

ORTAÖĞRETİMDE "ÇOK AMAÇLI OKUL" MODELİ VE DERS GEÇME-KREDİ DÜZENİ UYGULAMASI

Doç. Dr. Ersan SÖZER*

Cumhuriyet döneminin başlangıcından bu yana, Türk ortaöğretiminde yıllarca sürdürülen ve kimi zaman başarısından, kimi zaman da başarısızlığından söz edilen sınıf geçme düzeni ile ilgili uygulamalara son verilerek, öğrenci akışının yeniden düzenlenmesi çerçevesinde, 1991-1992 öğretim yılında olanakları elverişli liselerde deneme niteliğinde "Ders Geçme ve Kredi Düzeni" uygulamasının başlatılması ve 1992-1993 öğretim yılında da bu uygulamanın genel ve mesleki-teknik liselerde yaygınlaştırılması eğitim sistemi içinde önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Sınıf geçme düzenine ilişkin olarak yıllar boyunca yapılan olumlu ya da olumsuz çeşitli değerlendirmelerden sonra, ilköğretim ile yükseköğretim arasında, yönlendirme bakımından büyük önem taşıyan bir ara eğitim basamağı durumundaki ortaöğretimde, bugün, ders geçme ve kredi modelinin uygulamaya konulmuş olması, toplumdaki demokratikleşme özlem ve eğilimine koşturarak, eğitimde demokratikleşme, çağdaşlaşma ve bilimselleşme yolunda olumlu bir aşama olarak görülür.

Bu bağlamda, sınırlı bir hazırlık döneminden geçilmiş olmasına karşın, başlatılan yeni uygulama, sınıf geçme yerine ders geçme düzeniyle, sınıfta kalma sorununa son vermiş olması; öğrencinin sistem içinde ilgi, istek, yetenek ve başarısı çerçevesinde yönlendirilmesine fırsat sağlaması; böylece rehberlik, yönelme, kendi kendini tanıma ve yeteneğe uygun alanda yetiştirme olanağı sunması; ülke kalkınması açısından devlete ve bireylere sınıf geçme düzeninde olduğu gibi ağır bir ekonomik külfet yüklememesi vb. yönlerden ilgili çevrelerde ve kamuoyunda oldukça olumlu karşılanmış ve benimsenmiştir.

"Çok Amaçlı Okul" Modeli ve Ders Geçme-Kredi Düzeni Uygulamasına İlişkin Çeşitli Etmenler

Dünyadaki bütün toplumlarda "eğitimle ilgili reformların daima ön sıralarda, diğer reformların başında yer aldığını" belirten McNeil (1985: 7), bu konuda, "ortak bir hedefin bulunması gerektiğini" vurgulayarak "bu hedefin okulları yetkin kılma noktasında odaklandığını" ortaya koymakta, ayrıca, "amaç ve içerik konusunda da toplumların gereksinimlerine yönelik olarak farklı

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi.

yaklaşımların bulunduğunu" dile getirmektedir. Varış'ın da belirttiği gibi (1976: 160), "amaçlar, toplum koşullarına ve gereksinimlerine yanıt vermeli; insanların temel gereksinimlerini karşılayabilecek yönde olmalıdır." Gerçekten de, eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesinde amaç ve gereksinimlerin önemi büyüktür. Toplumun daha çok ne tür insangücüne gereksinimi bulunduğu saptanarak eğitim politikalarının ve planlama çalışmalarının buna göre düzenlenip yürütülmesi ve eğitim programlarının da bu doğrultuda geliştirilerek uygulanması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Çağımızda yetişmiş insangücünün kalkınmadaki yeri ve önemi herkesce kabul edilmekte, öğretim kurumlarına toplumların istediği nitelikte elemanlar yetiştirmek gibi çok önemli bir görev düşmektedir. Bu görevi yerine getirebilmesi için öğretim kurumlarının devamlı değişmesi ve yeniliklere açık olması gerekir (Gürkan, 1991: 33). Böyle bir okul, bireylerde istenen davranış değişikliklerini eğitim ve öğretim yolu ile ve sistematik olarak gerçekleştirme işlevini yerine getirecektir. Böylece, "okulun ve okulda görev yapan öğretmenlerin temel görevinin, öğrenmeyi sağlamak ve dolayısıyla öğrencilerde istenen biçim ve yöndeki davranış değişikliklerini yaratmak" (Mehrens ve Lehmann, 1973 : 8-10) olduğu söylenebilir.

Öte yandan, Güvendi (1991: 87), eğitimin üç ayak üzerine oturduğundan söz etmekte; birincinin "amaç", ikincinin "program", üçüncünün de "değerlendirme" olduğunu belirtmektedir. Ona göre, bu üçü arasında önemli bir etkileşim vardır. Üç ayakta en önemlisi amaç, sonra program, en sonunda da değerlendirme geliyorsa da, sisteme dinamik olma özelliğini kazandıran öğenin büyük ölçüde "değerlendirme" olduğu söylenebilir. "Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri"nde (MEB, 1990) sunulan "Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği Komisyonu Raporu"nda, "günümüzde olduğu kadar gelecekte de öğrencilerin başarısızlıklarını değil, başarılarını ölçen ve değerlendiren dinamik bir sistemin geliştirilmesinin önemi" vurgulanmakta ve bu amaçla, "sınıf geçme yerine, ders geçmenin temel alınması, bütünleme sınavlarının kaldırılması, başarının kümeye (sınıfa) göre değerlendirilmesi, biçimlendirici-yönlendirici testlere yer verilmesi, ölçme ve değerlendirme esaslarının sık sık değiştirilmemesi" (MEB, 19-21 Mart 1990: 75) gibi önerilere yer verilmektedir. Bu önerilerin, 1991-1992 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında başlatılan uygulama ile bir bakıma göz önüne alındığı belirtilebilir.

Eğitim olgusu, gereksinimlerin saptanmasından programların gerektiği biçimde geliştirilip uygulanması ve öğrenci başarısının ölçülüp değerlendiril-

mesine varıncaya dek uzun; kapsamlı ve karmaşık bir süreci oluşturmaktadır. Bu süreçten geçerek önce ilköğretim sonra da ortaöğretim programlarını bitiren gençler ara insangücünü oluşturmak üzere ya birer meslek sahibi olarak iş yaşamına katılacaklar ya da yükseköğrenim kurumlarına girerek daha üst düzeyde meslek adamı olma amacına yöneleceklerdir. Bu bakımdan, 2000'li yıllarda, plan hedefleri doğrultusunda genel lise eğitiminden çok meslekî ve teknik eğitime ağırlık verilmesi yanında, bilgi ve becerinin birlikte kazandırıldığı programlara da yer verilmesi görüşü son zamanlarda eğitim çevrelerinde oldukça yaygındır. Bu amaçla, çeşitli kaynaklardan gelen ve farklı zekâ, yetenek ve mesleki amaçlar taşıyan gençlerin aynı çatı altında uygun programlarda, değişik seçmeli dersler yoluyla eğitilmeleri, toplumsal kaynaşma, birleşmeyi ve farklı kimselerle dayanışma halinde yaşamayı sağlayarak demokratik düzene daha verimli bir biçimde hizmet verilmesini amaç edinen birleşik liseler (çok programlı liseler) uygulamasına geçilmesi ve yaygınlaştırılmasında yarar görülmektedir. Bu kurumlar, 15-17 yaş kümesinde bütün gençleri eğitmeyi hedef alan "çok amaçlı lise" özelliği taşıyacak ve farklı ilgi, istek ve yeteneklere sahip, çeşitli mesleklere eğilimi olan gençlerin herbirine uygun düşecek bir eğitimi gerçekleştirecektir (MEB, 19-21 Mart 1990: 73).

Çok amaçlı okul kavramı Türkiye'de yeni değildir. Özellikle, 1946'dan sonra İsveç'te başlayan çok amaçlı okul akımınının 1953'de Türkiye'ye girdiği ve ülkenin çeşitli bölgelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nca bir genelge ile uygulanmak istendiği bilinmektedir. Ancak bu uygulamada, okulların aynı çatı altında olmasına karşın, üç ayrı okul programını ayrı ayrı gerçekleştirme çabasına girmeleri uygulamanın başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmuştur (Varış, 1976: 70). Ne var ki, çok amaçlı okul kavramı, Yedinci (1962), Sekizinci (1970), Dokuzuncu (1974) ve Onuncu (1981) Milli Eğitim Şûralarında giderek artan bir yeğinlikte ele alınmış ve 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda çok amaçlı okulların açılmasını öngören 29. maddenin zaman zaman ele alınıp uygulamaya dönüştürülmesi gündeme gelmiştir. Bu nedenle, 1970'li ve 1980'li yıllarda kimi yerlerde çok amaçlı okul uygulamasına yer verildiğine tanık olunmaktadır. Daha sonra, 1989-1990 öğretim yılında, "Çok Programlı Okul" uygulamasına 6 okulda yeniden başlanılmış ve 1990-1991 öğretim yılında bu tür okulların sayısı 76'ya çıkarılmıştır (Akyol, 1990: 9). 1992-1993 öğretim yılında, ders geçme ve kredi düzeni uygulaması bu okullarda da yürürlükte olmuştur. 21. Kasım 1991'de, Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan, Bakanlık örgütüne yayınladığı göreve başlama mesajında, çok programlı lise uygulamasınının yaygınlaştırılmasına önem ve öncelik verileceğini, küçük yerleşim birimlerin-

de bulunan değişik tür ve basamaklardaki orta dereceli okulların tek yönetim altında birleştirilerek kaynakların daha verimli kullanılması için eğitim bölgeleri oluşturulacağını, özellikle ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ölçüsünde eğitim görebilmeleri için "yönlendirme sistemine" işlerlik kazandırılacağını (Milli Eğitim, 1992: 4) belirtmiştir.

Çok amaçlı okul olmadan ders geçme ve kredi düzenini uygulamanın, çok kısıtlı, çok sınırlı kalabileceğini belirten Başaran (1992: 72), "çok amaçlı okul, çok program ve her program içinde çok dersi olan bir okul demektir. Bir başka deyişle, öğrencinin önüne seçebileceği kadar çok çeşitli yemek koymak demektir" görüşüne yer vermekte ve çok amaçlı okulun altında kesinkes bir "temeleğitim okulu"nun bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Başaran'a göre (1992: 73-74), temeleğitim okulu, "3+3+3+" düzeninden oluşan dokuz yıllık bir temel eğitimi gerçekleştirmeli; öğrencilerine temel bilgi ve becerileri kazandırarak değişik alanlarda ve konularda kenilerini deneme ve tanıma olanağı sağlamalı; araştırma ve sorun çözme yeterliği ve alışkanlığı kazandırmalı; böylece onların, şimdiki ve gelecekteki yaşamlarına hazırlayan bir mesleğe doğru yönelmelerine yardım etmelidir. Böyle bir eğitimden sonra, çok amaçlı okul ve bu okulda uygulanacak ders geçme ve kredi düzeninden söz edilebilir. Çünkü, kendi ilgi ve yeteneklerini tanıma olanağı bulamamış bir öğrencinin ders seçmesi ve mesleğe yönelmesi ancak rastlantısal olabilecektir. Nitekim Türkoğlu (1991: 15) da, "eğitim sistemimizi yenileştirmeyi amaçlayan her reform girişiminde "yönelme" sorunu merkezi bir önem kazanmasına karşın, yönelme hâlâ eğitim sisteminde yerini alamamıştır" demektedir. Ona göre, öğrencilerin aile çevrelerinin ekonomik ve kültürel koşulları, öğretmenler arasındaki yetişme farklılıkları, öğrenim dalları arasındaki hiyerarşiyle ilgili önyargılar vardır. Ortaeğitim birinci devreyi bitiren öğrenci ne olacağını bilmeden ortaeğitim ikinci devreye devam etmektedir. Ortaöğretim ikinci devre ve yüksek eğitim sorunların yoğunlaştığı dönem olmaktadır (Türkoğlu, 1991: 15).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1990-1994), ortaöğretimde %45.2 olarak hedeflenen okullaşma oranının, bilgi ve teknoloji toplumu olabilme açısından düşünülen ve ders geçme ve kredi düzenini uygulayan çok amaçlı okul modeli çerçevesinde, bugün % 90'lara ulaştırılmasının hedeflenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Ancak bu hedefin gerçekleştirilmesi sonucu, yukarıda Başaran'ın da değindiğı üzere, öğrenci henüz temel eğitime devam ederken düzenli biçimde izlenmeli; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çok amaçlı ortaöğretim programlarına doğru yönlendirilerek öğrenci akışı sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrencinin, ortaöğrenimi boyunca süreklili

izlenmesine; ilgi, istek ve yeteneklerinin değerlendirilmesiyle yatay ve dikey geçişlere olanak verilmesine özen gösterilmelidir (MEB, 19-21 Mart 1990: 73-74).

Bugün, ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan "Ders Geçme ve Kredi Düzeni" yalın anlamda, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi yoluyla öğrenci akışını düzenleyici bir yaklaşım gibi görünmekle birlikte, dayanağını "çok amaçlı okul" düşüncesinden almakta; öğrencilere, kendi ilgi, istek ve yeteneklerine uygun biçimde seçenekli programlar sunmaktadır.

Türkiye'de ders geçme ve kredi düzeni uygulamasına geçilmesinin nedenleriyle ilgili olarak kuşkusuz pek çok gerekçe gösterilebilir. Bunların içinde özellikle demografik, ekonomik ve psikolojik olmak üzere üç tür gerekçenin ilk sıralarda yer aldığı görülür. Bu gerekçelerden birincisine örnek olarak, ortaöğretimde her yıl artan öğrenci sayısı ile üniversite giriş sınavlarındaki yığılma gösterilebilir. Bugün ülkede % 2.5 dolaylarında yer alan hızlı bir nüfus artışından söz edilmektedir. Bu da, okul çağı nüfusunun eğitim gereksinimini karşılamada güçlük yaratmakta ve liselerdeki öğrenci artışına karşılık üniversitelerdeki kapasite artışının dengeli ve yeterli düzeyde olmaması, üniversite sınavına giren lise mezunlarının büyük çoğunluğunun yükseköğretime girememelerine neden olmaktadır. Bu bakımdan, ders geçme ve kredi düzeninin ortaöğretim düzeyinde uygulanması ile üniversiteye devam etmeyi düşünmeyen ya da böyle bir olanağı elde edemeyen öğrencileri temel ve orta düzeyde mesleki-teknik bilgi ve becerilerle donatıp meslek sahibi kılarak üniversite önündeki yığılma azaltılabilecektir. İkinci gerekçe, eğitime yapılan yatırımın kendini finanse edebilmesi ile ilgilidir. Yıllardan beri uygulanmakta olan sınıf geçme düzeni, özellikle ortaöğretimde, öğrenci maliyetini artıran ve ekonomik kaynakların savurgan bir biçimde kullanılmasına neden olan bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Sınıfta kalma ve sınıf yinelemenin 1991 bütçesine getirdiği külfetin 90-100 milyar dolayında olduğu düşünülürse, ortaöğretimde, sınıfta kalma yerine ders geçme ve kredi düzeninin, bu ekonomik kaybı önemli ölçüde önleyici bir uygulama özelliği taşıdığını belirtmek gerekir. Üçüncü gerekçe ise, sınıf geçme düzenindeki uygulamalar sonucu, sınıfta kalan öğrencinin kendini yeteneksiz, işe yaramaz, üretme güdüsünden yoksun olarak duyumsamasına neden olan psikolojik baskıdır (Arseven, 1992: 76-78). Oysa, çocuğun okuldaki başarısızlığının, başarısının ölçülmesindeki yanlışlıklardan; aile içinde yetişmesindeki kişilik gelişimine ilişkin eksikliklerden; ana-baba tutumundan

ya da kendini gerçekleştirme ortamını bulamamaktan kaynaklandığını belirten pek çok araştırma vardır (Arseven, 1986, 1988; Oğuzkan, Turgut ve Özoğlu, 1974). Ders geçme ve kredi düzeni, bireyi sistemin dışına atmamakta, birey kendi gizilgücünü (potansiyelini) kullanabildiği ölçüde bilgi ve beceri kazanarak kendi ilgi alanını görebilmekte, kendini gerçekleştirebilmekte ve geleceğini yönlendirebilmektedir. Bu noktada, kuşkusuz, velilerin tutumunun ve okuldaki rehberlik-danışmanlık görevlerinin önemi büyüktür. 1991'den bu yana sürdürülen uygulamalardan edinilen izlenime göre, özellikle ortaöğretim düzeyindeki sonuçların çözümü konusunda ders geçme ve kredi düzeninin sağladığı olumlu yaklaşım, bu uygulamadan vazgeçilmesinin pek olası olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu yeni düzen, gerek öğrenciler, gerek öğrenci velileri ve gerekse öğretmenlerce benimsenmiş görünmektedir. Gerçekten de, ders geçme ve kredi düzeni uygulamasının, varolan sorunlara çözümler üretirken ortaya çıkan yeni sorunları da en aza indirgeyerek başarıyla sürdürülmesine çaba gösterilmelidir. Yıllarca uygulanan sınıf geçme düzeninden sonra, Türk Eğitim Sistemine yaygın biçimde yansıtılan bu farklı model, ülkemiz eğitimi için yararlılığı tartışılmayacak değerinde önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Ders geçme ve kredi düzenine ilişkin modelin uygulamaya konulmuş olmasını, toplumdaki demokratikleşme özlem ve eğilimine koşut olarak, eğitimde demokratikleşme, çağdaşlaşma ve bilimselleşme yönünde atılması kaçınılmaz olan birlik adım olarak düşünmek ve ele almak yanlış olmayacaktır. Ancak gerçekleştirilen ilk uygulamalardan edinilen izlenime ve gözlemlere göre, çok sınırlı bir hazırlık döneminden geçilmiş olmakla birlikte, modelin uygulamaya konulmasında bilimsel çerçevede bir deneme etkinliğine, bir pilot çalışmaya ya da bir projeye yer verilmemiştir. Öğrenci akışı ve öğrencinin sistemli bir biçimde yönlendirilmesi bir bütünlük içinde ele alınmamış; deneme etkinlikleri bilimsel araştırmalarla yeterince değerlendirilmeden yurt yüzeyinde yaygın uygulamalara geçilmiştir. Modelin uygulanması için gerekli temel koşullar belirlenmemiş; okulun istekli olması tek belirleyici koşul olmuştur. Öğrencileri tanımada gerekli olan araç-gereçlerin sağlanması ve geliştirilmesi konusu üzerinde yeterince durulmamış; yönlendirmede önemli bir yeri olan "çok amaçlı/çok programlı lise" uygulamasına gerektiği biçimde yaklaşılmamış ve bu konuda yeterli gelişme sağlanamamıştır (Özoğlu, 1992: 66-68).

Ayrıca, 1991-1992 öğretim yılında gerçekleştirilen ilk uygulamalarla ilgili olarak, öğrenciler, öğrenci velileri, öğretmenler, yöneticiler vb. ilgililerden sağlanan görüşlere göre, öğrencilerin ve velilerin ders geçme ve kredi

düzenine ilişkin uygulamalar konusunda çoğunlukla yeterli bilgiye sahip bulunmadıkları; danışman öğretmenlerle öğrenciler ve veliler arasında doyuru- cu bir etkileşim kurulmadığı; öğretmen ve derslik sorunu nedeniyle yeterli sayıda seçimli ders açılmadığı; yakındaki başka kurumlardan yasal olarak ders alma olanağı bulunmadığı halde, okul yönetimlerince buna izin verilmediği ve böyle bir uygulamanın başlatılmadığı; başarıyı değerlendirmede uygulanan yeni not sisteminin gerçek başarıyı ölçmede yeterli bulunmadığı; farklı dallardaki öğretmen sayısı ile derslik, atelye, laboratuvar, müzik ve spor salonu gibi temel donanım yönünden okulların gereksinimini karşılamada yeterli olmadığı vb. noktalar genel olarak yakınma ve eleştiri konusu olmaktadır (Mocan, 1992: 37-39; Atalay, 17.3.1992, 28.2.1993).

Ders geçme ve kredi düzenine, kuşkusuz, bütün boyutlarıyla düşünülerek, daha uzun bir deneme ve hazırlık döneminden sonra, tüm önlemler alınarak başlanması daha uygun olurdu. Ancak, uygulamadan doğan sorunların yeni sorunlar yaratmasına meydan vermeden, olabildiğince hızlı bir biçimde çözüme kavuşturulması tüm ilgililerin başlıca dileğidir. Ne var ki bu noktada önemli olan, uygulamaya konulan modele olumlu yaklaşmak, eski modelin alışkanlıkları ve ön yargıları ile yeni modeli irdelememek, getirilen değişiklik ve yenilikleri yeni modelin gerekleri olarak görmeye çalışmaktır. Eğitimin odağında öğrencinin yer alması ve dolayısıyla eğitimin demokratikleşmesi bakımından bu yeni uygulamayı yapıcı bir yaklaşımla değerlendirmek yerinde olur. Nitekim Baymur'a göre (1992: 53-54), "ders geçme ve kredi düzeni, bugünkü koşullar içinde cesurca atılmış bir adımdır, öğretim sistemimizde bir inkılaptır." Ona göre, bu düzene geçmek kolay olmadığı gibi çeşitli zorluklarla karşılaşma olasılığı da yüksektir. Ayrıca, bugüne dek Türk okullarının, gençlere bilgi ve beceri kazandırmayı, onların zekâlarını geliştirmeyi en önemli amaçlar olarak benimsemesine karşılık, bireysel ayrılıkları, duygusal, toplumsal ve kişilik gelişimlerini yeterince dikkate aldığı söylenemez. Okullarda daha çok "öğretim" vurgulanmış, öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate alan bir eğitime yeterince yer verilmemiştir. Bu yeni model bütün bunlar için gerekli ortamı ve olanağı sağlayabilir. Öte yandan Oğuzkan (1992: 55-56) da, "ders geçme ve kredi düzenini, eğitim sistemine gerçekten dinamizm kazandırıcı bir girişim" olarak görmekte, ancak aşırı iyimserliğe kaçmadan sınırlı bir anlamda ele alınmasının uygun olacağı belirtilmektedir. Çünkü, okul yönetimlerinin (kuşkusuz, öğretmenlerin, velilerin ve tüm ilgililerin) yapı, zihniyet, yetkiler, alışkanlıklar, tutumlar, insan ilişkileri, denetim ve disiplin anlayışı vb. yönlerden değişmesi gerekir. Böyle bir değişme ve gelişme süreci içinde bütün ilgililerin demokratizasyon sürecine de doğrudan ve gerektiği gibi katılmaları önemli bir

koşul olarak görülmelidir. Bu arada, okul yapılarının ve çeşitli fiziksel koşul ve özelliklerin iyileştirilmesi gerektiğini de ayrıca vurgulamak gerekir.

Bunun yanında, Türk ortaöğretiminde ders geçme ve kredi düzeni uygulamalarına ansızın ve hazırlıksız başlanıldığı biçimindeki görüşlere katıldığını belirten Baykul (TRT 1, 9.3.1993), herşeye karşın, modelin uygulanmasının sürdürülmesi gerektiğini savunmakta; ancak yönlendirme konusunun çok önemli olduğunu, öğrencilerin ortaöğretimde kesinlikle ya bir mesleğe ve iş alanlarına ya da yükseköğretime yönelmelerine olanak verecek programlardan geçirilmeleri gerektiğini, bunun için de yönlendirme ve program geliştirme işinin alan uzmanlarınca gerçekleştirilmesinin doğru olacağını dile getirmektedir. Ona göre, konuyla ilgili olarak, daha önceki denemelerden Milli Eğitim Bakanlığı da, kamuoyu da çok şey öğrenmiştir. Bu amaca yönelik olarak, uygun görülen yerlerde eğitim bölgeleri, eğitim merkezleri oluşturulmalı ve "yönlendirme" işine özen gösterilerek, çok amaçlı okullar yurt çapında giderek yaygınlaştırılmalıdır.

Gerçekten de, gerekli yerlerde ortaöğretim düzeyinde eğitim bölgeleri oluşturulması ve bu bölgelerde ders geçme ve kredi düzenini uygulayan çok amaçlı okullar açılması ya da olanakları elverişli kimi kurumların eksiklik ve yetersizlikleri tamamlanarak çok amaçlı duruma getirilmesi modelin başarısı yönünden kaçınılmaz görünmektedir. Böylece, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı farklı programlarla, demokratik bir süreç içinde eğitim etkinliklerinin başarıyla gerçekleştirilmesi için gerekli ortamın sağlanmasında önemli bir yol katedilmiş olacaktır.

Sonuç

Türk ortaöğretiminde yıllarca sürdürülen sınıf geçme düzeni ile ilgili uygulamalara son verilerek, 1991-1992 öğretim yılında ders geçme ve kredi düzenine ilişkin modelin uygulanmasına geçilmiş olması eğitim sistemi açısından oldukça önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Söz konusu model, çok daha dar bir kapsamda Türk Eğitim Sisteminde önceki yıllarda belirli sürelerle denenmiş olmasına karşın, modelin ülkemizdeki başarısı ile ilgili olarak yeterince bilimsel araştırmaya yer verilmemiş ve dolayısıyla konuya ilişkin doyurucu sonuçlara ulaştırıcı bulgulara ulaşılamamıştır.

Modelin Türk eğitimine toplumsal ve ekonomik kalkınma yönünden katkı getireceği ve dolayısıyla bireylerin eğitim kurumlarında çağdaş teknolojiye uygun bilgi ve becerilerle donatılarak, her düzeyde ve her alanda kalkınmanın gerektirdiği nitelik ve sayıdaki insangücünün yetiştirilmesi (Kaya, 1984: 15)

beklentisine çağdaş ve demokratik bir yaklaşımla yanıt vereceği umudu ile Türk toplumunda bugün önemli ölçüde destek bulduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Modelin amacı, daha önce da zaman zaman vurgulandığı gibi, her öğrencinin kendi ilgi, istek ve yeteneğine göre yönlendirilmesine, geliştirilmesine, belirli alanlarda ilerlemesine ve başarısızlığının değil, başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamaktır. Böylece, yıllardan beri özlemi çekilen ve sık sık sözü edilip de bir türlü gerçekleştirilemeyen "öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim" anlayışı egemen kılınmış olacak, demokratik bir öğrenim ortamının yerleştirilmesi mümkün olabilecektir.

Bu gereksinim ve beklentilere bağlı olarak, bugün uygulanmakta olan bu modelin işleyişindeki sorunları özellikle programlar ve öğretim süreçleri yönünden en kısa sürede çözümlenerek, modeli çok amaçlı okul/program yaklaşımı içinde, aksamadan ve eksiksiz işler duruma getirmek, Türk Eğitim Sisteminin başarısı yönünden önemli bir gerekliliktir.

Kaynakça

- Akyol, Avni, (1990), "TÜSİAD'ın Hazırladığı 'Türkiye'de Eğitim' Raporu Üzerine", **Millî Eğitim**, 102, Ekim: 4-12.
- Arseven, Ali D., (1986), "Benlik Tasarımı: Gelişimi ve Okul Başarısıyla İlişkisi," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, Ankara.
- Atalay, Figen, (1992), "Öğretmen ve Derslik Sayısının Azlığı Sistemin Amacına Ulaşmasını Engelliyor: Ders Geçme ve Kredi Sistemi Boş Ders Geçme Sistemi Oldu," **Cumhuriyet Gazetesi**: 2.
- Başaran, İbrahim Ethem, (1992), "Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi Uygulamalarının Geliştirilmesi," **Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi: İlk Uygulamalar**, Panel 2, **Eğitim ve Bilim**, Özel Sayı, Ankara: Türk Eğitim Derneği, Temmuz: 65-106.
- Baykul, Yaşar, (1993), "Eğitim Sorunları Üzerine Forum," **Konuşalım-Tartışalım Programı**, TRT 1, Saat: 14.00, 9.3.1993.
- Baymur, Feriha, (1992), "Ders Geçme ve Kredi Sisteminin İlk Dönem Uygulamaları," Panel 1. **Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi: İlk Uygulamalar**, **Eğitim ve Bilim**, Özel Sayı, Ankara: Türk Eğitim Derneği, Temmuz: 23-61.
- Gürkan, Tanju, (1991), "İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki," **Izmir Birinci Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri**: 25-26-27 Kasım 1991, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi: 33.

- Güvendi, Mustafa, (1991), "Eğitimde Başarı ve Değerlendirme Sorunları," **İzmir Birinci Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri: 25-26-27 Kasım 1991**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi: 33.
- Kaya, Yahya Kemal, (1984), **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika-Eğitim-Kalkınma**, Geliştirilmiş dördüncü basım, Ankara.
- Koç, Nizamettin, (1981), **Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- McNell, John. D., (1985), **Curriculum: A Comprehensive Introduction**, Third Edition. Boston Toronto: Little Brown and Company.
- MEB, (1990), **Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri: 19-21 Mart**. Ankara.
- (1991), **Ders Geçme ve Kredi Sistemi (Tanıtım Dokümanı)**, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu.
- "Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği," **Resmi Gazete**. 20979; 2 Eylül 1991.
- MEB, (1991 a), "Ders Geçme ve Kredi Sistemiyle İlgili Okul Yöneticilerince Sorulan Sorular ve Açıklamalar," **Ders Geçme ve Kredi Sistemi ile İlgili Öğrenci-Veli Kılavuzu**, Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- , (1991 b), "Yılın Olayı: Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları," **Milli Eğitim**, 108, Mayıs: 4-5.
- MEB, (1992), **Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Kılavuzu**, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mehrens, William A. ve Irvin J. Lehmann, (1973), **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**, New York: Holt, Rinehart and Winston, İc., [Koç, 1981, s. 2'deki alıntı.]
- "Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)," **Resmi Gazete**, 14574: 24 Haziran 1973.
- Mocan, Asriye, (1992), "Ders Geçme ve Kredi Sisteminin İlk Dönem Uygulamaları," **Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi: İlk Uygulamalar**, Panel 1. **Eğitim ve Bilim**, Özel Sayı, Ankara: Türk Eğitim Derneği, Temmuz: 25-61.
- Oğuzkan, A. Ferhan, (1992), "Ders Geçme ve Kredi Sisteminin İlk Dönem Uygulamaları," Panel: 1. **Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi: İlk Uygulamalar**. **Eğitim ve Bilim**, Özel Sayı, Ankara: Türk Eğitim Derneği, Temmuz: 25-61.

- Oğuzkan, Turhan; Fuat Turgut ve Süleyman Çetin Özoğlu, (1974), **Ortaöğretimin İkinci Devresinde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Üzerinde Bir Simülasyon Denemesi**, Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu Bilim Adamı Yetiştirme Grubu.
- Sözer, Ersan, (1993), "Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Bir Araştırma, Eskişehir.
- Türkoğlu, Adil. (1991), "Ortaöğretimde Yönelme Zorunluluğu", **İzmir Birinci Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri: 25-26-27 Kasım 1991**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 15.
- Varış, Fatma. (1976), **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, Genişletilmiş ikinci baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.