



Article Info/Makale Bilgisi

✓Received/Geliş:10.09.2022 ✓Accepted/Kabul:08.11.2022

DOI:10.30794/pausbed.1173526

Research Article/Araştırma Makalesi

Yaman, Y. ve Özşen, T. (2022). "II. Dünya Savaşı Sonrası Japonya'sında Eğitim Sistemi Üzerine İlköğretim Müfredatı Özelinde Bir Değerlendirme", *Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022 Sayı 53: Özel sayı 2, Denizli, ss. Ö203-Ö219.

## II. DÜNYA SAVAŞI SONRASI JAPONYA'SINDA EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE İLKÖĞRETİM MÜFREDATI ÖZELİNDE BİR DEĞERLENDİRME

Yaren YAMAN\*, Tolga ÖZŞEN\*\*

### Öz

Özellikle II. Dünya Savaşı'nda alınan yenilgiye rağmen, kısa bir süre içerisinde hızlı bir kalkınma sürecine giren Japonya, günümüzde dünyanın en büyük üç ekonomisinden biri arasında yer almaktadır. Çalışmada, gelişmiş ülkeler arasında yer alan Japonya'nın II. Dünya Savaşı'ndan günümüze tarihi, ekonomik ve toplumsal değişimlerinin genelde eğitim sistemi ve özelde ise ilköğretim ile ilişkisini detaylı bir şekilde tartışarak bilinmeyen yönleriyle incelenmesi ve okuyucuya genel bir çerçeve sunması amaçlanmaktadır. Çalışmada Japonya'nın savaş sonrası eğitim yaklaşımları sırasıyla Yükleme Eğitimi (詰め込み教育) 1945-1970, Yutori Eğitimi (ゆとり教育) 1980-90, Post-Yutori Eğitimi (ポストゆとり教育) 2008- olmak üzere 3 dönemde incelenerek 1945 sonrası Japon eğitim sisteminin içeriğinde meydana gelen değişimler toplumsal, ekonomik ve siyasal alanlarda yaşanan değişimler eşliğinde tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Japon eğitim sistemi, Yutori eğitimi, Öğretim programı, PISA, Ijime, Futōkō.

## A BRIEF DISCUSSION ON POST-WAR EDUCATION SYSTEM IN JAPAN WITH A SPECIAL FOCUS ON THE PRIMARY EDUCATION CURRICULUM

### Abstract

Despite the defeat in World War II, Japan, which entered a rapid development process in a short time, is now one of the three largest economies in the world. In this study, the Japanese education system in general and primary school in particular will be discussed within the historical, economic, and social changes through primary education curricula from World War II to the present. In the study, Japanese teaching approaches will be examined and discussed respectively in three periods: Tsumekommi Education (詰め込み教育) 1945-1970, Yutori Education (ゆとり教育) 1980-90, Post-Yutori Education (ポストゆとり教育) 2008 - . These 3 periods will be discussed over social, economic and political changes in Japanese educational system after 1945.

**Keywords:** Japanese education system, Yutori education, Curriculum, PISA, Ijime, Futōkō.

\*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Japon Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, ÇANAkkALE.  
e-posta:yarenyamanhb@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-5717-7339>)

\*\*Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ÇANAkkALE.  
e-posta:tozsens@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0003-2074-427X>)

## **GİRİŞ**

Geçmişten günümüze Japonya’da tarihi, ekonomik ve toplumsal alanlarda yaşanan değişimler tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de akademik alanda ilgi görmektedir. Özellikle II. Dünya Savaşı’nda alınan yenilgiye rağmen, kısa bir süre içerisinde hızlı bir kalkınma sürecine giren Japonya, günümüzde dünyanın en büyük üç ekonomisinden biri arasında yer almaktadır. Bir coğrafyada yaşanan tarihi, ekonomik ve toplumsal değişimler, o coğrafyanın eğitim sistemine yansımaktadır. Aynı şekilde, eğitimin sisteminin de toplumu oluşturan bireyleri birçok boyutta etkilemesi sebebiyle toplumsal değişimlerle doğrudan bir ilişkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim sisteminde gidilen değişikliklerin savaş sonrası kalkınma sürecinde nitelikli işgücünün oluşturulmasına katkısı olmuştur (Kase, 1997; Katase, 2010). Çalışmada, gelişmiş ülkeler arasında yer alan Japonya’nın II. Dünya Savaşı’ndan günümüze tarihi, ekonomik ve toplumsal değişimlerinin eğitim sistemi ile muhtemel ilişkisinin incelenmesi ve okuyucuya genel bir çerçeve sunması amaçlanmaktadır. Ülkemizde bu bağlamda Japon toplumunu farklı disiplinler çerçevesinde tartışan, çözümleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında tarih (Esenbel 1988; 1999; Dündar 2006), ekonomi (Akkemik 2011; 2022), edebiyat (Güven 2015; 2022; Erkin 2004), sosyoloji (Özşen 2011; 2020; 2021; Aksoy Sugiyama 2014) başta olmak üzere Japonya’nın II. Dünya savaşı sonrasındaki sosyoekonomik dönüşümünü farklı boyutlarıyla çözümleyen birincil kaynak odaklı birçok çalışma mevcuttur. Yine, Japon eğitiminin sistemsel, yönetsel ve okul yapısı boyutlarına odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak, tüm bu birikime karşın, II. Dünya savaşı sonrası sosyoekonomik değişim ile Japon eğitim sisteminin dönüşüm süreci arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve daha çok makro dönüşüme odaklanmaktadır (Özşen, 2021). Bu bağlamda, Japonya’nın sosyoekonomik dönüşümünün Japon eğitim yaklaşımlarına ve öğretim programlarına yansımalarına ilişkin bir tartışma zemininin oluşturulması özellikle ulusal alanyazın açısından oldukça önem arz etmektedir. Çalışmanın özgünlüğü ve önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel süreçler bağlamında incelendiğinde modern Japon eğitim sisteminin üç farklı döneminin bulunduğu söylenebilir (Özşen, 2020: s. 440). 1868-1890 yılları arası ulus-devlet anlayışına yönelim, eğitim sisteminde merkezileşmenin ve Batılılaşma çabalarının öne çıktığı I. Dönem; 1890-1945 yılları arasındaki makro siyasal atmosferin ve militarist anlayışın eğitime yansıdığı II. Dönem ve son olarak 1945 sonrasındaki sanayi ve kentleşme ve uluslararasılaşma sürecine giren yeni Japonya’yı kapsayan III. Dönem olarak özetlenebilir (Özşen, 2020). 1950 sonrası Japon eğitim sisteminin de özellikle yaklaşım ve öğretim programları bağlamında 3 alt döneme sahip olduğu söylenebilir. 1950-1970 arası olarak kabul edilen III. Dönemin ilk alt dönemi, sanayileşme sürecinin bir ürünü olan bilgi ve beceri temelli eğitim sistemine odaklanmaktadır. İkinci alt dönem esnek eğitim (*yutori kyōiku*) modelini benimseyerek bilgi ve beceriyi deneyime aktarmayı temel alan bir dönemdir. Son alt dönem ise bireye bilgi toplumunda yaşama gücü (*ikiru chikara*) kazandırmayı amaçlayan post yutori eğitim (*posuto yutori kyōiku*) yaklaşımını içermektedir.

Tüm bu arka plandan hareketle, bu çalışmada betimsel bir yaklaşımla, 1945 sonrası Japonya’nın eğitim sistemindeki değişiklikler dönemin sosyoekonomik ve siyasal gerçeklikleri ile birlikte bir bütün içinde tartışılacaktır. İlkokul müfredatı bağlamında yürütülen incelemede Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) ve resmi yazılı kaynaklardaki verilerden yararlanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, Japon eğitim sisteminin dünden bugüne yaşadığı değişimi öğretim programları üzerinden değerlendirerek hem ulusal alanyazındaki bu konuya ilişkin eksikliği gidermek hem de Japon eğitim sistemine ilgi duyan okuyucuya birincil kaynaklardan ve verilerden oluşan bir bilgi derlemi sunmaktır. Bu yolla, somut olarak, II. Dünya Savaşı sonrası Japonya’nın tarihi, ekonomik ve toplumsal deneyimleri ile genelde eğitim sistemi, özelde ise ilkökul öğretim programları, arasındaki ilişkinin tartışılacağı zeminin oluşumuna katkı sunulması beklenmektedir.

## **İkinci Dünya Savaşı’ndan Sonra Japon Eğitim Sistemine Bakış**

### **Yeni Eğitim Sisteminin Hukuki Zemini**

Ulusal alanyazında da yer yer Japon ekonomik kalkınmasının en önemli belirleyicilerinden birinin de Japon Eğitim Sistemi olduğu vurgulanır (Ekinci, 2010: 45; Kincal, 2016: 11). Ekonomik kalkınma süreci elbette nitelikli işgücünün tabanda çoğalmasıyla birlikte sürdürülebilir hale gelir. Ancak, tek başına eğitim ve ekonomik kalkınma ilişkisinin kurulabilmesi de zordur. Ancak, Japonya’nın savaş sonrasında hukuk (anayasa değişikliği), ekonomi ve üretim (sanayileşme, istihdamda tarımın yerini sanayi ve hizmet sektörünün alması), toplum dinamikler

(kentleşme ve göç) başta olmak üzere birçok alanda yaşadığı köklü yapısal değişim de tarihsel bir gerçekliktir. Yine, bu süreçte eğitim alanında 1870’lerde başlayan ve fakat 1890’lardan 1950’lere kadar duraklayan yapısal reformlar, 1947 sonrası Eğitim Temel Yasası (1947) (*教育基本法*) ile yeniden faal hale gelmiştir. Bu yasada savaş sonrası Japon eğitim sisteminin temel ilkeleri açıkça ortaya konmuş ve yeni çıkarılan yasa 1890 yılında yayımlanan “İmparatorluk Eğitim Fermanı”nın yerini almıştır. Yasa genel olarak; tüm vatandaşlar için eşit eğitim fırsatı, karma eğitim, özbenlik gelişimi, gerçeğe ve adalete saygı, öğretim üyeleri için akademik özgürlük gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Bu bağlamda, vatandaşlık olgusunu benimseyen yeni bir yaklaşıma geçilmiştir. Eğitim Temel Yasası’nın ardından, Okul Eğitimi Yasası (*gakkō kyōiku hō* - 学校教育法) (1947), Talim ve Terbiye Kurulu Yasası (*kyōiku iinkai-hō* - 教育委員会法) (1948), Toplum Eğitimi Yasası (*shakai kyōiku-hō* - 社会教育法) (1949) ve Özel Okullar Yasası (*shiritsu gakkō-hō* - 私立学校法) (1949) da dahil olmak üzere eğitim sisteminin yapısını ve yönetimini belirleyen bir dizi eğitim yasası çıkarılmıştır. Yeni eğitim sisteminin temel çerçevesi şu şekilde özetlenebilir: (1) ikili (dual) mesleki eğitim modelinden, 6-3-3-4 sistemi olarak bilinen tek hatlı sisteme geçiş (2) ilke olarak kız ve erkek çocukların karma eğitiminin kabul edilmesi (3) zorunlu eğitimin ilkokul ve ortaokul dahil olmak üzere 9 yıla uzatılması (4) engeli olan bireylere eğitim hakkı (5) üniversite temelli bir öğretmen yetiştirme sisteminin kurulması (6) il ve belediye birimlerinde eğitim kurumlarının açılması (7) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin üniversite eğitimi. İlk aşamada genel zemini kurmaya yönelik yasal düzenlemelerin ardından, 1950’lerden itibaren eğitimin farklı boyutlarına ilişkin yasal altyapı kurulmaya başlandı. Örneğin 1954 yılında kırsal alanlar veya merkeze uzak bölgelerdeki okulların koşullarını iyileştirmek amacıyla Uzak ve İzole Bölgelerde Eğitimin Teşviki Kanunu (*hekichi kyōiku shinkōhō* - へき地教育振興法) çıkarıldı. Bu alanlardaki okullarda tesis ve teçhizatın yenilenmesi için özel mali hükümler oluşturuldu ve buralarda görev yapan öğretmenler özel ödeneklerle desteklendi. Ayrıca, 1954 yılındaki okul yemeklerinin iyileştirilmesi için Okul Öğle Yemeği Yasası (*gakkō kyūshoku-hō* - 学校給食法) 1958 yılındaki çocukların sağlığının korunması ve okullarda daha hijyenik bir ortamın sağlanmasını amaçlayan Okul Sağlığı Kanunu (*gakkō hoken anzen-hō* - 学校保健安全法), 1963 yılındaki zorunlu eğitim verilen okullarda Ders Kitaplarının Ücretsiz Dağıtılması Kanunu (*gimukyōiku sho gakkō no kyōkayōtoshō no mushō ni kansuru hōritsu* - 義務教育諸学校の教科用図書は無償に関する法律) gibi doğrudan eğitim öğretim ortamını şekillendiren farklı yasalar da yürürlüğe girdi. Aynı dönemlerde, Sanayi Eğitimine Teşvik Kanunu ve (*sangyōkyōikushinkōhō* - 産業教育振興法) (1951), Fen Eğitimine Teşvik Kanunu (*rikakyōikushinkōhō* - 理科教育振興法) (1953) olmak üzere iki kanun çıkarılmıştır. Bu kanunlar laboratuvarlar, tesisler ve ekipmanlarla ilgili ulusal kriterleri ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Bu bağlamda, 2. Dünya Savaşı’nın hemen ardından bilim ve endüstri alanlarına yatırım yaparak bu konularda gelişim sağlama çabalarının Japonya’nın kalkınmasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Japonya 1945-51 arası Amerikan işgali altında olup tüm kararlarında Müttefik Kuvvetleri Merkezi (SCAP) ABD Generalinden almak onay almak zorundadır. Savaş sonrası, demokrasi kavramı biraz da Amerikalıların zorlaması ile o coğrafyaya girmiştir. (Palacioğlu, 2018). Müttefik Kuvvetler Komutanlığı Amerikan Savaş Bakanlığı’ndan bir eğitim heyeti talebinde bulunmuştur. Amerikan Dışişleri Bakanlığı tarafından seçilen G. S. Stoddart’ın başkanlığındaki 27 uzmandan oluşan Amerikan Eğitim Misyon Heyeti ilk grubu (*Beikoku Kyōiku Shisetsudan*) Japonya’da güncel ve demokratik bir eğitim sisteminin tesisini sağlamaya yönelik somut politikaların geliştirilmesi amacıyla aynı yıl Japonya’ya gelmiştir (Nakauchi, Nakano, Takeuchi ve Fujioka, 1987, ss. 44; akt. Özşen, 2020). Buna göre, bahsi geçen dönemlerde eğitimle ilgili alınan kararlarda da Amerikan etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eğitimde yeniden yapılanma gereksinimi ve ekonomik gelişim için sanayileşmede insan gücüne duyulan ihtiyaç ise özellikle 1950’lerden sonra Japonya’nın fen bilimleri ve sanayi alanlarında da kanunlar çıkarmasına ortam hazırlamıştır.

1970’lerde ortaya çıkan Petrol Krizi, sanayide büyüme oranlarını olumsuz etkilemiş, Japonya’nın İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki yeniden inşa sürecini yavaşlatmıştır (Sakoh, 1984). Buna karşın, bu dönemden itibaren Japon eğitim sistemi, ABD gibi bazı gelişmiş ülkeler arasında başarılı bir örnek olarak dikkat çekmeye başlamıştır. Eğitimli yetkin iş gücüne sahip olduğu ve böylece savaş sonrası Japon ekonomik toparlanmasına ve gelişmesine katkıda bulunduğu düşüncesi hakimdir (Fujita, 2004). 1971 yılında, Eğitim Bakanına danışma organı olan Eğitim Merkez Konseyi (CCE), “eğitim sisteminin kapsamlı bir şekilde genişletilmesi için temel politikalar” raporunu sunmuştur. Bunun sonucunda, okulöncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim süreçlerini yeniden yapılandırmayı amaçlayan kapsamlı bir reform tasarlanarak “Üçüncü Büyük Eğitim Reformu” olarak adlandırılmıştır. Özellikle, Japonya Öğretmenler Sendikası, CCE’nin savaş sonrası reformları eleştirel bir inceleme yapmadan reform önerileri sunduğunu iddia ederek net bir muhalif duruş benimsemiştir (Saito, 2009). Japonya’nın ekonomik kalkınmayı

ve büyümeyi şiddetli yaşadığı bu dönemde (1974) “Okul Eğitim Standartlarının Korunması ve Geliştirilmesi için Zorunlu Eğitim Okullarında Yetenekli Eğitim Personelinin Güvence Altına Alınmasına Yönelik Özel Tedbirlere İlişkin Kanun”unun yürürlüğe girmesine karar verilmiştir. Bu kanun hükümlerine göre, ilk öğretmen özel maaş zammı (ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için ortalama %9 özel maaş artışı) Ocak 1974’te uygulanmış, ardından ikinci özel maaş zammı (ortalama %7 artış) izlemiştir. Ayrıca, aynı yıl Japonya’nın öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında, üniversitelerde “Eğitim Personeli Sertifikalandırma Yasası”nda (*kyōiku shokuin menkyo-hō* - 教育職員免許法) (1949) belirtilen şartları sağlayan öğrencilere öğretmenlik sertifikası verilmeye başlanmıştır.

1980 yılında ilk kez iki ulusal üniversitede (Hyogo ve Joetsu) eğitim fakültelerine yüksek lisans öğrencileri alınmıştır (Hawley, 1986). 80’lerin ilk yarısı iktidara gelen Nakasone hükümeti de eğitim reformları yapmıştır. 1984’te Başbakanlık himayesinde kurulan Ulusal Eğitim Reformu Konseyi (NCER, Rinkyōshin) Ağustos 1987’de yayınladığı nihai raporunda ulusal reformuna ilişkin üç temel ilkeye dikkat çekmiştir: (1) öğrencilerin bireyselliğini vurgulama ilkesi (2) yaşam boyu öğrenme sistemine geçiş ve (3) uluslararasılaşma ve bilgi teknolojisindeki gelişmelere duyarlılık.

Bu dönemlerde kentleşme sürecinin olgunlaşması, kentli toplumda bireyin gereksinimlerinin de öncelikli hale gelmesi, iletişim ve bilgi teknolojilerinin gündelik yaşam içerisinde rol almaya başlamasıyla birlikte, eğitim sistemi de sorgulanmaya başlamıştır. Bazı eğitim liderlerinin “Japon okulları temel akademik becerilere sahip ancak yaratıcılık, özgünlük ve istekten yoksun mezunlar yetiştirdiği” yönündeki eleştirilere MEXT, öğretim programlarındaki bazı değişikliklerle yanıt vermeye çalışmıştır (Fish, 2016). Yutori dönemi olarak anılan bu dönem bir önceki döneme kıyasla ders saatlerinin azaltıldığı ve öğrenciye kendini geliştirmesi için daha fazla zamanın verildiği bir dönem olarak değerlendirilebilir. Milenyuma gelindiğinde ise, sosyodemografik yapı, ekonomik gelişmeler, toplumsal ihtiyaçlar, bilgi ve internet teknolojilerinin hanelere ve hatta ceplere girmesi, bireyin toplum içindeki konumlandırılışını yeniden değiştirmeye başlamış, bu da eğitim sisteminin yeniden sorgulanır hale gelmesine yol açmıştır. 2000’lerin ilk yılları ile birlikte, bilgi ve beceriyi edinen birey yerine bilgi ve beceriyi yaşam içerisinde kullanmayı amaçlayan Post-Yutori Dönemi’ne geçiş yaşanmıştır. Bu dönemde de değişim yine yasal metinlerdeki nicel dönüşümlerle yaşanmıştır. MEXT, derslerde sözel etkinliklerin geliştirilmesi, matematik ve fen eğitimi, kültürel/geleneksel eğitim, ahlak eğitimi, deneyimsel öğrenme etkinlikleri, yabancı dil eğitimi ve mesleki eğitimi amaçlayan “Yaşama gücü” (*ikiru chikara* - 生きる力) kavramını benimsemeye karar vermiştir (Nakayasu, 2016, s.139). Yukarıda savaş sonrası eğitim sisteminin hukuki zemine ilişkin tartışma farklı bakış açılarıyla derlenmiştir. Bu noktada, Japon eğitim sistemi öğretim programları ve eğitim yaklaşımları üzerinden daha detaylıca irdelenecektir.

## **Japonya’da Eğitim Sistemi Yaklaşımları**

### **Yüklemeci Eğitim Yaklaşımı: sanayileşme ve kentleşme sürecindeki Japonya**

İkinci Dünya Savaşı’ndan yenilgiyle ayrılan Japonya ekonomik, toplumsal ve siyasal bağlamlarda oldukça ciddi bir krize sürüklenmiştir. Fabrikalar, üretim tesisleri, teçhizat ve mühimmatlar kullanılamaz hale gelmiştir. Dolayısıyla, savaş sonrası neredeyse dörtte biri yok edilen Japonya’da halk kaos, açlık ve işsizlik sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır (Takada 1999: 4). Ordudan terhis edilen 7,6 milyon askerin yaklaşık 4 milyonu işsiz kalmış ve yaklaşık 1,5 milyon kişinin yurt dışından ülkesine dönmek zorunda bırakılmasıyla ülke genelinde 13,1 milyon işsiz nüfusu oluşmuştur (Nakamura, 1981: 21). Aile hayatının, savaş alanlarından dönen askerler için tek umut olarak görülmesi nedeniyle savaş öncesi döneme göre özellikle 1947-1948 yılları arasında evlilik oranlarındaki yükselme, aşırı çocuk doğumuna (*baby boom*) neden olmuştur. Japonya Sağlık, Çalışma ve Refah Bakanlığı (*厚生労働* - *kōsei rōdōshō*) “Doğum Oranındaki ve Toplam Doğurganlık Hızındaki Değişimler” verilerine göre, Japonya’da doğum oranı 1947’de 4,54 ile geçmişten günümüze en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Savaş sonrası Japonya’nın içinde bulunduğu bu vaziyet ülkeyi yeniden inşa çalışmalarına itmiştir. Birçok alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de değişikliklere gidilerek birtakım reformlar ortaya konmuştur (Morie & Nozato, 2003). Yasal zeminle birlikte eğitim sistemi 1950’lerden itibaren hızlı bir niceliksel ivme kazanmıştır. İleri eğitime devam isteyenlerin sayısında artış yaşanmıştır. Bu durum ilk olarak ortaöğretimi ve ardından yükseköğrenimi etkilemiştir. 1950’de ortaöğretime geçiş oranı %42,5 iken 1960’ta %57,7’ye, 1970’te %82,1’e, 1980’de %94,1’e yükselmiştir (JICA, 2004). Eğitimde yeniden yapılanma sürecinde gerçekleştirilen reform çalışmaları sonucu eğitime devamlılık gibi olumlu birtakım gelişmeler yaşanırken, toplumsal bunalıma yol açan bazı aksaklıklar da ortaya çıkmıştır.

Savaş sonrası, ders içerikleri ağırlaştırılmış, 1960’lardan itibaren “Modernize Edilmiş Eğitim Müfredatı” (*gendaika karikuramu* - 現代化カリキュラム) olarak adlandırılan en fazla ders saati ve ders içeriğine sahip eğitim müfredatı benimsenmiştir (Suzuki, 2012). Bu dönemde üniversiteye girişte yaşanan rekabet, okullaşma oranındaki artışla bilgi ve beceriyi “sınava yönelik” aktarma anlayışı öne çıkmaktadır (Özşen, 2021:448). Bu nedenle, “Yüklemeci Eğitim” anlamına gelen (*tsumekomi kyōiku* - 詰め込み教育) olarak adlandırılmaktadır.

**Tablo 1 1968 yılı ilköğretim Öğretim Programı**

Dersler/Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf
Japonca	238	315	280	280	245	245
Toplum	68	70	105	140	140	140
Matematik	102	140	175	210	210	210
Fen Bilgisi	68	70	105	105	140	140
Müzik	102	70	70	70	70	70
Sanat	102	70	70	70	70	70
Aile Hayatı	-	-	-	-	70	70
Beden Eğitimi	102	105	105	105	105	105
Ahlak Bilgisi	34	35	35	35	35	35
Toplam	816	875	945	1015	1085	1085
Haftalık Saat	23	25	27	29	31	31

Kaynak: MEXT Ulusal Eğitim Politikaları Araştırma Enstitüsü İlköğretim Öğretim Programları <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s43e/index.htm>

**Tablo 2 1969 yılı Ortaokul Öğretim Programı**

Dersler/Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Japonca	175	175	175
Toplum	140	140	175
Matematik	140	140	140
Fen Bilgisi	140	140	140
Müzik	70	70	35
Sanat	70	70	35
Beden Eğitimi	125	125	125
Teknoloji ve Aile Hayatı	105	105	105
Ahlak Bilgisi	35	35	35
Özel Etkinlik	50	50	50
Seçmeli Ders	140	140	140
Toplam	<b>1190</b>	<b>1190</b>	<b>1155</b>
Haftalık Saat	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>33</b>

Kaynak: MEXT Ulusal Eğitim Politikaları Araştırma Enstitüsü İlköğretim Öğretim Programları <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s44j/index.htm>

Yüklemeci Eğitim yaklaşımının benimsendiği dönem aynı zamanda Japonya’nın sanayileşme ve kentleşme sürecindeki “hızlı ekonomik kalkınma dönemi” (1950-1973) ile de paralel dönemdir. Dolayısıyla, çevreden merkeze gelen ve sanayide istihdam edilecek nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik süreç eğitim müfredatının temel hareket noktasını oluşturmuştur. Bu döneme ait öğretim programlarına bakıldığında bu eğilim daha da net anlaşılmaktadır (Tablo 1, Tablo 2). İlkokul öğretim programlarına bakıldığında 1. sınıftan 6. sınıfa kadar ders saatlerinin kademeli olarak arttığı ortadadır. Özellikle, Japonca (anadil) ve Matematik ders ağırlıklarının diğer derslere göre daha yoğun olduğu; Toplum ve Fen Bilgisi ders saatlerinde de yine kademeli bir artış görülür. Buna karşın, müzik ve sanat gibi akademik başarı yerine bireyin öz gelişimini öne çıkaran derslerin

ağırlığının ilkokuldan ortaokula geçişte azaldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde toplam ders saatleri ilkokula göre fazladır. Kademeli olarak haftalık 23 saatle başlayan ders yükü ortaokulda 35 saate kadar çıkar. Ortaokul öğretim programı ilkokuldaki temel beceri derslerinin yanında Teknoloji ve Aile Hayatı, Özel Etkinlik ve Seçmeli Ders saatlerinin dahil edildiği görülmektedir. Teknoloji ve Aile Hayatı dersi, sanayileşme ve kentleşme sürecini olgunlaştıran, kentli yaşam anlayışını içselleştirmeye başlayan bir sosyolojik atmosfer içinde değerlendirildiğinde, zamanın ruhunu taşıyan bir yaklaşım olarak konumlandırılabilir. Bu dönemde, zorunlu eğitimin ortaokulu kapsar hale gelmesi, sanayideki gelişmelerle birlikte işgücünden beklentinin nitelik olarak da artmaya başlaması gibi farklı toplumsal dinamikler, 1955 yılında kadınlarda %47,4, erkeklerde ise %55,5 olan zorunlu eğitim sonrası ortaöğretimde okullaşma oranını 20 yıl sonra (1975) %90'ları geçen seviyelere getirmiştir (Özşen, 2021: 447). Japonya'da yapılan eğitim reformlarının, daha sonraki dönemlerde yaşayacağı ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmada itici güç unsurlarından biri olduğuna şüphe yoktur (Nakauchi vd., 1987; Takahashi&Takada&Sono, 2001; Nakamura&Higuchi, 2013; Kaizuka, 2018).

Öte yandan, 1950'lerden kabaca 1980'lere kadarki sosyoekonomik yapıdaki şiddetli değişimi tecrübe eden bu dönem aynı zamanda okulda toplumsal bağlamı birtakım sorunların da tecrübe edildiği dönem olmuştur. Değişen toplumsal dinamikler ve ihtiyaçlar beraberinde işgücünden beklentileri sürekli ve şiddetli bir biçimde değiştirmekte, istenen niteliği yükseltmektedir. Bu da beraberinde "diploma" merkezli ve sonuç odaklı rekabetçi bir toplumsal atmosferi okul ortamına doğurmuştur. Bu rekabet ortamı "Sınav Cehennemi" (*examination hell*) olarak da anılmaktadır. Okul ve öğrenme ortamı bu şartlar altında öğrencilere sınırları net ve kalın biçimde çizilmiş, somut maddi bilgi edinimini amaçlayan yüklü bir programı sunmuş ve bu da öğrencilerin üzerinde baskı mekanizmasının daha yüklü biçimde çalışmasına neden olmuştur. Üniversiteye giriş sınavının yarattığı rekabet ortamı öğrenci ve veliler üzerinde aşırı kontrol dayatmasından kaynaklanan olumsuzluklar yaratmıştır. Ayrıca ezberci eğitim ve zorlamanın öğrencilerde yaratıcı düşünmenin önüne geçtiği düşünülmektedir. Bu dönemde, "Ochikobore" denilen derslerine yetişemeyen ya da geride kalan çocukların sayısındaki artışa dikkat çekilmiştir. Pek çok çocuk, öğrenimlerini başarılı bir şekilde tamamlamak veya sınavlara hazırlanmak için, akşamları ve/veya hafta sonları "Juku" olarak bilinen "akşam okullarına" gidip gelir. Ayrıca, "desolation of education" olarak adlandırılan durum, bazı öğrencilerin okulu sevmeme, okul içi şiddet, zorbalık (*ijime*) başta olmak üzere farklı birçok sebeple okula gitmeyi reddetmesi (*futōkō*) gibi bir olgu olarak medyada sıklıkla yer almaktadır.

### **Yutori Eğitimi Yaklaşımı: Bilgi Toplumu, Kentli Japonya'da Eğitim**

"Yutori" kavramı, "esnek" veya "baskısız" anlamına gelen Japonca bir kelimedir (Nakai, 2014, s.2). "Yutori eğitimi" Japon eğitim politikalarını betimlemek amacıyla özellikle 1990'lar itibarıyla sıkça kullanılır hale gelmiş bir ifadedir (Suzuki, 2012). Yutori kelimesi yönetmelik ve yönergeler içinde geçse de bir eğitim politikasını simgeleyecek şekilde "Yutori Eğitimi" olarak resmi bir kullanımı bulunmamaktadır. Bu ifade daha çok, yazılı ve görsel medyada eğitim uzmanlarının eğitim politikalarını tartışırken kullandıkları bir ifade olması sebebiyle toplumsal tabanda, 1980-2000'ler arası Japon eğitim sisteminin karakteristiğini anlatan bir sembol ifade olarak benimsenmiştir. Bu dönem, diğer bir deyişle Esnek Eğitim dönemi, süreç olarak keskin bir dönüşümü yansıtmaz. Yıllar içindeki toplumsal dönüşümle paralel biçimde okullardaki ders içerikleri ve saatlerinin değiştirilerek ders yüklerinin nicelik ve/ya nitelik olarak hafifletilmesi ve buna bağlı gelişmeleri anlatan bir dönem olarak tanımlanması daha sağlıklı olacaktır. Bu dönem öğretim programlarının bir önceki döneme kıyasla ne yönde ve ne derecede değiştiğini daha iyi anlayabilmek için, dönemin sosyolojik profilini anlamak gerekir. 1980'ler sonrası Japonya nüfusun ağırlıklı bölümünün kentte ve merkezde yaşadığı, istihdamın ağırlıklı olarak sanayi ve hizmet sektöründe gerçekleşmeye başladığı dönemdir. Yine, kentli yaşam tarzının, tüketim davranışlarının tabanda yer etmeye başladığı, bireyin değer ve taleplerinin de -bir kolektif anlayış sahibi toplumsal atmosfer içinde olabileceği düzeyde- toplumsal öncelikler kadar öncelendiği bir dönemdir. Yine, sanayide arzu edilen iş gücü profili sadece temel bilgi beceri sahibi profilden çıkmıştır. Zira, liseye devam oranlarının bu dönemdeki artışı da yine bu savı destekler niteliktedir. Dolayısıyla, Yükleme eğitimi yaklaşımının hâkim olduğu bir öğretim programından daha esnek bir program karakterine geçiş tüm bu toplumsal ve üretsel süreçten bağımsız gelişmemiştir. Esnek (Yutori) yaklaşımının benimsendiği dönem öğretim programlarına bakıldığında ilk bakışta bir tezat olduğu değerlendirilebilir (Tablo 3).

**Tablo 4 1989-2008 İlk ve Ortaokul Öğretim Programları Karşılaştırması**

	Japonca	Toplum	Matematik	Fen Bilgisi	Hayat Bilgisi	Müzik	Sanat	Aile Hayatı	Beden Eğitimi	Ahlak Bilgisi	Yabancı Dil	Genel çalışma saati	Özel etkinlik	Seçmeli Ders	Toplam
İlkokul 1. Sınıf Yutori Dönemi	306	0	136	0	102	68	68	0	102	34	0	0	34	0	850
İlkokul 1. Sınıf Post-Yutori Dönemi	306	0	136	0	102	68	68	0	102	34	0	0	34	0	850
İlkokul 2. Sınıf Yutori Dönemi	315	0	175	0	105	70	70	0	105	35	0	0	35	0	910
İlkokul 2. Sınıf Post-Yutori Dönemi	315	0	175	0	105	70	70	0	105	35	0	0	35	0	910
İlkokul 3. Sınıf Yutori Eğitim	280	105	175	105	0	70	70	0	105	35	0	0	35	0	980
İlkokul 3. Sınıf Post-Yutori Eğitim	245	70	175	90	0	60	60	0	105	35	0	70	35	0	945
İlkokul 4. Sınıf Yutori Eğitim	280	105	175	105	0	70	70	0	105	35	0	0	70	0	1015
İlkokul 4. Sınıf Post-Yutori Eğitim	245	90	175	105	0	60	60	0	105	35	0	70	35	0	980
İlkokul 5. Sınıf Yutori Eğitim	210	105	175	105	0	70	70	70	105	35	0	0	70	0	1015
İlkokul 5. Sınıf Post-Yutori Eğitim	175	100	175	105	0	50	50	60	90	35	35	70	35	0	980
İlkokul 6. Sınıf Yutori Eğitim	210	105	175	105	0	70	70	70	105	35	0	0	70	0	1015
İlkokul 6. Sınıf Post-Yutori Eğitim	175	105	175	105	0	50	50	55	90	35	35	70	35	0	980
Ortaokul 1. Sınıf Yutori Eğitim	175	140	105	105	0	70	70	70	105	35	0	0	35-70	105-140	1050
Ortaokul 1. Sınıf Post-Yutori Eğitim	140	105	140	140	0	45	45	70	105	35	140	50	35	0	1015
Ortaokul 2. Sınıf Yutori Eğitim	140	140	140	105	0	35	35	70	105	35	0	0	35-70	105-210	1050
Ortaokul 2. Sınıf Post-Yutori Eğitim	140	105	105	105	0	35	35	70	105	35	140	70	35	0	1015
Ortaokul 3. Sınıf Yutori Eğitim	140	75-105	140	105-140	0	35-70	35-70	70-105	105-140	35	0	0	35-70	105-280	1050
Ortaokul 3. Sınıf Post-Yutori Eğitim	105	140	140	140	0	35	35	35	105	35	140	70	35	0	1015

Yüklemeci bir yaklaşımdan daha esnek bir yaklaşıma geçiş, ilk etapta ders saatlerinin azalması olarak anlaşılabilir. Ancak, ilkokul öğretim programlarının kıyaslamasına detaylıca bakıldığında, 1., 2., ve 3. sınıflarda aksine ders saatlerinin daha da arttığı görülecektir. Tam da bu noktada, burada vurgulanan “esnek” yaklaşımın salt nicel bir dönüşüm olmadığını kuvvetle vurgulamak gerekmektedir. Zira, Japon eğitim sisteminin bu noktasına ilişkin tartışmalarda bu tuzağa düşülmekte ve söz konusu dönüşüm ağırlıklı olarak nicel sayılar üzerinden tartışılma eğilimi sergilemektedir. Ancak, örneğin eski sistemde toplam 815 saat olan 1. Sınıf ders yükünün “esnek” olarak

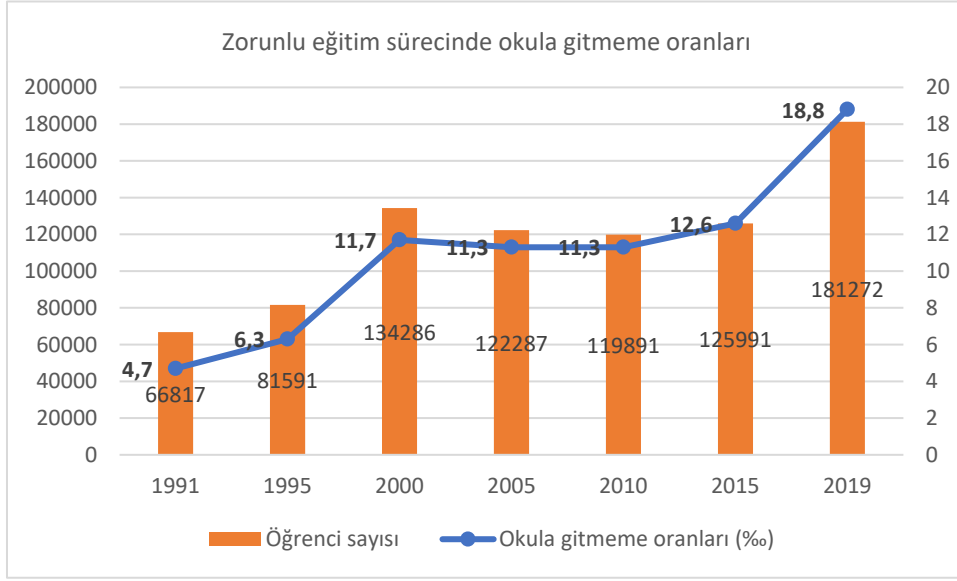
adlandırılan dönemde 850 saate yükselmesini içerik üzerinden değerlendirmek daha sağlıklı olacaktır. Somut olarak, ilkokul 1. ve 2. sınıf programlarında (anadil) Japonca ve Matematik ders yükleri esnek dönemde daha da artarken, Fen bilgisi ve Toplum dersleri tamamen kaldırılmaktadır. Toplamda 1. sınıfta 34, 2. sınıfta ise 35 saatlik bir artış ise Hayat Bilgisi ve Özel Etkinlik derslerinin oluşturulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, ilkokul ilk aşaması için nicel sayı artışının öğrenciyi topluma hazırlamayı hedefleyen derslerin saatlerinin artırılması ile olduğunu söylemek rakamlar üzerinden mümkündür. Sonrasındaki sınıflarda (4., 5. ve 6.) ise özellikle Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde nicel azaltma ve buna bağlı olarak ders içeriklerinin seyreltilmesi süreci gerçekleştirmiştir. Nihayetinde, ilkokul öğretim programlarında esnek eğitim yaklaşımı hem nicel hem de nitel açılardan süreç içerisinde şekillenmiştir. Ortaokul öğretim programı da aynı eğilime sahip olarak hem nicel hem de nitel açılardan esnekleştirilmiştir. Haftalık ortalama ders yükü 35 saatlerden 29 saatlere düşürülmüş, dersler özelinde matematik ve fen bilgisi ders yükleri görece azaltılmıştır. Esnek eğitim (*Yutori*) döneminin diğer bir önemli sembolik değişimi de tatil günlerinin değişmesi, artmasıdır. Bu dönemde cumartesi günü de resmi olarak tatil günü olarak benimsenmiş ve “Beş Günlük Okul Sistemi” uygulanmaya başlamıştır.

MEXT bu düzenlemeleri yaparak öğrencilerin geniş müfredat yerine odaklanmış bir müfredat içinde kendi öğrenme süreçlerine daha fazla zaman ayırabilmeleri için gereken öğrenme ortamını hazırladığını ifade etmektedir. Bireyin kendisi için kendi kendine problem çözme yetisini kazanması ve bu yolla “yaşama gücü” (*ikiru chikara*) kazanması, buna bağlı olarak zengin bir insanlık yetiştirilmesi bu sürecin temel amaçları arasındadır. Ancak, süreç içerisinde öncelikli olarak PISA sonuçlarındaki derece kayıpları başta olmak üzere nicel çıktılar üzerinden gelen eleştiriler, yine bu dönemde artış gösteren zorbalık (*ijime*), okula gitmeme (*futōkō*) gibi toplumsal boyutu olan sorunlarla birlikte “yaşama gücü” kazanımının idealdeki kadar sahaya yansımadağı tartışması artmaya başlamıştır (Hirayama, 2004; Satou, 2013; 2014). Burada yeniden Japonya'nın ve Japon insanının sosyokültürel bağlamdaki düşünce ve davranış örüntüsünü hatırlamak gerekir.

Japonya özellikle 1970'ler itibarıyla bir “diploma toplumu” halini almıştır. Dolayısıyla, somut ve ölçülebilir çıktılar -özellikle eğitim alanında- son derece önem arz eder hal almıştır. Diğer yandan, Japonya Konfüçyanist öğretilerden de hareketle son derece toplumsal hiyerarşinin, biat anlayışının, disiplinli toplumsal atmosferin güçlü olduğu bir toplumsal karaktere sahiptir. Bu özelliklere sahip bir toplumsal atmosferde yetişen bireyin de bu özellikleri taşıması beklenir. Ancak, esnek eğitim ile birlikte genç nüfusun bu özellikleri eskisi kadar taşımadığı eleştirisi de yukarıda vurgulanan sosyal psikoloji temelli okul içi sorunlar üzerinden yapılabilecek hale gelmiştir. Japonya'nın PISA sonuçlarının -her ne kadar OECD ortalamalarının üzerinde istikrarlı biçimde seyretse bile- bir yükseliş ivmesi göstermemesi bu eleştirilerden bir tanesi olarak verilebilir. Esnek (*Yutori*) eğitiminin benimsendiği döneme ilişkin diğer bir eleştiri noktası ise, toplumsal boyutu da olan, “okula gitmeme” olgusu/sorunudur. Bakanlık, yıl içerisinde herhangi bir sebeple 30 gün ve fazlası devamsızlık yapma davranışını “okula gitmeme” sorunu olarak tanımlamaktadır.

Bu döneme ilişkin olarak 1990'lardan 2000'lerin başına kadarki süreçte ciddi bir artış ivmesinin olduğu söylenebilir. MEXT verilerine göre, zorunlu eğitim sürecinde 1990'ların başında %4'lerde olan okula gitmeme oranlarının yükselişinin devam ettiği görülmektedir. Ancak, diğer yandan bu yükseliş ivmesinin hızına bakıldığında ise, 2005 yılında 5.3 olan bu hızın 2010 yılında 3.1'e düştüğü, 2010 yılında ise -0.9'a kadar gerilediği görülmektedir (Şekil 1). Dolayısıyla, dönem özelinde bakıldığında esnek müfredat dönemi uygulamalarının ilk dönemlerine denk gelen süreçte artışın, olgunlaşma dönemlerinde ise azalışın olduğu net biçimde görülmektedir. Elbette, okula devamsızlık farklı sebeplere bağlı bir olgudur. Bu sebepler içinde zorbalık, derslere ilgi kaybı gibi okul ortamı ve öğrenciyi doğrudan ilgilendiren değişkenler olduğu gibi ailenin ekonomik durumu, ailevi sorunlar gibi dışsal değişkenler de oldukça etkili durumdadır. Yine, bahsedilen bu dönem, yani 1990'ların başından 2010'lara kadarki süreç Japonya'nın tarihindeki en şiddetli ekonomik krizi ve işsizlik oranlarını da deneyimlediği dönemdir. Bu dönemde işsizlik oranları tarihinin en yüksek oranı olan 5.1'lere kadar yükselmiştir (Başbakanlık İstatistik Ofisi, 2019). Dolayısıyla, farklı sosyal, pedagojik, psikolojik veya ekonomik değişkenlere bağlı olmakla birlikte Yutori eğitimi dönemi öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları bazı sorunların toplumsallaştığı dönem olarak da konumlandırılabilir.



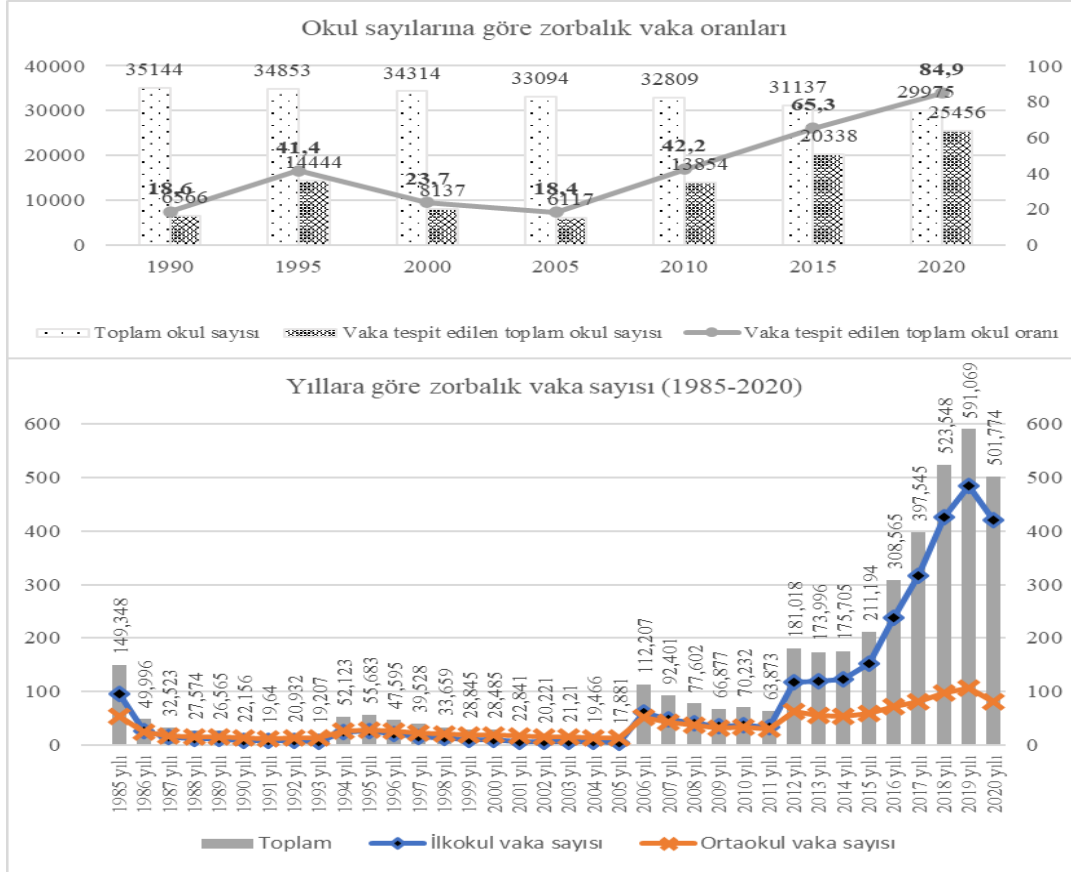


**Şekil 1 İlk ve Ortaokul öğrencileri arasında okula gitmeme oranı**

Kaynak: (MEXT, 2020) verileri derlenerek yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Özellikle 2007'den 2012'ye kadar uzanan süreçte hükümet çeşitli yönetmelik, yönerge ve uygulama esaslarında değişikliklere giderek müfredatla ilişkin iyileştirme girişimlerinde bulundu. 2007 yılındaki ders saatlerinin tekrar (yüzde 10) artırılması, 2008 yılında genel yönetmelikte, sırasıyla 2011'de ilk, 2012'de ortaokul ve 2013 yılında lise müfredatlarında değişiklik yapılması, 2011 yılında sınıf mevcut kotasının 40 öğrenciden 35 kişiye düşürülmesi bu sürecin hukuki adımları arasında yer almıştır. En son 2013 yılındaki lise müfredatındaki değişikliklerle birlikte Yutori kelimesi ile anılan bu dönem sona ermiş ve Post-Yutori adı verilen eğitim dönemi başlamıştır.

Yine, zorbalık olgusu da eskiden bu yana Japon eğitim sisteminin her kademesinde kökleşen sorunlar arasındadır ve günümüzde "can yakıcı bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir" (Toksöz, 2021: 33) ve esnek eğitim yaklaşımının benimsendiği dönem içerisinde de hem ciddi bir toplumsal sorun hem de eğitim yaklaşımına ilişkin ciddi bir eleştiri kaynağı olagelmıştır. Zorbalık (*ijime*) olgusu 1985'ten günümüze Japon ilk, orta ve lise kademelerinde tespit edilen, toplumsal ve eğitsel boyutları olan bir olgudur. 1990'lara kadar toplumsal tabanda çok fazla bilinmeyen bu gerçeklik özellikle zorbalık vakalarına bağlı intiharların artışına binaen MEXT tarafından tanımlanmak durumunda kalmıştır. Hem tespit edilen okul oranları hem de vaka sayıları bağlamında 2005 sonrası ve özellikle de 2010 yılı sonrasında ciddi ve gözle görülür bir artış söz konusudur (Şekil 2).



Şekil 2 Japon Okullarında Zorbalık Verileri

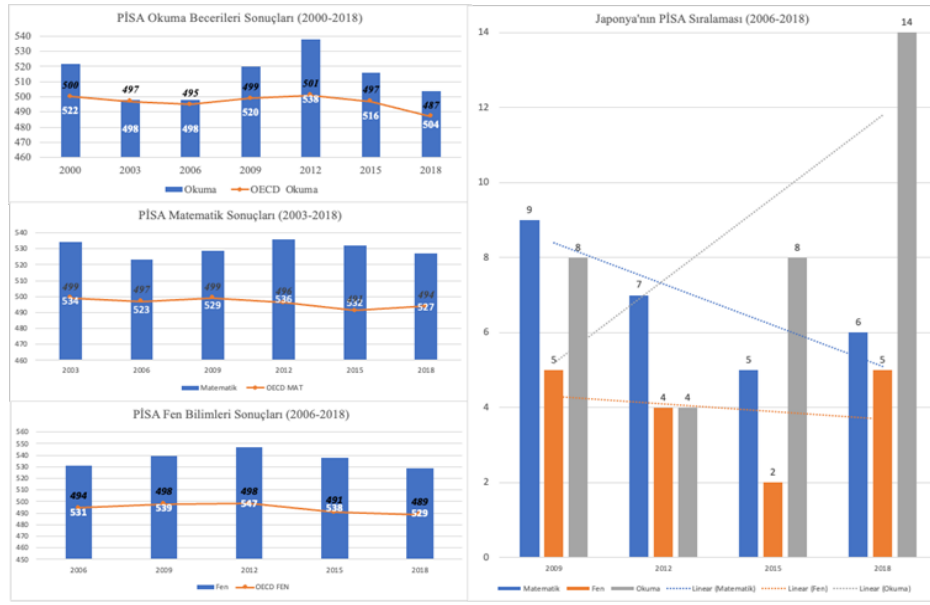
Kaynak: (MEXT, 2021) verileri derlenerek yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

MEXT verilerine dayanarak hazırlanan Şekil 2 incelendiğinde, 1985-1986 yılları arasında ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde hızlı bir düşüş kaydedildiği görülmektedir. Bu ani düşüşe rağmen, 1993-1994, 2005-2006 yıllarında görece; 2011-2012 yıllarında ise gözle görülür derecede bir artış olduğu gözlenmektedir. Bakanlık vaka oranlarındaki bu sıçramalara uygun olarak 1986, 1994, 2006 ve 2013 yıllarında tanımlamaları değiştirmiş ve düzenlemelere gitmiştir (MEXT, 2019). 1994 yılındaki zorbalık vakaları konusunda öğrenci, öğretmen ve velilere danışmanlık yapması için her okula uzman atanması kararı önlem ve düzenlemelere örnek olarak verilebilir (Ötsuka, 2012; akt. Toksöz, 2021). Alınan bu önlemler vakaların 2005 yılına kadar düşük seyretmesini sağlamış olsa da 2006 yılında neredeyse 6 kat arttığı gözlemlenmiştir. 2018'den 2020'ye kadar geçen 3 yıllık süreç içerisinde ise Japonya'da ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasında yaşanan zorbalık olaylarının son 15 yılın en yüksek seviyesine çıktığı dikkat çekmektedir. Burada vaka sayılarındaki artışın fiili bir artış mı yoksa tanımlamalardaki değişikliklerin de bu artışta etkili olup olmadığı tartışmalı bir noktadır. Daha önce de vurgulandığı üzere, zorbalık kavramı dönem dönem tanımlanmış bir kavramdır (Toksöz, 2021). Dolayısıyla, aynı davranışın zorbalık olarak tanımlandığı dönemlerle tanımlanmadığı dönemler bulunmaktadır. Günümüzde zorbalık (*ijime*); "Öğrencinin belirli bir ilişki içinde olduğu birey tarafından okul içinde veya dışında fark etmeksizin fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalması sonucu acı hissetme durumu." şeklinde tanımlanmaktadır. Eylemin zorbalık olup olmadığının tespiti, yüzeysel bir şekilde değil, zorbalığa uğrayan öğrencinin açısından bakılarak yapılmaktadır (MEXT, 2019). 1994 yılında yapılan düzenlemede zorbalığın tanımı, (1) kişinin kendinden daha zayıf bir hedefe saldırması, (2) sürekli olarak fiziksel ve psikolojik şiddette bulunmak, (3) muhabata ciddi acı çektirmek olarak ifade edilmekteydi. 2006 yılında gidilen düzenlemeyle "tek taraflı", "sürekli olarak" ve "ciddi" gibi ifadeler çıkarılmış, "zorbalığa uğrayan öğrencinin açısından bakmak", "öğrencinin belirli ilişkiler içinde olduğu bireyler" ve "şiddet" ifadeleri eklenerek günümüz şeklini almıştır. Net bir sonuca varmak kolay olmasa da tanım çerçevesindeki değişikliklerin de vaka sayısındaki artışa etkisinin olma ihtimali gözden çıkarılmamalıdır. Vakalardaki nicel artışın öğretim programları (Yutori eğitimi, vb.) ile ilişkisi de dönemsel olarak değerlendirilebilir. Ancak, doğrudan bu ilişkiyi, yani öğretim programları esnetildiği için zorbalık arttı savını, ispat etmek kolay değildir. Bunun dışında, vakaların sayısal artışı kadar vakaların tespitinin artışı da değerlendirilmelidir. Zira, iletişim teknolojileri, anlık kayıtlandırma ve delillendirme teknolojisinin öğrencilerin erişiminde olması, diğer bir

ifadeyle kendisine yapılan olumsuz bir davranışı cep telefonu marifetiyle ispat edebilir hale gelmesi gibi teknolojik değişkenlerin vakaları tespiti kolaylaştırdığı da unutulmamalıdır. Ayrıca, sosyolojik bağlamda bu denli mahalle baskısının güçlü olduğu toplumlarda ailelerin eğitim-öğretim sürecine dahil ve buna bağlı öğrencide oluşan dışsal baskılar da değerlendirildiğinde okul ortamındaki psikolojik ortamın öğrenciler tarafından yönetilebilir olmadığı durumlar gittikçe artmaktadır. Tüm bu gerçekliklerden hareketle, özellikle 2000’ler sonrası okul içi sorunların Yutori döneminde gerçekleştiği bir gerçek olmakla birlikte, bu gelişmelerin tek başına öğretim programının esnekliği ile ilişkisini ortaya koyacak bir nicel veri temelli ya da sosyolojik gerçeklik bulunmamaktadır. Ancak, diğer yandan yukarıda değinilen olgu ve sorunlara ilişkin gözle görülür ve anlamlı değişimlerin de yine bu esnek yaklaşım döneminde gerçekleştiği de yadsınamaz bir gerçeklik olarak ortadadır.

### **Post Yutori Dönemi: Yeni Yüzyıl, Uluslararasılaşma, Bilgi Teknolojileri ve Japonya’da Eğitim**

Bu yaşanan ve gittikçe tabana yayılan okul içi sorunların yanı sıra, dönemin sosyolojik koşulları eğitim sisteminin yeniden sorgulanmasına sebep olmuştur. 1990 ve özellikle 2000’ler sonrası sanayileşme ve kentleşme sürecinin ve bilgi toplumuna geçişin büyük oranda tamamlandığı dönemdir. Bu dönemde, üretim ve yaşamda teknoloji önemli bir yer tutmaktadır (Özşen, 2021). Kentli yaşam, tüketim davranışları ve alışkanlıkları, toplumsal ilişkiler artık bireyin beklentilerini toplumsal yaşamın her yerinde olduğu üzere eğitim alanında da öne çıkarmaya başlar. Bu noktada, öğretim sürecinin somut çıktıları eğitim sisteminin tüm paydaşları (okul, öğretmen ve veli) tarafından daha da dikkatle takip edilir hale gelmiştir. Yine, gözden kaçırılmamalıdır ki, Japonya doğurganlık oranının azaldığı ve dolayısıyla çocuk sayısının da azalmaya başladığı bir demografik yapıya sahiptir. Dolayısıyla, eğitim alanındaki çıktılar evrensel bağlamdakinden daha da ciddiyet ve hassasiyetle takip edilir hal almıştır. Tam bu noktada PISA sonuçları gibi hem uluslararası karşılaştırmaya olanak sağlayan hem de uzmanlık gerektirmeden yorumlamaya açık veriler eğitim sistemindeki sorgulama ve eleştirilerin dozunun artışında etkili olmuştur. PISA temel beceriler verilerindeki yıllar içindeki dalgalanmalar ve uluslararası sıralamalardaki iniş çıkışlar öğretim programlarının gözden geçirilmesine ilişkin toplumsal sorgulamayı daha da güçlendirmiştir (Şekil 3).



Şekil 1 Japonya'nın PISA Verileri

### **Şekil 3. Japonya'nın PISA Sonuçları**

Kaynak: OECD (2019)

Tüm bu deneyimler, gerçeklikler ve dönüşüm ışığında MEXT 2008 yılından itibaren ilgili yönetmelik ve yönergelerinde değişikliklere giderek, bilgi ve beceriyi edinmekle kalmayıp bu bilgi ve beceriyi yaşam içinde kullanabilen bireyi yetiştirmeyi hedefleyen ve “post-yutori dönemi” olarak da adlandırılabilen döneme geçiş yapmaya başlamıştır. Bir diğer ifadeyle, maddi bilgi edinimi değil yaşam gücünü bireylere kazandırmayı amaçlayacak şekilde öğretim programlarında yeniden değişiklikler yapılmıştır. Bu noktada anadil (Japonca) ders saatlerinin azaldığı, diğer taraftan matematik ve fen bilgisi ders saatlerinin çoğaldığı görülmektedir. Bu noktada PISA sonuçlarının 2012 ve sonrasına bakıldığında bu değişimin izdüşümünün görüldüğünü söylemek mümkündür. Zira, okuma becerilerinde hem ortalamada hem de sıralamadaki düşüş ve aksine matematik ve fen bilgisi

alanlarında kazanılan istikrar bunun kanıtı niteliğindedir. Yine, yaşam gücü (*ikiru chikara* - 生きる力) kazanımını temel prensip edinen yeni dönemde beden eğitimi, aile, ahlak eğitimi gibi derslerle söz konusu söylem müfredat aracılığıyla hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Esnek yaklaşımın benimsendiği program döneminden alınan çıktılar üzerine, MEXT derslerde sözel etkinliklerin geliştirilmesi, matematik ve fen eğitimi, kültürel/geleneksel eğitim, ahlak eğitimi, deneyimsel öğrenme etkinlikleri, yabancı dil eğitimi ve mesleki eğitimi amaçlayan “Yaşama gücü” (*ikiru chikara* - 生きる力) kavramını benimsemeye karar verdi (Nakayasu, 2016, s.139).

Bu yeni döneme öğretim programları üzerinden bakıldığında, nicel bağlamda ders saat sayılarının kendi içerisinde kademeli olarak artış göstermekle birlikte, bir önceki esnek (*Yutori*) eğitim dönemine kıyasla toplam saatlerin azaldığı görülür (Tablo 4). Bununla birlikte, yeni derslerin de eklendiği görülmektedir. Bunlardan bir tanesi yabancı dil dersidir. İlkokul 5. ve 6. sınıflarına eklenen yabancı dil dersleri Uluslararasılaşma kavramının gerek makro politik gerek toplumsal tabanda sıklıkla ifade edilmeye başladığı, internet ve bilgi teknolojilerinin artık gündelik yaşama girdiği bu dönemin ihtiyaçları arasında görülmüş ve öğretim programına eklenmiştir. Yine, “genel çalışma saati” adlı ders “Hızla değişen topluma cevap vermek, sorgulayıcı bir bakış açısı ve düşünce tarzı geliştirmek, sorunları daha iyi çözmek ve özgüven kazanmak için disiplinler arası ve kapsamlı bir öğrenme sürecidir” tanımlamasıyla programa 3. sınıftan itibaren eklenmiştir.

Özetle, bu dönemin diğer yaklaşım dönemlerinden farkının sadece ders saatlerindeki değişim ve ders eklemeleri ile sınırlı olmadığı; “Yaşama gücü” (*ikiru chikara* - 生きる力) sloganı ile anılan bu yeni program yaklaşımının, yalnızca öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda ahlaki eğitimin güçlü bir bileşeni içerdiği için eski yaklaşımlardan farklı olduğu söylenmektedir (Kabine Ofisi, 2015a).

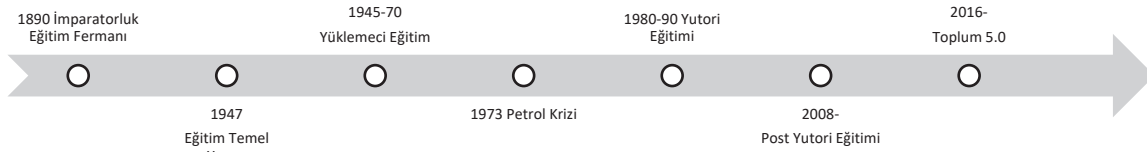
**Tablo 4. 1989-2008 İlk ve Ortaokul Öğretim Programları Karşılaştırması**

	Japonya	Toplum	Matematik	Fen Bilgisi	Hayat Bilgisi	Müzik	Sanat	Aile Hayatı	Beden Eğitimi	Ahlak Bilgisi	Yabancı Dil	Genel çalışma saati	Özel etkinlik	Seçmeli Ders	Toplam
İlkokul 1. Sınıf Yutori Dönemi	306	0	136	0	102	68	68	0	102	34	0	0	34	0	850
İlkokul 1. Sınıf Post-Yutori Dönemi	306	0	136	0	102	68	68	0	102	34	0	0	34	0	850
İlkokul 2. Sınıf Yutori Dönemi	315	0	175	0	105	70	70	0	105	35	0	0	35	0	910
İlkokul 2. Sınıf Post-Yutori Dönemi	315	0	175	0	105	70	70	0	105	35	0	0	35	0	910
İlkokul 3. Sınıf Yutori Eğitim	280	105	175	105	0	70	70	0	105	35	0	0	35	0	980
İlkokul 3. Sınıf Post-Yutori Eğitim	245	70	175	90	0	60	60	0	105	35	0	70	35	0	945
İlkokul 4. Sınıf Yutori Eğitim	280	105	175	105	0	70	70	0	105	35	0	0	70	0	1015
İlkokul 4. Sınıf Post-Yutori Eğitim	245	90	175	105	0	60	60	0	105	35	0	70	35	0	980
İlkokul 5. Sınıf Yutori Eğitim	210	105	175	105	0	70	70	70	105	35	0	0	70	0	1015
İlkokul 5. Sınıf Post-Yutori Eğitim	175	100	175	105	0	50	50	60	90	35	35	70	35	0	980
İlkokul 6. Sınıf Yutori Eğitim	210	105	175	105	0	70	70	70	105	35	0	0	70	0	1015

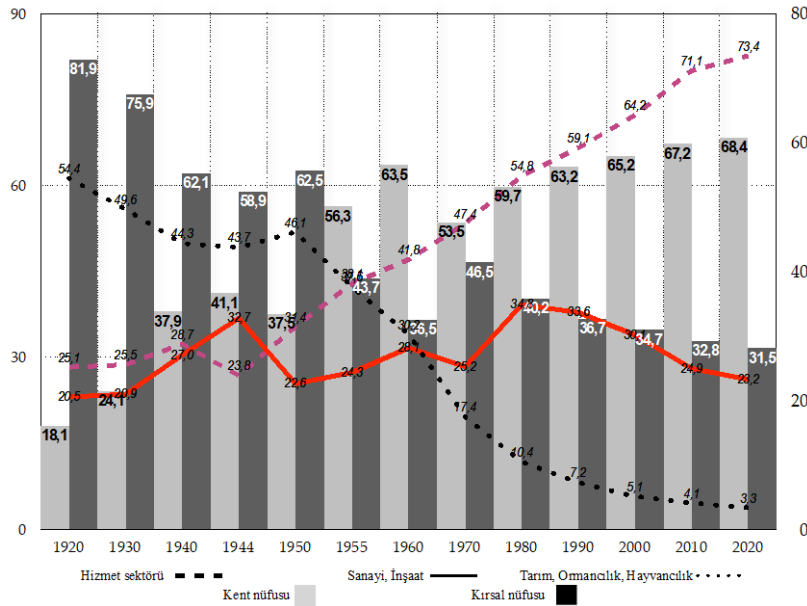
İlkokul 6. Sınıf Post-Yutori Eğitim	175	105	175	105	0	50	50	55	90	35	35	70	35	0	980
Ortaokul 1. Sınıf Yutori Eğitim	175	140	105	105	0	70	70	70	105	35	0	0	35-70	105-140	1050
Ortaokul 1. Sınıf Post-Yutori Eğitim	140	105	140	140	0	45	45	70	105	35	140	50	35	0	1015
Ortaokul 2. Sınıf Yutori Eğitim	140	140	140	105	0	35	35	70	105	35	0	0	35-70	105-210	1050
Ortaokul 2. Sınıf Post-Yutori Eğitim	140	105	105	105	0	35	35	70	105	35	140	70	35	0	1015
Ortaokul 3. Sınıf Yutori Eğitim	140	75-105	140	105-140	0	35-70	35-70	70-105	105-140	35	0	0	35-70	105-280	1050
Ortaokul 3. Sınıf Post Yutori Eğitim	105	140	140	140	0	35	35	35	105	35	140	70	35	0	1015

## TARTIŞMA

Japonya, II. Dünya Savaşı sonrasında toptan bir yenilenme sürecine girmiş ve bu süreç içinde eğitim alanı da yerini almıştır. Eğitim Temel Yasası ile şekillenmeye başlayan süreç, toplumsal ve ekonomik gelişmelerle paralel biçimde değişim ve dönüşümlere imza atmıştır. Bu çalışma da, bu noktada, eğitim alanında yaşanan değişimlerin toplumsal ve tarihsel bağlamdaki arka planını da ortaya koymak suretiyle, Japon eğitim sisteminin son yarım yüzyıldaki değişimini ele almıştır.



**Şekil 5. II. Dünya Savaşı Sonrası Japon Eğitim Sisteminde Tarihi Süreçler**



**Şekil 6. Japon Sanayileşme ve Kentleşme Sürecinin Son 100 yılı**

Kaynak: (Japon İstatistik Bürosu 1965; IPSS, 2013) verileri derlenerek yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

II. Dünya Savaşı sonrası toparlanma ve birçok alanda yeniden yapılanma sürecine girilen bir dönemdir. Planlı göç ile kademeli olarak iş gücü çevreden (kırsal) merkeze (kent) taşınmıştır (Özşen, 2021). Bu planlı süreç içerisinde sanayi üretiminde destek sağlayacak ara iş gücünün yetiştirilmesi ve toplumsal bağlamda tabanın temel becerilere sahip şekilde yetiştirilmesi amacıyla, ezber merkezli ve bilgi aktarımı temelli yoğun bir öğretim programı benimsenmiştir. 1980'ler sonrası ise sosyodemografik bağlamda kent merkezli ve üretim yapısının hizmet sektörü odaklı hale geldiği bir döneme girilir. Bu dönem aynı zamanda ekonomik refahın da tabana yayıldığı, kentli bireyin gereksinimlerinin daha fazla piyasada karşılanmaya başladığı dönemdir. Diğer bir ifadeyle, bir önceki nesil savaştan sonra toplumsal hedefleri yaşamının temeline alan ve kalkınmaya odaklanan bir nesildi ve eğitim yaklaşımı da bu çerçevede şekillenmişti. Ancak, 1980'ler sonrası nesil ise toplumsal hedefler ve öncelikler açısından bir önceki nesilden farklı bir pozisyondadır. Dolayısıyla, öğretim programları da bu çerçevede ezberden, yüklemekten görece uzak, bireyin gelişim sürecini görece daha esnek ele alan bir karaktere bürünmüştür. 1990'lar bilindiği üzere Japon toplumu için hem ekonomik hem de toplumsal anlamda kilometre taşlarından sayılmaktadır. 1990'ların ilk yarısında deneyimlenen ekonomik kriz, aynı dönemlerden itibaren bilgi teknolojilerinin toplumsal yaşamda yer almaya başlaması, Uluslararasılaşma söyleminin makro politikalarda ve toplumsal tabanda kabul görmesi Japonya'yı farklı bir çehreye büründürmeye başlamıştır. Bir yandan, bu ve benzeri sosyoekonomik değişkenlere bağlı gelişen okul merkezli sorunlar (zorbalık, okula gitmeme, vb.) artarken, diploma toplumu (Collins, 1979) kimliği daha da katı bir hal almıştır. Dolayısıyla, öğretim programlarında da yeniden değişikliklere gidilmiş ve günün koşulları ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılmıştır.

Bugün ise, sosyoekonomik gerçekliklerin düzeni belirlediği sosyopolitik düzen içinde Japonya "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim" (*Education for Sustainable Development: ESD*) zemininde, öğrencilere "yaşama gücü" (*ikiru chikara*) kazandıracak 21. Yüzyıl Becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken de Toplum 5.0 vizyonunu eğitim sisteminin de temeline koymaya başlamış, ilgili yasal zemini olgunlaştırma çalışmalarını sürdürmektedir (Cave, 2011; Kimura&Tatsuno, 2017). Japonya Hükümeti tarafından 2016 yılında ortaya atılan ve temelinde "toplum için teknoloji" anlayışı bulunan bu kavramda amaç, teknolojiyi yaşamın her alanına entegre ederek insanların sorunlarına pratik çözümler sunmak ve sosyal yaşamlarını daha kaliteli hale getirmektir (Mutluol, 2018). Toplum 5.0'a yönelimin ilerleyen süreçlerde eğitimde bilim ve teknolojinin öne çıkmasına, yapay zekâ ve robot endüstrisi alanlarında çalışmaların öneminin artmasına yol açacağı düşünülmektedir.

Son olarak, her ne kadar bu çalışma özel olarak öğretim programlarının son yüzyıldaki değişimini toplumsal ve tarihsel bağlamdaki arka planı ile irdelemeyi amaçlamış olsa da Japon eğitim sistemi tartışılırken "değişim" kadar "değişmeyen" hususlara da vurgu yapılması önemlidir. Zira, Japon eğitim sisteminin karakteristik özelliklerinden birisi de temel itibarıyla eğitim makro politikalarının değişmemesi; sadece programlar bazında günün ihtiyaç ve koşullarına göre düzenlemelerin yapılıyor olmasıdır.

#### **KAYNAKÇA**

- Akkemik, K. A. (2011). Japonya 1991 ve ABD 2007-2009 Finans Krizlerinin Politik İktisat Perspektiflerinden Bir Değerlendirmesi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(2), 171-186.
- Akkemik, K. A. (2022). Japon Ekonomisi Hakkında Doğru Bildiğimiz Bazı Yanlışlar, *Kotodama İstanbul Kokorozashi. 15-Türkçe-Japonca/トルコ語版・日本語版/Turkish-Japanese*, 27.
- Aksoy Sugiyama, C. (2014). Ryooma-den Dizisindeki Tarih Yazımı ve Vatansızlık Anlatısı, *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Ateş, M. Y. (2003). Mucizeden duraklamaya Japon ekonomisi: sonuçlar, sebepler, Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı.
- Başbakanlık İstatistik Ofisi. (2019). *Rōdōryokuchōsa chōki jikeiretsu dēta* (İşgücü Anketi Uzun vadeli zaman serisi verileri), <https://www.stat.go.jp/data/roudou/longtime/03roudou.html> (10.09.2022)
- Binici, H., Arı, N., Kutlu, M. O. (2005). Japon Eğitim Sistemi ve Eğitim Reformu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(29), 58-64.
- Cave, Peter. (2011). "Explaining the Impact of Japan's Educational Reform: Ori Why Are Junior High Schools So Different from Elementary Schools?" *Social Science Japan Journal*. ss. 145-163.
- Çetin, C. (1992). Japonya'da Eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*, ss.113.

- Dündar, M. A. (2006). *Panislâmizm'den büyük Asyacılığa: Osmanlı İmparatorluğu, Japonya ve Orta Asya*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler, *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49.
- Erdem, A. R., Erdem, M., Keleş, K. (1997). Türk ve Japon Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 235.
- Erkin, H. C. (2004). *Geçmişten günümüze Japonya'dan Türkiye'ye bakış*, Çanakkale: VADİ Yayınları.
- Esenbel, S. (1988). Japon Aydınları ve Batı Bilimi, *Toplum ve Bilim*, ss. 35-42.
- Esenbel, S., Demircioğlu, M. A. (1999). Çağdaş Japonya'ya Türkiye'den Bakışlar, İstanbul: Simurg Yayınları.
- Fish, R. (2016). Japan: Recent trends in education reform. Asian Society.  
<http://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trendseducation-reform> (10.09.2022)
- Fujita, H. (2004). Education Reform and Experience in Japan. In *Keynote Speech at the 1st Hong Kong School Principals' Conference: Breaking New Ground: Steering and Strategies*.
- Güven, D. Ç. (2015). Dünya Edebiyatında bir Usta Çırac İlişkisi: Vatanabe Kazuo ve Oe Kenzaburo, *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(5), 1-17.
- Güven, D. Ç. (2022). Apocalyptic Reconstruction of A-bomb Literature, Frankenstein, The Phantom of the Opera: Onibaba, *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), ss. 131-149.
- Hawley, W. D. (1986). The Education of Japanese Teachers: Lessons for the United States?, *ERIC*, 2-29.
- Hirayama, R. (2004). Hihanteki shikō wo sasaeru taido oyobi tairyokusokutei ni kansuru tenbō. *Kyoto daigaku daigakuin kyōikugaku kenkyūka kiyō*, 50, 290-302.
- IPSS. "Regional Population Projections for Japan." <https://www.ipss.go.jp/pp-shicyoson/j/shicyoson13/1kouhyo/top-01.asp> (20.03.2021)
- Japonya Sağlık, Çalışma ve Refah Bakanlığı. Politika ve Planlama Genel Müdürlüğü. Nüfus, Sağlık ve Sosyal İstatistik Ofisi. Nüfus Değişim İstatistikleri. Kōsei Rōdōshō seisaku tōkatsukan-tsuki jinkō dōtai hoken shakaitōkei-shitsu jinkō dōtai tōkei (Doğum oranındaki ve toplam doğurganlık hızındaki değişiklikler), <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/81-1a.html> (05.09.2022)
- Japon İstatistik Bürosu. "1965 Yılı Nüfus Sayım Raporu." (20.11.2020)
- Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı. (2004), The History of Japanese Educational Development JICA. [https://www.jica.go.jp/jicari/IFIC\\_and\\_JBICISudies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational\\_02.pdf](https://www.jica.go.jp/jicari/IFIC_and_JBICISudies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_02.pdf)
- Kabine Ofisi. (2015a). White paper on children and young people 2015.
- Kabine Ofisi. (2015b). White paper on children and young people 2015.
- Kaizuka, S. (2018). Sengo Nihon Kyōikushi [Savaş Sonrası Japon Eğitim Tarihi]. Tokyo: The Open University of Japan.
- Karsak, H. G. O. (2018). Japon Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış, *Turkish Studies*, 13(4), ss. 965-997.
- Kawabata K., Kōroki A., Tsukidji, F. (2011). "Yutori kyōiku ni tsuite". Nakamuragakuendaigaku tankidaigaku-bu 'yōka' ronbun-shū Vol. 3, ss. 50-57.
- Karabulut, R., Temel, F. Z. (2018). Türkiye ve Japonya Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, *INES*, 1-7.
- Kase, K. (1997). *Shūdan Shūshoku no Jidai: Kōdo Keizai Seichō no ninaitetachi*. Tokyo: Aoki-Shoten, 1997.
- Katase, K. (2010). "Shūdan Shūshokusha no Kōdo Keizaiseichō". *Ningen Jōhōgaku Kenkyū*, 15, 11-28.
- Kıncal, A. (2016). Japon Kalkınması: Tarihsel Süreç ve Politikalar, *DERİN Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma ve İnovasyon Dergisi*, 6, ss. 76-86.
- Kimura, D. & Madoka, T. (2017). *Advancing 21st Century Competencies in Japan*. Asia society Centre for Education.
- Kingston, J. (2012). *Contemporary Japan: History, politics and social change since the 1980s*, ABD: John Wiley & Sons.
- Matsubara, H. (1969). The family and Japanese society after world war II. *The Developing Economies*, 7(4), ss. 499-526.

- Maya, İ. Yılmaz, A. (2017). Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından PISA’da Başarı Gösteren Bazı Ülkeler ile Türkiye’nin Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 12(3), ss. 467-492.
- MEXT. Müfredat Yönergeleri “İkiru Chikara”. İlkokul Ders Programı. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm) (12.07.2022)
- MEXT. White Paper. Educational Standarts in Japan 1975. Chapter2 2(1)b. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpae197501/index.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae197501/index.html) (10.09.2022)
- MEXT. White Paper. Educational Standarts in Japan 1975. Chapter 3 5 (1). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpae197501/hpae197501\\_2\\_063.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae197501/hpae197501_2_063.html) (10.09.2022)
- MEXT. İlk ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2020) (Öğrencilerin Problemleri Davranışları ve Mazeretsiz Devamsız vb. Sorunlara İlişkin Anket), [https://www.mext.go.jp/content/20191217\\_mxt\\_syoto02-000003300\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191217_mxt_syoto02-000003300_8.pdf) (12.07.2022)
- MEXT. (2021), Ijime no ninchi (hassei) kensū ninchi (hassei)-ritsu no suii (Official Distribution of the Number of Bullying Cases), [https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf) (25.08.2022)
- MEXT. (2020), Jidō seito no mondaikōdō futōkō-tō seito shidō-jō no sho kadai ni kansuru chōsa (Problematic Behaviors of Students and Unexcused Absenteeism etc. Questionnaire on Problems), [https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf) (25.08.2022)
- MEXT. (2019). Ijime no teigi no henshen (Zorbalık tanımındaki değişiklikler), [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_003.pdf) (25.08.2022)
- MEXT. (2008). (J) İlkokul Öğretim Programı Yönergesi). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/toku.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/toku.htm)
- MEXT. (2008). Gakushū shidō yōryō ‘ikiru chikara’ shōgakkō gakushū shidō yōryō (Ikiru Chikara Primary School Curriculum). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm) (12.07.2022)
- MEXT. (2005), FY2005 White Paper on Education, Culture, sports, science and technology – educational reform and enhancement of the educational functions of communities and families. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/06101913.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/06101913.htm).
- Moriue, S., Nozato, F. (2003). *Shotō kyōiku genri (ilköğretimde eğitim teorisi)*, Tokyo: Kouseikan.
- Mutluol, F. (2018). Toplum 5.0: İnsan Merkezli Değer Toplumu. <http://www.idemahaber.com/toplum-5-0-insan-merkezli-deger-toplumu/> (05.10.2022)
- Nakamura, T. (1981). *The Postwar Japanese Economy: It’s Development and Structure*, Tokyo: University of Tokyo Press.
- Nakamura F., & Higuchi N. (2013). Gakuseiki wo Chūshin to shita Kyōiku Zaisei no Seidoshi [Gakusei dönemi eğitim harcamalarının sistem tarihi]. *Meisei Daigaku Kenkyū Kiyō: Kyōikugakubu*, 3, 15-30.
- Nakauchi T., & Nakano A., Takeuchi T., Fujioka S. (1987). *Nihon Kyōiku no Sengoshi* [Japon eğitim sistemi savaş sonrası tarihi]. Tokyo: Sanseidō.
- Nihon shakai-gakkai kazoku kenkyubukai. (1957). “Sengo ni okeru kazoku no jittai” (Savaş Sonrası Japonya’da Ailenin Yapısı ve İşlevleri), *Shakaigaku hyoron*, Nos. ss. 27-28.
- Sadıklar, T. (1971). *Kalkınma Yolunda Japon Örneęi ve Türkiye*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Saito, Y. (2009). Education in Japan: past and present, *Policy and Practice of Early Childhood Education and Care across Countries*, 14.
- Sakoh, K. (1984). Japanese economic success: industrial policy or free market. *Cato Journal*, 4(2), ss. 521-548.
- Satou, T. (2013). ‘İkiru chikara’ ron hihan nōto, sono 1. *Mie daigaku kyōikugakubu kenkyū kiyō*, 64, 297-311.
- Satou, T. (2014). ‘İkiru chikara’ ron hihan nōto, sono 2. *Mie daigaku kyōikugakubu kenkyū kiyō*, 65, 159-173.
- Suzuki T. (2012). Yutori kyōiku no rinen ni kansuru kōsatsu (T).
- OECD (2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Japonya Sonuçları (2000-2018). Volume I-III.
- Ōtsuka, Y. (2012). Wagakuni ni okeru sukūru kaunseringu (Ülkemizde okul danışmanlığı) Ş. Murayama, & T. Takiguçi In, *Genba de yakudatsu sukūru kaunseringu no jissai (Sahada faydalı okul psikolojik danışmanlığı uygulaması)* ss. 35-46. Osaka: Sōgenşha.



- Özşen, T. (2011). Robot Krallığı Japonya'nın Görünmeyen Yüzü: Dünden Bugüne Japon Kırsalı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14(2), ss. 59-93.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), ss. 36-52.
- Özşen, T. (2021). II. Dünya Savaşı Sonrası Japonya'sında Sanayileşme-Kentleşme Süreci ve Eğitim. S. Esenbel., O. Baykara içinde, *Türkiye'de Japonya Çalışmaları IV* (s.438-454) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Palacioğlu, T. (2018). *Hiçbir Şey Tesadüf Değildir: Japonya Örneğinde Dünya Ticaret Tarihi*. İstanbul Ticaret Odası (İTO) / İstanbul Düşünce Akademisi (İDA).
- Takada, M. (1999). Japan's economic miracle: underlying factors and strategies for the growth, *Professor Wylie*, 18.
- Suzuki, T. (2012). Yutori Kyouiku no Rinen ni kansuru Kousatsu (Okulda "Yutori Eğitimi"ni Düşünmek), *Kanagawadaigaku Shinri&Kyouiku Kenkyuu Ranshu (Psikoloji ve Eğitim Dergisi, Kanagawa Üniversitesi)*, 32, ss.49-53.
- Takahashi, Y., Takada F., & Sono H. (2001). Gakkō Seido to Shakai [Okul Yasası ve Toplum]. Tokyo: Tamagawa University Publishing.
- Toksöz, L. (2021). Japon Eğitim Sisteminde Çözüm Bekleyen Bir Sorun: "Zorbalık", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), ss. 31-46.
- Tsurumi K. (2015). *Social change and the individual: Japan before and after defeat in World War II*, ABD: Princeton University Press.

#### **Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)**

1. Bu çalışmanın yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedirler (The authors of this article confirm that their work complies with the principles of research and publication ethics).
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).
3. Bu çalışma, intihal tarama programı kullanılarak intihal taramasından geçirilmiştir (This article was screened for potential plagiarism using a plagiarism screening program).