

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÇAĞDAŞ EĞİTİM VE EĞİTİMDE YÖNETİMİN ÖNEMİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: Ayşegül KESİCİ

İSTANBUL, 2009

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÇAĞDAŞ EĞİTİM VE EĞİTİMDE YÖNETİMİN ÖNEMİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:
Ayşegül KESİCİ

Öğrenci No:
050712224

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Seval AKBIYIK

İSTANBUL, 2009

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim. .../ 01/2009

Aday: Ayşegül KESİCİ

ÇAĞDAŞ EĞİTİM VE EĞİTİMDE YÖNETİMİN ÖNEMİ

Tezi Hazırlayan: Ayşegül KESİCİ

Özet

Yöneticiler için eğitim yönetimi alanında çağdaş eğitim yaklaşımlarını takip etmek giderek önem kazanmaktadır. Okulların, bir örgüt ve vazgeçilmez kurumlar olarak varlıklarını günden güne daha çok hissettirdikleri çağımızda, eğitimin sorunlarına çözüm önerisi getirecek kuramsal bilgi birikimli yöneticilere ve öğretmenlere sahip olunmalıdır. Bu çalışmada, paradigma yaratan çağdaş eğitim yaklaşımları ve eğitim yönetimi incelenerek bu gelişmeler ışığında çağdaş eğitim ve okul yönetimi açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Eğitim, Eğitimde Paradigmalar, Eğitim Yönetimi.

CONTEMPORARY EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF MANAGEMENT IN EDUCATION

Presented by : Ayşegül KESİCİ

Abstract

In education management, following the contemporary education approaches is becoming more and more important for the managers. In our age, although schools are letting perceive their existence as organisations and indispensable institutions day by day, there have been possessed some managers and teachers who have theoretical knowledge and can be able to produce suggestions for the problems of education. In this thesis, the contemporary education approaches which create paradigm and education management are scrutinized ; in the light of these developments the contemporary education and school management is tried to be examined.

Key Words : Contemporary Education, Paradigms in Education, Education Management.

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No.</u>	<u>Sayfa</u>
1. Atkinson-Schiffirin Bilgi İşleme Modeli.	24

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AB	Avrupa Birliği
a.g.k.	Adı Geçen Kitap
a.g.m.	Adı Geçen Makale
bkz.	Bakınız
EQ	Duygusal Zeka
IQ	Akılcı Zeka
KS	Kısa Süreli Bellek
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OME	Öğrenci Merkezli Eğitim
US	Uzun Süreli Bellek

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract)	
Şekiller Listesi	III
Kısaltmalar	IV
Giriş	1

I. BÖLÜM

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

1. EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR	4
1.1. Eğitimin Amacı	7
1.2. Eğitim Bilimi ve Kuramları	8
2. ÖĞRETİM VE ÖĞRENME	13
2.1. Öğretim Faaliyetleri	14
2.2. Öğretim Kuramları	17
3. YÖNETİM ve EĞİTİM YÖNETİMİ	26
3.1. Yönetim Kuramları	27
3.2. Eğitim Yönetimi	33

II. BÖLÜM

EĞİTİM-ÖĞRETİMDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR

1. ÇAĞDAŞ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ	38
2. ÇAĞDAŞ EĞİTİM VE EĞİTİM-ÖĞRETİMDE YENİ PARADİGMALAR	47
2.1. Çağdaş Eğitim Akımları	51
2.2. Eğitim-Öğretimde Yeni Yaklaşım ve Modeller	65
2.2.1. Proaktif Yaklaşım	65
2.2.2. Hümanist, Bütüncül ve Bilişsel Yaklaşım	67
2.2.3. Probleme Dayalı Öğrenme	69
2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım	70
2.2.5. Çoklu Zeka Kuramı ve Yeni Beş Akıl	71
2.2.6. Beyin Temelli Öğrenme	74
2.2.7. Öğrenen Okul-Tam Öğrenme	74
2.2.8. E-Öğrenme-Uzaktan Öğrenme	75
2.2.9. Duyuşsal Zeka Kuramı	76

III. BÖLÜM

EĞİTİMDE YÖNETİMİN ÖNEMİ

1. EĞİTİM YÖNETİMİNDE ÖZGÜNLÜK	78
2. ÇAĞDAŞ EĞİTİMDE YÖNETİM VE ÖNEMİ	80
2.1. Bilgi Toplumunda Eğitim Örgütleri	81
2.2. Değişim Süreci ve Eğitim Yönetimi	83
3. YENİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE YÖNETİM	89
3.1. Eğitim Programlarının Temel Özellikleri	91
3.2. Çağdaş Okul Yönetiminin Önemi	92
SONUÇ ve ÖNERİLER	95
KAYNAKLAR	98

GİRİŞ

Çağımızda eğitim, yaşamsal önemdedir. Ancak doğru ve yararlı eğitim sistemleri yerine, daha çok, öğretmen sayısı ve eğitime ayrılan maddi pay üzerinde durulmakta konunun niceliği önemsemektedir. Eğitimin niteliği yani kalitesi ve içeriği üzerinde durmamaktadırlar. Oysa iyi yetişmiş nesiller için, ne? ve nasıl? Sorularına verecek nitel değerleri ölçen cevaplar da bir o kadar önemlidir.

Eğitim çağdaş, gelişmiş araçlarla zenginleştirilerek düşünceyi geliştirici metodları kullanılıp toplumu daha iyi yetişmiş nesillerin ulaştırır. Çağımızda ülkelerin varlığı ve kendi ülke sınırları dışındaki çıkarları, bu nitelikli beşeri kaynağa bağlıdır. Eğitime ve uygulamalarına getirilecek her değişiklik, yararı, zararı ve olması gereken dikkate alınarak analiz edilmeli ve bu süreçte ilgili alanı tanıyan deneyimli uzmanlarla iş birliği içinde olunması zorunludur. Bu yaklaşımla, sürekli değişen koşullar dikkate alınarak gözden geçirilebilir.

Bunun bir yolu da öğretmenlerin sıklıkla yenileyici kurslara tabi tutulmasıdır. Her şeye hakim öğretmen yerine; öğrenmeyi, buluş yapmayı, düşünmeyi ve denemeyi öğreten eğitimcilere gereksinim duyacağımız gerçeği kaçınılmazdır. Öğretmenlerin çağdaş eğitim sistemleri ve bu paralelde, çağdaş teknik gelişmelerle donatılmaları önemi giderek artan bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilgi ve iletişimin sadece ilerici bir sistem olarak bilgisayar temelli eğitim olarak algılanması ve bunun özellikle eğitimin ilk aşamalarında kullanılması, öğrenci açısından bazı sakıncaları olabilir. Zamanının büyük bir bölümünü, kendi yerine düşünen ve çözüm üreten bir aletle geçiren bir öğrencinin yaşamında bazı olumsuzluklar yaşanabilir. Bu alandaki en önemli olumsuzluk gençlerin sosyal ilişkiler yönünden zayıf olması ve beyin tembelliğine yönelik eğilimlerdir. Eğitimin amaçlarında biri de öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirmeye yönelik çözümlerdir. Diğer taraftan, ezberci, taklitçi, tekrarcı ve büyüklere özgü standartların baskısı altında tutulan ve kişiliğini geliştiremeyen öğrencilerin varlığı eğitim yöntemlerini sorgulanmasına neden olur.

Eğitim ve eğitim yönetimi alanında sorumlulukları bulunanların soruna yönelik çözüm üretebilmek için sistem ararken, benimsenecek sistemin, yararı ve zararlarını

önceden inceleyerek sistemin yeniden organizesi konusunda bu gerçek üzerinde hareket ederek çok dikkati olmaları gerekiyor.

Çalışmanın amacı, eğitim-öğretim ve eğitim yönetimi temelinde ortaya çıkmış çağdaş eğitim yaklaşımları çerçevesinde eğitimin yönetimini ortaya koyarak son dönemlerde şekillenmeye başlayan ve paradigma yaratan eğitime yönelik yeni yaklaşım ve modeller çerçevesinde oluşmaya başlayan çağdaş eğitim ve eğitim yönetiminin önemini ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç çerçevesinde çok geniş inceleme alanı gerektiren konu incelemesi nedeniyle eğitim-öğretim ve eğitim yönetimi ile çağdaş eğitimin ortaya çıkışına yönelik eğitim felsefi ve sosyolojisine ilişkin temeller araştırma dışında tutularak daha çok bu temelden çıkan sonuçlar çağdaş eğitim paradigmaları ve eğitim yönetiminin anlaşılmasına ışık tutabilmesi açısından kısaca ele alınmıştır.

Konunun temelinde eğitim-öğretim ve eğitim yönetimin olması ve bunların çağdaş yaklaşımlar ile ele alınmaya çalışılması doğal olarak uygulamadaki evren örneklerinin en geniş kapsamda ele alınmasına neden olmuştur. Ancak teori ve yaklaşımlara yönelik olarak literatürde kabul görenlerle sınırlı kalmıştır. Diğer taraftan eğitim-öğretime yönelik yeni değerler dizisinde bir fikir birliği ve bu konuya ilişkin derli toplu bütünsel yayınların olmaması çalışmanın güçlüklerini oluşturmuştur. Ayrıca derinlemesine incelenecek literatürde net olarak görülebilmeye karşın çağdaş eğitim akımları ile eğitim-öğretime yönelik yeni yaklaşımların yarattığı yeni paradigmanın zaman zaman tartışılır olası da çalışmanın yazım aşamasının anlaşılabilirliğini zorlaştıran diğer güçlüklerden biri olmuştur.

Bu güçlüklerin aşılabilmesine de yardımcı olabilmesi ve konunun anlaşılabilmesi açısından çalışmanın araştırılmasında başlangıçta betimleme ve tarihsel yöntem birlikte kullanılarak elde edilen bilgilerin analizinde bu teknikle elde edilen bilgilerin çözümlenmesi yapılmıştır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde eğitim-öğretim ile ilgili temel kavramlar açıklandıktan sonra eğitimin amacı ve eğitim biliminin kuramları kısa ele alınmıştır. Eğitim-öğretim kadar eğitimde yönetiminde önemine vurgu yapılması açısından eğitim ve eğitim yönetimi kavramları ile bunlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

İkinci bölümde çağdaş eğitim yaklaşımları ve ortaya çıkışları tarihsel süreçte incelenmiş ve çağdaş eğitimin temelleri vurgulanmıştır. Çağımızın iletişim ve bilgi çağı

olmasından hareketle bu hızlı değişim ve dönüşüm döneminden eğitim bilimleri de etkilenmiştir. Son dönemde ortaya çıkan bu değişikliklerle birlikte öğrenme ve öğretimin temel ilkelerinde de değişiklikler eğitim kuramları etkilemiştir. Bu etkileşim sonucu öne çıkan yeni eğitim-öğretim paradigmaları bu bölümde incelenmiştir ve bu dönemdeki ortaya çıkan yeni eğitim yönetimi temel ilkeleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Üçüncü ve son bölümde ise bu değişim ve dönüşümlerden hareketle başlangıçta eğitim yönetiminin özgünlüğüne vurgu yapılarak çağdaş eğitimde yönetimin önemi örgüt yapısı ve değişim sürecinde incelenmiştir. Yine bu bölümde yeni eğitim programları çerçevesinde programların temel özellikleri ele alınarak çağdaş okul yönetimini eğitim yönetiminde öne çıkan önemine vurgu yapılmıştır. Sonuç ve öneriler başlığı altında ise analiz edile bilgiler ışığında genel bir değerlendirme yapılarak kısaca bazı önerilerde bulunulmuştur.

Burada belirtmem gerekir ki çalışmanın bir bütün olarak ele alınması ve incelenmesi konusunda zaman ve yer konusunda kısıtlama yapmaksızın her zaman destek olan danışmanım Yrd.Doç.Dr.Seval Akbıyık'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca çalışmanın yönlendirilmesi ve olgunlaştırılmasında gerekli düzenlemelerin yapılması konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli öğretim üyeleri Yrd.Doç.Dr.Mustafa Aksoy ve Yrd.Doç.Dr.Mahmut Karaman'a teşekkür ederim. Son olarak bir eğitimci olarak eğitimde enformasyonun önemini bir kez daha hatırlamama vesile olan değerli bilim insanı Prof.Dr.Ahmet Yüksel'e saygılar sunarım.

I.BÖLÜM

EĞİTİM-ÖĞRETİM ve EĞİTİM YÖNETİMİ

1. EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim, en genel anlamda, insanların belli amaçlara göre yetişme sürecidir. Bu süreç aynı zamanda insan kişiliğini farklılaştıran süreçtir. Bu farklılaşma süreç boyunca kazanılan bilgi beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir.

İnsan yaşamı boyunca karşılaştığı çeşitli durumlarla etkileşim içindedir ve genel tanımı ile öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişiklikleridir. Öğrenme yoluyla da insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. İnsanlar günlük yaşamın gerektirdiği birçok davranışı öğrenme yoluyla elde ederler¹.

Okullar, eğitim-öğretim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Ancak eğitim-öğretim sadece okullarda yapılmaz. Aile, iş yeri ve benzeri insanların oluşturdukları çeşitli grupların yanı sıra okul dışında da kişiyi bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak amacı ile okul benzeri kısa süreli eğitim-öğretim veren kurumlar vardır. Daha geniş anlamda eğitim-öğretim toplumdaki kültürleme² sürecinin bir parçasıdır³.

Kültürlemenin amaçlı olarak yapılanı eğitimidir ve ‘formal eğitim’ olarak adlandırılır. Kişinin yetişmesinde bu kasıtlı olarak yapılan kültürlemenin yanısıra, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerin rolü de yadsınamaz. Kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını kazandıkları bu yol ise ‘informal eğitim’ olarak adlandırılır.

Formal eğitim amaçlıdır, planlı olarak önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde gerçekleştirilir. Eğitim-öğretim süreci bir çerçeve dahilinde kontrollü olarak yürütülür ve süreç öğretmen tarafından planlanır, uygulanır, izlenir ve sürecin belli aşamalarında değerlendirme işlemleri uygulanır. Formal eğitim okulların yanı sıra kişiyi mesleğe hazırlamak, meslekte ilerlemelerini sağlamak ve yenilikleri öğretmek amacıyla

¹ Russell, B., Eğitim ve Toplum Düzeni (Çev. N. Bezel), İstanbul, 1976, s. 13.

² Kültürleme; Toplumun ve eğitim sisteminin, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentileri ile uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesi süreci. Bkz. Tezcan, M., Kültür ve Kişilik, Ankara:AÜ, 1993. s. 56.

³ Fidan, N.-Eren, M., Eğitime Giriş, Ankara, 1991, s. 13.

yapılan öğretim etkinlikleri ile de gerçekleştirilebilir. Okuldakilerden farkı ise, kısa süreli olmaları, kişilerin yaşa göre gruplandırılmaması, ihtiyaç duydukça yapılması ve sınırlı konularda yapılmasıdır⁴. Okul dışı formal eğitim, okul eğitimini tamamlamak kişiyi yaşam boyu eğitmek işlevlerini yerine getirir.

Belli bir yaş grubundaki bireylere, Milli Eğitim amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan formal eğitim ‘örgün eğitim’dir⁵. Örgün eğitim sistemini okulöncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim sistemleri meydana getirir. Formal eğitimin diğer sistemleştirilmiş hali ise ‘yaygın eğitim’dir. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin bir kademesinde bulunan veya kişilerin ilgi ve ihtiyaç duydukları alanlarda yapılan eğitim-öğretimdir⁶. Halk eğitim merkezi kursları, sanat okulları ile resmi ve özel kurum ve işyerlerindeki hizmetiçi eğitim faaliyetleri bu kapsamda değerlendirilir.

Kişinin yaşamı içerisinde kendiliğinden oluşan süreçte karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleri ile etkileşimde bulunduğu farkında olmadan yeni şeyler öğrenmesi ‘informal eğitim’ kapsamındadır⁷.

Eğitim kelimesini batı dillerinde karşılığı olan ‘education’ kelimesinin kökeninde; beslemek karşılığı olan educare ile bir şeyden çıkarmak, bir şeye doğru yöneltmek karşılığı olan educere vardır. Bunların tek keklime ile ifade etmek gerektiğinde karşımıza yetiştirmek kelimesi çıkmaktadır⁸. Amaçlı ve planlı değildir, rastgeledir. Öğrenme yolları ise gözlem ve/veya taklittir.

Eğitimin genel kabul görmüş tanımlarından önce G. Mialaret ‘Les sciences de L’education’ adlı kitabında günümüzdeki eğitim kelimesinin üç farklı kullanım alanını ele almıştır. Bunlardan birincisi eğitimin sosyal bir kurumu bir eğitim sistemini ifade ediyor olmasıdır. İkincisi, bir eylemin sonucu anlamında kullanılmasıdır. Burada ‘eğitim düzey düşüyor’ gibi belli bir eğitim sisteminin bir bölümünün ürünü olduğu kastedilmektedir. Üçüncüsü ise, eğitim kelimesi bir süreci ifade olmasıdır⁹; Bu süreç iki ya da daha çok kişiyi birbiri ile ilişkiye geçirir ve düşünce alış verişi durumuna getirir. Bu anlamı ile

⁴ Fidan, a.g.k., s. 19.

⁵ Haydar, T., Hizmetiçi Eğitim, Ankara, 1998, s. 41.

⁶ Haydar, a.g.k., s. 45.

⁷ Oğuzkan, F., Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara, 2004, s. 212.

⁸ Tanilli, S., Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz, Strasbourg, 1994, s. 12.

⁹ Mialaret, G., Les sciences de L’education, Paris, 1984, s. 3.

eğitim okulun çerçevesini aşar niteliktedir ve yaşamın her durumunda gözlene bir süreç olur.

Eğitimin formal ve informal süreçleri düşünöldüğünde geniş kapsamlı ve karmaşık süreç olduğu değerlendirilebilir. Diğer taraftan eğitim toplumun en geniş ve çok yönlü faaliyetlerinden biridir. Bu çerçevede hemfikir olmamakla beraber literatürde eğitimin değişik şekillerde tanımı yapılmaktadır.

Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir veya kişinin yaşadığı toplum içinde değerleri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür¹⁰. Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir. Kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir¹¹. Eğitim, insanın bütün yaşam süresi ve faaliyet alanlarıyla ilgilidir. Bunlar arasında anlamlı bağ kurulması, geçmişle bugün arasında sağlıklı bir bütönlüğün oluşturulması felsefi çalışmalarla mümkün olabilir. Eğitim felsefesi, eğitim kuramlarının geliştirilmesi ile uğraşır¹². Eğitim; geniş anlamda, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkin olan tüm sosyal süreçlerdir¹³.

Yukarıdaki tanımlardan bir kısmı eğitimin formal ve informal süreçlerini kapsadığından eğitimi geniş anlamda değerlendirmiş, bir kısmı ise sadece eğitimin formal yönüne vurgu yapmıştır.

Eğitimin toplumsal işlevi toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayacak, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevini yerine getirmek için; Öğrencilere toplumun kültürel mirasını aktarır, öğrencilerin toplumsallaşmasını (sosyalleşme) sağlar ve yenilikçi ve toplumun kültürünü geliştirecek bireyleri yetiştirir.

¹⁰ Carter, G., Dictionary of Education, New York, 1959, s. 98.

¹¹ Oğuzkan, a.g.k., s. 57.

¹² Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1972, s. 12.

¹³ Smith, O.W.-Stanley, D.-Shores, J.H., Foundation of Curriculum Development, USA, 1957, s. 3.

1.1. Eğitimin Amacı

Eğitim amacı bir veya bir dizi hedefe ulaşmak olabilir. Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik yönlerden hızla değişen toplumlarda, değerlerin adaptasyonu da hızlanmaktadır. Özellikle milli eğitimin amaçları her eğitim kademesinde bireylerin davranış standartlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Eğitimin geliştirmesini beklediği insan tipini belirlerler. O halde eğitimden beklenen amaçlar; her ülkenin kendine göre saptadığı, geliştirdiği insanda, eğitim yoluyla ne gibi istenilen davranış değişiklikleri kazandırabileceğini gösteren belirli ilkeler, özelliklerdir. Bu özellikler ise bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgi ve alışkanlıkları içermektedir¹⁴.

Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçülerini ortaya koyar. Amaçlar formal eğitimin temel taşlarıdır. Eğitim amaçları, eğitim sürecinde ne öğrenileceği ve nasıl öğretileceği hakkında eğitimcilerle rehberlik eder. Amaçların gerçekleştirilme derecesi ise eğitimin etkinliğinin göstergesidir.

Amaçların saptanmasında toplumun ve bireylerin ihtiyaçları göz önünde tutulmalıdır. Amaçlar her ülkenin vatandaşlarından hangi durum karşısında nasıl davranacağını daha önceden saptandığı ilkeler olduğundan toplumun bireyden beklediği tüm önemli davranışları kapsamaması gerektiği düşünülebilir. Dünyadaki eğitim sistemlerinin temel amacı insanı daha mutlu kılmak olmalıdır. Yinede her sistem, insanı mutluluğa değişik yollardan eriştireceğini savunabilir. Her toplumun değer ve ideallerinin farklılığına karşın, her toplum için geçerli ortak genel amaçlar; kişinin içinde yaşadığı topluma uyulanması, bireyin varolan yeteneklerinin en son aşamasına kadar geliştirilmesi ve eğitim yoluyla bireyde istenilen davranış değişikliğinin yaratılması olarak değerlendirilebilir.

Bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak da ifade edilebilecek eğitimin amaçlarında ölçütler¹⁵:

1. Amaçlar toplumun koşullarına ve gereksinmelerine cevap vermesi,
2. İnsanların temel gereksinmelerini karşılayacak yönde olması,
3. Demokratik ideallere uyması,
4. Kendi içinde Çelişki halinde bulunmaması,
5. İstenilen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmesi,
6. Amaçların gerçekleştirilebilir nitelikte olması olarak değerlendirilmektedir.

¹⁴ Tezcan, M., Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara, 1981, s. 56.

¹⁵ Varış, F., Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, 1991, s. 162.

1.2. Eğitim Bilimi ve Kuramları

İnsanlık tarihi kadar eski inceleme alanına sahip olan eğitimin bilim alanı olarak gelişmesinde birçok bilim adamının etkisi olmuştur. Her alanda olduğu gibi Sokrates, Platon ve Aristo kendisinden sonra gelen düşünürleri de eğitim alanında da etkilemişlerdir. Sokratı eğitim alanında yüzyıllardır yaşatan soru sorma yoluyla insanların bilgi kendi kendilerine bulmasını sağlayan yöntemidir. Platon ve Aristo ise zihin, duygu ve bedenin birlikte uyumlu olarak geliştirilmesi fikirleriyle modern eğitimin temellerini oluşturmuşlardır¹⁶. İbni Sina' nın eğitim ve öğretimde araç-gereç kullanılması fikri de ilerde modern eğitimin ilkelerinden biri olarak savunulmuştur¹⁷. Ancak eğitimin bir bilim alanı olarak gelişmesi daha çok Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) çalışmalar ile olmuş ve Rönesans sonrası ağırlık kazanmıştır.

16 ncı yüzyılda D.Erasmus (1469-1536), 17 nci yüzyılda W.Rate (1571-1635) ve J.A. Comenius (1592-1671), 18 nci yüzyılda J. Locke (1632-1704) ve J.J. Rousseau (1712-1778) eğitimin bir bilim olarak gelişmesinde katkıları olan önemli düşünürlerdendir. 19 uncu yüzyıldaki bilim ve teknolojideki ilerlemelerle birlikte endüstrileşmenin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar eğitimin bir bilim olarak gelişmesini hızlandırmıştır¹⁸. Diğer taraftan psikoloji alanında ortaya konan yeni bilgilerde eğitim uygulamalarına öncülük etmiştir. J.F. Herbart, W. Wundt, F. Galton, K Pearson, A. Binet, S.Hall, H. Ebbinghaus ve E. Thorndike bu sürece katkısı olan önemli bilim insanlarından bazılarıdır.

Eğitim felsefesi; eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Eğitim felsefesi; eğitimi bir bütün olarak ele alan ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi biçiminde düşünen özenli, eleştirici ve yöntemli çalışmaların tümüdür. Eğitim felsefesi; eğitim uygulamalarına yön veren bir disiplindir. Çünkü eğitimde uygulama değeri olmayan bir fikir ve düşünce sistemi fazla anlam taşımayabilir. Bu yönü ile eğitim felsefesi eğitim uygulamalarını sürekli eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayandığı teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları,

¹⁶ Binbaşıoğlu, C., Eğitim Düşüncesi Tarihi, Ankara, 1982, s. 32.

¹⁷ Çilenti, K., "Bilimin Gelişiminde İbni Sina ve Eğitim Teknolojisi", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15 Sayı.1, Ankara, 1982, s. 14-17.

¹⁸ Aytacı, K., Avrupa Eğitim Tarihi, Ankara, 1982, s. 45-47

toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymak durumundadır. Bu nedenle eğitim felsefesi; eğitimin amaçlarını, kimin niçin eğitileceğini, ülkenin felsefesi ile tutarlı olarak ortaya koymak durumundadır. Bir ülke insanların hayat görüşleri, inançları ve değerleri eğitim amaçlarına yansıyabilir.

Eğitim felsefesi epistemolojiden de yararlanır. Bilginin doğası, bilgi sisteminin yapısı, bilginin kaynakları ve geçerliği gibi epistemolojinin konusu olan sorunlarla eğitim programlarını hazırlayanlar yakından ilgilenmek durumundadır. Eğitimle uğraşanlar felsefeden yararlanarak en azından felsefenin süzgecinden eğitimle ulaşmak istedikleri hedefleri ortaya koyar ve uygulamaları değerlendirmek için standartlar ve normlar formüle ederler. Her toplum kendi düşünce sistemini geliştirdiği için eğitim felsefesinde ortaya konan eğitimle ilgili düşünce kuramları, normal felsefeden esinlenen yaklaşımlardır. Eğitim felsefesi de eğitimi; bütün unsurları doğrudan ve dolaylı ilgili olduğu bütün alanları dikkate alarak bir bütün olarak kavramlaştırmak durumundadır. Eğitim felsefesinin bir fonksiyonu da halihazır eğitim faaliyetlerinin dayandığı teorik temelleri incelemek ve bunları eleştirmektir. Eğitimciler, sıkı sıkıya bağlandıkları ve en iyisi saydıkları uygulamaların temelindeki kuramsal dayanakların sağlamlığını ancak felsefi bir yaklaşımla ortaya koyabilir ve çözebilirler. Bilimsel bilgiler ile uygulama sonuçlarını birleştirerek ülkenin toplumsal, kültürel, ekonomik yapısı ve değerleriyle tutarlı kuramlar geliştirme bu yöntemle mümkün olabilir. Eğitim kuramlarının geliştirilmesi, bilimsel bilgiler ile uygulama sonuçlarını birleştirerek ülkenin toplumsal, kültürel, ekonomik yapısı ve değerleriyle tutarlı kuramlar geliştirme eğitimin önemli fonksiyonlarından biridir¹⁹. Eğitimin hedeflerinin seçiminde, hedeflerin topluma, bireye uygunluk derecesinin tayin edilmesini ve hedefler arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesini ancak bu kuramlar sağlayabilir. Genel kabul göre bu kuramlar ilerlemecilik, esasilik ve daimiciliktir.

İlerlemecilik, pragmatik (faydacı) felsefenin eğitime uygulansıdır. Pragmatik felsefe değişmeyi gerçeğinin esası olarak görür. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Eğitimciler yeni bilgi ve çevredeki değişmeler ışığında politika ve yöntemlerini ayarlamaya hazır olmalıdır. Eğitimin özü, tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesindedir; topluma uyum, dış dünyaya uyum, belli doğruluk, iyilik,

¹⁹ Aydın, M., Eğitim Yönetimi, Ankara, 2000, s. 98.

güzellik kurallarına uyumda değildir. Bu akıma göre; eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır. İlerlemeciler, çocuğun bir bütün olarak görülmesi gerektiğini kabul ederler. Buna dayalı olarak çocuğun merkezde olduğu bir eğitim düzeni önem taşır. Çocuklar ilgi, kapasite ve özelliklerine uygun bir eğitim programı içinde yetişmelidir. Yine ilerlemeciler öğrenmede ‘problem çözme’ yöntemi esas alınması ilkesini benimserler. İlerlemeci eğitim görüşünde bilginin soyut olarak elde edilmesi ve bilginin öğretmen tarafından çocukları zihinlerine doldurulması görüşü yer almaz. Bilgi önemli ve anlamlı ise, insanlar o bilgi ile bir şeyler yapabilmelidir. Bilgi etkileşim içinde aktif olarak kazanılmalı ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak öğrenilmelidir.

Problem çözme bilgi edinmede esastır. Bilgi yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede bir araçtır. Bu açıdan problem çözme, kritik düşünme ve daha önce öğrenilmişlerin yeniden geliştirilmesini içerir. İlerlemeci akıma göre okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Okulda çocuğa uygun öğretim ortamları hazırlanırken, hayatında karşılaşacağı durumlara yer verilmelidir. Ayrıca okul, çocukların eleştirici güçlerini kullanarak yaşadıkları bir yer olmalıdır.

Bu akıma göre öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir. Çocuklar kendi gelişimlerini kendileri plânlamalı, öğretmen de bu durumda onlara rehberlik etmelidir. Öğretmen, öğretme ortamını hazırlayıcısı, yol göstereni ve koordinatörüdür ve otoritenin tek kaynağı olarak görülmemelidir. Okulda öğrencilerin yarışmadan çok, işbirliğine özendirilmeli ve yöneltilmelidir. Çağdaş bir yaşam için eğitim bir gurup yaşantısı içermelidir. Demokratik bir eğitim ortamı oluşturularak okulda, öğrencilerin kendi kendilerini yöneltmelerine, fikirlerin serbestçe tartışılmasına, okul faaliyetlerinin öğrencilerle birlikte plânlanmasına ve herkesin eğitim yaşantısı sürecine katılmasına imkan sağlanmalıdır²⁰. Bu yönüyle ilerlemeciler, bireyin dinamik yönüne ağırlık vererek, onun grup sürecine katılmasına ve bilimsel yöntemleri kullanarak kendi kendisini gerçekleştirmesine önem vermektedirler.

Esasicilik ise, bir felsefeye bağlı olmaktan çok doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım birçok felsefi sistem ve görüşle uyum halindedir. Esasiciler daha çok programların konu alanı üzerinde durur ve zamanın tecrübesinden geçmiş kalıcı temel konuların ve değerlerin seçimine önem vermişlerdir. Öğretmen otoritesinin sınıfta yeniden oturtulmasını savunurlar.

²⁰ Fidan, N.-Eren, M., Eğitime Giriş, Ankara, 1991, s. 113.

Bu görüşe göre geçmişten gelen temel bilgi ve değerlerin önemli yanları korunup yeni kuşaklara öğretilirse, yeni kuşaklar geçmişin başarıları üstüne daha mükemmel bir uygarlık yaratabilirler. Esasiciler okul programlarının geliştirilmesinde ağırlığı konu alanına verirler. Konu alanının merkez alındığı programlar bu görüşün ürünüdür. İlerlemecileri öğrenciye verdikleri serbestlik ve programda öğrenci ilgisine verdikleri aşırı önemden dolayı eleştirirler. İlkeleri; öğrenmenin doğasında, çok ve sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlanma/zorlama vardır. Öğrenme zorlu ve çok çalışmayı gerektirir. Ayrıca disiplin eğitimde çok önemli bir yer tutar. Bu nedenle öğrenciye ‘kendisini disiplin altına alma’ öğretilmelidir. Öğrencilere başlangıçta bazı şeyleri öğretmek zor gelebilir. Bu güçlükler disiplin içinde çözümlenebilir. Eğitimde ve öğretimde ‘girişim’ öğrenciden çok öğretmende olmalıdır²¹. Bu nedenle öğretmenin duygusal ve entelektüel yönden ehliyetli ve sınıfta lider olacak şekilde yetiştirilmesi olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca eğitim sürecinin özünü, ‘konu alanı’nın çok iyi özümsemiş olması gerektiği de düşünülebilir.

Esasicilere göre, tarihin süzgecinden geçmiş temel bilgiler çocuğun kendi tecrübelerinden daha önemlidir. Programların çekirdeğini oluşturan teorik dersler, matematik, fen ve yabancı dillerdir ve okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır. Esasılık akımını savunanlar İlerlemecilerin önem verdikleri ‘problem çözme’ yeteneği her konuya uygulanamayacağını ileri sürerler. Onlara göre insanlığın süzgecinden geçen temel bilgiler soyut niteliktedir. Bunları pratik problemlere uygulamak her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle de genel kavramların geliştirilmesi ve hayatın bütününe kavratacak bir öğretimin yapılabilmesi için soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri kullanılması savunulur.

Daimicilik akımının temelinde ‘klasik realizm’ yatar. Bu eğitim görünüşünü aynı zamanda idealistlerin birçoğu da destekler. Eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. Bunlara göre insanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. İnsanların bu değişmez ebedi gerçeklere göre yetiştirilmesi gerekir. Eğitim sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirme işiyle meşgul olmalıdır. İnsan doğasının en iyi yanı ‘akıl’dır. Bu nedenle, eğitimde insan zihninin gelişmesine (entelektüel eğitime) önem verilmesi gerekir. Değişmeyen, evrensel bir eğitim ve entelektüel eğitim ilkelerini temel alır. İnsanın en önemli özelliği düşünme yeteneğidir. İnsan kendini akıllıca yönetebilecek şekilde yetiştirilmelidir. İnsan hem akıllıca bir yaşam, hem de

²¹ Kneller, G. F., Introduction to the Philosophy of Education, New York, 1966, s. 243-244.

özgürlüğünün sorumluluğunu taşıyabilmesi için eğitime durumundadır. Uygar insanda özgürlük ve sorumluluk birbirini tamamlar. Özgürlük; istediğini, düşündüğünü yapmayı sorumluluk ise yaptıklarının neticesine katlanabilmeyi içerir. Sorumluluk için ise özgür olmak şarttır. Daimicilere göre evrensel ve ebedi (değişmez) gerçeğe uyum için eğitim esas alınır. Neticede onlara göre eğitimden amaç, insanların dünyanın durumlarına uymalarını değil, değişmez gerçeklere (idealler) uymalarını sağlamak gerekmektedir. Gerçek değişmez, her yerde aynıdır. Öyleyse eğitim de her yerde aynı olmalıdır. İnsanlar mutlak gerçekleri öğrendikleri ve ona uyum sağladıkları takdirde toplumda iyileşme olur.

Daimicilere göre, okullar hiçbir zaman gerçek hayatın bir kopyası veya toplumun bir benzeri olamaz. Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır. Okulun amacı, insan zihnini geliştirmek olmalıdır. Daimiciler ‘eğitim hayta hazırlıktır’ derken, öğrencinin kültürel mirası ve değerleri benimsemesi, bu surette değerlerinin farkında olunmasının sağlanması ve onların gelişimine katkıda bulunması olarak yorumlamaktadırlar²². Bu nedenle denilebilir ki okulun temel işlevi kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır.

Çocuk ve gençlere dünyanın hem manevi hem de maddi gerçeklerini tanıttacak bilgiler verilmelidir. Çocuklara belli zamanlarda önemli olan bilgiler yerine her zaman her yerde ve her yaşta geçerli bilgi ve değerler kazandırılmalıdır. Bunlar ise sırasıyla, beşeri bilimle, matematik, felsefe, mantık ve tabii bilimlerde bulunur. Öğrencilere evrensel sorunlar ve insanlığın üstün nitelikteki dilek ve istekleri edebiyatta, felsefede, tarih ve tabii bilimlerde geliştirilmiş olan eserler yoluyla öğretilmelidir. İnsan doğasının evrenselliği ve insan aklının en iyi ve en güzel eserleri klasik yapıtlarda örneklendirilmiştir. Eğitimde bunlara ağırlık verilmelidir²³. Bu eğitim akımı ilerlemecilik akımının bir devamıdır. Temsilcileri John Dewey, Isaac Bergson, T. Brameld olup son gelişen akımlardan biridir ve akımın dayandığı felsefe pragmatizmdir.

Daimicilik akımında eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olarak kabul edilmektedir. Onlara göre eğitim açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirmede önemli araçlardan biridir ve eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratma girişimi olarak değerlendirilmiştir.

²² Bursalıoğlu, Z., Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Pegem Yay., Ankara, 1991, s. 48.

²³ Eroğlu, F., Davranış Bilimleri, İstanbul, Beta Yay., 2000, s. 56.

Toplumsal değişmede temel sorumluluk okullarda olduğu ve bu işte esas güç öğretmenlerde toplandığı savunulmaktadır. Okulların ise yeni bir toplumsal gelişmeye imkan verecek biçimde geleceğe yönelik olması gerektiği ileri sürülmektedir. Bu akımın önemli özelliği ise, eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak toplumu yeniden inşa edeceğine inanılmış olmasıdır.

J.P.Sartre önderliğini yaptığı daimicilik akımının dayandığı temel felsefe ise varoluşçuluktur ve varoluşçuları özelliği ise insana önem vermeleridir. Buna göre varoluş özden önce gelir ve insan hayatı süresince ne yapacağı hakkında kararı kendisi vermelidir. Her insanın kendisinden, kendi değer yargılarından sorumlu olduğu değerlendirilir.

Bu felsefenin eğitime getirmek istediği temel unsur 'insan özgürlüğü'dür. Eğitimin, kişinin kendi gerçek özellikleriyle tanınmasına imkan vermesi, okul programlarının kişiliklerin gelişmesine yardımcı olmasını öne sürer. Öğretimde kişiye değişik seçenekler vererek, doğruyu bulma ve kendi gerçeklerini seçme fırsatı verilmelidir²⁴. Diğer bir değişle öğretmenin görevinin kişinin kendisini tanınmasına yardımcı olması olarak tanımlar.

2. ÖĞRETİM VE ÖĞRENME

Eğitim amaçları öğrenme yoluyla gerçekleşir. Eğitim sürecinde öğrenme de öğretme yoluyla gerçekleşir. Öğretim ve öğrenme birbiriyle iç içe iki etkinliktir. Öğretimde öğreticinin öğrenmede de öğrenenin ağırlığı daha fazladır. Öğrenmenin içeriğini amaçlar belirler. İçerik kültürden kültüre değişebilir. Ancak öğrenme olayı evrenseldir. Öğretim, bireyin davranışlarını değiştirmek için yapılan etkinliktir. En geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Bu faaliyet bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi, bilgisayar, televizyon, film, kitap vs. gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir.

Kişinin toplumsal yaşamı içerisinde öğretme etkinliğini sunan birçok kişi ve araç mevcuttur. Aile içinde ebebeynler, akran grubunda arkadaşlar ve kitle iletişim araçları iletişim yoluyla bireyin sürekli öğrenmesini sağlayan etkinliklerde bulunur. Kişi böylece bu etkileşim ve mesajlarla sürekli yeni davranışlar kazanır veya varolan davranışlarını geliştirir. Bu tür öğrenmelerde kişi istedik davranışların yanı sıra istenmedik

²⁴ Slavin, R. E., Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know?, Contemporary Educational Psychology, 1996, s. 43-69.

davranışların da öğrenilmesi kaçınılmazdır. Öğretme faaliyetlerinin önceden saptanan istendik davranışlar kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler ise çoğunlukla eğitim kurumlarıdır. Buralarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise ‘öğretim’ olarak adlandırılır²⁵.

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve onu toplumsal bir varlık yapan en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Hayata gözlerini açtıkları andan itibaren bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insan, yaşamı süresince gerekli tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerin yardımı ile öğrenir. Değişik şekillerde tanımlanmakla beraber psikologların çoğu öğrenmenin, kişinin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve kişinin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler.

Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu kişide meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşamını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür²⁶. Bu nedenle ‘öğrenme’, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanır.

2.1. Öğretim Faaliyetleri

Öğretme kavramının ortaya çıkışı insanların varoluşundan beri kendi sahip oldukları bilgi ve becerileri yakın çevrelerine aktarmaya çalışmalarıdır. Öğretme etkinliklerinin sistemleştirilmesi, öğretme ilke ve kavramlarının geliştirilmesi oldukça yenidir. Formal eğitimin yaygınlaşması ile birlikte öğretmeye yönelik çalışmalar ve araştırmalar önem kazanmaya başlamıştır. Konuya ilişkin en önemli adımlar ise öğrenme ve gelişim psikolojisindeki ilerlemeler sonucunda atılmıştır.

Öğretim birçok unsurun birbiriyle etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Öğretimin hedefleri, stratejisi ve yöntemleri, araç gereçleri ve kapsam ile değerlendirme unsurları öğretim sürecini oluşturan temel unsurlardır. Öğretimin amaçlarına ulaşmasında tüm bu unsurların gözönünde bulundurulması önem taşımaktadır²⁷. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken bu unsurların tek tek ve birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi gerekmektedir.

Hedefler genellikle bilişsel, psikomotor (beceri) ve duyuşsal olmak üzere üç kategoride ele alınır. Bilgi temelli öğrenmeler, bilişsel kategoridedir. Problem çözme gibi öğrenmeler bu kategoride toplanır ve okul öğrenmelerinin çoğu bilişseldir. Kas sinir

²⁵ Fidan, N.-Eren, M., a.g.k., s. 22.

²⁶ Bozkurt, G., İnsan ve Kültür, İstanbul, 1974, s. 132.

²⁷ Bilen, M., Başarılı Öğretim İçin Teknikler, Ankara, 1992, s. 49.

sistemi ve duyu organları arasındaki koordinasyonu gerektiren öğrenmeler ise psikomotor dur. Labaratuvar araçlarını kullanma bu kategoridedir ve bu öğrenmeler meslek okullarında önem kazanır. Duyuşsal hedefler çoğunlukla tutum geliştirme amaçlıdır. Grup çalışması alışkanlığı, vatan sevgisi, çalışmaktan ve kitap okumaktan zevk alma gibi öğrenmeler duyuşsal yönü olan öğrenmelerdir. Eğitim programlarında yer alan bu hedefler öğrencilere derslerle ilgili hangi bilgi, becer ve tutumların öğretileceğini gösterir²⁸. Öğretim hedefleri, öğrencilerin öğretim süresince ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir.

Öğrenciye kazandırılacak bilgiler, öğretim sürecinde, kapsamı oluşturur. Öğretmen kapsamın seçiminde, ders kitabının yanı sıra konuyla ilgili diğer kitaplardan, konu ile ilgili diğer dokümanlardan ve konu alanı uzmanlardan da yararlanabilir. Kapsam öğretim hedeflerine ulaşılmasında önemli rodedir. Bu nedenle kapsam, kazandırılmak istenen öğretim hedeflerine ve öğrencinin sahip olduğu giriş davranışlarına uygun olmalıdır²⁹. Ayrıca kapsamda çabuk değişen bilgiler yerine kalıcı, yani dayanıklı bilgilerin yer alması ve seçilen bu kapsamın öğrenci için anlamlı olması da göz ardı edilmemelidir.

Öğrenme birikimli bir süreç olduğundan her yeni öğrenme bir önceki öğrenmelerle ilişki kurularak sağlanır. Bu sebepten öğretim sürecinin başında öğrencilerin öğretim hedeflerinde belirtilen davranışlara ilişkin geçmiş yaşantılar ile kazanılmış yetenek ve yeterliliklerin bilinmesi gerekmektedir. Giriş davranışları olarak nitelendirilen bu özellikler öğrencinin öğretim sürecindeki başarısını önemli derecede etkiler. Öğrenci kazandırılmak istenen davranışların öğretilmesine esas teşkil eden ön bilgilere sahipse öğrenme kolaylaşır.

Öğretim stratejisi ise öğretimin, hedeflere ulaşmak amacıyla örgütlenmesinde izlenecek yoldur. Öğretmenin kullanacağı yöntem ve tekniklerin doğru seçimi için öncelikli olarak öğretim stratejisinin saptanması gereklidir. Öğretimde, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki yol vardır. Öğretmen merkezli yaklaşımda kullanılan temel strateji açıklayıcı öğretimdir. Öğrenci merkezli öğretimde kullanılan temel strateji ise buluş yoluyla öğretimdir. Açıklayıcı öğretimde öğretmen öncelikli olarak kapsamla ilgili temel kavram, bilgi ve ilkeleri öğrencilere açıklar. Öğretmen tarafından açıklanan temel bilgi, kavram ve ilkeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarından elde ettikleri bilgilerle yeniler arasında ilişki kurmalarına ya da yeni bilgiler öğrenebilmeleri için bilişsel yapı

²⁸ Varış, F., Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1998, s. 79.

²⁹ Killfoil, W. R., Strategic Planning in Distance Education. Distance Education Training Council, Washington, 2003, s. 172

oluşturmalarına yardımcı olur. Buluş yoluyla öğretilerde öğrenciler aktiftir ve öğrenme özelden genele doğru düzenlenir. Buluşla öğrenme yaparak öğrenme olarak da adlandırılır. Buluş yoluyla öğretilerde öğretmenin temel görevi öğrencileri yönlendirmektir. Öğretmen kazandırmayı düşündüğü öğretim hedeflerine ve öğrenci özelliklerine göre iki yaklaşımdan birini veya aynı derste iki yaklaşımı birlikte kullanabilir. Düz anlatım, tartışma, gösteri (demostrasyon), proje yönetimi öğrenme sürecinin etkili olmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş öğretim yöntem ve teknikleridir. Bu yöntem ve tekniklerin her birinin kullanılması için gerekli koşullar, birbirinden farklıdır³⁰. Başarılı öğretim için öğretmenlerin bu yöntemler arasından kendilerine, öğrencilerine, konu alanına ve kazandırılmak istedikleri davranışlara en uygun olanını seçmeleri önem kazanmaktadır.

En çok kullanılan düz anlatım çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan bir yöntemdir. Tek yönlü iletişim söz konusu olduğundan dersin monotonlaşması gibi sakıncaları mevcuttur³¹. Bu nedenle bu sakıncayı azaltmak için anlatım süresinin kısa tutulması, görsel e işitsel araçlar ile anlatım zenginleştirilmelidir. Tartışmada ise, çift yönlü iletişim kurulur. Öğrencilerin tümünün katılımı için bu yöntem küçük gruplara uygulanabilir. Tartışma yöntemi problem çözme, yeni kavramları kullanma, eski bilgileri yeni duruma uygulama, eleştirici düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde kullanılabilir³². Tartışma yoluyla öğrenciler güzel konuşma, düşündüklerini sözel olarak ifade edebilme, fikirlerini belli ölçütlere dayanarak savunma, başkalarının düşüncelerine saygılı olma gibi özelliklerini geliştirebilirler.

Gösteri yöntemi çoğunlukla öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri uygulayabilmelerine yardımcı olur. Kazandırılmak istenen bilişsel ya da devinsel hedefler becerinin uzmanı ya da öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Gösteri büyük ölçüde gözlem yoluyla öğrenmeyi sağlar. Proje yönetimi ise, bir ünitenin öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından düzenlenmesi ve yürütülmesi esasına dayanır. Bu yöntem öğrencileri araştırmaya yöneltir. Öğrenci neyi nasıl öğreneceğine kendisi karar verir³³. Ancak grup projelerinde, bazı öğrencilerin sorumluluğu paylaşmaması, bazılarının ise lider rolü üstlenip tüm çalışmayı kendisi yürütmesi gibi sakıncaları vardır.

³⁰ Bilen, M., a.g.k., s. 98.

³¹ Fidan, N.-Eren, M., a.g.k., s. 186.

³² Means, K. R., Methodology in Education, U.S.A., 1998, s. 254.

³³ Brown, N.R., Curriculum and Instruction, Hong Kong, 1992, s. 63.

Diğer taraftan öğretim araç gereçleri öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlardır. Ancak, öğretim materyallerinin etkili olabilmesi için materyallerin konu alanına, öğrencilerin özelliklerine ve kazandırılmak istenen davranışlara uygun olarak seçilmesi ve öğretmenler tarafından iyi kullanılması önem taşımaktadır. Görsel olarak; üç boyutlu materyaller ve basılı materyaller ile tahta, ile hareketsiz resimler. İşitsel araçlar olarak radyo ve cd. gibi materyaller öğretim araç gereçleri olarak kullanılabilir. Ayrıca hareketli resimler ile televizyon ve video gibi materyaller görsel-işitsel araçlardandır.

Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde son unsur değerlendirmedir. Bu faaliyet öğrencilerin belirlenen öğretim hedefleri doğrultusunda gelişmelerini saptamak amacıyla hazırlanan ölçme araçlarına dayalı olarak gerçekleştirilir. Bu ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar öğrencinin ve öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılır. Değerlendirme faaliyetinin bir işlevi de öğrencilere dersteki başarı durumları hakkında bilgi vermesidir. Değerlendirme sonuçlarının öğrencilere duyurulması onların derse karşı güdülenmesini sağlar. Ancak değerlendirme sonuçlarının en kısa sürede duyurulması ve hatalı yerlerin belirtilerek birlikte düzeltilmesi öğrencilerin gelişmesine yardımcı olur. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretim hedeflerine ulaşamaması, öğretim faaliyetlerinde bir aksaklık olduğunun işaretlerinden biridir³⁴. Böyle bir durumda öğretmenin öğretim faaliyetlerini oluşturan öğeleri teker teker gözden geçirerek aksaklığın kaynağını saptaması ve düzeltmesi gerekir.

2.2. Öğretim Kuramları

İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar ve öğrenme bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişimleridir. Öğrenme yoluyla insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Konuşmayı, yürümeyi, birlikte yaşamayı, yazı yazmasını, bisiklete binmeyi, müzik aleti çalmayı, karşılaştıkları problemleri çözmeyi ve bunlara benzer günlük yaşamın gerektirdiği birçok davranışı öğrenme yoluyla elde ederler.

Öğrenmenin tanımını konusunda tam bir fikir birliği olmamasına karşın ortak kabul gören öğrenmenin, kişinin yeni bir davranışa sahip olduğu, kendisinde olan davranışları değiştirdiği ve bunların kişinin gelecekteki faaliyetlerinde etkili olduğu zaman oluştuğunu kabul etmektedirler. Öğrenilenlerin bazıları ömür boyunca bizde kalır, bazıları silinir gibi

³⁴ Demirel, Ö., Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya, "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu". Ankara, 2007, s. 27.

olur fakat yeri gelince bunları da hatırlayabiliriz. Ancak öğrenme, davranış değişmelerinin kalıcı olmasıyla mümkündür.

Öğrenme sürekli dir. Belli bir yaş döneminde yapılıp bitirilen ve belli bir sürede sonuçlanan bir olay değildir. Çevre ile etkileşimde bulunduğumuz sürece yaşamımızın her alanında devam eder. İnsanlar yanlış ve kötü davranışları da öğrenirler. Öğrenme her zaman, doğru olanı öğrenmek değildir. Öğrenme her zaman bilinçli de olmayabilir. Hiç farkında olmadan beğenilen bazı kişiler taklit edilebilir. Okulda öğrenme, maksatlardır. Belli hedeflere ulaşmak için yapılan faaliyetleri kapsar. Bunun dışında kasıtlı faaliyetler dışında da öğrenme oluşabilir. Öğrenme yalnız bilgi ve becerileri değil, duyuşsal tepkileri de içerir³⁵. Bunun yanı sıra olumlu ya da olumsuz tutum sahibi olma, hayranlık ve kızgınlık göstermek de öğrenilebilir.

Kişinin çevresi ile etkileşiminden üç tür değişme ortaya çıkar. Bunlar hareketlerde, bilgilerde ve duyuşlarda kendini gösterir. Bunlar birbirinden ayrı süreçler değildir. Çoğu durumda bu değişmeler birbirine bağlıdır ve birbirini izler. Bazen biri diğerinden daha baskın olabilir. İçgüdüsel yönelimler yani refleksler doğuştan getirilen tepkiler ya da tepki yönelimleri olduğundan öğrenme değildir. Bunlar gelişim boyunca değişikliğe uğramaz, kişi bu davranış biçimleri ile doğar. Nefes alıp vermek veya göz kırpmak buna örnektir. Kişide öğrenme ile ilgili olmayan bir başka değişme alanı organizmanın yorgunluk, alışkanlık ve ilaç alma durumlarındaki değişmeleridir. Diğer taraftan kişinin büyümesi ve gelişmesi de değişmenin öğrenme ile olmadığı bir başka durumdur. Bu biyolojik olgunlaşmanın sonucu olan değişmeleri içerir. Uyarıcılara alışmak yeni değişmelere neden olur. Gürültünün yoğun olduğu bir yerde gürültüye alışırız. Sürekli yapılan hareket sonunda yavaşlama olur. Bu değişimin sebebi nedeni yorgunluktur.

İnsanların gözlemlenen davranışlarının yanı sıra gözlenilemeyen davranışları da vardır. Bir problemi çözmeye çalışırken duyu organları ve beyin çalışmaktadır. Bu tür davranışlar doğrudan doğruya gözlenemezler. Öğrenmenin de nasıl oluştuğu gözlenememektedir. Öğrenenin yaptıkları gözlenebilir, fakat süreç olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiği gözlenemez. Kişinin daha önce yapamadığı bir davranışı sonradan yaptığını görünce öğrenmenin meydana geldiğini düşünürüz³⁶. O halde özetle öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan kalıcı izli davranış değişmeleridir.

³⁵ Akarsu, F.- Fidan, N., "Tam Öğrenme Çağdaş Eğitim", Sayı.56, 1999, s.79.

³⁶ Fidan, N., Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 1996, s. 54.

Davranış değişmelerinin nasıl oluştuğu hakkında uzmanlar arasında önemli görüş farklılıkları vardır. Bu görüş farklılıkları iki grupta toplanabilmektedir. Bunlardan birincisi ‘davranışçılık’ akımının ikincisi ise ‘bilişsel’ akımın görüşleridir. Üçüncü olarak da bu iki akımın görüşlerinden yaralanarak ortaya çıkan ‘bilgi-işlem süreci’ kuramcılarının görüşlerini sırasıyla aşağıda inceleyeceğiz.

Klasik ve operant (edim) koşullanma (şartlanma), davranışçılık akımının kapsamına giren iki önemli öğrenme sürecidir. İvan Pavlov tarafından öğrenme literatürüne girmiş olan klasik koşullanma yoluyla insanlar ve hayvanlar doğal olarak tepki gösterdikleri uyarıcılardan farklı uyarıcılara da aynı tepki göstermeyi öğrenirler. Klasik koşullanmanın gerçekleşebilmesi için, iki uyarıcının birbirine çok yakın olması ya da çok az süre içinde izlemesi gerekir. Bu yakınlık ilkesi olarak adlandırılır. Bu ilkenin yanı sıra koşulsuz uyarıcı koşullu uyarıcıya bağımlı olmalıdır. Povlov’ un denetinde et, zil sesine bağımlıdır. Koşullanma, hem iki uyarıcının bitişik hem de birbirine bağımlı olmasına dayalıdır. Daha çok duygusal yaşantıda yer alan korku, kaygı ve rahatlama gibi istek davranışlarla ilgili olan klasik koşullanmada, insanlar uyarıcılar karşısında aynı tepkileri gösterebilirler. Buna uyarıcı genellemesi denmektedir³⁷. Karşılaşılan ve içinde yaşanan belli durumlarda ortaya çıkan acı duyma, başarısızlık ve incinme neticede korku, kaygı ve/veya rahatsızlık getirir.

Koşulsuz uyarıcı ile beraber olan uyarıcılar da zamanla aynı şekilde ortaya çıkarabilir. Bu tür öğrenmeye de işaret öğrenme denir. Diğer taraftan klasik koşullanma yöntemi ile korku ve kaygıların tedavisinde yararlanılabilir. Özellikle duygusal olarak olumsuz yönde tutum geliştiren, sınav korkusu gibi, sıkıntıları olan insanların problemlerini giderilmesinde çözüm olabilir. Operant koşullanmada ise öğrenmeden önce istendik yanıtın gelmesi beklenir. İstendik yanıt alınınca da pekiştireç verilir. Bu nedenle birey ödül almak için öğrenme ortamında etkinlik yapmak zorundadır. Klasik koşullanma ile operant koşullanma arasındaki ikinci fark pekiştirecin etkinliğindedir. Klasik koşullanmada koşulsuz uyarıcı pekiştireçle ilişkilendirilir ki davranışın tekrarı olsun³⁸. Fakat operant koşullanmada bireyin hareketi bir pekiştireç kaynağı olarak işlev görür, bir yanıtı ödül takip ederse, yanıtın tekrarlanma olasılığı artar.

³⁷ Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2003, s. 15.

³⁸ Gök gürültüsünden korkan insanın, şimşekten, havanın kararması veya fırtınalı havadan korkması örnek verilebilir. Çünkü bu uyarıcılar gök gürültüsünün gelebileceğinin işaretçileridir.

Pavlov'un görüşlerine benzer olarak Skinner de koşullanma ile ilgilenmiştir. Skinner, operant koşullanma bağlamında yaptığı deneylerle şu sonuçlara varmıştır³⁹:

1. Öğrenme sürecinde öğrenilecek materyalle ilgili adımlar küçük olmalıdır ve daha önce öğrenilenler üzerine kurulmalıdır.
2. Özellikle öğrenmenin ilk safhalarında, öğrenme düzenli olarak ödüllendirilmeli ve tüm aşamalarında da aralıklı ve/veya sürekli pekiştireçlerle kontrol altında tutulmalıdır.
3. Öğrenciye sunulacak ödüller doğru yanıtı takiben hemen verilmelidir. Bu olgu dönüt olarak nitelendirilmeli ve yapılan davranışların sonucu hakkında bilgilendirilmenin motivasyonu da etkilediği gözden kaçırılmamalıdır.
4. Öğrenciye uyarıcılar arasındaki farkları keşfedebilmesi için yeterince fırsat verilmelidir.

Skinner'in deneysel çalışmaları birçok diğer davranışçı teorisyen gibi hayvanlar üzerinde ve laboratuvar koşullarında gerçekleşmiştir. Bu deneylerde hayvan, Skinner kutusu olarak adlandırılan bir ortama (kafese) konulur. Hayvanın kafes içindeki bir düğme ya da manivelaya basmasıyla bu davranışı pekiştirecek olan yiyecek sunulur. Bu iki davranış hayvanı koşullamaktadır. Burada pekiştireçlere önemli görev düşer. Pekiştireçlerin dikkatli bir şekilde ve zamanlı olarak sunulmasıyla kalıcı öğrenmelere ulaşılması hedeflenir. Ancak sınıf ortamı değişik özellikleriyle daha karmaşık bir ortamdır ve Skinner'e göre öğrenme için uygun bir ortam değildir. Çünkü pekiştireç örüntüsü sınıfta düzenli olarak işletilememektedir, öğrenci etkinliklerinin sonucunu hemen görememektedir. Öğretmenin öğrenciye pekiştireç ve/veya dönüt vermesi aralıklı olmakta, bir davranışın ortaya çıkmasından çok daha sonra olabilmekte ve hatta bazen hiç verilememektedir. Bu nedenle Skinner bireysel öğrenmeler için bir öğretme makinesi önermiş ve programlı öğrenmeyi desteklemiştir. Ancak Skinner bu öneri ve yaklaşımında açıklama yapma, soru sorma, öneride bulunma ve karşılaştırma yapma gibi etkinlikler bağlamında bireyler arası etkileşimin gücünü görmezlikten gelmiştir. Fakat bu olgular öğrenme sürecinin çok önemli bütünleşmiş parçalarıdır.

Skinner sürekli öğrenciyi doğru yanıtlara götüren öğrenme ortamlarının hazırlanması fikrini desteklemiştir ve bunda ısrarlı olmuştur. Ona göre ancak bu şekilde uyarıcı-tepki bağı ödüllere pekiştirilebilir. Bu bağlamda hazırlanacak programlı öğretme makine veya sistemleri de öğrenme materyalini küçük adımlar (birimler) halinde

³⁹ Skinner, B.F., The Technology of Teaching, New York, 1968, s. 56-64.

sunacaktır. Sunuları sorular takip edecek, öğrenciye sorulara vermiş olduğu yanıtlar hakkında derhal bilgi verilecektir. Pekiştireç sadece doğru veya uygun yanıtları takiben verildiği için, öğrenme kaçınılmaz olarak lineer hale gelmektedir. Bireyin kendi davranışlarının sonucuna gösterdiği reaksiyonla gerçekleşen ve bir operant koşullanmayla ortamın şekillendirdiği davranış öğrenmeye neden olur. Bu nedenle, bir öğrenme ortamının hazırlanması kaçınılmazdır. Ancak hazırlanacak ortamda öğrencinin tepki göstereceği uyarıcılar oldukça küçük olmalıdır. Öğrenci, küçük adımları hep doğru yanıtlar vererek birbiriyle bağlar⁴⁰. Sonuçta karmaşık davranışların öğrenilmesi gerçekleştirilebilir.

Özetle Skinnerci, yaklaşım pekiştireçler ve küçük adımlar ilkesi üzerine yoğunlaşmakta, hatalardan da öğrenilebileceği olgusuna tepeden bakmaktadır. Fakat programlı öğrenme konusunda insan deneklerle yapılan çalışmalar göstermiştir ki dönütler, öğrencinin yaptığı hataları düzeltmesi için onlara bu hataları göstermede ve bu konuda bilgi vermede işe koşulmalıdır. Dolayısıyla program içerisindeki öğrenme adımlarının küçük olmasına her zaman gerek yoktur. Dönütleri bireyselleştirerek farklı yanıtlardan yararlanılması sağlanmalıdır. Böylelikle öğretme süreci ve materyali adaptif bir hale gelmelidir. Öğrenme hız ve gereksinimleri farklı bir grup öğrenciye uygun ortamı bir tek öğretmenin idaresi zor olacağından, bilgisayarlar uygun birer öğretme/öğrenme aracıdır.

Davranışçı yaklaşımın ortaya çıkarmış olduğu en önemli sorulardan birisi, bir uyarıcı-tepki bağı kurulmasının öğrenmede ne derece gerekli olduğudur. Birçok psikolog insan davranışının çok karmaşık bir örüntü olduğunu ve değiştirilmesinin uyarıcı-tepki yaklaşımıyla çoğu zaman olası olmadığını iddia etmiştir. Örneğin, bilişsel psikolojinin ilk temsilcilerinden olan Wertheimer, bir davranış örüntüsü kendisini oluşturan alt davranışlara ya da birimlere ayrıldığında, o davranışın bütünsel anlamının ortadan kalkabileceği uyarısında bulunmuştur. Köhler gibi Gestaltçı psikologlarsa, uyarıcı-tepki ilişkisinin organizma tarafından kurulduğunu ve bir davranışın anlaşılması için bu ilişkinin kritik olduğunu kabul etmişlerdir. Ancak öğrenmeye asıl katkıları bu kritik olgu üzerine inşa etmiş oldukları ‘anlayış’ ve ‘bilişsel süreç’ modelleriyle olmuştur. Köhler de Skinner gibi deneylerini hayvanlar üzerinde yapmıştır. Bu deneyler, şempanzelerin muzlara uzanabilmek için onlara verilen sopaları birleştirerek veya ortamda bulunan

⁴⁰ Skinner, a.g.k., s. 78.

kutuları üst üste koyarak problemi çözmeyi öğrendikleri deneylerdir. Köhler, bu hayvanların ilgili problemin çözümünü bir anda keşfettiklerini gözlemlemiş ve bu bir anlık, tekrarlanabilir ve transfer edilebilir davranışa da ‘anlayış’ demiştir. Deneme-yanılma yoluyla çözümün keşfedilmesi, dolayısıyla öğrenme, problemin çözüldüğü ya da istenilen davranışın gerçekleştirildiği ortama ve içeriğe bağlı olmaktadır. Köhler’e göre, birey için uyarıcı sadece verilen problem değil, aynı zamanda problemin sunulduğu içeriktir⁴¹. Burada vurgulamak istenen olgu, bireyin uyarıcı-yanıt bağlarını mekanik olarak tekrarlayarak kurmasından ziyade yeni anlayış ve kavrayışlar oluşturmak için zihninde varolan bilgileri esnek olarak kullanmasıdır.

Bu şartlarda organizmanın öğrenmesi nasıl oluyor? Üzerine yeni bilgi blokları kuracağımız bilgi tabanını ilk etapta nasıl bir mekanizma yoluyla oluşturuyoruz? Bu soruların yanıtlarını 20 nci yüzyılın en etkili teorisyenlerinden Jean Piaget vermeye çalışmıştır. Her ne kadar Piaget’in bazı düşünceleri ve özellikle deneyleri hala tartışılıp eleştirilmekteyse de, bilişsel öğrenme teorisyenleri bilişsel gelişim konusunda Piaget’in bazı kavramlarını yine de kullanmaktadırlar.

Birey (başlangıçta bebek) aktif bir organizmadır. Bilişsel gelişim organizmanın çevreyle olan aktif etkileşimine ve çevreye ait olguları manipülasyonuna bağlıdır. Bu doğrultuda bilgi, etkinliğin sonucu olarak kazanılmaktadır. Piaget zihinsel gelişimi dört aşamalı bir süreç olarak görmüştür. Bunlar⁴²:

1. Doğum ile iki yaş arası gerçekleşen duyu-hareket evresi
2. İki-yedi yaşları arasında gerçekleşen işlem öncesi dönem
3. Yedi-on bir yaşları arasında gerçekleşen somut işlemler evresi.
4. On bir yaşından başlayıp yetişkinlikte de devam eden soyut işlemler dönemidir.

İnsanların doğuştan çevrelerini anlamaya ve onunla etkileşime yönelik bir eğilimi olduğuna inanmaktadır. Birey çevresindeki nesnelere tanımak ve anlamak için bazı örüntüleri işe koşmaktadır. Bu örüntüler bilişsel yapılardır ve Piaget bunlara ‘zihinsel örüntü’ adını vermektedir. Zihinsel bir örüntü, çevredeki bütün nesnelere ve olgulara aynı şekilde işler. Bireyin davranışlarını yönlendiren zihinsel örüntüler, bir bebeğin ona verilen nesneyi tanımak için nesneyi ısırması, yere vurması ve sallaması gibi davranışlarla gözlemlenebilir. Bebek bu davranışlarla obje hakkında bir şeyler öğrenmektedir. Objeye ile

⁴¹ Selley, N., The Art of Constructivist Teaching in The Primary School: A Guide for Students and Teachers, London, 1999, s. 87.

⁴² Piaget, J., “The Origins of Intelligence in Childre”, New York, International University Pres, 1952, s. 47.

yapılan tüm etkinliklerin her biri birer zihinsel örüntüdür. Bebek bir objeyle karşılaştığında onun ne olduğunu anlamak için geliştirmiş olduğu zihinsel örüntüleri kullanacaktır. Objenin sertlik, yumuşaklık, yenilme, içilme ve ses gibi özelliklerini öğrenmeye çalışacaktır. Piaget'ye göre, zihinsel örüntüler yaşantı ile artar ve çevre genişledikçe de zihinsel örüntülerin işlevi gittikçe daha da karmaşıklaşır. Kısaca, bilişsel gelişimi, zihinsel örüntülerin karmaşıklaşması doğrultusunda açıklamaktadır.

Yapısalcı teoriye göre ve 'bilgi inşası' kavramını somutlaştıran çalışmalardan biridir. Buna göre birey, deneyim ve etkileşim yoluyla çevreye ilişkin bir anlayış ve anlama sistemi oluşturmaktadır. Bilgi inşası için bireyin deneyim ve etkileşimlerinde aktif bir rol oynaması gerekmektedir. Zihinsel örüntüler çocukluktan itibaren oluşturularak, her yaş ve çevrede artmaktadır⁴³. Örüntülerin depolanması ve aktif hale getirilmesini bilgi işlem teorisyenleri Piaget' nin zihinsel örüntüler modelini de kullanarak açıklamaktadırlar.

Bulduğumuz ortam sayısız nesne ve olguyu deneyimimize sunmaktadır. Duyu organlarımız sayesinde çevremizde olup bitenlerden haberdar oluruz. Duyu organlarımızın çevredeki her şeyi algılayıp işlemesi mümkün değildir. Fakat zihnimizde sürekli olarak bir şeyleri işliyoruz. Algıladıklarımızı nasıl işliyor ve nasıl öğreniyoruz? İşte bilişsel teori, bilgiyi algılamayı, işlemeyi, depolamayı ve hatırlamayı açıklamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda bilgi-işleme (information processing) teorisi öğrenme sürecini, çevreden uyarıcıyı algılama, kısa süreli bellekte işleme ve uzun süreli bellekte depolama olmak üzere üç aşamada incelemektedir.

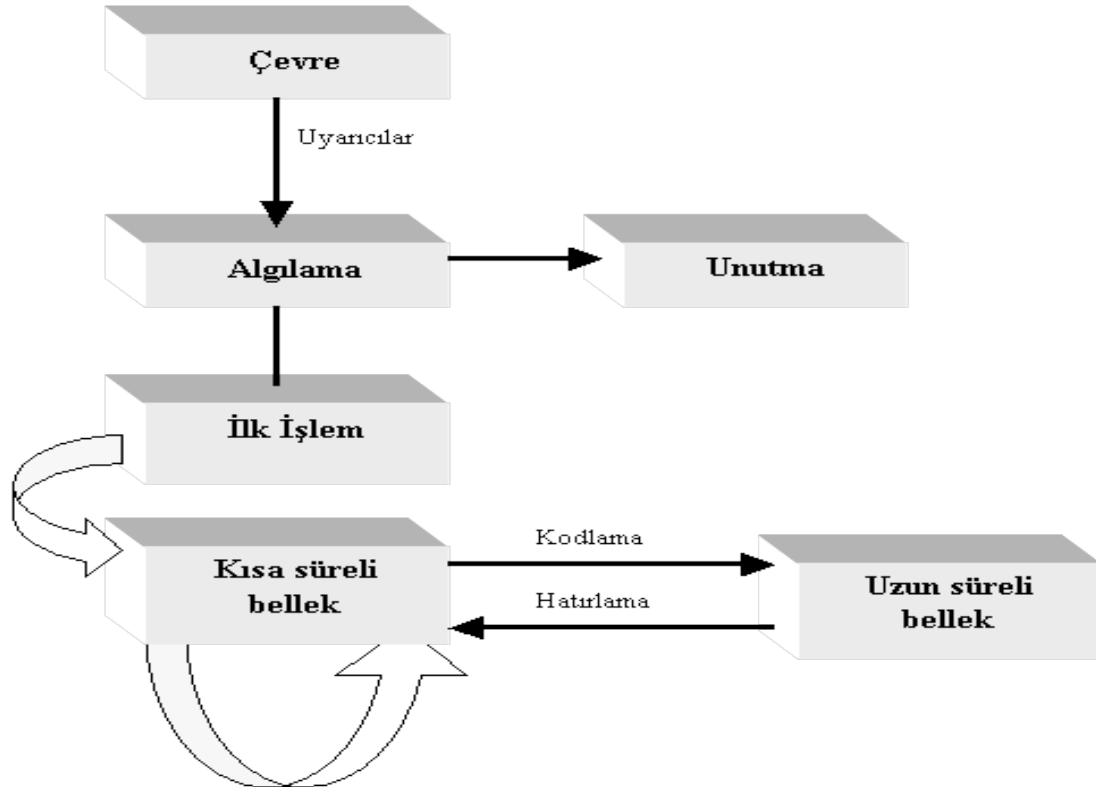
Kısa Süreli Bellek ve Algı Kaydedici (Sensory Register): Bellek sisteminin ilk birimi olan algı kaydedici görme, işitme, dokunma, tat ve koku alma duyuları vasıtasıyla her an birçok bilgiye maruz kalır. Ancak bu bilgilerden çok azı bu almaç tarafından dikkate alınabilir. Dikkate alınan bilgiler de bu almaçta birkaç saniye süreyle kalabilir. Eğer bu kısa süre içinde dikkate alınan bilgiler işleme alınmazsa hızla kaybolurlar. Dikkate alınıp işleme sokulan bilgi ise bellek sisteminin ikinci birimine, yani Kısa Süreli (KS) belleğe aktarılır. Kısa süreli bellek birimi de bilgiyi çok kısa bir süre için tutabilir. Ayrıca kısa süreli bellekte tutulabilecek bilgi miktarı da oldukça sınırlıdır. Bilincimizde tuttuğumuz veya düşünülmekte olan bilgiler kısa süreli belleğe getirilir. Kısa süreli bellek almaçtan bilgi aldığı gibi, bellek sisteminin üçüncü ve son birimi olan uzun süreli

⁴³ Yaşar, Ş., "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci", Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eskişehir, 1998, s. 68-75.

bellekten de bilgi alır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi, onu düşünmeyi ve maniple etmeyi bıraktığımız anda kısa süreli bellekten silinir. Kısa süreli bellek dışarıdan durmaksızın gelen bilgileri ve uzun süreli bellekten gelen bilgileri işlediği için aktif bellek olarak da bilinir. Aktif bellek bilgiyi süzgeçten geçirir, organize eder, bilginin mevcut bilgilerle bağlantısını kurar ve onu Uzun Süreli (US) belleğe depolanması için gönderir. Bilginin aktif bellekte bir süre kalabilmesi için onun bir şekilde tekrar edilmesi gerekir. Örneğin, bir arkadaşınızı arayacaksınız, telefon numarasını adres defterinden okuduktan sonra, telefonu çevirene kadar onu tekrar edersiniz. Numaranız kısa bir süre için de olsa kısa süreli bellekte korunmaktadır⁴⁴. Ancak bir bilgiyi ne kadar uzun süre aktif bellekte tutarsanız, o bilginin uzun süreli belleğe aktarılma olasılığı o kadar yüksek olur.

Bu nedenle aktif bellekteki tekrar, öğrenme için son derece önemlidir. Bir diğer önemli olan da bilginin aktif bellekteyken başka bilgi ve uyarıcılar tarafından itilmesi ve kaybedilmesidir. Bu nedenle öğrenme ortamındaki uyarıcılar düzenli ve itina ile organize edilmelidir.

Şekil 1. Atkinson-Schiffrin Bilgi İşleme Modeli.



Kaynak: www.cet.boun.edu.tr/ets/bde/bilgiislem.htm, erişim;(15.07.2008)

⁴⁴ Healy, J.M., Çocuğunuzun Gelişen Akli (Çev. A. Bilge), İstanbul, 1997, s.98-102.

Uzun Süreli Bellek: Bilgilerin uzun süreli saklanması, bellek sisteminin bu biriminde olur. Uzun süreli belleğin sınırsız depolama kapasitesi olduğu tahmin edilmektedir. Çok büyük kapasitede olduğu için bilginin bu birimde kaybolması da mümkündür. Uzun süreli belleği aşağıdaki gibi üç bölüme ayırmaktadır⁴⁵. Bunlar; olgusal (episodic) bellek, anlamsal (semantic) bellek, yöntemsel (procedural) bellektir.

Olgusal Bellek; uzun süreli belleğin olgusal bellek bölümünde kişi bireysel deneyimlerinin bir resmini saklamaktadır. Burada, deneyimlerin nerede ve ne zaman olduğuna dair bilgiler organize edilerek saklanır. Örneğin birçok yetişkin çocukluğunda yaşadığı birçok olayı yer ve zaman gibi ayrıntılarıyla hatırlar. Bazen birkaç akşam önce ne yediğinizi hatırlamayabilirsiniz fakat üç yıl önceki bir dansı kiminle ve nerede yaptığınızı hatırlarsınız. Çünkü yer ve zamana ilişkin ipuçları belleğin bu bölümündeki bilgileri hatırlamanıza yardımcı olmaktadır. Olgulara ait birçok ipucu olmasına rağmen, bütün deneyimler uzun vadede hatırlanamaz. Bunun nedeni ise sonraki deneyimlerin öncekileri örtmesidir.

Yöntemsel Bellek; yöntemsel bellek bir şeyin nasıl yapılacağına ilişkin bilgileri içerir. Anlamsal bellek bir şeyin ne olduğuna yönelik bilgiyi tutarken, yöntemsel bellek bir şeyin nasıl olduğu veya yapıldığı konusundaki bilgiyle ilgilidir. Bu bellek türünün bilgiyi uyarıcı-tepki eşleşmesi olarak tuttuğu varsayılmaktadır. Örneğin, araç kullanmayı öğrenirken vites, direksiyon, pedallar ve ayna gibi mekanizmaların nasıl bütünselleştirilerek aracın yönlendirildiğini öğreniriz. Bu davranışı öğrendikten sonra, bir süre araç kullanmasak bile, araç kullanmaya tekrar başladığımızda mekanizmalarla yönlendirmeyi nasıl yapacağımızı kolaylıkla hatırlarız⁴⁶. Çünkü bu mekanizmalarla (uyarıcı) yönlendirme davranışını eşleştirerek bilgiyi depolamışızdır.

Anlamsal Bellek; uzun süreli belleğin bu bölümünde bilginin kodlanıp depolanması olgusal bellektekinden farklı olmaktadır. Kavram ve kavramlar arası ilişkiler bir ağ dokusu şeklinde organize edilmektedir. Bu ağ organizasyonu Piaget'nin sözünü ettiği zihinsel örüntü(ler)den başka bir şey değildir. Bu örüntü bir konunun ana hatlarının belirtildiği bir çizelge biçimindedir. Her bir kavram ve süreç için örüntü oluşturulmakta ve varolan örüntülerle ilişkilendirilmektedir. Anlamsal bellek içerisinde bilgiye ulaşmak kavram haritasındaki (örüntü) yolları takip ederek olmaktadır. Aynı bilgiye ulaşmak için

⁴⁵ Tulving, E.- Kapur, S. – Craik, F., Hemispheric Encoding/Retrieval Asymmetry In Episodic Memory, USA, 1994, s. 91.

⁴⁶ Martin, A.- Chao, L. L., “Semantic Memory and The Brain: Structure and Processes”, Curr Opin Neurobiol, Vol: 11, 2001, s. 194-201.

birden fazla yoldan herhangi biri seçilebilmektedir. Anderson'a göre bir kavram ağındaki kavramlar arasında ne kadar çok bağ varsa, ilgili bilgilere ulaşmak da o kadar kolay olmaktadır. Çünkü bir bilgiye bir yoldan ulaşılamazsa diğerleri işe koşulabilir⁴⁷. Uzun süreli bellekte bilginin değil, ona ulaşılacak yolların kaybolduğu fikri de böylelikle daha iyi anlaşılacaktır. Bir kavram ağı ne kadar iyi organize edilir ve anlamlı inşa edilirse, belleği de o denli güçlü kılar.

3. YÖNETİM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

Yönetim bilimcilerinin hem fikir oldukları tanıma göre yönetim, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak, örgüt amacını gerçekleştirme bilim ve sanatıdır. Bir başka deyişle yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş işleri yapmak üzere bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir diye de tanımlanmaktadır.

Yönetimin uğraş alanı insandır ve insan da son derece değişken bir varlıktır. Örgütlü çabaların en iyi biçimde sürdürülebilmesi için yönetime ihtiyaç duyulmuş ve yönetimin önemi de örgütlü yaşamla birlikte artmıştır. Her yönetimde bir hizmet vardır ve hizmetin en belirgin özelliği de soyutluğudur. Hizmet, elle tutulamaz, gözle görülemez ve duyulamaz. Kısacası bir ölçü birimiyle de ifade edilemez.

Eğitim örgütlerinin temel ve birleştirici ögesi yönetimdir. Genel anlamda eğitim yönetimi eğitim sistemleri ile ilgilenir. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme yenileşme sürecidir.

Robert Donmoyer eğitim yönetimini, eğitimle ilgili kamusal politikaların oluşturulmasına katkıda bulunan bir çalışma alanı olarak tanımlar. Michael Imber ise eğitim yönetimini uygulamalı bir alan (field) olarak kabul eder. Eğitim yönetimi konusunda en geniş ve derin bilimsel çalışma geleneği olan Amerika Birleşik Devletleri'nde en yaygın görüş eğitiminin bir çalışma alanı olduğudur⁴⁸. Bunun anlamı eğitiminin, bir disiplin olmaktan ziyade antropoloji, sosyoloji, psikoloji, tarih gibi birçok disiplini içeren disiplinler arası bir çalışma alanı olduğudur.

Eğitim ve eğitim yönetimi üniversiter değerlere uyumlu görünmek, yerleşik disiplinlere kendini kabul ettirebilmek amacıyla alternatifin olmadığı ortamda egemen

⁴⁷ www.sil.org/americas/peru/html/pubs/show_work.asp?id=502, erişim (20.07.2008)

⁴⁸ Reich, Robert D., "Küresel Yöneticiler", Stratejik Yönetim ve Liderlik, (Çev. Atilla Öztürk), İstanbul, 1994, s. 56.

pozitif bilim paradigmasına uyum göstererek pozitif bilim felsefesini ve araştırma yöntemini yıllar içinde benimsemiştir. Bu durum günümüzde genel olarak eğitim alanının ve özeldede ise eğitim yönetiminin uygulamadan, uygulayıcıların sorunlarından ve eğitim politikalarının oluşturulmasından kendini soyutlaması; kuramsal yöntem ve çalışmalara yönelmesi gerektiği tartışılmaktadır.

3.1. Yönetim ve Kuramları

18 nci yüzyılın ortalarında başlayıp bir yüzyıldan fazla süren sanayi devrimi sonucu işletme sahipleri, emrinde çalışan çok sayıda işçiyi yönetmek ve onların verimliliğini arttırmak için rasyonel ve sistemli bir yönetim şekli bulmak gereksinimi duydular. İnsanla ilgili sorunların bir çığ gibi makineleşme ile birlikte hızla büyümesi bugün geleneksel yönetim ve örgüt kuramı diye bilinen ve daha çok örgütsel etkinlik ve verimliliğin arttırılmasına yönelmiş bulunan yönetsel tutum ve davranışların gelişmesine yol açmıştır.

Örgüt ve işletme bilimi de 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmasına rağmen, asıl bir çalışma alanı olarak belirmesi yine 20. yüzyılın başlarını bulur. 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın ilk çeyreği ilginçtir çünkü bilim ve bilimsel düşüncede egemenlik kuran pozitivist (olgucu) paradigma ‘bilimsel’ denilen her şeye kesin egemenliğini koymuştur. Bir anlamda, bilimsel olduğunu iddia eden her çaba bu paradigmanın ilke, kavram ve söylemini kullanmak zorundaydı. Yine benzer bir şekilde, 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde sosyal bilimler alanını kuranların hemen hepsi bilimsel kariyerlerini pozitif bilimlerde yapmışlardır. Doğal olarak, sosyal bilimlerin başlangıcında pozitivist/akılcı paradigma egemendir. Bu egemen anlayışın bir sonucu olarak, örgüt ve işletme biliminde örgütlerin yönetimi ve işletilmesine yönelik olarak o yıllarda ortaya çıkan önemli kuram ve ilkelerin pozitivist gelenek temelli oluşmuştur⁴⁹. Burada belirtmek gerekir ki, daha sonra ‘örgüte bilimsel yaklaşım’ veya ‘klasik örgüt kuramı’ olarak adlandırılan kuramın öncüleri bu paradigma bakış açısını benimsemiş düşünürlerdir. Örneğin bu kuramın önemlilerinden Frederick Taylor mühendis temellidir.

Klasik örgüt kuramı çerçevesi içinde, Yvonna Lincoln’ın da belirttiği gibi pozitivist paradigma geleneğinden yola çıkılarak örgütlerde emir-komuta zinciri, ast, otorite, denetim alanı ve işlemlerin standartlaştırılması gibi kavramlar geliştirilmiştir. Ünlü örgüt bilimci Gareth Morgan’a göre bu dönemde örgütleri anlamada kullanılan en önemli imge endüstri devriminin en önemli buluşu olan ‘makine’dir. Örgütlerde yapılan iş mekanik bir

⁴⁹ Kozlu, C., Kurumsal Kültür-Amerika, Japonya ve Türkiye, İstanbul, 1988, s. 14-15.

iştir. Nasıl ki makinenin şekillendirilmesi bir mühendislik işi ise, örgütlerin biçimlendirilmesi de kesinlikle teknik bir mühendislik işidir. Yani, örgütlerde belli uzmanlar olacaktır. Diğer kol ve kas gücüne dayalı işleri ise eğitilmemiş veya az eğitilmiş insanlar yapacaktır. Ancak bunların işlerini etkili şekilde yapabilmeleri için yapacakları işin iyice ayrıştırılması, tanımlanması ve o kişinin sadece o işi yapabilecek tarzda eğitilmesi gereklidir. Örgüt ve işletmelerde yaygınlıkla kullanılan ‘iş tanımı’ da buradan gelmektedir. Bu anlamda Frederick Taylor’ın örgütü Newton’un evreninden pek farklı değildi. Bütün bir işin parçalarına ayrılarak anlaşılması, aşırı uzmanlaşmış ve birbirinden izole olmuş görev ve roller, yukarıdan aşağı hiyerarşik örgütlenme, iş ve işçinin yakından denetlenmesi, toplam performansın, çıktının sayısı veya miktarı ile ölçülmesi, ast-üst gibi klasik kavramlar bu dönemde örgüt ve işletme bilimine girmiştir.

Bu döneme ve kendisinden sonraki döneme damgasını vuran diğer bir yaklaşım da Max Weber’in ünlü ‘bürokrasi’ kavramıdır. Buna göre bürokrasi kaçınılmaz olarak insan örgütlenmesinin en optimum biçimidir. Weber’in ‘ideal bürokrasi’si bazı özellikleri taşımaktadır. Bunlar; uzmanlaşma temeline dayanan bir işbölümü, piramit şeklinde düzenlenmiş bir hiyerarşik otorite, işlemleri ve örgütsel süreçleri belirleyen formel kural ve düzenlemeler, işi yaparken öznel olmayan nesnel ve yansız bir yaklaşım ve işe alınma teknik yeterliliğidir. Teknik yeterlilik ve iş performansı temelinde bireyler hiyerarşi içinde yüксеlebilirler. Weber daha çok kamu bürokrasileri üzerine düşünürken, Taylor ise daha çok işletmeler üzerine fikir yürütmüştür. Bunun yanısıra Weber ve Taylor’ın yaklaşımlarında paralellik vardır ve her ikisi de açık biçimde pozitivist paradigmanın dünya görüşünü örgüt ve işletmelere yansıtmışlardır. Klasik örgüt kuramının ortaya çıkışından sonra, 1940’larda buna ilave olarak ‘insan ilişkileri’ diye bir yaklaşımın ortaya çıkmıştır. İnsan ilişkileri yaklaşımı ile birlikte makine olarak algılanan örgütlerde eti ve kemiği, değerleri, bireysel eğilimleri ve istekleri, ihtiyaçları olan, dili kullanarak birbirleri ile iletişim kuran insan keşfedilir⁵⁰. Kısaca, insan ilişkileri yaklaşımı, örgütlerde bütün bu yukarıda sayılan ve tamamen insana özgü olan konuların dikkate alınması gerektiğini, insanın tek başına örgütün önemli bir boyutu olduğunu vurgular.

Bu yaklaşımın sonucu olarak, örgüt ve işletmelerde işin tanımı, üretim süreçleri, örgüt içi ödül ve taltiflerde ve üretim süreçlerinin iyileştirilmesinde çalışanların istek ve eğilimlerinin dikkate alınması gündeme gelmiştir. İnsan ilişkileri yaklaşımı disiplin olarak daha çok psikolojiye dayanan bir yaklaşımdır. Makine temelli klasik örgüt kuramı ‘X

⁵⁰ Ataman, G., İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar, 2001, İstanbul, s. 94.

kuramı', insan ilişkileri yaklaşımı ise 'Y kuramı' olarak da adlandırılır. Klasik yaklaşım ve insan ilişkileri yaklaşımı 1950'lere kadar örgüt ve işletme alanına hakim olmuştur. 1950'lerden başlayarak örgütlere bilimsel bir yaklaşımın geliştirildiğini görülmektedir.

Nobel ödüllü ünlü Herbert Simon'ın önderlik ettiği bir grup bilim adamı örgüt ve işletmelerin değiştirilmesi, geliştirilmesi ve bu amaçla girişilecek çabalara ilişkin olarak 'bilimsel' bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu yaklaşıma göre örgüt ve işletme yönetiminde pozitif bilimin ilke ve yöntemleri kullanılmalıdır. Örgütsel olay ve olgular pozitif bilimde olduğu gibi nedensellik ilkesine uygun olarak hipotezlerle açıklanabilir. Sosyal ve örgütsel olaylar objektif olarak gözlenebilir, ölçülebilir, sayılara indirgenebilir ve bu sayılar istatistiksel yöntemlerle manipüle edilerek açıklanabilir. Örgüt çalışmalarında deneysel ve yarı-deneysel araştırma desenleri kullanılmaya başlanmış, örneğin anket ve formel araçlar yoluyla örgütsel davranış ve görüşler sayılara indirgenmiştir⁵¹. Bu genel eğilim içinde 1950-1970 yılları arasında örgütleri işlevselci, yapısalcı ve kapalı sistem olarak politik ve kültürel açılarından tanımlayan çeşitli görüşler ortaya atılmıştır.

Birçok kaynağa göre kuramsal anlamda örgüt ve yönetim biliminde bunlar olurken uygulamada 20. yüzyılın örgüt ve yönetim bilimi tam anlamıyla bir ABD geleneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Max Weber dışında bu alanda etkili olmuş Avrupalı bilim adamı pek azdır. Bu nedenlerle, işletme ve yönetim alanında önemli uygulamaların birçoğu Amerika'da ortaya çıkmıştır. Örneğin, bugün ülkemizin yüz yüze olduğu aşırı merkezileşme ve bürokrasinin çözümü ABD'de 1930'larda bulunmuştur. 1930'ların başlarında Amerikan oto endüstrisine yön veren Ford ve General Motor olarak iki önemli şirket karşımıza çıkmaktadır. 1970'lere kadar işletme, örgüt ve işletme yönetimine aşağıdaki parametreler egemen olmuştur. Bunlar⁵²:

1. İnsana materyalist bir yaklaşım, yani materyal ödüllerin çalışma performansını artıracığı,
2. İşletme ve örgütte aşırı uzmanlaşmanın öne çıkması, işbölümü anlamında işlerin ayrıştırılarak bir birinden koparılması ve bütün işin yani çıktının ihmâl edilmesi,
3. Üretim süreçlerinde hala büyük ölçüde kol ve kas gücünün egemen olması,
4. Baskıcı bir örgüt kültürü, hiyerarşik otorite dağılımı ve kaliteden çok verimlilik ve iş hacminin her şeyin üstünde görülmesidir.

⁵¹ Çelik, V., "Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi", Eğitim Yönetimi Dergisi, 1995, s.557.

⁵² Weber, M. M., "Measuring Supply Chain Agility in the Virtual Organizations", International Journal of Physical Distribution and Logistics, 2002, s.577-590.

Max Weber, sanayinin mekanikleşmesi ve örgütlerdeki bürokratik öğelerin artışı arasındaki paralellliği gözlemledi. Bürokratik biçimlerin, yönetim sürecini, makinenin üretimi rutinleştirmesi gibi rutinleştirdiğini belirtti. Çalışmasında, bir örgütlenme biçimi olarak bürokrasinin ilk kapsamlı tanımını yaptığını görülür: Kesinlik, hız, açıklık, düzenlilik, güvenilirlik ve etkinliğe, belirli görev bölüşümü, hiyerarşik denetim ve ayrıntılı kural ve düzenlemeler aracılığıyla ulaşılabileceği öne sürülür. Bir sosyolog olarak Weber, bürokratikleşmenin, insan yaşamının hemen her alanını, insan ruh ve kapasitesini aşındırarak, rutinleştirip mekanize etme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Bu saptamasına karşın Weber ussallaşmada bir tercih ortaya koymamıştır.

Bunun tersine klasik yönetim okulu veya bilimsel yöneticilik akımı, enerjilerini tercihleri yönünde mekanik tarz örgütlenmeye yöneltmiştir. Klasik yönetim akımı kuramcıları, örgütün bütünsel dizaynına odaklanırken, bilimsel yöneticilik akımı kuramcıları, bireysel işlerin dizaynına ve yönetimine odaklanmıştır.

Klasik yönetim kuramının gelişmesinde rol oynayan düşünce akımları, bürokrasi (Weber), yönetim kuramı (Gulick, Urwick), yönetim süreçleri (Fayol), dinamik yönetim (Follett) ve bilimsel yönetim (Taylor) başlıkları altında incelenmektedir. Yönetimle ilgili çeşitli kavram, ilke ve süreçlerin geliştirildiği klasik kuramı niteleyen temel kavramlar ise; yapı, işbölümü, emir, yetki, sorumluluk, denetim alanı, hiyerarşi, komuta zinciri, kurmay, yasal yetki, disiplin, akılcılık ile üretim ve verim gibi kavramlar olmuştur.

Klasik yönetim kuramcıları, örgütü merkez olarak alarak ‘örgüt için iyi olan, işgören için de iyidir’ görüşünü savunmuşlardır. Örgüte genelde mekanik yönden yaklaşılmış ve özellikle örgütsel yapı üzerinde durulmuşlardır. Geleneksel yönetim kuramını savunanlar, daha sonraki örgüt ve yönetim kuramcıları tarafından, insansız örgüt kuramcıları olarak suçlanmış, sert eleştirilere hedef olmuşlardır⁵³. Ayrıca geleneksel örgüt kuramcıları, örgüt içindeki insanı bir verim aracı olarak görmüş, onların beklentilerini, gereksinimlerini ve kültürel farklılıkları göz ardı etmişlerdir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında, toplumsal yapı ve teknoloji büyük bir hızla gelişmeye devam etmiş, insanların kültür düzeyleri ve becerileri artmıştır. Bu düzey yükseldikçe geleneksel yönetim kuramına karşı tepki ve eleştiriler de giderek artmıştır⁵⁴. Diğer taraftan insanlar yapılan iş karşılığında sadece ekonomik karşılıklar değil, manevi ve kültürel gereksinimlerin de karşılanmasını ister olmuşlardır.

⁵³ Baransel, A., Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Klasik ve Neo Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri, İstanbul, 1998., s. 215.

⁵⁴ Kozlu, a.g.e., s. 20.

1930'lara kadar, geleneksel yönetim ve örgüt kuramı örgütsel yapıya ve onun işleyişine yol gösteren tek kuram olarak süregelmiştir. Ancak, işletmelerle ilgili çeşitli örgütsel sorunların artması sonucu, geleneksel kuramın eksiklikleri hissedilmeye başlanmıştır⁵⁵. Bu nedenle, geleneksel yönetim düşüncesi gelişmesinin en yüksek düzeye ulaştığı 1930 yıllarında, yönetimde insan ilişkileri adı altında yeni bir yaklaşım oluşmaya başlamıştır.

Neoklasik yönetim kuramı klasik görüşe bir tepki olmaktan çok, onun boşluklarını gidermeye yönelerek örgütün etkinliğini arttırmak için insan davranışları ve ilişkilerine yönelmiştir. Dolayısıyla, klasik kuramın ilke ve kavramlarına yenilerini eklemiş, bunlar neoklasik akımda insan ilişkileri yaklaşımının etkisiyle yumuşatılmış ve geliştirilmiştir.

Neoklasik yönetim kuramı, insan ilişkileri (Elton Mayo), işbirliği (Barnard), akılcı karar (Simon), toplumsal sistem (Parsons), örgütte uyum (Etzioni) alt başlıkları altında açıklanmış ve insan ilişkileri akımı ile ortaya çıkmıştır. Temel özelliklerini, Hawthorne araştırmaları'nın sonuçlarının oluşturduğu bu kuram, yönetimle ilgili literatürde insan ilişkileri yaklaşımı olarak da adlandırılmıştır. İnsan ve yönetim sorunlarına daha çok toplumsal ve ruhsal açıdan yaklaşan yeni geleneksel yönetim kuramcıları, insanın birtakım inanç, beklenti, algı, coşku ve tutumlarının var olduğuna dikkat çekmek istemişlerdir⁵⁶. Bu kuramı savunanlar, örgütsel yapı ve süreçlerde insan öğesinin göz ardı edilemeyeceğini belirterek özellikle örgütteki biçimsel olmayan yapı üzerinde durmuş, mekanik insan görüşü yerine organik insan görüşünü benimsemişlerdir. Buna göre ise, 'insan için iyi olan, örgüt için de iyidir' görüşü benimsenmiştir.

İnsan ilişkileri yaklaşımı, bireylerin birbirinden farklı oldukları, insanın bir bütün oluşturduğu, davranışların bir nedene dayandığı, insanın diğer üretim etmenlerinden farklı olduğu, örgütün bir toplumsal sistem niteliği taşıdığı, insanın örgüte örgütün de insana dayandığı gibi temel kavramlara dayanır.

Örgüt kültürü başlığını taşıyan araştırmalar her ne kadar 1980'li yıllardan itibaren yoğunlaşmaya başlamışsa da insan ilişkileri yaklaşımını benimseyen araştırmacıların, 1940'lı ve 1950'li yıllarda yaptıkları bazı araştırmalar, 1980'li yıllardan itibaren örgüt kültürü yada ortak kültür biçiminde söylenmeye başlanan kavramın bazı öğeleriyle yakından ilgilidir. Bu yaklaşımın öncülerinden olan Elton Mayo ve arkadaşları, örgütlerle ilgili bir kültür öğesi olarak örgütsel norm ve sembollerin önemi üzerinde durmuşlardır.

⁵⁵ Baransel, a.g.e., s. 218.

⁵⁶ Bursalıoğlu, Z., Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Ankara, 1991, s. 16-21.

Bu kavramın davranış bilimleri ağırlıklı öncülerinden Chester Barnard da ilk defa örgüte bir toplumsal sistem olarak yaklaşmış, örgütün kültür ve değerlerinin önemini belirterek örgütsel değerlerin önemi üzerinde durmuştur. Biçimsel örgütün işlevlerini başarıyla yapabilmesi için biçimsel olmayan örgütün zorunlu olduğunu belirten Barnard örgütü, bilinçli bir biçimde oluşturulmuş değerlere ve eylemlere dayalı bir işbirliği sistemi olarak görmüş, ortak amaç, hizmet arzusu, iletişim, sorumluluk gibi kavramlara önem vermiş, böylece yönetimin daha çok ahlaki ve kültürel yönünü vurgulamıştır⁵⁷. Onun düşünce ve görüşleri, insan ilişkileri yaklaşımını aşır, modern yönetim düşüncesine, hatta 1970'lerde olgunlaşan sistem yaklaşımına kadar uzanmaktadır.

Bu yönetim bilimcileri tarafından örgütlerin toplumsal gerçeğinin anlaşılabilmesi için gerçekleştirilecek olan yeni yaklaşımlarda Barnard'ın görüşlerinin de yeniden gözden geçirilmesi ve yorumlanması gerekli görülmüştür. Örgütlerde temel kavram olarak değerler üzerinde duran Barnard, yönetimin temel görevinin de örgütün değerlerini biçimlendirip yönetmek, örgütteki toplumsal güçleri dizginlemek ve örgütsel bütünleşmeyi sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Barnard, yöneticinin ahlaki, kültürel yönden bir lider olması, kurumun değerlerini biçimlendirip yönetmesi gerektiğini savunurken onu izleyen Selznick ise kuramlaşmanın, aslında sistemi değerlere kaynaştırma olduğunu söylemiş, kurumsal liderin de öncelikle değerlerin tanıtılması ve korunması konusunda uzman kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Selznick'in yolundan giden Gouldner, Dalton gibi araştırmacılar da bazı örnek olay araştırmalarında örgüt kültürünü, başlangıç düzeyinde ve daha çok da yöneticiler açısından açıklamaya çalışmışlar, örgütlerin biçimlenmesinde değerlerin yerini ve önemini belirtmişlerdir.

⁵⁷ Robbins, P.S., Management, New Jersey, 1994, s. 74-75.

3.2. Eğitim Yönetimi

İnsan doğasına ilişkin varsayımların örgüt ve yönetim kuramlarının özünde de yer almaktadır. Herhangi bir örgütte insan ilişkilerinin niteliği, örgüt üyelerinin, özellikle yönetenlerin, insan doğasına ilişkin görüşleri ve yargıları yansıtmaktadır.

İnsanın doğasına ilişkin yargılar Douglas McGregor tarafından X ve Y kuramı olarak bilinen birbirine zıt varsayımlar olarak sınıflandırılmıştır. X kuramının varsayımları⁵⁸:

1. Sıradan bir insanın doğuştan işi sevmemesi ve eğer olanaklı ise işten kaçması,
2. İnsanın bu özelliği nedeniyle, örgütsel hedefleri gerçekleştirme doğrultulması yeterli çabayı göstermesini sağlamak amacıyla, insanların çoğunluğunun mutlaka baskı altında tutulması, kontrol edilmesi, yönlendirilmesi ve ceza ile korkutulması,
3. Sıradan insanın yönlendirilmeyi yeğlemesi, sorumluluktan kaçması ve hırsız olmasıdır.

Bu varsayımlar altında insan her zaman sorumluluktan kaçır, bunun temelinde de tembellik yatar, böylece işten de kaçır. Ancak bu arada her zaman bencildirler ve kendi güvenlikleri her şeyin önünde gelir bu yüzden de örgütsel hedeflerden önce kendi çıkarları söz konusudur. Bunun önüne geçmek için de insanların zorlanması ve sürekli takip edilmesi gerekir.

X kuramı insana tamamen kötümser bir bakış açısıyla bakmaktadır. Buna karşın Y kuramı ise biraz daha iyimser bir bakış açısı geliştirmiştir. Y kuramına göre⁵⁹:

1. Her insan için çalışmak, dinlenmek, eğlenmek kadar doğal bir istek ve arzudur. Çalışmak birey için başlı başına bir tatmin kaynağı olabilir. Sadece dışarıdan kontrol etmek ve cezalandırmak bireyi organizasyon amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmeyebilir. İnsan, kendi kendini yöneterek ve denetleyerek de amaçlara ulaşılmasını sağlayabilir.
2. İnsana yetki ve sorumluluk devri, onun benliğini ve kişisel becerilerini ortaya koymak için fırsat yaratır. Dolayısıyla bu tür bir tatmin netice olarak organizasyon amaçlarının gerçekleşmesine imkan sağlar.

⁵⁸ Knowles, H.- Saxberg, B. O., "Human Relations and The Nature of Man", New York, 1980, s. 19.

⁵⁹ McGregor, D., The Human Side of Enterprise, New York, 1956, s. 30-48.

3. İnsan sadece sorumluluk yüklenmeyi değil, sorumluluk aramayı da uygun şartlar olduğunda öğrenebilir. Sorumluluktan kaçmak, insanın doğasında sabit olan bir özellik değildir.

Bu çerçevede insan fiziksel ve beyinsel çabasını çalışma sırasında tümüyle ortaya koyar. Çalışma insan için oyun veya dinlence benzeri bir davranış biçimi olduğu kabul edildiğinden. İnsan amaçlarına ulaşabilmek için kendisini yönetir ve denetler. Ödüllendirileceğini bilen insan amaçlara bağlanır. En önemlisi de benliğinin doyurulması ve kişinin kendisini kanıtlamasıdır. Koşullar uygun olursa, insan sadece sorumluluk almayı öğrenmekle kalmaz, ayrıca sorumluluğu aramaya da başlar. Örgütsel sorunları çözmek için gerekli olan hayal gücü, yaratıcılık ve yenilikçilik toplumlarda geniş kitlelere yayılmıştır, kişilerin veya bir grubun tekelinde değildir. Çağdaş sanayileşme sürecinin koşulları altında insanın yetenekleri çok az kullanıldığı değerlendirilir. İnsanın yeteneklerinin işletmelerde kendisine yaptırılan işlerin çok üstünde olduğu kabul edilir.

Ortaya konan bu iki karşıt yaklaşım yöneticilerin kendi yönetim tarzlarını belirlerken yönetimleri altındaki insanlara bakış açılarının nereye temellendirileceğini göstermesi açısından da önemlidir. Gerçekte bu kalıplar iki farklı ekolün temsilcileri tarafından ayrı ayrı kabul gören bakış açılarının tek bir teori çerçevesinde bütün olarak ortaya konmasıdır⁶⁰. X ile simgelenen kuramın taraftarlarını 'bilimsel yönetim akımı' nın içinde ve Y ile simgelenen kuramın taraftarlarını da "insan ilişkileri ekolü" içinde bulmak mümkündür.

Yönetim stilleri arasındaki ayrılıklar ve zıtlıklar sadece yukarıda bahsedilenlerle de sınırlı değildir. İşletme içinde verimliliğe ulaşma veya arttırmada katı ve yumuşak öğelerle hareket edilmesinden söz edilmektedir. Katı öğelerin tarifinde strateji, planlama veya katı hiyerarşik yapılar yer alırken yumuşak öğeler arasında örgüt kültürü ve değerler bulunmaktadır. Temeli William Ouchi tarafından ortaya konan çağdaş örgüt kuramının ve/veya Z kuramı olarak da adlandırılan sistem yaklaşımının temel prensibi, her örgütün mevcut bir üst sistemini ve her örgütün içinde yer alan alt sistemleri belirlemektir. Örgütü oluşturan unsurların bu kapsamda sistem amaçları doğrultusunda alt optimizasyonunun gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Her işletmenin bir makro bir de mikro çevresi vardır. Bu yaklaşımın altına yatan temel sebep bütünsel yapıyı belirlemektir. Bu kuramının temel özellikleri şöyledir⁶¹:

⁶⁰ Gareth, R., Organizational Theory: Text and Cases, London, 1995, s. 73.

⁶¹ McGregor, a.g.k., s. 119.

1. Sistem kavramını esas alır ve bu kavram gerçek sistemlerle ilgilenir. Bu nedenle genel sistem kuramı bir genel nedenler kuramı olarak kabul edilebilir.

2. Bünyesinde bütün modellere ilişkin daha dar kapsamlı kuralları içerir.

3. Haberleşme ve kontrol gibi, sistem davranışlarının değişik yönleriyle ilgili kuramları birleştirici bir özellik taşır.

4. Geliştirilmesinde matematik biliminin soyut bölümleri oldukça yaygın olarak kullanılır. Ancak bunun yanında bilgi kuramı, sibernetik, karar kuramı ve yöneylem araştırması gibi çok sayıda model yaklaşımda kullanılabilir.

Sistem yaklaşımı kuramı temel olarak bilimsel yöntemi kullanır. Sistemin üç temel özelliği şu şekilde sıralanabilir. Sistemin bir amacı olmalıdır, sistemi oluşturan parçalar anlamlı şekilde birleştirilmelidir ve bilgi, enerji, malzeme vb. girdiler bulunmalıdır. Sistemin unsurları ise; elemanlar (sistemin değişkenleri), ilişkiler ve elemanların özelliği olarak ele alınmıştır.

Elemanların özellikleri; sistem değişkenlerin tanınması, gözlemlenmesi ve tanıtılmasında kullanılan kıstaslar olarak tanımlanabilir. İlişkiler ise, sistemin değişkenlerini ve özelliklerini birleştirir. Eğer ilişkiler fonksiyonel bir nedene dayanıyorsa birincil ilişkiler söz konusudur. Eğer ilişkiler fonksiyonel olarak gerekli olmamakla birlikte, sistem içerisinde bulunmakla sistem çıktısına katkı sağlıyorlar ise ikincil ilişkiler (sinerjik ilişkiler) söz konusudur. Artık ya da karşıt ilişkiler olarak ortaya çıkan ilişkiler ise üçüncül ilişkilerdir. Artıklık, sistemin gereksiz değişkenleri kapsamamasını karşıt durum ise sistemdeki değişkenden birinin doğru olması halinde diğerinin yanlış olması durumunu ifade etmektedir. Günümüzde görüş farklılıkları olmakla birlikte örgütün bir sistem olarak incelenmesi görüşü, birçok kuramcı tarafından kabul edilmektedir. Çağdaş örgüt kuramında örgütler, birer açık sistem olarak ele alınmakta, toplumsal sistemlerle birer açık sistem olan canlı organizmalar arasındaki benzerlikler ele alınarak bir takım sonuçlar çıkarılmaktadır. Entropi (düzensizlik içindeki düzen); durağan denge ve negatif entropi ile bağıklık sistemi ve çatışmanın yönetimi gibi kavramlar kapalı ve açık sistemlerin yaklaşımlarının birer sonucu olarak ortaya çıkmaktadır⁶². Burada her iki sistemde de çevre ile iletişim durumunun olduğu değerlendirilir.

Günümüz dünyası hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Doğal olarak bu süreç, tüm toplumsal unsurları etkilemektedir. Toplumlar ve toplumsal sistemler, sürekli bir değişim dinamiği etkisinde kalmaktadırlar. Kullanılan bilgi ve teknolojik süreçler,

⁶² Geert, H., "Cultures and Organizations: Software of The Mind", London, 2001, s. 45.

içinde bulunulan ekonomik koşullar, toplumların gelenek ve göreneklerinde ortaya çıkan farklılaşmalar, küresel etkileşim araçları ve benzeri olgular, bireyleri ve toplumları değişime iterken; onları bu süreç içinde yaşayabilecekleri yeni yollar aramaya yöneltebilmektedir.

Değişen dünyadan ve yaşanan değişim olgusundan tüm toplumsal yapılar gibi örgütler de etkilenmektedir. Örgütler, değişim süreçlerinden sağlıklı çıkabilmek için tüm unsurlarını yenilemek gereği duyabilmektedirler. Örgütlerin bu yenileşme çabalarının etkileri, doğal olarak onları oluşturan kuramsal temellere kadar uzanmaktadır. Değişen kuramsal temellerden örgüt yönetimleri de etkilenmektedir. Bunun sonucu olarak, yoğun küreselleşme baskısı ve ulusal rekabet gücünün sürdürülebilmesi için, yeni yönetim biçimleri ve yeni yönetim felsefeleri ortaya çıkmaktadır. Bir toplumun vazgeçilmez örgütleri arasında yer alan eğitim örgütü de özellikle son yarım yüz yıl içinde sürekli değişme ve yenileşme baskısı ile birlikte değerlendirilmelidir⁶³. Bu durum eğitimin doğası, çıktıları ve gelecek için oluşturacağı amaçları üzerinde kesin bir etki yaratmaktadır. Bu nedenle, diğer örgütler gibi eğitim örgütü de, değişime direnir yok olma tehlikesi yaşamak yerine, bu devinimli süreci kendi lehine dönüştürebilmek için değişmek durumundadır.

Eğitim ve diğer bilim alanlarından kavram ve kuram almak konusunda açık olan eğitimciler, bu değişikliklere öncelikle kuramsal açıdan hazırlıklı olabilmeyi başarabilmelidir. Değişim ve yönetici ilişkisi açısından yaşanan hızlı değişim ortamında yöneticilerin de değişmeyi bir olgu olarak kabul etmelerinin yetmediğini vurgulanmaktadır⁶⁴.

O halde, yöneticiler sadece değişimi anlamakla kalmamalı, bu sürece hazırlıklı bir örgüt ortamı oluşturmalıdır. Eğitim kavramı kapsamına, yirminci yüzyılda dahil olan eğitim yönetimi giderek sistemli, kuramsal temelleri olan bir disipline dönüşmeye başlamıştır⁶⁵. Bu nedenle eğitim yönetimi, Drue'nun da vurguladığı gibi, "...*eğitmek ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin diğer işleriyle de uğraşmak...*" gerektiği görüşünden uzaklaşmış, okulun nasıl daha iyi ve etkili yönetileceği ana temasına yoğunlaşmıştır.

Taylorizm' den uyarlanan, okuduğunu anlayabilen ve temel matematik becerilerine sahip eğitilmiş iş gücü olarak insan ilkesiyle örtüşen yirminci yüzyılın ilk dönemlerinden, insanı anlamaya odaklı öğrenen örgüt ve iş görenler kadar genişleyen eğitim yönetimi, bu

⁶³ Erol, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2003, s. 5.

⁶⁴ Dönmez, M., "Cumhuriyetin 75inci Yılında Yerel Yönetimlerimiz: Sorunları", İstanbul, 1998, s. 96-104.

⁶⁵ Gareth, R., Organizational Theory: Text and Cases, London, 1995, s. 42.

dönüşüm sürecinde ve yapılan araştırmalar sonucunda, yeni kuramsal deneyimleri de yaşamaktadır. Örgüte farklı kuram ve yaklaşımlar, örgüt gerçeğine farklı bakış açıları demektir⁶⁶. Bu çerçevede her yaklaşımın, örgüt gerçeğinde öne çıkardığı veya ağırlık verdiği boyutlar söz konusu olabilmektedir.

Son dönemde örgüt araştırmaları farklı entelektüel kaynaklardan beslenmekte ve kültürel ezilmişlik, adaletsizlik, eşsizlik, katılım, sosyal sorumluluk, örgüt kültürü, ortak kültür, alt kültür, örgütsel sembolizm, örgüt imajı, örgüt iklimi, örgüt kişiliği, adanma, güven, işbirlikçi çalışma, sadakat gibi kavramları da ele almaktadır. 1970’li yıllardan başlayarak, yönetim bilimini etkileyen yeni bakış açılarının ortaya çıktığı görülmüş ve gittikçe artan biçimde örgüt ve yönetim kuramcıları pozitivist bakış açısını eleştiren yaklaşımlar geliştirmeye bařlamıřlardır⁶⁷. Bundan amaç, yönetim bilime yeni bir yaklaşımı ortaya koyan ve felsefesi William Ouchi tarafından şekillendiren Z Kuramı ya da Japon Yönetim Modelini incelemek ve okul örgütüne ve yönetimine yansımaları, okul yönetimine getirebileceği farklı yaklaşımları incelemek olmuştur.

⁶⁶ Balcı, A., “Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırma”, AÜEF Dergisi, Sayı 735, 1991, s. 46.

⁶⁷ Morgan, a.g.k., s. 197.

II. BÖLÜM

EĞİTİM-ÖĞRETİMDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR

1. ÇAĞDAŞ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ

İnsan bilgisinin toplamı ve insan sorunlarının karmaşıklığı sürekli artmaktadır. Bu nedenle yeni olan için zaman bulunacaksa, her kuşağın kendi eğitim yöntemlerini gözden geçirmesi ve gerekli düzeltmeleri yapması zorunluluğu vardır. Zaman zaman ödünler vererek bir dengesinin korunması gerekebilir.

Eğitimdeki hümanist öğeler kalmalıdır, ancak bunlar bilimin mümkün kıldığı yenedünyayı yaratacak öğelere yer bırakacak ölçüde yalınlaştırılmalıdır. Burada eğitimdeki hümanist öğelerin yararçı öğelerden daha az önemli olduklarını söylemek istenmemektedir. Düşünce ve hayal dünyasının tam gelişebilmesi için büyük edebiyattan, dünya tarihinden, müzik, resim ve mimarlıktan bir şeyler bilmek zorunludur. Dünyanın ne olabileceği anlayışına da insanlar ancak hayal gücü yardımıyla varabilirler. Böyle bir anlayış olmadan ilerleme mekanik bir düzeyde ve önemsiz kalabilir.

Hayal gücünü bilim de uyarabilir. Astronomi ve jeoloji bu açıdan zorunlu olarak ve en küçük bir ilgi duymadan okunan İngiliz, Fransız ve Alman edebiyatının başyapıtlarından daha çok yardımcı olabilir. Bu kişilere bağlı bir durumdur. Bir çocuk bir kaynaktan uyarı alır, öbür çocuk başka bir kaynaktan⁶⁸. Burada demek istenen, bir konunun kavranması için zor bir teknik zorunlu ise, uzmanların eğitilmesi dışında, konunun da kendi içinde yararlı olabilmesidir.

Çağdaş insan uygulamada kendi çocukları için özel yararlar arasa bile, herkese, en azından ondan yararlanabilecek yetenekte olanlara açık bir eğitim yöntemi bulunmadıkça sorunu kuramsal açıdan çözülmüş saymaz. Hali vakti yerinde olanların derhal içinde yaşadığımız koşullarda herkese açık olmayan eğitim olanaklarından vazgeçmeleri gerektiğini savında olunmasa da böyle bir şeyi istemek uygarlığı adalete feda etmek olurdu. Demek istenen, gelecekte yaratmayı hedef alacağımız eğitim düzeyinin her çocuğa var olan en iyiden yararlanma fırsatını vermesidir⁶⁹. Böyle bir hedef kısa zamanda gerçekleştirilebilir ancak evrensel bir eğitim düzeni demokratik olmayı hedefleyebilmelidir.

⁶⁸ Sönmez, V., Eğitim Felsefesi, Ankara 1991, s. 7.

⁶⁹ John, J., Demokrasi ve Eğitim (Çev. M.S.Oturan), İstanbul, 1996, s. 62.

Değişim ve dönüşümlerin giderek hızlandığı yaşadığımız bilgi ve iletişim sarmalında çağdaş eğitim-öğretimin temelleri ile son dönemde otaya çıkan paradigmlar kadar bunların eğitim yönetimine getirdiği yeni yaklaşımların izlenmesi, eğitimciler kadar eğitim stratejistlerinin de ilgi alanı olmalıdır.

İnsan, geçmiş zamanlarda eğitim üzerine yazılmış düşünce yazılarını okurken eğitim kuramında olmuş değişikliklerin farkına varırdı. On dokuzuncu yüzyıldan önce eğitim kuramının iki büyük reformcusu Locke ve Rousseau idi. Her ikisi de ünlerini hak etmişlerdi, çünkü ikisi de yazdıkları çağda yaygın olan birçok yanlışa karşı çıktılar. Ama ne Locke ne Rousseau kendi yönlerinde hemen hemen bütün çağdaş eğitimcilerin gittiği kadar ileri gitmedi. Örneğin, ikisi de liberalizm ve demokrasiye götüren eğilimdeydiler. Ama ikisi de yalnız soylu aileden gelen bir çocuğun eğitimini konu edinirler ve bir kişinin bütün zamanı bu çocuğun eğitimine ayrılırdı. Böyle bir düzenlemenin sonuçları ne kadar iyi olursa olsun, çağdaş anlayışa sahip hiçbir kimse bunu ciddi olarak düşünemez. Çünkü her çocuğun yetişkin bir özel öğretmeninin bütün zamanını alabilmesi aritmetik açıdan mümkün değildir⁷⁰. Bu nedenle böyle bir düzenlemeden ancak imtiyazlı sınıfl yararlanabilir. Adil bir dünyada böyle bir düzenin varlığı söz konusu olamayabilir.

Bu anlamda bugün genellikle kabul gören demokrasiyi ilkesini göz önünde bulundurursak, savunulan her şeyin evrensel niteliği bulunmalıdır. Bu demek değildir ki eğer birey çocukları için daha iyisini sağlayabilecek durumda ise, yine de onları niteliksiz eğitimin kötü koşullarına feda etsin. Locke ve Rousseau' nun yazılarında böylesine bir demokrasi anlayışı pek yoktur⁷¹. Burada Rousseau' nun soyluluğa inanmadığı halde, eğitim söz konusu olduğunda bu inançsızlığının sonuçlarını algılayamadığı değerlendirilebilir.

Burada demokrasi ve eğitim konusunun aydınlığa kavuşturulması önemlidir; şaşmaz ve katı bir tekdüzelikte direnmek yıkım olur. Bazı çocuklar öbürlerine göre daha zeki olabilirler ve yüksek öğrenimden daha çok yararlanabilirler. Bazı öğretmenler iyi eğitilmiştir ya da daha yeteneklidir, ama herkesin küçük sayıdaki en iyi öğretmenlerden ders alabilmesi olanaksızdır. En yüksek düzeyde eğitim herkes için arzu edilir olsa bile şu anda herkesin böyle bir eğitim görmesi mümkün değildir. Bu nedenle kaba bir demokrasi ilkesinin uygulanması kimsenin böyle bir eğitimi görmemesi sonucunu getirecektir.

⁷⁰ Bursalıoğlu, Z., "Bilgi Toplumunun Doğuşu ve Yönetimi", Eğitim Yönetimi, Sayı 1, Kış 1995, s. 43.

⁷¹ Hitt, J. C., - Hartman, J. L., Distributed Learning: New Challenges and Opportunities for Institutional Leadership. American Council on Education, Washington, 2002, s. 7

Böyle bir görüş benimsenirse bilimsel ilerleme üzerinde olumsuz etki yapar ve sonrasının genel eğitim düzeyini istenilmeyecek bir düzeye düşürür. İlerleme mekanik bir eşitliğe feda edilmemelidir. Eğitimde demokrasi konusuna dikkatle yaklaşmalı, bu arada toplumsal adaletsizlikle ilişkisi bulunan değerli ürünlere elden geldiğince az dokunmalıdır. Ancak herkese açık olmayan bir eğitim yöntemini yeterli sayılamayabilir.

Çağdaş eğitim kuramı ve uygulamasının en iyi öğelerinin kökeni son derece demokratiktir. Örneğin, Madam Montessori' nin çalışmaları kentlerin yoksul kesimlerindeki çocuk yuvalarında başlamıştır. Yükseköğretimde özel yetenekler için özel olanaklar sağlanması kaçınılmazdır. Bunun dışında, herkese uygulanabilecek bir düzenin herhangi bir çocuğa uygulanmasından onun acı çekeceğini düşünmek için hiçbir neden olmayabilir.

Eğitimde demokrasi ile ilişkili, ama sorulara daha açık çağdaş bir eğilim daha vardır. Burada eğitimi süsleyici değil, yararlı kılma eğiliminden kastedilmektedir. Süsleyicilik ile soyluluk arasındaki bağıntı Veblen' in varlıklı sınıf kuramı adlı kitabında ayrıntılı bir biçimde ortaya konmuştur. Ancak bizi ilgilendiren, bu bağıntının eğitimsel yanıdır. Erkeklerin eğitiminde konu klasik ile çağdaş eğitim arasındaki çözümsüz tartışmayla iç içedir. Kızların eğitiminde ise konu, ideal 'kibar kadın' ile kızları kendilerine yeterli kılmak üzere eğitmek isteği arasındaki çatışmanın bir parçasıdır. Ancak kadınlar söz konusu olduğunda, cinsler arasında eşitlik isteği tüm eğitim sorununu çarpıtmıştır: Kendi içinde bir yararı olmadığı durumlarda bile, kadınlar erkeklere verilen eğitimi alma çabasına girmişlerdir. Bunun sonucu olarak kadın eğitimciler kendi kızlarına aynı sınıfın erkek çocuklarına verilen 'yararsız' bilgiyi vermeyi amaçlamışlar, kadınların eğitiminin bir bölümünün onları anneliğe hazırlayıcı teknik bir eğitim olması gerektiği görüşüne şiddetle karşı çıkmışlardır⁷². Bu değişik akımlar eğilimi, kadınlar söz konusu olduğunda, bazı açılardan daha az belirginleşebilir.

İçlerinden başka sorunların da ortaya çıktığı birbirinden ayrı ve çözümsüz birçok tartışma konuları bir yönden şu soruna dayalı olabilir. Çocuklar temelde klasikleri mi yoksa bilimi mi öğrenmelidirler? Bu yöndeki değerlendirmelerden birisi klasiklerin süsleyici, bilimin ise yararlı olduğudur. Eğitimin en kısa zamanda bir sanat, ticaret ya da mesleğe yönelik öğretime dönüşmeli midir? Bu açıdan da yine yararlı ile süsleyici arasındaki tartışma araya girer, ama sonucu etkileyen öge değildir. Çocuklara düzgün konuşma ve güzel davranma öğretilmeli midir, yoksa bunlar yalnızca soyluluk

⁷² John, J., Demokrasi ve Eğitim (Çev. T. Yılmaz), İzmir, 1996, s. 48.

anlayışının kalıntıları mıdır? Sanatı değerlendirebilmek, sanatçı dışındaki insanlar için değer taşır mı? Yazı, fonetik kurallara uydurulmalı mıdır? Bunlar ve bunlar gibi birçok soru yararlı ile süsleyici arasındaki çatışmalı tartışma açısından belli ölçüde ele alınmıştır. Bütün bu çatışmalı tartışmanın gerçeğe dayanmadığına inanan görüşler vardır. Terimler tanımlandığında çatışma da eriyip gidiyor. Yararlıyı geniş anlamda, süsleyiciyi dar anlamda yorumlarsak, bir yan kazanır; tersine yorumlarda öbür yan kazanır. Sözcüğün en geniş ve en doğru anlamıyla, bir etkinlik iyi sonuçlar verirse yararlıdır. Bu sonuçların da yalnızca yararlı olmanın ötesinde bir anlamda iyi olmaları gerekir, yoksa gerçek bir tanım yapılmış olmaz. Yararlı bir etkinlik, yararlı sonuçları olan bir etkinliktir diyemeyiz. Yararlı olmanın asıl özelliği yalnızca yararlı olmakla kalmayan bir sonucu sağlamasıdır. Bazen iyi denebilecek bir nihai sonuca erişilmeden önce birçok sonuçlardan oluşan bir zincir gerekir. Bir saban yararlıdır, çünkü toprağı sürer. Ama toprağın sürülmesi kendi başına iyi bir iş değildir, yalnızca tohumun ekilmesini sağladığı için yararlıdır. Tohumun ekilmesi yararlıdır, çünkü tahılı üretir, tahıl yararlıdır çünkü ekmek yapılır, ekmek yararlıdır çünkü yaşamın sürmesini sağlar. Fakat yaşamın kendi içinde bir değeri olmalıdır: Eğer yaşam başka bir yaşama araç olduğu için yararlı olsaydı, hiçbir yararı olmazdı. Koşullara göre yaşam iyi ya da kötü olabilir. Bu nedenle yaşam başka bir iyi yaşama araç olduğu zaman yararlı da olabilir. Bir yerde birbirini izleyen yararlılıklar zincirinden öteye geçmeliyiz, zincirin aşılabileceği bir çivi bulmalıyız. Bunu yapamazsak, zincirin herhangi bir halkasının gerçek bir yararı yoktur⁷³. Yararlılık böyle tanımlandığında, eğitimin yararlı olmasının gerekip gerekmediği sorgulanmayabilir.

Tabii eğitim yararlı olmalıdır, çünkü eğitme süreci bir amaca götüren bir araçtır, kendi içinde bir amaç değildir. Fakat eğitimde yararcılığı savunanların aklından geçen bu değildir. Onların öne sürdükleri, eğitimin sonucunun yararlı olmasıdır. Kabaca ortaya koymak gerekirse, onlar eğitilmiş bir insanın makinalar yapabilen bir insan olduğunu söyleyeceklerdir. Makinalar ne işe yarar diye sorarsak, yanıt, beden için besin, giyecek ve barınak gibi gereksinimler ve rahatlık koşulları ürettikleri olacaktır. Böylece, yararlılık savunucusu, görüşünün eleştirilebileceği anlamda, yalnız bedensel doyumlara asli değer veren biri olarak çıkar karşımıza: Buna göre bedenin gereksinimlerini ve isteklerini ne karşılıyorsa o yararlıdır⁷⁴. Gerçekte söylenmek istenen bu olunca, yararlılık savunucusu, çok sayıda insanın olduğu ortamda politik olarak doğru söyleniyor olabilir. Çünkü

⁷³ Killfoil, W. R., Strategic Planning in Distance Education. Distance Education Training Council, Washington, 2003, s. 67.

⁷⁴ Kanad, H.F., Pedagoji Tarihi, Cilt 2, İstanbul, 1963, s. 79.

bedensel gereksinimlerin karşılanması her şeyden daha acildir; ama o eğer nihai bir felsefe dile getiriliyor ise yanılıgı olabilir. Sorunun süsleyici yanını ele alırken de aynı tür bir çözümlene gerekebilir. Bu durum yararlılık savunucusuna artı puan vermek anlamı taşıyabilir. Çünkü süs biraz önemsiz bir şey olarak anlaşılabilir.

Ancak asıl sorun bu değildir, gerçek sorun; eğitimde, beyni doğrudan pratik yararı olan bilgi ile doldurmayı mı amaçlamamız gerekir, yoksa çocuklarımıza kendi içinde iyi olan zihinsel edinimler mi vermeye çalışmalıyız? Bir ayakta on iki inç, bir yarıda üç ayak bulunduğunu bilmek yararlıdır, ancak bu bilginin kendi içinde bir değeri yoktur. Metre sisteminin kullanıldığı bir yerde yaşayanlar için ise bu bilgi tümüyle değersizdir. Hamlet' i değerlendirebilmenin ise, insanın amcasını öldürmek durumunda kalması gibi nadir rastlanan koşullar dışında gerçek yaşamda pek yararı olmaz. Ama Hamlet' i bilmek, eksikliği üzücü olacak bir zihinsel edinim sağlayabilir ve onu bir anlamda daha üstün bir insan kılar. Eğitiminin tek amacının yararlılık olmadığını savunan kişinin tercih ettiği bilgi işte bu tür bilgi temellidir. Yararcı bir eğitimin savunucuları ile bunların karşıtları arasındaki tartışma içinde üç ayrı özlü sorun olduğu görülür. Önce soylularla demokratlar arasında bir tartışma biçimi vardır. Soylular, imtiyazlı sınıfa, boş zamanını kendine hoş gelecek biçimde geçirmesinin, alt sınıfa ise, emeğini başkalarının yararına kullanmasının öğretilmesini isterler. Demokratların bu görüşe karşı çıkışlarında ise biraz karışıklık vardır: Onlar soylulara yararsız şeylerin öğretilmesini sevmezler, ama bir yandan da işçilerin eğitiminin yalnız yararlı olan ile sınırlanmaması gerektiğini savunurlar. Böylece, hem okullardaki eski tür klasik eğitime demokrasi adına karşı çıktığını, hem de demokrasi adına çalışanlara Latince ve Yunanca öğrenme fırsatı verilmesinin istendiğini görülür. Genel kuramsal açıklıktan yoksun olsa bile, bu tavır uygulamada doğru olabilir. Demokrat, bir toplumu biri yararlı, biri de süsleyici diye iki bölüme ayırmak istemez. Bu nedenle o, bugüne dek yalnızca süsleyici olmuş sınıflara daha çok yalnızca yararlı bilgi, bugüne dek yalnızca yararlı olmuş sınıflara daha çok yalnızca süsleyici olan bilgi verecektir⁷⁵. Fakat demokrasi kendi kendine bu öğelerin hangi oranlarda karıştıracağına karar veremeyebilir.

İkinci sorun yalnızca maddi şeyler isteyenlerle zihinsel zevklere önem verenler arasındadır. Çağımızın zengin İngilizlerinden ve Amerikalılarından çoğu, eğer büyü ile Kraliçe Elizabeth çağına götürülebilirdi, geri çağdaş dünyaya dönmek isterlerdi. Onlar için Shakespeare, Ra-leigh ve Sir Philip Sidney'in varlığı, nefis müzik ile, mimarinin

⁷⁵ Erkan, H., Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, Ankara, 1994, s. 54.

güzelliği, banyo, çay ve kahve, otomobil ve o çağda bilinmeyen öbür rahatlık araçlarının eksikliğini gidermezdi. Böyle kişiler, tutucu geleneğin kendi üzerlerindeki etkisi dışında, eğitimin asıl amacının üretilen malların sayısını ve türünü artırmak olduğunu düşünürler. Eğitimin içine tıp bilgisini de katabilirler, ama edebiyat, felsefe ve sanata karşı bir eğilim olmayabilir. Rönesans çağında kurulan klasik eğitim programına karşı saldırının itici gücünün büyük bölümünün bu tür insanlarca sağlandığı konusunda fikir birliği vardır.

Bu tavıra, yalnızca zihinsel edinimlerin katıksız biçimde bedensel olanlardan daha değerli olduğu öne sürerek karşı koymanın haklı olacağı sanılmamaktadır. Böyle bir iddianın doğru olduğuna inanılır, ama bütün gerçeğin bundan ibaret olduğuna inanılmaz. Çünkü, bedensel edinimler çok değerli olmayabilir, ama bedensel kötülükler, zihinsel üstünlüklere ağır basacak bir nitelikte olabilir. Açlık ve hastalık ile bunların yarattığı korku, insanın geleceği düşünebilme yeteneğinin geliştiği zamandan beri insanlığın büyük çoğunluğunun yaşamını karartmış gelmiştir. Kuşların çoğu açlıktan ölür, ama besin bol olduğu zaman kuşlar mutludur, çünkü onlar geleceği düşünmezler. Bir açlıktan kurtulan rençberler ise anılardan ve geleceğin korkusundan kurtulamazlar. İnsanlar ölmektense küçük bir karşılık için uzun saatler çalışmaya razı olurlar. Hayvanlar ise, cezası ölüm olduğu zaman bile, bir zevki yakalayabildiklerinde tatmak isterler⁷⁶. Bunun sonucu olarak çoğu kişi zevkten neredeyse tümüyle yoksun bir yaşama dayanabilir duruma geldiği değerlendirilebilir, çünkü başka türlü koşullarda yaşam çok kısa olabilir.

Endüstri devrimi ve onun yan ürünleri sayesinde, tarihte ilk kez herkesin belli ölçüde mutlu olabileceği bir dünya yaratmak mümkün hale gelmiştir. Bedensel kötülükler, eğer istersek, çok küçük oranlara indirgenebilir. Örgütlenme ve bilim yardımıyla dünya nüfusunun tümünü, lüks düzeyde olmasa bile, yeterli ölçüde dindirecek biçimde beslemek ve barındırmak mümkündür. Hastalıklarla mücadele edilebilir, sürekli hastalık durumu en aza indirilebilir. Nüfus artışı, besin üretim yöntemlerindeki gelişmeyi aşmayacak biçimde önlenir. İnsanoğlunun bilinçaltını karartmış olan ve gaddarlığı, baskıyı ve savaşı peşinde sürükleyip getiren korkunç olaylar önemini yitirecek ölçüde azaltılabilir. Bütün bunlar insan yaşamı için öyle değerlidir ki, bunu gerçekleştirebilecek yönde etkili bir eğitim türüne karşı çıkmayız. Böyle bir eğitimin en temel ögesi uygulamalı bilim olacaktır. Fizik, fizyoloji ve psikoloji olmadan yeni bir dünya kuramayız. Ama bu dünyayı Latince ve Yunanca, Dante ve Shakespeare, Bach ve Mozart

⁷⁶ Pahal, D. L., "Effective Leadership-An IT Perspective. Distance Learning Administration", Vol. II, Number II, 1999, s. 789.

olmadan kurabiliriz. Yararlı bir eğitimden yana olan görüşler bunlardır. Ama sorunun bir yanı daha var. Eğer kimse nasıl kullanılacağını anımsamaz olursa, boş zaman sağlamanın ve sağlığı gerçekleştirmenin ne yararı olacaktır? Bedensel kötülöklere karşı savaş, başka savaşlar için de geçerli olduğu gibi, insanları barışın sanatlarından yararlanamayacak hale getirecek biçimde yürütölmemelidir. Kötölöğe karşı savaşım sürdürölürken dünyanın sahip olduğu nihai iyiliğın yok olmasına izin verilmeyebilir.

Bu bizi çatışmalı tartışmanın üçüncü sorununa getiriyor. Yalnızca yararsız bilginin kendi içinde değeri olduğu doğru mudur? Kendi içinde değerli olan bilginin yararsız olduğu doğru mudur? Kişinin zamanının önemli bir bölümünü Latince ve Yunanca için harcaması o zamanın hemen tümüyle boşa gittiğini düşünölmeli midir? Öte yandan, matematik ve bilim üzerine öğrenilenler yalnız çok yararlı olmakla kalmamış, aynı zamanda derinliğine düşünölecek konular ve aldatici bir dünyada gerçeğe mihenk taşları sağlayarak kendi içinde değerli de olmuş mudur? Tabii bu bir ölçüde kişisel bir durumdur ama çağdaş insanlar arasında klasikleri bilmekten yarar sağlayabilmek daha da az rastlanacak bir durumdur. Fransa'nın ve Almanya'nın da değerli edebiyatları var. Bunların dilleri de kolayca öğrenilebilir ve birçok pratik yararları olur. Bu nedenle Latince ve Yunanca'ya karşı Fransızca ve Almanca karşı konulamaz bir üstünlöğe sahiptir. Çok kısa vadede pratik yararı olmayan türdeki bilginin önemini de küçümsemeyen, uzmanların eğitimi dışında, bu tür bilginin dilbilgisi gibi teknik bir yöne çok fazla zaman ve güç harcamadan verilmesini haklı olarak talep edilebilir.

Rönesans çağında, yaşayan dillerde yazılmış büyük edebiyat ürünleri çok azdı, bugün ise çoktur. Yunan geleneğinin değerlerinin çoğu, Yunanca bilmeyen insanlara aktarılabilir. Latin geleneğine gelince, zaten onun değeri pek büyük değil. Bu nedenle, özel yeteneği olmayan çocukların durumunda, eğitimdeki hümanist öğeleri fazla öğrenme gerektirmeyen yollarla sağlamak tercih edilebilir. Sonraki yıllarda eğitimin zor bölümünü matematik ve bilime daha yararlı olabilir. Ancak güçlü bir ilginin ya da özel yeteneğın başka yönlere gittiği durumlarda istisnalar tanınabilir. Buraya dek, ne tür bilgi verilmesi gerektiği konusu tartışıldı. Şimdi ise bir ölçüde öğretim yöntemleri ile bir ölçüde ahlaksal eğitim ve kişiliğın eğitilmesi ile ilgili sorunlara deyinilecek olursa: Artık burada ilgi politikada değil, psikoloji ve ahlak bilimindedir⁷⁷. Yakın zamana dek psikoloji yalnızca akademik bir çalışma alanı olmaktan ileri gitmiyordu ve gerçek olaylara uygulanması çok

⁷⁷ Burke, W., "What Human Resource Practitioners Need To Know For The Twenty-First Century". Human Resource Management, New York, 1997, s. 71.

azdı. Bugün durum tümüyle değişmiştir. Örneğin artık endüstri psikolojisi, klinik psikoloji ve eğitim psikolojisi vardır ve bunların hepsi de uygulamada büyük önem taşır. Yakın gelecekte psikolojinin kurumlarımız üzerinde etkisinin hızla artacağını bekleyebiliriz. En azından eğitim alanında bu etki şimdiden büyük ve yararlı olduğu söylenebilir.

Öncelikle "disiplin" sorununu ele alacak olursak. Disiplin konusunda eski düşünce çok yalındı. Çocuğun sevmediği bir şeyi yapması ya da sevdiği bir şeyden vazgeçmesi emredilirdi. Çocuk bu emre uymazsa fiziksel ceza çeker ya da daha aşırı durumlarda, yalnız su ve ekmek verilerek hapsedilirdi. Çağdaş eğitimci disiplinden kaçınmakla kalmaz, onu yeni yöntemlerle sağlayabilir. Yeni yöntemleri incelememiş olanlar bu konuda yanlış düşüncelere kapılabilir. Buna göre kurallar bir oyunun kuralları gibiyse ve bir eğlence aracı gibi benimseniyorsa, kurallara uyulur. Eski görüşe göre çocuklar öğrenmek istemezlerdi, ancak korkuyla öğrenmeye zorlanabilirlerdi. Bu durumun tümüyle eğitim biliminin olumsuzluklarından ortaya çıktığı anlaşılabilir. Okuma ve yazma gibi öğrenilmesi gerekli şeyler uygun evrelere ayrılarak her evrenin normal bir çocuk için zevkli hale gelmesi sağlanabilir. Çocuklar kendi istedikleri şeyi yaparken de, doğal olarak, dışarıdan uygulanan bir disipline gerek kalmayabilir. Hiçbir çocuğun başka bir çocuğun yaptığına karışmaması, hiçbir çocuğun aynı anda birden fazla aygıtı elinde tutmaması gibi birkaç basit kural kolaylıkla anlaşılır ve kabul edilir; böylece bunlara uyulmasında ortaya herhangi bir zorluk çıkmaz. Bu yolla çocuk özdenetimi öğrenir; bu da biraz iyi alışkanlıklar, biraz da daha sonraki bir kazanç için o andaki ani bir davranıştan vazgeçmenin değer olduğunun anlaşılması demektir. Bu özdenetimin oyun sırasında edinilmesinin kolay olduğunu herkes bilirdi, ama bilgi edinilmesinin de aynı duyguları etkin kılacak ölçüde ilginç hale getirilebileceğini kimse düşünmemişti⁷⁸. Bu yöntem yalnız küçüklerin eğitiminde değil, bütün yaşlarda uygulanır hale gelebilir. Temeldeki düşünce yalındır: Doğru disiplin dışarıdan zorlama ile değil, istenmeyen etkinlikler yerine istenilen etkinliklere yol açan zihinsel alışkanlıklarla oluşabilir. Şaşırtıcı olan, bu düşüncenin eğitime uygulanması yolunda teknik yöntemler bulunmasındaki başarısıdır.

Çocukların büyük çoğunluğunda iyi bir yurttaş ya da bir suçlu olmak için hammadde vardır. Bilimsel psikoloji göstermiştir ki dayak ve nasihat erdemlerin üretilmesi için en iyi yöntem olmayabilir. Ancak bu bizi erdemleri üretmek için hiçbir yöntem olmadığı sonucuna götürmemelidir. Sağlıklı bir çocuğu mutlu kılmak zor

⁷⁸ Kanad, H.F., Pedagoji Tarihi, İstanbul, 1963, s. 279.

değildir, bedenleri ve zihinleri için gerekli ilgi ve bakım sağlanan çocukların çoğu sağlıklıdır. En iyi insan tipinin yetiştirilmesi için çocuklukta mutluluk kesinlikle gereklidir. Eğer eğitimin kendisine bilmeye değer bir şey öğrettiği duygusu verilirse, Dr. Arnold'un 'ahlaksal kötülük' olarak gördüğü tembellik alışkanlığı olmayacaktır. Ama verilen bilgi değersiz ise ve bilgiyi verenler zorbalar gibi görülürse, eğitilenin ürkek ve korkak davranması doğaldır. Eğitimin itici gücü, her çocuğun sahip olduğu ve yürüme ve konuşma çabalarında görülen, içten gelen öğrenme isteği olmalıdır. Dayağın yerini bu isteğin alması çağımızın en büyük ilerlemelerinden biridir.

Çağdaş eğilimleri bir giriş niteliğinde gözden geçirirken bu konuda deyinilecek son nokta bebeklik çağına gösterilen daha büyük ilgidir. Bu nokta kişiliğin eğitilmesi üzerine düşüncelerimizdeki değişikliklerle yakından ilgilidir. Eski görüş erdemini temelde iradeye dayalı olduğu yönündeydi. Bebek psikolojisi ihmal edilmişti. Gerçekte o sırada geçerli kabul edilen düşünsel yöntemler bebek psikolojisinin ciddiyetle ele alınmasına olanak vermiyordu. Uyku gibi bir konuyu ele alın. Bütün anneler çocuklarının uyumasını isterler, çünkü uyku sağlıklıdır, annenin işini de kolaylaştırır. Anneler belli bir yöntem geliştirmişlerdi: Bu, beşiği sallamak ve ninniler söylemek vb. idi. Bu tekniğin ülküler ve amaçlar açısından yanlış olduğunu ortaya çıkarmak konuyu bilimsel olarak inceleyenlere kaldı, çünkü bu yöntem herhangi bir gün için başarılı olsa bile, kötü alışkanlıklar yaratır. Her çocuk kendisine gereğinden fazla ilgi gösterilmesini sever, çünkü böylece kendine önem verme duygusu doyum bulur. Eğer çocuk uyumamakla bu ilgiyi sağladığını anlarsa, kısa zamanda bu yöntemi kullanmayı öğrenir. Sonuç hem sağlık hem de kişilik açısından aynı ölçüde yıkıcı olur. Burada önemli olan, bir alışkanlığın oluşmasıdır. Bu yatılan yerle uyku arasında kurulan ilişkidir. Eğer bu ilişki yeterince kurulmuşsa çocuk hasta olmadıkça ya da bir yeri ağrımadıkça uyanık olarak yatmaz. Ancak bu ilişkinin sağlanması belli ölçüde disiplin gerektirir. Çocuğa fazla ilgi göstermek bu ilişkinin kurulmasına yardımcı olmaz çünkü uyanık yatmakla bu ilgi arasında haz verici bir bağ oluşur. Benzer düşünceler öbür iyi ve kötü alışkanlıkların oluşmasında da geçerlidir⁷⁹. Tüm bu incelemeler henüz başlangıç evresindedir, ama önemi büyüktür ve daha da artacağı kesindir. Kişilik eğitiminin doğumla başlaması, bakıcıların ve bilgisiz annelerin uygulamalarının ters yönde değişmesi gerektiği açıktır. Kesin bir öğretim programının eskiden düşünüldüğünden

⁷⁹ Williams, P., Making Informed Decisions about Staffing and Training, London, 2001, s. 96-97.

daha erken bir yaşta başlayabileceği de açıktır, çünkü böyle bir öğretim zevkli hale getirilebilir ve çocuğun dikkatini toplayabilme gücünü zorlamayabilir.

Eğitim kuramı son yıllarda bu iki açıdan da köklü bir biçimde değişmiş, yıllar geçtikçe daha iyi anlaşılacak yararlı etkiler sağlanmıştır. Bu bağlamda bizde aşağıda son dönemdeki eğitim-öğretim paradigmalarını genel olarak ele alacağız.

2. ÇAĞDAŞ EĞİTİM VE EĞİTİM-ÖĞRETİMDE YENİ PARADİGMALAR

Dünyamız hızla değişiyor, toplum değişiyor ve bu bağlamda eğitimde paradigmlar da değişiyor. Eğitim uygulamalarına ilişkin paradigmalarda, kurumlar üstü düşünce örüntüleri veya bağımsız modellere ilişkin tanımlamaya, birikimli olarak katkı sağlayan ölçütlerin seçilmesi gerekir.

Paradigmayı bir algılama şekli, algı çerçevesi olarak düşünebiliriz. Paradigma ayarları olarak da yeni değişimlere göre algı yaşımızı revize etmekten söz edebiliriz. Eğitim paradigmaları, eğitim ve öğretim uygulamalarını çözümleyen ve kavramsallaşmış çerçeveleri içermektedir. Paradigma çözümlenmesi, eğitime ilişkin söylemleri, kuramlar üstü bir düzeye çıkarıp kabul gören modelleri felsefi ve profesyonel bağlamda değerlendirmeye yaramaktadır.

Eğitimin temelini oluşturan paradigmaları anlamak, sadece kuramcıları değil, aynı zamanda uygulamacıları da ilgilendirmektedir. Bu anlamda, paradigma çözümlenmesi, felsefi ve meta kuramsal temellere ilişkin bir çerçeve oluşturarak, eğitimcilerin kullanacağı yaklaşım ve teknikleri belirleme sürecini kolaylaştırır. Aynı zamanda, paradigma çözümlenmesi eğitimin bireyi ve toplumu dönüştürmedeki rolünü tanımlayacak bakış açısına yardımcı olur. Çünkü eğitim, şu soruların yanıtlarının bulmasını sağlar. Nasıl bir insan? Nasıl bir toplum? Ve nasıl bir dünya? Sorularının karşılığını verir. Paradigmların doğasını tanımlayan kuramcılar, sosyal yapılandırmacılığı günümüzde giderek kabul gören bir paradigma olarak yorumlamaktadırlar. Herhangi bir yapının nasıl değişeceği üzerine odaklanan paradigmların aksine, Heraklit'in öğretisi üzerine kurulmuş olan sosyal yapılandırmacılık, değişimin nasıl yapılandığına odaklanmaktadır. Buna göre değişim, çevremizde, aramızda, içimizdedir. Durmaksızın süren değişim, özellikle ilişkilerimiz içinde yapılanmaktadır⁸⁰. O halde, değişimin çözümlenmesi ve eğitim süresince öncelikle değişimin odağını belirlemenin önem kazandığı düşünülebilir.

⁸⁰ Erdem, E. - Demirel, Ö., "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2002, s. 84.

Ornstein'in 'bilincin evrimi' adlı kitabında söz ettiği gibi, her ne kadar insan beyninin yapısı ve temel işlevleri 20 bin yıl içerisinde pek değişmese de, yaşadığımız çevre çok büyük bir hızla değişmektedir. İşte bu hızlı değişimin ortaya çıkardığı sonuçların değerlendirmesi; eğitim sürecine ilişkin yeni kuramsal çerçevelerin oluşturulup, sorgulanması gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Günümüzde mantıksal pozitivism ile post modernist paradigmalardan birbiriyle uyumu tartışma konusu olmaktadır. Eğitimde geleneksel anlayış ile post modern kuramsal modelleri bütünleştirmek veya yeni kuramların arayışına girmek bir varoluş sorunsalı olarak algılanabilir. Söz konusu sorunsalı çözmek için ise bazı sorulara yanıt aranmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Örneğin; Eğitim uygulamalarında yol gösterici paradigma arayışında, diğer disiplinler ve uzmanlık alanlarından hangi sınırlılıklar içerisinde yararlanılabilir? Ya da sezgisel ve yaşantısal deneyimlerin ışığında, kültürel yapımızla uyumlu, özgün kuram ve tekniklerin kullanımı toplumsal gereksinimlerimizi ne denli karşılar? İçgörü ve esinlemelerimiz doğrultusunda, uluslararası yaklaşımı temel alarak, ulusal kimliğimizi nasıl belirgileştirebiliriz? Eğitim süreci içerisinde kültüre özgü model ve metotları oluşturarak uluslararası işbirliği geliştirilebilir mi? Uygun ve geçerli yanıtlar için, 21 yüzyıldaki değişimleri kısaca gözden geçirecek olursak. İçinde yaşadığımız yüzyıla damgasını vuran iki büyük devrimden söz edebiliriz. Bunlar dijital ve bizi her gün yeni ufuklara götüren genetik devrimdir. Dijital devrim giderek teknolojiye bağımlılığımızı arttırmakta genetik devrim ise ufkumuzu açmaktadır. Bu değişimlerin gölgesinde toplumda demografik bazlı bazı dönüşümlerden bahsedebiliriz. Örneğin ekonomik değişimler toplumda işgücü alanında değişimlere neden olmaktadır. 21 inci yüzyılda bazı iş meslek alanları yok olurken, yeni iş ve meslek alanları doğmaktadır. İş ve mesleklerin uluslararası standartları oluşmakta, tüketim ekonomisi hızla yükselmekte, buna karşın yeryüzü kaynakları tükenmektedir. Teknolojik gelişmeler iş alanlarında radikal değişimler yaratmakta, nitelikli işsizler oluşmaktadır. Serbest dolaşımı artmakta, toplumdaki değişimler doğal olarak eğitim sisteminde de değişimlere yol açmaktadır. Okul öncesi okullaşma oranı artmakta, çocuk ve gençlerin eğitime devam etme oranı artmaktadır. Eğitim özelleşmekte, eğitim kurumları arasında rekabet ortaya çıkmaktadır. Eğitimde nicelik yerine nitelik önem kazanmaktadır⁸¹. Bu değişimler eğitimde yeni paradigmaları ve yeni paradigmalardan ne üzerine temelleneceğine de ortaya çıkarmıştır.

⁸¹ Yeşilyaprak, B., "Eğitimde Yeni Paradigmalardan", Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu (Nisan 2008), İstanbul, 2008, s. 3.

Günümüzde küresel yönelimler ile ulusal talepleri dengelemek zorunluluğu ortadadır. Evrensellik kadar yerelliği de düşünmek ve bağdaştırmak gerekmektedir. Kültürler arası yaklaşımlar ile kültüre özgü modelleri bir arada değerlendirmek ve eğitimde de paradoksal bakış açısını gündemde tutmak zorundayız. Eğitimde giderek doğrusal olmama, pozitif belirsizlik ve kaosa yatırım gerekli hale gelmektedir. Alternatifli düşünme biçimleri gündemdedir. Disiplinler arası etkileşim ve geçişler giderek önem kazanmaktadır. Sürekli eğitim, yaşam boyu öğrenme eşitlikçilik, etkililik, verimlilik, eğitimde yeni paradigmalara temellerini oluşturan kavramları oluşturmaktadır. Eğitimde artık paydaşların katılımı, işbirliği, sorumluluğu paylaşma, şeffaflık, hesap verilebilirlik ve kanıta dayalı hizmet gündemdedir.

Eğitimdeki yeni paradigmalara temellerini bu kavramlar oluşturmaktadır. Artık eğitimden beklenen, sürekli değişen çevrede sürekli değişmekte olan bireye odaklanmadır. Bireyin değişmekte ve gelişmekte olan kendini sürekli keşfetmesini cesaretlendirmek, çünkü kendini keşfetme yaşam boyu süren bir süreçtir. Problem çözme ve eleştirel düşünceyi öğretme çok önemlidir. Günümüzde eğitimin girişimci, yenilikçi ve yaratıcı olma özelliklerini desteklenmelidir. Değişime uyum sağlayabilen esnek bireyi yetiştirmek hedefidir. Bilgiyi kullanmada fark yaratabilme beceresi önemlidir⁸². Bilgi çok kolay ulaşılan bir nesne ya da bir birikimdir ama önemli olan o bilgiyi kullanmada fark yaratabilme becerisidir.

Günümüzde, beynin sol yarı küresini geliştirmek yeterli olmamaktadır. Beynin sağ yarı küresi 20 yüzyıl boyunca ihmal edilmiştir. Hâlbuki insan beyni iki yarı küreden oluşur. 20 yüzyıl boyunca eğitimde, genellikle sol beyni, IQ ile ölçtüğümüz beyin lobunu geliştirmeyi hedefledik. Bu daha çok sözel sayısal mantıksal düşünme dediğimiz, sınavlarla ölçtüğümüz yeterliliklerdir. Analiz etme, listeleme, rasyonel düşünme ve bilgiyi işleme yeterliliğini yöneten beyin kısmı sol beyindir. 21 yüzyıl başında şu kabul edilmiştir ki artık beynin sağ yarı küresi yani hissedilen beyin son derece önemlidir. İşte bu hayal gücünü, algılamayı, sezgiyi, spontanlığı, sentezlemeyi, yaratıcılığı, sanatsal becerileri işleyen beyin kısmıdır⁸³. Araştırmalar göstermiştir ki, sağ beyin geliştirildikçe sol beyin de daha işlevsel hale gelmektedir. İki beyni aynı anda kullanmak günümüzde eğitimden beklenen, önemli işlevlerden biridir. Her iki beyin yarı küresini birlikte değerlendirmek gerekmektedir.

⁸² Demirel, Ö., Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya, Ankara, 2007, s. 39.

⁸³ Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme-Öğretim, Ankara, 2006, s. 47-48.

Bireylerin aktarılabılır beceriler ya da meta yeterlilikler eğitimde hedeflenmektedir. Başarıda en önemli rolü olan yeterlilikler, kendini yönetme becerileridir. Daha sonra işlevsel ve aktarılabılır becerilerin kazanılması önem kazanmaktadır. İş yaşamında bir birey bir ömür süresince ortamla beş ya da yedi iş değiştirmektedir. Burada vurgumuz, kendini yönetme ve aktarılabılır beceriler üzerinedir. Eğitimde meta yeterlilikler dediğimiz, öğrenmeyi öğrenme, yaşam yönetimi bir diğer ifadeyle kendini yönetme, kendini ve yaşamı yönetme becerileri yine sosyal yani iletişim becerileri günümüzde çok daha önem kazanmıştır. Öncede vurgulandığı gibi eğitimden beklenen, etik değerleri benimseyen bir dünya vatandaşını yetiştirmektir.

Eğitimin işlevine ulaşmak için öğrenmede yeni yaklaşım ve modeller artık tartışılmaktadır. Eğitimde proaktif yaklaşım hümanistik, bütüncül, bilişsel yaklaşımlar, probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, çoklu zeka kuramı, yeni beş akıl dediğimiz farklı bir zekaya bakış yaklaşımı, duygusal zeka kuramı, beyin temelli öğrenme, post modern yaklaşımlar, öğrenen okul modeli, e-okul modeli, self-servis eğitim hizmetleri, geçiş ve kriz modelleri eğitimde yeni eğitim modelleri dikkat çekmektedir⁸⁴. Bu çağdaş akım ve modeller genel hatlarıyla aşağıdaki eğitim-öğretimde yeni yaklaşım ve modeller başlığı altında ele alınmıştır.

Yeni paradigmalara doğurgaları olarak eğitimciler eğitimdeki bu yeni yaklaşım ve modelleri artık uygulamak zorundadırlar. O nedenle eğitimde de çok moda olan bir söylemle ezber bozuldu denebilir. Ezberci eğitim, ezbere dayalı modellerin artık geçerliliğinin kalmadığını, karşımızdaki öğrenciyi bir papağan gibi bizi tekrarlayan ya da bizi aynen modelleyen kişiler olmadığını kabul etmek durumundayız. Eğitimden beklentimiz, değişimlere duyarlı, bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek esnek yaklaşımların benimsenmesi olarak değerlendirilebiliriz.

Eğitimciler, rollerini yeni paradigmalara göre tanımlamak, değişimlere uyarlamak ve geliştirmek durumundadır. Einstein “Başarı kullandığınız enstrümanda değil, yaklaşımlardadır” der. Eğitim bir araçtır, eğitim toplumu dönüştürmede bir araç bir enstrümandır ve eğitimin toplumu olumlu yönde dönüştürmesi için bu aracı günümüzde etik değerlere uygun, yeni paradigmalara doğrultusunda yeni yaklaşım ve modellerle kullanmak gerekliliği vardır⁸⁵. Bu aracı çok iyi değerlendirme de toplum olarak bilinçlenmek ve sorumluluğumuzu yerine getirmek zorunluluğu ortadadır.

⁸⁴ Oğuz, A.,” Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları”, Milli Eğitim Dergisi, 2004, s. 164.

⁸⁵ Yeşilyaprak. a.g.m., s. 4.

2.1. Çağdaş Eğitim Akımları

Çağdaş eğitim akımlarını ortaya çıkaran teknik, ekonomik, ve sosyal faktörler 19. Yüzyıldan itibaren modern ekonomik, teknik, sosyal, politik ve kültürel değişmeler hızlı bir süreç içerisinde girmiş bulunmaktadır. Bu değişmeler diğer bütün sosyo-kültürel kurumlar gibi okulları da değiştirmeye ve gelişmeye zorlamıştır. 19. Yüzyıldan bu yana bütün endüstri ülkelerinde genel pedagojik reform hareketleri, reformların belirli bir bölümünü ifade etmektedir. Okul reformlarında görülen ortak ana eğilimler başlıca şu iki ana gruba toplanabilir. Birincisi; endüstrileşme eğilimi, ikincisi; demokratlaşma eğilimidir.

Endüstrileşme eğilimi yönünden ele alındığında okul reformları, hızlı bir şekilde gelişen endüstriyel oluşuma ve yeni meslekler dünyasına cevap vermek zorundadır. Bu sebeptendir ki okul teşkilatları içerisinde ikinci sırada yer alan mesleki ve teknik öğretim okulları günümüzde köklü değişikliklerle yeniden kurulmaktadır.

Teknik ve ekonomik faktörler çağdaş eğitim akımlarını ortaya çıkaran faktörlerin basındadır. Ekonomi çağdaş bilim ve teknolojiyi kullanan açık bir sistem olduğundan yani ekonomi teknikle ilişkili olduğu için birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğinden hem teknik hem de ekonomi çağdaş eğitimi etkiler. Çünkü ekonomi ve teknik faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan endüstrileşme olmaksızın demokratlaşma (çağdaşlaşma) mümkün değildir ve demokratlaşmamış bir endüstrileşme de düşünülemez. Zaten hem ekonomi hem de eğitim birer açık sistemdir ve birbirlerine bağlıdır. Birindeki değişme ve gelişme diğerini de etkiler ve değiştirir. Endüstrileşme çağının genel karakteristiğinde, eğitim politikası alanında farklı akımlar ortaya çıkmış ve gelenekçi görüşler ile liberal ya da ihtilalci görüşler arasındaki farklılıklar keskinleşmeye başlamıştır⁸⁶. Bütün bu gelişmeler, 20. Yüzyılda 'reform pedagojisi akımları' denilen yeni eğitim görüşlerinin ortaya çıkmasının fikri temellerini hazırlamıştır. 19. Yüzyıldan bu yana bütün endüstri ülkelerinde genel pedagojik reform hareketleri, reformların belirli bir bölümünü ifade etmektedir. Okul reformlarında görülen ortak ana eğilimler başlıca iki ana gruba toplanabilir. Bunlar endüstrileşme eğilimi ve demokratlaşma eğilimidir.

Endüstrileşme statik zümresel toplum düzenini yıkarak sosyal hareketliliğe yol açmıştır. Bu sosyal hareketlilikle birlikte demokratlaşma da zorunlu hale gelmiştir. Bütün endüstriyel ülkelerde okul, en büyük bir sosyal kurum halini aldı. Ekonomik ve teknik

⁸⁶ Aytaç, K., Avrupa Eğitim Tarihi. Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar, İstanbul, 1998, s. 17.

gelişmelerin yeni taleplerini bu dar çevre artık karşılayamaz hale geldi. Onun için de her ülke geniş ve uzun süreli eğitim planlamaları ile bu meseleyi kendi bünyesine uygun düşen bir tarzda çözmeye çalışmaktadır.

Eğitim, bazen ekonomik sistemin de bir alt sistemi gibi görülebilir. Bir ülkede hangi ekonomik model yürürlükte ise, eğitim sistemi onun dayandığı ilkelere göre şekillenir. Örneğin eğer ülkede kapitalist bir sistem temele alınmışsa rekabet, girişimcilik, özel sektör vb. Özellikleri ön plana çıkaracak bireyleri yetiştirecek bir eğitim sistemi planlanır ve uygulanır. Modern toplum ekonomik ve teknik gelişmeler gereğince yüksek seviyede bilgili kalifiye yetişmiş büyük bir insan kitlesine ihtiyaç duymaktadır. Bu ise bütün çocuklara eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını zorunlu hale getirmektedir. Aynı eğilime, öğretim imkanlarından yararlanma işinde de rastlamaktayız. Öğretim işlerinde de geleneğe bağlı imtiyazları kaldırarak toplumun bütün fertlerinin hangi sosyal ve ekonomik menşeden olursa olsun, eşit olarak yararlanacakları bir şekilde sokulması istenmektedir. Eşitlik yönünde gösterilen çabalar, her şeyden önce zümre toplumu düzeninin yıkılmasını sağladı. Bunun sonucunda da sosyal hareketlilik olayı ortaya çıktı.

Çağdaşlaşma eğilimini güçlendiren motifler arasında sosyal motifler, ‘sosyal hareketlilik’ kavramı içerisinde özetlenebilir. Statik durumdaki zümre toplumu düzenlerinin endüstriyelleşme hareketi yoluyla yıkılarak, bunların yerine modern dinamik toplum düzenlerine geçmesiyle, o zamana kadar belirli zümre veya sınıflara bağlı bulunan okul kuruluşlarının da değişmesi gerekti. Bu toplum tipinde aristokrat zümre (krallar, kont, dük, baron vs) çocukları uzun merdivene, yani en uzun süreli eğitim yoluna giderler. Orta tabakanın (esnaf ve zanaatkarlar) çocukları orta uzunluktaki eğitime, alt tabakanın (köylü ve serfler) çocukları kısa eğitim yoluna giderlerdi. Bir okul yoluna giren kişi, ne kadar başarılı olursa olsun, başka bir okul yoluna geçemez. Burada herkese eşit bir eğitim fırsatı ilköğretim kademesinde (zorunlu eğitimde) verilmekte ve daha sonrası için seçme-eleme ve yönlendirmelerle zümresel sistem tekrar uygulanmaktadır⁸⁷. Yani üst tabaka çocukları üniversitelere, orta tabaka çocukları sanat ve meslek okullarına gitmekte, alt tabaka çocukları da zorunlu eğitimi tamamlamaktadırlar.

Demokratik toplumların okul kuruluş sisteminde, çocuklar kendi zeka, yetenek ve gayretlerine göre hiçbir engelle karşılaşmadan yükselebildikleri yere kadar yükselmektedirler. Ara kademelerde bir seçme-eleme veya yönlendirme olmamaktadır. Tercihler ancak kişi yetişkinlik yaşına ulaştıktan sonra üniversite düzeyinde

⁸⁷ Sönmez, V., Eğitim Felsefesi, Ankara, 1991, s. 34.

yapılmaktadır. Başarılı alt ve orta tabaka çocukları çeşitli şekillerde desteklenmektedir. Okulların ve öğretimin demokratlaştırılması son 150 yıl içerisinde bütün alanlarda kendini gösteren ana demokratlaşma eğiliminin bir kısmıdır. Bu eğilim çok yönlü şekillerde kendisini göstermektedir. Mesela; öğretim metodu, öğretim programları, ders materyalleri, okul binalarının organizasyonu, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve görevleri örnek verilebilir.

Demokratikleşme terimiyle aktif hale gelen dikey hareketlilik en açık biçimde Fransız ihtilalinin etkisiyle açığa çıkmıştır. Fransız ihtilalinin 'eşitlik' ilkesi tüm insanların eşit olduğunu öne sürmüştür. Bu ise, topludaki katı zümresel sınıfların kaldırılması eğilimine yol açmıştır. Eşitlik yönünde gösterilen çabalar toplumsal düzeni değiştirirken eğitimi de etkilemiş ve geleneksel 'eğitim belli bir zümrenin hakkı' düşüncesi 'toplumun bütün fertlerinin hangi sosyal ve ekonomik düzeyleri ne olursa olsun eğitim haklarından eşit olarak yararlanacakları' şekline dönüşmüştür. Öğretimde demokratlaşma 'fırsat eşitliği' demektir. Eğitimde kadın-erkek, maddi imkanı olan ya da olmayan herkese en yüksek öğretim kademelerine kadar öğrenim görebilmeleri için aynı imkan ve eşitliği sağlayabilmektir. Statik esastaki zümre toplumu düzenlerinin endüstrileşme hareketleri yoluyla yıkılması sonucunda belirli zümre veya topluluklara ait bulunan okullar da değişti⁸⁸. Bu okullar bağlı buldukları sosyal yapıdan koparılarak birer milli okul haline getirildiği ve toplumun tüm kesiminin bu okullardan yararlanması sağlandığı değerlendirilmiştir.

Çağdaş eğitim akımlarını ortaya çıkaran faktörler; politik, ideolojik faktörler ile kitle eğitimi-seçkin eğitimi ve hayat boyu eğitimidir. Politik faktörlerin başında kişilerin eğitim-öğretim hakları gelir. Öğrenim hakkı, genel insan haklarına veya diğer bir ifadeyle, insanların demokratik bir toplumda ortak yaşayışlarının dayandığı temel haklara dahildir. Herkes öğrenim hakkına sahiptir. Öğretim en azından ilk ve ortaöğretim düzeyinde parasız yapılmalıdır. İlköğretim mecburidir. Meslek öğretimi herkesin faydalanmasına açık tutulmalıdır. Eğitimin amacı insan şahsiyetini bir bütün olarak geliştirmek, insan hakları ve temel hürriyetlerine karşı saygıyı güçlendirmektir⁸⁹. Eğitim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, tolerans ve dostluğu geliştirmesi gerektiği savunulur. Çocuk ve gençlerin öğrenim hakkı çoğu ülkenin anayasa ve eğitim yasalarında yerini almıştır.

⁸⁸ Aytaç, K., Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması, Ankara, 1985, s. 78

⁸⁹ Ergün, M., Eğitim Felsefesi, Ankara, 1999, s. 51.

Demokratik yönetim sistemini uygulayan tüm ülkeler vatandaşlarına eşit eğitim verme ilkesini kabul etmiştir. Bütün ülkeler okulları vasıtasıyla ortak bilim derslerini ve bilimsel bilgiyi çocuklarına okullarda kazandırmaktadır. Demokrasiler ortak bilimsel ve kültürel bilgi temeli üzerine kuruludur. Farklı bilgi ve kültürlerle yetişen insanların ortak bir demokratik hayat yaşamaları, birbirlerini anlamaları ve desteklemeleri, sevinçte ve üzüntüde birlik olmaları mümkün değildir.

İdeolojik faktörler olarak: Burada ideolojinin, bir bakış açısı, bir fikirler sistemi olarak ele alındığını. İdeolojiden kasıtın siyasi, ekonomik ideolojiler olmadığını belirtmek gerekir. Kabiliyetler üzerine olan bu geleneksel görüş, sosyal darwinizme dayanmaktadır. Zira sosyal darwinizme göre dünyada şu an yaşayan insan toplumları farklı evrim seviyesindedirler. Avrupalılar tam evrimleşmiş ama Afrikalılar, Asyalılar daha geri evrim kademesindedirler. Ayrıca bir toplum içindeki insanların hepsi de aynı evrim düzeyinde değildir. Üst tabakadaki asil ve zengin insanlar evrimleşmiş, orta tabakadakiler daha az evrimleşmiş, köylüler ve serfler ise en az evrimleşmiş insanlardır⁹⁰.

Yakın bir geçmişe kadar Avrupa'da okulların üç hatlı dikey kurulmuş sistemi, 'kabiliyetlerin trinite psikolojisi' (statik kabiliyet anlayışı) görüşüne dayandırılmaktaydı. Eski psikoloji görüşüne göre bu üç kabiliyet şekli, kalıtıma bağlı olarak doğuştan getirmektedir. Sosyal darwinizme göre üç ana kabiliyet çeşidi, sosyal alandaki şu üç sınıfı temsil eder: Teorik kabiliyet; üst sınıfları, pratik kabiliyet; alt sınıfları, teorik-pratik karışımı kabiliyetler; orta sınıfları. Günümüzdeki okul reformlarına kadar, okulların da şu belirli sosyal sınıflar temsil etmeleri, sanki bir tabiat kanunu gibi kabul edilmekteydi⁹¹: liseler; yüksek tabakaları, ilkokul; alt tabakaları, ortaokullar; orta tabakaları temsil ettiği görüşü hakimdir.

Günümüzdeki modern kabiliyet araştırmalarının ortaya çıkardığı veriler, bu eski 'statik' kabiliyet anlayışını yıkarak, bunun yerine 'dinamik' bir kabiliyet görüşünü getirmiş bulunmaktadır. Buna göre doğuştan getirilen zeka ve yetenekler uygun çevre şartlarında geliştirilebilir. Dolayısıyla başarı ve başarısızlıkta çevrenin (eğitim çevresi) çok önemli katkısı vardır. Geleneksel Avrupa okulları, zümresel bir görüşü temsil etmekte ve daha baştan öğrencilerin sosyal sınıflarına göre bir eleme yapmaktadır. Bunun için okullar eğitimde şans ve fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde bütün çocuklara eşit eğitim olanağı vermelidir. İnsan, eğitime muhtaç ve sürekli eğitime açık bir varlıktır oluşu fikri

⁹⁰ Sönmez, a.g.k., s. 43.

⁹¹ Aytaç, K., Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar, İstanbul, 1998, s. 127.

hayat boyu eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Bilimsel, sosyal ve ekonomik koşulların hızlı ve sürekli değişimi eğitimi hayat boyu devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkarmaktadır. İşte bu noktada ülkelerin birçoğu kendini sorgulayarak herkesin hayat boyu öğrenmesini sağlayacak şekilde yeni bir eğitim sistemi yapılandırmıştır ve yapılandırmaktadır.

Hayat boyu eğitimde: Örgün eğitim almayanlara çeşitli eğitim alternatifleri sunulması ve örgün eğitim alanlara, hayattaki hızlı değişmelere uygun olarak yeni gelişmelerin eğitim yoluyla kazandırılması amaçlanmaktadır. Eğitim, örgün eğitimin sonunda bitmemekte, hayat boyu sürmektedir. Eğitim bireyin tüm yaşamını kapsamaktadır. Dünyada bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmelere paralel olarak eğitim sistemleri, çağı yakalayabilmek ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için kendini yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır. Örgün eğitim tek başına bireylerin temel öğrenme ihtiyaçlarına cevap veremiyor ve örgün eğitim fırsatından yararlanamayanlar eğitimsiz kalmaya mahkum ediliyordu. 1960'lı yılların sonunda eğitimde radikal değişim ihtiyacı ortaya çıktı. Yenilenen eğitim kavramı ortaya atılmış, kavram zorunlu eğitim sonrasının tümünü kapsayacak kapsamlı bir eğitim stratejisi olarak tanımlanmıştır⁹². Yenilenen eğitimin temel ilkeleri; örgün ve yaygın eğitim birbirini tamamlamalı, kurumsal eğitim fırsatları geniş kitlelere yaygınlaştırılmalı, örgün eğitimde son kademe anlayışlardan kurtulmalı, lise ve yüksek öğrenimde eğitim ve iş hayatı birbirini tamamlayacak biçimde sürdürülmeli savındadır.

Herkes için hayat boyu öğrenmede; okul öncesi eğitimi nitelik ve nicelik açısından yaygınlaştırması, ilk ve orta öğretimde gerçek bir öğrenme temeli oluşturması, okuldan iş hayatına geçişlerin kolaylaştırması, yetişkinlerin öğrenmeye özendirilmesi, sistemin kaynaklarını yenilemesi ve sistem parçaları arasında tutarlılığın sağlanması ilkeleri temel alınmıştır. Günümüzde Avrupa Birliği'nde, hayat boyu öğrenme programları uygulanmaktadır. Mesleki hareketlilik, bilim ve teknolojiye gelişmeler sürekli eğitimi zorunlu kılmaktadır. Yukarıdaki sistematik olarak çağdaş eğitim akımlarını ortaya çıkaran faktörlere değindikten sonra şimdide aşağıda kısaca, çağdaş eğitim akımlarını ele alacağız.

Sanat eğitimi akımının amacı yalnızca güzel sanatlar eğitimi desteklemek değil, ayrıca da güzel sanatlar ruhundan hareket ederek tüm eğitiminin yenileştirilmesine hizmet etmektir. Geniş anlamına göre 'sanat eğitimi', sanayileşme sonucunda ortaya çıkan kültür

⁹² Dewey, J., Tecrübe ve Eğitim (Çev. F.Varış, F.Başaran), Ankara, 1966, s. 112.

çöküşüne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı koymak için, eğitimde güzel sanatlar yoluyla genel bir reform yapmak yönündeki girişilen çabaları ifade eder.

Güzel sanatlar akımı 'ilerici ve aydınlanmacı burjuvazi'nin entellektüalist medeniyetine karşı bir denge unsuru olmak istemektedir. Amaç: insanın ve toplumun eğitimi yoluyla çağın çöküşünden kurtulmaktır. Dar anlamda 'sanat eğitimi akımı', kısmen iş okulu akımı ile ilişki içerisinde bulunarak, resim ve el işi derslerini reformdan geçirmek isteyen bir reform akımını temsil eder. Sanat eğitimi akımının etkileri ve sonuçları şu şekildedir⁹³:

1. Öğretmenlerden sanatkar bir şahsiyete sahip olması talep edildi.
2. Ders anlatmada sanatsal unsur ve yöntemler güçlendi.
3. Yurt bilgisi dersinde, vatan duygusunun derinleştirilmesine önem verildi.
4. Kültür tarihi dersleri ön plana alınmaya çalışıldı.
5. Resim dersinde, eskinin süsleme temrinleri ve model kopyaları yerine, yaşantıyı esas alan sanat dersi geçirildi ve çağdaş sanat akımlarının etkisiyle çocuğun dışa vurumcu resim yapmasına önem verildi.

Teknik ve endüstride fabrikasyon yoluyla birçok malın üretiminde, insanın üretici şekillendirme becerileri geri plana atılmış ve estetik bilgiler gerilemeye başlamıştır. Gerçek eğitim biçimlendirici ve yaratıcı olmalıdır. Bunu da Güzel sanatlar sağlar. İnsan, bir bütün olarak güzel sanatlar yoluyla içten şekillendirilmelidir⁹⁴. Güzel sanatlar hayatın asli ve vazgeçilmez canlı gücüdür ve sanat olmadan, ruhun köreldiği öne sürülür.

Kır eğitim yurdu akımı ise 19. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkmıştır. Bu akım, çağın büyük şehir kültürüne, yani onların deyimiyle asfalt kültürüne ve özellikle de entelektüalizmine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Kamu okullarına karşıt olarak Kır Eğitim Yurtları, gençliğin yapısına uygun birer cemaat yuvaları olmak ve gençliğe uygun düşen birer yaşam biçimi geliştirmek istemektedirler. Bu yüzden bilgi kazandırma işi ikinci plana itilip, karakter şekillendirme ön plana alınmıştır. Topluma karşı perdelenmiş bu eğitim yurtlarının öncüleri Ortaçağ ile Yeni Çağın manastırlarında, Rönesans' ta Locke (1632–1704)'da, Rousseau (1712–1778)'da, Goethe (1749–1832)'nin eğitim teorisinde vb. gibi yerlerde görülebilmektedir.

⁹³ Aytaç, K., Çağdaş Eğitim Akımları -Yabancı Ülkelerde, Ankara, 2007, s. 78.

⁹⁴ www.freinet.org/icem/history.htm erişim (17.04.2008)

Çağdaş Kır Eğitim Yurtları, esas kaynağını ve öncüsünü, İngiltere’de Cecil Reddie (1858–1932)’nin Derby yakınındaki Abbotsholme’ da kurduğu New School of Abbotsholme (1889) adlı eğitim yurdunda bulmaktadır. Bu eğitim yurdu yoluyla, büyük şehir okullarına karşı olarak, gençlere kırsal bölgede bir eğitim korunağı yaratmak istiyordu. Herman Lietz (1868–1919) W. Rein (1847–1929)’in yanında Jena Üniversitesi Deneme Okulun’da çalıştı. Thüringen’de özel okullarda öğretmenlik yaptı. Buradaki tecrübelerinden sonra kendi gayretleri ile Ilsenburg’da bir ‘kır eğitim yurdu’ (landerziehungsheim) kurdu. Ayrıca 1901’de ve 1904’te Haubinda’da ve Veckenstedt’da yetim çocuklar için yurtlar kurdu.

H. Lietz, felsefi görüşleri yönünden Alman idealizmine ve özellikle de J.G. Fichte’ye bağlıdır. Eğitim amaçları yönünden ise, Rousseau, Salzman, Pestalozzi, Fichte ve Fröbel’in etkisi altındadır. Fakat onun üzerindeki en güçlü etkiyi, C. Reddie ile P. D. Lagarde yapmıştır. Milli okul modeli geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu okuldaki eğitimde güdülen amaç; tabiata uygun bir bireysellik değil, ahlaki değer fikirlerini benimsemiş bir kişilik yetiştirmektir. Emlohstobba adlı eserinde, soyut bilgilerin ve yabancı diller gereğinden fazla verilmesini ve gençlerin kafasına gereğinden fazla bilgi sokulmasını reddeder. Geleneksel okullarda, öğretmen ile öğrenci arasında dostça güven ilişkisi yerine otoriteye dayalı ilişki bulur. Buna karşı o, demokratik, tabii, sağlıklı, beden ve ruhça harmonik bir şekilde geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim öne sürer. Lietz’in kır eğitim yurtlarında ana ilkeler⁹⁵:

1. Gençlerle eğiticiler arası ilişki dostça ve arkadaşça olması
2. Mümkün olduğunca, herkesi, gelişimlerine, ferdiyet ve istidadına en uygun yöne yöneltmek,
3. Her gencin, bir yandan kendi kademesine, diğer yandan kendi milletinin içinde yer aldığı çağın ihtiyaçlarına uygun düşmek üzere, iş ile hayatı dengeli bir senteze sokmak,
4. Vatani yönden baş gösterecek tehlikeleri aşmak ve milli esastaki yenileştirmelere yöneltmektir.

Eğitim, vatani görevlere içten katılmaya ve yardımcı olmaya her an hazır olmasını sağlamalıdır. Eğitim, gençlere sosyal bir zihniyet kazandırmalı ve onları işe uygun tarzda yetiştirmelidir. Eğitim bir ahlak terbiyesi ve dünya görüşü vermelidir. Eğitim, bir zihniyet ve davranış kazandırılmalıdır gibi ana görüşleri vurgulamaktadır. Ona göre okullar,

⁹⁵ Aytaç, a.g.k., s. 197.

devlete bağı ve fakat kendi içinde serbest birer kurumlar olmalıdır. Eğitimin aileden ayrılmasını ister. Yine ona göre eğitim, ancak aynı cinsten olanların teşkil ettiği bir cemaat içinde gençlik yurtlarında mümkün olabilir.

Bu akıma göre okullar her şeyden önce gençlerin özüne uygun düşmeli ve birer gençlik yurtları olmalıdır. Buralarda gençler, kendi tabiatlarına uygun bir hayat içerisinde yaşamalı, kendilerini mutlu hissetmeli ve aynı zamanda da varoluşun en ciddi görevlerine, adım adım hazırlanmalıdır. Ailede, gençliğinin serbest olarak gelişmesi garanti edilemez. Bu sebeple de Wyneken, eğitimin aileden ayrılmasını ister. Ona göre eğitim, ancak aynı cinsten olanların oluşturacağı bir topluluk içinde, gençlik yurtlarında mümkün olabilir. Onun serbest cemaat okulunda, okul ve derslerle ilgili genel meseleler, okul cemaatine tartışılıp değerlendirilir. Okul cemaati toplantısı, öğrenciler ile öğretmenlerden oluşmuş meclistir.

Kır eğitim akımının diğer öncülerinden Paul Geheeb (1870–1961) da 1910'da 'Odenwaldschule' adındaki kendi okulunu kurdu. Nasyonal sosyalist rejim tarafından memleketi terke zorlandı ve İsviçre'de 'Ecole d'Humanite' adlı bir başka okulu kurdu. Güzel bir tabiat içinde kurulan okulda, gençleri bozulmadan, gerçek insanlığa götürecek şekilde eğitmek ve geliştirmek istedi. Bu okulun atmosferi, çocuklara mümkün olduğunca erkenden kuvvetli mesuliyet duygusu kazandırmaya yönelmiştir. Bu kır eğitim yurdundaki öğrencilerin yüzde yirmisini yabancı millet menşeli çocuklar oluşturuyordu. Amaç uluslar arası bir analaşma ve yakınlaşma sağlamaktı. Öğretim, tam bir seçme ilkesi üzerine oturtulmuştur. Yalnız son sınıfta öğrenciler, kabiliyetlerine uygun dala ayrılır ve daha sonra devam eden okulların taleplerine uygun olarak olgunluk sınavını verirler. Bu okulda karma bir eğitim ve öğretim uygulanmaktadır⁹⁶. Hem cinsler bakımından hem de milletler ve sosyal tabaka bakımından karmadır. Geheeb okulunun dinler üstü olması ve böyle kalması üzerinde durmuştur.

Bir başka çağdaş eğitim akımı olan 'çocuktan hareket' akımı çağdaş eğitim reformu akımlarının başlangıcına ve ilk devresine damgasını vurmuştur. Çocuk bu dönemde sanki yeniden keşfedilmekte ve her türlü eğitim ile öğretimin merkezinde yer almaktadır.

Çocuktan hareket eden görüşler, çeşitli eğitim reformu taslaklarında ifadelerini buldular. Bu akımla eğitim, kendisine çocukta yeni bir yönelme bulmaktadır. Daha önceleri eğitimin amaç ve içeriklerini 'toplum', 'yetişkinler', 'dış çevre', 'objektif değerler' gibi unsurlar belirlerken, bu akımla birlikte belirleyici unsur 'çocuk' olmuştur.

⁹⁶ Dewey, J., Eğitimde Ahlak İlkeleri (Çev. A.F.Oğuzkan), Ankara, 1999, s. 69.

Eğitimin dayandırıldığı yeni çocuk imajı, şu çizgileri taşımaktadır: Çocuk, bir küçük yetişkin değildir. O, ruhsal yapısı yönünden olduğu gibi, fiziksel gelişim kademesi yönünden de yetişkin insandan farklıdır. Çocuk, kendisine has bir varlıktır. Hayatın özel bir biçimini temsil etmektedir. Bu akımın temsilcilerine göre çocuk, ancak kendisinden hareket edilerek anlaşılabilir. O yetişkinlerin ölçüsüyle ölçülemez. Onun tıpkı yetişkinlerin olduğu gibi kendine has ve göz önüne alınması gereken değerleri ve beklentileri vardır. Bu akımda yeni eğitimciler geleneksel eğitimin zıddına olarak yeni bir görevle karşı karşıya bulunmaktadır. Buna göre modern eğitici⁹⁷:

1. Çocuğun ferdi özelliklerini anlamak,
2. Ona saygı duymak,
3. Ondaki iyiyi keşfetmek,
4. Onun içinde bulunduğu ve sürekli değişimden geçtiği gelişme sürecinde uygun davranmak zorundadır.

Bu tasarıma bağlı bulunan bu reformcular, en sonunda çocuğu 'yetişmeye terk etmek' teorisine galip gelip dayanmışlardır. Bu teoride çocuk, tıpkı bir çekirdek gibi, gelecekteki tüm yapısını, potansiyel olarak kendi içinde taşımaktadır. O halde, çocuğun kendi bünyesinden geldiği şekilde tabi olarak bir 'açılıp gelişmeye' kavuşturulması gerekir. Yani çocuğu yetişmeye terk etmek gerektiği savunulur.

Bu ilke çocukta hareket akımının sarsılmaz bir temel ilkesi olmuştur. Bu akıma göre çocuktaki bütün güçler geliştirilmelidir. Bunun içinde bu güçlerin, geleneksel eğitimin yersiz müdahalelerinden kurtulması gerekir. Bu akımda 'oyun' her şeyden önce bir kurtarıcı, bağlardan ve baskılardan çözücü en etkili araç olarak görmektedirler. Oyun oynayan çocuğun yetenekleri gelişir. Bundan dolayı oyun didaktik önem kazanır. Oyun oynayarak öğrenme ve öğrenerek oyun oynama şuurlu bir şekilde gerçekleşir. Bu durum eğitimcinin geri plana atılmasına yol açar. Oyun ilk sırayı alır ve eğitimcinin oyun için uygun ortamları ve şartları hazırlamaktan ibaret kalmaktadırlar. Çocuktan hareket akımı temsilcileri kendi aralarında farklı görüşlere sahip olmalarına rağmen, geleneksel okulları reddetme işinde birleşmektedirler. Bu akımın görüşleri şunlardır⁹⁸: Eski okullar; birer 'esaret yuvasıdır', 'ceza kurumlarıdır', 'bilgi okuludur' ve 'yaşatmamakta' ve sadece 'öğretmektedir'. Yeni okullar ise; birer 'özgürlük yuvasıdır', 'cezalandırmayan kurumlarıdır', 'eğitim okuludur' ve 'canlı okulun' hiçbir yönetime ihtiyacı yoktur. Eski

⁹⁷ Kerschensteiner, G., Karakter Kavramı ve Terbiyesi (Çev. H.F. Kanad), Ankara, 1977, s. 89.

⁹⁸ Marlowe, A. B.- Page, L. M., Creating and Sustaining The Constructivist Classroom, California, 1998, s.23.

okullarda ezberleme yöntemi vardır ve öğretmenin okuludur. Yeni okullarda ezberleme yoktur ve öğrenci yaşayarak kendisi öğrenir. Ellen Key'in (1849–1926) öncüsü olduğu çağdaş eğitim reformu örneği yeni okulun temel ilkeleri⁹⁹:

1. Özgürlük,
2. Hayata yakınlık,
3. Tabii Öğretim ve
4. Öğrencilerin etkinleştirilmesidir.

Bu akım, baskıcı eğitim anlayışlarına bağlı bulunan geleneksel okullara, kişiliğin yapısı bozulduğu, sınırlar yıpranmakta, orijinallikleri engellenmekte ve girişimcilik yetenekleri zayıflamakta olduklarından dolayı karşı çıkarmaktadır.

Diğer bir çağdaş eğitim akımı olan 'iş eğitimi akım'ı başlıca iki ana modelde karşımıza çıkar bunlar; iş okulu ve üretim okuludur. Her ikisi de iş eğitimi kitap okulu ya da ezber okuluna karşı ileri sürerler. İş okulu taraftarları çocuğun aktifliği ve kendiliğinden faaliyetini sağlamanın en uygun vasıtası olarak işi alırken üretim okulu taraftarları işi eğitimin bir amacı olarak almaktadırlar. İş okulu akımı en yaygını, en verimli olanıdır. Gerek kendi zamanını gerekse çağımızı etkilediği savunulmaktadır.

İş okulu taraftarları, çocuğun 'aktifliği' ve 'kendiliğinden faaliyeti'ni sağlamanın en uygun vasıtası olarak işi alırken, üretim okulu taraftarları, işi, bir eğitim vasıtası olarak değil, eğitimin bir amacı olarak almaktadırlar. George Kershensteiner (1854–1932) çocuktan hareket ilkesinden yola çıkarak, iş okulu üzerinden devlet vatandaşlığı eğitimine ulaşır. İlkokulların görevleri; meslek seçimine yardım etmek, mesleksi çalışmayı ahlakileştirmek ve sosyal düzeni ahlakileştirmektir. Bu sebeple her okul için işlikler, bahçeler, mutfaklar, dikiş odaları, laboratuvarlar, ister. Fakat genel öğretim okullarının birer meslek okulu şekline dönüştürülmesine karşıdır. Geleneksel okulların en büyük eksikliği, sadece zihni yeteneklerin geliştirilmesine yönelmiş olmasıdır. 'Öğrenme okulu', ilk çocukluk devresinin 'oyun okulu'nun devamını teşkil edecek biçimde, bir "iş okulu" şekline dönüştürülmesini içerir¹⁰⁰. Bu yaklaşıma göre işin eğitici fonksiyonlarının kendiliğinden etkinlik, yaşantı bilgisi, iş erdemleri, güçlükleri aşma, objektiflik ve grup içinde çalışma olduğu savunulmuştur.

Gaudiğ kendine özgü iş okulu modeli kurmuş ve ulusal kültür değerlerine dayalı bu iş okulunda, 'serbest zihinsel etkinlik' yoluyla bir kişilik eğitiminin gerçekleşmesini

⁹⁹ Aytaç, a.g.k., s. 91.

¹⁰⁰ Kerschensteiner, G., İş Okulu Kavramı (Çev. F.Gündüzalp), Ankara, 1974, s. 17.

istenmiştir. Eğitimin merkezinde devlet vatandaşlığı eğitimi değil, 'kişilik eğitimi' yer alır. Ona göre; el işçiliğine dayalı bir yetiştirme çağımıza uygun düşmez. Bu iş okulunda öğrenci, tüm çalışma süreçlerinde, yani amaç tespitinde, işin gidişini düzenlemede, hedefe ulaşmada, karşılaştığı güçlüklerde, kontrol ve düzeltmelerden kendiliğinden etkin olmalıdır. Okul, bir dersane şeklinde değil, öğrencilerin bilgi ve becerilerini, bizzat kendi çalışmalarlarıyla kazanacakları bir atölye gibi olması öne sürülür.

Temellinde düşüncenin faal hayatı beraberinde getiren 'yaşantı' dan meydana geldiği savı vardır. Düşünmek ve bilmek tepkisini veren şeyler, ihtiyaçlar ve zorunluluklar gibi pratik ilgilidir. Bilgiler soyut anlama yoluyla kavranılamaz. Tam tersine faal haldeyken öğrenilir. Faal halde edinilen yaşantılar daha sonraki faaliyetlere temel teşkil ederler. Dewey bundan şu temel ilkeyi çıkarır: yaparak öğrenme (learning by doing). Dewey'e göre hayat faaliyetten ibarettir ama buna rağmen eski okulda gençler pasif kalmaya mahkum edilmişlerdir. Buna karşılık çocuğa kendi değerinin verilmesini talep eder. Okul çocuğun hayat yuvası olmalıdır. Aktiflik hayatın ana karakteristiğini teşkil etmektedir. Eski okullarda okul mobilyaları bile öğrencileri pasif öğrenmeye mahkum etmektedir. Yeni okulda eski sınıf sistemini kaldırıp öğretimin laboratuvar, kütüphane, oyun alanları, atölye hatta mutfak gibi yerlerde yapılmasını öngörmektedir. Sosyal görüşleri demokrasi idealinde kök salmıştır. Bu demokrasi anlayışına bağlı olarak Dewey okul sistemlerinin gelenekçi şekildeki gibi elitçi olmalarına karşıdır. Okulun küçük bir azınlığa hizmet etmeleri yerine çoğunluğa hizmet edecek bir yapıya dönüştürülmesini ileri sürer. Onun için eğitim politikası eğitimde 'kalite' yi değil 'kantite'yi esas alan bir 'kütle okulu' modeline uygun düşmektedir. Okul hayat yoluyla, hayata hazırlamalıdır. Okul okuma, yazma ve hesabın temel bilgileri, tarih, coğrafya ve cansız tabiat bilgileri vermek dışında, çocuğu, daha küçük yaşlardan itibaren kendi çevresinin, tabii ve içtimai çevrenin bilgisini kazanmaya yöneltmelidir. Gerçek bilgi, yalnızca zihni yeteneklerin aktifliği yoluyla kazanılır. Okullarda kitabi yoldan bilgi kazanmak değil, çocuğun kendi müşahedesi ve tecrübesi yoluyla, gerçek dünyanın eşyaları ve şeyleri ile temasa geçmesi desteklenmelidir. Konular, ders plan ve programları, çocuğun kendiliğinden ilgisinden hareket etmelidir¹⁰¹. Ayrıca derslerin geleneksel düzeni değişmelidir. Her şeyi toplayan bir öğretim tarzıyla, çeşitli basamaklar arasında bağ kurulmalıdır. Ancak bu suretle, 'ilgi merkezi noktaları' teşekkül edebileceği öne sürülür.

¹⁰¹ Dewey, J., Eğitim ve Deney (Çev. E.H.Akman), Sivas, 1951, s. 79.

Celestin Freinet (1896-1966) ise, tabiata dayalı kendine has bir ahlak dersi (tabii ahlak) geliştirir. ‘Eğitici kişiliğe’ kendine yaraşır saygı tekrar kazandırılır. Freinet, yeni bir reform akımı başlatır. O, buna “yeni okul”dan farklı olması amacıyla ‘modern okul’ deyimini kullanır. Bu modern okul, eski olan her şeye karşı olmamalıdır. ‘İş ilkesi’ Freinet’in sıraladığı unsurlar arasında merkezi bir rol oynar. Uyanık kafalar ve becerikli eller, malumatlarla dolu kafalardan daha iyidir. Okulun sahip olduğu çevre, çocuğun deneyim ve yaşantı hazinesini zenginleştirmesi için çok çeşitli olanaklar sağlamaktadır¹⁰². Ayrıca okul rahatsız edici her türlü sestən uzak olması savunulur. Her çeşit el işi faaliyeti için birbirinden ayrılmış salonlar olmasına istenmez.

Modern okulda öğretim, belirli ortak çalışmalar dışında, öğretmenin gözetimi altındaki bireysel çalışmaları da kapsar. Bu bireysel çalışma planı haftalar ve aylara göre düzenlenmiştir. Görülmektedir ki iş eğitimi esas olarak alınmaktadır. Burada dayanılan esas ilke, iş birimlerine göre çalışma şeklindedir.

P. Östreich ’in tasarladığı okul modeli içerik yönünden değil ama isim olarak üretim okuludur. İçerisinde çok çeşitli tarım ve el zanaatlarıyla ilgili faaliyetlerin yer aldığı bir okuldur. Böyle bir okul yoluyla insan hayatı için önem taşıyan ve bu hayatın varlığını sürdürmede onu yetenekli kılan ruhsal-sosyal ve maddi-manevi esastaki değerlerin üretilmesini sağlamak istemektedir. O halde üretme, en geniş anlamıyla her zaman için insanın yaratıcı esasta etkin olması demektir. Kuruluş sistemi yönünden bir ‘birlik okulu’ taslağı çizmiştir. Birlik okulu dört kademedən oluşur. Kindergarten:3-7. yaşlar, temel okul; 7-16. yaşlar. Bu okul, kendi içerisinde ayrıca alt kademe ile orta kademeye ayrılmıştır. Meslek okulu yada üst kademe yüksek okullar. Birlik okulunda öğretim esnek bir yapıya sahiptir. Dersler esas dersler ile seçmeli derslerden oluşmuştur. Öğretim parasızdır. Öğretimde ne cinsiyete ne dinine ne de mezheplere göre ayırım yapılır. ‘birlik okulu’ bir ‘hayat okulu’ karakterini taşıyacaktır. O, hayatın bir parçası olacaktır. Bu okuldaki oyun yerleri, iş yerleri, dinlenme yerleri ve yemekhanelerde öğrenciler, her cinsten önemli sosyal etkilemelerle karşı karşıyadır. Burada bir arkadaşlık ve karşılıklı yardım etme havası egemendir. Herhangi cinsten bir baskı ve ceza, söz konusu değildir¹⁰³. Yöntem yönüyle ise okulun, bir üretim okulu niteliğinde olduğu değerlendirilebilir.

Kolektif Eğitim sisteminin kurucusu olan Sovyet eğitimci, sosyal hizmet görevlisi ve eğitim kuramcısı Anton Semenoviç Makarenko (1888–1939), ilkokul öğretmenliği

¹⁰² Aytaç, K., Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar, İstanbul, 1998, s. 137.

¹⁰³ Kerschensteiner, G., Vatandaşlık Terbiyesi Kavramı ve Uygulaması (Çev. H.R.Öymen), İstanbul, 1961, s. 77.

yapmış ve yeni eğitim denemelerine girişmiştir. ‘Suçlu çocuklar kolonisi’, Gorki-Kolonisi gibi yerlerde kendine özgü kolektif eğitim sistemini uygulamış olan Makarenko 1928–1935 yılları arasında Çerşinski komününde çalışmıştır. Kolektif eğitim sistemi, sınıfsız toplumu kurmaya çalışmaktadır. Kolektif eğitim, insanı eğiten şeydir ve şu özellikleri taşıması gerekir¹⁰⁴:

1. Kolektif sürü olmayıp, belirli bir amaç şuuruna göre kurulmuş olan aktif bir organdır,
2. Sosyal canlı bir organizmadır,
3. Kolektifin önünde genel bir kolektif amaç yer almalıdır.
4. Kolektif tek tip davranışlarla birbirine bağlı olan işçilerin teşkil ettiği serbest bir gruptur,
5. Devamlılığı olan bir varlıktır ve
6. Kolektif, belirli bir geleneğe sahiptir.

Suçlu çocuklar için geliştirilen kolektif eğitim normal çocuklara da uygulanmaya çalışılmıştır. Okul bir kolektif olmalıdır. Buna göre, Sovyet okullarındaki eğitim, okulun, ilk sırada politik eğitim yeri olmasına ve okul bir iş eğitimi yeri olması esaslarına dayandırılmıştır. Bu görüşe göre üretim okulundaki iş ortaklaşa plan, gayret, çaba, disiplin ve sorumluluk gerektir ilkelerini temel almıştır.

Ayrıca yukarıdaki akımlardan başka eğitime karşı olan görüşlerde ortaya çıkmıştır. Bu görüşlere göre eğitilmiş insan tam bir köledir, sistemin, düzenin kölesi daha verimlidir, daha az suç işler, toplumsal işleyişe katılır vs. Dolayısıyla daha saygın, daha zengindir.

Dünyanın her yanında okulun gizli müfredatı bürokrasilerin verimli ve yararlı olduğunu, öğrenciye daha çok öğretimin daha iyi bir yaşam sağlayacağını aşılır. Dahası tüketim üretim alışkanlığı, kurumsal bağımlılık, kurum rütbelerinin benimsenişini de beraberinde getirir. Okulun gizli müfredatı ne olursa olsun: hocalar tersine ne kadar çalışırlarsa çalışsınlar, hangi ideoloji hüküm sürerse sürsün bunu yapar. Okul çağdaşlaşmış işçi sınıfının dünya dini durumunu almıştır ve teknolojik çağın yoksullarına boş yere kurtuluş vaadinde bulunmaktadır. Ne var ki bu ulus-devleti onu benimsemiş, böylece de vatandaşların birbiri ardına dizilen diplomalar için öğretim basamaklarını tırmanmaya mahkûm etmiştir, bunun eskilerin başlama törenleri ve dinsel yükseliş

¹⁰⁴ Ergün, M., “Çağdaş Eğitim Akımlarını Ortaya Çıkaran Faktörler” Yayınlanmış Ders notları, Ankara, 1999, s. 47.

ayinlerinden pek bir farkı yoktur. Öğretim imgelerinin ufkunu daraltır. Bu insanlar, aldatılmaz ama atlatılabilirler, çünkü umudun yerine beklentiyi koymaları öğretilmiştir. Ne iyiye ne kötüye şaşmazlar, çünkü kendileri gibi okutulmuş başka insanlardan ne beklemeleri gerektiği de öğretilmiştir. Okulsuz bir toplum için gerekli olan şey rasgele veya resmi-olmayan eğitim anlayışıdır. Eğitim süreci de aynı şekilde, toplumun okulsuzlaştırılmasından büyük yarar görecektir. İnsanlar ne okulsuz bir toplumu düşleyebiliyorlar ne de okul kurumunu kaldırmış bir toplumdaki eğitim kurumlarını. Okula alternatif, okulsuz toplumdur. Öğretim, öğrenmeyi kolaylaştıran koşulların seçimidir. Öğrenciler zorunlu bir müfredata uymak zorunda bırakılmamalı, bir diploma ve benzeri belgeler nedeniyle bir ayırım yapılmamalıdır. Ayrıca halk da, gerileyici bir vergilendirme yoluyla, büyük bir eğitimciler ordusu ve binalardan oluşan dev bir profesyonel aygıtı beslemek zorunda bırakılmamalıdır. Bu görüşe göre; dört ana eğitim kurumu; nesnelere, örnekler, eşler ve büyükler, her biri değişik bir tür düzenleme ile herkesin kullanımına açık olabilecek dört kaynaktır¹⁰⁵.

1. Nesnelere, eğitsel amaçlara yönelik kaynak hizmetleri.
2. Beceri değiş-tokuşu, bir “beceri örneği” o beceriye sahip olup bunu göstermeye gönüllü birine denir. Herkes için eğitim herkes tarafından eğitim demektir.
3. Eşleme kulüpleri işte bu işe yarar. İletişim ağına gerek vardır. Bilgisayara destek olarak bültenler, gazete ilanları ağı ile bilgisayarın eş bulamayacağı etkinlik türleri işlenebilir.
4. Büyükler, meslektan eğitimciler, sanat ustalarının usta-çırak (usta-çömez) ilişkisidir.

Özgürlükçü eğitim teorileri (radikal pedagoji) ise, okuldaki geleneksel öğrenme modelleri değil, aynı zamanda, çocuk yetiştirme yöntemlerini ve ailenin örgütlenmesini de kapsar. Eğitime yönelik radikal yaklaşımın önemli bir ögesi, 19. ve 20. yüzyıllarda kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkmasına gösterilen tepki olmuştur. Bu dönemde, devletin desteklediği ve düzenlediği okullarda genel zorunlu eğitim verilmesi yönünde sürekli bir eğilim vardı. Kitlesel okul eğitiminin amacı, vatandaşı ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmektir. Devlet okulu eğitimi ile radikal eğitim neredeyse birbiriyle çelişen kavramlardır. Devlet okulunun reddedilmesi, radikal eğitim biçimlerinin tarihi gelişiminde önemli temalardan birini oluşturur. Bu ret, okulların, hâkim bir elit sınıfın çıkarları adına halkın ahlak ve toplumsal inançlarının şekillendirilmesinde kullanılan bir

¹⁰⁵ Aytaç, K., Çağdaş Eğitim Akımları -Yabancı Ülkelerde, Ankara, 2007, s. 119.

araç olduklarını varsayan görüşe dayanır. Devlet okulu sistemi var olan toplumsal sistemin bütün adaletsizlik ve eşitsizlikleri ile birlikte sürdürülmesine yarayan güçlü bir araçtır.

Geleneksel eğitimin yığmacı eğitim yöntemi öğrencinin öğrenme süreci içindeki bir özne değil, bilginin yerleştirildiği bir nesne olduğu düşüncesi denilen şeye dayandığını ileri sürmektedir. Yığmacı eğitim özgürleştirici değildir ve ezilenlerin itaatkârlılığına ve yabancılaşmasına katkıda bulunur. Yığmacı öğretimin amacı kendini anlamak değil, bireyi yabancı hedeflere uygun olarak değiştirmektir. Yığmacı eğitim yönteminin ulaştığı nokta öğrenene yabancı olan bir bilincin yaratılmasıdır. Ailenin ekonomik işlevi ulus devletinin ve sanayileşmenin ortaya çıkışıyla yerini ideolojik bir işleve bıraktı. Bu görüşe göre aile, çocuğu otoriter bir toplum için yetiştiren temel eğitim kurumu haline gelmiştir¹⁰⁶. Ayrıca kişi, kendi kendini düzenleyen ve sadist olmayan bireylerden oluşan bir toplum istiyorsa, çocukları ahlaki baskı, otoriter kontrol ve zevk kaygısından kurtulmuş özgür bir ortamda yetiştirmelidir.

2.2. Eğitim-Öğretimde Yeni Yaklaşım ve Modeller

Son dönemde eğitimin-öğretimde yeni yaklaşım ve modeller tartışılmaya başlamıştır. Bunlardan; proaktif yaklaşım, hümanistik, bütüncül ve bilişsel yaklaşımlar, probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, çoklu zeka kuramı, yeni beş akıl dediğimiz farklı bir zekaya bakış yaklaşımı, beyin temelli öğrenme, öğrenen okul modeli, e-okul modeli, duygusal zeka kuramı gibi eğitim-öğretime ilişkin yeni yaklaşım ve modeller öne çıkanlar modelleri olarak dikkat çekmektedir. Bu yeni çağdaş akım ve modeller kısaca genel hatlarıyla aşağıdaki ele alınmıştır.

2.2.1. Proaktif Yaklaşım

Proaktif Yaklaşım; bir şeye başlama yeteneğinin, önceliğinin olmasından çok daha fazla şeyi ifade etmektedir. Biraz daha açmak istersek; insan olarak kendi hayatlarımızdan bizler sorumluyuz. Davranışlarımız düşüncelerimizin birer ürünüdür, şartların değil. Bu yüzden, değerlere duygulardan daha fazla öncelik tanıyabiliriz; çünkü olayların meydana gelmesini sağlayacak olan başlatma gücüne ve sorumluluğuna sahibiz anlayışındadır.

Proaktif insanlar sorumluluklarının bilincindedirler ve davranışlarının sonuçları için şartları ya da olayları suçlamazlar. Davranışları onların mantıksal seçimleridir, değer

¹⁰⁶ Eroğlu, F., Davranış Bilimleri, İstanbul, 2000, s. 86

yargılarının birer ürünüdür. Eğer hayatlarımız şartlandırmaların ve şartların sonucuysa, proaktif yapıdaki biri için bu bilinçli bir secimdir ve bunları kontrol etmeleri de yine kendi seçimleridir. Fakat böyle bir secimi yaparsak zıt olan kutba düşeriz ve 'reaktif' oluruz. Çünkü reaktif insanlar fiziksel ve sosyal çevrelerinden çok etkilenirler. Bu kişiler duygular, şartlar ve çevre tarafından yönlendirilirlerken; proaktif kişiler, üzerinde dikkatlice düşünülmüş, seçilmiş ve özümsemiş değerler tarafından yönlendirilirler. Victor Franklin'in önerdiği üç temel değer vardır hayatta: Birincisi tecrübeye dayanan, ikincisi yaratılan (bizim var ettiğimiz), üçüncüsü ise duruma ait olanlardır (zor durumlara verdiğimiz yanıtlar) ¹⁰⁷. Bunların içinde en önemlisi duruma ait olduğu değerlendirilir. Zor şartlar genellikle düşünce değişimleri yaratır. Bu da insanların kendilerinin yanı sıra, başkalarını ve dünya görüşlerini değiştirebilir. Kişilerin bu genişleyen bakış açıları, duruma ait olan değerleri yansıttığı söylenebilir.

Belli olaylara vereceğimiz yanıtları seçme kabiliyetimiz, bizi bu olayları yaratma konusunda da güçlendirir. Olayları başlatma gücümüz ise olayların meydana gelmesini sağlayabilme sorumluluğumuzu tanımamız anlamına gelir. İş yaşamındaki başarı da bir işe başlamak için ilk adımı atabilmekle mümkündür. Proaktif insanlar sorunlara çözüm olurlar, kendileri sorun olmazlar. Gerekli olanı yapmak için ilk adımı atarlar yani işin yapılması için başlangıcı sağlarlar. İşte bu, başarılı olanların, bir şeylerin kendiliğinden olması için bekleyenler ya da başkalarından medet umanlar değil deproaktif insanlar olduğunu gösterir. Zorlukların içinden çıkılmaz bir hal aldığı ortamlarda proaktif insanlar gerçeklerle yüzleşir, içinde bulunulan şartları ve geleceği değerlendirir. Sonuçta da bu şartlara karşı pozitif olan tepkiyi ya da yanıtı seçeriz. Başka bir deyişle, gerçekle yüzleşmek, çevremizde olup bitenlerin bizi belirleyeceği anlamına gelmeyebilir. Gerçekle yüzleşmek bize doğru noktadan başlama şansını verecektir. Yaratıcılığımızı ve becerikliliğimizi kullanarak, olumlu sonuçlara ulaşmak için başlangıcı yapmaktan çekinmemeliyiz.

Proaktif ve reaktif insanların kullandıkları lisanlar da farklıdır. Bu farklılıkta yatan temel neden ise sorumluluğun kime ya da neye yüklendiğidir. Reaktif lisani kullanan insanlar davranışlarının belirlenmiş şeyler olduğunu söylerler ve bu söylemlerini desteklemek için de savunma mekanizmaları geliştirirler. Reaktif biri 'yapabileceğim hiçbir şey yoktu ki!' derken proaktif biri 'diğer alternatiflere bir bakalım' der ya da reaktif 'buna asla izin vermezler' derken, proaktif 'etkili bir sunumla iyi bir etki yaratabilirim'

¹⁰⁷ Erol, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2003, s. 53.

der. Yani ‘yapmak zorunda kaldım’ larla, ‘benim seçimlerim’ in zıtlaşmasıdır. Bu muhakeme yeteneğimizi geliştirmek ve proaktiflik derecemizi belirlemek için kullanabileceğimiz başka bir yol ise, zamanımızı ve enerjimizi nereye odakladığımıza bakmaktır. Bizi ilgilendiren, kaygılandırıcı şeylere baktığımızda bazı kaygılarımızın üzerinde kontrolümüzün olmadığını, diğerlerini daha çok kontrol edebildiğimizi görebiliriz. Proaktif insanlar güçlerini etki edebilecekleri işlere odaklarlar ve enerjilerinin doğasında var olan pozitif ve genişleyen etkiyle, üzerinde kontrol sahibi olabilecekleri ilgi odaklarını genişletirler¹⁰⁸. Buna karşılık reaktif insanlar ise etkin olamayacakları kaygıları üzerine eğilirler ve bunların içinde boğularak, negatif enerjilerinden dolayı, etkin olabilecekleri tarafların gitgide azalmasına sebep olabilirler.

Yasadığımız problemleri baslıca üç kategoriye ayırabiliriz: kendi davranışlarımızdan doğan problemler, başkalarının davranışlarından doğanlar ve bir şey yapamayacağımız problemler. Proaktif insanlar, problemin kaynağı ne olursa olsun çözüm için atılacak ilk adimin kendi ellerinde olduğunun farkında olan kişilerdir. Kendi huylarını değiştirebilirler, başka insanlar üzerindeki etkilerini ya da olaylara bakış açılarını değiştirebilirler ve her birini ‘etki edebilecekleri kaygıları’ içinde çözümlenmeye çalışırlar. Proaktif yaklaşım, içten-dışa bir değişimi simgeler. Olup bitenleri etkilemek için ‘Daha güçlü olabilirim, daha yaratıcı olabilirim’ der. Reaktif yaklaşım ise destanice doğrudur: "Eğer daha çok vaktim olsaydı, eğer daha elverişli bir ortam olsaydı"¹⁰⁹ der. Buradan hayatımızı kontrol edebilmek ve hayatımızda daha güçlü bir etki yaratmak için neler yapabileceğimizin yani kendimizin üzerinde çalışmalıyız sonucu çıkarılabilir.

2.2.2. Hümanist, Bütüncül ve Bilişsel Yaklaşım

Hümanist yaklaşım, eski ve yeni yaklaşımları birleştirip bunların çağdaş yorumunu yapmaya çalışmıştır. Hümanizme göre, her insan kendine göre bir değerdir ve her insan, birey olarak kendi davranışlarından sorumludur. Bu çerçevede bilimin daha özelden psikolojinin görevi bireyi denetim altına almak değil, onu özgürleştirmektir. Hümanist yaklaşım insanın cansız bir nesne olmadığını, dıştan bakılarak anlaşılamayacağını ileri sürüp insanın iç gözlemle incelenmesi gerektiğini söyleyerek davranışçı ekole karşı çıkar.

Bütüncülük, bir fikir ya da felsefi kavram olarak ‘Atomculuk’un tam karşısında yer almaktadır. Bütüncü dünya görüşünün yirminci yüzyıldaki siyasi uygulaması, Marks’ın düşüncelerinin sosyalist ülkelerdeki tezahürleriydi. Psikolojide Gestalt okuluna kaynaklık

¹⁰⁸ Güvenç, B., İnsan ve Kültür, İstanbul, 1991, s. 101.

¹⁰⁹ Mesulam, M., Davranışsal ve Kognitif Nöroloji İlkeleri (Çev. ve Ed. Gürvit), İstanbul, 2004, s. 261.

etmiştir. Eğitimde aşırı uzmanlaşmaya karşı öğretiler-arası-ilişkilerin gelişmesi gereğini vurgulayan sistemler teorisi'ni doğurdu. Tıpta, münferit hastalıkların değil, insan bedeninin bütününe eğilen alternatif tıbbın revaç bulmasını sağladı. Bütüncü düşüncenin bir tezahürü de, kuantum mekaniğinin 'potinbağ teoremi'dir. Potinbağ teoremi, ne kadar bölünürse bölünsün, maddenin temel olarak nitelendirebileceğimiz bir parçasının olmadığını, hiçbir parçanın diğerlerinden daha vazgeçilmez olmadığını, bütünün birbirleriyle örülü olayların devingen ağı olarak değerlendirilmesi gerektiğini söyler. Bu bağlamda, teorem, 'üstün ırk', 'üstün ulus'" vb. kavramları altüst etme potansiyeline sahip ve tabii buna bağlı olarak da 'en zeki', 'en çalışkan' vb. gibi kavramların telkinlerindeki. üstünlerin dorukta yer aldığı piramitler, koniler yerine herkesin merkezden eşit mesafede durduğu daireler olarak ele alır. Maddeyi, yeryüzündeki yaşamın bütünü olarak yorumlamamız halinde sadece insan ırklarının değil, milletlerin değil, tüm canlı türlerinin birbirlerinin yaşamlarıyla örülü birlikteliklerini gözetmek durumundayız. Hiçbir ulusun yaşam biçiminin diğerinkinden daha temel, dolayısıyla daha vazgeçilmez, dolayısıyla daha üstün olmadığını teslim etmek durumdayız¹¹⁰. 21. yüzyılda kendinden giderek daha çok söz ettirecek olan küreselleşme eğiliminin köklerini de burada bulabiliriz.

Çoğu insana göre bellek, tıpkı bir kitaplık gibi bilgilerin raflarına düzenli olarak yerleştirilip saklandığı bir yapıdır. Ancak, gerçekler ve olaylarla ilgili anılarımız zamanla daha zor anımsanır duruma gelir. Bunun yanı sıra geçmiş deneyimlerle ilgili anılarımız da, içinde bulunduğumuz ruh haline ve duygusal durumumuza göre renk değiştirebilir. Çağdaş araştırmacılar belleği, edilgen bir depo değil, kendine özgü süreçleri olan yapılar sistemi olarak değerlendiriyorlar. Anımsamaya çalıştığımız bir şeyi anımsamakta zorlandığımızda ya da anımsayamadığımızda, sık sık şuna benzer bir tümce kullanırız: 'Ben zaten oldum olası adları aklımda tutamam ki...' Çoğumuza göre bellek, tıpkı bir kitaplık gibi, bilgilerin raflarına düzenli olarak yerleştirildiği bir yapıdır. Yeri konusunda elde yeterli ipucu bulunursa anılarımız kolaylıkla anımsanabilir. Çoğu insan, öyle ya da böyle, belleğin, yaşadığımız şeylerin birer kopyasını sakladığını düşünür. Bu görüşü, belleğin 'kopya kuramı' olarak adlandırabiliriz. Anımsamaya çalışıp da bir türlü anımsayamadığımız o ad, aslında bilişsel sistemimizin bir yerlerinde kayıtlıdır. Yapmamız gereken şey, onu anımsamaya çalışmaktır¹¹¹. Kopya kuramı, günümüzde geçerliliğini yitirmiş bir kuram olarak değerlendirilir.

¹¹⁰ Kağıtçıbaşı, Ç., İnsan ve İnsanlar, İstanbul, 1992, s. 84.

¹¹¹ Eroğlu, a.g.k., s. 78.

Modern araştırmacılara göre bellek, pasif bir depo değil; sözgelimi, kimi zaman gelen bilgileri var olan şemalara uydurarak kaydeden, kimi zaman da şemalarını gelen uyarılara göre değiştiren kendine özgü süreçleri olan bir sistemler bütünüdür. Farklı özellikteki anılar, bellekte farklı biçimlerde düzenlenir. Filozoflar bellek konusunda en az 2000 yıldır görüşler ileri sürüyorlar. Bellek konusundaki bilimsel araştırmaların yapılması, günümüzden 100 yıl kadar önce başladığı kabul edilmektedir. Alęı çalışmalarında kullanılan yöntemleri, daha üst düzeydeki zihinsel etkinlikler, özellikle de insan belleğinin araştırılmasında kullanmaya karar veren Hermann Ebbinghaus, bellek üzerinde çalışan ilk bilim adamı olarak kabul edilmektedir.

Günlük yaşamda belleğin kullanıldığı durumların karmaşıklığı ve zenginliğiyle uğraşmak yerine bellek araştırmalarında kullanmak üzere özel materyaller geliştirilmiştir. ğrenme ve hatırlama ile ilgili kontrollü deneylerde kendisini denek olarak kullanarak öğrenme ve unutma mekanizmalarını araştırmaya başlamış. Onun çalışmalarının önemi, deneysel yöntemin, insanlarda öğrenme ve bellek gibi karmaşık kabul edilen konuların araştırılmasında kullanılabileceğini göstermiş olmasıdır. Basite indirgenmiş ve kontrollü koşullar altında, karmaşık zihinsel olaylar üzerinde çalışabileceği düşüncesi, günümüzde de geçerliliğini korumuřtur¹¹². Duyulardan gelen bilgilerin nasıl işlendiğini, ne gibi değişikliklerden geçtiğini, nasıl depolanıp nasıl elden geçirildiğini ve nasıl kullanıldığını inceleyen bilişsel psikolojinin önemli konularından biri de bellek olmuştur.

2.2.3. Probleme Dayalı ğrenme

Probleme dayalı öğrenme tekniği, eskiden beri medreselerimizde kullanılan ve son birkaç yıldır başta Hollanda olmak üzere bazı batı ülkelerinde yoğun araştırmalarla desteklenen bir öğrenim tekniğidir. Bir problemle karşılaşan talebelerin tahsil kabiliyetlerinin nasıl geliştiğini, idraklerine tesir eden unsurların neler olduğunu tespit etmeye çalışan psikolog, pedagoğ ve dilbilimcilerin bu konuda edindikleri tecrübeler ilgi çekicidir. Öğrencilerin anlayışlarına tesir eden birinci unsur; bir konu hakkında insanların sahip olduğu eski bilgiler, kullanılabilecek yeni bilgilerin türü ve miktarını belirlemede en temel faktördür. Öğrencilerin mevcut bilgi seviyeleri, verilmesi düşünülen malumatın idrakinde çok önemli bir faktördür. O halde farklı bilgi ve tecrübelere sahip oldukları için farklı vukuf seviyelerinde bulunan öğrencilere, aynı materyalin takdim edilmesi verimli olmayacaktır. İkinici unsur ise eski bilgilerin zengin olması gerekli, fakat yeterli değildir.

¹¹² Simons, J. S.–Spiers, H. J., “Long-Term Memory. Nature Rev Neurosci, 2003, s. 637-648.

Yeni bilgilerin anlaşılıp hatırlanması için eski bilgilerin, metindeki bazı ipuçları yardımıyla aktif hale getirilmesi de gereklidir. Meselâ girişte verdiğimiz metnin ‘iletişim teknolojisi’ gibi bir başlığı olsaydı, metni anlayanların sayısı artacaktı. O halde yeni bilgilerin tahsilinde kuru bir metin kafi değildir. Kavram çerçevelerini ve semantik alanları aktive edecek, yani mevzuyu idrak etmek için zihni hazır hale getirecek başlık, özet, anahtar kelimeler gibi unsurlara da ihtiyaç vardır¹¹³. Gerçekten de yapılan tecrübeler neticesi, başlığın idrak ve hatırlamayı iki kat artırdığı tespit edilmiştir.

2.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık, öğrenme ve eğitim bağlamında bir terim olarak bilginin yapılandırılmasını ifade eder. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada var değildir. Bilgi, kişiden yani öznenen bağımsız değildir. Kişi, bilgiyi diğer kişilerle etkileşerek yapılandırır; bilgiden kendi de çevresi de etkilenir. Bilgi, zihinsel süreçlerden geçilerek yapılandırılır. Bu nedenle de bilginin yapılandırılması bireysel ve içsel bir kavramdır. Yapılandırmacılık, hem öğrenme ve öğretme kavramları ile hem de bilgi felsefesi ile ilişkili bir kavramdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre insanlar kendi anlayışlarını etkin bir biçimde yine kendileri oluştururlar. Yeni bilgiler, gerçek deneyimler sonucunda eski bilgilerin üzerine yapılandırılır. Belli bir bağlam için tek bir doğru yerine, aynı bağlam içinde geçerli olabilecek tüm doğruları (başka seçenekleri de) düşünebilmek idealdir. Yapılandırmacılığın temel ilkelerine göre¹¹⁴:

1. Bilgi soyutlama süreci ile oluşturulur.
2. Öğrenenler kendi anlayışlarını oluştururlar.
3. Öğrenenlerdeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.
4. Öğrenme anlıksal anlamaya bağlıdır.
5. Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.
6. Anlamlı öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri sonucu gerçekleşir.

Özetle öğrenciler kendi aralarında, öğretmenlerinden öğrendiklerinden daha fazla şey öğrenirler, bilgi yanıtıcı olabilir, anlam kendi zihnimize oluşturulur, bilgi ve anlayış bir insandan diğerine aktarılabilen bir şey değildir, yeni anlayışlar eskiler üzerinden ve mevcut olanlar değiştirilerek oluşturulur ve birçok öğrenen, evrensel olarak bağlam ile sözel doğrulama gibi birtakım gereksinimler duyabilir.

¹¹³ www.erg.sabanciuniv.edu/, 9.05.2006. Bransford .pdf. erişim (14.05.2008).

¹¹⁴ Arslan, M., “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, Ankara Üniversitesi, Journal of Faculty of Educational Sciences, 2007, s. 42.

2.2.5. Çoklu Zeka Kuramı ve Yeni Beş Akıl

Çoklu zeka, Howard Gardner'in zekayı yeniden tanımlaması ile çıkmış bir kavramdır. Çoklu zeka, çevresel ve genetik etmenlerle birlikte insanı yorumlamaya dair yeni bir bakış açısıdır. Buna göre insan çevresi ile kurduğu tüm ilişkide, iletişim ve etkileşimde zekasını kullanmaktadır. Ancak Gardner'ın yeni eklediği içten gelen bir form ile dünyayı algılayıp ilişkiye başlayıp sürdürdüğümüzdür. Çünkü beynimizin pek çok sayıda farklı çalışma merkezi ve işlevi bulunmakta ve bu işlevler her bireyde farklılık göstermektedir. Birbirinden bağımsız ve ayrı olarak çalışan bu merkezler aynı zamanda bireyin öğrenme kimliğini ve bilişsel niteliğini de ortaya koymaktadır. Gardner çalışmaları sırasında insanın sözel, dilsel, içsel, kişilerarası, görsel, işitsel, bedensel gibi bilinen türlerde zeka türleri ortaya atmamış, bunun dışında duyunun devinışsel, kinestetik, tatsal gibi diğer duyulara yönelik olarak da zeka alanları belirlemiştir. Bu zeka türleri insan beyni ve zekası ile çevre etkileşimi sonucu daha da çoğalabilir.

Howard Gardner'ın 1983 yılında 'Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences' (Düşünüş biçimi: Çoklu zeka kuramı) adlı eserinde ortaya koyduğu 'çoklu zeka kuramı', zekanın toplumlar ve eğitim üzerinde yıllardır sürüp giden etkisini yani sadece dil ve matematik zekasını hesaba katan klasik zeka testi ve zeka tanımlamasını tarihe karıştırmıştır. Gardner, zekanın iki değil, yedi yönü olduğunu savunmuştur¹¹⁵. Böylece sadece matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde kendini gösterenlerin ve kendini tanıyanların da zeki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabileceğinden neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle klasik testlerin çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, onun potansiyel yeteneklerinin de ortaya çıkarılması gerektiği görüşü vardır. Gardner bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadıklarını ve eğitimin eğer bu farklılıkları ciddiye aldığı düşünülürse, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edeceğini belirtmiştir. Eğer bireyler farklı zeka bileşenlerini tanıyabilirlerse karşılaştıkları sorunları çözmede daha şanslı olabilirler. Çoklu zeka her bilim dalında öğrencilerin öğrenmelerini arttıran bir öğretim süreci olarak algılanmaktadır. Gardner'ın çoklu zeka kuramına göre zeka çeşitleri kısaca

¹¹⁵ Ediger, M., "Learning Opportunities in The Higher Education Curriculum", College Student Journal, Vol. 35, 2001, s. 410

aşağıda açıklanmıştır¹¹⁶.

Sözel/Dilbilimsel Zeka: Değişik kültürlerde yaşayan insan, dil kullanma becerisine sahiptir. Kimileri dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilirler. Dil zekası, sözcükleri hem sözlü hem yazılı olarak etkili bir biçimde kullanma becerisidir. Örneğin, sözlü olarak öykü anlatan, ya da sunuculuk yapan ve politikacı olan kişilerle şair oyun yazarı, editör, gazeteci gibi dil zekası sergileyenler bu grupta yer alırlar.

Doğa Zekası: Gardner'ın 1995'de ortaya attığı sekizinci zeka türüdür. Bu zekaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar.

Sosyal/Bireylerarası Zeka: İnsanlarla ilişki kurma, diğer bireylerin ruh hallerini, duygularını, güdülenmişliklerini ve niyetlerini anlama ve davranışlarını yorumlama yeteneğine sahip olmaktır. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır.

Mantıksal/Matematiksel Zeka: Mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez, test etme, benzetmeler yapma gibi davranışları gösterme yeteneğidir. Bilim adamları, matematikçiler, muhasebeciler, mühendisler, bilgisayar programcıları, istatistikçiler ve benzeri işlerle uğraşanlar mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireylere örnek sayılabilir.

Özedönük/Bireysel Zeka: Bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, arzu ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme becerisine sahip olmalıdır. Bu zekası gelişmiş bireyler kendi duyguları ile nasıl baş edebileceğini bilme, kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş kişilerdir. Din adamları, psikologlar, filozoflar öze dönük zekaları güçlü bireylere örnek verilebilir.

Görsel/Uzamsal: Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da başka bir deyişle, dünyayı doğru algılama ve algılama üzerine gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir. Uzamsal zeka, görsel düşünmeyi ve şekil/uzay özelliklerini şekillerle ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları

¹¹⁶ Gardner, H., "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences", London, 1983, s. 56-99.

kapsar. Mimarlar, denizciler, pilotlar, heykeltıraşlar, ressamalar, izciler, avcılar, dekoratörler ve tasarımcılar uzamsal zekalarını en üst düzeyde kullanırlar.

Müzikal/Ritmik Zeka: Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç gibi kullanma yeteneği, yani ritme, melodiye, tona karşı duyarlı olma yeteneğidir. Bu zekaları güçlü olan kişiler, müzisyenler, koristler, orkestra şefleri, enstrüman üreticileri ve bestecilerdir.

Bedensel Duyu/Devinimsel Zeka: Düşünce duyguları ifade ederken ve de problemleri çözerken bedeni kullanma yeteneğidir. Bedensel zekası yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli/ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Balerinler, sporcular, heykeltıraşlar, mimarlar, pandomim sanatçıları, cerrahlar, teknisyenler, aktörler, el işleri ile ilgilenenler bu zekaya örnek gösterilebilir.

Gardner 'Five Minds For The Future' adlı eserinde geleceği inşa edecek insanda olması gereken beş zihnin özellikleri kısaca şöyle özetlenebilir: Ona göre; disiplinli zihin, bilgi ve becerisini geliştirmek için sürekli çalışması gerektiğini bilir ve son derece disiplinli hareket eder. En az bir disipline sahip olmayan zihin başkalarına mahkumdur. Sentezci zihin, tamamen farklı kaynaklardan enformasyon (bilgi) alır. Bunları değerlendirirken nesnel ölçütler kullanır ve bunları kullanırken hem kendi hem de başkaları için anlamlı olacak şekilde bütünleştirir. Yaratıcı zihin, disiplin ve sentez üzerinde yükselen yaratıcı zihin yenilik peşindedir. Yeni fikirler ortaya koyar. Sorulmamış sorular sorar. Yeni düşünce tarzları geliştirir. Sıra dışı sonuçlara ulaşır. Keşfedilmemiş sulara demir atan yaratıcı zihin en karmaşık bilgisayar ve robotların bile bir adım önünde gider. Saygılı zihin, günümüzde hiç kimsenin kendi kabuğuna ya da yaşadığı bölgeye kapanıp bir hayat süremeyeceği herkes tarafından bilinmektedir. Saygılı zihin, bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları görür ve bunları hoşgörüyü karşılar. Ötekileri anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurmanın yollarını arar. Herkesin herkesle bağlantılı hale geldiği dünyamızda hoşgörüsüzlük ve saygısızlık artık geçerli değildir. Etik (ahlaki) zihin: saygılı zihinden daha soyut bir düzeyde hareket eden etik zihin ise, kendi çalışmasının doğayla içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve talepleri üzerinde kafa yorar¹¹⁷. Bu zihin tipi, çalışanların kişisel çıkarlarının ötesindeki amaçlara nasıl hizmet edebileceklerini ve vatandaşların herkesin esenliği için nasıl özveriyle çalışabileceklerini kavramlaştırır.

¹¹⁷ www.cet.boun.edu.tr/ets/bde/bilgiislem.htm erişim (23.06.2008).

2.2.6. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temeli öğrenme yaklaşımında beyinde bütünsel işlevler çalışır çünkü bilginini yanı sıra, duygular, heyecanlar da devreye girer. Bu nedenle beyin temelli öğrenmede beyinin her tarafı harekete geçer, stres azalır beyin hücreleri daha az yorulur; çünkü beyin bilgiyi pasif olarak almadı, bilgiyi almak için kendisi de aktif oldu. Yorgunluk az olduğu için öğrenciler bu tip öğrenmeyi uzun süre hatırlarlar. Sonuçta, öğrencilerin bir kısmı bu bilgiyi hatırlayacaktır ama bu bilgiyi farklı amaçlarla değişik yerlerde kullanacaklardır, beyinde çok yönlü yeni haritalar oluşmuştur. Öğretmenin esas görevi, yeni bilgiyi yaşantı ile birleştirmek olmalıdır. Böylece öğrencinin yaşam deneyimi, eğitimin bir düzenleyicisi olabilir.

Eğitimde öğrencilerin içsel ilgilerinin ve kişisel hedeflerinin işe katılması değerlendirilmelidir. Böylece onlarda yenilik fikri ve merak uyanabilir. Eğitimde bazen ezber gerekirse de eğitimin temel hedefi, üretim üzerine olmalıdır. Katılımcılık ve dinamik yaklaşım eğitimin temel hedefi olarak alınabilir. Eğer bir okul, öğrencilere başarılı ve doyurucu bir düzeyde öğrenme deneyimi kazandırmak istiyorsa, öğrenim stratejileri ve değerlendirme kurallarında olduğu kadar öğrencilerin tutumlarında öğretmende ve yöneticilerde önemli değişikliklerin yapılması mutlaka değerlendirilmelidir.

2.2.7. Öğrenen Okul-Tam Öğrenme

Okulda öğrenme, öğrenen okul ve/veya tam öğrenme modelinin beş ögesi bulunmaktadır. Bunlar; yetenek, öğretimden yararlanma yeteneği, kararlılık ve fırsattır. Carrol yeteneği öğrenilecek bir malzemenin tam olarak öğrenilmesi için, öğrenen kişinin ihtiyaç duyduğu zaman miktarı olarak tanımlamaktır. Öğretimin kalitesi, ek zaman gerektirmeyecek şekilde eğitimin verilmesi ile ilişkilidir. Öğretimden yararlanma yeteneğinden, öğrencinin belli bir üniteyi öğrenebilmesi için öğrenme yeteneklerinin yeterli olması ve öğrenmede gerekli işlemleri yapabilmesi kastedilmektedir. Carrol 'sebatı' ise öğrencinin istekli olarak öğrenmeye harcadığı zaman olarak tanımlamaktadır. Öğrenmeye verilen süre veya fırsat kavramından, okullarda sabit olarak ayrılan süreler yerine her öğrencinin kendi öğrenme zamanını ayarlamasını kastedilmektedir. Bloom tarafından 'okulda öğrenme modeli' olarak ifade edilen tam öğrenme modeli ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında bütün öğrencilerin okulda öğretilmek istenen yeni davranışları öğrenebileceğini ileri sürülmektedir. Okulda öğrenmeyi etkileyen faktörler

ise, zeka, öğretmenin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu olarak sayılabilir.

2.2.8. E-Öğrenme-Uzaktan Öğrenme

Uzaktan öğrenme denilince akla sadece 'e-öğrenme' gelmemelidir. değişik uzaktan öğrenme metodolojileri bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olan e-öğrenme üzerinde duracak olursak. E-öğrenmeyi özel kılan internet ve multimedia teknolojilerinin kullanımı olmaktadır. Bunun için e-öğrenme deyince, akla internet, multimedia gelmekte ve ayrıca öğrenme sürecinde farklı bilgi kaynaklarına erişime ve başkaları ile etkileşime yani bilgi paylaşımına olanak sağlayan bir yaklaşım anlaşılmaktadır. Küresel değişim ve rekabet ile baş etme sürecinde, özellikle kurumlar hızlı değişime ayak uydurabilmek için her seviyede yaratıcılığa ve her seviyede liderliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Yaratıcılık ve liderliğe duyulan gereksinim, ancak bütünsel bakışa sahip insanlar ile sağlanabilmektedir¹¹⁸. Böyle ortamda insan eğitime olan ihtiyacı gün geçtikçe daha fazla hissetmekte ve daha fazla insana belli kavramları benimsem ve öğrenmelerini sağlamak mümkün olabilmektedir.

Yaşam boyu eğitim günümüzün önemli bir kavramı haline gelmiştir. Yaşam boyu eğitim ile bütünsel düşünülmemekte ve yüksek öğrenime artan talep hissedilmektedir. Fakat, öte yandan hızla artan teknolojik olanaklar, yaşamı kolaylaştırırken karşılaşılan bu baskıyı, sunduğu bir takım yeni imkânlar ile azaltmaktadır. İşte böyle bir ortamda e-öğrenme, ihtiyaçlara imkân vermek üzere ortaya çıkmıştır. E-öğrenme deyince bir takım olanaklar karşımıza çıkmaktadır. Ben bunu hem e-öğrenmeye katılan öğrenci tarafında, hem de eğitimin yönetimini üslenenler tarafında ne gibi olanaklar olduğunu açıklamak gerekirse, öğrenci tarafında öncelikle esneklik boyutu bulunmaktadır. Esneklikten bahsedilen, zaman boyutu yani zaman darlığı ve eğitime duyulan ihtiyaçtır. E-öğrenme, size bulunduğunuz yerden kendi tercihinize uygun, eğitime katılma ve istenilen hızda ilerleme imkanı vermektedir. Aynı zamanda internetin sağladığı olanaklarla başkaları ile bilgi paylaşılabilir ve özellikle sanal seminerlere katılım sağlanabilir.

E-öğrenmenin, eğitim yönetimi tarafına sağladığı bir takım olanaklardan bahsetmek gerekirse, Bir kere bir eğitim programı oluşturularak, yüz yüze eğitimlerde olduğu gibi belli bir öğrenme takvimi, bir eğitim programı takvimi yapılabilir ve bu sayede, uzaktan katılan kişilere bu takvim içinde ilerleme şansı verilebilmektedir. E-öğrenmenin eğitim

¹¹⁸ Kaya, Z., Uzaktan Eğitim, Ankara, 2002, s. 154.

yönetimine kattığı diğer bir fayda, izleme olanağı sağlamasıdır. Bir başka faydası da raporlama imkanı veriyor olmasıdır. E-öğrenmede birinci özellik teknoloji yoluyla etkileşim sağlama. E-öğrenme ortamında dersler içinde bile küçük simülasyonlardan istifade edebilirsiniz. E-öğrenme, öğrencinin sınıf içinde sorgulayamadığı, sorarsam ayıp olur diyeceği soruları, rahatlıkla sorabileceği bir ortam oluşturmaktadır. Diğer bir araç, kendi kendini sınama, ‘acaba bunu doğrumu yaptım, şöyle değiştirseydim ne olurdu’ gibi ders içinde zaman kısıntınız olmadan deneme yanılma olanaklarını kullanmak önemli bir özellik teşkil etmektedir¹¹⁹. Sonuç olarak e-öğrenmenin özellikle kurumsal açıdan ve katılımcılarına sağladığı fayda açısından öne çıkmaktadır. Ayrıca eğitim yönetimi açısından da kurumsal ihtiyaçları dikkate alan programlarının oluşturulması yönünden avantajları sağlanabilir.

2.2.9. Duyuşsal Zeka Kuramı

İnsan beyni pek çok bilinmezi halen koruyor. Ancak bu konuda bilim adamları halen beynin sırlarını çözmeye çalışmaktadır. Bilinene göre beynin her iki yarı küresinin dengede olması sağlıklı çalışmayı sağlamaktadır. Önemli olan her ikisinin de farkında olup bunları ayırıştırarak neyin faydalı neyin zararlı olacağını tespit etmek ve uygulamaya geçirebilmektir. Bunlardan birisi olan duygusal zeka; duyguları zamanında üretebilme, yaşatabilme, denetim altında tutabilme ve başka bireylerle sağlıklı duygusal iletişime (empati) girebilme yeteneğidir. Duygusal zeka konusunda Daniel Goleman tarafından; kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi olarak tanımlanan duygusal zeka bu tanımla dört tane boyut içermektedir. Birincisi, kişinin kendi duygularını fark etmesi ve o duygularla barışık olmasıdır. İkincisi, aynı yetileri karşıdaki ile ilgili olarak da fark etmesi, o kişinin neden o duygular içerisinde olduğuyla ilgili bir düşüncesinin olmasıdır. Bir başka deyişle buna empati denilmektedir ve bu doğal insan duyguları olarak kabul edilmektedir. Üçüncüsü de içinde bulunmuş olduğunuz toplumsal ortamın beklentileridir. Sonuncu ve en önemlisi de bütün bunların farkında olarak, duyguları yönetebilmesi olarak ele alınmıştır.

Duygusal zeka (EQ), muhakeme ve akılcı zeka (IQ) için yaşamsal öneme sahiptir ve duygusal güçleri gerektiği gibi kullanmasını bilen kişiler yaşamlarının her alanını kendileri için daha kolay hale getirmişlerdir. Duygusal gücünü kullanan kişi duygularını

¹¹⁹ Reich, R. B., “Küresel Yöneticiler”, Stratejik Yönetim ve Liderlik (Çev. A. Öztürk), İstanbul, 1994, s.47.

tanır, onları kabullenir, uygun şekilde ifade eder ve ayrıca kendi duygusunu tanımlayabildiği ve tanıdığı, yani farkındalık düzeyi yüksek olduğu için karşısındaki kişilerinde hislerini anlayıp, kendisini başkasının yerine koyabilmeyi başarısından ötürü kişiler arası iletişimde daha başarılı olur. Duygusal zekanın geliştirilmesi ve eğitimle ilgili dört temel yeti ise, farkında olma, anlama, barışık olma ve yönetebilme olarak ele alınmıştır¹²⁰. Bununla birlikte çevresindeki kişilerin ve kendi hislerinin farkında olması, kişinin güncel yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme potansiyelini arttırabileceği de dikkate değerdir.

¹²⁰ Erol, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2003, s. 78.

III. BÖLÜM

EĞİTİMDE YÖNETİMİN ÖNEMİ

1. EĞİTİM YÖNETİMİNDE ÖZGÜNLÜK

Eğitim, işlevleri açısından ve ilişkilerinin niteliği açısından kurumsal olarak, benzeri ender görülebilir bir toplumsal sistemdir. Topluma yeni katılanların toplumsallaşması, siyasallaşması ve kültürlenmesi işi eğitim ve eğitim organizasyonlarına verilmiştir. Bir hizmetin toplum için öncelik derecesi, toplumun o hizmete ayırdığı kaynak miktarı ile ölçülmesi anlamlı olabilir. Bu açıdan bakıldığında, toplumların eğitime ayırdıkları büyük paylar dikkat çekmektedir. Bu da çağdaş toplumların eğitime verdikleri önemin bir göstergesidir.

Bir eğitim kurumu olan okul, ilgi ve güç gruplarının dikkatlerinin odak noktasıdır. Bir kurumun toplumsal yaşamda kendisini hissettirmesi, toplumsal gruplar tarafından dikkatle izlenmiş olması halini de ifade etmektir. Okul, hiçbir toplumsal kurumun göz ardı edemeyeceği kadar önemli bir eğitim kurumudur. Kenarda değil, dikkatlerin merkezindedir. Okulun toplumdaki bu kritik durumu, onun da topluma, toplumsal kurum ve kuruluşlara karşı duyarlı olmasını gerektirmektedir. Okul, eğitim konusunda farklı beklentilere sahip gruplarla ilişki kurmak ve bu ilişkilerde çok dikkatli ve duyarlı olmak durumundadır. Okul-çevre ilişkileri ve bu ilişkilerin yönetsel davranış için ortaya çıkacak sonuçları, yıllarca ve özellikle son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur.

Okul örgütünün karmaşık işlevinin içinde öğretme-öğrenme süreci de, oldukça karmaşık bir süreçtir. Öğrenme sürecinde yönlendirme işlevi ile görevlendirilmiş olan öğretmen, süreci tam kontrol gücüne sahip değildir. Öğrenciler, sağlanan özendiricilere istenilen tepkileri göstermeyebilir. Bazı iş kollarında işgörenler, işleri üzerinde büyük ölçüde kontrol gücüne sahiptir. Böyle bir kontrol, eğitim sürecinde çoğunlukla söz konusu olmayabilir. Öğretme-öğrenme sürecinde çok sayıda değişken rol oynamaktadır ki, bunların tümünü kontrol etmek olanaksızdır¹²¹. Önemli olan, her örgütün yönetiminin örgütün koordinatörü olarak işlev görmek durumunda olduğundan, yöneticinin örgüt için kabul edilir nitelikteki işe ilişkin belli düzeyde bilgiye sahip olması zorunluluğudur. İşin

¹²¹ Morgan, G., "Empowering Human Resources", Bristol, 1989, s.32-37.

karmaşıklığı yöneticinin işini zorlaştırmaktadır. ‘İçten dostluk’ ya da ‘yakınlık’ kavramı, örgütteki zorunlu ilişkilerdeki içtenliği, candanlığı ifade etmektedir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ilişkilerdeki yakınlık, içtenlik örgütten örgüte deđişir¹²². Okul, bu ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olduğu ya da olması gereken bir örgüttür.

Okul örgütü, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formel öğrenme ile de sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır. Okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır. Meslekleşme ya da profesyonelleşme kavramı, işğörenin yaptığı iş konusunda yeterliğini ifade etmektedir. Görevin gerektirdiği bilginin, derslerin ve mesleksel normların uzun ve özel bir eğitim süreci ile kazanılması söz konusudur. Daha fazla uzmanlık bilgisine sahip olma, meslek değerleri tarafından daha fazla uzmanlık bilgisine sahip olma, meslek değerleri tarafından daha fazla etkilenme ve daha etkili bir etkileşimde bulunma konularında, eğitim kurumları farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarında meslekleşme görölmektedir. Eğitim kurumlarında meslekleşme, üniversitede en üst düzeye çıkmakta, ilkokula doğru bir azalma göstermektedir. Meslekleşme arttıkça, standartlaşmış prosedürlerin etkisinde kalma azalmaktadır. Mesleksel değerler, normlar yönlendirici rol oynamaktadır. Meslekleşmenin yoğunluk kazandığı eğitim kurumlarının bu niteliği, eğitim yönetimine de yansımakta ve onu diğer kurumların yönetiminden ayırmaktadır¹²³. Eğitim kurumlarının yöneticileri de kendilerini mesleğin uzmanları olarak algılayan, davranışlarına dayanak olarak meslek normlarını alan bireylerle çalışmak durumundadırlar.

Örgütlerin amacı doğrultusundaki etkinliklerin değerlendirilmesi üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Okulda bilgi ve beceri kazandırma, tutum ve davranış değiştirme amaçlanmaktadır. Tutum ve davranıştaki değişmeler hemen ve kolayca gözlenebilir olgular değildir. Bu değişikliği ölçebilmek için özel araç ve yöntemler geliştirilebilir. Bu araç ve yöntemlere karşın söz konusu ölçme ve değerlendirme yine de kolay değildir. Kalıcı değişiklikler ancak çok değişik kaynaklardan elde edilecek birikimli kanıtlarla ve uzun bir sürede ölçölüp, değerlendirilebilir.

Yukarıda üzerinde durulan kavramlar, yönetimin değişik kurumlardaki özgün durumlarında araç olarak kullanılabilir. Önemli olan bu kavramlardan ya da boyutlardan örgütün kurumsal ve yönetsel boyutları ile teknik düzeylerine ilişkin olanları tespit

¹²² Akbaba, A. S., Kaos ve Yönetim: Eğitim Yönetimi, 2001, s.451-469.

¹²³ Biggs, J., “Enhancing Teaching Through Constructive Alignment - Higher Education”, London, 1996, s.347-348.

edebilmektir. Böyle bir çözümlenme okul yönetimi için yapılabilir ise, okul yönetimde ortak öğelerin yönetsel düzeyde daha yoğun olduğunu görülebilir. Bu çerçevede meslekleşme kavramı yönetsel olarak öne çıkarken bahse konu diğer kavramlar kuramsal ve teknik boyutta ele alınabilecektir.

Bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği veya kazandığı bilgi, sanat, gelenek, görenek, beceri ve alışkanlıklar bütünü oluşumu karmaşık bir sürecidir. Eğitimin toplumsallaştırma görevi de bu sürece özgünlük kazandıran önemli ayıraçlardandır. Toplumsallaşma, toplumun bir üyesi olma süreci yani toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun toplumun kültürel özelliklerini edinmesi sürecidir. İşte bu noktada eğitim felsefesinin önemi ortaya çıkar. Eğitim felsefesi, eğitmen ve öğretmenin eğitimi bütün yönleriyle görmesine yardım eder¹²⁴. Bir başka açıdan eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarının saptanmasında toplumun özelliklerinin, bireyin ihtiyaçlarının ve konu alanı gereklilerinin hangi yönlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesinde etkin rol oynar.

Ayrıca, eğitim bilimleri ve eğitimle ilgili diğer bilimlerin bulgularını bütünleştirerek eğitim uygulamalarına çok yönlü diğer değişle geniş açıdan bakmayı getirir. Ayrıca eğitim felsefesi öğrenme kuramlarını geniş bir perspektif içinde inceleyip çeşitli kuramların deneysel çalışmalarla ortaya konan bulgularını bütünleştirir. Eğitmen ve öğretmenlere değişik durumlar için çeşitli alternatifler ortaya koyar.

2. ÇAĞDAŞ EĞİTİMDE YÖNETİM VE ÖNEMİ

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insanlık, bugüne kadar yaşamadığı seviyede ve hızla değişim yaşamıştır. Bu değişim yapılar, anlayışlar ve her alandaki uygulamalarda görülmektedir. Toplumsal yaşantıda, teknoloji ve kullanılan araçlarda 40-50 yılda görülen değişimler, farklılaşmalar artık bir yıl, bir ay, hatta bir gün içinde gözlenmekte ve yaşanmaktadır.

Bilgiye ulaşma yolları ve bilgi değişmekte, yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları değişmektedir. Her alanda olduğu gibi daha iyisini, işlevselini, hızlı ve etkilisini arama çalışmaları yönetimde de görülmektedir. Bu arayış ürünün kalitesini artırma yanında yönetimin kalitesini artırmayı da içermektedir. İyi ve kaliteli bir yönetimin, ürünün kalitesini de artıracığı düşüncesi her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Yönetimin etkililiği ve kalitesi insanların ve insanların içinde bulunduğu

¹²⁴ Glasersfeld, E.V., "The Radical Constructivist View of Science: Foundations of Science", 2001, s. 43.

hayatın da kalitesine ve refahına hizmet etmektedir. Örgütleri (organizasyon, teşkilât) bir dizi amaçlara ulaştırmak üzere bir araya gelmiş insanlar oluşturur. Örgütsel yapıları amaçlarına ulaştırma, yönetim çabalarıyla mümkündür. Örgütlerde amaçlara, insanlar tarafından gerçekleştirilen tüketim içerikli eylemlerle ulaşılır. Buradaki tüketim, üretimin gerektirdiği girdilerin tümünü içine alır. İnsan gücü-emek, üretimin öncelikli şartıdır. Bir açıdan, örgütlerin üretimleri ancak, bu üretimin tüketicisi olarak, insanların varlığı ile mümkündür¹²⁵. Bu sebeple örgütlerin bir takım sonuçlara ulaşma işlevi ve verimliliği ancak insan ögesinin varlığı ve sisteme girişi ile anlam kazanmaktadır. İnsan bir anlamda örgütlerin hem amacı hem de aracı olmaktadır.

Sanayi devriminin en önemli sonuçlarından biri, insan gücünün yerine makine gücünün ikame edilmesidir. Adale gücü, geliştirilen makineler vasıtasıyla yüzlerce kat artmış ve insan adalesinin yapamayacağı işler, yapılabilir hâle gelmiştir. Yaşanan çağda ise artık insanın adale gücünü artıran teknoloji değil, bunun da ötesinde insanın beyin gücünü artıran gelişmeler yaşanmaktadır. Bilgisayar teknolojisinde kaydedilen gelişmelerle üretim süreçleri büyük değişimlere uğramış, bunun neticesi olarak mevcut toplumsal yapının sürdürülmesi imkânsız hâle gelmiştir.

2.1. Bilgi Toplumunda Eğitim Örgütleri

Üretim ve işletmecilik anlayışları da aynı paralelde değişmiştir. Bilgisayar teknolojisi; “ne kadar büyürseniz o kadar avantajlısınız” anlayışını değiştirmiş ve küçülterek kalkınma dönemini başlatmıştır. Globalleşme anlayışının sonuçları olarak, işletmelerin tüm fiziki ve insan gücü girdileri ile aynı yerde üretme davranışının yerini; işçiliğini üretimin yapıldığı yerden temin etme, girdilerini ucuz olabilecek bir başka yerden sağlama, pazarlamasını ise stratejik avantajı daha yüksek ve rekabet üstünlüğünü pekiştiren ayrı bir yerden yapma davranışına dönüştürmüştür. Bu gelişmeler ekonomileri ve işletmelerini birbirlerine yaklaştıran rekabet şartlarını değiştirmiştir.

İşletmeler ve yönetimlerin yapı, anlayış ve davranışlarındaki bu değişimler dikkatleri geleceğe yöneltme gayretlerini de artırmıştır. İşletmelerin, örgütlerin ve eğitim kurumlarının çok boyutlu, uluslar arası ekseninde, kalite ve rekabet ortamının gereklerini düşünerek proje ve program üretmeleri, daha iyisini ve sürekli arayış içinde bulunmaları gerekmektedir¹²⁶. Bu bilinci yakalayan toplumların ve işletmelerin, günü kurtarmanın

¹²⁵ Açıkalın, A., Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi, Ankara, 1994, s.3.

¹²⁶ Dinçer, Ö., “İş Dünyasındaki Değişmeler ve İşletmelerde Stratejik Yönetim”, Stratejik Yönetim ve Liderlik, İstanbul, 1994, s. .20-21.

ötesinde birimlerine geleceğe yönelik olarak yön verme yani stratejik yönetim anlayışına ulaşma ve bunu uygulamalara yansıtma çabasına girişebilirler.

Toplumsal yapıdaki değişmelerin en belirginini bilginin üretimi, yönetim ve işletmecilik alanlarında görülmektedir. Bilgi toplumunda maddî üretim değil, bilgi üretimi önceliklidir. Bilginin kaynağını bilimsel düşünce ve bilişim teknolojisi oluşturmaktadır. Sanayi toplumunun yatırım humması yerine, bilgi humması geçmekte, sonuçta ağırlık, sermaye birikiminde değil bilgi birikiminde yoğunlaşmaktadır¹²⁷. Bu çerçevede iletişim çağı ifadesi, geleneksel bir toplum yapısını simgelemekte, şimdi yoğun biçimde yaşanan ve toplumun bütün kurumlarını, kültürünü ve değerlerini temelden değiştirmeye dönük bilgi çağından söz edilmektedir.

1950'lere kadar yönetici, astların çalışmasından sorumlu makam ve yetki sahibi kişi olarak düşünülürken, bundan sonra astların performansından sorumlu kişi olarak görülmeye başladı. Daha sonra, yöneticinin bilginin uygulamasından sorumlu kişi olarak kabul edildiği, yönetimde asıl kaynağın bilgi olduğu, toprak, emek, sermaye gibi kaynakların yetersizliği; sosyal, politik ve ekonomik dinamiklerin oluşturulmasının bilgiye bağlı olduğu anlaşılmıştır¹²⁸.

Bilgi toplumu, stratejik yönetim anlayışı ve işletme yönetimi anlayışındaki değişmelerin eğitim örgütlerine de yansımaları doğal gözükmemektedir. Bilgi toplumunun en açık göstergelerinden biri bilgisayarların her alanda kullanılmasıdır. Bilginin üretildiği, öğretildiği ve sunulduğu yerler olarak eğitim örgütleri, bilgi toplumunun vazgeçilmez kurumlarıdır¹²⁹. Ancak öğretim hizmetlerinin okullardan başka, işletmeler, gönüllü kuruluşlar ve her kesimin görevleri arasına girdiği, diplomaların kısa bir dönem için geçerli olacağı, sistemli bir bilgi tazelemenin gerektiği ve eğitim alınmadan göreve devamın mümkün olamayacağı bir döneme girildiği izlenebilmektedir.

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken eğitim örgütlerinin, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmanın örgütsel misyonunu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Nitekim ülkelerin bilgi toplumunu oluşturmaya yönelmesi ile birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişmelere yol açmıştır.

¹²⁷ Açıkalin, A., a.g.k., s. 42.

¹²⁸ Bursalıoğlu, Z., "Bilgi Toplumunun Doğuşu ve Yönetimi", Eğitim Yönetimi, Yıl 1, Sayı: 3,1995, s. 44.

¹²⁹ Bilgen, N., "21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen" Sempozyum: Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler,1996, s. 5-6.

Toplumsal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden nasibini almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün deęildir¹³⁰. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlı olduğu değerlendirilmektedir.

2.2. Değişim Süreci ve Eğitim Yönetimi

Her şeyden önce eğitim yöneticilerinin değişim olgusunu doğru algılamaları gerekir. Kişilerin düşünsel ve eylemsel eğilimini geçmişe veya geleceğe dönüklüğü gelişmişlik seviyesinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Kendini geliştirmiş kişiler, geçmiş tecrübelerden yararlanmakla beraber, düşünce ve eylemlerini de geleceğe yöneltmiş kişilerdir. Bilimsel düşünceye sahip olanlar bugünden hareket ederek geleceği anlamaya, geleceğin şartlarını oluşturmaya ve uygulayıcılara sunmaya çalışırlardır. Yani bireylerin yaşamakta olan değişmelere uyumu yanında, süreklilik özelliğine sahip olan ve gelecekte daha da farklılaşacak daha yeni değişmelere uyumları söz konusu olmaktadır.

Değişimin kendi yapısının değiştiiği “gelecek hemen gelmek üzeredir” sloganının geçerli olduğu söylenebilir. Hedefleri ve idealleri olan, insanların çağın refah standartlarına ulaştırmayı amaçlayan toplumların değişimi isteğe bağlı değil, bir gereklilik, zorunluluk ve olağan bir süreklilik olarak algılaması beklenir. Yakın zamana kadar yüzyıllara, onyıllara sığan gelişmeler ve değişmeler artık yıllara, aylara, hatta günlere sığmaktadır. Her alandaki yöneticilerin konumuzla ilgili olmak üzere eğitim yöneticilerinin bu gerçeği göz önünde bulundurarak yöneticilik alanlarıyla ilgili yaşanan ve yaşanacak olgulara göre yapısal ve davranışsal düzenlemelere gitmeleri beklenir. Bunun da ötesinde yöneticilerin, olayları sadece takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kendisi kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren bir lider konumunda olmaları gerekir¹³¹. Değişimi doğru algılayan toplumların lider ve yöneticilerinin davranışı bu yönde olmalıdır.

Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır. Ülkeler, küreselleşme sürecine göre eğitim sistemlerini uyarlama ve küreselleşen dünyanın evrensel değerlerine uygun bir eğitimi gerçekleştirme çabası içindedirler. Bu çabayı ortaya koymada eğitim yöneticilerine ve eğitim örgütlerindeki insan kaynakları yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Örgütlerde insan kaynağı

¹³⁰ Çelik, V., “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, Eğitim Yönetimi, Yıl 1, Sayı: 1, 1995, s. 51.

¹³¹ Erkan, H., Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, Ankara, 1994, s. 89.

uygulayıcısı, küreselleşme sürecine giren örgütlerin merkezinde bulunur. İnsan kaynağı uygulayıcısı için Rhinesmith' in (1996) kitabı altı anahtar yeteneğin küresel akıl gelişimi yönüne odaklanmıştır. Bunlar; rekabetçi yönetim, karmaşıklık, örgütsel hiyerarşi, çoklu kültürel takım, öğrenme ve değişimdir¹³². Eğitim örgütlerini çevredeki örgütlerle kalitede rekabet edebilir duruma getirmek, çağdaş bir örgütsel hiyerarşiyi oluşturmak, okulların her birini farklı kültürel ortamların etkilediğini göz önünde bulundurarak, öğretim ve yönetim stratejileri geliştirirken her okulu ayrı bir birim ve değer olarak kabul etmek gerekmektedir.

Toplumlar ve toplum içindeki örgütler değişim gerçeğini kabullenerek etkililiklerini sürdürebileceklerdir. Sürekli yeni değişikliklerin görüleceği bir gelecekle yüzyüze bulunmaktadır. Değişim yenilikçiliği, yenilikçilik de insanların potansiyel yaratıcılıklarının serbest bırakılmasını gerektirmektedir. Değişim günlük menümüzün değişmeyen parçasını oluşturur. Hedefi insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olan eğitim örgütlerinin, okulların, değişim sürecinden etkilenmemesi düşünülememektedir. Eğitim kurumlarının, değişimin ve yenileşmenin hızına kendini uyduramaması, etkilediği toplumların da yenileşmenin gerisinde kalmasına neden olacaktır. Okul yöneticisinin “okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim?” sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı uygun cevaplara göre okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulunu yönetmesi beklenir. Öğretmenlerin etkili plânlar yapmada, daha etkili öğretim yöntem ve tekniklerini araştırmada, öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere sınıfı en işlevsel yöntemlerle yönetmede sürekli arayışlar içinde bulunmaları gerekir¹³³. Bilgi bombardımanı altında kalan insanların, bilgi kaynaklarından öncelikler belirleyerek nasıl yararlanacağı da temel sorulardan birini oluşturmaktadır. Tüm bilgi ve becerileri kavratmak olanaklı olmadığı dikkate alındığında öğrenmeyi öğretmenin öğretmenlerin görevleri arasında bulunmasının uygun olacağı değerlendirilebilir.

Değişim ve yenileşme süreci doğal olarak örgütlerin yapısını, örgütsel davranışları ve çalışanlarla ilgili yönetim işlerini de etkilemiştir. Artık örgütlerdeki çalışanlarla ilgili iş ve işlemlerin düzenlenmesi insan kaynaklarının yönetimi kavramıyla ifade edilmektedir. Yeni bir bakışla insan potansiyelinin nasıl işlevselleşeceği ve insanların daha çok bilgi donanımlı ve becerili nasıl yönetileceği hakkında, mevcut yönetim anlayışını değiştiren

¹³² Burke, W., “What Human Resource Practitioners Need To Know For The Twenty-First Century”, Human Resource Management, New York, 1997, s. 71-79.

¹³³ Morgan, G., “Empowering Human Resources”, Human Resource Management in Education, Bristol: Open University Press, 1989, s. 32-37.

varsayımlarla uğraşmaktadır. Buradan hareketle insan kaynakları yönetimi biriminin, değişimi tahmin eden ve bunu yerine getirmek için gerekli olanları dikkate alan bir örgütlenmeyi gerçekleştirilmesi uygun olur.

Eğitim yöneticileri, öğretmenler, uzmanlar, teknik ve yardımcı personel, eğitim çalışanlarını oluşturur. Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi anlayışının önemi kabul edilirse eğitim çalışanlarına çağdaş personel anlayışı ile yaklaşarak insan kaynakları yönetiminin gereklerinin ortaya konulması da ortaya çıkar. Eğitim örgütlerinde önceliğin insan olması, iş görenin merkeze konulması, onun sadece ekonomik gereksinimlerinin değil, sosyal, kültürel, psikolojik ve güven gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına sürekli kendilerini geliştirebilecekleri imkân ve fırsatların sunulması, kendilerinin fark ettikleri ya da fark edemedikleri yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların hazırlanması insan kaynakları yönetimi anlayışının gereklerindedir¹³⁴. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinin ilgili okul etkinliklerine ve kararlara katılmaları, en teknolojik eğitim araçlarına sahip olmaları, sürekli ve doğru olarak bilgilendirilmeleri ve okulunda içten ve severek görev yapabileceği motivasyon ortamını bulmaları da gerekmektedir.

Yöneticiler, öğretmen ve denetçiler, eğitim örgütlerindeki değişme olgusundan etkilenecek olan eğitim hizmetleri çalışanlarını oluşturur. Bu grupların okulun içindeki ve dışındaki değişimleri takip etmeleri, bunları anladıktan sonra, açıklayıp yorumları beklenir. Bu beklentiye karşın, öğretmenler, okul yöneticileri ve denetçilerin önemli zaman ve enerjilerini sadece mevcut işleri yürütmek için harcadıkları; bu nedenle de en yakınlarındaki değişimleri bile çoğu zaman gecikmeli olarak kavradıkları söylenebilir. Artık tüm görevlilerin kendilerine verilen görevleri iyi yapıyor olmaları yetmemekte, sürekli en iyiyi başlatmaları, yapmaları, öğrenen bireylerle öğrenen kurumların oluşturulabileceğine inanmaları ve bu inançlarını davranış hâline getirmeleri gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının değişim hızına uyum sağlamaları, ortaya çıkan yeni sorunları, öncekinden farklı yöntemlerle çözecek eğitim ve okul yöneticilerini hazırlamaları zorunluluk arz etmektedir. Bu arada değişimi kabul etmenin de elbette bir maliyeti olacağı açıktır. Bunun başında eğitim ve okul yöneticilerinin yeni yöntem ve teknikleri algılayıp uygulayabilecek şekilde yetiştirilmeleri gelmektedir. Bu çerçevede bütün eğitim

¹³⁴ Alıç, M., Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı, Anadolu Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 15, Eskişehir, 1990, s. 95.

kurumları, çalıştırdıkları kişileri, başta yöneticiler ve öğretmenleri yeni şartlara hazırlamanın, yetiştirmenin ve geliştirmenin sorumluluğunu taşıyacaktır. Değişim ihtiyacına inanılması durumunda, eğitim sisteminin bütünüyle, bilgi toplumunun tanımladığı ve bunun gerekleri olan değişimlerden etkilendiği görülebilecektir. Oluşan bu değişim sürecinde etkilenmenin şu boyutlarda yoğunlaşması tahmin edilmektedir¹³⁵:

1. Eğitim sisteminin değişim hızı,
2. Örgüt yapıları,
3. İletişim artışı,
4. Otomasyon,
5. Toplumsal talep.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde eğitim sisteminin her boyutunda olağan olan değişim hızlanacaktır. Yerinden ve katılımcı yönetim anlayışının yansıması olarak, okul yönetimlerinin etkililiği, veli, öğretmen, çevre örgütleri temsilcilerinin katıldığı kurullar, mahallinden atama, sözleşmeli personel çalıştırılması gibi uygulamaları yaygınlaştıracaktır. Çift yönlü bilgi, duygu ve haberleşme ağı olan iletişim süreci hızlanacaktır. Her seviyede bilgiye ulaşma, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında yoğun bilgi alış-verişi sağlanacaktır ve tüm bu değişim alanları, toplumun taleplerine göre şekillenebilecektir.

Eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da, hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi, okul yönetimi alanında da birçok ülkede araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama boyutuna ışık tutmaktadır. Her şeyden önce eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Geleceği kestirebilme vizyon ve misyonu (kritik görevler oluşturma) olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun güçlü bir okul kültürü ortamında ve liderlik özelliklerini sergileyerek gerçekleştirilebileceğini de kabul edebilirler.

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumda, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması da gerekir. Bir eğitim örgütü, tüm politika ve eylemlerini yönlendiren sağlam bir misyonla hayatini sürdürebilir. Eğitim yöneticisinin artık, sadece yerinde oturarak sadece bir mevzuat uygulayıcısı gibi bürokrasi kurallarının

¹³⁵ Açıkalın, a.g.m.,1995, s. 9.

arasında kalma dönemi tek başına geçerli olmamalıdır. Okul dinamik bir çevreye sahiptir ve toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişebilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin, gerek ilgili bakanlığın eğitim politikalarını oluştururken, gerekse il düzeyindeki eğitim uygulamalarını sürdürürken kalıplaşmış, yıllardır aynen devam eden anlayışları sürdürmek yerine, bunları ayrı ayrı sorgulamaları gerekir. Sorgulamak, itiraz etmek, eleştirmek, alternatiflerin üretilmesine zemin hazırlamak anlamındadır. Çünkü eleştirisiz ve alternatifsiz yönetim değişmeye kapalı bir yönetimdir. Eğitim örgütlerinin yöneticilerinin personel yöneticisi anlayışı yerine insan kaynaklarının yöneticisi konumuna gelmeleri beklenir. Her türlü işletmede, ‘insanlar örgütler içindir’ sloganı, yerini ‘örgütler insanlar içindir’ sloganına terk etmiştir. Özellikle amacı insan davranışını değiştirmek olan eğitim örgütlerinde insanın merkeze alınması, çalışanların ilgilerinin, beklentilerinin ve psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Dar kapsamlı personel yönetimi anlayışı yerine daha kapsamlı insan kaynaklarının yönetimi anlayışı kabul görürse, bugünkü yapılan işi tanıyan personel yöneticilerinin yerini artık, işleri yapacak insanları tanıyan yöneticiler almaktadır. Eğitim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin insanı merkeze alan bu yeni anlayışı daha hızlı bir şekilde yakalamaları gerekir. Çünkü eğitim kurumlarının, okulların, katı bürokratik ve hiyerarşik özellikler taşıyan kurumlar olması, işleyiş süreçleriyle ve amaçlarıyla tutarlı olmamaktadır. Her birinin bireysel farklılıkları, ayrı değer ve dünyaları olan çocukları ve gençleri hayat içinde hayata hazırlamak, statik, değişmez katı ilkeler ve programlarla mümkün değildir. Mal üreten işletmelerde ve bürokratik örgütlerde bile, çalışanlarının ve müşterilerinin ihtiyaç ve beklentilerini merkeze alan bir anlayışla uygulamaya geçilirken, eğitim kurumlarında bu yaklaşımın daha da geliştirilerek uygulanması beklenmektedir¹³⁶. Bu çerçevede eğitim yöneticilerinin görevi, çocukları tanıyan, öğretim ilke ve yöntemlerini bilen öğretmenlerle birlikte nesilleri onların yaşayacakları yakın geleceğe hazırlamak olduğu değerlendirilebilmelidir.

Değişim ve gelişim bilinciyle insanı merkeze alan eğitim yöneticilerinden, başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanlara eğitim-öğretimi sevdirmeye, isteklilik içinde okulda çalıştırma, okul kurumunu benimsetme ve onunla bütünleştirme şartlarını hazırlamaya çalışmaları beklenmektedir. Bunun bütünüyle gerçekleştirilmesinin okul yöneticisini aşan boyutları vardır. Ancak görevinin bilincinde, insan yetiştirme mesleğinin sevgi ve fedakârlık duygularının en yoğun bir hizmet mesleği olduğu anlayışına sahip

¹³⁶ Çelik, V., “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu” Eğitim Yönetimi, 1995, s. 47-48.

yöneticilerin bunun örneklerini verdikleri görülmektedir. Bu çerçevede Bursalıoğlu'na göre okul yöneticisi¹³⁷;

a. Çevreye açılan, okulda yapılan ve yapılacaklardan velileri haberdar eden, böylece velilerin ve çevredeki kuruluşların katılımlarını ve katkılarını alabilen,

b. Okulda çift yönlü iletişim sağlayan, kararları öğretmen, veli ve öğrencilerle birlikte oluşturan, bilgi, haber ve duygu akışını sağlayan, çevreyi, personelini ve öğrencileri her konuda bilgilendiren,

c. Yapılanların bir sonucu olarak tüm çalışanların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve çevrenin güvenini kazanan ve çevresine güvenen, her konuda okulda güven ortamı oluşturan,

d. Çalışanların içtenlikle konuşabildiği, tartışabildiği, önyargısız değerlendirmelerin yapılabildiği ortamları oluşturan ve

e. Okulda oluşan grupları dağıtmanın değil bunlardan okulun amaçları yönünde yararlanmanın peşinde olan bir iletişimci özellikli lider olmalıdır.

Bilgi toplumunun eğitim yöneticisi, okul yöneticisi, kendini yeterli görmediğinden sürekli kendini geliştirmenin, farklı ve yeni düşünceleri araştırmanın, kurumunu, okulunu daha ileri götüren, her düşüncenin kompleksiz alıcısı ve uygulayıcısı olan bir yenilikçidir.

Eğitim yöneticisi, çalışanlarına ekonomik destek sunamasa da, onlarla birlikte her türlü imkân ve koşulları iyileştirmenin çabasını gösteren; çevresindekilerle karşılaştığında gülümseyebilen merhaba, günaydın, nasılsınız sözleriyle, duygularını esirgemeyen, yeterli düzeyde insan ilişkilerini geliştirmenin önemine inanan; böylece birbirlerinin farkında olarak, aynı hedefe doğru kaliteli eğitim öğretimi gerçekleştirmeye çalışan bir iletişim ve insan kaynakları yönetimi uzmanı özelliklerine sahip olabilmelidir.

Bilgi toplumunun ve değişiminin mantığını yakalayan ve buna inanan eğitim yöneticisinin Çelik' e göre aşağıdaki davranışları göstermesi de beklenir¹³⁸:

a. Yönetimin bir ekip çalışması olduğuna inanır, takım çalışmasının örneklerini kurumunda ve okulunda gerçekleştirir.

b. Karara katılmanın önemine ve gereğine inanarak karardan etkileneceklere karar sürecinin aşamalarında görüşlerini ortaya koymalarına fırsatlar verir.

c. Çalışanların her fırsatta kendilerini ifade edebilmeleri için örgütlenmelerine inanarak bunun zeminini hazırlamaya çalışır.

¹³⁷ Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 2001, s.79.

¹³⁸ Çelik, V., "Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi", Eğitim Yönetimi Dergisi, 1995, s.557.

d. Araştırma, geliştirme ve yenileştirmenin sürekliliğine inanarak, kendini yeterli görmeden devamlı daha etkili yenisini aramanın çabasını gösterir.

e. Zaman yönetimi bilincine sahip olarak, zaman yönetiminin gereklerini işlemlere ve davranışlara dönüştürür.

f. İşini sever, çalışanlarına işini ve kurumunu sevdirebilir, içten ve istekli kurumsal bağlılığı, bütünleşmeyi ve 'biz' duygusunu sağlar.

g. Her biri ayrı bir değer olarak personeline insan kaynakları anlayışı ile yaklaşabilir.

h. Kurum amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve tüm eğitim çalışanlarının, amaç, beklenti ve ihtiyaçlarını birlikte düşünerek bunu dengeleyebilir.

i. Etkili okullara etkili sınıflarla ulaşılabileceğinin bilinciyle, öğretmenlere etkili sınıfları oluşturmanın yöntem ve tekniklerinde kılavuzluk eder.

j. Bir öğretim lideri olarak, nitelikli öğretmenlerle nitelikli öğrencileri hazırlama sürecinde kendini sorumlu ve önemli bir rehber kabul eder.

k. Eğitim kurumunda gerçekleştirilebilecek hedefleri tüm kurum çalışanlarıyla oluşturarak, okul vizyonunun paylaşılmasını ve benimsenmesini sağlar.

l. Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü örgütsel kültür oluşturarak ve bunları sürekli geliştirerek öğrenci, öğretmen ve okul başarısının ve etkililiğinin sağlanmasında doğrudan ve dolaylı katkılarını ortaya koyar.

m. Herkesi okulda bulunmaktan mutlu olan bireyler hâline getirmeye çalışır.

Sonuçta, sevgiye ve güvene dayalı insan ilişkilerinin, etkili yönetimin, kaliteli eğitim ve öğretimin örneklerini oluşturur.

3. YENİ EĞİTİM PROGRAMLARI VE YÖNETİM

Sürekli değişim ve dönüşüm, eğitim ve dolayısı ile eğitim programlarını da etkilemiş ve etkilemektedir. Bu süreç eğitim programların temel özelliklerini de etkilemiştir. Demokrasi ve ekonomideki gelişmeyi sürekli kılma anlayışı, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi olgusu, bilgi toplumunun standardını yakalama çabaları, küresel dinamiklerin fırsata dönüştürülme dinamikleri, öğretim programlarının Avrupa Birliği normları ile uyumlu hale getirilmesi ile kalıcı ve katılımcı öğrenme arayışı ve stressiz bir öğretim kültürü gibi nedenler eğitimde yeni yaklaşımları ortaya çıkaran dinamiklerdir¹³⁹. Bu değişme, yenileşme ve gelişme sürecinde

¹³⁹ www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf - erişim (25.04.2008)

dünyada ve ülkede neler olduğu önem kazanmaktadır. Eğitimin süreç olgusu içinde eğitimden kimin ne kadar memnun ve varsa sorunun nerede olduğunun tespiti öğrenim programlarının temel özelliklerini belirlemede önem kazanmaktadır.

Dış dinamikler olarak; küreselleşme, modernleşme ve demokrasi iç dinamikler olarak; ulusallaşma olgusu, kültür-jeopolitik, eğitim ve ekonomi ele alındığında bunlar değişmeyi etkileyen itici veya engelleyici dinamikler olarak değerlendirilebilir. Bu değişim dinamiklerinin en önemli etkisini gösterdiği alan toplumdaki paradigma değişmeleridir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreçleri ise değişim dinamiklerinin bir diğer etkisidir. Diğer taraftan teknik ve mekanik değişimlerdeki hız ile sosyo-kültürel değişimdeki yavaşlık değişim dinamiklerini etkileyen diğer faktörlerdir¹⁴⁰. Tüm bu süreçte eğitimin rolü değişim dinamikleri arasında bir denge arayışı olarak karşımıza çıkabilir.

Değişim sürecinde bilgi anlayışında da değişimler olmuştur. Bilgi geçicidir ve depolamak için değil yeni bilgi üretmek için edinilir. Bilginin bir kullanım değeri ve özelliği vardır. Ayrıca bilgi sadece dışarıdan verili değildir, öznel özellikler gösterebilir. Değişim sürecinde okulun rolünde de anlayış değişiklikleri olmuştur. Okulun bir sosyalleştirme ve kültürlenme merkezi konumu ağırlık kazanmıştır. Okulda velilerle işbirliği velilerin okulu anlayışına kadar dayanmıştır. Bu bağlamda çoğulcu ve katılımcı süreç ağırlık kazanmıştır. Özne ve paydaş öğrenci anlayışında minimum hiyerarşi, maksimum paydaşlık değişim sürecinin okuldaki yeni anlayışları haline gelmiştir¹⁴¹. Okul anlayışındaki bir başka değişim ise birlikteliğe dayalı öğrenme olarak karşımıza çıkar.

Bu süreçte öğretmenin rolündeki değişim, onu öğretimin düzenleyicisi ve kolaylaştırıcısı konumunda olmasını getirmektedir. Öğretmen sadece lider değil aynı zamanda takımın bir üyesi de olma durumundadır. Öğretmen artık bilgiyi veren değil, bilgiye ulaştıran ve çözümün sahibi değil, çözümün ortağı konumundadır. Öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarına ve durumsallığa bağlı konum alıcı durumundadır. Yine bu süreçte öğrencinin profili de değişmektedir. Kuşaklar arası farklılaşma giderek artmaktadır. Öğrenciler popüler kültürden giderek daha fazla etkilenmektedir ve kentlilik kültürü ağırlık kazanmaktadır. Haklarının farkında olmaları, bilgi yönünden donanımları, özenilme beklentileri, özgürlüklerine düşkünlükleri, sosyal kontrole ve yönetici/öğretmen otoritesine karşı direnç, pragmatik yaklaşımları giderek artan şekilde ortaya çıkan

¹⁴⁰ Oğuz, A., Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları, Milli Eğitim Dergisi, Ankara, 2004, s. 23.

¹⁴¹ Yurdakul, B., Eğitimde Yeni Yönelimler (Ed. Ö. Demirel), Ankara, 2005, s. 71.

değişmelerdendir. Veliler de bu süreçte değişmiştir. Eğitim-Öğretimden beklentileri; sosyalleşme, yaşam ve zihinsel becerilerinin gelişmesi, mesleğe hazırlık, bilgi ve değer eğitimine odaklanmaktadır. Veli, eğitimde etkili paydaş olma talebini ortaya koymaktadır. Artık eti de benim, kemiği de benim zihniyeti ağırlık kazanmaktadır.

Son dönem değişim ve dönüşüm süreci öğretim stratejilerini de etkilemiştir. Değişen öğretim stratejileri didaktik yöntemler yerine, etkinlik temelli uygulamaları ortaya çıkarıştır. Süreç temelli öğretim stratejileri, sonuç odaklılığın yerini almıştır. Birlikteliğe dayalı öğretim, tekil öğrenmenin yerini almaktadır¹⁴². Artık uzmanlığa dönük öğretim stratejileri, ansiklopedik bilgi verme stratejilerinin yerini almıştır.

3.1. Eğitim Programlarının Temel Özellikleri

Yukarıda kısaca açıklanan değişim sürecinin eğitim-öğretimde yarattığı çok yönlü bu değişimler öğretim programlarını da temelde etkilemektedir. Öne çıkan yeni öğretim programları ile bunların temel özelliklerini özetlemek gerekirse¹⁴³:

1. Aktif öğrenme programlarında; öğrencilerin çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol almaları, her kazanımın en az bir veya daha fazla sayıda etkinlik yoluyla işlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin etkinliklere dayalı dinamizmi ile öğretimde aktiflik ve katılımcılığın sağlanması, her öğrencinin sürecin aktörlerinden biri olmasını sağlayıcı yapı, psiko-sosyal doyum oranının yüksek olması bu programın temel özelliklerindedir.

2. Yapılandırmacı program, ‘bilgi, bireye sadece dışarıdan verili değildir’ varsayımındadır. Bireyin bilgi ile münasebeti çok yönlü değerlendirilmektedir. Öğrencinin çevresiyle etkileşim içine girerek bilgiyi zihninde yapılandırması ve öğrencinin bilgiyi yeniden üreterek, onu öznelştirmesi, önceki halinden farklılaştırması ve kendine ait hale getirmesi temel alınmaktadır. Birey ile bilgi arasındaki aidiyet bağının güçlü olması ise bir başka temel özelliğidir.

3. Bilgi-beceri-değer-davranış öğretim programında, bilgi-beceri-değer ve davranış dengesi/ilişkisi temeldir. Bu program; her kazanımın bir bilgi, bir beceri, bir değer, ya da bir davranışı, ya da bunların bir kaçını veya bunların tamamını kapsamasını bir diğer temel hedef olarak öngörür. Temel yaşam becerileri ile ulusal ve evrensel değerlerin birlikte ele alınması ile eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurabilme, problem çözme,

¹⁴² Açıklan, A., “2020 Yılında Benim Okulum”, Eğitim Yönetimi, Ankara,1995, s. 119.

¹⁴³ Özpolat, V., “Değişme ve Eğitim”, Hizmetçi Eğitim Semineri (Mayıs 2006), Mersin, 2006, s. 87.

araştırma, sorgulama, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olabilme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri ise bu programın bir başka temel özellikler grubunu oluşturur.

4. Öğrenci merkezli programın özelliklerinden en göze çarpanı ‘öğrenciye göre’ lik ilkesidir. Öğretmen rehber ve kolaylaştırıcı rodedir. Öğrenci okulun ve öğrenme-öğretme sürecinin bir paydaşı olarak kabul edilir. Her öğrencinin ‘özgün’, ‘biricik’ ve ‘saygıdeğer’ olarak değerlendirilmesi esastır ve okul kültüründe denk ve paylaşımcı ilişkilerin hedeflenmesi temel özelliklerdir.

Bir diğer öğretim programı olan çoklu zeka programının temel özellikleri ise, bireysel farklılıkların dikkate alınması, her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı ile alternatif/seçmeli yöntem ve kaynakların kullanılması ve ulusal, sosyo-kültürel ve insani ortak payda dışında tek tipçilik, aşırı benzeşimi yadsıması olarak kısaca özetlenebilir.

Sonucun yanında süreci de ölçme-değerlendirme yaklaşımı kapsamında, paylaşımcı ve geliştirmeci ölçme yaklaşımları, tekil ve grupla ölçme-değerlendirme fırsatları, çoklu-alternatif ölçme araçları, bütüncül değerlendirme yaklaşımı, nitelik ve niceliğin birlikte ölçülmesi olarak yeni öğretim programının temel özelliklerinde öne çıkmaktadır.

3.2. Çağdaş Okul Yönetiminin Önemi

Okul yönetimi, okuldaki maddi ve insan kaynaklarının eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçirilmesi ve eşgüdümlemesi sürecidir. İnsan davranışı esnek ve bütüncül bir anlayışla araştırılabilir. Bunun temeli ise nitel araştırma yöntemleridir. Nitel araştırma çeşitli disiplinlere dayalı güçlü bir kuramsal temele dayanır. Nitel araştırma sosyoloji, antropoloji, felsefe, dilbilim gibi disiplinlerden yararlanmaktadır¹⁴⁴. Bu disiplinler, insan davranışını içinde bulunduğu ortam içinde çok yönlü olarak anlamaya çalışır.

Bilimsel Yönetiminin eğitim örgütlerindeki uygulama çabalarında insan ögesinin psikolojik yanının ihmal edildiği ileri sürülebilir. Bu anlamda yönetimde insan ilişkilerinin önemi benimsenmeye başlamıştır. Bu da okulların sosyal sistemler olarak ele alınmasını sağlamıştır. Böylece okulların doğasına ilişkin yaklaşımların temelinde insan unsuru ağırlıklı olarak yer almaya başlamıştır. Okullar ve eğitim yönetimi ile ilgili kavram ve tanımların oluşmasında bu değer egemen olmaya başlamıştır. Küreselleşme süreciyle

¹⁴⁴ Çelik, V., Okul Kültür ve Yönetimi, Ankara, 2000, s. 35.

birlikte uluslar arası örgütlerin ortaya çıkması ve daha çok işbirliğine gitme zorunluluğu, örgüt kavramına da yeni bir boyut getirmiştir. Örgüt kültürü sadece örgüt ve bölge bazında değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde de incelenmiş; değişik ülkelerin kültürleri karşılaştırmaya tabii tutulmuştur. Başarılı yönetim biçimine sahip olan örgütlerin kültürlerinden diğer ülkeler de yararlanmaya çalışmış ve bu süreçte özellikle dikkatler Japon örgüt kültürüne çevrilmiştir. Bilgi toplumunda yönetim ve yönetici kavramları farklı bir boyut kazanmıştır¹⁴⁵. Bugünkü yönetici, bilginin uygulanmasından ve performansından sorumlu olan kişi olarak tanımlanabilmektedir.

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır. Bu da her şeyden önce yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirir. Eğitim yönetimi alanında eğitimden geçmemiş okul yöneticilerinin rollerini gerektiği gibi oynamaları mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini artırabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi gerekir. Bilgi toplumunda birey öğretmenin dışında birçok kaynaktan bilgiye ulaşma yollarını öğrenecektir. Eğitim yöneticisi, bir eğitsel lider olarak kendi kurumunun örgütsel vizyonunu ve misyonunu belirlemek zorundadır. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişiklik göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin penceresini dünyaya açması gerekir. Dünyada eğitim alanındaki ne gibi yenilikler gerçekleşmektedir? Uluslararası düzeyde ne gibi ortak projeler geliştirilebilmektedir? Dünyadaki değişikliklere eğitim sistemimizin nasıl uyum sağlayabilir? ¹⁴⁶ Bütün bu sorulara cevap verebilecek vizyon ve misyon sahibi yöneticilere ihtiyaç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul sistemlerindeki yapısal değişme, bir taraftan model belirleme arayışlarını ortaya çıkarırken, diğer taraftan okul yöneticisinin rollerini de karmaşıklştırmaktadır. Bilgi toplumunda okul yöneticisinin ve öğretmenin rolleri de değişmektedir. Bilgiyi üretme ve etkili bir şekilde kullanma, yönetim yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Birçok ülke, okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve yükseltilmesi konusunda işbirliğine gitmektedirler. Bununla birlikte ülkeler arasında okul yöneticilerinin seçimi,

¹⁴⁵ Drucker, P.F., Kapitalist Ötesi Toplum (Çev. B.Çorakçı), İstanbul, 1993, s. 69.

¹⁴⁶ Çelik, V., "Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim", Eğitim Yönetimi, Sayı 4, Ankara, 1995, s. 217.

atanması ve yetiştirilmesi açısından büyük farklılıklar vardır. Örneğin okul yöneticileri İngiltere, Almanya, Hollanda, İsveç ve Macaristan'da yerel yönetim tarafından; Fransa, İtalya, Belçika, Polonya, Romanya ve Arnavutluk'ta merkezi yönetim tarafından; İspanya ve Portekiz'de ise seçimle atanmaktadır. Dünyadaki bu gelişmeler sonucu okul yöneticisinin sahip olması gereken yeni vizyonu, çalışmakta olan okul müdürlerine kazandırmak için, okul yöneticileri son yıllarda kurs, seminer ve hizmetiçi eğitime etkinliklerle eğitime alınmaktadır.

Eğitim yönetimi tarihsel süreç içerisinde, kendine özgü bir kuramsal temel ve bakış kazanıncaya kadar sosyal bilimlerin değişik disiplinlerinden yararlanmak durumunda kalmıştır. Özellikle işletme sektöründe geliştirilen araştırmalar eğitim yönetimi alanına uygulanmaya çalışılmıştır. İşletme sektörünün başlangıçta Taylorizmin etkisinde insan-makine modeliyle insana yaklaşması ve anlamaya çalışması, eğitim örgütlerinin de aynı bakış açısıyla anlaşılabilirliğini düşündürmüştür. Okullar fabrika, öğretmenler makine, öğrenciler ürün olarak düşünülmüştür. Bu durum zaman içinde insan ilişkileri yaklaşımları ile önemini yitirmiştir. Ancak uzun bir zaman okulları ve okullarla ilgili kuramsal bilgi birikimini etkilemiştir. Oysa eğitim örgütlerinde işletmeler gibi işi tanımlamak ve adım adım işlem basamaklarını kontrol etmek mümkün değildir. Bu bakış açısı okullara özgü bilgi üretimini olumsuz yönde etkilemiştir¹⁴⁷. Başka bir disiplinin çalışma araçlarıyla okul ortamını açıklamaya çalışmak eğitim yönetimini alanında ekililiği ortaya çıkaracak çalışmaları geciktirebilir. Çoklu bakış açıları ile önceki bu mekanik bakış açısı tartışmalıdır.

Örgütleri ve yönetimi anlama ve açıklamada yeni paradigmalara gereksinim vardır. Bu paradigmalara göre eğitim yönetimini irdeleyecek, sorunlarına çözüm önerileri geliştirecek yetişmiş insan gücünü ihtiyaç kaçınılmazdır. Özellikle yönetici eğitimi konusunda kuram bilgisine sahip yöneticilerin sisteme girmesinin çözüm açısından gerekli olduğunu değerlendirmekteyiz.

¹⁴⁷ Gültekin , M., Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Eskişehir, 1998, s. 87.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çağdaş eğitim sistemlerinin, hızla değişen ve gelişen bugünün ortamı içerisinde karmaşık ve her türden sorunlarla karşılaşması ve bunlara çözüm bulmak zorunda bulunması kaçınılmazdır. Ancak bu durum geleneksel anlayış ve kalıplar ötesinde yeni eğitim anlayışları, değerleri, sistem ve yöntemleri geliştirmeyi gerektirmektedir.

Açıklamaların özetinde eğitim kalıcı en kısa anlatımla bir değişim sürecidir. Geniş bir tanımla eğitim bireylerin ya da onların oluşturdukları grupların yüklendikleri ya da ilerde yüklenilmesi gereken görevleri etkin ve başarılı yapabilmeleri amacıyla kişinin mesleki bilgi ufuklarını genişleten, düşünce, rasyonel olarak karar verme, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu gelişimi amaçlayan bilgi, görgü ve becerileri arttıran eğitsel süreçlerin tümüdür.

Bu anlamda çağdaş eğitim, bilgi aktarma niteliğindeki geleneksel eğitim anlayışının ötesinde ve bireyi bütünüyle yetiştirmeyi hedef alan tanımların ötesinde geniş bir anlam taşımaktadır. Eğitimde: 'Duyulan unutulur, görülen anımsanır, yapıla anlaşılır' özdeyişine uygun olarak, deney halkasının öne çıkarılması gerekmektedir. İnsanlar yaptıklarının %90'ını, söylediklerinin/yazdıklarının %70'ini, duyduklarının ve gördüklerinin % 50'sini, gördüklerinin % 30'unu, okuduklarının %10'unu hatırlar.

Günümüzde, okuldaki öğretim genellikle bilginin öğrenciye aktarılması ve ezberlenmesi ile sınırlı kalmaktadır. Öğretim programlarımız öğrencilerin okur-yazarlık, kelime hazinesi, ezberleme, kalıp algılama yeteneklerini geliştirmeye odaklanmışken, bireysel yetenekler, iletişim becerileri, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü yetenekleri daha geri planda kalmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme öne çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme, kişinin kendi kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir düşünme yöntemidir. Eleştirel düşünme, etkili bir iletişim, problem çözme becerileri ve insanın doğası gereği sahip olduğu benmerkezciliğin ve biz odaklılığın üzerine gitmede bir kararlılık göstergesidir.

Geleneksel öğretme yöntemlerinde bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre biçimlendirilmiştir. Öğretmen aktif, öğrenci pasif alıcı durumundadır. Bütün roller öğretilmekte toplanmıştır. Sınıfta sözel etkileşim büyük ağırlık taşır. Çağdaş öğretme sistemlerinde ise, öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrencilere

rehberlik etme, öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür.

Günümüzde, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, zamanını kendine göre ayarlamasını, öğrenme kaynağı ile doğrudan doğruya etkileşimde bulunmasını sağlayacak şekilde öğrenme ortamları hazırlanmak bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Öğrenmenin, öğrenciye ne sunulduğundan çok öğrencinin ne yaptığı ile oluştuğu görüşü, yöntemlerin kullanılış biçimini değiştirmiştir.

Uzun yıllardır uygulana gelen yerleşik klasikleşmiş öğretim düzeni; öğretmen ve sınav merkezli, bilgi yüklemeye yönelik ve günlük hayattan kopuktur. Laboratuvar ve gözlem yaptırılmamakta, yeni gelişmeler programlara zamanında yansıtılmamakta ve ders programları ve içerikleri günün koşullarına uymamaktadır.

Eğitim-öğretim merak ve yaratıcılığı öne çıkaracak yöntemler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Bunun için öncelikle dogmatik, otoriter ve ezberciliğe dayanan, sıkıcı, klasik eğitim-öğretim terk edilmelidir. Eğitim daha çok heveslendirme, nedenlere inme, tartışma ve sorgula, anlama ve daha çok eleştirel düşünme öğretisini öğrenciye kazandırmayı amaçlamalıdır.

Bilgi ve iletişim çağından önce bilgi her beş yılda bir katlanmaktaydı. Bu gün ise kısa bir sürede katlandığı hesaplanmaktadır. İçinde yaşadığımız zaman dilimi bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilgi çağını yakalayabilmek için Eğitim-öğretimde, yenilenme bir zorunluluk halini almıştır. Buna bağlı olarak, bir eğitim-öğretim kuru olan okullarda eğitim-öğretim düzeyini daha da yukarılara çıkararak zorunludur. Öğretmenler, öğrencilerden etik ve bilgi yönünden daha iyi donatılmış olmak zorunluluğundadır. Öğretmenler bulunduğu kurumda yarattığı beyin fırtınası, paylaşımı, hoşgörüsü ve isteklendirmesi ile bir model olmak zorundadır. Bu hızlı değişimde; bilim adamı niteliğindeki öğretmen, evrensel düşünen, objektif, ahlaki sorumluluğu yüksek, aydınlanmış ve öngörüsü yüksek olan kişi sıfatındadır.

Günümüzün ve geleceğin öğretmenleri, akademik ve bilimsel özgürlük temelinde yaratıcı ve bilimsel düşünce ile bilimsel bilginin ve insanlığın gelişimine yön veren, insan aklının üstünlüğüne dayalı eleştirel düşünceyi geliştiren, bilimsel araştırma yapan, bilgi üreten ve bunları paylaşan bir bilim adamı olmak durumundadır. Laiklik temeline dayalı bir eğitim kavramı, öğretimin bütün kademelerinde çağdaş bilgi toplumuna geçişin vazgeçilmez zorunluluğudur. Ulusumuz en kısa zamanda evrensel teknolojisi ile bütünleşik olarak çağdaş eğitim sistemini temel edinmek zorunluluğundadır. Aksi

takdirde çağdaş medeniyet ufkundan uzaklaşırız. Eğitim ve öğretim alanında geri kalmış bir toplum hiçbir zaman çağdaş bir toplum olma niteliğini kazanamaz ve fikir yoksunluğundan kurtulamaz.

Günümüzde gençlerin dağarcıklarındaki bilgi ve ellerindeki hüner kadar gönüllerindeki sevgi ve davranışlarındaki vaziyet alışlar da önemlidir. Eğitim sistemimiz gençlere realist temeller üzerinde sağlıklı bir idealizm aşılmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti, eğitimin her kademesinde bilimsel düşünce ve bilgilere uygun, demokratik, insan haklarına saygılı, çevre sorunlarına duyarlı, yurdunu, milletini ve devletini seven ve yüceltmeye çalışan bir gençlik yetiştirmelidir.

Öneri niteliğinde: Öncelikle; öğretmen ve sınav merkezli, dogmatik, otoriter, ezberci eğitim sistemine son verilip uygulama ağırlıklı, öğrenci merkezli aktif eğitime geçilmesi ve öğretmenlerin de bu konuda iyi yetiştirilmeleri gerektiği değerlendirilmektedir.

Eğitim Atatürkçü eğitim ilkeleri doğrultusunda, halktan yana, toplumun demokratikleşmesine hız veren bir öze kavuşturulmalı, programlar halkın gereksinimlerine, ülkenin koşullarına, çağın gereklerine ve ikinci bölümde kısaca açıklanan çağdaş eğitime yönelik paradigmlar da dikkate alınarak bilimin verilerine göre düzenlenmeli ve okul yönetimi adaklı olarak eğitim yönetiminin önemi öne çıkarılmalıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumların her bakımdan bütünlüğünü bozucu kanun ve yönetmelikler yeniden ele alınarak düzenlenmeli ve öğretmenlik mesleğinde tam bir birlik sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda aydınlanma felsefesine inanmış, Atatürkçü düşünce sistemiyle yoğrulmuş, üstün yetenekli, aydın bilim insanları yer almalıdır.

Eğitim-öğretimde, öğrenci eğitimin odağında yer almalıdır. Öğrenci merkezli eğitim esas alınmalı ve aktif eğitime geçilmelidir. Aktif eğitimde daha çok merak uyandırma, tartışma ve sorgulama, gözlem ve deney, anlama, yaratıcılık ve daha çok eleştirel düşünme temellidir. Eğitim-öğretimin verimli olabilmesi için teori, uygulama ve davranış kazandırma boyutları arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak eğitim-öğretim; dogmatiktir, otoriterdir ve ezberci kalıplardan sıyrılmalıdır. Çünkü öğrenciler derslerde kendilerine aktarılan bilgilere karşı ilgisiz kalabilmekte, araştırma ve öğrenme merakları körelmekte, bilime duyarsız ve heyecanlarını kaybetmiş atıl bir kimliğe bürünebilmektedirler. Bu tarz bir eğitim sistemiyle yorum yapamayan, araştırma gereği duymayan öğrenmek istemeyen, sormayan, ‘neden ve niçin’ ler ile ilgilenmeyen, sorunlara karşı duyarsız, öz güveni yetersiz bir kuşak yetişme potansiyeli doğabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi, PEGEM, No: 7, Ankara,1994.
- Açıkalın, A., “2020 Yılında Benim Okulum”, Eğitim Yönetimi, Ankara,1995.
- Akarsu, F.- Fidan, N., “Tam Öğrenme”, Çağdaş Eğitim, Sayı.56, 1999.
- Akbaba, A. S., Kaos ve yönetim: Eğitim Yönetimi, 2001.
- Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 1999.
- Alıç, M., “Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No.15, Eskişehir, 1990.
- Arslan, M., “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”,Ankara Üniversitesi, Journal of Faculty of Educational Sciences, 2007.
- Ataman, G., İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar, İstanbul, 2001.
- Aydın, M., Eğitim Yönetimi, Ankara, 2000.
- Aytaç, K., Avrupa Eğitim Tarihi, Ankara, 1982.
- Aytaç, K., Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar, İstanbul, 1998.
- Aytaç, K., Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması, Ankara,1985.
- Aytaç, K., Çağdaş Eğitim Akımları-Yabancı Ülkelerde, Ankara, 2007.
- Balcı, A., “Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırma”, AÜEF. Dergisi, Sayı.735, 1991, s.46.
- Baransel, A, Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neo Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri, İstanbul, 1998.
- Başaran, İ.E., Eğitime Giriş, Ankara, 1994.
- Biggs, J., “Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. Higher Education”, London, 1996.
- Bilen, M., Başarılı Öğretim İçin Teknikler, Ankara, 1992.
- Bilgen, N., “21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen” Sempozyum: Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler,1996.
- Bilgen, N., Çağdaş ve Demokratik Eğitim, M.E.Basımevi, İstanbul, 1993.
- Binbaşıoğlu, C., Eğitim Düşüncesi Tarihi, Ankara, 1982.
- Bozkurt, G., İnsan ve Kültür, İstanbul, 1974.
- Brown, N.R., Curriculum and Instruction, Hong Kong, 1992.
- Burke, W., “What Human Resource Practitioners Need To Know For The Twenty-First Century”. Human Resource Management,. New York, 1997.
- Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, 2001.
- Bursalıoğlu, Z., “Bilgi Toplumunun Doğuşu ve Yönetimi”, Eğitim Yönetimi, 1995.
- Bursalıoğlu, Z., Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Pegem Yay., Ankara, 1991.

- Bursalıoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara 1994.
- Bursalıoğlu, Z., “Bilgi Toplumunun Doğuşu ve Yönetimi”, Eğitim Yönetimi, Sayı 1, Kış 1995.
- Can, N., “Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü”, Eğitim Yönetimi, Sayı:13, Ankara, 1997.
- Carter, G., Dictionary of Education, New York, 1959.
- Celep, C., Halk Eğitimi, Personel Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara, 1995.
- Çelik, V., “Küreselleşme Sürecinde Avrupa’da Eğitim Yönetimi” Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı. 4, Ankara, 1995.
- Çelik, V., Okul Kültür ve Yönetimi, Ankara, 2000.
- Çelik, V., “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, Eğitim Yönetimi, Yıl 1, Sayı 1, Kış 1995.
- Cicioğlu, H., Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim, Ankara, 1982.
- Çiğdem K., İnsan ve İnsanlar, İstanbul, Evrim Yay., 1992.
- Çilenti, K., “Bilimin Gelişiminde İbni Sina ve Eğitim Teknolojisi”, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15 Sayı.1, Ankara, 1982.
- Demirel, Ö., Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya, Ankara, 2007.
- Demirel, Ö., Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan uygulamaya, Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”. Ankara, 2007.
- Dewey, J., Eğitim ve Deney (Çev. E.H.Akman), Sivas, 1951.
- Dewey, J., Eğitimde Ahlak İlkeleri, (Çev. A.F.Oğuzkan), Ankara, 1999.
- Dewey, J., Tecrübe ve Eğitim (Çev. F.Varış, F.Başaran), Ankara, 1966.
- Dinçer, Ömer., “İş Dünyasındaki Değişmeler ve İşletmelerde Stratejik Yönetim”, Stratejik Yönetim ve Liderlik. İstanbul, 1994.
- Dönmez, M., “Cumhuriyetin 75inci Yılında Yerel Yönetimlerimiz:Sorunları”, İstanbul, 1998.
- Drucker, P.F., Kapitalist Ötesi Toplum (Çev. B.Çorakçı), İstanbul, 1993.
- Ediger, M., “Learning Opportunities in The Higher Education Curriculum”, College Student Journal, Vol. 35, 2001.
- Ekinci, Y., Hükümet Programlarında Milli Eğitim, Ankara, 1994.
- Erdem, E.-Demirel, Ö., “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2002.
- Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, 2003.
- Ergit, S., Milli Eğitimle İlgili Mevzuat, M.E.Basımevi, Ankara, 1999.
- Ergün, M., “Çağdaş Eğitim Akımlarını Ortaya Çıkaran Faktörler” Ders notları, Ankara, 1999.
- Ergün, M., Eğitim Felsefesi, Ankara, 1999.

- Erkan, H., Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, Ankara, Türkiye İş Bankası, Kültür Yayınları, 1994.
- Erkan, H., Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, Ankara, 1994.
- Eroğlu, F., Davranış Bilimleri, İstanbul, Beta Yay., 2000.
- Erol E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yay., İstanbul, 2003.
- Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1972.
- Fidan, N.-Eren, M., Eğitime Giriş, Ankara, 1991.
- Fidan, N., Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 1996.
- Gareth, R., Organizational Theory: Text and Cases, London, 1995.
- Geert, H., “Cultures and Organizations: Software of the Mind”, London, 2001.
- Glaserfeld, E.V., “The Radical Constructivist View of Science: Foundations of Science”, 2001.
- Gradner, H., “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”, London, 1983.
- Gültekin, M., Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, AÖF Yayınları, Eskişehir, 1998.
- Güvenç, B., İnsan ve Kültür, İstanbul, 1991.
- Haydar, T., Hizmetiçi Eğitim, Ankara, 1998.
- Healy, J.M., Çocuğunuzun Gelişen Akli (Çev. A. Bilge), İstanbul, 1997.
- Hitt, J. C. - Hartman, J. L., Distributed Learning: New Challenges and Opportunities for Institutional Leadership. American Council on Education, Washington, 2002.
- John, J., Demokrasi ve Eğitim (Çev. M.S.Oturan), İstanbul, 1996.
- John, J., Demokrasi ve Eğitim (Çev. T. Yılmaz), İzmir: Ege Üniversitesi Bas., 1996.
- Kanad, H.F., Pedagoji Tarihi, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1963.
- Kaya, Z., Uzaktan Eğitim, Ankara: Pegem A Yayınevi, 2002.
- Kerschensteiner, G., Karakter Kavramı ve Terbiyesi (Çev. H.F. Kanad). MEB, Ankara, 1977.
- Kerschensteiner, G., Vatandaşlık Terbiyesi Kavramı ve Uygulaması (Çev. H.R.Öymen), İstanbul, 1961.
- Kerschensteiner, G., İş Okulu Kavramı (Çev. Fuat Gündüzalp), Ankara, 1974.
- Killfoil, W. R., Strategic Planning in Distance Education. Distance Education Training Council, Washington, 2003.
- Kneller, G. F., Introduction to the Philosophy of Education, New York, 1966.
- Knowles, H.- Saxberg, B.O., “Human Relations and The Nature of Man”, New York, 1980.
- Kozlu C., “Kurumsal Kültür-Amerika, Japonya ve Türkiye, İstanbul, 1988.
- McGregor, D., The Human Side of Enterprise, New York, 1956.
- Means, K. R., Methodology in Education, U.S.A., 1998.

- Mesulam MM., Davranışsal ve Kognitif Nörolojinin İlkeleri (Çev. Ed. Gürvit İH), İstanbul, 2004.
- M.E.B. Araştırma Planlama Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim, M.E.Basımevi, Ankara, 1998.
- Martin A.-Chao LL, “Semantic memory and the brain: structure and processes”, Curr Opin Neurobiol, Vol: 11, 2001.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2487 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Milli Eğitim Şurası 14. Hazırlık Dokümanı, Mayıs 1993.
- Mialaret, G., Les sciences de L’education, Paris,1984.
- Morgan, G., “Empowering Human Resources”, Bristol, 1989.
- Oğuz, A.,” Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları”, Milli Eğitim Dergisi, 2004.
- Oğuzkan, F., Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara, 2004.
- Özdemir, S.- Cemaloğlu, N., “Eğitimde Değişimi Uygulama Modelleri”, Eğitim Yönetimi, 1999.
- Özden, Y., Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler, Ankara, 2000.
- Özpolat, V., Değişme ve Eğitim” Hizmetçi Eğitim Semineri, Mersin, 2006.
- Pahal, D. L., “Effective Leadership-An IT Perspective. Distance Learning Administration”, Vol. II, Number II,1999.
- Piaget, J., “The Origins of Intelligence in Childre”, New York, International University Pres, 1952.
- Reich, Robert B., “Küresel Yöneticiler”, Stratejik Yönetim ve Liderlik. (Çev: Atilla Öztürk) İstanbul,1994.
- Robbins, P.S., Management, New Jersey, 1994.
- Russell, B., Eğitim ve Toplum Düzeni (Çev. N. Bezel), İstanbul, 1976.
- Selley, N., The Art Of Constructivist Teaching in The Primary School: A Guide For Students and Teachers, London, 1999.
- Simons J.S.- Spiers H.J., “Long-Term Memory. Nature Rev Neurosci, 2003.
- Sönmez, V., Eğitim Felsefesi, Ankara, 1991.
- Yurdakul, B., Eğitimde Yeni Yönelimler. (Editör: Ö. Demirel), Ankara, 2005.
- Skinner, B.F., The Techonoloji of Teaching, New York, 1968.
- Slavin, R. E., Research On Cooperative Learning And Achievement: What we know, what we need to know? Contemporary Educational Psychology, 1996.
- Smith, O.W.-Stanley, D.-Shores, J.H., Foundation of Curriculum Development, USA, 1957.
- Sönmez, V., Eğitim Felsefesi, Ankara, 1991.
- Tanilli, S., Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz, Strasbourg, 1994.
- Tezcan, M., Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara, 1981.
- Tezcan, M., Kültür ve Kişilik, Ankara:AÜ, 1993.

Tulving E.- Kapur S. - Craik F., Hemispheric Encoding/Retrieval Asymmetry In Episodic Memory, USA, 1994.

Varış, F., Eğitim Bilmine Giriş, Ankara, 1991.

Varış, F., Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”, Ankara, 1998.

Weber, M., “Measuring Supply Chain Agility in the Virtual Organizations”, International Journal of Physical Distribution and Logistic, 2002.

Williams, P., “Making Informed Decisions about Staffing and Training: Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education, London, 2001.

Yaşar, Ő., “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eskişehir, 1998.

Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 16720 Sayılı Resmi Gazete.

Yeşilyaprak, B., Eğitim Psikolojisi Gelişim - Öğrenme-Öğretim, Ankara, 2006.

Yeşilyaprak, B., “Eğitimde Yeni Paradigmalar”, Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, İstanbul, 2008.

www.freinet.org/icem/history.htm

www.geocities.com/binbaşıoğlu-pdf-

www.sil.org/americas/peru/html/pubs/show_work.asp?id=502

www.cet.boun.edu.tr/ets/bde/bilgiislem.htm

www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf

www.erg.sabanciuniv.edu/, 9.05.2006. Bransford .pdf.

ÖZGEÇMİŞ

1967 tarihinde Ankara'da doğdum. İlk, Orta ve Lise tahsilimi yine aynı ilde bitirdikten sonra yüksek öğrenimimi Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümünden mezun olarak tamamladım.

Mezuniyet sonra, bir süre özel sektörde çalıştıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen kadrosunda branş öğretmenini olarak kamu görevime başladım. Halen Bakırköy-Anadolu Kız Meslek Lisesi'nde branş öğretmeliği yapıyor olup 2003'den buyana Beykent Üniversitesi MYO'da dersler vermekteyim.

Ayşegül KESİCİ