya da kendilerine yöneltilen sorulara yanıt verirler. Bir anlamda, öğretmen etkin bir rol üstlenirken, öğrenciler edilgen bir konumdadır. Düzenlatım, soru yanıt ve gösterim gibi yöntemler bu kümedeki yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Bunların tümünde bilgi kaynağı öğretmendir. Hatta, öğretmenin bilgiyi temsil eden otoritedir ve anlattıkları pek sorgulanmaz. Öğrenci, yalnızca kendisinden istenen çalışmalarını tamamlar. Bu çalışmaların eğitsel değeri ise çoğu zaman kuşkuludur. Dahası, öğretmenin anlattıkları, genellikle ders kitaplarında yer alan bilgilerdir. Bunların yeniden yapılandırılması ya da güncelleştirilmesi söz konusu olmadığı için öğretmen kitaptaki bilgileri yineleyen bir konumdadır. Bu yöntemlerin göstergesi olan ortam düzenlemesi ise çoğunlukla yazı tahtası, öğretmen, ders kitabı üçlüsüne dayanır.

İkinci kümedeki yöntemler, *öğrenci-materyal* etkileşimini temel alır. Burada, özel amaçlı bireysel öğretim paketleri geliştirilmiştir ve öğrenciler bunları kendi gereksinim ya da yeteneklerine göre kullanarak içeriği öğrenmeye çalışırlar. Öğretmenin rolü ise genelde yönlendirici, bir nitelik taşır. Öğrenme, özünde kişisel bir süreçtir ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılamayı öngörür. Ne var ki bu sanıldığı kadar kolay bir iş değildir, çünkü öğretimi bireyselleştirebilmek için uzman ekipler uzun süre çalışmak durumundadır ve bunun maliyeti oldukça yüksektir. Ayrıca, öğrenmeyi gerçekten kişisel bir temele oturtabilmek için ilgili tüm değişkenleri belirlemek ve denetim altında tutmak gerekir. Bunun da kendine özgü zorlukları vardır. Belirli ölçülerde başarılı olmuş öğrenci-materyal etkileşimine dayalı yöntemler olarak programlı öğretim, tam öğrenme, modüler sistem, mikro öğretim, öğrenci denetimli öğrenme, proje yöntemi ve uzaktan eğitim gibi yaklaşımlar sayılabilir. Bunların tümünde, içerik öyle düzenlenmiştir ki her konu kendi içinde bir bütünlük oluşturur ve zaman ya da hız açısından esnek bir anlayış egemendir. Başka bir deyişle, öğrenciler, istedikleri modülü seçip kendi başlarına çalışabilmektedirler.

Üçüncü kümedeki yöntemler, *öğrenci-öğrenci* etkileşimini öngörür. Bu yöntemlerin uygulaması, büyük ölçüde, öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri varsayımına dayanır. Öğretmen ve materyallerin yanı sıra, öteki öğrenciler de birer öğrenme kaynağı olarak görülür. Çoğu zaman, öğrenciler, ortaklık ilişkisine dayalı küçük ekiplerde kişisel çaba ve kaynaklarını birleştirerek öğrenme hedefine ulaşmaya çalışırlar. Tartışma, örnek olay çözümlemesi, durumlu öğrenme, rol oynama, ekip çalışması, buluş yoluyla öğrenme, yaratıcı drama gibi yaklaşımlar öğrencilerin

birbirlerinden öğrenebildikleri yöntemlere örnek olarak verilebilir. Bu yöntemlerin kullanıldığı okullarda çok değişik ortam düzenlemeleri görülür. Öğrenciler, araştırmacı bir anlayışla ve birlikte öğrenmek istedikleri için okulda zengin bir öğrenme kaynakları merkezi bulunmalıdır. Sınıfta ise paylaşımcı, demokratik ve katılımcı bir iklim gereklidir.

Okullarımızdaki uygulamalar, kullanılan öğretim yöntemleri açısından incelendiğinde, öğretme öğrenme süreçlerinin çoğunlukla öğretmen merkezli olduğu dikkati çekmektedir. Öte yandan, bilimsel araştırmalar, öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullanma konusunda ciddi yetersizlikleri olduğunu göstermektedir (Joyce & Weil, 1986). Temel eğitim okullarından yükseköğretim kurumlarına kadar sistemde en yaygın kullanılan yöntem düz anlatımdır. Bunun ardından, yine öğretmen merkezli yöntemlerden soru-yanıt ve küçük kümelerdeki çalışmalar gelmektedir. Bazen de değişiklik ya da kolaylık olsun diye, öğretmenler konuları öğrencilere anlattırmakta ve buna "aktif method" demektedirler. Bunun, öğrencilerin aktifliğiyle ilgisi olmadığı gibi, yetersiz öğrenci sunuları nedeniyle, dinleyici konumundaki öteki öğrenciler de konuyu tam öğrenmeden geçmektedirler. Dahası, sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu edilgen konumda ise konuyu öğretmen ya da herhangi bir öğrencinin anlatması önemli değildir.

Okullarımızdaki eğitim programlarında kullanılması önerilen öğretim yöntemleri, genelde açıklamalar niteliğindedir. Bu açıklamalarda, öğretmenin belli bir konuyu işlerken ya da işledikten sonra yapması gereken çalışmalara değinilmektedir. Ancak, öğretmenin kendi anlatımlarına ek olarak önerilen etkinlikler çoğunlukla öğrencilere ödev verme ya da onları çevre gezilerine götürme biçimindedir.

Eğitim programlarının hedeflerinde öngörülen çağdaş insanı yetiştirmek için öğretim süreçleri de değişmek zorundadır. Öğretmen merkezli yöntemlerin kullanım sıklığını azaltıp öğrenci merkezli süreçlere ağırlık vermek gerekmektedir. Bu kapsamda, görsel-işitsel öğrenme kaynaklarına dayalı ortam düzenlemeleri yapılmalı ve böylelikle öğrencilerin daha gerçekçi öğrenme yaşantıları edinmelerine olanak tanınmalıdır. Yalnızca kitaplar ya da öteki geleneksel eğitim teknolojileriyle yetinmeyip çok ortamı bilgisayar yazılımları, kompakt diskler, sanal gerçeklik, videotex uygulamaları, bilgi otoyolu, telekonferans sistemleri, etkileşimli televizyon programları ve sayısal öğrenme ağlarını kullanma ya da yaygınlaştırma olasılıkları şimdiden araştırılmalıdır. Bu teknolojilerin çoğu, bilgiye doğrudan erişim olanağı sağlamakta ve bireysel özgürlüklere saygı gösteren bir eğitim anlayışını temsil etmektedir (Landauer, 1994).

Günümüzün çok ortamı teknolojilerine dayalı ve bireyin özgür gelişimini merkez alan bir program anlayışı uygulamaya aktarılabilirse çağdaş toplumun gereksinim duyduğu kişilik özelliklerine sahip insanların yetiştirilmesi kolaylaşacaktır. Bu nedenle, kullanılan öğretim yöntemleri, bireylerin eğitsel süreçlere etkin katılımını özendirici bir nitelikte olmalıdır. Zaten bu, eğitim gören bireyin en doğal hakkıdır. Böyle bir yaklaşımın uygulamalara yansımaları, geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerini

kökten biçimde değiştirecektir. Bunun sonucu olarak da öğrenme ile ilgili sorumluluklar paylaşılacak ve değerlendirme süreçleri de bundan etkilenecektir.

Değerlendirme

Genel olarak değerlendirme, bir duruma ilişkin verileri toplama ve bunun sonucunda bir değer yargısı oluşturmaktır (Worthen & Sanders, 1987). Amaçlı her etkinlikte olduğu gibi, eğitsel süreçlerin ürünleri de mutlaka değerlendirilir. Bu değerlendirme, başlangıçta saptanan hedefler doğrultusunda yapılır. Ancak, süreklilik ilkesinden hareketle, program sonuna kadar beklemeden uygulamalar sırasında da değerlendirme amaçlı ölçümler yapılabilir. Bu ölçümlerden elde edilen sonuçlar, önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılır. Eğitim uygulamaları değerlendirilirken genelde üç temel boyut gözönünde tutulmaktadır (Réigeluth, 1983):

Birinci boyut olan *etkililik*, uygulanan programın amaçlarını gerçekleştirme düzeyidir. Bu kavramdan, çoğunlukla öğrenci başarısı anlaşılır. Eğer program sonunda öğrenci başarısı istenen oranda yükselmişse uygulamalar etkili olmuş demektir. Başarı düşükse, programın hangi ögesinin yetersiz işlediği sorgulanır ve olabildiğince düzeltilmeye çalışılır. Bu yöndeki değerlendirme çalışmaları daha çok geribildirim işlevi görür.

Verimlilik, programın amaçlarına ulaşabilmek için yapılan harcamalar ile gerçekleşen öğrenme düzeyi arasındaki ilişkidir. Burada harcanan zaman, emek ve para gibi boyutlar göz önünde bulundurulur. Gerçekleşen öğrenme miktarı ile toplam maliyet arasında oransız bir ilişki varsa, program verimsizdir ve iyileştirme çalışmaları başlatılır. Başka bir deyişle, öğrenci başarısının yüksek olması, etkililiği artırabilir, ama verimlilik için bu yeterli değildir. Önemli olan, düşük maliyet ile yüksek başarı elde etmektir.

Üçüncü boyut olan *çekicilik*, uygulanan programın bir sonucu olarak öğrencilerin ilgi, güdülenme, özgüven ve tutumlarındaki olumlu değişimlere dayanır. Genelde duyuşsal alandaki iyileşmelere bağlı olan çekicilik, bu amaçla geliştirilmiş görüşme araçları, anketler, gözlem formları ve ölçekler kullanılarak belirlenir. Sonuçta, öğrenciler programa katılmaktan mutlu olmuşlarsa ya da yüksek doyum elde etmişlerse programın çekici olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunda öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeyen bir programın ise çekici olmadığı ve en kısa sürede düzeltilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Türk eğitim sistemindeki programların değerlendirme boyutu, çoğunlukla öğrenci başarısının ölçülmesiyle ilgilidir ve uygulanan politika ya da programların değerlendirilmesi göz ardı edilmektedir. Kaldı ki eğitsel başarının ölçümü bile nesnel temellere dayanmayan öğretmen yapısı sınavlar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlarda genellikle kısa yanıtı sorular yer almakta ve puanlama büyük ölçüde öğretmenin öznel yargılarına dayanmaktadır. Okullarımızda, uzman ekipler tarafından hazırlanmış geçerlik ve güvenilirliği yüksek testler çok az kullanılmaktadır. Oysa, eğitim programlarının bir uzantısı olarak, değişik konu alanlarında testler hazırlanıp

öğretmenlere ulaştırılmalıdır. Tüm okulların bilimsel ölçütlere göre geliştirilmiş testleri kullandığı bir eğitim sisteminde aksaklıkları belirleyip düzeltmek daha kolay olacaktır.

Başarı ölçümlerinin dışında, uygulanan programların verimlilik ya da çekiciliğini değerlendirmeye dönük çalışmalar yok denecek kadar azdır. Belki de, okullarımızdaki programlar daha çok bilgi aktarmaya yönelik olduğundan tutumsal boyuttaki değişimler yeterince önemsenmemektedir. Ne var ki, eğitim sistemimizin ürünü olan insanların temel sorunlarından birisi, okul kavramını sıkıcı ve gereksiz bulmalarıdır. Kuşkusuz, bunun uzun dönemde ciddi sakıncaları vardır çünkü okuldan soğuyan bir insan öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte ve zorunlu kalmadıkça yeniden eğitim almamaktadır. Nitekim, gelişmiş ülkelerde insanların sürekli olarak yeni eğitim olanaklarından yararlanırken bizim gibi ülkelerde insanların eğitim yaşantıları genellikle örgün okul sistemindeki deneyimleriyle sınırlıdır. Bu da gösteriyor ki çok yönlü değerlendirilmeyen programlar, dolaylı olarak insanları eğitim sisteminin dışına itebilmektedir. Ayrıca, sağlıklı biçimde değerlendirilmeyen programların iyileştirilmesi de olanaklı değildir.

Sonuç

Bu raporda, okullarımızda uygulanan programların demokratik eğitim açısından genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki eğitim programlarımız, içinde yaşadığımız toplumun gereksinimlerine duyarlı değildir. Türk toplumu hızla değişirken, yürürlükteki programlar çağın gerisinde kalmaktadır. Hedeflenen insan tipi ile yetiştirilen insan tipi arasında ciddi çelişkiler vardır. Sistem, aslında kendi tanımladığı ve yetiştirmeye söz verdiği insanı içine sindirebilmiş değildir. Öğretilen içerik, büyük ölçüde ezbere dayalı sözel bilgileri temel almaktadır. Bireyin yalnızca belleğini değil, zihinsel becerilerini de geliştirecek programlara gereksinim duyulmaktadır. Öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknolojiler, öğretmen merkezli bir anlayışı yansıtmaktadır. Öğrencilerin araştırarak ve ulaştıkları sonuçları paylaşarak öğrenmelerine olanak tanıyan uygulamalar yok denecek kadar azdır. Değerlendirme süreçleri, akademik başarıyı ölçme ağırlıklı olup genelde öğretmenlerin hazırladığı sınavlara dayanmaktadır. Öğrenilen bilginin yanısıra, öğrencilerin gösterdiği çaba ve geliştirdiği tutumları da dikkate alan çok yönlü bir değerlendirme yapılmadıkça sistemin sağlığına ilişkin geribildirimden yoksun kalmış olacağız.

Yapılması gerekenler açıktır: Evrensel ve ulusal değerlere dayalı eğitim programları geliştirip uygulamak zorundayız. Bunu yaparken her öğrenciyi, kendi bireysel farklılıklarına dayalı eğitim isteyen toplumsal birer varlık olarak görmeliyiz. Sistemde yer alan tüm öğeler öğrencilere hizmet etmeli ve bu işlevini yerine getirmeyen öğeler kısa sürede reformdan geçirilmelidir. Çoğu kişinin yaygın olarak ileri sürdüğü gibi, bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmen değildir. Sistemin merkezinde öğrenci vardır ve eğitimcilerin varoluş gerekçesi öğrencilerdir. Kaldı ki çağdaş eğitime göre, öğrenmede asıl sorumluluk öğrenen kişisindedir. Eğitimcilere düşen görev, öğrencileri kendi öğrenmelerine yabancılaştırmadan yönlendirmektir. Zor bir iş, ama denemeye değer.

KAYNAKÇA

- Borich, G. D; Effective Teaching Methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.
- Burton, J. K. & Merrill, P. F; Needs Assessment: Goals, Needs, and Priorities. In L. J. Briggs, K. L. Gustafson, & M. H. Tillman (Eds.), Instructional Design: Principles and Applications. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1991.
- Gagne, R. M; The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1985.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.; Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, MN: Interaction, 1989.
- Joyce, B. & Weil, M.; Models of Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Landauer, T. K; Güçlü ve Bilgili Teknoloji Dünyasında Eğitim (Çev. A. Şimşek). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 175-186.
- Reigeluth, C. M. (Ed.); Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.
- Rossett, A.; Training Needs Assessment. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1987.
- Şimşek, A.; Bilgi Toplumunda Eğitsel Yönelimler. Kurgu: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14, 241-247, 1996.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines, New York; Longman. 1987.