



ACADEMIC
PLATFORM



ISSN:2645-9221

APJEC

Academic Platform

Journal of Education and Change

Volume : 3

Issue : 1

Year : 2020

Editor in Chief

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER, Health Sciences University, Turkey
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

Editors

Doç. Dr. Hanifi PARLAR, İstanbul Commerce University, Turkey
editor@apjec.net

Secretary

Arş.Gör. Hüseyin Zahid KARA, Sakarya University, Sakarya
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar, İstanbul
ismailanar@gmail.com

Members of Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet Şükrü Özdemir, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celil Kiraz, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mesut Akdere, Purdue University, ABD

Prof. Dr. Münevver Çetin, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necip Şimşek, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Niyazi Can, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yahya Fidan, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye



ISSN: 2645-9221

Contact

Academic Perspective

info@apjec.com
http://apjec.com/



Journal of Education and Change

Contents

South Korea Education, Mathematics Education and PISA Success: Lessons for Turkey's	1-47
Analysis of The Relationship Between Distance Education Students' Academic Success, Achievement Motivation and Boredom	48-60
Investigation of Married Individuals' Stress Perceived in Family Life Cycle Steps and Coping Methods with Family Stressors	61-78
Investigation of Instructional Leadership Behaviors of School Administrators	79-90
National Education With Devoted Generations	91-95
The School: A Small State	96-99
History of the Marketing Academy	100-102



Eğitim ve Değişim Dergisi

İçindekiler

Güney Kore Eğitim, Matematik Eğitimi ve Pısa Başarısı: Türkiye İçin Dersler	1-47
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Motivasyonları ve Can Sıkıntıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	48-60
Evli Bireylerin Aile Yaşam Döngüsü Basamaklarında Algıladıkları Stres Ve Aile Stresörleri İle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi	61-78
Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi	79-90
Milli Terbiye İle Fedakar Nesiller	91-95
Okul: Bir Küçük Devlet	96-99
Piyasalaşan Akademinin Tarihi	100-102

Güney Kore Eğitim, Matematik Eğitimi ve PISA Başarısı: Türkiye İçin Dersler

¹ Mustafa GÜMÜŞ

¹ ORCID: 0000-0002-4978-6804 Akademi Eğitim & Danışmanlık ,
dmgumus@hotmail.com

Geliş Tarihi :27.04.2020

Kabul Tarihi :10.05.2020

Öz

İnsanlığın bilgi birikimi ve yeni teknolojileri eğitimde etkin, verimli kullanan toplumlar, uluslararası rekabet güçlerini artırırken, bunu gerçekleştiremeyen toplumlar gerilerde kalmaktalar. Ülkelerin en önemli hazinesi kuşkusuz insan kaynaklarıdır. OECD organizasyonu her üç yılda bir yapılan PISA değerlendirmeleri ülkelerin eğitim sistemleri ve öğrencilerin genel durumları hakkında karşılaştırılabilir bilgiler sunmaktadır. PISA değerlendirmeleri üç yılda bir yapılmakta olup 2018 'de 79 ülke katılmıştır. Güney Koreli öğrenciler yaklaşık 20 yıldır üstün başarılar göstermişlerdir. Güney Kore'nin her dönem ilk sıralarda bulunmuş olması, bir tesadüf olmayıp, eğitim sisteminin güçlü olmasıyla izah edilmektedir. En başarılı ülkeler arasında olup nüfus yoğunluğu açısından Türkiye ile benzerlik taşıyan Güney Kore'nin eğitim, matematik eğitimi ve PISA başarısının altında yatan etkenlerin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda Güney Kore örneğinin incelenmesi ve Türkiye için dersler alınması amaçlanmıştır. Öncelikle Güney Kore hakkında genel bilgi verilmiş, eğitim sistemi incelenmiştir. Eğitim sistemi içerisinde özellikle matematik eğitimindeki başarılarının nedenleri araştırılmıştır. PISA değerlendirmelerinde elde ettikleri başarının hangi uygulamalardan kaynaklanmış olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Güney Kore eğitim sisteminin temel hedeflerinden birisinin “çok şey öğretmek” yerine, “öğrenmeyi öğretmek” olduğu, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşip öğrenebileceği “özgüven kazandırma” ilkesinin benimsendiği görülmüştür. Genel bir bakış açısı olarak, sürdürülebilir kalkınmanın, sürdürülebilir öğrenme ile mümkün olabileceği gerçeğinden hareketle yaşam boyu öğrenmeye önem verildiği, meslekî ve teknik eğitim cazip hale getirildiği görülmektedir. Kore küresel eğilimler ve değişimleri zamanında fark ederek sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşüm sürecine zamanında girmiş bir ülkedir. Kore örneğinde de görüldüğü gibi hangi toplum fertlerini daha nitelikli eğitiyor ve rekabet savaşında daha iyi tahkim ediyorsa öne geçmiş oluyor. Ülkemiz eğitim camiasına ve yetkililerine düşen görev de iyi örneklerin anlaşılması ve daha iyi olanın yapılması için proaktif davranılması, cömert yatırımların yapılmasıdır. Hızlı bir kalkınma sürecini gerçekleştirmek isteyen her devlet, eğitimi en değerli yatırım olarak görmek ve gereğini yapmak zorundadır. Kaliteli eğitim; öğrenmeyi öğreten, ezberden uzak, bilgi çağına uygun, yenilikçi zekayı tetikleyecek, analitik ve eleştirel düşüncüyü geliştiren, geleceği tasarlayan, özgüven sahibi bireyler yetiştirmeye uygun nitelikte olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Güney Kore, Matematik Eğitimi, PISA Türkiye Önerileri

South Korea Education, Mathematics Education and PISA Success: Lessons for Turkey's

Abstract

While societies that use knowledge and new technologies effectively and efficiently in education increase their international competitiveness, societies that fail to achieve this fall behind. The most important treasure of the countries is undoubtedly human resources. PISA assessments, which are conducted every three years with the OECD organization, provide comparable information about the education systems of the countries and the general situation of the students. PISA assessments are made every three years and in 2018 it was made in 79 countries. South Korean students have had outstanding achievements for nearly 20 years. It is not a coincidence that South Korea has been at the top and it is explained by the fact that its education system is strong. South Korea is among the most successful countries and it is similar to Turkey in terms of population density. Therefore, it is crucial to study the factors underlying the PISA success of South Korea. The aim of the study is to examine and take lessons from South Korea for Turkey. First of all, general information about South Korea was provided and the education system was examined. The reasons of their success, especially in mathematics education, were investigated. It was tried to determine the roots of their success in PISA assessment. It was observed that one of the main goals of the South Korean education system is “teaching learning” rather than “teaching a lot” and the principle of “gaining self-confidence” in which individuals can access and learn the information they need. As a general point of view, it is seen that lifelong learning is given importance and vocational and technical education is made attractive due to the fact that sustainable development is possible with sustainable learning. Korea is a country that has entered the process of transformation from the industrial society to the information society at the right time by noticing the global trends and changes. It has a strength especially in the production of computers, laptops and monitors. As seen in the case of Korea, which society educates its members more qualified and fortifies better, becomes prominent in the war of competition. The duty of the education community and authorities of our country is to understand the good examples and act proactively to perform better and to make generous investments. Every country that wants to realize a rapid development process has to see education as the most valuable investment and take necessary actions. Quality education should teach learning, be away from memorizing, be in accordance with the information age, trigger innovative intelligence, develop analytical and critical thinking, design the future, and be appropriate to raise individuals who have self-confidence.

Keywords: South Korea, Mathematics Education, PISA Turkey Recommendations

1. GİRİŞ

Güney Kore, gelişmiş bir ülke olarak birçok konuda ilgi çekmektedir. Uzun süren mücadelelerden sonra 1945’de Japon işgalinden kurtulmuştur. Ancak 1950’de Kuzey Kore’nin işgaliyle üç yıl iç savaş ortamında kalmıştır. Yakın tarihinde bu travmaları yaşamasına rağmen gerek ekonomik olarak gerekse eğitim alanında göz kamaştırıcı gelişmeler elde etmeye muvaffak olmuştur. Güney Kore üzerine yapılan analizlerde, elde edilen bu başarının, uygulanan eğitim sisteminden kaynaklandığı ifade edilegelmiştir. Sahip oldukları eğitim sistemi, çalışkan ve beceri sahibi insanların yetişmesine ortam sağlamıştır.

Elde edilen başarıda katkısı olan eğitim sisteminin kökeni, asırlar öncesine dayanmaktadır. Bir erdem olarak sahip oldukları çalışkanlıklarını bağımsızlıklarından sonra modern bir eğitim sistemiyle desteklemeyi başarmaları, insan kaynaklarının niteliğinin çarpıcı bir şekilde artmasına katkı yapmıştır.

Güney Kore’de eğitim konusuna, yüzyıllardır devam eden bir kişisel motivasyon ve kariyerde ilerleme aracı olarak bakıla gelmiştir. 1948’de Kore Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla, hükümet modern bir eğitim sistemi kurmaya başlamıştır. Güney Kore okuma yazma oranında dünyadaki en iyi ülkeler arasında yer almaktadır. Eğitime verilen bu önemin bir sonucu olarak fen ve matematikte de uluslararası dereceler elde edilmektedir. Kore’nin iyi eğitilmiş halkı, son otuz yılda erişilen hızlı ekonomik büyümenin başta gelen stratejik kaynağı sayılmaktadır. Göreve gelen hükümetler, geliştirdikleri politikalarla eğitim konusuna kılavuzluk etmekte ve cömert malî destekler sağlamaktadır. Japonların “Eğer bir yıl sonrasını düşünüyorsanız pirinç yetiştirin, on yıl sonrasını düşünüyorsanız ağaç yetiştirin ama yüz yıl sonrasını düşünüyorsanız insan yetiştirin” atasözünü rakipleri olarak Güney Koreliler de almış ve uygulamış gözükmektedirler.

Bu çalışmada, öncelikle eğitim dünyasında Güney Kore’nin dikkat çekmesine neden olan PISA Değerlendirmesi hakkında bilgi verilmiştir. Genel olarak PISA’nın anlamı, nasıl planlandığı ve yürütüldüğü, hangi alanların ölçüldüğü, ölçüm süreci özetlenmeye çalışılmıştır.

İkinci olarak Güney Kore eğitim sistemi ele alınmıştır. Genel olarak Güney Kore’nin tarihine kısaca değinilmiş, özel olarak eğitim tarihine yoğunlaşmıştır.

Üçüncü olarak Güney Kore’de matematik eğitimi ele alınmıştır. Eldeki sınırlı kaynaklara rağmen Güney Kore’nin matematik başarısına neden olan eğitim sistemi hakkında bilgiler irdelenmiş, Güney Kore matematik müfredatının farklılıklarına değinilmiştir.

Son bölümde ise genel bir değerlendirme yapılmış ve öneriler sıralanmıştır. Birçok ulus tarafından ilgiyle izlenen ve elde ettiği başarıların nedenleri araştırılan Güney Kore eğitim sistemi üzerinde uzun soluklu ve kapsamlı araştırmaların yapılması ve tespit edilecek uygulamaların Türk Eğitim Sistemine uyarlanması ülkemizin PISA sıralamasındaki yerini olumlu olarak etkileyecektir. Ülkeler gibi kurumların da Güney Kore eğitim sisteminden alacakları vardır. Bu itibarla devletin ilgili kurumlarının planlama ve desteğiyle yapılacak kapsamlı çalışmaların konuya taraf olan kesimlerle paylaşılmasında yarar bulunmaktadır.

I. PISA ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLEME PROGRAMI

Bir ülkenin yöneticilerinin yeni kuşaklar için yapabileceği en önemli katkı onlara yaşayacakları çağın gerektirdiği kalitede eğitim sunabilmesi demek yanlış olmaz. Elde edilmesi gereken bu kazanım, öncelikle ülke hükümetinin temel sorumluluğundadır. Ancak sadece hükümetlerin çabalarıyla elde edilmesi imkan dahilinde değildir. Ülke idarecilerinin yapacakları gelecek projeksiyonu ve insani vizyon doğrultusunda ortaya koyacakları ideal durumun gerçekleşmesi için hükümetlerin yanında bürokratların, eğitimcilerin, ebeveynlerin ve büyük oranda da öğrencilerin motive edilmesine bağlıdır. Her kesim üzerindeki sorumluluklara sahip çıkmalı ve eğitim vizyonununun gerçekleşmesi için gayret göstermelidir.

BM Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) üye ülkelere daha iyi bir eğitim seviyesine ulaşabilmeleri için PISA projesi kapsamında destek vermektedir. Bu proje kapsamında ülkelerin durumları genel kabul görmüş bir sistem çerçevesinde ve görüş birliğine dayalı olarak, geçerli uluslararası karşılaştırmalara imkan sağlayan bir çerçeve içerisinde izlenmektedir. Bu projeye ülkelerin ne kadar kaliteli, eşitlikçi bir öğrenme çıktısı elde edebildiği görülebilmektedir. Aynı zamanda bu çıktılar kendilerini geliştirmek isteyen ülkeler için bir standart (Gurria, 2009) seviye göstermektedir diyebiliriz.

Ülkeler birbirlerinin eğitim skorlarına bakarak kendilerinin durumlarını düzeltmek için adeta bir yarış içindedirler. Bu anlamda uluslararası bir karşılaştırma sistemi olarak PISA sonuçları ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Bu karşılaştırmayı hangi ülke daha ciddi ele alıyor ve üzerlerine düşen görevleri cömertçe yapıyorsa diğerleriyle olan nitelik farkını kapatma, gençlerini çağın gereklerine göre yetiştirme imkanı buluyor diyebiliriz. Yapılan bu karşılaştırmalar eğitim politikalarına yön verecek şekilde kullanılması halinde, sonraki dönemlerde ilgili ülkelerin durumlarındaki gelişmelerin izlenmesi mümkün olmaktadır.

Yapılan bu çalışmaların ortak noktası, eğitim kurumlarının öğrencileri geleceğe hazırlayıp hazırlayamadığı sorusu olmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin akademik konuları teorik olarak ne kadar iyi öğrendiklerinden ziyade yaşadıkları çağ ile geleceğin şekillendirilmesinde ana kuvvet olacak yeteneklerin pratiğe, günlük yaşantılarına ve yeni bilgilerin ortaya çıkarılmasındaki etkisi belirlenmeye çalışılmaktadır.

PISA projesi, 15 yaş grubu öğrencilerin müfredatlarındaki, matematik, fen bilimleri ve okuma becerilerini ne derecede iyi öğrendiklerini değil, bu alanlarda elde ettikleri kazanımları karşılaştıkları olaylarda kullanıp kullanmadıklarını, öğrendikleri bilgi ve becerileri gerekli durumlarda kullanabilme yeteneklerini ölçmeye yöneliktir. Özetle bu proje, öğrencilerin ne öğrendiklerinden ziyade, öğrendiklerini hayatlarına ne kadar yansıtılabildiklerini değerlendirip karşılaştırmalı olarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Günümüze kadar yapılan sınavlardan alınan sonuçlara göre Türkiyeli öğrencilerin bilgi değil de bilgiyi kullanma yetkinliğini ölçen bu tür sorularda standartların altında kaldığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, eğitim sistemimizin PISA sınavı sistematiğine uyum olmadığı görülmektedir.

1. PISA Öğrenci Değerlendirme Programı

PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin üç yılda bir olmak üzere düzenlenen öğrenci değerlendirme programıdır. Bu program 15 yaş grubundaki öğrencilerin elde ettikleri bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik tarama araştırmasıdır.

Projenin oluşturulma aşamasındaki ilk uygulamalarını ACER¹ (Australian Council for Educational Research) yönetimindeki bir uluslararası konsorsiyum yürütmüştür. Türkiye'de bu projeye ilgili yükümlülükler, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yapılmaktadır. Uygulama olarak PISA, üye devletlerin uzmanlarıyla hükümetleri temsil eden yöneticilerin işbirliğiyle yürütülmektedir.

¹ Bu kurumun sadece bir dönemi mi yoksa tüm dönemlerimi koordine ettiğiyle ilgili bilgiye ulaşamadım.

Türkiye, normalde sisteme katılmayla ilgili protokole dahil olmasına rağmen, bürokratik aksaklıklardan dolayı 1997 yılındaki pilot test ve uygulama testlerine katılamamıştır. Ülkemizin bu projeye ilk katılımı 2003 yılı matematik uygulamalarıyla olmuştur. Projenin ikinci aşamasının uygulanmaya başladığı bu programa toplam 33 ülke katılmıştır.

Ülkemizin ilk kez katıldığı 2003 değerlemesinin hazırlık aşaması 2002 yılında yapılmıştır. Protokol gereği rastgele seçilen Ülkemizin değişik bölgelerindeki 35 lisenin birinci sınıfında eğitim gören 1188 öğrenciye pilot testler – anketler uygulanmıştır. Tüm üye ülkelerden elde edilen pilot testler göz önünde bulundurularak hazırlanan test ve anketler 2003 yılı mayıs ayında, tüm coğrafi bölgeleri kapsayacak şekilde 40 il ve bu illerdeki rastgele seçilen 159 okuldaki 1987 doğumlu 5000 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, analiz edilmiş ve Türk Eğitim Sistemin üye ülkelerle karşılaştırıldığındaki durumu belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda ilk üçe giren ülkeler ve Avustralya, ABD ve Türkiye'nin PISA 2003 ve 2006 rakamları bulunmaktadır:

Tablo 1. PISA 2003 ve 2006 sonuçlarına göre bazı ülkeler

PISA 2003 SONUÇLARINA GÖRE			PISA 2006 SONUÇLARINA GÖRE		
Sıralama	Okuma Becerileri	Puan ₁	Sıralama	Okuma Becerileri	Puan ₁
1.	Finlandiya	543	1.	Kore	556
2.	Kore	534	2.	Finlandiya	547
3.	Kanada	528	3.	Hong Kong - Çin	536
4.	Avustralya	525	9.	Avustralya	513
12.	ABD	508	10.	ABD (Katılmamış)	-
32.	Türkiye	441	39.	Türkiye	447
OECD Ortalaması ₁	39 Ülke arasında	488	OECD Ortalaması ₁	57 Ülke arasında	484
Sıralama	Matematik Okur Yazarlığı	Puan ₁	Sıralama	Matematik Okur Yazarlığı	Puan ₁
1.	Hong Kong (Çin)	550	1.	Tayvan - Çin	549
2.	Finlandiya	544	2.	Finlandiya	548
3.	Kore	542	3.	Kore	547
9.	Avustralya	506	10.	Avustralya	520
25.	ABD	483	36.	ABD	474
33.	Türkiye	423	45.	Türkiye	424
OECD Ortalaması ₁	39 Ülke arasında	437	OECD Ortalaması ₁	57 Ülke arasında	484
Sıralama	Fen Bilimleri Okuryazarlığı ₁	Puan ₁	Sıralama	Fen Bilimleri Okuryazarlığı ₁	Puan ₁

1.	Finlandiya	548	1.	Finlandiya	563
1.	Japonya (aynı puanla)	548	2.	Hong Kong - Çin	542
3.	Hong Kong (Çin)	539	3.	Kanada	534
5.	Avustralya	525	10.	Avustralya	527
20.	ABD	491	35.	ABD	489
33.	Türkiye	434	47.	Türkiye	424
OECD Ortalaması	39 Ülke arasında	496	OECD Ortalaması	57 Ülke arasında	495
1			1		

2. Soruların Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırmanın niteliğinden birinci derecede PISA organizasyonu sorumludur. PISA organizasyonu sınav geçerliliği için üst seviyede test değerlendirmeleri yapmakta olup bu işlemler yaklaşık 2 yıl sürmektedir. Sınavın uygulama güvenilirliğini sağlamak için de azami gayret gösterilmekte olup bu amaçla şu kriterler belirlenmiştir:

- Sorular uluslararası konsorsiyum denetiminde çekiliş yoluyla belirlenmiştir.
- Projenin her bir aşaması proje yönetimi tarafından detaylı olarak belgelere dayalı olarak kayıt altına alınmaktadır. Her bir üye tüm ayrıntılara vakıf olabilmektedir.
- Testin evrensel olarak aynı koşullarda uygulanmasını sağlamak için ilgili birim merkezi denetimler gerçekleştirmektedir. Bu denetimler, uygulama birimlerinin haberi olmaksızın rastgele seçilen yerlere yapılmaktadır. Programın önemli bir sonucu olarak bugüne kadar herhangi bir uygunsuzlukla karşılaşmamıştır.
- Gerek uygulamanın gerçekleştirildiği okul sayısı gerekse katılan öğrencilerin sayısı uygulayıcı kurum tarafından belirlenmiş kontenjanlar dahilindedir. Kurallara göre, tespit edilen okulların en az %85'i ve belirlenen öğrenci sayısının da en az %80'inin araştırmaya katılma zorunluluğu bulunmaktadır.
- Bu kurallara uymayan ve sınav tarzının ülkelerindeki gerçek durumu yansıtacağına ikna olup inanmayan ülkeler şekil şartları, sınav tarzı nedeniyle değerlendirme dışında kalmaktadır.

3. Araştırmanın Hedefleri

Bu uluslararası çalışmaya katılan ülkeler, sahip oldukları okulların ve eğitim verdikleri öğrencilerinin durumlarını, diğer ülkelerle karşılaştırabilmek için PISA projesine katılmaktadırlar. Projenin ana amaçlarından birisi, eğitim kurumlarının, geleceğin hazinesi olan gençlerini yaşayacakları çağa ne derecede hazırladıklarının karşılaştırılması olarak görülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi teorik bilgilerin ne derecede iyi bilindiği değil, modern toplum bireylerinde bulunması gereken ekonomik, sosyal ve siyasal yaşamda temel yetilerin ne derecede kullanılabildiğini sorgulamaktır. Öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar belirlenmektedir. Ülkeler arasında karşılaştırmalar yaparak sosyal eşitsizliğin bulunup bulunmadığı sorgulanmaktadır. Oluşan farkları anlayabilmek için gerek okul hayatı gerekse okul dışındaki etkinlikler hakkında elde edilen veriler analiz edilmektedir. Bu analizlerle

ülkelerin eğitim program ve süreçleriyle ilgili değerlendirmeler kapsamlı ampirik çalışmalarla objektif olarak yapılabilir hale gelmektedir.

PISA uygulama otoritesine göre üye ülkeler eğitim sistemleriyle ilgili olarak şunlara dikkat etmelidir:

a. Temel zorunlu eğitimin tamamlanacağı yıllara gelindiğinde gerek teorik gerekse temel yetenekler anlamında öğrencilerin bilgi ve becerileriyle ilgili profiller belirlenmiş olmalıdır. Bu profiller hazırlanırken, okul sistemlerinin belirleyici niteliği olarak güçlü ve zayıf yanlar belirlenmiş olmalı, güçlü yanların daha da yükseltilmesi, zayıf yanların ise güçlendirilmesi için iyileştirme açıklamaları yapılmalıdır.

b. Öğrencilerin elde ettikleri başarılar ile okulların özellikleri arasında bağlantı kurulması önem taşımaktadır. Kurumların sahip oldukları hangi üstün özellikler öğrencilerin başarısını artırmaktadır, mümkün merteye bunlar izah edilebilmelidir. Kurumun üstün özellikleri aynı zamanda sahip olunan okul sisteminin verimlilik ve etkinliği hakkında ip uçları verecek hem de planlananlar ile gerçekleşenler arasındaki açıklığı net olarak gösterebilecektir.

4. PISA Projesinin Kapsamı

PISA projesi, örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin, müfredatlarındaki konuları teorik olarak ne kadar iyi öğrendiklerine önem vermektedir. Bu projenin değer verdiği ve ölçmeye çalıştığı konu, öğrencilerin neleri öğrendiklerinden ziyade hayatlarını devam ettirirken karşılaştıkları durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri ne ölçüde kullanabildikleridir.

PISA projesi, uzun bir zamanı içine alan ve başlıca üç aşamadan oluşmaktadır. Bu üç aşamanın her birinde de üç yetenek dikkate alınmaktadır. Söz konusu bu üç yeteneğin birincisi okuduğunu ne kadar iyi anladığını gösteren beceri (reading literacy) olmaktadır. İkincisi, bir düşünme yöntemi olarak ifade edebileceğimiz matematik (mathematical literacy) becerisidir. Üçüncü ve son beceri ise fen bilimleri (scientific literacy) alanındaki becerilerden oluşmaktadır. Öğrenciler bağımsız olarak sorun çözümlenmede ne kadar yetkinlerdir bu belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğrencinin öğrenme ve çalışmaya ne kadar istekli olduğu ile karşılaştığı sorunları çözmedeki mahareti büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğrencinin öğrenmeyi öğrenmiş, bağımsız çalışma yapabilecek nitelikte olması da önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

Soru sistematığı olarak her sınav döneminde bu üç alandan bir tanesi ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Hazırlanan sorularda o yıl hangi konu ana alan olarak belirlenmiş ise soruların %80'i o gruptan çıkmaktadır. Bu sayede, genel bilgi veren diğer iki alandan ziyade belirli bir alan daha geniş ve kritik olarak izlenmiş olmaktadır. Soruların zorluk derecesi belirlenirken, özelde bir ülkenin öğrencilerinin mağdur olmaması için mümkün merteye zorluk derecelerinin benzer olmasına hassasiyet gösterilmektedir.

Birinci genel uygulamanın yapıldığı 2000 yılında, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisi ana alan olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda üye ülke öğrencilerinin okuduklarını anlama becerisine bağlı olarak “kendi kendilerine öğrenme” yeterlilikleri test edilmiştir. Öğrenciler belirli bir öğrenme stratejisine sahipler mi? İlgi alanı belirleme yetileri var mı? Orijinal ve yenilikçi ifadelendirme de bulunma nitelikleri karşılaştırılmıştır.

İkinci uygulama olan 2003 yılında matematik becerisi ana alan olarak belirlenmiş ve düşünce sistemi olarak matematiksel sorun çözümü yetileri sınanmıştır. Üçüncü uygulama olan ve 2006 yılında gerçekleştirilen ölçüme ise fen bilimleri ana alan olarak belirlenmiş ve öğrencilerin bilgi edinme – iletişim teknolojileri kapsamındaki bilgi ve becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Uygulanan taramalar doğrultusunda gerek okulların gerekse öğrencilerin ne gibi özelliklerinin bulunduğu belirlenmektedir. Eğitim kurumlarının durumlarının belirlenmesi amacıyla, mali durumları, sahip oldukları insan kaynakları, sınıflardaki öğrenci mevcutları, okul yönetiminin yapısı ile karar verme tarzları ve merkezleri değerlendirme sürecine dahil edilmiştir. Söz konusu bu bilgilerin elde edilebilmesi için üye ülkelerden taramaya katılan kurumların sahip oldukları koşullar, okulların sosyal yapıları, öğrenim imkan ve materyalleri, eğitim süreçleri ve öğrencilere sunulan diğer imkanlar göz önüne alınmıştır. Yürütülen bu proje kapsamında öğrencilerin ne kadar motive oldukları, öğrenme tarzları, öğrenme ortamı, birey olarak kendileri haklarındaki düşünceleri ile aileleriyle ilgili veriler de elde edilip değerlendirilmektedir.

PISA'nın amacı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerekli olan durumlarda etkin olarak kullanıp kullanmadıklarını, karşılaştıkları sorunları çözmek için sahip oldukları bilgi ve yetenekleri uygulamaya aktarmadaki maharetleri belirlenmektedir. Öğrenciler karşılaştıkları durumlar için belirli temel konseptler geliştirebiliyorlar mı? Öğrendiklerini ne derecede iyi özümüyor, gerekli olduğunda hatırlayıp davranışlarına yansıtıyor? Herhangi bir konuda hazırlıksız değerlendirmeler yapabiliyor mu? Sunulan bilgileri eleştirel bir gözle analiz edip yorumlar yapabiliyor mu sorularının cevaplarını bulmaya çalışarak üye ülkeler arasında bir karşılaştırma ortaya koyabilmektir. PISA'nın amaçladığı bu ölçümler neticesinde ülkelerin okulları arasında bir karşılaştırma alanı olarak teorik bilgilerin dışındaki özel bazı alanlar gündeme getirilmiş olmaktadır.

2006 yılında yapılan uygulama ile birinci dönem olarak belirlenmiş olan 9 yıllık dönemin çalışmaları tamamlanmış bulunmaktadır. PISA uygulaması, 2009 yılında yeniden okuma becerisine ayrılmıştır. Planlandığı üzere 2012 ve 2015 yılları da diğer alanları ana alan olarak seçmiş ve uygulamalar tamamlanmıştır.

5. PISA Projesi Uygulama Alanları

PISA projesi üç alanı kapsamaktadır: Okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri okuryazarlığıdır. Her üç yılda yapılan bu uygulamalarda belirli bir alan ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Her alanda ayrıntılı olarak dikkate alınan konular kısaca aşağıdaki gibidir:

a. Okuma Becerileri

PISA kapsamında ölçülen okuryazarlık kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma etkin katılımı ve katkıda bulunmasını gerçekleştirebilmek amacıyla yazılı kaynakları temin etme, bu kaynakları verimli olarak kullanabilme ve değerlendirmeler yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencinin okuma becerisi, farklı türdeki metinlerle karşı karşıya kaldığında bu metinleri karşılaştırabilme, çıkarsamada bulunabilme yetilerini kapsamaktadır. Bu yetkinlikler, belirli bir bilgiyi bulabilme, metinleri kavrama ve gizli anlamları çıkarabilme, metni farklı açılardan yorumlayabilmeyi, metnin içeriği ve taşıdığı özellikler hakkında analitik ve kritik

değerlendirmeler yapabilmesini de içermektedir. *PISA okuma becerileri üç başlıkta değerlendirilmektedir:*

aa. Materyal veya metnin biçimi: Öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili çalışmalar cümleler ve paragraflar halinde yazılmış olan düz yazı veya sürekli metinlerden oluşur. PISA testlerinde bu metinlerin yanı sıra süreksiz metinler de bulunmaktadır. Metinlerde bulunuşuna göre bilgiler farklı biçimlerde listelenmektedir. Örneğin bazı metinler listeler, formlar, grafikler veya şekiller halinde sunulabilmektedir. Bunun yanı sıra yazı biçimleri de farklı türlerde olabilmektedir. Türler arasında öyküleme, tartışma ve açıklama türü yazılar bulunmaktadır. Farklı türde sunulan bu tür dokümanlar, bireyin yaşantısında karşılaşacağı birbirine benzemeyen biçimler hakkında sınamalar yapmaktadır. Böylece, sadece tek düze ve eğitim kurumunda karşılaştığı basit, tekdüze metinlerle hemhal olmayacağı, çok farklı tür ve nitelikte durumlarla karşılaşmasının olası olduğu, kendisini çok yönlü olarak yetiştirmesinin önemi belirtilmeye çalışılmaktadır.

ab. Okuma türü: Bununla etkin bir okuyucu olmanın bilişsel becerilerine vurgu yapılırken diğer yandan da soruların özellikleri hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirmenin amacı okuma becerisini ölçmek değildir. Bu sınıfa gelmiş bir öğrencinin zaten okuma becerisini yeterli seviyede almış olduğu kabul edilmektedir. Yapılan bu analizle öğrencilerin, bilgiyi bulabilme, metni yorumlayabilme, yetiştirme tarzı ve dünya görüşü çerçevesinde metinlerin içerikleri ve şekli hakkında derinlikli düşünebilme, metinle aynı fikirde olma ya da karşıt görüşte olması halinde bu görüşünü ifade edebilme yetkinlikleri kastedilmektedir.

ac. Metnin kurgulanma amacı: Bir roman, kişisel bir mektup veya bir biyografi insanların “özel” kullanım amaçları için yazılır. Resmî belgeler ve duyurular “kamusal” kullanım için yazılır. Teknik ayrıntılar için kaleme alınan kılavuz ve raporlar “mesleki” kullanım için düzenlenir. Bir ders kitabı da “eğitim amaçlı” olarak yazılır. Okuma metinlerini bu tarz ayrımlara tabi tutmanın amacı, bazı bireylerin bunlardan herhangi birisi üzerinde daha fazla başarı elde edebileceği düşüncesidir. İşte bu nedenle, metinler arasında olabildiğince çok çeşitli konuların bulunmasına değer verilmektedir ki ölçme adaleti gerçekleştirilebilmiş olsun.

b. Matematik Becerileri:

Matematik becerisi, belirli bir düşünce biçimi olarak anılmaktadır. İçerik olarak, basit matematiksel işlemlerden başlar ileri matematiksel değerlendirmelere kadar gider. Matematik becerisine sahip olma hem bir dizi matematiksel içeriğin bilinmesini hem de bu içeriklerle ilgili olarak işlem yapabilme, sonuç elde edebilmeyi kapsar. PISA’da matematik becerileri de okuma becerilerinde olduğu gibi üç boyutta değerlendirilmektedir:

ba. Alanının içeriği: Matematiksel düşünme biçimini belirleyen genel kavramlardan oluşur. Muhakeme, uzay, şekil, olasılık, belirsizlik, değişim, bağımlılık, sayılar, cebir ve geometri gibi konuları kapsar. Matematik başlığının ikinci planda ele alındığı 2000 yılı PISA değerlendirmesinde iki kavram öne çıkarılmıştır. Bunlar, değişim ve büyüme ile uzay ve şekil olarak tespit edilmiştir.

bb. Matematiksel yeterlikler ve matematiksel süreç: Matematik dilinin kullanımı, model oluşturma, problem çözme becerisini kapsamaktadır. Bir soru çözümlenirken birbirinden farklı birçok kriter göz önüne alınmalıdır. Sorular üç yeterlilik grubundan oluşturulmaktadır. Söz konusu bu üç alan; i) Matematiksel yeterlik grubu, geleneksel matematik değerlendirme sınavlarında sıkça karşılaşılan basit hesaplamalar, tanımlardan oluşur. ii) İkinci grup, basit problemleri çözmek için ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. iii) Üçüncü yeterlik grubu, matematiksel düşünme, genelleme ve kavramadan oluşur. Hepsi birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin analiz yapmalarını, belirli bir durumdaki

matematiksel unsurları belirlemelerini ve kendi problemlerini ortaya koymaları gerçeğinden hareket edilmektedir.

bc. Matematiğin kullanıldığı durumlar: Bir düşünme ve sorun çözme yöntemi olarak matematiğin küçük ve özel durumlardan daha geniş ve kavramsal düzeyde bilimsel konulara doğru yoğunlaşmayı ifade eder. Öğrencilerin kompleks durumlarla karşılaştıklarında bağımsız düşünerek çözümler tasarlayabilmeleri hususundaki yetilerini ölçmeyi amaçlar.

c. Fen Bilimleri Okuryazarlığı:

Öğrencilerin fen bilimleri kapsamındaki yeterliliklerini ölçmek için çeşitli alt kriterler sorgulanmaktadır. Bilindiği gibi fen bilimleri, yaşadığımız dünyayı anlayabilmemiz için büyük önem taşımaktadır. Doğanın tanınması, bilimsel gerçeklerin araştırılması, tabiat ve insanın karşılaştığı tüm madde ve olayların tanımlanması, elde edilen bilimsel sonuçların yorumlanması, insanlığın faydasına olacak şekilde aktarılması gibi konular ele alınmaktadır. PISA fen bilimleri taraması da diğer becerilerde olduğu gibi üç başlık altında listelenmektedir. Bunlar:

ca. Bilimsel kavramlar: Yaşamımızı çepeçevre kuşatan doğanın yapısını ve bu yapı üzerine insanlar tarafından gerçekleştirilen değişiklikleri, bu değişikliklerin dünyamızı ve maddeleri nasıl değiştirdiği hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamıştır. Öncelikle biyoloji, fizik, kimya, yer ve uzay bilimleri gibi alanlar hakkındaki bilgilerin, öncesi ve sonrasını anlama, çıkarsamalarda bulunma gibi hayata yansımaları sorgulanmaktadır. Saf olarak bilinmesi değil, bu kavramlar hakkındaki bilgilerin günlük yaşantımızda nasıl bir form değişikliğine girdiği hakkındaki analitik değerlendirmeler yapabilme yetisi araştırılmaktadır. Bilim hayatımızı ve sağlığımızı nasıl etkiliyor, yeryüzü ve çevre hakkındaki gerçekler, bilim ve teknolojinin yapısı ile çevremizde yaptığı etkiler alt başlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

cb. Bilimsel süreçler: Fen bilimleri hakkında derinlikli sonuçlar elde edebilmenin temel şartı, alanla ilgili bilimsel gerçeklerin öğrenilmiş olması gerçeğidir. Bilimsel süreçler, konuyla ilgili bilgileri toplama, toplanmış bilgilerin yorumlanması ve ulaşılan sonuçlara göre hayatın dizayn edilmesi niteliği üzerinde durmaktadır. Sürecin alt başlıkları; bilgi ve belgelerin toplanması, toplanan bilgi ve belgelerden sonuç çıkarabilme yeteneği, çıkarılan sonuçların ifade edilebilirliği ve paylaşılabilme başarısı, bir bütün olarak bu süreçleri yürütmedeki performans.

cc. Bilimsel ortam: Çalışmaların yürütüldüğü mekân, laboratuvar ya da saf bilim amacıyla çalışılan ar-ge kuruluşlarının sahip oldukları gibi yoğun bilim merkezleri değildir. Mekânın temel özelliği, sıradan bir insanın rutin işler yaptığı ortamlardır.

6. PISA Projesinin Organizasyonu

PISA projesinin yürütülmesi üye ülkelerde kurulan merkezler tarafından yapılmaktadır. Sürecin tüm organizasyonundan bu merkezler sorumludur. Tek merkezden yapılması gereken bir sınav olması nedeniyle test-anketlerin geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçların analizlerinin yapıp yorumlanması aşamasındaki işlemler merkezci olmaları gerektiğinden PISA Yönetim Kurulu uhdesinde yürütülmektedir. Yönetim Kurulu, ilgili dönemde yapılması gereken çalışmalar ve konuları belirler, bu konulardaki en yetkin bilim insanlarını tayin edip, bir komite kurar. Bu komitenin hazırladığı ölçme araçlarını onaylar. Uluslararası nihai raporun son halinin belirlenmesinde karar vericidir.

Üye ülkelerdeki işlemleri gerçekleştirmek üzere her ülke kendi ulusal merkezini oluşturur. Bu merkezler, belirlenen standartlar çerçevesine uyarak testlerin ana dile çevrilmesi, pilot

uygulamaların yapılması ve gerekli uyarlamaların yapılması, ana uygulama, uygulama sonuçlarının uluslararası protokol gereğince analizinin yapılması, ulusal uygulama raporunun hazırlanması gibi süreçteki tüm işlerden tek başına sorumludur.

7. PISA Projesine Katılan Okullar ve Öğrencilerin Seçim Süreci

PISA projesine katılacak okul ve öğrenciler tesadüfi yöntemle belirlenmektedir. Üye ülkelerdeki okullar içinde 15 yaşında öğrencisi bulunan tüm okullar kapsama alınmaktadır. Öncelikle bir sınıflandırma işlemi yapılmaktadır. Her bir bölgenin okullaşma yüzdesi belirlenmektedir. Okullaşma yüzdesine göre sisteme kayıtlı olan 15 yaşındaki öğrencilerin bulunduğu okullar tespit edilmekte, sonra bu okullarda eğitim gören öğrenciler arasından yine tesadüfi olarak belirli sayıda öğrenci seçilmektedir. Eğitim sisteminde özel okul bulunan ülkelerde, bu özel eğitim kurumları da toplam içindeki yüzdeleri oranında sınıflandırmaya dahil edilmektedir. Bu süreçte ne okulların ne de öğrencilerin seçildiklerinden haberlerinin olmamasına azami dikkat gösterilmektedir.

8. Ülkelerin Projeye Katılma Amacı

Ülkelerin en önemli rekabet gücü sahip olduğu insan kaynaklarıdır. İnsan kaynağı diğer kaynaklarla karşılaştırıldığında kıyas edilemeyecek bir üstünlük taşımaktadır. Her ülke sahip olduğu insan kaynağını özellikle de yarının yöneticileri, ülkenin geleceğini belirleyecek ve vizyona taşıyacak gençlerin eğitimi için yoğun bir gayret içindedir. Bir ülkenin kendi içinde yapmış olduğu ölçme ve değerlendirmeler, gerçekteki rakipleri sürece katmadan istenen sonuca götürememektedir. Her neslin rakipleri vardır. Rakiplerin kimler olduğunun ve neler yaptıklarının, seviyelerinin üstün ve zayıf yönlerinin bilinmesi, gelecek projeksiyonlarının yönünü de belirlemektedir. Bu ve buna benzer ulusal hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla ülkeler diğer ulusların durumlarını bilmek, onlar nezdinde kendi durumlarını bilerek gerekli revizyonları yapmak zorundadır.

PISA projesine üye olan ülkeler de her üç yılda yapılan bu testlerle hem rakiplerinin durumlarını hem de kendi durumlarını görme imkanı elde etmektedirler. Elde edilen sonuçlarla ülkeler kendi durumları görmekte, eksiklerinin nerede olduğu hakkında kapsamlı bilgilere erişme şansını elde etmektedirler. Sadece ülke içinde yapılan ölçme ve değerlendirmelerin yetersizliği böylece bertaraf edilmektedir. Ülkeler, eğitim sistemlerinin kalitesi hakkında bilgi sahibi olarak ortaya çıkan duruma göre iyileştirmelere gitmektedirler. Eğitim sistemi hakkında elde edilen bilgiler, yeni eğitim müfredatlarının yapılmasında, eğitim araştırmalarında ve kazandırılması gereken yetkinliklerin belirlenmesinde veri olarak kullanılmaktadır. Matematiksel düşünme, bilimsel okuryazarlık, analitik değerlendirme yapma konusunda yeterli insan kaynağına sahip olmadığını gören bir ülke otoritesi, yapacağı yeniliklerde bu nitelikleri nasıl kazandıracığı üzerine çalışmalar yürütmektedir. Dolayısıyla şayet gereği gibi dersler çıkarılabilirse PISA projesi her üye ülkeye çok değerli sonuçlar sunmaktadır diyebiliriz.

9. PISA Ölçme Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

PISA Yönetim Kurulu, gelecek dönem çalışmalarını yaklaşık olarak üç yıllık bir süreçte yürütmektedir. Gerekli standartlara uygun olarak geliştirilen ölçme araçları uygulama tarihinden iki yıl önce, üye ülke merkezlerine gönderilir ve 15 yaş grubu öğrencileri için uygun olup olmadıklarıyla ilgili ulusal görüşlerini talep eder. Ulusal görüşler doğrultusunda kayda değer eleştiriler sınav hazırlama birimince değerlendirilir, uygun görülenler dikkate alınarak sürece uygulanır.

Ulusal merkez görüşleri, eğitim ve geliştirme birimleri ve diğer yetkili merkezlerin çalışmaları sonunda karar verilen nihai testler üye ülke dillerine çevrilmek üzere ulusal merkezlere gönderilir.

Ölçme paketinde, uygulama kılavuzu, başarı testleri, anketler bulunmaktadır. Çeviri ve uyarılama aşamasından sonra testler temel değerlendirmeden en az bir yıl önce olmak üzere pilot uygulamaya tabi tutulur. Pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında varsa eksiklikler ve tasarım hataları giderilerek nihai uygulamaya hazır hale getirilir.

Nihai uygulama, üye ülkelerin kendi organizasyonlarıyla PISA Teknik Standartlarına uygun olarak gerçekleştirilir. Uygulanan testler ve anketler PISA adına süreci yürüten merkeze iletilir. Test değerlendirme merkezinde veri temizleme, analiz etme çalışmaları tamamlanır. Uygulamadan yaklaşık 18 ay sonra genel uygulama raporu açıklanır. Bu rapor doğrultusunda ülkeler de kendi ulusal raporlarını düzenleyerek kamuoyuyla paylaşırlar.

10. Projede Kullanılan Soru Türleri ve Beceri Dereceleri

PISA ölçme araçları çeşitli soru türlerinden oluşmaktadır. Bunlar, çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu şeklinde farklı alanlardan oluşmaktadır. Temel amaç, değişik soru türleriyle farklı yeteneklerin sınanmasıdır.

Her alanda beş beceri deresi araştırılmaktadır. Amaç, öğrencilerin farklı zorluk derecesine sahip soruları çözümedeki becerisinin görülmesidir. Öğrenci hangi zorluk derecesindeki soruları çözebilecek yeterliliğe sahiptir belirlenmeye çalışılır.

Bu beş derecenin en üst seviyesi olan uzman aşamasına ulaşan bir öğrenci, verilen metinde iç içe girmiş bilgileri ayırt edebilmelidir. Sunulan metin içerik ve biçim açısından alışılmadık olması halinde dahi öğrencinin bu tür çözümler için hangi bilgilerin gerekli olduğunu bilmesi beklenmektedir. İlk basamak beceri derecesindeki bir öğrenci, basit metin türündeki bilgileri belirleyebilmelidir. Görüldüğü gibi bu beceri seviyeleri öğrencilerin ulaştıkları akademik durumdan ziyade bildiklerini ne derecede uygulayabilir onu göstermektedir.

İfadeler öğrencilerin psikolojisi düşünülerek hazırlanmıştır. Dikkat edilen hususlardan birisi de metinlerin öğrenciyi motive etmesidir. Öğrenci istekli olmalı, yenilikçi düşünebilmelidir. Öğrenci motive edilerek okuma, anlama, yorumlama, değerlendirme, problem çözümü ve sonuç çıkarabilme becerilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Soru seçiminde ezberden ziyade öğrendiklerini uygulayabilme yeteneği sorgulanmaktadır. Bilimsel bir gerçeğin bilinmesi değil, bu bilimsel gerçeğin uygulanışını görme öne çıkmaktadır. Soru oluşturma sürecinde zaman zaman daha önceki soruların da kullanılması nedeniyle ölçme sorularının tamamı yayınlanmamaktadır.

Soru sistematığı ve tarzı olarak bakıldığında Türkiye eğitim sistemiyle yetişen öğrencilerin daha çok ezberci anlayışı önceleme sebebiyle başarısız oldukları dile getirilmektedir.

11. PISA Başarısı İçin Katılımcı Ünelere Öneriler

PISA projesine katılan ve üst sıralarda yer almak isteyen ülkelere bazı öneriler yapılmaktadır. Ülke olarak arzu ettiğimiz yerden oldukça uzakta olmamız nedeniyle bu öneriler bizim için büyük önem taşımaktadır:

a) Genel bütçe içinde eğitime ayrılan pay artırılmalıdır. Ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinde her yıl eğitime ayrılan payın artışı görülmektedir ki bu sevindirici bir gelişmedir.

2019 yılı bütçesinde eğitime ayrılan pay 161,1 milyar lira olup %17'ye tekabül etmektedir. 2020 yılı bütçesinde eğitime ayrılan pay 177,6 milyar lira olup %16,2 ye tekabül etmektedir. Bütçede eğitime ayrılan pay kadar bu payın nasıl kullanıldığı da önemli bir konu olup üzerinde stratejik olarak çalışılması gerekmektedir. Kaynakların gençlerin rekabet gücünü artıracak alanlara mı yoksa makyaj tabir edilen yerlere mi harcandığının analiz edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınarak gerçekte yapılması gerekenlere yönlendirilmelidir.

b) Öğrencilerdeki öz güven duygusu geliştirilmelidir. Öz güven duygusu, teorik bilgilerden ziyade öğrendiklerini uygulamayla doğrudan ilgili bir alandır. Bu itibarla öğrencilerin özgüven duygularını artırmak için çok yönlü düşünülmesi ve gerekli tedbirlerin ivedilikle alınması gerekmektedir. Bu anlamda Ülkemizin durumu maalesef tatmin edici olmaktan uzaktır. Almanya’da bir çocuğun, anaokulundan itibaren tükenmez veya dolmakalem ile yazmaya başlayabildiğinden bahsedilmektedir. Bizde ise bilindiği gibi kurşun kalem kullanımı neredeyse zorunludur. Niçin kurşun kalemin tercih edildiği sorulduğunda “öğrenci yanlış yapınca silip doğrusunu yazacak” savunması yapılmaktadır. Evet, yanlış yapılan bir şeyin silinip doğrusunun yazılabilmesi bir kolaylıktır ama öğrencilerin yanlış yaptıklarında üzerini çizip yenisini yazabilecekleri bir süreç de geliştirilebilir. Küçük görülen bir kalem türü dahi öğrencinin kendine güvenini etkiliyorsa bu durum dikkate alınmalıdır. Yine bu anlamda Ülkemizde uzun yıllardır zorunlu olarak dayatılan tek tip giyim tarzı öğrencilerimizin bağımsız ve özgür düşünmesini olumsuz etkileyen bir başka alandır. Türkiye genelinde hemen hemen tüm kurumlar bunu uygulamak zorunda iken büyük bir cesaretle özgür kıyafet uygulamasını yaklaşık 20 yıldır yürüten Asfa Eğitim Kurumları bu konuda oldukça vizyoner bir duruş sergilemiştir. Nitekim vizyoner bir bakan² döneminde tek tip kararı esnetilebilmiştir. Giyimden ne olur ki diye düşünmemeli, öğrencilerin tek tip kalıplar içine hapsedilerek özgürlüklerinin kısıtlanması, tek tip giyim, tek tip bakış açısı gibi kısırlıklardan vazgeçilmelidir.

c) Eğitim sürecinin her aşamasında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkan verilmeli, bu konuda cesaretlendirilmeli.

d) Kalıcı olan ve öğrenciyi oldukça geliştiren “öğrenmeyi öğrenme”, “öğrenmeden zevk alma” konusunda ciddi adımlar atılmalıdır.

e) Müfredattaki hemen her konunun ana amacı öne çıkarılmalı, elde edilecek kazanımların yaşamdaki izdüşümleri öncelenmeli ve kazanımların nerelerde işe yarayacağı anlatılmalıdır.

f) Eğitim ve öğretim süreçleri öğrenci merkezli olarak tasarlanmalı.

g) Öğrenmenin temel koşulunun merak etme düşüncesi olduğu unutulmamalı, her fırsatta öğrencilerin merak etme, araştırma melekelerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.

h) Öğrenciler araştırma yapmaya yönlendirilmelidir.

j) Ders araçları etkinlik ağırlıklı olarak oluşturulmalıdır.

² Prof. Dr. Ö. Dinçer, 2011-2013

k) Müfredatlar başarılı örnekler örneğinde güncellenmeli, her konuda ezber mantığı terk edilerek, sadece gereken alanlarda, gerektiği kadar ezbere yer verilmelidir.

l) Matematik ve fen alanlarında araştırma ve sorgulama, kritik ve analitik düşünceye yer veren bir sisteme geçilmelidir.

m) Ders araç ve gereçlerinde sadece bir tek duyuya yer veren değil, çoklu öğrenim tarzı benimsenmeli, aynı anda birçok duyuyu harekete geçirebilecek materyaller üretilerek cömertçe kullanılmalıdır. Bu kapsamda öncelikli olarak eğitimciler de düzenli eğitime alınmalı, proaktif yaklaşımları benimsemeleri sağlanmalıdır.

n) Öğretmen yetiştiren kurumların müfredatları incelenmeli, uluslararası rekabete uygun hale getirilmelidir.

o) Toplum ve de özellikle öğrenciler nezdinde öğretmenin konumu güçlendirilmeli, mesleğin itibarı artırılmalı, özel ve ayrıcalıklı bir alan olduğu vurgulanmalı ve ideal öğretmen neslinin yetiştirilmesi milli politika haline getirilmelidir. Sürecin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmen konusu çözüme kavuşturulmadan yapılacak diğer çalışmaların hedefi vurmayacağı unutulmamalıdır.

12. PISA SÜRECİNİN ÜLKE SİSTEMİNE YAPTIĞI KATKILAR VE ÖNERİLER

PISA sürecinin, katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerine birtakım katkıları bulunmaktadır. Bunların belki başlıcaları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Ülkelerin milli geliri ile PISA başası arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Ülkemizde son yıllarda eğitime daha fazla bütçe ayrılmış olmasına rağmen bu miktarın harcandığı kalemler önem taşımaktadır. Eğitime ayrılan miktarın öğretim sistemimizi ve öğrencilerimizin performansını doğrudan artıracığı alanlar öne çıkarılmalıdır.
- Öğretim sürecinde ele alınan her bir konunun amacı vurgulanmalı ve günlük yaşamla bağlantısı kurulmalıdır. Öğrenciye edindiği bilgiyi günlük yaşamda kullanabilme becerisi kazandırılmalıdır.
- Öğrenci araştırma yapmaya teşvik edilmelidir. Ödevler öğrencinin seviyesine uygun olmalı ve bizzat kendisi tarafından yapılmalıdır.
- Performans ödevi diye bilinen araştırma, uygulama pratikleri mümkün mertebe öğretmen rehberliğinde, sınıfta yapılmalıdır. Bu görevlerle ilgili olarak, her sınıf düzeyinde öğretmenlerin yararlanabileceği kılavuzlar hazırlanmalıdır.
- Ders kitaplarında işlenen konular ve örnekler günlük yaşamla bağlantı kurulacak şekilde seçilmelidir.
- Fen bilimleri gibi uygulamalı öğretim yapılabilecek alanlarda deney ve gözlemlere daha fazla yer verilmelidir. Böylece öğrenilenler, öğrencilerin hatırlayabilecekleri bir bilgi olmanın yanı sıra günlük yaşamda kullanabilecekleri pratik uygulama konumuna gelecektir.
- Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin, fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenciler için görsel ve işitsel ders materyalleri geliştirilmelidir. Sadece tek bir alana hitap eden materyaller yerine çok yönlü olarak öğrenciyi uyaran araç gereçler artırılmalıdır.
- Geçmiş sınavlarda elde edilen bilgilere göre; öğrencilerin fen bilimleri ve matematik alanlarında özgüvenleri (kendini yeterli görme) yüksek olması halinde başarılarının da

yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle ne bildiğini bilen, bildiğinden emin olan ve kendine güvenen öğrenciler yetiştirmek hedefimiz olmalıdır.

- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve kamuoyu PISA hakkında bilgilendirilmeli ve sorumluluk almaya teşvik edilmelidir.
- PISA değerlendirme sonuçlarından; öğretim programı geliştirme, eğitim materyali tasarlama, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi çalışmalarında etkin şekilde yararlanılmalıdır.
- PISA ulusal merkezi, öğrencilerimizin hangi alt becerilerdeki eksikliklerinin genel ortalamalarını düşürdüğünü örnekleriyle tespit etmeli, bu konuda raporlar hazırlamalı ve özellikle her üç yılda bir yapılacak sınavlara girme ihtimali bulunan sınıflar seviyesinde bu bilgiler pekiştirilmelidir.

II. GÜNEY KORE EĞİTİM SİSTEMİ

A. GENEL BİLGİLER

Güney Kore'nin resmi ismi Kore Cumhuriyeti olup başkenti Seul'dür. Ülke, toplam 222.154 km² yüz ölçümüne sahip olup, 1945 Yalta Anlaşması ile bölünmüş ülkelerden günümüzde hala bölünmüş olarak kalan iki ülkeden biridir. II.Dünya Savaşı'ndan sonra ABD ve SSCB kendi çıkarları doğrultusunda Kore'yi Güney (kapitalist) ve Kuzey (Komünist) olarak ikiye ayırmışlardır. Koreliler, 5 bin yıllık tarihinde, Japonların sömürge yönetimi dahil, bugünkü olduğu gibi tek millet olma kimliğini hiçbir zaman kaybetmemişlerdir. Oysa bugün Koreliler, birbirine düşman iki ayrı millet görünümünde yaşamaktadırlar. Dünyada en fazla nüfus yoğunluğuna sahip ülkelerden biri olan (kilometre kare başına yaklaşık 500 kişi) Güney Kore'nin nüfusu yaklaşık 51 milyondur (2019 itibariyle). 2020 Şubat itibarı ile 1 ABD Doları 1212 Kore Won'una eşittir. Nüfusun yaklaşık %88'inin kentlerde yaşadığı ülkede ortalama ömür 77 yıldır. Kişi başına düşen milli gelirin 31.250 ABD doları olduğu ülkenin yıllık bütçesi 423 milyar ABD dolarıdır (2019). (1960 yılında kişi başına 60\$ olan milli gelir 31.250\$'a çıkarılabilmektedir.) Yıllar itibariyle kısmi azalma artma olmakla birlikte genel olarak bütçenin yüzde yirmiye yakınının eğitime ayrılması merkezi bir politika olarak kabul edilmektedir.

B. SİYASİ TARİH

Tek dil konuşan ve tek etnik gruptan oluşan Korelilerin köken itibariyle, Çinliler ile Japonlar'dan ayrı bir ırk olduğu ve Orta Asya'dan Kore Yarımadası'na göçen Moğol kabilelerine dayandığı söylenmektedir.

Kore tarihinde, Üç Krallık Devri olarak adlandırılan dönemde, Koguryo Dönemi (İÖ 37-İS 668), Pecke Dönemi (İÖ 18-İS 660) ve Şilla Dönemi (İÖ 57 – İS 935) yönetiminde hüküm sürmüştür. Budizm ve Konfüçyüsçülük Kore'ye bu dönemde girmiş, bunun sonucunda Çin ve Japonya ile sıkı bir ilişki çağı başlamıştır. Bu krallıklar, Konfüçyüsçülükten çok Budizm'e önem vermiştir. Budizm'i devletin resmi dini olarak kabul etmişlerdir. Bu topraklara verilen Kore adının Koryo Hanedanlığı'ndan kaldığı, bu kelimenin yüksek dağlar ve temiz su anlamına geldiği söylenmektedir.

Kore'de 17. yüzyıldan başlayarak, çağdaş bir ulus devlet kurma yolunda bilginler ve devlet görevlilerince sivil girişimler başlatılmış, ancak Krallık buna müsamaha göstermemiştir. 19. yüzyıla gelindiğinde, batıların diplomatik ve ticari ilişki kurma isteklerine soğuk bakan Kore, bir tehdit olarak gördüğü batıllara karşı, Çin'e bağlı kalmıştır. Dönemin çalkantılı siyasi ortamından yararlanan Japonya 1910 yılında Kore'yi işgal etmiştir.

Bu işgal ile birlikte Kore, 1910 yılından başlayarak II.Dünya Savaşı sonuna kadar Japonya'nın sömürgesi altında kalmıştır. Japonya'nın yenilmesi ile sonuçlanan savaş sonrasında yarımadanın kuzeyini Rusya, güneyini ise ABD kontrolü altına almıştır. 1950 yılında Kuzey Kore birlikleri, Rusya'nın desteği ile yarımadanın tamamına komünizmi yaymak amacıyla, güneyi işgal etmiştir. Bunun üzerine bölgeye Birleşmiş Milletler askeri gönderilmiş, Türkiye de bir tugayla bu orduya katılmıştır. 1953 yılında imzalanan ateşkes ile yarımadanın 38. paraleli Kuzey ve Güney Kore arasında sınır olarak belirlenmiştir.

1948'den bu yana, her iki tarafça sık sık gündeme getirilen birleşme çabaları, Sovyetler Birliği'nin dağılması ve iki Almanya'nın birleşmesinden sonra büyük hız kazanmıştır. Ancak her iki taraf birbirlerine karşılıklı suçlamalarda bulunmakta, Güney Kore "Kuzeyin silahlanma programlarına kuşkulu bakmakta, Kuzey Kore de Güney Kore'yi ülkesinde Amerikan üssüne müsaade etmek ve Amerika ile ortak askeri tatbikat yapmakla suçlamaktadır." Kanımızca, sömürgeci devletler kendi çıkarları için bu bölünmüşlüğü körüklemektedir.

C. YÖNETİM YAPISI

Kore Cumhuriyeti'nde, güçler ayrılığı ilkesine dayanan, demokratik bir yönetim söz konusudur. Kişisel hak ve özgürlükler anayasa ile güvence altına alınmıştır. Kore Cumhuriyeti'nde başkanlık sistemi uygulanmaktadır. Yürütme organının başında bulunan ve halk oyu ile, bir defaya mahsus olarak 5 yıl süreyle seçilen devlet başkanı, hem içişlerinde devletin en yüksek yöneticisidir, hem de dışişlerinde devleti temsil etmektedir. Bakanlar Kurulu'nun başı olan Başkan; Başbakanı, Bakanlar Kurulu üyelerini, devlet dairelerinin başkanlarını, büyük elçileri ve eyalet valilerini atama yetkilerini elinde bulundurmaktadır. Kore Cumhuriyeti, idari açıdan 6 anakent ile 9 eyalet yönetimine ayrılmıştır. Eyaletler de kendi içinde, illere, ilçelere, kasabalara ve köylere ayrılmış durumdadır.

D. EĞİTİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

Güney Kore eğitim tarihine bakılacak olursa, Üç Krallık Devri, Koryo Krallığı, Coson (Yi) Hanedanı, Modern Eğitim Dönemi ve İkinci Dünya Savaşı sonrası olmak üzere beş döneme ayrılmaktadır. Tarihsel analizlerde modern eğitim dönemi olarak adlandırılan devre, 1882 de alınan ve kamuya ait olan eğitim kurumlarının halka açık hale gelmesini sağlayan düzenlemeyle yapılmıştır. Öte yandan, bu karardan birkaç yıl sonra, Amerikan Protestan misyonerleri de Kore'de (özellikle Seul) modern yüksek okullar açmaya başlamışlardır (1885). İlköğretim kısmında da modern okulların açılmaya başladığı bu dönemde, öğretmen yüksek okulu, sağlık okulu, ticaret ve endüstri okulu, hukuk enstitüsü ve askeri akademi gibi birçok meslek okulu da açılmıştır.

Özellikleri ve sistematik açıdan eğitim tarihini Japon sömürgesinden II. Dünya savaşına kadar ve II. Dünya savaşı sonrası şeklinde incelemek reformlar ve genel farklılıklar açısından daha anlamlı gözükmektedir:

1. II Dünya Savaşına Kadar Eğitim (Japon Sömürgesi Dahil)

Bu dönemde yabancı dil öğretimine özel önem verilmiş, bu amaçla İngilizler ve Amerikalıların okul açmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda, 1883'de İngilizlerin okulu, 1886'da da Amerikalıların eğitim kurumları açılmıştır. 1895 yılında ilkokulun ilkeleri oluşturulmuştur. Yine bu dönemde, Han Seong Öğretim Okulu açılmıştır. Bu kurum ilk devlet okulu olup öğretmen yetiştirme okulu olarak planlanmıştır. Temel amaç, ilkokul öğretmeni yetiştirmektir. 6 aylık hızlı kurslar vererek faaliyete başlamıştır.

1910'dan 1945'e kadar Japon sömürge yılları, genel yönetimde olduğu gibi, eğitim yönetimini de sıkı kontrole bağlanmıştır. Bu sömürge döneminde Japonlar, Kore halkını el işlerinde çalıştırmayı tercih ettiğinden, öncelikli olarak ilk derece eğitimi ve teknik-mesleki eğitime öncelik verilmiş, bilinçli olarak orta ve yüksek öğrenime değer verilmemiştir. Özellikle 1938 yılına gelindiğinde eğitimde Kore dili yasaklanmış ve ilköğretim başta olmak üzere tüm eğitim hayatında Japonca zorunlu hale getirilmiştir. Özellikle halkı cahil bırakmak için eğitim süresi 6 yıldan 4 yıla düşürülmüştür. Ayrıca okulların yönetimine Japon yöneticiler atanmıştır.

1905 yılında Japonya'nın dayatmasıyla milli haklarını kaybeden Kore Liderleri, eğitim ve öğrenme yoluyla halkı bilinçlendirebileceklerini, zenginleştirebileceklerini ve bu yolla ülkeyi Japon sömürgesinden kurtarabileceklerini düşünmüşlerdir. Bu dönemde halk özel okullar açmaya yönelmiş 1906-1911 arasında yaklaşık 1000 okul açılmıştır. Yüksekokul kurma çalışmaları ise 1920 yılında Japonya tarafından engellenmiştir.

Korelileri tam olarak Japonlaştırmayı amaçlayan sömürgeci Japonlar çok sıkı baskılar yapmışlardır. Bu kapsamda; Kore dilini yasaklamışlar, imparatorlarına tapındırmaya ve Japon kıyafetlerini giymeye zorlamaya başlamışlardır. Yine bu dönemde özel okulların eğitim konularına baskılar yapılmış, aşırı milliyetçi olanlar devlet okuluna dönüştürülmüş ve sömürge yönetimine devredilmiştir.

Sömürgeci Japonlar sürekli bir dejenerasyon yapmış, eğitim kurumlarında Güney Kore Dil ve Tarih öğretimini de yasaklamıştır. 1911 yılından itibaren tek tip ders kitapları okutulmaya başlanmıştır. Japon işgalci yönetimini doğal olarak Japon militarizmi biçimlendirmiştir. Bu olumsuzluklarına rağmen her Kore halkı bu eğitimleri alamamış, çok sınırlı bir grup olan üst sosyal grupta yer alan aileler bundan yararlanabilmişlerdir. Eğitim paralı hale getirildiğinden ve 1920'lerde, bir öğrenci için ilkokul harcı ortalama bir erkek işçiye ödenen ücretin üç katı kadar olduğundan sadece küçük bir azınlık zengin grubu çocuklarını okutabilmiştir.

2. II. Dünya Savaşı Sonrası Eğitim

Japonya 1945'te savaşı kaybeden taraf olduğundan eğitimde neden oldukları 35 yıllık sorunları çözmek ve Kore eğitiminin temel ve uzun vadeli programını plânlamak için Kore Eğitim Reformu'nun oluşturmasına başlanmıştır. Bu amaçla Amerikan eğitimci askerler ve Koreliler tarafından bir eğitim komitesi kurulmuş, kapatılmış okullar açılmış, yeni ders kitapları basılmış, öğretmenler yeniden eğitime alınmış, öğretmen sayısı artırılmış ve okuma yazma bilmeyenler için Korece özel kurslar açılmıştır.

Bağımsızlıktan sonra Güney Kore'de, devlet yönetiminde olduğu gibi eğitimde de Amerikan sistemi yoğunlaşmaya başlamıştır. Kapitalist sistemin rekabet düşüncesi, eğitime de yansımış ve bunun sonucunda okullar arasında rekabet ön plâna çıkmıştır. Halk, gelecekte daha iyi işlerde çalışabilmek için adeta birbiriyle eğitim yarışına girmiştir. Eğitime ayrılan bütçe yetersiz olduğu için aileler kendi imkanlarını artırmanın ve eğitime verecekleri payın artırılmasına çalışmaya başlamışlardır. Kamu kaynaklarının yetersizliği, halkın eğitime olan talebinin yüksek olması ve özel girişimlere izin verilmesiyle birlikte özel eğitim kurumlarının sayısı artmaya başlamıştır.

Bu dönemde eğitim reformu başlatılmış, bu reformlarda, Amerikalı J. Dewey'in demokratik eğitim felsefesine dayanan düşüncesi ile Amerikan ilerleme düşüncesine dayanan eğitim düşüncesi temel alınmıştır. Eğitim programında demokrasiye önem verilmiş, kitap

merkezli den pratik, tecrübe merkezli eğitime dönülmüştür. Bu dönüşümün Kore eğitim ideolojisinde büyük bir değişme ve gelişmeyi gerçekleştirdiği ifade edilmektedir.

Bu kapsamda ülkenin her bölgesinde devlet üniversitesi kurulmuş ve özel yüksek lisans enstitüleri açılmıştır. Bu yıllardaki eğitim politikası ve eğitim kararlarının en önemlileri aşağıdaki iki madde olmuştur:

- Eğitim sisteminde herkese eğitim fırsatı verilecek ve öğrenim süresi 6+3+3+4 okul yılına çıkarılacaktır.
- Eski öğretmen merkezli eğitimden, öğrenci merkezli eğitime geçilecektir. (Ülkemizde öğrenci merkezli eğitime geçiş 2000’li yılları bulmuştur.)

1960’lı yıllarda Kore Eğitim Sisteminde bir dizi yenilik yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen eğitiminde reforma gidilmesi,
- Öğretmen yetiştirme ve mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitim verme amacına dönük lisansüstü düzeyde eğitim okulları açılması,
- Ortaöğretime girişte yapılan sınavların kaldırılması,
- Yerel yükseköğretim geliştirilerek, yeni yüksekokulların açılması,
- Yükseköğretime giriş için standart bir sınavın getirilmesi,
- İlköğretim öğretmeni yetiştirmek için liseye iki yıl süreli eğitim ilave edilerek ilk öğretmen okullarının açılması,
- Ortaöğretim öğretmeni yetiştiren okullarda öğrenim süresinin dört yıla çıkarılması.

Kore’de 1980’ler, eğitimde modernleşme dönemi olarak adlandırılmaktadır. 1960’lar eğitimde nicel gelişme dönemi olmuşken 1980’ler de nitel gelişmeyi amaçlamıştır. Bu dönemde, yaşam boyu eğitim ve bilimsel gelişmeleri takip için birtakım yenilikler yapılmıştır. Siyasî açıdan 5. Cumhuriyet olarak adlandırılan bu dönemde şu gelişmeler olmuştur:

- Eğitim programlarına tahsis edilen radyo yayınları getirilmiştir.
- Yükseköğretime girişte kota sistemi uygulanmaya başlanmıştır.
- Eğitim reformları için eğitim vergisi koyulmuştur.
- Yükseköğretime girişte standart sınavın yayında lise mezuniyet notunun katkısı artırılmıştır. (Ülkemizde ise ilginç bir durum olarak lise mezuniyet notunun etkisi zaman zaman düşürülmeye çalışılmaktadır. 2009 başında YÖK yetkililerince yapılan bazı açıklamalar maalesef bu yöndedir.)
- Okul Eğitim Kanunu ile erken çocukluk eğitimi (okul öncesi) destekleme kanunları çıkarılmıştır.

Yenilikler kapsamında devlet, başkentte ve büyük şehirlerde olan üniversitelerin taşraya yönelmesini teşvik etmiştir. Böylece taşrada üniversitelerin şubeleri açılmıştır. Taşrada yaşayanların başkentteki üniversitelere kabulü engellenmiş ve mahallinde eğitim görmeleri için düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan öğretim üyesi açığını kapatmak için öğretim elemanlarının taşrada belirli süre görev yapmasına zemin hazırlanmıştır.

1980 yılında 901 anaokulu (Devlet 100, özel 801) var iken 1986 yılında artarak 7233 (devlet 4333, özel 2900) olmuştur. Özellikle devlet anaokullarının daha çok arttığı görülmektedir.

1983 yılında okul öncesi eğitim tek bir çatı altında toplanmıştır. Ayrıca üstün zekalı öğrencilerin eğitim görmesi için fen liseleri açılmaya başlamıştır.

1985 yılında anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini yetiştirecek yeni bir Kore Öğretmen Üniversitesi açılmıştır.

Yine 1985’de “Güney Korelileri 21. yüzyılın önderliğine hazırlamak” amacıyla on başlıkta revizyon, reform yapılması teklif edilmiştir. Bu başlıklar:

- 1) Eğitim sisteminde reforma gidilmesi,

- 2) Yükseköğretime giriş sisteminin iyileştirilmesi,
- 3) Okulların eğitsel olanaklarının geliştirilmesi,
- 4) Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması,
- 5) Bilim eğitiminin teşvik edilmesi,
- 6) Müfredat ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi,
- 7) Yükseköğretim yapısının geliştirilmesi,
- 8) Eğitim süreçlerinde özerkliğin artırılması,
- 9) Yaşamboyu eğitimin sistemleştirilmesi,
- 10) Eğitim yatırımlarının artırılması.

Güney Kore vatandaşlarının 21. Yüzyılda hak ettiği yerde olabilmesi için gerekli hazırlıkların yapılması, bunun için yaşam boyu eğitime özel bir önem atfedilmeye başlanmıştır. Bunun yanında eğitimde, yerel özerkliğin artırılması için yeni düzenlemeler yapılmıştır. 1997-2001 yılları arasını kapsayan 8. Beş Yıllık Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Plânı'nda, toplumun geleceğe hazırlanabilmesi için halk eğitime ve eğitim fırsatlarının artırılmasına vurgu yapılmıştır.

1994-2000 dönemleri için, 21. yüzyıla öncülük edebilen, sağlıklı, özerk, yenilikçi (inovatif) ve ahlâkî duygulara sahip Korelileri yetiştirmeye has eğitim-öğretim programları hazırlanmıştır. Bunun amaçla yaşam boyu eğitimin kapsamı geniş olarak yorumlanmış; örgün eğitim, ailelerin eğitimi, sosyal yaşamın geliştirilmesi eğitimleri hayatın her yanı için düşünölmeye başlanmıştır.

Güney Kore'de halk eğitimi “Eğitim sıfır yaşından itibaren başlar” sloganı “Eğitim anne karnından itibaren başlar” şeklinde değiştirilmiştir. (Prof. Dr. Kemal Çakmaklı “Eğitim anne karnında başlamalı, doğumdan sonra %50'si bitmiş demektir” görüşündedir.) Eğitim beşikten mezara kadar sözü eğitim anne karnından mezara kadar diye değiştirilmiştir. Bu kapsamda halkın kitap okumaya özendirilme eğitimi de gündemde tutulmaktadır.

E. EĞİTİMİN TEMEL AMACI VE YAPISAL DURUM

Güney Kore Eğitim Bakanlığı 2001 yılında yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında revizyon geçirmiş ve Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı olarak isimlendirilmiştir. Bakanlığın statüsü de ülkenin eğitim ve insan kaynaklarının gelişimiyle ilgili çalışmaların planlanması ve koordine edilmesinden de sorumlu olarak başbakan yardımcılığı olarak belirlenmiştir. Bu revizyon çerçevesinde öğrencilerin tanımı da değiştirilmiş ve öğrenciler dünya çapında global girişimciler, teknikerler, araştırmacılar olarak isimlendirilmiştir. Böylece bilgi toplumunun sunduğu zorlukların üstesinden gelecek vizyoner bir bakış açısına yönelinmiştir.

Güney Kore Anayasasının 31.maddesi, her Kore vatandaşına eşit eğitim fırsatı ve eğitim hakkı tanınmasına, zorunlu eğitimin parasız olarak sunulmasına, eğitim hizmetlerinin sunulmasında siyasi tarafsızlığın esas alınmasına ve eğitimin yaşam boyu devam etmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Kore Eğitim Sisteminin temel amacını eğitim mevzuatının birinci maddesine yansımış şekliyle, Kore'nin öncü, efsanevi filozofu olan Hongik Ingan'ın idealini yansıttığı ifade edilmektedir. (*Hongik Ingan* ‘Hongik İnsanlığı’, “Tüm insanların yararına” ya da “Bütün insanlara faydalı olmak” şeklinde ifade edilmektedir.) Bu inanca göre eğitimin amacı, her insana, bireysel karakterini en yükseğe çıkarma noktasında yardım etmek, bireyin kendi

hayatını kazanması için onu geliştirmek, demokratik bir vatandaşın ne anlama geldiğini öğretmek, her bireyi toplum hayatına dahil etmek, tüm çalışmalarını insanlığın refahına katkı sunmak şeklinde özetlenmektedir. Görüldüğü gibi Güney Kore eğitim sisteminin amacını; iyi vatandaş yetiştirme, bağımsız hareket edebilen ve kişiliği gelişmiş insan tipi oluşturmaktadır.

Güney Kore'nin eğitim felsefesinde etkili olan bir diğer konu da Dan Gun ismi verilen bir efsane olduğundan bahsedilmektedir. Bu efsaneye göre Hongik İngan eğitim felsefesine dayanarak, her vatandaşın iyi bir kişiliğe sahip olması, bağımsız yaşayabilme yetisi kazanması, demokratik insan haklarını bilmesi ve kullanması, ülkenin kalkınması için kendisini geliştirmesinin önemini farkında olarak tüm dünya vatandaşlarının iyilik ve refahına katkıda bulunmak için üretim yapmaya yönelmesi özendirilmektedir.

Güney Kore Eğitim Sisteminde, 6+3+3+4 olarak sınıflandırılmış bir sistem uygulanmaktadır. Bu eğitim kademelerinin kısa amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Okulöncesi Eğitim: Okul öncesi eğitimle çocukların, günlük yaşamlarında gerekli olacak alışkanlıklar kazanmaları, sosyalleşmeleri, düzgün konuşma yeteneği kazanmaları, halk hikâyeleri ve resimli kitaplara karşı ilgilerinin artması, spor, müzik ve resim gibi alanlarda kabiliyetlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Kore'de 1960'lı yıllardan başlayarak okul öncesi eğitimle ilgili birçok yasal düzenleme yapılmıştır. 1976 yılına kadar okulöncesi eğitim dini ya da özel kuruluşlarca açılan kreşlerde verilmekteydi. 1976 yılında ilkokullar bünyesinde de okul öncesi eğitim verilmesi yoluna gidilmiştir. Kore'de yaklaşık 530 bin çocuk 8 bin kreşte eğitim görmektedir. Bu kreşlerin yarısı kamuya, yarısı da özel sektöre aittir. Güney Kore'de okul öncesi okullaşma oranı %85'lere kadar ulaşmıştır.

2. İlköğretim: Kore milli eğitimince ilkokulun amacı; öğrencilere, sonraki eğitimlerine ve günlük yaşamlarına temel oluşturacak yetenek, karakter ve kişilik kazanmalarında yardım etmek olarak belirlenmiştir. Ülkede 6 yıllık ilköğretim zorunlu ve parasız olup ilköğretimde okullaşma oranı %99,9'a ulaşmıştır. Bu yüksek okullaşma oranında kamunun konuya verdiği önem, uyguladığı eğitim politikaları ve halkın bu politikalara verdiği desteği görmek mümkündür. İlköğretimde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yedi amaç söz konusudur:

- Korece'yi en doğru şekilde anlayıp konuşabilmeleri.
- Birey, toplum ve devlet arasındaki karşılıklı ilişkileri iyi bir şekilde kavramalarını sağlayarak, onlara, iyi bir ahlak, sorumluluk duygusu, vatandaşlık ruhu ve ekip olarak çalışabilme alışkanlığı kazandırmak. (Ülke olarak en önemli eksikliklerimizden birisi maalesef ekip çalışmasındaki beceriksizliğimizdir.)
- Etraflarındaki doğa olaylarını gözleyebilme, bilimsel alt yapısını merak etme, araştırma ve gözlem yeteneği kazandırmak.
- Hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü ilişkileri anlama ve bu ilişkileri gereği gibi yapabilme sosyalliği kazandırmak.
- Günlük rutin hayatın gerekliliklerini kavrama ve bunları kendi kendilerine karşılayabilme motivasyonu kazandırmak.
- Bireysel sağlık bilgisi oluşturup, vücut olarak güçlü bir nesil yetiştirmek.
- Yenilik, icat, üretim, girişimciliği geliştirmek.

Büyük atılımlar yapan Güney Kore, gerçekleştirdiği sanayi hamleleriyle ihtiyaç duyduğu insan gücü için doğal olarak bir göçe neden olmuştur. Sanayide istihdam edilmek üzere kırsal kesimden sanayi bölgelerine doğru göç başlamıştır. Yoğun göç alan bölgelerdeki eğitim kurumlarında öğrenci sayıları hem okul hem de sınıf bazında ciddi artışlar göstermiştir. Yeni dersliklerin yapılması ve öğretmen sayısının artırılması için eğitim vergisi uygulanmaya başlanmıştır. Vergi desteğiyle yeni okullar yapılarak kalabalık okullar bölünmüş, ikili eğitim uygulamalarına da son verilmiştir. Sınıf mevcutları 40'ın altına düşürülmüştür. Okullaşma sayısının yükselmesiyle birlikte, bazı bölgelerde okula başlanılan yaş seviyesi altı yerine beş olarak uygulanmaya başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılan reformlar kapsamında ilkökul 3. ve 4. sınıflarda haftada 1'er; 5. ve 6. sınıflara ise 2'ser saat zorunlu İngilizce dersi plana dahil edilmiştir.

3. Ortaöğretim: Kore'de ortaöğretim ortaokul ve lise olmak üzere iki kademeye ayrılmaktadır. (Ülkemizde bu ayırım ilköğretim içinde yapılmışken Kore'de ortaöğretim içinde yapılmıştır. Çocukluktan ergenliğe geçiş psikolojine göre Kore uygulaması daha mantıklı gözükmektedir.) 1985 yılından başlayarak, ortaokul da zorunlu ve parasız eğitim kapsamına alınmıştır.

Ortaokulun amaçları; öğrencilere sonraki eğitimlerine ve günlük yaşamlarına temel oluşturacak yetenek, karakter ve kişilik kazanmalarında yardımcı olmanın yanında, onların birer demokratik vatandaş olmalarına yardım etmek olarak belirlenmiştir.

1969 yılına kadar öğrenciler, ikameti bulunan en yakın bölgelerdeki ortaokullara sınavla girmekte iken, 1969'da kaldırılan bu sınavın yerine, okul bölgesinde bulunan ortaokul adaylarının kur'a ile ortaokullara dağıtıldığı bir sistem getirilmiştir. Bu yeni sistemin amacı, ülkedeki ortaokulları kalite açısından dengede tutmak olarak ifade edilmiştir.

Ortaokul eğitim programı; sağlıklı, bağımsız, yenilikçi ve ahlâklı insanlar yetiştirmeye dönük olarak hazırlanmıştır. Eğitim programları, normal ders ve özel faaliyetlerden oluşmaktadır. Normal dersler de zorunlu ders ve seçmeli ders olarak ayrılmaktadır. Zorunlu dersler; ahlâk, Kore dili, matematik, toplum, fen, beden eğitimi, müzik, resim, aile işleri, meslekî dersler ve İngilizce olarak belirlenmişken; seçmeli dersler ise Çince, bilgisayar, çevre eğitimi, vb. derslerdir. 1995 yılından itibaren ortaokullarda daha iyi bir İngilizce eğitimi sağlamak amacıyla ana dili İngilizce olan öğretmenler (*native speakers*) de ortaokullarda görevlendirilmiştir. Güney Kore ortaokullarında okullaşma oranı %93 civarındadır.

4. Lise: Eğitim bakanlığınca liselerin amacı; öğrencilere gelecekte seçecekleri kariyerleri için gerekli yetenekleri kazanmalarında yardımcı olmak ve onlara dünya vatandaşlığı bilinci vermek olarak belirlenmiştir. Kore ortaöğretiminde genel lise, meslek lisesi yabancı dil lisesi, sanat ve fen lisesi gibi okul türleri bulunmaktadır. Öğretim süresi üç yıldır. Lise eğitimi paralıdır ve girişte merkezi bir sınav yapılmaktadır. Meslek liselerine, sınav dışında, ortaokul başarı puanı ile de girilebilmektedir. Öğrenciler girecekleri meslek liselerini kendileri seçebilmektedirler. Buna karşılık, öğrenciler genel liselere sınavla girmek zorundadırlar ve girecekleri okulu kendileri seçme hakkına sahip değillerdir. Bu öğrencilerin kayıt yaptıracağı okul, oturdukları bölgede yer alması koşulu ile aldıkları puana göre merkezden belirlenmektedir. Aynı zamanda açık ve mektupla lise eğitim programları da bulunmaktadır.

Genel liselerde okuyan öğrenciler 11. sınıfta, yetenek ve ilgi alanlarına bağlı olarak kendi temel alanlarını seçerler. Bu alanlar sosyal ve beşeri bilimler, fen-matematik ve meslek eğitimi gibi alanlardır.

Kore’de, ortaöğretiminin ikinci aşamasını oluşturan liselerde okullaşma oranı %93’tür. Lise düzeyinde öğrencilerin %49’u özel okullarda, %51’i ise devlet okullarında öğrenim görmektedir. Ülkemizle kıyaslandığında oldukça yüksek bir orandır.

Güney Kore’de öğrencilerin Seul’daki meşhur üniversitelerde eğitim hakkı elde edebilmesi çok önemli bir prestij olarak görülmektedir. Bu da öğrencilerin üniversite giriş sınavı nedeniyle yıllarca bir “sınav cehennemi” içinde kıvranmasına neden olmakta ve bazı aileler, bir sektör haline gelen özel dersler ve kurslar için ayda 2000 (yıllık 20.000) dolara varan faturalar ödemektedir. 2002 yılında yürürlüğe giren reform kararına göre ezbercilik ve belirli testlerde elde edilen başarıyı önemseyen sistem terk edilmiş, öğrenmeyi öğretme yaklaşım öne alınmıştır.

Yeni sistemde, başta öğrenci kişisel dosya kayıtları (port folyo) olmak üzere, makale yazabilme, mülakat başarısı konuları öncelikli hale getirilmiştir. Bu yön değişikliği ile lise müfredatının öğrencilerin birçok yönden daha iyi gelişmelerine katkı yapması amaçlanmıştır. Ayrıca mezuniyet için gerekli asgarî kredi sayısının da ABD’de olduğu gibi 120 olması hedeflenmiştir. Bu yeni sistemle Güney Kore eğitiminin temel hedefi öğrencilere çok şeyi öğretmek değil, “öğrenmeyi öğretmek” ve öğrenciye ilgi alanındaki bilgilere sağlıklı bir şekilde ulaşabileceği, kendini çok yönlü geliştirecek özgüveni kazandırmak olarak belirlenmiştir.

5. Yükseköğretim: Japon sömürge yönetimi süresince Kore’de yüksek öğretim kurumu olarak, sadece Seul’da 1926 yılında Keijo Krallık Üniversitesi kurulmuştur. Bağımsızlığın kazanılmasıyla birlikte, bu üniversite, dokuz koleji de içine alacak şekilde Seul Ulusal Üniversitesi’ne dönüştürülmüştür. Bu tarihten sonra gerek devlet gerekse özel üniversite sayısında büyük artışlar olmuştur. Cumhuriyet kurulduğunda Kore’de 1 olan yükseköğretim kurumu sayısı, 1988 yılına kadar yarısı özel sektöre ait olmak üzere 511’e yükselmiştir. Yıllar itibariyle gelişme seyrine bakıldığında; 1945’te 19 olan yükseköğrenim kurumlarının sayısı 1971’de 136’ya (öğrenci sayısı 175.000), 1989’da 258’e (öğrenci sayısı 1.353.000) ve 1999’da 354’e (öğrenci sayısı 3.154.000) ulaşmıştır. 4 yıllık okullardaki öğrencilerin %48’i, meslek yüksek okullarında eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin %96’sı özel okuldadır.

Yükseköğretim Kanununun 2.maddesi şu tür üniversitelerin kurulabileceğini vurgulamaktadır:

- Genel Üniversiteler
- Endüstri Üniversiteleri
- Dört yıllık öğretmen yüksekokulları
- 2 yıllık yüksekokullar
- Hava ve İletişim Üniversiteleri
- Teknik yüksek okullar
- Çok amaçlı yüksekokullar.

Yüksek öğretim kurumuna girmeye hak kazanan öğrenciler belirli bir kayıt ücreti ödemektedir. Yüksek öğretimde devlet öğrencilere taksit muafiyeti, burs ve kredi gibi uygulamalarla mali destek sağlamaktadır. Ödenecek yıllık harç miktarını eğitimden

sorumlu Bakanlık belirlemektedir. Bakanlık, özel yükseköğretim kurumları için ödenecek yıllık taksitlerin tavan ücretini tespit etmekte; ödenecek miktar, bu tavanı aşmayacak şekilde özel kurumlarca belirlenmektedir.

Ülkede gözde olan üç büyük üniversite vardır. Bunlar *Seul Ulusal Üniversitesi, Kore Üniversitesi ve Yonsei Üniversitesi*dir. Öğrenci ve aileler bu üniversiteden birine girmeyi uzaya, gökyüzüne çıkmaya benzetirler. (Bu üç üniversitenin baş harfleri sırasıyla bir araya geldiğinde İngilizce’de uzay, gökyüzü anlamına gelen SKY kelimesini oluşturmaktadır.) Üniversiteler, yükseköğretim kurumlarına girişte yapılan Yükseköğretim Bilimsel Yetenek Sınavı’ndan en yüksek puanı alan ve lise mezuniyet notları en yüksek olandan başlayarak öğrenci kabul etmektedir. Bu nedenle, çocuklarının geleceğini garanti altına almak isteyen aileler Yükseköğretim Bilimsel Yetenek Sınavı’nı bir ölüm-kalım sınavı olarak görmektedirler. Bunun için aileler çocuklarını okulöncesi dönemden başlayarak bu sınavlara hazırlamaktadırlar.

Genel olarak Kore’deki üniversiteler sıkı kayıt kontenjanları altında çalışmaktalar. Kayıt kontenjanları ve başvuruların sayısı arasındaki farktan dolayı, her öğretim dönemi, çok sayıda adayın tekrar tekrar sınava girmesine sahne olmakta ve bu durum rekabetin yoğunluğunu artırmaktadır.

1999’da Kore Eğitim Bakanlığı dünya çapında araştırmacı bilim insanları yetiştirmek gayesiyle “Beyin Kore 21” adlı bir yükseköğretim reformu projesi başlatmıştır. Bu projenin amacı, yeni yüzyılın zorluklarını başarıyla göğüsleyebilmek için genel yüksek eğitim sistemini yeniden yapılandırmak olarak ifade edilmiştir. Bu projeye; “öğrencileri, dünya vatandaşı olmaya motive etmek ve bu yolla çeşitlilik, açıklık ve geniş bakış açısı oluşturma; farklı ülkelerin gelenek ve kültürlerini anlama, çevre problemleri ve değişik toplumlar ve ırklar arasındaki çatışma konularına hassas bakabilme” konuları öne çıkarılmıştır. Program, yenilikçi ve orijinal fikir ve teknolojilerin üretildiği, dünya çapında bir platform görevi yapacak bir anlayışı sergilemiştir. Bu kapsamda Kore hükümeti, yerel ekonominin taleplerini karşılayan yerel üniversiteleri desteklemeyi amaçlayan 7 yıllık bir projeyi de başlatmıştır.

Güney Kore’de açık öğretime de oldukça önem verildiği görülmektedir. Açık öğretim kapsamında her gün radyo ile 15 dakikalık dersler yayınlanmakta ve gerekli ders kredilerini tamamlayanlar, düzenli fakülte ve üniversite mezunları ile eş değerde diploma almaktadırlar.

6. Öğretmen Yetiştirme: Güney Kore’de 1985 yılına kadar öğretmen yetiştirme konusunda farklı uygulamalar olmuş, 1985 yılında öğretmen yetiştirme amacıyla Kore Ulusal Eğitim Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversite, öğretmen yetiştiren deneysel bir kurum olarak plânlanmıştır.

Öğretmenlik eğitimi; genelde eğitim üniversitelerinde, eğitim yüksekokullarında, eğitim bölümlerinde ve eğitim sertifikası programlarında verilmektedir. Eğitim üniversiteleri özellikle öğretmen yetiştirilmesine ağırlık vermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, eğitim üniversitesi mezunudur.

Güney Kore’de öğretmen yetiştiren üniversitelere gidebilmek için liseden mezun olan kişilerin okul müdürlüğünden eğitim fakültelerine gidebilecekleri yönünde referans

mektubu istenmektedir. Bu belge ile eğitim bakanlığınca yapılan üniversite giriş sınavını kazananlar öğretmenlik bölümlerine gidebilmektedirler. Fakülteye girişte, üniversitede okuma yeteneği sınav puanı, giriş sınavı puanı, lise mezuniyet puanı, öğretim görevlisi olabilme yeteneği (pedagojik yetenek de denilebilir) ve karakter sınav puanı, mülakat puanı ve deneme sonuçları toplanarak puan sırasına göre seçme yapılmaktadır. Bu kurumlardaki eğitim programları ahlak ve uzmanlık dersleri olarak iki gruptan oluşmakta. Ayrıca ahlak alanında 46 puanlık etkinlik yapılma zorunluluğu bulunmaktadır.

Mezun olan ve öğretmen olacak adayların eğilim testi ile kişilik testlerinden başarılı olmaları mecbur edilmiştir (1990). Kore’de öğretmenlik eğitimi, genelde eğitim üniversitelerinde, eğitim yüksekokullarında, eğitim bölümlerinde ve eğitim sertifikası programlarında verilmektedir. Okulöncesi eğitim (kreş) öğretmenleri 2 ve 4 yıllık yüksekokullarda ve Kore Açık Üniversitesinde yetiştirilmektedir.

Ortaöğretim öğretmenleri, öğretmen yüksek okullarında, ulusal eğitim üniversitelerinde, usta öğreticilerin bulunduğu yüksekokullarda, usta öğreticiler tarafından verilen kurslarda ve lisansüstü eğitim okulları gibi kurumlarda yetiştirilmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri (engelli gruplara yönelik olarak), okul kütüphanecileri ve okulöncesi öğretmenleri dört yıllık yüksek okullarda ya da yeterli usta öğreticilerle öğretmenlik eğitiminin verildiği 2 yıllık yüksekokullarda yetiştirilmektedir.

Güney Kore’de öğretmenler; danışman, kütüphaneci, yardımcı öğretmen, öğretici öğretmen (*training teacher*) ve bakıcı öğretmen (*nursing teacher*) şeklinde sınıflandırılmaktadır.

7. Öğretmen Hizmetiçi Eğitimleri ve Sosyal Hakları: Güney Kore’de ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ile kütüphaneci, danışman ve yöneticiler en az 30 günlük oryantasyon eğitimi almak zorundadırlar. Öğretmenlerin bu programlardaki performansları terfilerinde ve ücret artışlarında dikkate alınmaktadır. Öğretmenlere bu eğitimi veren ilköğretim enstitüleri, ortaöğretim enstitüleri, eğitim yönetimi enstitüleri, çok amaçlı eğitim-öğretim enstitüleri ve uzaktan eğitim enstitüleri bulunmaktadır.

Öğretmenin meslek hayatı boyunca sürekli eğitim alması planlanmıştır. Bu amaçla il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde “Öğretmen Eğitim Merkezleri” oluşturulmuştur. Bu merkezlerde, her öğretmene en az 5 yılda bir olmak üzere tamamlayıcı eğitimler verilmektedir. Öğretmen eğitim belgesinin alınabilmesi için bir adayın normal veya özel eğitim almış olması gerekmektedir. Özel eğitim alanların en az 180 saat ders alması zorunludur. Özel eğitim, öğretmenin daha üst düzeyde başarılar göstermesi ve ödül almaya yönlendirme varken; normal eğitimde ise öğretmenin genel öğretmenlik yeteneği ve ahlaki derecesini yükseltmek için ders alınmaktadır. Özel eğitim okulları da ülke ihtiyaçlarına göre merkezi eğitim bakanlığı ya da bölgesel eğitim müdürlüklerince planlanıp yönetilmektedir. Ülke dışında bu amaçla yapılan eğitimlerde bir nevi özel eğitim kapsamında değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin sosyal haklarında önemli gelişmeler gözlenmektedir. Sosyal haklarındaki gelişmelerle birlikte, 1999 yılında öğretmenlere yönelik iki farklı sendika kurulmuştur. Bunların yanında Kore’de öğretmenleri maddi ve sosyal açılarından desteklemeyi amaçlayan fon ve sigorta kuruluşları da hizmet sunmaktadır.

8. Yaşam Boyu Eğitim: Güney Kore Anayasası devlete yaşam boyu eğitimi geliştirme sorumluluğu vermiştir. Bu kapsamda 1999 yılında Yaşam Boyu Eğitim Kanunu çıkarılmıştır. Yaşam boyu eğitim, okul eğitiminin dışında verilen her türlü eğitim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır.

İnsan yaşamının kalitesini arttırmaya yönelik yaşam boyu eğitim, doğum öncesinden doğuma kadar, doğumdan da ölüme kadar devam eden geniş bir süreci kapsamaktadır. İnsanın gelişim aşamalarına göre okul öncesi eğitimi, çocuk eğitimi, ergenler için eğitim, yetişkin eğitimi ve yaşlılar için eğitimin dikey şekilde birleştirildiği eğitimdir. Bu kapsamda verilen eğitimler; Kültür Eğitimi, Uzman Eğitimi, Boş Vakit Eğitimi, Yaşam Eğitimi, Anlayış Eğitimidir. (Bu başlıklar içinde boş vakit eğitimi olarak isimlendirilen eğitim bize göre serbest zaman eğitimi olarak değerlendirilebilir olup oldukça dikkat çekicidir.)

Yaşam boyu eğitim yarı-okul eğitimi, mesleki ve teknik eğitim ve genel eğitim şeklinde üç kategoriye ayrılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimi, halkın sosyal yönden eğitilmesini amaçlayan genel eğitim ise halk kütüphanelerinde, müzelerde, kültür merkezlerinde, ulusal tiyatrolarda, gazete ve TV programlarında verilmektedir. Bir politika olarak Güney Kore’de sürdürülebilir kalkınmanın, sürdürülebilir öğrenme ile mümkün olabileceği gerçeğinden hareketle yaşam boyu öğrenmeye önem verilerek meslekî ve teknik eğitime de ağırlık verilmiştir.

9. Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı ve İşleyişi: Güney Kore’de eğitim ile ilgili politikaların belirlenip uygulamasından Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı sorumludur. Bakanlığa bağlı yerel eğitim ofisleri bulunmaktadır. Yerel eğitim ofislerine bağlı olarak eğitim konseyleri; konseylere bağlı olarak da okul yönetimleri oluşturulmuştur. Okullarda; başöğretmen (1. derece ve 2. derece olmak üzere), uzman öğretmen, stajyer öğretmenlik kadroları bulunmaktadır. Bakanlık ayrıca ders kitaplarını hazırlama ya da hazırlatma, eğitim kademeleri için yönetsel ve mali destek sağlama, yerel eğitim ofisleri ile ulusal üniversitelere destek sağlama öğretmen yetiştirme sistemini uygulama, yaşam boyu eğitim yürütme ve insan kaynaklarını geliştirme politikaları üretme gibi görevleri de üstlenmiştir. Bu bakanlık bünyesinde yerel eğitim ofisleri ve eğitim konseyleri bulunmaktadır.

a. Yerel Eğitim Ofisleri: Güney Kore’de 1991 yılında çıkarılan Yerel Özerklik yasası ile birlikte, eğitim yönetiminde yerelleşme başlamış; eğitimden sorumlu bakanlık, mali ve yönetsel yetkilerinden birçoğunu yerel otoritelere devretmiştir. Bu ofislere buldukları yerel bölgede eğitim, sanat ve bilimle ilgili kararları alma yetkisi verilmiştir. 2004 yılı itibarıyla Kore’de 16 il eğitim ofisi, 182 de ilçe eğitim ofisi bulunmaktadır.

b. Eğitim Konseyleri: Güney Kore’de eğitimle ilgili iki farklı danışma konseyi vardır. Eğitimi Geliştirme Konseyi, devlet başkanına; Politik Danışma Konseyi ise Eğitim ve insan kaynaklarını Geliştirme Bakanına bağlı olarak görev yapmaktadırlar. Bu kurulların her ikisi de Güney Kore eğitim çitasının dünyada seçkin bir yere gelmesi için politikalar üretmekte, üretilen politikaların takip ve uygulanmasını denetlemekte, yeni durumlara uygun bakış açısı geliştirmektedir.

10. Eğitim Bütçesi: Güney Kore’de eğitim sistemi devletin kaynakları, yerel yönetimlerin katkıları ve özel öğretim kurumlarının sermayelerinden oluşmaktadır. Bu kaynaklara öğrenci velilerinin bireysel olarak ödedikleri harçlar da dahil edilmektedir. Devlet bütçesinden eğitime ayrılan paylardan, ilk ve ortaöğretimden sorumlu eğitim ofislerine,

ulusal üniversitelere, eğitimle ilgili yönetsel kuruluşlar ile bilimsel araştırma kuruluşlarına kaynak aktarılmakta ayrıca özel üniversitelere mali destek verilmektedir. Güney Kore’de eğitimde özel sektör de önemli rol oynamaktadır. Özel sektör gerekli finansmanı okula giriş ücretleri ile düzenli ödenen öğrenci aidatlarından karşılamakta, ayrıca özel okullar için vergi muafiyeti uygulanmaktadır. Bunun yanında, özel okullara, gerektiğinde kredi alabilmeleri için de kolaylıklar sağlanmaktadır. Güney Kore 2008 yılı bütçesinin %11,9’u eğitime ayrılmıştır. (Ülkemizin 2008 yılı bütçesinde eğitime ayrılan pay ilk kez Milli Savunma Bütçesini geçerek %6 olabilmektedir).

11. Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması:

PISA denemelerinde oldukça yüksek puan alan ve bu başarısını hemen tüm dönemlerde devam ettirerek, başarısının bir tesadüf olmadığını ispat eden Güney Kore eğitim sistemiyle Ülkemiz eğitim sistemi arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Kore eğitim tarihinde, krallık dönemlerinden başlayarak özel okullara rastlanmaktadır. Türkiye eğitim tarihinde özel okullar daha çok Tanzimat dönemi ile birlikte kurulmaya başlanmıştır. Eğitimde modernleşme ya da yenileşme olarak adlandırılan bu dönemde, devlet tarafından açılan okulların yanında, her iki ülkede de misyonerler ve yabancılar tarafından yaygın olarak özel okullar açılmaya başlanmıştır. Genel olarak bu yabancı özel okullar her iki ülkede de örnek alınmışlardır.
- Güney Kore Eğitim Sisteminde eğitim kademeleri $6+3+3+4=16$ şeklindedir. Bu kademelendirme Türkiye’de 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına kadar $5+3+3+4$ şeklindeydi. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasıyla birlikte, 3 yıllık ortaokullar 5 yıllık ilkokullarla birleştirilerek $8+3+4$ şeklinde bir kademelendirmeye geçilmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından başlayarak ortaöğretim 4 yıla çıkarılmış ve bu kademelendirme $8+4+4=16$ şekline dönüştürülmüştür. 2012-2013 yılında yapılan bu son düzenlemeyle $4+4+4=12$ olarak 3 kademeye ayrılmıştır. Yüksek öğretim de dahil edildiğinde toplamda Güney Kore ve Türkiye’deki öğretim süreci eşit görünmektedir.
- Güney Kore’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı daha yüksek olup %90’lara kadar çıkmıştır. Bu oranın %100’lere ulaştırılması hedeflenmektedir. Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı %83 olarak (2019) açıklanmıştır.
- Güney Kore’de ortaokul zorunlu eğitim kapsamına alınana kadar, ortaöğretimin tamamında paralı eğitim verilmiştir. Zorunlu eğitime geçişle birlikte ortaokullar parasız hale gelmiştir. Ülkemizde devletin sunduğu zorunlu ortaokul eğitimi ücretsizdir.
- Güney Kore’de lise eğitimi paralı olarak verilmektedir. Türkiye’de lise eğitimi parasız (devlet okullarında) sunulmaktadır. Lisede okullaşma oranı Güney Kore’de %88’lerde (paralı olmasına rağmen), Türkiye’de ise %85’lerdedir.
- Güney Kore’de yükseköğretime girişte merkezi olarak yapılan sınavın yanında lise mezuniyet notunun ağırlıklı etkisi söz konusudur. Türkiye’de lise mezuniyet notunun etkisi Kore ile karşılaştırıldığında daha az gözükmektedir. Ülkemizde yükseköğretime girişte lise mezuniyet notunun ağırlığının artırılması/düşürülmesi tartışması yıllardır süregelmektedir.
- Kore’de yükseköğretime giriş sınavı eğitimden sorumlu bakanlık tarafından yapılırken, Türkiye’de bu sınav ÖSYM olarak bilinen YÖK’e bağlı bir kurum tarafından yapılmaktadır.
- Türkiye’de yükseköğretim YÖK diye bilinen bir kuruma bağlı olarak hizmet sunmaktadır. Kore’de yükseköğretim doğrudan eğitimden sorumlu bakanlığa bağlıdır.
- Kore’de gerek yükseköğretim kurumlarının gerekse yerel eğitim ofislerinin özerkliği yasalarla garanti altına alınmıştır. Türkiye’deki uygulamalar ise Kore örneği gibi özerk değildir.

- Güney Kore eğitim sisteminde 1991'den itibaren yerelleşme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı'nın birçok mali ve yönetsel yetkisi yerel eğitim birimlerine devredilmiştir. Türkiye'de yıllardır süren, eğitim hizmetlerinin yerel birimlere devri tartışmaları henüz uygulamaya geçirilememiştir. (Kanaatimize göre Ülkemizin güneyindeki özel durumlar nedeniyle mahsurlu görüldüğünden süreç bilinçli olarak geciktirilmektedir. Bize göre, eğitimde yerel rekabetin oluşturulmasına katkıda bulunacak olan bu süreç mahsurlarından arındırılarak düzenlenmeli ve eğitim çıtasının yükselmesine rekabet getirilerek zemin hazırlanmalıdır.)
- Türkiye'de bütün yüksek öğretim kurumları üniversite çatısı altında birleştirilmişken, Kore'de birbirinden bağımsız, üniversite haline gelmemiş çeşitli yüksek öğretim kurumları da bulunmaktadır.
- Her iki Ülkenin yüksek öğretim kurumları uyguladıkları müfredat açısından birbirlerine benzemekle birlikte, lisansüstü eğitimde aralarında farklılıklar vardır.
- Yüksek öğretimde görev yapan akademik personel açısından bazı küçük farklılıklar gözlenmektedir. Türkiye'de öğretim görevliliği ve araştırma görevliliği kadrosu için lisansüstü eğitim derecesi genelde zorunlu değilken, Kore'de öğretim görevliliği için en az yüksek lisans, Türkiye'deki araştırma görevlisine karşılık gelen asistanlık kadrosu için ise doktora derecesi aranmaktadır.
- Kore'de temel amacı sadece öğretmen yetiştirmek olan eğitim üniversiteleri de bulunmaktadır. Türkiye'de ise öğretmen yetiştiren kurumlar fakülte şeklinde üniversiteler bünyesinde yapılanmıştır.
- Kore'de öğretmenlerin mezuniyet sonrasında hitap etmek amacıyla oluşturulan hizmet içi eğitim enstitüleri bulunmaktadır. Türkiye'de ise öğretmenlere hizmet içi eğitim veren sadece hizmet içi eğitim enstitüsü vardır ve bunların sayısı Kore'ye göre çok azdır.
- Kore'de yaşam boyu eğitime Türkiye'dekinden çok daha fazla önem verildiği görülmektedir. Özel şirketlerce açılan okullar, halk okulları ve iletişim okulları, örgün eğitimi tamamlayıcı işlev görmektedirler. Ayrıca, Güney Kore'de yaşam boyu eğitimi sistemleştirmeye dönük Yaşam Boyu Eğitim Kanunu bulunmaktadır. Türkiye'de benzer bir kanun olmamakla birlikte 1986 yılında Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu çıkarılmış, 2001 yılında yapılan değişiklikle bu kanunun adı Mesleki Eğitim Kanunu olarak değiştirilmiştir. İçerik olarak yaşam boyu eğitimi karşıladığı söylenemez.
- Güney Kore'de devlet kaynakları eğitimin erken dönemlerine yoğunlaştırmıştır. Bu nedenle yüksek öğretime Türkiye'den daha az kaynak ayırmaktadır.
- Ülkemizde yüksek öğretime devlet tarafından ayrılan pay Kore'den çok yüksek durumdadır. Kore, yüksek öğretimi özel sektör eliyle yapılandırmışken, Türkiye'de devlet desteği ile yürütülmektedir. Kore, bu açıdan bakıldığında kaynaklarını temel alan olan ilk ve orta öğretime kaydırarak, toplumun önemli bir kesiminin kaliteli eğitim almasına zemin hazırlamıştır.
- Güney Kore'de yükseköğrenim kurumlarının önemli bir kısmı (yaklaşık %80) özeldir. Türkiye'de ise özel kesim henüz %15 civarındadır. Son yıllarda kurulmasına izin verilen çok sayıda özel üniversite ile süreç geliştirilmeye, üniversite kapılarında bekleyen öğrencilerin sayısı azaltılmaya çalışılmaktadır.
- Güney Kore'de öğretmenlik, en cazip mesleklerden olup, yüksek puanla girilen ve motivasyonu yüksek kişilerin tercih ettikleri bir alandır. Öğretmen olmak için, kişilik testinden, akademik puana, mezun olunan lise müdürlüğünün görüşünden fakültedeki performansına ve mezun olduğunda girilen iki aşamalı sınava kadar birçok nitelikle ilgili aşama bulunmaktadır. Toplumda öğretmenlerin statüsü ve yaşam koşulları en üst

sıralarda bulunduğu ifade edilmektedir. Devlet okullarında öğretmen maaşları oldukça iyi bir düzeyde belirlenmekte, özel okul öğretmenlerinin de bu düzeyin altında çalıştırılmasına müsaade edilmemektedir. Bu konuda bir açık olursa gerekirse devlet bunu finanse etmektedir. Türkiye’deki duruma baktığımızda; yakın zamana kadar öğretmenlik mesleği tercih edilmeyen bir alan olarak görülmekteydi. Ancak ekonomik durgunluk ve istihdam alanlarının daralmasıyla, bir ekmek kapısı olarak öğretmenlik ve kamu memurluğu avantajı nedeniyle tercih edilmeye başlamıştır. Buradaki tercihin nedeni, maalesef öğretmenliği ideal bir çalışma alanı olarak görme düşüncesi olmayıp, ekonomik konjonktür gereği, işsiz kalmamak için yapılan bir iş haline getirmiştir. Yapılan analizlerde öğretmenlerin ağır ekonomik koşullar altında oldukları, kendilerini işlerine veremedikleri, bu durumda öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını engellediği söylenmektedir. Öğretmenler internet sitesinin yaptığı bir araştırmaya göre (Öğretmen Profili Araştırma Raporu) Türkiye’de öğretmenlerin durumu içler acısıdır: Bu araştırmaya göre öğretmenlerin %70’i ek iş yapmaktadır. %62’si kitap okumamakta, kitap okuyanların %88’i meslek dışı kitaplar okumakta, %89’u düzenli olarak gazete okumamakta, %8’i ise hiç gazete okumamaktadır. %66’sı mesleklerinin toplumda kabul görmediğine inanmakta, %59’u kirada %11’i lojman-öğretmen evi vb. yerlerde kalmaktadır. Gelir temini açısından %27’si kendini kötü durumda hissetmekte, %18’i sinema, tiyatro ve konser gibi kültürel etkinliklere katılmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %68’i eğitimin ezber dayandığını ifade etmekte, %74’ü ise eğitimde fırsat eşitsizliği bulunduğunu düşünmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılmasında bir faktör olarak, öğretmenlik tercihinin iş alanlarının kısıtlılığı nedeniyle değil, kendi vizyonları gereği seçilmesinin sağlanması gerekmektedir. İkinci işte çalışan, geleceğinden kaygılı, kendini geliştiremeyen öğretmenler ne kadar ve ne şekilde öğrencilerimize verimli olabilir? Bu sorunlar, bilgi çağına ulaşmamız ve teknolojiye rekabet edecek düzeye gelebilmemiz açısından önemli bir engel oluşturmaktadır.

- Güney Kore’de nitelikli öğrencileri öğretmenliğe çekmek için bu alanda eğitim görenlerin %40’na burs sağlanmaktadır. Kamu kesiminde görev alacak öğretmenlerin seçimi ciddi sınavlarla yapılmaktadır. İki aşamalı olan bu sürecin ilk aşamasında %30 oranında etkili olan, adayın pedagoji bilgisi ölçülmektedir. Kalan %70’i de ilgili uzmanlık alanından yapılmaktadır. Bu alandaki ölçme için adaydan inceleme yazısı yazması istenmekte ve mülakattan geçirilmektedir.

III. GÜNEY KORE’DE MATEMATİK EĞİTİMİ

Güney Kore matematik eğitimi, son 20 yılda ciddi sıçramalar göstermiştir. 3. Uluslararası Bilim ve Matematik Çalışmaları verilerine göre Kore ortaöğretim öğrencileri 1995 ve 1999 da yapılan sınavlarda sırasıyla 3.lük ve 2.lik kazanmışlardır. Ayrıca 2000 yılında yapılan uluslararası lise birinci sınıflar değerlendirme sınavında (PISA) Kore 32 ülke arasında 2. olmuştur. PISA tarafından 3 yılda bir yapılan ve ilki 2000’de gerçekleştiren bu uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde sonraki yıllarda da oldukça ciddi başarılar elde etmiştir. Tüm dönem sınavlarında Güney Kore, okuma ve fen bilimleri branşları da dahil olmak üzere OECD ve diğer ülkelerin katıldığı grupta her dönem ilk 5’e girmeyi başarmıştır. Bu başarılar aynı zamanda Kore Ulusal Matematik eğitimi programının da başarısı olarak anılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gelişimini hedefleyen çeşitli eğitim faaliyetlerinin sürekliliği ve devletçe destekleniyor olması da bu başarıların arka planında yer almaktadır. Kategoriler açısından bakıldığında matematik öğretimi ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak aşağıdaki değerlendirmeleri yapabiliriz:

A. İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİ

Bu alandaki öğretmenlerin çoğu Kore Ulusal Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı 11 öğretmen yüksek okulundan mezun olmaktadır. 1985 yılından beri her yıl yüzlerce öğretmenin bu okullardan mezun olduğu ifade edilmektedir. Sadece bayan öğrencilere hizmet veren özel bayan üniversitesi Ewha da bu alanda hizmet vermektedir.

1981 yılında bu kapsamdaki yüksek okullar 4 yıllık fakülteye dönüştürülmüştür. 1984 yılında bu okulların tamamı 4 yıla çıkarılmış olup lisans seviyesinde mezun vermeye başlamıştır. Bunlara ilaveten görevde bulunan öğretmenlerin de lisans derecelerini almaları için çeşitli kurslar düzenlenmiştir. Bu kurslara devam eden adayların %74 'ü bayarlardan oluşmuştur.

B. ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİ

Bu alanda istihdam edilecek öğretmen adayları sadece eğitim amacıyla kurulmuş fakültelerden mezun olmaktadır. Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla geçici eğitim enstitüleri açılmış fakat 1973 yılında bunların tamamı kapatılarak bu alanda uzmanlaşacak eğitim fakülteleri kurulmuştur. 13'ü kamu 28'i özel olmak üzere 41 üniversiteden her yıl yaklaşık 10.000 aday öğretmen mezun olmaktadır. Lisans tamamlama eğitimi alan öğretmenler de dahil edildiğinde (132 üniversitenin 2735 bölümü her yıl toplam 2300 lisans tamamlama mezunu veriyor.) her yıl yaklaşık 13.000 aday mezun olmaktadır.

Bu bölümlere giriş sınavlarında oldukça yüksek puan alınması gerekmektedir. Eğitim Bakanlığı bu bölümlere girişi verdiği karşılıksız burslarla teşvik etmektedir. Çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip öğretmenler yetiştirmek amacıyla, eğitim fakültelerinin müfredatı gözden geçirilmiş ve nitelikli adayların mezun olması için sistem güçlendirilmiştir. Bu amaçla fakültelere öğrenci rehberliği, sınıf yönetimi, bilgisayar ve bilgi yönetimi konularını merkez alan dersler de konulmuştur.

C.İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ PROGRAMI

Bu program genel eğitim ve alan dersleri olmak üzere iki kısımdan oluşmakta. Her iki kısımda seçmeli ve zorunlu dersler içermektedir. Toplam 35 kredilik eğitim (pedagoji) dersleri, programın zorunlu kısmının %25 ini teşkil etmektedir. Genel eğitim kısmında ayrıca edebiyat, yabancı dil, fen bilimleri ve sanat gibi seçmeli dersler de bulunmaktadır. Gyongin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Bölümü programı şu dersleri kapsamaktadır (Parantez içindeki sayılar dersin kredisidir):

Lineer Cebir (2), Analiz (2), Olasılık (2), Soyut Cebire Giriş (2), Topoloji (2), Geometriye Giriş (3), Matematik Eğitiminde Ölçme (2), Matematik Eğitimi Teorisi (3), Materyallerle Matematik Öğretimi Teorisi (3), Matematik Eğitimi Psikolojisi (3), Problem Çözme Öğretimi (3). İlköğretim matematik öğretmeni olabilmek için alan derslerinden en az 21 kredi tamamlamak gerekmektedir. Matematik öğretmenliği bölümü öğretim üyelerinin yaptıkları bir karşılaştırmaya göre Kore müfredatı ile bizim müfredatımız çok farklı değildir. Kore'de uygulanan bu sistemin, bizim eski sistemimize çok benzediği, yeni müfredat çalışmalarıyla bizdeki sistemin özellikle son iki yılda pedagoji ağırlıklı olarak düzeltildiği şeklindedir. Dolayısıyla ülkeler arasındaki başarı farklılığının nedeni müfredatların benzer ya da farklı olmasından kaynaklanmıyor denilebilir.

D.ORTAÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ PROGRAMI

Bu program genel eğitim, alan dersleri ve pedagoji dersleri olmak üzere üç kısımdan oluşur. Buna ilaveten üç ayrı program modeli bulunmaktadır. Bunların en yaygın olanı öğretmen

eğitimi genel eğitim ve alan derslerinden ayrı tutan modeldir. İkinci model öğretmen eğitimi ve genel eğitim derslerini birleştiren modeldir. Üçüncü modelde ise pedagoji dersleri ve alan dersleri birleştirilmektedir. Aşağıda program derslerinden örnekler bulunmaktadır:

Seul Ulusal Üniversitesi Programı:

İleri analiz (3), Geometri (3), Sonlu Matematik (3), Diferansiyel Denklemler (3), Lineer Cebir 1 (3), Lineer Cebir 2 (3), Sayılar Teorisi (3), Soyut Cebir 1 (3), Soyut Cebir 2 (3), Çok Değişkenli Fonksiyonlar (3), Diferansiyel Geometriye Giriş (3), Kompleks Analiz (3), Topoloji 1 (3), Topoloji 2 (3), Reel Analiz (3), İstatistik (3), Sayısal Analiz (3), Ortaöğretim Matematik Öğretimi (3), Matematik Eğitimi Teorisi (3), Matematik ve Eğitim (3), Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (3)

Ewha Üniversitesi Programı:

Analiz 1 (3), İleri Analiz 1 (3), İleri Analiz 2 (3), Mantık ve Cümle Teorisi (3), Diferansiyel Denklemler (3), Sayı Sistemi ve Yapısı (3), Soyut Cebir (3), Diferansiyel Geometriye Giriş (3), Kompleks Analiz (3), Topoloji (3), Ölçme ve Değerlendirme (3), Fraktal ve Kaos (3), İstatistik (3), Matematik Eğitimi Tarihi (3), Ortaöğretim için İstatistik (3), Ortaöğretim için Olasılık (3), Ortaöğretim için Topoloji (3), Ortaöğretim için Cebir (3), Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (3), Eğitimde Bilgisayar (3). Matematik Zümre başkanlarının yaptığı bir karşılaştırmaya göre burada dikkat çeken husus yüksek matematik derslerinin (topoloji, cebir vb.) ortaöğretim için özel seviyede verilmesidir. Bizim fakültelerde de olması gerekenin de bu olduğu iddia edilmektedir.

E. ÖĞRETMEN SEÇME SINAVI

Mezun öğretmen adayları görev alabilmek için bu sınava girmektedirler. Sınav iki aşamalı olup, birinci aşama (çoktan seçmeli) pedagoji dersleri (alınan puan yerleştirme puanının %30'unu oluşturmaktadır). İkinci aşama (açık uçlu sorular) da alan derslerini kapsar (alınan puan yerleştirme puanının %70 ini oluşturur).

İlköğretim ve ortaöğretim okulları için öğretmen seçme sınavları ayrı uygulanmaktadır. Ülkede ilköğretimde görev almak ortaöğretimdekinden daha kolaydır. Bunun başlıca sebepleri: İlköğretim okulları sayısının daha fazla olması, emeklilik yaşının 65 ten 62 ye çekilmesi, gençlerin bu alana yönlendirilmek istenmesi politikası gösterilebilir.

Ortaöğretimde görev alabilmek için mükemmel derecede alan bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ülkedeki ortaöğretim matematik öğretmenlerinin kalitesini belgeler niteliktedir. (Bilindiği gibi Ülkemizde de öğretmen seçimi KPSS adı verilen sınav sonuçlarına göre yapılıyor. Merkezi olarak yapılan bu sınava giden adaylar almış oldukları puan karşılığına boş kontenjanlar için müracaat ediyor. Puan yüksekliğine göre okullara göre yerleştirme MEB'ce bilgisayar kur'ası ile tespit ediliyor. Öğretmenlerimiz matematik için puanların oldukça yüksek olduğunu, il merkezleri ve iyi liseler için en üst seviyede puan almak gerektiğini aktarmaktadırlar.

F. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE DUYULAN İLGİ

Güney Kore'de öğretmenlik en itibarlı mesleklerden biridir. Öğretmenlik içinde de matematik ve fen bilimleri ayrı bir yer tutmaktadır. Bunun sebepleri şöylece sıralanmaktadır:

- Öğretmenin Sosyal Statüsü: Konfüçyüs geleneğinde baba, kral ve öğretmen birdir. Bu nedenle toplumda itibar görmektedir.

- İş Garantisi: Öğretmenler hemen her dönem en itibarlı ve güvenilir durumdadır. Krizlerde dahi en az etkilenen kesimdir. Bu yönüyle birçok iş alanından daha emniyetlidir. Ayrıca özel dersler alanında daha geniş seçenek sunmaktadır.
- Ekonomik Yeterlilik: İfade edildiğine göre maaşları çok yüksek olmasa da öğretmenlere sağlanan imkanlar (konut, emeklilik vb.) bu mesleği cazip kılmıştır. Ayrıca matematik ve fen bilgisi özel ders ücretleri oldukça yüksektir. Emeklilik konusunda öğretmenlerin diğer alanlardan 6 yıl daha avantajlı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca kanaatimize göre, özel okullardaki ücretlerin devletin kadrolu öğretmenlerinden düşük olamayacağı uygulaması da alanı canlı hale getirmektedir.

IV. GÜNEY KORE MATEMATİK MÜFREDATININ FARKLILIKLARI

Kore Seul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitim bölümü başkanı Profesör Han Gyun Sihm Kore'deki matematik eğitimi ve kitaplarının temel yaklaşımıyla ilgili şu bilgileri aktarmaktadır:

Doğa ve bilim yasalarını açıklayan bir dil olarak matematik, genel matematiksel ifadeleri kullanır. Bununla birlikte matematik öğretiminde, ülkeler, kültürler arasında müfredat ve kitap farklılıkları bulunmaktadır. Ülkelerin öğretim yöntemleri, kitapları, müfredatları, o ülkenin sistemini anlamakta en büyük yardımcısıdır. Kore'de son zamanlarda, İngilizce ve matematik için ulusal müfredat çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bizim önerimiz de her ülkenin kendine yönelik ulusal müfredatını geliştirmesinden yanadır. Birkaç başlıkla Güney Kore matematik eğitimine bakmak gerekirse:

1. Kore Matematik Eğitiminin Ana İçeriği ve Müfredat Farklılığı:

Kore'nin yeni matematik müfredatı şu başlıklardan oluşmuştur: 1) Tasarım tabanlı düzenleme, 2) Uygun içeriklerin öğretilmesi, 3) Matematiksel düşünme kabiliyetini geliştirme, 4) Matematiksel önemi artırma, 5) Etkin konular üzerinde odaklanma.

Matematik müfredatı ve değişikliklerin temel içeriği aşağıdaki gibidir:

Birincisi; matematiğin zorluk seviyesi düşürülmüş ve üst seviyedeki teorik konuların öğrenilme miktarı azaltılmıştır. Bu bölümlerin öğrenilmesi çok zor olduğundan öğrencileri gereksiz yere zorluyordu. Özellikle, orta düzeyin üzerindeki matematik konuları içinde bulunan 60 kadar başlık müfredattan çıkarıldı. Bu değişikliğin matematiğin öğrenilmesine önemli katkı yaptığını düşünüyoruz.

İkincisi; öğrenilmesi gereken farklı konular arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için birleştirmeler yapıldı. Bu birleştirmelerde, öğrenilmesi gereken konular ve zorluk dereceleri düşürüldü.

Üçüncüsü; 6. ulusal müfredat çalışmalarında öne çıkarılan bazı konular sisteme dahil edilmiştir. Müfredatta bulunan diğer konular yeni bir bakışla ele alınmıştır. Ayrıca bu süreçte, öğrenilmesinde güçlük çekilen konular azaltılmıştır. Böylece konular bazında içerik azaltmasına gidilmiştir.

Dördüncüsü; müfredat içinde bulunan ve öğrenilmesinde zorunluluk bulunmayan konular çıkarılmıştır. Üzerinde durulmaya gerek olmayan başlıklarda bu süreçte ayıklanmıştır. Zorluklarından dolayı çıkarılan konuların, gerekli olan ve öğrenilmesi gerekenlere daha fazla zaman sağlaması süreçte iyileşmeye katkı yaptığı düşünülmektedir.

2. Kore Matematik Eğitiminin Amaçları:

Güney Kore matematik eğitimin genel amaçları; a) Matematiksel bilgi ve beceriyi geliştirmek, b) Matematiksel düşünme ve iletişim kabiliyetini geliştirmek, c) Sorunların çözümüne yönelik nitelikli yaklaşımlar sergileme ve matematiksel çözümler üretme bakış açısını geliştirme ve d) Matematiğe yönelik pozitif bir bakış açısı geliştirmek olarak ifade edilebilir. *Bu amaçlarla ilköğretimde:*

a. Temel konuların anlaşılmasını geliştirmek, matematiğin ilkeleri ve kurallarının günlük yaşantımızdaki tüm olaylarda kullanılmasını sağlamak.

b. Günlük olarak karşılaşılan sorunlarda matematiksel düşünme ve iletişim tekniklerini rasyonel olarak kullanma yeteneğini geliştirmek.

c. Matematiğin değerini anlatmak, insanımızın matematikle ilişkili olmalarını sağlamak ve matematiğe doğru pozitif bir davranışa yönlendirmek.

Ortaöğretimde ise:

a. Temel konuların anlaşılma kabiliyetini geliştirmek, matematiğin ilkeleri, kuralları ile sosyal olaylar ve matematiğin doğası arasında ilişki kurulmasını sağlamak.

b. Sosyal çözüm kabiliyetini geliştirme, doğal olay ve sorunlarda matematiksel düşünme ve iletişim yeteneğinin rasyonel olarak kullanılmasını sağlama.

c. Matematiğe ilgiyi artırma, matematiğin değerini anlatma ve matematiğe doğru pozitif davranışlar sağlama.

3. Kore Matematik Eğitimi Kitaplarının Karakteristikleri ve Öğretim Yöntemleri:

Kore matematik ders kitaplarının en önemli yönü, etkinlik-aktivite ağırlıklı olmasıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin matematiğin kurallarını, ilkelerini keşfetme konusunda cesaretlendiriyor, matematik bilgilerini artırıyor ve matematiksel düşünmeyi geliştiriyor denilmektedir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

A. SONUÇ

İnsanlığın elde ettiği bilgi birikimi ve çağın bilgi teknolojilerini eğitim ve diğer alanlarda etkin, verimli kullanan toplumlar, uluslararası rekabet güçlerini artırırken, bunu gerçekleştiremeyen toplumlar gerilerde kalmaktalar. Bu açıdan bakıldığında, geri kalmış ülkelerin gelişmiş ülkelere yetişebilmesi için önceliğin, eğitimin ülke düzeyinde yaygınlaştırılması ve niteliğinin yükseltilmesine verilmesi gerekmektedir.

J

apon sömürgesi altında 35 yıl kalmış, dili değiştirilmiş, tarihini öğrenme ve öğretmesi yasaklanmış, her türlü silme ve sindirme girişimlerine maruz kalmış bir toplum olarak Güney Kore, 1945 yılında özgürlüğünü elde etmesiyle birlikte, sindirilmişliğin, cehaletin verdiği sefil durumu yenmek için adeta bir ölüm – kalım savaşı başlatılmıştır. Bu savaş cehalete karşı verilmiş olup, silahı olarak da eğitim görülmüştür. Hemen her Kore vatandaşı, ülkesine en iyi hizmet etmenin yolunun, iyi bir eğitim almak olduğunu benimsemiş, kendisi bu uğurda gayret göstermiş ve çocuklarını da yüksek motivasyonla buna yönlendirmiştir. Bu vizyona sahip Koreliler, kısa zamanda çok yüksek sonuçlar elde edebilmek için can ve başla çalışmışlardır. Ülke yöneticileri, gelişmiş ülkeler ve özellikle de Amerikan modelini araştırmış, elde ettikleri başarı reçetelerini, kültürel kimliklerini koruyarak bünyelerine uyarlamış, geniş halk kesimlerini bu amaçlar için gayret göstermeye motive etmiştir. Ülke yöneticilerine güvenen halk belirlenen hedefler için inisiyatif almış ve ülkesine yapacağı en iyi katkı olarak kişisel gelişimine yatırım yarışına girmiştir. Bu seferberlik tarzındaki çalışmanın sonucu olarak Güney Kore, diğer uluslarla olan eğitim farkını kısa zamanda kapatmış ve PISA sınavlarında en üst sıralara yerleşmeyi başarabilmiştir.

Kanaatimize göre başarının altında yatan en önemli faktör, bir gelecek vizyonuna sahip olmalarına bağlı olarak; sömürge ve zulüm altında geçirilen dönemlerden alınan dersler, bir daha benzeri bir durumun başlarına gelmemesi için gösterdikleri üstün performans ve motivasyon olmuştur. Dört tarafı düşmanla çevrilmiş olan Güney Koreliler (Japonya, Kuzey Kore, Çin ve Rusya), benzeri esaretlere maruz kalmamak için planlamış olduğu eğitim seferberliğini başarıyla devam ettirmektedir.

PISA değerlendirmelerinde, hemen her dönemde okuma, fen bilimleri ve matematikte üst üste büyük başarılar elde eden Güney Kore'nin durumu tesadüfle ifade edilemez. Güney Kore'de eğitime Türkiye'den oldukça yüksek miktarlarda kaynak ayrılmaktadır. Politika olarak eğitime büyük bir ayrıcalık tanınarak, kalkınma sürecinin ilk dönemleri de dahil olmak üzere, kamuya ait bütçenin önemli bir kısmı eğitime ayrılmıştır. Toplam eğitim harcamalarının ortalama olarak %85'lik bölümü devlet tarafından karşılanırken, kalan %15'lik bölüm de yerel idareler ve aileler tarafından karşılanmaktadır.

Güney Kore eğitim sisteminde yapılan reform çalışmalarında, kitap merkezli den pratik, tecrübe merkezli eğitime dönülmüştür. Bu dönüşümün Kore eğitim ideolojisinde büyük bir değişim ve gelişmeyi gerçekleştirdiği ifade edilmektedir. Yeni nesil eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri olan “çok şey öğretmek” yerine, “öğrenmeyi öğretmek” ve bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşarak öğrenebileceği “özgüven kazandırma” ilkesine öncelik verilmiştir. Genel bir bakış açısı olarak, sürdürülebilir kalkınmanın, sürdürülebilir öğrenme ile mümkün olabileceği gerçeğinden hareketle yaşam boyu öğrenmeye önem verilmiş, meslekî ve teknik eğitim cazip hale getirilmiştir.

Güney Kore üzerine yapılan çalışmalarda ailenin rolüne dikkat çekilmektedir. Başarı-egitim ilişkisinin temelleri ailenin yapısında görülmekte aynı zamanda Konfüçyüs Felsefesinin Doğu Asya bölgesinin eğitim politikalarında ana unsurlardan birisi olduğunu vurgulamaktadır.

Güney Kore eğitim sistemini anlamak noktasında, Konfüçyüs inancının ilgili olduğu iki düşünceden bahsedilmektedir: Birincisi aile yapısıdır. Aile içinde iş bölümü, aile büyüklerine saygı, geniş aile yapısı, eğitimin önemli olduğuna yönelik aile yönlendirmeleri, kendisi için çalışmasa dahi ailesi için gayret gösterme motivasyonu. İkincisi ise toplumsal sınıfın yapısıdır. Bu anlayış genel olarak Konfüçyüsçü düşüncenin bir ürünüdür. Bu düşüncede adaletle önem verme, hiyerarşik otoriteye saygı ve uyum önem taşımaktadır.

Güney Kore ve Türkiye arasında yapılan karşılaştırmalarda bir dizi farklılıklar karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılıklardan bazıları; okullaşma oranları, bilgi toplumuna yönelik çalışmalar, eğitim harcamaları, okulda geçen eğitim süresi olarak ele alınıp incelenebilir:

1. Okullaşma Oranları: Eğitim uzun soluklu bir çalışma olduğundan ve yapılan yatırımların on yıllar sonra etkilerinin görüleceği gerçeğinden dolayı yakın tarihteki rakamlara bakılması gerekir. PISA değerlendirme sınavlarına ilk kez katılan öğrencilerin eğitim gördükleri tarihleri göstermesi açısından 1990'lı yılların sonlarıyla ilgili rakamlar fikir verici olacaktır. Güney Kore ve PISA'da en üst sıralarda bulunan ülkelerde okullaşma oranları Türkiye'den yüksektir. Aşağıdaki tabloda geçmiş dönemlere bir fikir vermesi amacıyla bazı ülkelerin okullaşma oranları verilmiştir:

Tablo 2. Türkiye ve Bazı Ülkelerin Okullaşma Oranları

Ülke	İlköğretim		Ortaöğretim		Yükseköğretim			
	1965	1995	1965	1995	1965	1975	1985	1995
Kanada	100	103	56	107	26	39	56	90
Avustralya	99	103	62	147	16	24	28	72
ABD	100	102	90	97	40	57	58	81
Finlandiya	92	100	76	116	11	27	34	70
Güney Kore	100	95	35	101	6	10	34	52
Türkiye	100	108	16	59	4	9	10	18
Dünya Ort	82	102	32	63	9	14	13	18

* Rakamların 100'den fazla olmasının nedeni, okul çağının dışında olanların da eğitim almasıdır.

Kaynak: Kamusal niteliği bağlamında Türkiye ve Güney Kore'de eğitim finansmanı, 16. Maliye Sempozyumu, 2001, s. 10

Tabloda görüldüğü gibi, Türkiye yıllar itibariyle çağ nüfusunun okullaşma oranı açısından hem Kore'nin hem de dünya ortalamasının altında kalmıştır. Güney Kore, dünya ortalamasının oldukça üzerinde bir başarı göstererek ilk ve orta öğretimde %100, yüksek öğrenimde ise %52 oranında okullaşma sağlamıştır.

2002 yılında Türkiye'de okulöncesi (anaokulu) okullaşma oranı %10,1 iken G Kore'de %38,1; Türkiye'de ilköğretimde okullaşma oranı %100 iken G Kore'de %98; Ortaöğretimde Türkiye %64 iken G Kore %95,3 ve Yükseköğretimde Türkiye %28 iken G Kore'de %84 olmuştur. İlköğretim hariç her kademedede aramızda oldukça büyük açıklık bulunmaktadır.

Güney Kore'de 25 yaş üstündeki nüfusun ortalama eğitim süresi 9,3 yıl iken Türkiye'nin aynı kategorideki oranı 3,4 yıldır. Yani, bir G. Kore vatandaşı Türk vatandaşına kıyasla yıl bazında 3 kat daha fazla eğitim görmüştür (Erdoğan, 2003, s.1). Eğitim alanların sayısı ve aldıkları eğitim süresindeki artış anlamında Güney Kore'nin performansı oldukça iyi bir seyir izlemiştir.

2. Güney Kore'de Bilgi Toplumuna Yönelik Çalışmalar: Kore, küresel eğilimler ve değişimleri zamanında fark ederek sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşüm sürecine zamanında girmiş bir ülkedir. Özellikle bilgisayar, laptop ve monitör üretiminde büyük bir iddiaya sahiptir. Bilgi depolamada ise, özellikle CD, DVD ortamlarında dünya birincisidir. Satışlarının büyük kısmını fason üreterek kazanan firmalar yanında LG ve Samsung gibi dünya markası olan işletmeler de bulunmaktadır. Ayrıca yaptıkları cömert yatırımlarla internet üzerinden hizmet verme konusunda hayli gelişmiş bir alt yapısı bulunmaktadır. Planlı çalışmalar ve gerçekleştirilen atılımlar sonucunda Güney Kore, dünyanın tartışmasız en önemli teknoloji üreticilerinden biri olup birçok alanda en üst seviyelere gelmiştir.

Güney Kore'de teknoloji ve internet alt yapısının eğitimde kullanılmasına ciddi destek verilmektedir. 2002 yılında 10.064 ilk ve orta öğretim okulundan 36'dan az sınıfı olanlara 1; 36'dan fazla sınıfı olanlara ise 2 adet olmak üzere bilgisayar laboratuvarları kurulmuştur. Bunun yanında her sınıfa bir yüksek donanımlı bilgisayar (toplam 220.000 adet) ve her öğretmene de birer (toplam 340.000) kişisel bilgisayar dağıtılmıştır. Eğitim bakanlığı

verilerine göre yapılan bu yatırımlar sonucu Güney Kore’de internet bağlantısı olmayan okul bulunmadığı ifade edilmektedir. Nihai amaç BİT’den öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde tam olarak yararlanılabilmesinin kolaylaştırıldığı bir öğrenme atmosferinin oluşturulmasıdır. Bu itibarla öğrencilerin potansiyellerinin tümüyle kullanılması hedeflenmiştir.

Eğitim yetkilileri, öğrenmeyi teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla özellikle öğrencilerin yönlendirici olacağı yeni yolları desteklemektedir. Bakanlık, düşük gelirli ailelerin 500.000 öğrencisine, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma kursları düzenlemiştir. Aynı amaçla yüksek öğrenim gören 50.000 ihtiyaçlı öğrenciye, bedava kişisel bilgisayar ve 5 yıl boyunca kullanmak üzere ücretsiz internet aboneliği sunulmuştur.

3. Ülkelerin Eğitim Harcamaları: Hızlı bir kalkınma sürecini gerçekleştirmek isteyen her devlet, eğitimi bir yatırım olarak düşünmek ve gereğini yapmak zorundadır. Eğitimin kalitesinin yükselmesi gelecekte kalifiye elemanların artması anlamına gelmektedir. Bu nedenle her bireyin eğitim için maddi imkanları olmasa dahi, kaliteli eğitim alması gerekmektedir. Kaliteli eğitim; öğrenmeyi öğreten, ezberden uzak, bilgi çağına uygun, yenilikçi zekayı tetikleyecek, analitik ve eleştirel düşünceyi geliştiren, geleceği karşılayan, özgüven sahibi bireyler yetiştirmeye uygun nitelikte olmalıdır.

Eğitimde aynı sınıfta eğitim gören öğrenci sayısı, seviyelerdeki okullaşma oranlarıyla birlikte genel bütçeden eğitime ayrılan miktar da önem taşımaktadır. Eğitime ayrılan bütçeler başta eğitim alt yapısı olmak üzere, aynı sınıfta eğitim gören öğrenci sayısının azaltılması, öğretmen eğitimlerine kaynak sağlaması açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Eğitime ayrılan pay açısından OECD ülkeleri ortalaması %5 civarındadır. Ülkemizin 2001 yılından itibaren ayırdığı pay bu orana yakın olmakla birlikte, yıllar boyu oluşan açığı kapatmaya yetmediği için gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında yetersiz durumdadır.

Ülkemizin genel bütçesinden eğitim için yapılan harcamaların GSMH içindeki payının geçmiş yıllardan günümüze kadar istikrarsız bir yapı izlediği söylenebilir. Oysa Güney Kore’de, daha istikrarlı bir yapı karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında Türkiye ve Güney Kore’de eğitime yapılan yatırımların, dolayısıyla verilen önemin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Aşağıdaki tabloda, Güney Kore’nin yıllardır yaptığı yatırımların eğitim sonuçlarına nasıl yansıdığını göstermesi bakımından 2002 yılından 2019 yılına kadar bazı bilgiler karşılaştırılmıştır:

Tablo 3. Eğitim kalitesiyle ilgili yıl bazı rakamlar

Ülkeler	Ka mu Eğitim Harcaması %		Orta Kade me Okul Kaydı %		Okuld a Geçen Ortala ma Yıl Sayısı		Kişisel bilgisa yar / hane sayısı		Milyo n kişi başına Ar-Ge Çalışa nı		Kişi Başına GSMH ABD \$	
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	
	5	2	7	2	7	2	7	2	6	2	8	
ABD	3	9	9	1	1	4	8	3	4	3	67	
	.	6	5	6	3	5	1	6	2	0	06	
	2				.	8	.	7	4	6	3	
					4	.	4	6	5	0		
					6	5	6	5		0		
Japonya	2	1	1	1	1	2	8	4	5	3	43	
	.	0	0	4	2	3	3	9	3	2	45	
	5	0	0		.	7	.	0	0	2	0	
					8	.	3	9	4	3		
						2	0			0		
Almanya	2	9	9	1	1	3	9	2	5	2	49	
	.	5	0	6	4	0	0	8	0	5	61	
	6				.	4	.	3	0	3	7	
					1	.	6	1	3	5		
						7	2			0		
İngiltere	3	9	9	1	1	2	9	2	4	2	43	
	.	2	9	6	2	6	0	4	3	2	11	
	8				.	3	.	4	4	6	8	
					9		8	8	1	4		
							4			0		
G Kore	3	1	9	1	1	1	7	2	7	8	34	
	.	0	7	5	2	5	8	1	4	4	02	
	5	0			.	6	.	9	9	9	4	
					1	.	2	3	8	0		
						8	5					
Türkiye	2	5	8	1	8	2	5	2	1	2	95	
	.	8	8	1	.	3	6	9	3	9	99	
	5				0	.		1	7	0		
						2		9	9	0		
Dünya Ortalaması	4	6	8	-	-	7	6	-	-	4	11	
	.	8	9			0	3			8	46	
	7					.				9	4	
						6	3			0		

Kaynaklar:

<https://tcdata360.worldbank.org/indicators/entrp.household.computer?country=BRA&indicator=3427&viz=choropleth&years=2016>

<https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm>

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR>

https://data.worldbank.org/indicator/sp.pop.scie.rd.p6?end=2018&most_recent_year_desc=true&start=2018&view=map&year=2018

<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI> Erişim: 15.04.2020)

Güney Kore - Türkiye eğitim sistemi ve matematik başarısı açısından bakıldığında yukarıdaki tablo önemli bazı ip uçları sunmaktadır. Eğitim çalışmaları uzun soluklu olduğu ve yıllar boyu süren isabetli politikalarla başarının elde edileceğinden rakamlar bize Güney Kore'nin başarısının altında yatan ipuçlarını göstermektedir denilebilir. Tablodaki verilere göre:

- Güney Kore'de eğitim harcamaları, toplam bütçesinin %3,7'si iken Türkiye'de %2,2'sidir (2002 öncesi dönem).
- Orta kademede okul çağına gelmiş nüfusun okula gitme oranı Güney Kore'de %100 iken Türkiye'de maalesef %58'dir.
- Okulda geçen yıl sayısına baktığımızda bir yetişkin Kore'de 15 yılını okulda geçirirken Türkiye'de 12 yıl okulda geçirilmektedir.
- Bin kişiye düşen bilgisayar sayısı (2002) Güney Kore de 156 iken Türkiye'de sadece 23'tür.
- Gelişmişliğin önemli bir ölçüsü olan ar-ge harcamaları (2002), bilim adamı ve mühendis sayısı açısından bakıldığında Güney Kore Türkiye'den neredeyse 10 misli daha fazladır.
- 2002 itibariyle kişi başına düşen milli gelir Güney Kore'de 8490 \$ iken Türkiye'de 2900\$'dır. (Güney Kore 1960 yılında 60 \$ olan kişi başına milli gelirini 2002'de 8490 \$'a çıkarabilmiştir.)
- Güney Kore'de kamu bütçesinden eğitim için ayrılan payın (2002) GSMH'ya oranı Türkiye'den yaklaşık %22 daha yüksektir.
- İki ülke arasındaki asıl farklılıklardan biri de eğitime ayrılan toplam kaynakların ne kadarının kamu bütçesinden ne kadarının da yerel yönetimler ve ailelerin kendi bütçelerinden karşılandığına ilişkindir. Kore'de (2002) GSMH'nın yüze 4.4'ü devlet tarafından karşılanırken %8,9 gibi yüksek bir oran ailelerin katkısıyla sağlanmaktadır. Aynı döneme ait olarak Türkiye'de bu rakamlar %3,6 kamu ve %1,5 aileler şeklindedir.

Verilen rakamların ülkenin gelişmişliği ve eğitim hayatının kalitesiyle doğrudan ilgili göstergeler olduğundan, Güney Kore ve diğer gelişmiş ülkelerin mevcut durumlarını nasıl elde ettikleri hakkında fikir vermektedir.

Güney Kore'de toplam eğitim harcamalarının önemli bir kısmının aileler tarafından karşılanmasının genel politikalar dışındaki önemli bir nedeni de ailelerin çocuklarının üniversite eğitimini çok ciddiye almaları ve bu amaçla yüksek miktarlarda harcamalar yapmasıdır. Yüksek öğrenim görmek isteyen, başarılı ancak mali durumu uygun olmayan ailelere devlet tarafından burslar verilerek fırsat eşitliğinin sağlanmasına çalışılmaktadır.

Güney Kore'de özel olarak eğitim vergisi de alınmaktadır. İlkokul hariç diğer eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler bu vergiye tabidir. Toplanan bu vergiler doğrudan eğitimin finansmanına aktarılmaktadır. Ayrıca yerel yönetimlerin eğitim sisteminde önemli görevleri bulunmaktadır. Eğitim bütçesinin finansmanında aslan payını merkezi idare karşılarken geriye kalan kısım ise yerel idare ve veliler tarafından karşılanmaktadır.

4. Ülkelerin Eğitim Süresi: Ülkeler arasında yapılacak karşılaştırmalardan birisi de öğrencilerinin eğitimde geçirdikleri süredir. PISA’da değerlendirme konusu olan dersler bazında, 15 yaşındaki bir öğrencinin ne kadar ders gördüğü önem taşımaktadır

- Kore’de 1-6. sınıflarda bir ders saati 40 dakika, 7-9. sınıflar 45 dakikadır. Türkiye’de ise tüm sınıflarda 40 dakikadır. Bu nedenle Güney Kore’nin 7-9 arasına her ders saati için 5 dakikaya karşılık olmak üzere ders saati ilavesi yapılmıştır.
- Her iki ülkede de toplam 34 hafta (180 gün) eğitim yapılmaktadır.
- 9. sınıfta, Türkiye’deki müfredat gereği Kore ile karşılaştırma için bu ülkedeki fen bilgisi kapsamında bizdeki fizik, kimya ve biyoloji ders toplamı alınmıştır.
- PISA değerlendirmesinde 15 yaşındaki öğrenciler baz alındığından, tabloda 15 yaş grubuna giren sınıflar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, öğrenci 15 yaşına gelene kadar anadil (PISA okuma becerileri değerlemesine yönelik), matematik ve fen bilgisi dersleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde aşağıdaki farklılıklar görülmektedir:

- Kore’de 1. 2. ve 3. sınıflarda fen bilgisi olmasına rağmen Türkiye’de bulunmamaktadır. (3 yılda 358 saat)
- Türkiye’de 1-3. sınıflarda anadil dersi Kore’nin iki katıdır.
- Türkiye 5. sınıf matematikte 34 saat daha fazladır.
- Kore’de 6. sınıfta anadil ve matematik 34 saat daha fazladır.
- Türkiye’de 7. sınıfta anadil 20 saat fazla iken, Kore’de matematik ve fen bilgisi 14’er saat daha fazladır.
- Kore’de 8. sınıfta anadil 18, matematik ve fen bilgisi 14 saat Türkiye’den daha fazladır.
- Kore’de 9. sınıfta anadil 18, matematik 14 saat daha fazla iken, fen bilgisi Türkiye’de 54 ders saati daha fazladır.

Tablo 4. PISA değerlemesine kadar alınan ders saatleri toplamı

Ülke	Anadil	Matematik	Fen Bilgisi	Toplam
Güney Kore	1824	1318	1216	4358
Türkiye	2312	1224	884	4417
Fark	488 ders saati Türkiye fazla	94 ders saati Kore fazla	332 ders saati Kore fazla	59 saat Türkiye fazla.

PISA kapsamındaki 3 alan itibarıyla 1-9. sınıflarda verilen;

- Anadil eğitiminde Türkiye 488 ders saati daha fazla eğitim sunmakta,
- Matematik eğitiminde Kore 94 ders saati daha fazla eğitim sunmakta,
- Fen bilgisi eğitiminde Kore 332 saat daha fazla eğitim sunmaktadır.

Bu rakamlara göre, sadece diğer ülkelerden daha fazla ders vermek başarıyı getirmiş olsaydı, Türkiye’nin Kore’den daha fazla ders sunduğu anadil eğitiminde Kore’den yüksek puan almamız gerekirdi. Halbuki Kore PISA okuma becerilerinden 556 puan alarak birinci olurken, Türkiye 447 puan alarak ancak 39. olabildiği görülmüştür.

Kore, Türkiye’den matematikte 94 ders saati, fen bilgisinde 332 ders saati fazlasıyla, sadece ders saati fazlalığıyla değil, aynı zamanda etkin eğitim yöntemiyle başarıyı yakalamıştır. Bu kapsamda her iki ülkenin ayrıntılı müfredatlarının incelenmesi gereklidir. Ancak Güney Kore eğitim müfredatının ayrıntılarına maalesef sahip değiliz. İnternet üzerinden temin

edilebilen genel başlıklar itibariyle Ülkemizdekine benzemekle birlikte, ayrıntılı uygulama planları maalesef temin edilememiştir. İleride yapılacak çalışmalarda bu hususun incelenmesi yararlı olabilecektir.

Ulaşabildiğimiz bilgilerden edindiğimiz genel bir kanaat olarak, Ülkemizde işin teorisiyle ilgilenildiği, Kore ve PISA'da başarılı olan diğer ülkelerde ise daha çok pratik yönün vurgulandığı üzerinde durulmaktadır. Çünkü, 1-9. sınıflar aralığında anadilde 488 saat daha fazla eğitim verdiğimiz halde, Kore'nin elde ettiği okuma başarısını elde edememiştir. Bunun ne anlama geldiğinin ciddi bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Niçin daha fazla dil eğitimi verdiğimiz halde istediğimiz sonuçları alamamaktayız, cevabı bulunması gereken stratejik bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

İkinci bir faktör olarak da Koreli öğrencilerin okul ve gerçek hayat uyumuna bizden çok daha fazla önem verdikleri ve öğrencilerin bu yönden gelişmesine yoğunlaştıkları söylenebilir.

PISA'da değerlendirilen 3 alan kapsamında, 1. sınıftan 9. sınıf dahil olmak üzere Türkiye'de toplamda 59 ders saati daha fazla zaman ayrılmasına rağmen, Güney Kore'nin elde ettiği başarıyı maalesef elde edememiş bulunuyoruz. Bu durumda hatayı, kendi sistemimizde aramamız ve bu aramayı yaparken başarılı olan diğer ülkelerle birlikte Güney Kore'nin bizden neleri farklı yaptığını tespit edip incelememiz gerekmektedir. Bu kapsamda neler yapılabileceğiyle ilgili düşüncelerimiz öneriler başlığında sıralanmıştır.

5.Güney Kore ve Türkiye Arasındaki Farklılıkların Olası Nedenleri: Güney Kore ve Türkiye'den PISA sınavlarına giren öğrencilerin elde ettikleri skorlar ışığında gruplar arasındaki farklılığa neden olabilecek konular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a. Öğretmen sayısı, okullaşma oranı: Çalışmanın birinci bölümünde izah edildiği gibi PISA testleri, tesadüfî yöntemle yapılan seçimlerle belirlenen okul ve öğrenciler üzerinde yapılmakta. Okullaşma oranı, sınıf mevcudu ortalaması ve öğrenci başına düşen öğretmen sayısı açısından bakınca da Güney Kore bizden oldukça iyi bir durumdadır. Bu durumda, PISA'ya girecek öğrenciler mevcut içinden tesadüfî yöntemle seçildikleri için, ortalama olarak Türkiye'den daha iyi durumda olan Güney Koreli öğrenciler sorulara Ülkemizdeki öğrencilerden daha doğru cevaplar veriyorlar. Bu da doğal olarak Güney Kore'nin üst sıralarda yer almasını sağlıyor.

b. Eğitim kurumları ve öğrencilerin konuya bakışlarındaki farklılık: Ülkemizin değişik üniversitelerinde görev yapan matematik öğretim üyelerinden alınan sözlü bilgiler, müfredat genel planlarının (konu başlıkları itibariyle) birbirine çok benzediği, ufak değişiklikler olmasına rağmen derslerin ve ders saatlerinin de birbirine benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Her iki ülke de Amerikan eğitim sistemi ve lisans üstü alanlarda Amerika Birleşik Devletleri'ni tercih ettiğinden, hocaların yönelimleri ve eğitim konu ve zamanları da benzerlik gösteriyor. Bu durumda, farklılığın sebebini daha çok eğitim kurumları ve öğrencinin olaya bakışı, yönlendirme ve motivasyonda aramak gerekiyor. Hayata bakış, dersleri öğretme, öğrenme ve gerçek yaşamda bu bilgileri kullanma açısından farklılıklar ortaya çıkıyor.

c. Derslik başına öğrenci sayısı: Türkiye'de daha fazla sayıda öğrenci aynı dersliği kullanırken, Güney Kore de daha az sayıda öğrenci aynı dersliği kullanıyor. Okulların ülke geneline yayılması açısından bakıldığında Güney Kore'de homojen bir yapı göze çarparken, ülkemizde maalesef heterojen bir yapı görünmekte olup bazı bölgelerde sınıf mevcutları ideal sayının neredeyse 3 katına ulaşabiliyor. Bu tip sınıflarda eğitim gören öğrenciler de

doğal olarak konuları, kavramları, dersleri gerektiği gibi öğrenemiyorlar. PISA kapsamında seçilmiş olan ve sınava alınan öğrenciler bu büyük pastadan alındığı için, genel ortalamamız düşük oluyor. İlave bir konu olarak teorik değil pratiğe yönelim noktasında farklılıklar var. Bu farklılıkların yeni müfredatla kısmen azalacağı beklenmekte. Ayrıca artan milli gelirin de puanımızın artmasına katkı yapacağı beklenmektedir (Genel olarak tüm ülkelerde, milli gelir artışına bağlı yükselme gözlenmektedir).

d. Öğretmen kalitesindeki farklılık: Güney Kore’de öğretmen olmak, özellikle de ortaöğretim öğretmeni olmak oldukça zor. Kamu kesiminde görev alacak öğretmenlerin seçimi ciddi sınavlarla yapılmakta. İki aşamalı olan bu sürecin ilk aşamasında %30 oranında etkili olan, adayın pedagoji bilgisi ölçülmekte. Kalan %70’i de ilgili uzmanlık alanından yapılmaktadır. Bu alandaki ölçme için adaydan bir inceleme yazısı yazması istenmekte ve mülakattan geçirilmektedir. Ülkemizde ise öğretmen olmak nispeten daha kolaydır. Ayrıca yakın zamana kadar, farklı branşlardan mezun olanların ilköğretim sınıf öğretmeni olarak atamaları yapılmıştır. (Bir maden mühendisi sınırlı sayıdaki pedagoji dersini alarak öğretmen olarak atanabilmiştir.) Toplam olarak değerlendirildiğinde maalesef öğretmenlerimizin niteliği, öğrencilerimizi dünya ulusları ile yarıştıracak durumda değildir. PISA değerlemesi, tesadüfi yöntemle öğrenci seçerek, bütün hakkında mümkün olan en sağlıklı verileri elde etmeye çalıştığı için, öğretmen havuzumuzun niteliği de ortaya çıkmış oluyor diyebiliriz. Güney Kore yaklaşık 30-40 yıldır sistemli bir şekilde eğitim kalitesini artırıp, ülkenin tamamını homojen bir hale getirdiği için, bu öğrenciler arasından seçilenler doğal olarak yüksek puanlar alıyorlar. Sınıf mevcutlarımız normal sınırlara çekilip, öğretmen niteliklerini artırdığımızda Ülkemizin de PISA değerlemesinde üst sıralara çıkacağı söylenebilir ki 2018 yılı sonuçları bu yönde ümit vermektedir. İlave bir konu olarak, Güney Kore’de gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin çok sıkı bir disiplinle çalıştıklarını da vurgulamamız gerekmektedir.

e. Klasik ve etkisiz eğitim sistemimiz: Yakın zamana kadar eğitim sistemimiz ezberci, uygulamadan ve pratikten uzaktaydı. Bir örnekle aktarmak gerekirse, Ülkemizde ilköğretimden itibaren İngilizce dersler veriliyor. Üniversite öğretim üyesi olanlara KPDS ya da ÜDS (yeni ismiyle YDS) sınavından 65 ve üzerinde not alması isteniyor. Bu notları alanlar, bir turistle karşılaştığında iletişim kuramıyor. Ana dili İngilizce olan birinin dahi 70-80 almakta zorlandığı bir sınav yapılıyor (KPDS, ÜDS, YDS). Bu sınavlardan geçer not alan bir öğretim üyesi, ne kendi alanıyla ilgili olarak bir metni anlayabiliyor ne de bir turistle İngilizce iletişim kurabiliyor. Benzeri bir durum, öğrencilerimizin akademik yeterliliklerinde görülüyor. Derslerin teorisini ezberci bir mantıkla veriyor, bu bilgilerin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğine maalesef değinmiyoruz. Ülkemizde PISA sonuçları baz alınarak yapılan reformların önümüzdeki dönemlerde daha iyi sonuçlar ortaya çıkaracağını ümit ediyoruz.

f. Özel okul başarıları: Türkiye içinde özel okulların durumu, Güney Kore’den farklı olmayabilir. Sınıf mevcudu, kişi başına düşen öğretmen sayısı ve okul başarıları açısından değerlendirilecek olursa, özel okul öğrencileri Güney Kore ortalamasıyla hemen aynı durumda olabilir. Ancak, PISA sınavına, özel olarak bir okulun ya da öğrencilerinin girme ihtimalinin olmaması bu durumun net olarak görülmesini engelliyor. Yani PISA, bir ülkenin 15 yaşındaki öğrencilerinin başarısını ölçüyor. Bunu yaparken de 15 yaş grubundaki tüm öğrencileri, bütünün özelliklerini yansıtacak şekilde örneklem belirliyor. Belirlenen örneklem, bütünün mümkün olan en üst düzeyde yansıtması için titiz çalışmalar yapıyor. Eğer ülke bazlı değil de okul bazlı değerlendirme yapma imkânı olsa, özel okulların ve bu okullarla yarışacak durumda olan devlet okullarının değerlemeden yüksek puan alacakları rahatlıkla ifade edilebilir.

g. Eğitim yatırımlarının yetersizliği: Genel bir yaklaşım olarak, ülkemizdeki kaynak yetersizliği ve kötü yönetim nedeniyle eğitimin gerektirdiği yatırımlar maalesef zamanında yapılamamıştır. Ülkemizin bu yapısal sorununa bir çözüm önerisi olarak, yüksek öğrenimin bir ücret karşılığında sunulması, (Güney Kore’de ve birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi) ancak düşük gelirli olanlara burs verilmesi, orta seviyede olanlara bu bedeli öğrenim sonrasında ve düşük taksitlerle ödemesi şeklinde çözüm bulunabilir. Günümüzdeki gibi yüksek öğrenim hizmetlerinin ücretsiz ya da cüzi bir harç karşılığında sunulması, eğitim hizmetlerinde yapılması gereken reformları yüksek maliyeti nedeniyle engellemektedir. Devletin eğitim için ayırabileceği kaynakların sınırlı olması, talebin yüksekliği baskısıyla arzu edilen gelişmelere imkân vermemektedir. Gerçekte ise bilgi çağının önde giden ülkelerinden biri haline gelebilmenin şartı, eğitim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılmasıdır. Sınırlı kaynaklarla bu yapılamayacağına göre, yüksek öğrenimin paralı hale getirilmesi bir çözüm olabilir. Bu kapsamda sayıları artan vakıf üniversitelerinin kalitelerinin artması, devletin kamu üniversitelerine yaptığı mali desteğin, öğrenci başına belirli bir oranda özel üniversitelere de yapılması, rekabet nedeniyle nitelikli bir eğitimin kapısını aralayabilecektir. Vakıf üniversitelerinin daha iyi sonuçlar elde etmesinin yolu öğrenci kalitelerinin artmasıyla doğrudan ilgilidir. Vizyoner bir bakış açısıyla bu konu tartışılmalı ve öğretim üye kalitesinde olduğu gibi öğrenci kalitesinde de yükselme sağlanması halinde bu eğitim kurumları çok iyi sonuçlar elde edebileceklerdir denilebilir.

h. Okul öncesi eğitim: Kore ile Ülkemiz arasında; 3-6. sınıflarda Türkiye’den farklı olarak meslek dersleri bulunmaktadır, tüm okul grubu ve sınıflarında ahlak derslerine yer verilmiş olup hemen tamamı zorunlu dersler grubunda sayılmıştır, meslek okullarına ciddi önem verilmiş olup gençler bu alana yönlendirilmektedir.

B. ÖNERİLER:

Güney Kore eğitim ve matematik başarılarını incelemiş olduğumuz çalışmanın bu kısmında, Güney Kore örneğinden hareketle Ülkemizin eğitim seviyesini daha yukarılara taşımak için nelerin yapılabileceğiyle ilgili önerilerimiz bulunmaktadır:

1. Konferanslar: Öğrenci ve öğretmenlerimize yönelik olarak alanlarında uzman kişilere konferanslar verdirilebilir. Bu konferansların konuları, matematik, fen bilgisi ve okuma alışkanlığını geliştirme ana amacına yönelik olarak belirlenir. Örnek olarak matematiğe olan ilgiyi artırmak ve matematiği anlamak için, alanında yetkin, kurumsal kültürümüz açısından sorun oluşturmayacak bilim adamları (Örneğin Rahmetli Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu bu anlamda güzel bir örnekti) belirli bir periyotla sunum için davet edilebilir. Okuma alışkanlığının geliştirilmesiyle elde edilecek kazançlar, matematiğin bir düşünce biçimi olduğu ve bu bilince sahip olanların elde edeceği kazanımlar, fen bilimlerinin önemi, hayata bakışımız ve etrafımızdaki değişme ve gelişmelerin doğası vb. gibi konularda öğrencilerimiz sık sık bilgilendirilip motive edilmelidir.

2. Uzun Dönemli Bakış Açısı: Genel kabul gören bir önermeye göre, eğitim çalışmaları ve özellikle reformlar, uygulama başlanmasından 20 yıl sonra ancak meyvelerini verebiliyor. Bu konuda daha ileriye gidenlere göre eğitim politikalarının sonuçlarını ancak 40-50 yılda görebilmek mümkün. Bu itibarla eğitim sorunlarının çözümü için, uzun vadeli bakış açısı, istikrarlı program uygulama ve farklı ülkelerin tecrübelerinden yararlanmak çok önemli. Belirlenen hedefe varmak için kısa zamanda sonuçlar beklememeli, sabırla tespit edilen yol haritası uygulanmalıdır. Çalışmanın baş kısımlarında vurgulandığı gibi Japonların eğitime ilgili “100 yıl sonrası düşünürsünüz insan yetiştirin” sözü yabana atılmamalıdır.

3. *Öğrencilerimize PISA Denemeleri Uygulama:* Bugüne kadar yapılmış ve yayınlanmış (tüm sorular yayınlanmıyor) PISA soruları 13 yaş grubundaki öğrencilerden başlamak üzere, ilgili ders öğretmenleri gözetiminde öğrencilerimize düzenli aralıklarla uygulanmalıdır. Çağımızın yaygın eğitim kanal ve materyalleri cömertçe kullanılmalıdır.

4. *Yeni Müfredata Uyum Seminerleri:* PISA değerlendirmeleri, bilgiden ziyade uygulamayı ölçtüğünden ve okulda elde edilen bilgilerin günlük yaşamda ne derece kullanıldığını test eden bu değerlendirmeye göre öğrencilerimize yönelik tedbirler alınabilir. Bu kapsamda öğretmenlerimize, ders kazanımları, konuların günlük yaşamda nerede, nasıl kullanılabileceği konularında kendilerini geliştirmeleri, bu konularda yapılabilecekler hakkında uzman kişilerden, yeni müfredatı geliştiren ve bu müfredat kapsamında çalışmaları bulunan akademisyenlerden eğitim seminerleri alınabilir. Ayrıca, Ülke genelinde bu konularda düzenlenen bilimsel etkinlikler takip edilerek, öğretmenlerimizin bu etkinliklere katılmaları, katılanların bilgileri diğer öğretmenlerimize aktarmalarına yönelik girişimler yapılabilir.

5. *Başarının Temeli Okuma Becerisi:* Genel olarak yapılan tüm değerlendirme, ölçme ve sınavlar, öğrencinin okuma başarısına bağlı olarak gelişmektedir. Okuma konusunda sorunu olan bir öğrencinin, yeteneği olsa dahi başarılı olabilmesi oldukça güçtür. Bu itibarla, öğrencilerimizin ‘dünyanın en iyi okuyan insanı olmaları’ hedefiyle ilgili çalışmalar yapılmalıdır. (Sadece kitabı okutmakla kalmamalı, öğrencinin okuduğu kitabı değerlendireceği, kısa bir rapor hazırlayacağı sistem üretilmelidir.) Her öğrencimiz okuma kahramanı olmaya adaydır. Ancak bu süreçte gerek öğrenci, öğretmen, idareci gerekse veli boyutunda ciddi çalışmalar yapmamız gerekmektedir. Ne yapıp etmeli ve öğrencilerimizi çok okuyan, nitelikli okuyan kişiler olarak geliştirmeliyiz. Başarı sürecinin birinci basamağını okuma konusundaki maharetimiz sağlayacaktır diyebiliriz. Okuma alışkanlığını geliştirmek için cömert yatırımlar yapılmalı, zenginliğimizin ana kaynağı olan çocuk ve gençlerimizi mutlaka okuma becerisi yüksek kişiler haline getirmeliyiz (Maalesef günümüz üniversite öğrencileri neredeyse ilkokul öğrencileri gibi okumaktadır).

6. *Güney Kore ve PISA Değerlendirmelerinde Başarılı Olan Ülkelere Araştırma Öğretmeni Gönderilmesi:* Başta Güney Kore ve Finlandiya olmak üzere PISA sınavlarında üst dereceler almış ülkelere, zümrelerden seçilmiş öğretmenler göndererek bilgi ve tecrübe elde etmeleri, motive olmaları sağlanabilir. Hiçbir şey, bizzat yerinde görerek, yaşayarak elde edilen deneyimler kadar etkili olamamaktadır. Bu amaçla belirli bir düzen içinde bu tür ziyaretler planlanmalıdır.

7. *Türkiye’de İkamet Eden Güney Korelilerden Yardım Alma:* Türkiye’ye gelmiş ve lisans – lisansüstü eğitim gören Korelileri bularak sistemlerini daha yakından öğrenebiliriz. Bu kapsamda ülkemiz üniversitelerinde okuyan öğrenciler ile iş dünyasında görev yapan kişilerden ülke eğitim sistemlerinin ayrıntılarıyla ilgili olarak bilgi ve tecrübelerinden istifade çalışmaları yapılabilir.

8. *Güney Kore Matematik Eğitimiyle İlgili Yüksek Lisans Tezi Yaptırma:* Ülkemize gelmiş ve lisans üstü eğitim alan PISA konusunda başarılı olan ülkelerin öğrencilerine, özellikle kendi ülkelerindeki eğitim alanlarının incelikleriyle ilgili tezler yaptırılabilir. Daha çok bizim durumumuzu araştıran konular yerine, başarılı örnekleri olan ülkelerin, öğrencilerin kendi ülkelerinin başarıları kendilerine araştırılarak ülkemize katkı yapmaları sağlanabilir.

Bu kapsamda belirli sayıdaki öğrencilerimizi lisans üstü eğitim görmek üzere ilgili ülkelere yönlendirip, eğitim sistemimizi geliştirecek konularda tezler yapmaları sağlanabilir.

9. Güney Koreli Danışman Öğretim Üyesi: Güney Kore'den, kendi sistemleri hakkında çalışmaları olanlar arasından tercih etmek kaydıyla PISA alanlarında öğretim üyeleri davet edilerek, eğitim kurumlarına motivasyon verecek etkinliklerde değerlendirilebilir.

10. Güney Kore ve Finlandiya'dan Matematik Öğretmeni Daveti: Güney Kore ve Finlandiya, PISA değerlendirmesinde yüksek puan alan ülkelerdendir. Güney Kore gibi Finlandiya eğitim sistemi de yakından incelenebilir. Finli ve Koreli öğrencilere burslar verilerek yüksek öğrenimlerini ülkemizde yapmaları teşvik edilerek, bu öğrenciler üzerinden sistemleriyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

Araştırmamızda görülmüştür ki Güney Kore'de öğretmenlik, toplumun en cazip mesleğidir. Ölçme sınavlarında en yüksek puanla girilen ve motivasyonu yüksek kişilerin öncelikle tercih ettikleri bir alandır. Daha ilginç bu ülkede zengin ve popüler olmanın en iyi yolu öğretmen olmaktır. Bazı öğretmenlerin yıllık kazancı 4 milyon doları bulmaktadır (Turkay, 2017). Öğretmen olma sürecinde kişilik testleri uygulanmakta, akademik puan ismi verilen pedagojik açıdan uygun olup olmadığı araştırılmakta, öğrencilerin mezun oldukları lise müdürlüğünün görüşlerine değer verilmekte, öğrencilik dönemindeki performansına bakılmakta ve öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumuna girişte oldukça kapsamlı iki aşamalı sınav uygulanmaktadır. Bu özelliklere sahip Güney Kore öğretmen yetiştirme sistemiyle Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemini kıyaslayabilmek olası görünmemektedir. Bilindiği gibi ülkemizde öğretmenlik mesleği en yüksek puanlı öğrencilerin seçtiği bir alan olmaktan uzak olup mesleklerden herhangi bir meslek seçimi gibi görülmektedir. Ayrıca mezun olunduktan sonra her şey adeta bir kenara bırakılmakta ve emekliliğe kadar öğretmenlerin kendilerini yenileyecekleri merkezi bir zorunlu sistem maalesef bulunmamaktadır. Bu özelliklere sahip bir öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemiyle ne kadar başarılı olunacağı tahmin edilebilir. Yapılması gerekenlerin en başında kuşkusuz eğitim yatırımının uzun soluklu olduğunun unutulmaması ve genel kabul görmüş uluslararası doğruların titizlikle uygulanmasına devam edilmelidir. Uzun soluklu ve güç olmasına rağmen yapılan her çalışma kendini göstermektedir. 2018 Yılında yapılan PISA değerlendirmesinde Türkiye'nin sıralaması önceki sınava göre yukarıya doğru çıkmış (Sabah, 2019) olup ülkeler arasında matematik ve fen puanlarını en fazla artıran ülke olmuştur. Türkiye'nin, okuma becerileri alanındaki ortalama puanı önceki döneme göre 428'ten 466'ya, matematik alanındaki ortalama puanı 420'den 454'e, fen alanında ortalama puanı da 425'ten 468'e çıkmıştır. Bu durum göstermektedir ki, üzerinde durup, yoğun çalışmalar yapıldığında her türlü çalışmanın karşılığı alınabilmektedir.

Ülkemiz eğitim sistemini revize edip; temel milli değerlerimizi özümsemiş, girişimciliği gelişmiş, kendisiyle barışık, iş takip etme ve sonuçlandırma kabiliyeti yüksek, etrafındaki olaylara duyarlı, gözlem, analiz ve yenilikçi düşünce kabiliyeti gelişmiş, motivasyonu yüksek, öğrenmeyi öğrenmiş, coşku dolu bireyler yetiştirdiğimizde ana amacımızın gerçekleşmesine katkıda bulunma oranımız artacaktır. Her çalışmanın olduğu gibi bu mütevazı çalışmanın da alandaki boşluğu doldurması beklenemez. Konuyla ilgililerin ve özellikle de araştırmacıların Ülkemiz öğrencilerinin PISA başarısının, özde ise niteliklerinin artması hususunda katkı sağlayacak nitelikli çalışmalar yapması büyük önem taşımaktadır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, Asfa Eğitim Kurumları Muhterem Kurucusunun talebiyle 2009 yılında hazırlanmış olan *Güney Kore Eğitim, Matematik Eğitimi ve PISA Başarısı: Türkiye İçin Dersler* başlıklı özel raporun Kuruma has bilgilerinin çıkartılmış ve çok sınırlı olmak üzere güncellenmiş halidir. Raporun hazırlanma sürecinde MEB'e ulaşılmış ve ellerinde bulunan Güney Kore eğitim sistemiyle ilgili çalışmalar rica edilmişti. Ne yazık ki ilgili tarihte Bakanlıktan on slaytı bulmayan mini bir sunum gönderilmiş ve ellerinde bulunan tek dokümanın bu olduğu belirtilmişti. Güney Kore, PISA'da başarılı olan diğer ülkelerle karşılaştırıldığında nüfus yoğunluğu açısından Türkiye'yle karşılaştırılabilecek bir modeldir. Aradan geçen uzunca bir döneme rağmen Ülkemizde Güney Kore eğitim sistemi ve PISA başarısının nedenleri üzerine kapsamlı çalışma maalesef görülememiştir. Bu nedenle hazırlanmış olan raporun ilgili kesimlere yarar sağlaması amacıyla yayınlanmasına karar verilmiştir. Asfa Eğitim Kurumları özel raporunun eğitim camiasına katkı sağlaması amacıyla yayınlanmasına izin veren Asfa Eğitim Kurumları Muhterem Kurucusuna bu vesile ile bir kez daha teşekkür ediyor en derin saygılarımızı sunuyoruz. Ülkemizin bulunduğu noktadan bir nebze olsun yukarılara çıkmasına vesile olması ümidiyle.

KAYNAKÇA

Ada, Sefer. (2009), *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, Pegem Yayınları.

Cho, In Kyung (1997) *Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çelikkaya, Hasan. (2009) *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Alfa Yayınları, İstanbul.

Çengel, Yunus A.(2005); *Üniversitelerin Ülke Kalkınma Ve Gelişmesindeki Rolü, Alternatif Bakış Dergisi*, Eğitim Sayısı, Eylül – Ekim.

<http://www.yunuscengel.com/universitelerin-ulke-kalkinma-ve-gelismesindeki-rolu/>

en.wikipedia.org/wiki/Education_in_South_Korea

education.stateuniversity.com/pages/1400/South-Korea-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html

Erdoğan, Mustafa (2003), *Beşerî Sermayenin İktisadi Kalkınmadaki Önemi: Güney Kore Deneyiminden Türkiye İçin Dersler*, *ODTÜ Sosyal Bilimler Kongresi* Tebliğ, İstanbul, s. 1

Erdoğan, Mustafa (2003), *Beşerî Sermayenin İktisadi Kalkınmadaki Önemi: Güney Kore Deneyiminden Türkiye İçin Dersler*, (s.1), *ODTÜ Sosyal Bilimler Kongresi* Tebliği, İstanbul.

Good mathematics instruction in South Korea, ZDM, Springer Berlin / Heidelberg, Volume 41, Number 3 / June, 2009

Gurria, Angel (2009), OECD Genel Sekreteri, *PISA 2009 Broşürü Sunuşu*

Gülsoy Kerimoğlu, P.N. (2019) *Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

<http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/sunum.html>

<http://gromeiser.blogspot.com/2009/01/education-in-korea-is-nutty.html>

<http://hdr.undp.org/en/composite/HDI> Erişim: 15.04.2020

<http://logica.ugent.be/albrecht/thesis/APEC2007.pdf>

http://math.unipa.it/~grim/21_project/21_charlotte_MalatyPaperEdit.pdf

http://math.unipa.it/~grim/21_project/21_malasya_Bjorkqvist45-48_05.pdf

<http://nces.ed.gov/pubs2006/2006064.pdf>

<http://smf.emath.fr/en/VieSociete/Rencontres/France-Finlande-2005/Round.table.Malaty1.doc.pdf>

<http://www.almo-statistik.de/pisa.html>

<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/malaty.pdf>

http://www.dbresearch.de/PROD/CIB_INTERNET_EN-PROD/PROD000000000231713.pdf

http://www.ed.gov/news/photos/2007/1114a/edlite-1114a_1.html

<http://www.emis.de/journals/ZDM/zdm981i2.pdf>

<http://www.gc21.de/ibt/opengc21/ibt/public/IFKA/2003/download/finnland/pisa-studie.pdf>

<http://www.google.co.kr/search?complete=1&hl=ko&q=mathmatic+eduction+in+korea&btnG=Google+%EA%B2%80%EC%83%89&lr=&aq=f>

<http://www.icme-organisers.dk/npKorea/>

http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/IEA_Program/TIMSS/Gronmo___Olse n.pdf

<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/grundschulkinder-in-mathematik-und-naturwissenschaften-im-internationalen-vergleich-im-oberen-leistu.html>

http://www.landeselternverband.at/pdf/_Pisa%20Studie.pdf

<http://www.mathematik.uni->

[dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2007/Neubrand,%20Jordan.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2007/Neubrand,%20Jordan.pdf)

<http://www.mathematik.uniortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2007/Schott,%20Schramm,%20Strauss.pdf>

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/sak_opm16.pdf?lang=fi

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html?lang=en>

<http://www.mumie.net/publications/tumult.pdf>

<http://www.nsf.gov/pubs/1999/nsb9931/nsb9931.pdf>

<http://www.oecd.org/dataoecd/49/19/35311921.pdf>

http://www.oecd.org/document/28/0,2340,en_2649_34487_34010524_1_1_1_1,00.html

<http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/pisa2008/presentations/Thuneberg%20PISA%2012.9.08.ppt>

http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html (pisa sayfasi)

<http://www.prlog.org/10138315-sudoku-chess-puzzles-spark-childrens-math-interest.pdf>

<http://www.reportworld.co.kr/data/paper/view/1794/P1793554.html>

http://www.srcd.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=69

<https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm> Erişim: 15.04.2020

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR> Erişim: 15.04.2020

https://data.worldbank.org/indicator/sp.pop.scie.rd.p6?end=2018&most_recent_year_desc=true&start=2018&view=map&year=2018 Erişim: 15.04.2020

<https://tcd360.worldbank.org/indicators/entrp.household.computer?country=BRA&indicator=3427&viz=choropleth&years=2016> Erişim: 15.04.2020

<https://www.kemalyalcin.com/yazilar/egitim/almanya-ve-turkiyede-2003-2006-2009-pisa-arastirma-sonuclarina-gore-alinan-onlemler-ve-uygulamalar/>

<https://www.sabah.com.tr/egitim/2019/12/03/pisa-2018de-matematik-ve-fen-puanlarini-en-cok-artiran-ulke-turkiye-oldu> Erişim tarihi: 26.02.2020, 18:34

Hye Jeang Hwang, A comparative analysis of mathematics curricula in Korea and England focusing on the content of the algebra domain, Chosun University, Korea, <http://www.cimt.org.uk/journal/hwang.pdf>

İpek, C. (2007). “Beş Kıtadan 23 Ülke Sisteminin Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed. Ali Balcı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

JeongSuk Pang, Transforming Korean Elementary Mathematics Classrooms To Student-Centered Instruction, 2005. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 41-48. Melbourne: PME. 4-41

Kamusal niteliği bağlamında Türkiye ve Güney Kore’de eğitim finansmanı, 16. Maliye Sempozyumu, 2001, s. 10

Kyung Yoon Chang; Technologies in Mathematics Education in Korea; Korea <http://www.atcminc.com/mDevelopment/ShortArticleSeries/Korea/7Korea.html>

Math and Science Education in China, Japan, Korea and the U.S. (November 14, 2007)

Mathematics Education for Gifted Students in Korea; <http://www.springerlink.com/content/t1g142u781n15240/>

Özkuş, A.E. (2007). *Meslekî ve Teknik Eğitimde Uluslararası Uygulamalar Kore ve Japonya Örneği*. T.C. Yükseköğretim Kurulu Uluslararası Meslekî ve Teknik Eğitim Konferansı. Ankara. (15-16 Ocak 2007).

Problem solving as a challenge for mathematics education in The Netherlands , ZDM, Springer Berlin / Heidelberg, Volume 39, Numbers 5-6 / October, 2007 (bilimsel dergi)

Turkay, İmdat (2017), *Güney Kore Eğitim Sistemi ve Ölümlüne Başarılı Çocuklar!* <https://vergialgi.net/guney-kore-egitim-sistemi-ve-olumune-basarili-cocuklar>

Young-Hwa Kim, Recent Developments in Korean School Education, School Effectiveness and School Improvement, 1999, Vol. 10, No. 1, pp. 55–71 © Swets & Zeitlinger; Korean Educational Development Institute

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Motivasyonları ve Can Sıkıntıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*¹Muhammet Esad Kuloğlu

¹ 0000-0001-5149-5494, Karabük Üniversitesi, mekuloglu@gmail.com

Geliş Tarihi : 13-03-2020

Kabul Tarihi : 10-05-2020

Öz

Başarı duygularının yoğun olarak hissedildiği eğitsel ortamlarda öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri de bu değişkenler arasındadır. Bu çalışmada uzaktan eğitim dersleri alan öğrencilerin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda ilişki desende bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılında Karabük Üniversitesi'nde uzaktan eğitim dersleri alan 143 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeylerini öğrenmek adına iki farklı ölçek aracılığıyla veriler toplanmış; akademik başarıları olarak da vize notları esas alınmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve başarı motivasyonları, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ve can sıkıntısı düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ancak can sıkıntısının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar kelimeler: uzaktan eğitim, akademik başarı, başarı motivasyonu, can sıkıntısı

Analysis of The Relationship Between Distance Education Students' Academic Success, Achievement Motivation and Boredom

*¹Muhammet Esad Kuloğlu

¹ Karabuk University, mekuloglu@gmail.com

Abstract

There are many variables related to students' academic success in educational environments where feelings of success are intensely felt. Students' achievement motivation and boredom levels are also among these variables. In this study, it was aimed to investigate the relationship

*¹Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fak., Eğitim Bilim. Böl., Merkez/Karabük, 78050; mekuloglu@gmail.com; +903704188080 / Karabuk University, Fac. of Letters, Dept.of Ed. Sciences, Merkez/Karabük, 78050; mekuloglu@gmail.com; +903704188080

between academic success, achievement motivation and boredom levels of students attending distance education courses and a relational pattern was carried out accordingly. The sample of the research consists of 143 students who attended distance education courses at Karabük University in the 2019-2020 academic year. Data were collected through two different scales in order to learn the academic motivation and boredom levels of students. Mid-term exam grades were also used as academic achievement. According to the results obtained in the study, there is a low, positive and meaningful relationship between distance education students' academic success and achievement motivation, and achievement motivation is a significant predictor of academic success. In addition, there is a low, negative and meaningful relationship between students' academic success and boredom levels, but boredom is not a significant predictor of academic success.

Keywords: *distance education, academic success, achievement motivation, boredom*

1. GİRİŞ

Alman düşünür Goethe, “her şeyin içerisinde öğrendiklerimiz, sevdiğimizdir” derken bilgi ile sevginin arasındaki derin bağa vurgu yapmıştır. Gerçekten de öğrenme; biliş ve duyuş arasındaki bu mükemmel bağ olduğunda daha iyi gerçekleşir (Zajonc, 2006). İnsanlar, öğrenmek istedikleri şeyleri öğrenmeye açıktır. Dewey (1938) de öğrencilerin öğrenme isteğinin akademik başarılarında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu öğrenme isteğini açıklamada motivasyon ve can sıkıntısı kavramları yol gösterici olabilir.

Motivasyon, bir şeyler yapmak için harekete geçmek anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2000). Eğitim ortamında motivasyon ise öğrenmek için duyulan güçlü istek olarak tanımlanabilir (Eren ve Duman, 2016). Viau (2015) motivasyonu, kaynağını öğrencinin algılarının oluşturduğu ve öğrenciyi eğitsel etkinliklere odaklayarak onları tamamlamalarına yardımcı olan bir olgu olarak tanımlamaktadır. Atkinson'a (1957; 1964) göre ise motivasyon, başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmadan doğar. Bu doğrultuda, başarıya yaklaşmak için bir eğilim olarak kabul edilen başarı motivasyonu kavramı önem kazanmaktadır.

Pek çok bilim insanı (Atkinson, 1957, 1964; Brophy, 2004; Eccles, 2005; Pintrich ve Schrauben, 1992; Schunk, 2000; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006) motivasyon ve başarı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış; farklı teoriler ve kuramlar ileri sürmüşlerdir. Weiner'in (1992, 2005) Nedensel Yüklemeler Kuramı ile Ryan ve Deci'nin (1985, 2000) Öz-Belirleme Teorisi bunlara örnek olarak verilebilir. Her bir teori ve kuram, farklı temeller üzerine inşa edilmiştir. Atkinson'un (1957, 1964) görüşleri üzerine bina edilen ve bu çalışmada da temel alınan Beklenti-Değer Teorisi (Eccles Parsons, 1983; Wigfield ve Eccles, 2002; Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser ve Schiefele, 2015) ise başarı motivasyonlarını bireysel beklentiler ve değer algıları ile açıklar. Beklentiden kasıt başarı beklentisi iken değerden kasıt ise göreve atfedilen değerdir. Başarı beklentisi; yeterlilik algısı ve inancıyla birlikte incelenmelidir. Bireyin başarı beklentisi ve göreve verdiği değer, önceki deneyimlerinden elde ettiği sonuçlardan, dolayısıyla yeterlilik algısından ve başaracağına olan inancından etkilenmektedir (Wigfield vd. 2015).

Öğrenenlerin öğrenme isteğini etkileyen bir başka değişken de can sıkıntısıdır (Eren, 2013). Can sıkıntısı; her ne kadar Türk Dil Kurumu tarafından “yapılacak bir iş olmaması ve hiçbir

şeyle oyalanma imkânı bulunmaması sebebiyle duyulan tedirginlik, bunalım” olarak tanımlansa (sozluk.gov.tr) da başta psikoloji ve eğitim alanında yapılan pek çok araştırma bu tanımın eksikliğini ortaya koymaktadır (Daschmann, 2013; Eren, 2013; Nett, Goetz ve Daniels, 2010; Şimşek, Kula ve Baltacı, 2019). Daschmann (2013), can sıkıntısının duygusal, fizyolojik, bilişsel, motive edici ve ifade edici yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Eren (2013) de can sıkıntısını bireylerin meşgul oldukları etkinliklerdeki performanslarını olumsuz olarak etkileme potansiyeline sahip rahatsız edici bir duygu olarak tanımlamıştır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, öğrenenler ve öğretmenlerin aynı mekânda bulunmadığı sanal sınıflarda gerçekleştirilir. Bu sınıflar pek çok yönüyle klasik sınıf atmosferlerinden farklılaşmaktadır (Akdemir, 2011). Bu farklılıkların avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Literatürde uzaktan eğitimin sağladığı yararlar ve sınırlılıkları ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır (Akgün, Güleç ve Topal, 2013; Demir, 2014; Eygü ve Karaman, 2013; Yılmaz ve Güven, 2015). Bunlardan biri de öğrencilerin başarı motivasyonlarıdır. Okullar, başarı duygularının yoğun olarak hissedildiği eğitsel ortamlardır (Duman ve Eren, 2014). Ancak başarı duygularının yoğun olarak hissedildiği eğitsel ortamlar klasik okullar ve sınıflarla sınırlı değildir. Uzaktan eğitim ortamlarında da motivasyon, öğrencilerin öğrenmeleri ve başarıları için oldukça önemlidir (Chen ve Jang, 2010; Uçar ve Kumtepe, 2016).

Öğrencilerin motivasyonunu azaltan veya artıran pek çok neden bulunmaktadır (Viau, 2015). Can sıkıntısı da bu nedenlerden biridir (Fritea ve Fritea, 2013). Can sıkıntısının akademik motivasyonu ve dikkati azalttığı farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Eren ve Coşkun, 2015; Fritea ve Fritea, 2013; La Marca ve Longo, 2017; Mercer-Lynn, Bar ve Eastwood, 2014). Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik başarılarının motivasyon ve can sıkıntısı gibi pek çok olgudan etkilenebildiği ifade edilebilir (Pekrun, Hall, Goetz ve Perry, 2014; Wigfield vd., 2015).

Literatürde can sıkıntısının öğrencilerin akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar (Daschmann, 2013; Demirkasımoğlu, 2017; Pekrun vd, 2014; Yüksel, 2019) bulunmakla birlikte uzaktan eğitim dersi alan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu konunun incelenmesi birkaç farklı açıdan önemli görülmektedir. Bunlar; uzaktan eğitim ortamının klasik sınıf atmosferinden farklı olması, öğrencilerin internet gibi zengin uyarıcılara sahip bir ortamda derslerine devam etmeleri ve ders esnasında canlarının sıkılma düzeyinin ve buna bağlı olarak başarı motivasyonları düzeyinin farklılaşması ihtimalidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışmanın deseni en az iki değişken arasındaki ilişki düzeylerinin araştırıldığı (Karadağ, 2010) ilişkisel desendir. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel (ilişkisel) araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için çok faktörlü yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Burada yordayıcılar (yordayan değişkenler) öğrencilerin başarı motivasyonu ve can sıkıntısı düzeyleri; yordanan değişken ise öğrencilerin akademik başarılarıdır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesi olan Karabük Üniversitesi'nde okumakta olan ve 2019-2020 akademik yılı güz döneminde uzaktan eğitim ortak derslerine katılan 8110 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına çalışmaya katılmaları için bağlantı adresi içeren bir e-posta gönderilmiştir. Bu doğrultuda 547 öğrenci bağlantı adresine tıklamış, 155 öğrenci gönüllü olarak çalışmayı tamamlamıştır. Eksik ve hatalı veri içeren 12 kişiye ait cevaplar örnekleme dahil edilmemiştir. 143 kişilik örneklem grubuna ait bazı bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örnekleme ait bazı bilgiler

Ders	Kademe	Cinsiyet (f)		Toplam
		Kadın	Erkek	
<i>Türk Dili</i>	<i>Önlisans</i>	13	6	19
	<i>Lisans</i>	13	13	26
	<i>Toplam</i>	26	19	45
<i>İngiliz Dili</i>	<i>Önlisans</i>	7	12	19
	<i>Lisans</i>	16	14	30
	<i>Toplam</i>	23	26	49
<i>AIİT</i>	<i>Önlisans</i>	6	4	10
	<i>Lisans</i>	27	12	39
	<i>Toplam</i>	33	16	49
Toplam	<i>Önlisans</i>	26	22	48
	<i>Lisans</i>	56	39	95
	<i>Toplam</i>	82	61	143

Tablo 1'e göre çalışmaya 48'i önlisans, 95'i lisans seviyesinde öğrenim görmekte olan toplam 143 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 82'si kadın, 61'i ise erkektir. Öğrencilerin 45'i uzaktan eğitim dersi olarak Türk Dili'ni, 49'u İngiliz Dili'ni ve 49'u da Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (AIİT) dersini almaktadır. Çalışmada korelasyon katsayısının anlamlılığının örneklem büyüklüğünden etkilenmesi dikkate alınmış ve dış geçerliğin sağlanması adına her bir gözenekteki (uzaktan eğitim dersleri) örneklem büyüklüğünün 30'un altına düşmemesine (Türk Dili:45; İngiliz Dili:49; AIİT:49) özen gösterilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2010).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Sarıtepeci (2018) tarafından Beklenti-Değer Teorisi temel alınarak geliştirilen Başarı Motivasyonu Ölçeği (BMÖ) ile Van Tilburg ve Igou (2012) tarafından geliştirilen ve Eren (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Can Sıkıntısı Ölçeği (CSÖ) kullanılmıştır. Ayrıca akademik başarı olarak da öğrencilerin vize sınavlarından aldıkları notlar temel alınmıştır. Çalışmanın yapıldığı Karabük Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans düzeyindeki bir öğrencinin bir dersten başarılı sayılabilmesi için ders notunun 100 üzerinden en az 50 olması gerekmektedir (oidb.karabuk.edu.tr). 50 ve 100 arasındaki notlar geçer not olarak kabul edilirken bu çalışmada geçer notlar “başarılı” (50-75) ve “daha başarılı” (76-100) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 0-49 arası notlar ise “başarısız” olarak ifade edilmiştir.

2.2.1. Başarı Motivasyonu Ölçeği (BMÖ)

BMÖ; “beklenti ve değer” ve “başarıya yönelik inanç” isimli iki faktörden ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Beklenti ve değer faktöründe “bu derste başarılı olmak benim için önemlidir”, başarıya yönelik inanç faktöründe ise “diğer almış olduğum ya da almakta olduğum derslerin çoğuyla karşılaştığımda, bu derste daha başarılı olduğuma inanıyorum” gibi maddeler bulunmaktadır. 5’li likert tipi yanıt formatına sahip olan BMÖ’den alınabilecek en az puan 9, en fazla puan ise 45’tir. Bu çalışma doğrultusunda yapılan analizler sonucunda BMÖ’nün güvenilirlik katsayısı α :.89 bulunmuştur. Sarıtepeci (2018) de geliştirdiği ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısını α :.83 olarak bulmuştur. Hesaplanan bu değerlere göre ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2015).

2.2.2. Can Sıkıntısı Ölçeği (CSÖ)

CSÖ, tek maddeden (Bu derste canınızın sıkıldığını ne kadar hissedersiniz?) oluşmaktadır ve 10’lu likert tipi yanıt formatına sahiptir. Bu maddeye öğrencilerin 0 (Hiç) ile 9 (Çok fazla) arasında bir seçeneği seçerek cevap vermeleri gerekmektedir. CSÖ tek madde olduğu için geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir.

2.3. Veri Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler IBM SPSS Statistics ve IBM Amos programları kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak araştırmada kullanılan BMÖ için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış; daha sonra faktör görünümüleri incelenerek uyum endekslerine bakılmıştır. Analizlerde hangi uyum endekslerinin dikkate alınacağı hakkında literatürde bir fikir birliği bulunmadığı için alanyazında en çok kullanılan ve kabul gören belli başlı değerler baz alınmıştır. Bu doğrultuda, IBM Amos programı kullanılarak yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum endeksleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Doğrulayıcı faktör analizi uyum endeksi değerleri

CMIN/DF	RMSEA	GFI	NFI	IFI	CFI
2.794	.080	.904	.920	.944	.952

Tablo 2’ye göre çalışmada kullanılan BMÖ’ye yönelik yapılan DFA sonucunda modele ilişkin elde edilen uyum endeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($2 \leq \text{CMIN/DF} \leq 3$; $.05 \leq \text{RMSEA} \leq .10$; $.90 \leq \text{GFI} \leq .95$; $.90 \leq \text{NFI} \leq .95$; $0 \leq \text{IFI} \leq 1$; $.95 \leq \text{CFI} \leq .97$) tespit edilmiştir (Çerezci, 2010; Dursun ve Kocagöz, 2010; Çapık, 2014; İlhan ve Çetin, 2014; Yeniçeri ve Çevik, 2014).

2.4. İşlem Yolu

2019-2020 akademik yılının güz döneminde Karabük Üniversitesi'nde uzaktan eğitim dersi alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin tamamına (8110) ders sistemine giriş yaptıkları e-posta adreslerinden ulaşılmış ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları talep edilmiştir. Katılımcılar e-posta adresindeki bağlantıya tıklayarak çalışmaya ulaşmışlardır. Çalışma için verilerin toplanması, 15 haftalık eğitim öğretim döneminin 10.haftasında başlamış ve 2 hafta sürmüştür. Bu süre zarfında e-posta adreslerine gönderilen bağlantı adresine tıklanma sayısı 547, bu bağlantı adresi ile ulaşılan çalışmayı tamamlama sayısı ise 155'tir. 12 öğrencinin verilerinde eksiklik ve hata tespit edildiği için örnekleme alınmamışlardır. 143 öğrenciden elde edilen veriler çeşitli analizlere tabi tutulmuş, bulgular bölümünde tablo haline getirilmiş ve ilgili literatür eşliğinde tartışılarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve ilgililere çeşitli öneriler getirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmada elde edilen veriler anlamlı bir bütünlük içerisinde tablo haline getirilerek sunulmuştur.

3.1. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarı Motivasyonlarına Yönelik Bulgular

Tablo 3. Örneklemin uzaktan eğitim derslerindeki başarı motivasyonu düzeyleri

Ders	N	\bar{x}	ss
<i>Türk Dili</i>	45	29.04	7.286
<i>İngiliz Dili</i>	49	34.26	8.333
<i>AİİT</i>	49	29.34	7.993
Toplam	143	30.93	8.207

Tablo 3, uzaktan eğitim öğrencilerinin almış oldukları derslerdeki başarı motivasyonu düzeylerinin ortalama değerlerini ve standart sapmaları göstermektedir. Tablo 3'e göre uzaktan eğitim öğrencilerinin genel olarak derslerdeki başarı motivasyonu düzeyleri ortanın üzerindedir (>22.5). Ders olarak incelendiğinde ise öğrencilerin başarı motivasyonu düzeylerinin en yüksek olduğu dersin İngiliz Dili, en düşük olduğu dersin ise Türk Dili olduğu görülmektedir.

3.2. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Can Sıkıntısı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 4. Örneklemin uzaktan eğitim derslerindeki can sıkıntısı düzeyleri

Ders	N	\bar{x}	ss
<i>Türk Dili</i>	45	5.49	2.857
<i>İngiliz Dili</i>	49	4.39	3.094
<i>AİİT</i>	49	5.41	2.669
Toplam	143	5.08	2.903

Tablo 4, uzaktan eğitim öğrencilerinin almış oldukları derslerdeki can sıkıntısı düzeylerinin ortalama değerlerini ve standart sapmaları göstermektedir. Tablo 4'e göre uzaktan eğitim

öğrencilerinin genel olarak derslerdeki can sıkıntısı düzeyleri ortanın üzerindedir (>4.5). Ders olarak incelendiğinde ise öğrencilerin can sıkıntısı düzeylerinin sadece İngiliz Dili dersinde ortanın altında kaldığı (<4.5) görülmektedir.

3.3. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Yönelik Bulgular

Tablo 5. Örneklemenin uzaktan eğitim kapsamında aldıkları dersler ve sınav notları

Uzaktan eğitim dersi	Sınav notu			Toplam
	0-49	50-75	76-100	
<i>Türk Dili</i>	6	28	11	45
<i>İngilizce</i>	2	9	38	49
<i>AİİT</i>	11	28	10	49
Toplam	19	65	59	143

Tablo 5'e göre 143 öğrencinin 19'u vize sınavlarından 0-49 arası not alırken 65'i 50-75, 59'u ise 76-100 arası not almıştır.

Tablo 6. Örneklemenin sınav notlarına ilişkin bazı bilgiler

Ders	N	Min.	Maks.	\bar{x}	ss
<i>Türk Dili</i>	45	25	95	63.07	16.411
<i>İngiliz Dili</i>	49	35	100	83.51	15.200
<i>AİİT</i>	49	0	85	59.29	21.866
Toplam	143	0	100	68.78	20.964

Tablo 6, uzaktan eğitim öğrencilerinin almış oldukları uzaktan eğitim derslerindeki sınav notlarının minimum, maksimum ve ortalama değerleri ile standart sapmaları göstermektedir. Bu tabloya göre örneklemenin ortalamasının en yüksek olduğu ders İngiliz Dili, en düşük olduğu ders ise AİİT'tir.

3.4. Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Araştırma sorularına yönelik verilerin normal dağılım gösterip göstermediği normallik testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı ($-1,5 < \text{Skewness}$ ve $\text{Kurtosis} < +1,5$) tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013) Bu doğrultuda 1. araştırma sorusuna yönelik çoklu Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur. Korelasyon katsayıları yorumlanırken $r < .30$ ise ilişkinin zayıf, $.30 < r < .70$ ise orta düzeyde, $r > .70$ ise yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015).

Tablo 7. Araştırmanın değişkenlerine yönelik çoklu korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	r	p
<i>Akademik başarı</i> <i>Başarı motivasyonu</i>	139	.313	.000

<i>Akademik başarı</i>			
<i>Can sıkıntısı düzeyi</i>	139	-.155	.032
<i>Başarı motivasyonu</i>			
<i>Can sıkıntısı düzeyi</i>	139	-.234	.005

Tablo 7'ye göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($-1 < r < +1$; $p < .05$); akademik başarıları ile can sıkıntısı düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($-1 < r < +1$; $p < .05$); başarı motivasyonları ile can sıkıntısı düzeyleri arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($-1 < r < +1$; $p < .05$) görülmektedir.

2.araştırma sorusuna yönelik ise regresyon analizi yapılmış ve modelin çoklu doğrusallık sorununun olmadığı ($VIF < 2.5$) tespit edilmiştir (Allison, 1999). Regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 8'te görülmektedir.

Tablo 8. Bağımsız ve bağımlı değişkenlere yönelik regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	β (standardize)	ss	p	t	F	R^2 (düzeltilmiş)
	<i>Sabit</i>		7.959	.000	6.139		
<i>Akademik başarı</i>	<i>Başarı motivasyonu</i>	.292	.210	.001	3.555	8.205	.092
	<i>Can sıkıntısı düzeyi</i>	-.087	.594	.293	-1.056		

Tablo 8'e göre modelde bulunan bağımsız değişkenler (başarı motivasyonu ve can sıkıntısı düzeyi), bağımlı değişkenin (akademik başarı) %9'luk bir kısmını açıklamaktadır. Ayrıca yine modele göre başarı motivasyonu, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı ($p < .05$) iken; can sıkıntısı düzeyinin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkili pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı motivasyonları da bunlardan biridir. Özbaşı, Cevahir ve Özdemir (2018) de çevrimiçi öğrenme ortamlarının klasik sınıf ortamlarından farklılaştığı gibi çevrimiçi öğrenenlerin motivasyonlarının ve başarılarının da farklılaşabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen veriler de bu ifadeyi destekler niteliktedir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine çalışmaya göre başarı motivasyonu, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Uçar ve Kumtepe (2016) de uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerden ayrılma, dersi tamamlamama, derse karşı ilgisiz olma ve derslerde başarısız olma gibi durumların motivasyon bağlamında açıklanabileceğini ve bu durumun kuram temelli uygulamalarla sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders başarıları ile ilgili bir başka değişken de can sıkıntısıdır (Karal, Çebi ve Turgut, 2011). Bu çalışmada can sıkıntısının uzaktan eğitim

öğrencilerinin akademik başarıları ile düşük düzeyde, olumsuz ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak can sıkıntısı, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Mikulas ve Vodanovich de (1993) can sıkıntısının düşük akademik başarı ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Demirkasımoğlu'nun (2017) çalışmasına katılan öğretmen adayları da derslerdeki can sıkıntılarının devamsızlıklarını tetikleyerek akademik performanslarında düşüşe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada kullanılan modelde yer alan bağımsız değişkenler (başarı motivasyonları ve can sıkıntısı) bağımlı değişkeni (akademik başarı) açıklamada yetersiz kalmaktadır. Acat ve Yenilmez (2004), eğitsel ortamlardaki başarı ve başarısızlık durumlarının büyük bir kısmının motivasyon ile açıklanabileceğini iddia etseler de durumun bu kadar basit olmadığı aşikardır. Öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilenen pek çok değişken bulunmaktadır ancak hiçbiri tek başına onu açıklamada yeterli seviyede değildir. Zira bireylerin dağları kaldırabileceklerine olan inançları ve bunun için yeterli motivasyona sahip olmaları, bu işi başarabilecekleri anlamına gelmemektedir (Viau, 2015).

Son olarak belirtmek gerekir ki; çalışmada kullanılan ölçeklerin uzaktan eğitim ortamları için hazırlanmamış olması ve araştırmanın ilişki desende tasarlanmış olmasından dolayı neden-sonuç ilişkisine dayalı yorumlardan kaçınılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkilenen pek çok değişkenin dikkate alınarak tasarlanan deneysel bir araştırma alanyazına ve ilgili araştırmacılara katkı sağlayabilir. Ayrıca uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenlerin motivasyonunu sağlayıcı/sürdürücü ve can sıkıntısını önleyici/azaltıcı stratejilere dayalı eğitsel etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması eğitim öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında önemli görülmektedir. Bu doğrultuda hem uzaktan eğitim ortamları için eğitsel materyal tasarlayan uzmanların hem de bu ortamlarda ders veren öğretmenlerin eğitsel süreç içerisinde öğrencilerin motivasyonları ve can sıkıntıları gibi akademik başarılarını etkileyen pek çok değişkene gereken önemi vermeleri önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- [1]. Acat, M. B., ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- [2]. Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- [3]. Akgün, Ö. E., Güleç, İ. ve Topal, M. (2013, Mayıs). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- [4]. Allison, P. D. (1999). *Multiple regression: a primer*. California: Pine Forge Press.
- [5]. Atkinson, JW. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372
- [6]. Atkinson JW. 1964. *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand
- [7]. Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- [8]. Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (17.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [9]. Chen, K. C., ve Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- [10]. Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- [11]. Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [12]. Daschmann, E.C. (2013). *Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konstanz Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Konstanz.
- [13]. Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- [14]. Demirkasımoğlu, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin derste can sıkıntısına ilişkin görüşleri: öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 10-27.
- [15]. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: McMillan.
- [16]. Duman, G., ve Eren, A. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve derslere katılımları: bir arabuluculuk analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1047-1064.
- [17]. Dursun, Y., ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- [18]. Eccles Parsons, J. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. T.J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches*. San Francisco: W.H. Freeman.
- [19]. Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. A.J. Elliot ve C.S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence And Motivation*. New York: Guilford Press, 105-121.
- [20]. Eren, A. (2013). Öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin görünüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 69-90.
- [21]. Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924.
- [22]. Eren, A., ve Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(1), 53-75.

- [23]. Eren, A. ve Duman, G. (2016). Gdsel Tasarım Modeli: ğrenme-ğretmen Süreçlerine İlişkin Yansımaları ve Diğerk Yaklaşımlarla Olan İlişkileri. G.Ekici (Ed.), *ğrenme-ğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. Ankara : Pegem Akademi, 773-824.
- [24]. Eygü, H., ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim ğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- [25]. Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2010). *How to design and evaluate research in action*. New York, NY: McGraw Hill.
- [26]. Fritea, I., ve Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 135-139.
- [27]. İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçektirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide lçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- [28]. Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- [29]. Karal, H., Çebi, A. ve Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 276-293.
- [30]. La Marca, A., ve Longo, L. (2017). Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in flipped classroom to decrease boredom. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 230.
- [31]. Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J. ve Eastwood, J. D. (2014). Causes of boredom: The person, the situation, or both? *Personality and Individual Differences*, (56), 122-126.
- [32]. Mikulas, W. L., ve Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3.
- [33]. Nett, U. E., Goetz, T. ve Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59.
- [34]. zbaşı, D., Cevahir, H., ve zdemir, M. (2018). Çevrimiçi ğrenme motivasyon lçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368.
- [35]. Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710.

- [36]. Pintrich, P. R., ve Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D.H. Schunk ve J.L. Meece (Ed.), *Student perceptions in the classroom*. New York: Routledge, 149-183.
- [37]. Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- [38]. Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- [39]. Sarıtepeci, M. (2018). Beklenti-değer teorisini temel alan başarı motivasyonu ölçeğini uyarlama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 28-40.
- [40]. Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 116-119.
- [41]. Şimşek, H., Kula, S. S. ve Baltacı, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısı yaşantılarının incelemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 178-190.
- [42]. Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.baskı) Boston: Pearson.
- [43]. Uçar, H., ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 37-54.
- [44]. Van Tilburg, W. A. ve Igou, E. R. (2012). On boredom: lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181-194.
- [45]. Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (1.baskı) Çeviren Yusuf Budak. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [46]. Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. London: Sage Publications, Inc.
- [47]. Weiner, B. (2005). Motivation from an Attributional Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. A.J. Elliot ve C.S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence And Motivation*. New York: Guilford Press, 73-84.
- [48]. Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. A.Wigfield ve J.S.Eccles (Ed.). *Development of Achievement Motivation*. New York: Academic Press, 1-11.
- [49]. Wigfield, A. Eccels, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. ve Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. W.Damon ve R.M.Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley ve Son, 933-1002.
- [50]. Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., ve Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of Child Psychology And Developmental Science*, 1-44.

- [51]. Yeniçeri, H., ve Çevik, S. (2014). Sosyal ve politik etkileşim, bireysel değerler ve vergi ahlâkı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(3), 69-90.
- [52]. Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- [53]. Yüksel, H. (2019). *Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Ders Başarısı Ve Motivasyona Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- [54]. Zajonc, A.G. (2006). Cognitive-affective connections in teaching and learning: the relationship between love and knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 3(1), 1-9.

Evli Bireylerin Aile Yaşam Döngüsü Basamaklarında Algıladıkları Stres Ve Aile Stresörleri İle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi

*¹Nurşah Doğan Bulut, ²Aşkın Asan

¹0000-0002-4590-8229 , İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, nursahdogan@gmail.com

²0000-0002-5308-1778, İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Böl. Öğretim Üyesi, aasan@ticaret.edu.tr

Öz

Bu araştırmada farklı aile yaşam dönemlerindeki bireylerin algıladıkları stres ve aile stresörleri ile başa çıkma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) ve Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 197'si kadın (%51,6), 185'i erkek (%48,4) olmak üzere toplamda 382 kişi oluşturmuştur. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak korelasyonel modele uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma elde edilen veriler; aritmetik ortalama (\bar{X}), Frekans (f), Yüzde (%), Standart sapma (S.S.), Kruskall Wallis Testi, Mann Whitney U testi, Spearman korelasyon testi yardımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırmada, kişisel özellikler, stres ve aile stresörleri ile başa çıkma durumları, aile yaşam döngüsü ve stres faktörü, algılanan stres düzeyi ile aile stresörleri ile başa çıkma yöntemlerinin kişisel özelliklere göre farklılaşma durumları (cinsiyet, aile tipi, eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir düzeyi) analiz edildiğinde, katılımcıların evlilikte algılanan stres durumları ile aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri arasında kimi boyutlarda çok güçlü ilişkiler görülmesi, algılanan stres ile stresle başa çıkma yöntemlerinin aile yaşam döngüsüne göre farklılıklar göstermesi, evlilikte algılanan stres ile stresle başa çıkma yöntemlerinin kişisel özelliklere göre kimi alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Aile, aile yaşam döngüsü, evlilikte stres, aile stresörleri

Investigation of Married Individuals' Stress Perceived in Family Life Cycle Steps and Coping Methods with Family Stressors

*¹Nurşah Doğan Bulut, ²Aşkın Asan

¹İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, nursahdogan@gmail.com

²İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Böl. Öğretim Üyesi, aasan@ticaret.edu.tr

*¹Sorumlu yazar adres, mail ve telefon bilgileri (sadece ilk sayfada olacaktır) / Corresponding author address, mail and telephone (only on the first page)

Abstract

This research is conducted to examine the relation between the perceived stress of the individuals who are going through different phases of their lives and their personal coping states. To obtain the data, The Personal Information Form, Perceived Stress Scale (ASQ) and Family Stress Coping Methods Scale are used. The data is collected from the 382 individuals with 197 female (51.6 %) and 185 male (48.4%) participants. The research is designed based on a correlational survey model as quantitative method. The data obtained is interpreted by the use of arithmetic mean, Frequency (f), Percentage (%), Standard Deviation (S.S), Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U test, Spearman Correlation Rest. In this research, the personal differences; the stress and the coping states with the family stressors; family life phase and stress factors; and finally the levels of the perceived stress and coping methods with family stressors based on the individual differences are analyzed. According to the results, there is a significantly strong correlation between some of the subscales of the levels of perceived stress in marriage and the coping methods with the family stressors. Also, it reveals a difference between the perceived stress and the coping methods of stress based on the individuals' own family life phases. Finally, statistically significant differences are spotted in some of the subscales of the perceived stress in a marriage and the coping methods of the stress based on the individual differences.

Keywords: Family, family life phases, stress in marriage, family stressors.

1. GİRİŞ

Uzun insanlık tarihini incelediğimizde insanlığın tüm zamanlarda pek çok sorunla karşı karşıya kaldıklarını ve bu sorunların, yaşadıkları zamanın şartlarına göre üstesinden gelmeye çalıştıklarını görürüz.

Evlilik ve aile de bu tarihsel süreç içinde uzunca geçmişi olan toplumsal bir birimdir. Her kültür olayı gibi zamanla değişen, yeni şekiller alabilen kadın ve erkeğin bir araya gelerek oluşturduğu toplumun en küçük birimidir. İnsanın müdahil olduğu her yapı gibi evlilik de zamanla sekteye uğrayabilir. Aksayan, yolunda gitmeyen, düzeltilmesi gereken problemler ortaya çıkabilir. Tüm zahmetine karşın evlilik kurumu, devam etmesi toplum sağlığı açısından önemli olan çağın gereklilikleri ile değişebileceği kabul edilen toplum birimidir (Özügürlü, 2006).

Sağlıklı aile, işlevlerini yerine getirebilen, üyelerinin aile içi iletişimden memnun kaldığı, psikolojik açıdan rahat hissedilen, çatışmanın yaşandığı ama yönetilebildiği, stresle baş edilebilen ve başarılı bir şekilde birbirlerine uyum sağlayan bireylerin oluşturduğu ailelerdir. Sorunlarla karşılaşılsa da, aile üyeleri nasıl baş edebileceğini bilmekte, çabucak toparlanabilmekte, görev ve sorumluklarını yerine getirmektedirler (Nazlı, 2003; Akt. Dönmezer, 2009). Aile işlevlerinin birkaç tanesinin aksaması durumunda sağlıklı ailelerin oluşması kaçınılmazdır. Sağlıklı olmayan ailelerde, duygular bastırılır, üyeler risk almaktan kaçınır. Kişiler rahat ve özgür olmak yerine, katı ve mekaniktirler (Becvar ve Becvar, 2006; Akt. Şen, 2015).

Evlilik ve aile hayatı dinamik bir yapıya sahiptir. Sürekli değişip dönüşür, farklı süreçlerden geçer. Bu farklı süreçleri “aile yaşam döngüsü” kavramıyla açıklayabiliriz.

Bireysel yaşam evrelerinde görülen değişimler, bir sistem olan ailede de görülür. İnsan; bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi gelişim dönemlerinden geçiyorsa

evlilik de kendi içinde gelişimsel bir süreci barındırmaktadır (Yıldız, 2009). Yeni evli çiftin bebeklerinin doğumuyla aile yaşamına geçişi görülmektedir. Yeni üyenin katılımıyla gelişen, genişleyen ve değişen aile, yeni sorumluluklara yelken açmaktadır. Önce sadece eşler arası ilişkiyi yönetmeleri gerekirken, şimdi hem anne-babalığı hem de ebeveyn- çocuk ilişkisini yönetmeleri gerekmektedir. Bu dönem, krizin en yoğun yaşanabileceği dönemdir. Eşler bağlarını sağlam kurarak bu döneme girerlerse, krizin olumsuz etkilerini atlatarak diğer evreye sağlıklı bir şekilde geçiş yapabilirler. Çocukların büyümesiyle aileleri sırasıyla okul öncesi, okul çağı, ergenlik çağı, genç erişkinlik çağı, boş yuva (emeklilik öncesi), yaşlılık ve bazen yalnızlık beklemektedir. Aile sistemi, üyelerinin kişisel özelliklerine göre farklı ilişkiler ağını ve etkileşim kalıplarını içermektedir. Tüm bunlar ailenin kendine has dokusunu oluşturmaktadır. Onu diğer ailelerden farklı kılan bu kendine has dokusudur. Bunun yanında sürekli gelişen ve değişen iç ve dış dünyayla denge halinde olması, çeşitli talep ve gereksinimlerini karşılayarak yeni durumlara uyum sağlayabilmesi, çatışma çözümünün önemli etkenlerindedir. Evlilikte çatışma yaratan sebepler içerisinde; ekonomik problemler, aile-iş ayrımı yapamama, farklı değer inanç ve kültürlerin bir araya gelmesi, eşlerin rekabetçi yaklaşımları, hoşgörü barındırmayan tutumları, güvensizlik, iletişim problemleri, eşlerin birbirlerine ilgi göstermemesi, duyguları doğru ifade edememe ve problem çözme kapasitesinin yetersizliği gibi unsurlar sayılabilir.

Ailenin gelişimsel evreleri çok az uzman tarafından incelenmiştir. Ailenin gelişimsel aşamaları ve gidişatının evvelden öngörülebilmesi demek, temel süreçleri içerisinde birlikte hareket ederek gelişen bireylerin duygusal problemlerini anlayabilmek demektir (Lange ve Hart, 1983; Akt. İşmen Gazioğlu ve Yavuzer, 2004). Aile yaşam döngüsünün bilinmesi ve önemsenmesi durumunda yaşanabilecek problemler öngörülerek gerekli tedbirler alınabilir. Aile yaşam döngüsünde her dönem bir basamaktır ve krizleri farklıdır. Yeni döneme geçişler duygusal boyutta, iletişim boyutunda, günlük yaşam boyutunda sancılı ve stresli olabilir (Gladding, 2015), Sağlıklı aileler bu süreçleri sağlıklı yöneterek bir sonraki döneme geçiş yaparlar. Çatışmanın ve problemin kaçınılmaz olduğu bu evrelerde, sorunun doğru bir şekilde yönetilmesinin ailenin geleceği için önemli olduğu söylenebilir.

“Türkiye Aile Değerleri Araştırması”na göre, birey ve toplum hayatında ailenin insani değerlerin ve kültürün devamlılığını sağlamakta öncü ve belirleyici rolü olduğunu, temel bir referans ve güven merkezi olarak kabul edildiğini söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna baktığımızda maddi ve manevi sorunların paylaşılacağı ilk yerin aile olduğunu söyleyenlerin oranı ve ailesinin iyiliği için her türlü sıkıntıya katlanabileceğini belirtenlerin oranı çok yüksek çıkmıştır (T.C. Başbakanlık, 2010). Bu sonuçlara göre toplumumuz için ailenin ne kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür. Aile birliğinde ortaya çıkan problemin çözüm yeri yine aile birliği olmalıdır. Çiftler sağlıklı iletişim ile problemin kaynağını bulabilir ve her iki tarafın da sorunlara yapıcı yaklaşımıyla stres unsuru ortadan kalkabilir. Burada önem arz eden aile birliğinin devamı için, gösterilen çaba ve katlanılan özveridir. Problemleri ortadan kaldırmak için gösterilecek gayretler ve tekrar tekrar yapılacak farklı çözüm denemeleri mutlaka olumlu netice verecektir (Çiftçi ve Biçici, 2005).

İnsan, yaşamın tabiatı gereği, çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. Önemli olan güçlüklerin olması değil, onların üstesinden gelinebilmesidir. Problemleri; hayatı anlamlandıran, insanı güdüleyen faktörler olarak adlandırabiliriz. Eskin'e (2018) göre, zorlukları olmayan bir yaşamı düşündüğümüzde, kişiyi motive edecek, onu yaşama telaşesinde diri tutacak hiçbir şey yoktur.

İnsanlık tarihi kadar eski bir kurum olan aile, önceki dönemlere nazaran günümüzde daha fazla oranla tehditle, tehlikeyle ve problemlerle karşı karşıyadır. Bu tehditlerin büyük bir kısmı aile kurumuna olan ihtiyacın veya ihtiyaç algısının değişmesinden, bir kısmı da aile kurumunun değer ve öneminin kabul edilmesine rağmen varlığının sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyen etmenlerden kaynaklanmaktadır. Ailenin karşı karşıya kaldığı problemler, ülkeden ülkeye yoğunluk farkı olsa da, sonuçta benzer niteliktedir. Toplumsal bir kurum olarak ailenin zayıflamasının birçok nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi; aile kurumunun anlamının daralması, kentleşme, kadın ve erkeğin birbirine bağımlılığının azalması, eğitim ve kariyer, cinsel özgürlük söylemi, üreme teknolojilerinde gelişme, evlilik karşıtı ideolojilerin yayılması gibi. Bir organizma olarak aileyi zayıflatan tehditler ise sürdürülebilirlik (organizmanın yaşaması) merkezlidir. Burada durum biraz daha farklıdır. Kişiler ailenin gerekliliğine inanmakta, aile kurmak için bir araya gelmekte, fakat sürdürülebilirlikte problemlerle karşılaşmaktadır (Demir, 2013).

Aile, durağan bir sistem değildir. Üyeleriyle birlikte devamlı değişir ve gelişir. Basamaklar veya dönemler olarak görülen bu değişim her dönemde farklı krizler içerir. Aile oluşumu, evlilik birlıkliliği ile başlar, bu açıdan evlilik stresörlerinin çalışmada incelenmesi, yaşam döngüsü krizlerinin belirlenmesine önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmanın amacı; farklı aile yaşam evrelerindeki bireylerin algıladıkları stres ve aile stresörleri ile başa çıkma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların algıladıkları stres düzeyi nedir?
2. Katılımcıların aile stresörleri ile başa çıkma düzeyleri nedir?
3. Katılımcıların evliliklerinde algıladıkları stres ile bununla başa çıkma durumları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
4. Algılanan stres faktörü evliliğin hangi döngüsünde daha yoğun yaşanmaktadır.
5. Katılımcıların stresle başa çıkma durumları aile yaşam döngülerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcıların stresle baş etme durumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmakta mıdır?
7. Katılımcıların stresle başa çıkma biçimleri aile tipine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Katılımcıların stresle başa çıkma biçimleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Katılımcıların stresle başa çıkma biçimleri çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Katılımcıların stresle başa çıkma biçimleri gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. Katılımcıların stresle başa çıkma biçimleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Katılımcıların stresle başa çıkma biçimleri evlilik yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Katılımcıların algıladıkları stresin düzeyi ve stresle başa çıkma durumları ile çocuklarının yaşları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Karasar (2009, s.77), tarama modelini "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu

şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez." şeklinde açıklamaktadır. Gürbüz ve Şahin (2015), tarama modelini "kişilerin belli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımı ile tespit etmeyi amaçlayan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir." şeklinde açıklamaktadırlar.

İlişkisel modele uygun olarak tasarlanan bu araştırmada, demografik özelliklerin katılımcıların evliliklerinde algıladıkları stres düzeyi ile aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ile ilişkisi araştırılmıştır. İlişkisel modelle yapılmış araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak ve sonuçları tahmin etmeye çalışırlar. İki ya da daha fazla değişken veya puanlar arasındaki ilişki derecesini ölçmek ve istatistiksel olarak test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinde ikamet eden evli bireyler oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi (Random sampling), evrenden örneklem için birim çekme işleminin seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapılmasına işaret etmektedir. Birçok araştırma için 30'dan büyük ve 500'den küçük olan örneklem büyüklükleri uygundur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Çalışma evreninden olasılıklı/seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen kişilere uygulanan veri toplama araçlarından, geçerli olanlar dikkate alındığında araştırmanın örneklemini 197'si kadın (%51,6), 185'i erkek (%48,4) olmak üzere toplamda 382 kişi oluşturmuştur.

Veri toplama araçları katılımcılara Şubat 2019-Mart 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen veriler elektronik ortamda SPSS 25 istatistiksel çözümleme programında kayıt altına alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır: Kişisel bilgiler formu, Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) ve Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacının alanyazın incelemesi ve uzman görüşü almasıyla oluşturduğu Kişisel bilgiler formu araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetlerini, yaşlarını, öğrenim durumlarını, evlilik yaşlarını, mesleklerini, aile tiplerini, çocuklarının yaşlarını, gelir durumlarını ve aile yaşam döngülerini belirlemeye dönük olarak kullanılmıştır.

2.3.2. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)

Araştırma veri toplama amacıyla kullanılan ikinci ölçek Algılanan stres ölçeğidir. Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) Eskin, Harlak, Demirkıran, ve Dereboy, (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan ASÖ kişinin hayatındaki birtakım durumların ne derece stresli algılandığını ölçmek için tasarlanmıştır. Katılımcılar her maddeyi "Hiçbir zaman (0)" ilâ "Çok sık (4)" arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Maddelerden olumlu ifade içeren 7'si tersten puanlanmaktadır.

On dört maddelik uzun formunun yanı sıra ASÖ'nün 10 ve 4 maddelik olmak üzere iki formu daha bulunmaktadır. Bu çalışmada üç formun da güvenilirlik ve geçerliği sınanmaktadır. ASÖ-14'ün puanları 0 ile 56 arasında değişirken ASÖ-10'nun puanları 0 ile 40, ASÖ-4'ün puanları

ise 0 ile 16 arasında değişmektedir. Yüksek puan kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir.

Sonuçlar, ASÖ'nin üç formunun yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. İç tutarlık katsayıları; ASÖ-14 için 0.84, ASÖ-10 için 0.82, ASÖ-4 için 0.66 olarak bulunmuştur. Bu değerler diğer çalışmalarda elde edilenlerle benzerdir. Baltaş, Atakuman ve Duman (1998), ASÖ-14 için iç tutarlık katsayısını 0.84, ASÖ-10 için 0.84 olarak bulmuştur. ASÖ-4 için bulunan güvenilirlik katsayısı düşük gibi görülebilir ancak madde sayısı az olduğunda Cronbach alfa değerlerinin istatistiksel olarak düşme eğilimi gösterdiği gözönüne alındığında 0,66 yeterli kabul edilebilir. Benzer şekilde, ASÖ-14, ASÖ 10 ve ASÖ-4 için elde edilen test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları da yeterli düzeydedir. Test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları, ASÖ'nin stres algısını zaman boyutunda sabit olarak ölçtüğünü göstermektedir. Faktör yapısını araştırmak için yapılan açımlayıcı faktör çözümlenmeleri, hem ASÖ-14 hem de ASÖ-10 maddelerinin Yetersiz Özyeterlik Algısı ve Stres/Rahatsızlık Algısı olarak adlandırılan iki faktör altında toplandığını göstermiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin madde dağılımları şu şekildedir:

Yetersiz Özyeterlik Algısı maddeleri: 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13

Stres/Rahatsızlık Algısı maddeleri: 1, 2, 3, 8, 11, 12, 14

2.3.3. Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğidir. Ölçek, katılımcıların evliliklerinde yaşadıkları stres durumlarıyla başa çıkarken kullandıkları yöntemleri belirlemeye dönüktür. Ekşi, H., Özdemir-Kemahlı, P. ve Abdullayev, K. (2017), tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeği 15 boyutta yer alan 45 madde içermektedir. Ölçek altılı Likert tipinde derecelendirilmiş, 1= *Asla yapmam*, 2= *Neredeyse hiç yapmam*, 3= *Nadiren yaparım*, 4= *Ara sıra yaparım*, 5= *Sık sık yaparım* ve 6= *Neredeyse her zaman yaparım* seçeneklerini barındıran bir ölçektir.

Ölçeğin Puanlama Yönergesi şu şekildedir: Ölçeğin 15 boyutu ve 45 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde toplam puan elde edilmemekte puanlar alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Her bir boyuta ait toplam puan, kendisine ait maddenin toplanması ve madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Boyutlara ait maddelerin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Ölçeği Maddelerin Alt Ölçeklere Dağılımı

Görev paylaşımı (1,2,3)	Programları yenileme (4,5,6)	Planlama (7,8,9)	Eşler arası iletişim (10,11,12)	Aile-iş ayrımı (13,14,15)
İş-Aile ayrımı (16,17,18)	Becerilerini geliştirme (19,20,21)	Bilişsel yapılandırma (22,23,24)	Davranış değiştirme (25,26,27)	Sosyal destek arama (28,29,30)
Rahatlama egzersizleri (31,32,33)	Fiziksel egzersizler (34,35,36)	Birlik-beraberlik (37,38,39)	Eşler arası ilgi (40,41,42)	Bütçeyi ayarlama (43,44,45)

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde istatistiksel çözümleme işlemleri yapmadan önce veri seti düzenlenmiştir. Bu bağlamda Algılanan stres ölçeğindeki kimi maddeler tersten kodlanmış, bu haliyle katılımcıların elde etmiş oldukları puanlar hesaplanmıştır. Aynı şekilde katılımcıların aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları puanlar da alt ölçeklerin madde sayısına bölünerek standardize edilmiş puanları hesaplanmıştır:

3. BULGULAR

3.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda katılımcıların, demografik özellikleri şöyledir; cinsiyet olarak “kadın”, yaş grubu olarak “31-40 yaş arası”, evlilik yaşı olarak “25-29 yaş arası”, öğrenim durumlarına göre “üniversite”, mesleklerine göre “çalışıyor”, aile tiplerine göre “çekirdek aile”, gelir düzeylerine göre “orta gelir düzeyi”, aile yaşam döngülerine göre “Genç erişkin çocuklu aile” gruplarında toplanmaktadır.

3.2. Katılımcıların Algıladıkları Stres ve Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 2. Katılımcıların Algılanan Stres Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

Madde Sayısı	Öz-yeterlik Alanı	Minimum	Maximum	\bar{X}	S.S.
7	Yetersiz Özyeterlik Algısı	,00	27,00	10,61	6,09
7	Stres Rahatsızlık Algısı	,00	28,00	13,98	5,41
14	Algılanan Stres Toplam	7,00	49,00	24,58	7,15

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan kişilerin Algılanan stres ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları puanlar incelendiğinde Yetersiz Özyeterlik Algısı ($\bar{X}=10,61$, $SS=6,09$), Stres/Rahatsızlık algısı adlı alt ölçekten ($\bar{X}=13,98$, $SS=5,41$) puan ortalaması elde etmişlerdir.

Algılanan stres ölçeğinin puan ölçütlerine göre yüksek puan kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir. Buna göre bulgular, katılımcıların Algılanan stres ölçeğinin alt ölçeklerinden düşüğe yakın puanlar elde ettiklerini, diğer bir deyişle katılımcıların evliliklerinde algıladıkları stresin düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Aile Stresörleri ile Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

Madde Sayısı	Öz-yeterlik Alanı	Minimum	Maximum	\bar{X}	S.S.
--------------	-------------------	---------	---------	-----------	------

3	Görev Paylaşımı	1,00	6,00	3,53	,84
3	Programları Yenileme	1,00	6,00	3,53	,84
3	Planlama	1,67	6,00	5,20	,83
3	Eşler Arası İletişim	1,00	6,00	5,14	,97
3	Aile İş Ayrımı	1,67	6,00	5,24	,86
3	İş Aile Ayrımı	1,00	6,00	5,10	1,00
3	Becerilerini Geliştirme	1,00	6,00	4,57	,95
3	Bilişsel Yapılandırma	1,67	6,00	4,83	,84
3	Davranış Değiştirme	1,00	6,00	4,56	,87
3	Sosyal Destek Arama	1,00	6,00	2,56	1,15
3	Rahatlama Egzersizleri	1,00	6,00	3,69	1,01
3	Fiziksel Egzersizler	1,00	6,00	3,41	1,17
3	Birlik Beraberlik	1,00	6,00	4,91	,88
3	Eşler Arası İlgi	2,00	6,00	5,09	,90
3	Bütçeyi Ayarlama	1,67	6,00	5,06	,90

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılanların Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları standardize puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X}=5,24$, $SS=,86$) aile iş ayrımı adlı alt ölçekten, en düşük puan ortalamasını da ($\bar{X}=2,56$, $SS=1,15$) sosyal destek arama adlı alt ölçekten elde ettikleri görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Algıladıkları Stres Düzeyi ile Aile İçi Stresörlerle Baş Etme Yöntemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman Korelasyon Değerleri

(N=382)

	Korelasyon	Yetersiz Özyeterlik Algısı	Stres Rahatsızlık Algısı	Algılanan Stres Toplam	Görev Paylaşımı	Programları Yenileme	Planlama	Eşler Arası İletişim	Aile İş Ayrımı	İş Aile Ayrımı	Becerilerini Geliştirme	Bilişsel Yapılandırma	Davranış Değişirme	Sosyal Destek Arama	Rahatlama Egzersizleri	Fiziksel Egzersizler	Birlik Beraberlik	Eşler Arası İliş
Yetersiz Özyeterlik Algısı	r	1																
	p																	
Stres Rahatsızlık Algısı	r	-.249**	1															
	p	0																
Algılanan Stres Toplam	r	.643**	.537**	1														
	p	0	0															
Görev Paylaşımı	r	-0.003	0	0.004	1													
	p	0.474	0.499	0.466														
Programları Yenileme	r	-0.064	.102*	0.032	.155**	1												
	p	0.106	0.023	0.268	0.001													
Planlama	r	-0.023	-0.077	-0.078	0.066	.094*	1											
	p	0.33	0.067	0.063	0.101	0.033												
Eşler Arası İletişim	r	-0.029	-.181**	-.174**	.175**	0.015	.436**	1										
	p	0.288	0	0	0	0.387	0											
Aile İş Ayrımı	r	-0.022	-.231**	-.171**	-0.016	.104*	.427**	.462**	1									
	p	0.332	0	0	0.33	0.021	0	0										
İş Aile Ayrımı	r	-0.024	-.188**	-.163**	-.122**	0.032	.321**	.324**	.679**	1								
	p	0.317	0	0.001	0.009	0.269	0	0	0									
Becerilerini Geliştirme	r	-.088*	-0.061	-.112*	0.067	.124**	.354**	.316**	.317**	.221**	1							
	p	0.043	0.117	0.014	0.096	0.008	0	0	0	0								
Bilişsel Yapılandırma	r	-0.044	-.177**	-.146**	.089*	.098*	.447**	.407**	.398**	.342**	.540**	1						
	p	0.196	0	0.002	0.041	0.028	0	0	0	0	0							
Davranış Değişirme	r	-0.026	-.163**	-.136**	0.078	.118*	.353**	.322**	.342**	.262**	.515**	.591**	1					
	p	0.306	0.001	0.004	0.065	0.01	0	0	0	0	0	0						
Sosyal Destek Arama	r	.085*	.234**	.238**	.159**	.128**	-.158**	-.233**	.353**	.323**	-.008	-.143**	-0.072	1				
	p	0.049	0	0	0.001	0.006	0.001	0	0	0	0.435	0.003	0.079					
Rahatlama Egzersizleri	r	0	-.133**	-.087*	.109*	.137**	.157**	.165**	.168**	.102*	.380**	.287**	.290**	.093*	1			
	p	0.499	0.005	0.044	0.017	0.004	0.001	0.001	0.001	0.023	0	0	0	0.035				
Fiziksel Egzersizler	r	-.115*	-0.072	-.141**	.127**	.158**	.104*	.136**	.121**	.127**	.296**	.228**	.224**	0.036	.500**	1		
	p	0.013	0.079	0.003	0.007	0.001	0.022	0.004	0.009	0.006	0	0	0	0.243	0			
Birlik Beraberlik	r	-0.022	-.098*	-.095*	.151**	0.077	.407**	.447**	.344**	.270**	.462**	.443**	.442**	-.116*	.237**	.257**	1	
	p	0.338	0.028	0.032	0.002	0.067	0	0	0	0	0	0	0	0.012	0	0		
Eşler Arası İliş	r	-0.083	-.136**	-.162**	0.025	0.006	.375**	.453**	.418**	.305**	.363**	.437**	.371**	.263**	.177**	.139**	.589**	1
	p	0.053	0.004	0.001	0.31	0.455	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.003	0	
Bütçeyi Ayarlama	r	-0.083	-0.026	-.101*	0.081	0.028	.382**	.316**	.283**	.259**	.335**	.344**	.275**	.128**	.173**	.137**	.337**	.334**
	p	0.053	0.308	0.024	0.057	0.293	0	0	0	0	0	0	0	0.006	0	0.004	0	0

*p<.05 **p<.01

Tablo 4 incelendiğinde Algılanan stres ölçeğinin yetersiz öz yeterlik algısı boyutu ile aile stresörleriyle baş etme yöntemleri ölçeğinin sosyal destek arama ($r=,085$, $p<,05$) arasında pozitif yönde, becerilerini geliştirme ($r=-,088$, $p<,05$) ve fiziksel egzersizler ($r=-,144$, $p<,05$) boyutları arasında negatif yönlü ilişkilerin varlığı söz konusudur.

Diğer taraftan Algılanan stres ölçeğinin stres/rahatsızlık algısı boyutu ile aile stresörleriyle baş etme yöntemleri ölçeğinin programları yenileme ($r=,102$, $p<,05$) ve sosyal destek arama ($r=,234$, $p<,01$) boyutu arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler ile eşler arası iletişim ($r=-,181$, $p<,01$), aile iş ayrımı ($r=-,231$, $p<,01$), iş aile ayrımı ($r=-,188$), bilişsel yapılandırma ($r=-,177$, $p<,01$), davranış değiştirme ($r=-,163$, $p<,01$), rahatlama egzersizleri ($r=-,133$, $p<,01$), birlik

beraberlik ($r=-,098$, $p<,05$) ve eşler arası ilgi ($r=-,136$, $p<,01$) arasında negatif yönlü güçlü ilişkilerin varlığı söz konusudur.

3.3. Aile Yaşam Döngüsü ve Stres Faktörü

Tablo 5. Aile Yaşam Döngülerine Göre Katılımcıların Algılanan Stres Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları

Aile Yaşam Döngüsü		Yetersiz Özyeterlik Algısı	Stres Rahatsızlık Algısı	Algılanan Stres Toplam
Yeni evli	\bar{X}	11,27	13,26	24,53
	S.S.	6,38	5,20	6,29
	N	46	46	46
Çocuksuz aile	\bar{X}	10,24	13,29	23,52
	S.S.	6,33	5,38	7,36
	N	28	28	28
Çocuklu aile (ilk çocuk, doğum 30 ay)	\bar{X}	9,43	14,05	23,48
	S.S.	6,10	5,79	7,67
	N	50	50	50
Okul çağı öncesi çocuğu olan aile (ilk çocuk, 30ay-6 yaş)	\bar{X}	11,97	13,12	25,08
	S.S.	6,31	4,24	7,50
	N	43	43	43
Okul çağı çocuğu olan aile (ilk çocuk, 6-12 yaş)	\bar{X}	11,67	15,16	26,84
	S.S.	5,82	5,72	7,83
	N	45	45	45
Ergen çocuklu aile (ilk çocuk 13-20 yaş)	\bar{X}	9,54	13,12	22,66
	S.S.	6,54	5,32	7,10
	N	63	63	63
Genç erişkin çocuklu aile	\bar{X}	10,85	14,57	25,42

Aile Yaşam Döngüsü		Yetersiz Özyeterlik Algısı	Stres Rahatsızlık Algısı	Algılanan Stres Toplam
	S.S.	5,85	5,38	6,33
	N	75	75	75
	\bar{X}	8,91	16,51	25,43
Orta yaşta ana-babalar (boş yuvadan emekliliğe kadar)	S.S.	3,80	6,03	5,38
	N	11	11	11
	\bar{X}	10,62	14,61	25,23
Yaşlı ve yalnız ana-babalar	S.S.	5,32	6,30	8,05
	N	21	21	21
	\bar{X}	10,61	13,98	24,58
Total	S.S.	6,09	5,41	7,15
	N	382	382	382

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan kişilerin aile yaşam döngülerine göre Algılanan stres ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını yetersiz özyeterlik algısı adlı alt ölçekten okul çağı öncesi çocuğu olan aileler (ilk çocuk, 30ay-6 yaş) (\bar{X} =11,97, SS=6,31), elde ederken stres/rahatsızlık algısı adlı alt ölçekten orta yaşta ana-babalar (boş yuvadan emekliliğe kadar) (\bar{X} =16,51, SS=6,03) elde etmişlerdir. Bulgular incelendiğinde okul çağı öncesi çocukları olan kişilerin özyeterlik algılarının diğer yaşam döngüsündekilere göre daha düşük olduğu, bu gruptakilerin kendilerini daha fazla yetersiz hissettikleri söylenebilir. Orta yaşta kişilerin stres düzeylerinin ise diğer aile yaşam döngüsündekilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada farklı aile yaşam evrelerindeki bireylerin algıladıkları stres ve aile stresörleri ile başa çıkma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, sonra da algılanan stres düzeyi ve aile stresörleriyle başa çıkma yöntemlerinin aile yaşam döngüsü ile cinsiyet, aile tipi, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve gelir düzeyine göre farklılaşma durumları çözümlenmiştir.

Katılımcıların evlilikte algılanan stres ile aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeklerine ilişkin elde ettikleri değerler incelenmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin Algılanan stres ölçeğinin alt ölçeklerinden Yetersiz Özyeterlik Algısı (\bar{X} =10,61, SS=6,09), Stres/Rahatsızlık algısı adlı alt ölçekten (\bar{X} =13,98, SS=5,41) puan ortalaması elde etmişlerdir. Katılımcıların

Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları standardize puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını aile iş ayrımı adlı alt ölçekten, en düşük puan ortalamasını da sosyal destek arama adlı alt ölçekten elde ettikleri görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde aile stresörleri ile başa çıkma yöntemlerinden olan sosyal destek aramanın, işlev olarak diğer stratejilerden daha az işlevsel olduğu yönündedir. Örnek olarak Hobfoll ve diğerlerinin, (1994), Ptacek ve diğerlerinin (1992), çalışmalarında sosyal destek aramanın daha çok kadınlar tarafından ve aile içi stresörlerle başa çıkmada duygu odaklı olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Bu yönüyle ele alındığında bu çalışmada ulaşılan sonuçların ilgili alanyazın ile desteklendiği söylenebilir. Bununla birlikte kimi araştırmalarda tersi yönde sonuçlara ulaşıldığı da gözlenmiştir. Örnek olarak Ayyıldız ve arkadaşlarının (2012) çalışmalarında katılımcıların aile içi stresörlerle başa çıkma stratejileri arasında sosyal destek aramanın diğer stratejilere göre daha yüksek ortalamalar elde ettikleri gözlenmiştir. Yanı sıra Yüksel (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, sosyal destek arama stratejilerinin kadınlar tarafından daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bu konudaki incelemeler, ilgili alanyazında bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu gibi tersi yönde sonuçlara ulaşan çalışmaların da bulunduğunu göstermektedir.

Katılımcıların evlilikte algılanan stres düzeyi ile aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman korelasyon testi yapılmıştır. Sonuçlara göre, algılanan stres ölçeğinin yetersiz öz yeterlik algısı boyutu ile aile stresörleriyle baş etme yöntemleri ölçeğinin sosyal destek arama boyutu arasında pozitif yönde, becerilerini geliştirme ve fiziksel egzersizler boyutları arasında negatif yönlü ilişkilerin varlığı söz konusudur. Diğer taraftan Algılanan stres ölçeğinin stres/rahatsızlık algısı boyutu ile aile stresörleriyle baş etme yöntemleri ölçeğinin programları yenileme ve sosyal destek arama boyutu arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler ile eşler arası iletişim, aile iş ayrımı, iş aile ayrımı, bilişsel yapılandırma, davranış değiştirme, rahatlama egzersizleri, birlik beraberlik ve eşler arası ilgi arasında negatif yönlü güçlü ilişkilerin varlığı söz konusudur.

Araştırmada yanıtı aranan bir diğer konu evlilikte yaşanan stres durumunu aile yaşam döngüsünün hangi evresinde daha yoğun olduğunun belirlenmesi ve katılımcıların aile yaşam döngülerine göre stresörlerle başa çıkma düzeylerini karşılaştırmasıdır.

Sonuçlar incelendiğinde; araştırmaya katılan kişilerin aile yaşam döngülerine göre Algılanan stres ölçeğinin alt ölçeklerinden en yüksek ortalamayı yetersiz özyeterlik algısı adlı alt ölçekten Okul çağı öncesi çocuğu olan aileler (ilk çocuk, 30 ay-6 yaş), elde ederken stres/rahatsızlık algısı adlı alt ölçekten orta yaşta ana-babalar (boş yuvadan emekliliğe kadar) elde etmişlerdir.

Okul çağı öncesi çocukları olan kişilerin özyeterlik algılarının diğer yaşam döngüsündekilere göre daha düşük olduğu, bu gruptakilerin kendilerini daha fazla yetersiz hissettikleri söylenebilir. Katılımcıların algılanan stres ölçeğine ilişkin görüşlerinin aile yaşam döngülerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Katılımcıların aile yaşam döngülerine göre Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını Eşler arası iletişim, Aile iş ayrımı, İş aile ayrımı, Becerilerini geliştirme, Bilişsel yapılandırma, Rahatlama egzersizleri, Birlik beraberlik ve Eşler arası ilgi alt ölçeklerinde çocuksuz aileler; Görev Paylaşımı ve Programları Yenileme alt ölçeklerinde Okul çağı öncesi çocuğu olan aileler (ilk çocuk, 30 ay-6 yaş); Davranış Değiştirme ve Fiziksel Egzersizler alt ölçeklerinde Ergen çocuklu aileler (ilk çocuk 13-20 yaş); Sosyal destek arama alt ölçeğinde Orta yaşta ana-babalar

(boş yuvadan emekliliğe kadar); Planlama ve Bütçeyi Ayarlama alt ölçeğinde ise; Yaşlı ve yalnız anne babalar elde etmişlerdir.

Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri konusunda eşler arası iletişim boyutunun, 05, düzeyinde; Bilişsel yapılandırma boyutunun, 05 düzeyinde; Fiziksel egzersizler boyutunun, 01 düzeyinde; Eşler arası ilgi boyutunun, 05 düzeyinde aile yaşam döngüsüne dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre evlilikte algılanan stres ile aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri arasındaki farklılıkları test etmek amacıyla farklı testler yapılmış ve demografik özelliklerin kiminde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunurken kimilerinde ise anlamlı düzeyde ilişkinin varlığına rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan kişilerin bağımlı değişkenlere ilişkin durumlarının onların demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı öncelikle cinsiyetlerine göre incelenmiş ve Algılanan stres ölçeği konusunda stres/rahatsızlık algısı boyutunun .01 düzeyinde cinsiyete dayalı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri ölçeğinin de görev, iş aile ayrımı boyutunda, becerilerini geliştirme boyutunda, sosyal destek arama boyutunda ve birlik beraberlik boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda stres rahatsızlık algısı, görev paylaşımı, becerilerini geliştirme, sosyal destek arama, birlik beraberlik konularında gözlenen farklılığın kadın katılımcıların; iş aile ayrımı konusunda ise gözlenen farklılığın erkek katılımcıların lehine olduğu görülmüştür. Katılımcıların evlilikte algıladıkları stres ile stresle başa çıkma yöntemleri cinsiyetlerinden etkilenmektedir.

Algılanan stres ölçeğinin boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin aile tiplerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Diğer taraftan Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemlerinin davranış değiştirme ve fiziksel egzersizler boyutunda içinde yaşanan aile tipine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda davranış değiştirme konusunda gözlenen farklılığın geniş ailede yaşayan katılımcıların; fiziksel egzersizler konusunda ise gözlenen farklılığın çekirdek ailede yaşayan katılımcıların lehine olduğu görülmüştür. Katılımcıların stresle başa çıkma yöntemleri aile tiplerinden etkilenmektedir.

Katılımcıların stresle başa çıkma stratejilerinin yaşadıkları aile tipine göre farklılaştığı yönündeki bulguları destekleyen kimi araştırmalara ulaşılmıştır. İncelenen bu çalışmalarda (Güngör, 2008; Pines, 1989), geniş ailenin katılımcıların stresörlerle başa çıkmalarında katılımcılara daha fazla destek sunacak olanaklar tanıdığı, çekirdek ailedeki bireylerin ise çoğu zaman bu destekten mahrum oldukları gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları sonucunda geniş ailede yaşayan bireylerin davranış değiştirme konusunda daha avantajlı oldukları gözlenmiştir.

Birçok çalışma geniş ailelerde iş yükünün azalabilmesiyle birlikte kadının ve erkeğin birbirlerine daha fazla zaman ayırabildikleri, o nedenle stresle başa çıkmada gereksinim duydukları duygusal desteği hem birbirlerinden hem geniş ailenin diğer üyelerinden alabildikleri yönünde düşünceler geliştirilmektedir. Özellikle Pines'ın (1989) bu konudaki yorumları ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra aile tipiyle birlikte eşlerin çalışıp çalışmaması da aile içi stresörlerle başa çıkma stratejilerini kullanma durumları üzerinde etkili olabilmektedir.

Evlilikte algılanan stres konusunda stres/rahatlık algısı boyutunun, .01 düzeyinde eğitim düzeyine dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yanı sıra Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri konusunda görev paylaşımı boyutunun 05, düzeyinde ve fiziksel egzersizler boyutunun ,05 düzeyinde eğitim düzeyine dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda stres rahatsızlık algısı konusunda gözlenen farklılığın ortaokul

mezunu katılımcıların, görev paylaşımı konusunda gözlenen farklılığın lisansüstü mezunlarının, fiziksel egzersizler konusunda görülen farklılığın üniversite mezunları lehine olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkmada kullanılan yöntemler konusunda etkilidir.

Eğitim düzeyinin katılımcıların stres algısı ve aile içi stresörlerle başa çıkma stratejilerini kullanma durumları üzerinde etkili olduğu yönünde Yüksel (2013) tarafından yürütülen araştırmada ulaşılan bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte katılımcıların ailedeki stresi algılama biçimleri üzerinde bir miktar farklılık olsa da stresörlerle başa çıkma stratejilerini kullanmada eğitim düzeyleri arasındaki farkın daha yüksek olacağı kabul edilebilir. Her ne kadar eğitim düzeyi bu araştırmada stresle başa çıkmanın yordayıcısı olarak incelenmediyse de, başka çalışmalarda bu yönde yapılan analizler (Drumheller, 2005; Whiffen ve Gotlib, 1989; Zuo ve Tang, 2000) bu düşüncüyü doğrular niteliktedir.

Evlilikte algılanan stres konusunda stres/rahatlık algısı boyutunun, .01 düzeyinde çalışma durumuna dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yanı sıra Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri konusunda programları yenileme boyutunun .05, düzeyinde, eşler arası iletişim boyutunun .05 düzeyinde, iş aile ayrımı boyutunun .05 düzeyinde ve benzerlerini geliştirme boyutunun .05 düzeyinde çalışma durumuna dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda stres rahatsızlık algısı konusunda gözlenen farklılığın ev hanımı katılımcıların, programları yenileme, eşler arası iletişim, iş aile ayrımı, konusunda görülen farklılığın çalışan katılımcıların, becerilerini geliştirme konusunda görülen farklılığın çalışmayan katılımcıların lehine olduğu görülmüştür. Çalışma durumu algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkmada kullanılan yöntemler konusunda etkilidir.

Çalışma durumunun stresle başa çıkma stratejilerini kullanma durumu etkilediği yönündeki bulguların tersine ilgili alanyazında çalışma durumunun katılımcıların aile içi stresörlerle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Bu konuda Waters ve Moore (2002), tarafından yürütülen çalışmada bu yönde sonuçlara ulaşılmıştır.

Evlilikte algılanan stres konusunda stres/rahatlık algısı boyutunun, .05 düzeyinde gelir düzeyine dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Diğer taraftan Aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri konusunda görev paylaşımı boyutunun .05, düzeyinde, eşler arası iletişim boyutunun .05 düzeyinde, Fiziksel egzersizler boyutunun .05 düzeyinde, birlik beraberlik boyutunun .05 düzeyinde ve bütçeyi ayarlama boyutunun .01 düzeyinde gelir düzeyine dayalı olarak farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalarda stres rahatsızlık algısı konusunda gözlenen farklılığın düşük gelirli katılımcıların; bütçeyi ayarlama konusunda gözlenen farklılığın orta gelir grubundaki katılımcıların; görev paylaşımı, eşler arası iletişim, fiziksel egzersizler ve birlik beraberlik konusunda gözlenen farklılıkların yüksek gelirli katılımcıların lehine olduğu görülmüştür. Gelir düzeyi algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkmada kullanılan yöntemler konusunda etkilidir.

Birçok araştırmada aile içi stresörlerle başa çıkma stratejilerini kullanma durumlarının genellikle eğitim durumu ile birlikte ele alındığı, o nedenle katılımcıların gelir düzeyleri yükseldikçe eğitim düzeylerinin de yükseldiği ve aile içi stresörlerle baş etmede daha fazla strateji kullandıkları gözlenmiştir. Bu konuda Brantley ve arkadaşlarının (2002), ayrıca Yılmaz ve Beji'nin (2010), araştırma bulguları örnek olarak gösterilebilir. İlgili araştırmalarda bu sonuçların yanı sıra, katılımcı kadınların gelir düzeylerindeki düşüşün onların duygu odaklı stratejileri daha fazla kullanmalarına yol açtığı, gelir düzeyinin dışında eğitim düzeyi arttıkça da stresle başa çıkma stratejilerinin ise çeşitlendiği gözlenmiştir.

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılanların evliliklerinde algıladıkları stresin evlilik yaşlarına göre farklılaştığı, stresle başa çıkma yöntemlerinin ise evlilik yaşlarına göre farklılık göstermediği, diğer bir deyişle, evlilik yaşının algılanan stres düzeyi üzerinde etkisi olduğu, stresle başa çıkmada kullanılan yöntemler konusunda ise etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların 257'si çocuk sahibidir ve katılımcıların stresle başa çıkma durumları ile birinci çocuklarının yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde, katılımcıların planlama, aile iş ayrımı, iş aile ayrımı, becerilerini geliştirme, bilişsel yapılandırma ve bütçeyi ayarlama arasında pozitif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak katılımcıların ilk çocuklarının yaşları arttıkça sorunlarla başa çıkma ortalamalarının da arttığı, diğer bir ifadeyle çocukları büyüdükçe katılımcıların sorunlarla başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

İlgili alanyazında evli bireylerin aile içi stresörlerle başa çıkma durumları bağlamında çocuklarının yaşlarının stresle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde etkili olma durumlarını doğrudan inceleyen araştırmalara ulaşılamamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın çocukların yaşlarıyla ilgili bulgularının ileri araştırmalara yol göstereceği umulmaktadır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde aile içinde yaşanan stresle başa çıkma için kullanılan stratejilerin birçok değişkenden etkilendiği söylenebilir. Bu konuda Boateng (2017) benzer düşüncededir. Yazara göre evli bireylerin stresle başa çıkmaları konusunun incelenmesinde aslında ailede yer alan tüm bireylerin birlikte değerlendirilmesi, her birinin stresle başa çıkmada ya da stresin algılanma biçimini belirlemede yaptıkları etkinin ortaya çıkarılması daha işlevsel sonuçlar doğurabilecektir. Aile bireyleri bir bütün olarak ele alındığı taktirde kadın olsun erkek olsun eşlerden her birinin sorunların üstesinden daha kolaylıkla gelebileceğini düşünmektedir.

Bu konuda Conger ve diğerlerinin (2000) işbirliği yapma, çözüm yolları üretme, bireysel gereksinimlerin karşılanması, benlik bütünlüğünün korunması gibi becerilerin geliştirilmesiyle aile üyelerinin stresle başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılabilirliğini ifade etmesi Boateng'in düşüncelerini desteklemektedir. Bu çalışmadaki bulgular bir bütün olarak ele alındığında, araştırmacının da benzer önerileri getirmesi doğaldır.

Sonuç olarak; katılımcıların evlilikte algılanan stres durumları ve aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri arasında kimi boyutlarda çok güçlü ilişkiler görülmesi, algılanan stres ile stresle başa çıkma yöntemlerinin aile yaşam döngüsüne göre farklılıklar göstermesi, evlilikte algılanan stres ile stresle başa çıkma yöntemlerinin kişisel özelliklere göre kimi alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar çıkmasından hareketle araştırmanın ilgili alanyazın için önemli sayılabilecek doğurgulara sahip olduğu ve yapılacak ilgili araştırmalara yol gösterici olabileceği söylenebilir.

Bu çalışma bağlamında şu önerilerimizi sunabiliriz:

Evlilik aşamasındaki bireylere, belediyeler veya STK'lar aracılığıyla: aile yaşam döngüsü; aile stresörleri ile başa çıkma yöntemleri; aile yaşam döngüsünde kişilik özelliklerinin evlilikte stresle başa çıkma yöntemlerine etkisi konularında seminerler düzenlenebilir. Üniversitelerde Aile Danışmanlığı Enstitüleri kurularak, bu konudaki akademik çalışmaların desteklenmesi önerilebilir.

Bir başka çalışmada, ailenin hangi yaşam döngüsünde olduğuna bakılarak üyelerinin her birinin (yaş, cinsiyet, ailedeki konumu, eğitim durumu, vb. belirtilerek) stresi algılama ve stresle başa çıkma yöntemleri birlikte değerlendirilebilir. Böyle bir çalışma, alana farklı boyutlarda katkı sağlayabilir.

Aile Danışmanları ve Aile Terapistleri için farklı aile yaşam dönemlerindeki bireylerin stresle ve aile stresörleriyle başa çıkma yöntemleri konusuna dikkat çekecek bilgilendirici etkinlikler düzenlenebilir.

5. KAYNAKÇA

Ayyıldız T., Şener D.K., Kulakçı H. ve Veren F. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(2), 1-12.

Brantley, P.J., O'Hea, E.L., Jones, G. ve Mehan, D.J. (2002) The influence of income level and ethnicity on coping strategies. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 24, 39-45.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., Kılıç, E. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi

Cihan Güngör, H. (2007). *Evlilik doyumunu açıklamaya yönelik bir model geliştirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, A., & Biçici, İ. (2005). *Aile Rehberi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Demir, Z. (2013). Türkiye'de ve Dünyada Ailenin Güncel Sorunları. İ. Yıldız içinde, *Uluslararası Aile Konferansı*. Ankara: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım Yayıncılık.

Dönmezer, İ. (2009). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. Ankara: Hegem Yayınları.

Drumheller, L. (2005). *Gender Differences in Stress and Coping Styles* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rasdord Üniversitesi, Rasdord.

Ekşi, H., Özdemir-Kemahlı, P. ve Abdullayev, K. (2017). *Aile Stresörleri İle Başa çıkma Yöntemleri Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması (ASBYÖ)*. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu (ISCER), Antalya, Türkiye.

Eskin, M. (2018). *Sorun Çözme Terapisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.

Gladding, S. (2015). *Aile Terapisi*. (İ. Keklik, & İ. Yıldırım, Çev.) Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

İşmen Gazioğlu, A., & Yavuzer, H. (2004). *Evlilik Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları

Özüğurlu, K. (2006). Karı-Koca İlişkilerinden Doğan Sorunlar. H. Yavuzer içinde, *Ana-Baba Okulu* (s. 201-217). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Pines, A. M. (1989). *Sex differences in marriage burnout*. Israel Social Science Research, (5), 60-75.

Ptacek, J.T., Smith, R.E. ve Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60(4), 747-770.

Şen, B. (2015). *Evlilik Öncesi Çift Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

T.C. Başbakanlık, A. (2010). *Türkiye’de Aile Değerleri Araştırması*. Ankara.

Whiffen, V. E., ve Gotlib, I. H. (1989). Stress and coping in maritally distressed and nondistressed couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 327-344.

Yıldız, A. (2009). Evlilikte Yaşanan Sorunlar ve Başa Çıkma Yolları. H. Yavuzer içinde, *Evlilik Okulu* (s. 211-229). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, S.D. ve Beji, N.K. (2010). Gebelerin stresle başa çıkma, depresyon ve prenatal bağlanma düzeyleri ve bunları etkileyen faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 20 (3), 99-108

Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı

Zuo, J. ve Tang, S. (2000). *Breadwinner status and gender ideologies of men and women regarding family roles*. *Sociological Perspectives*, 43, 29-43.

EKLER

Ek 1:

Tablo 3. Katılımcıların Algıladıkları Stres Düzeyi ile Aile İçi Stresörlerle Baş Etme Yöntemleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman Korelasyon Değerleri

(N=382)

	Korelasyon	Yetersiz Özyeterlik Algısı	Stres Rahatsızlık Algısı	Algılanan Stres Toplam	Görev Paylaşımı	Programları Yenileme	Planlama	Eşler Arası İletişim	Aile İş Ayrımı	İş Aile Ayrımı	Becerilerini Geliştirme	Bilişsel Yapılandırma	Davranış Değişirme	Sosyal Destek Arama	Rahatlama Egzersizleri	Fiziksel Egzersizler	Birlik Beraberlik	Eşler Arası İliş
Yetersiz Özyeterlik Algısı	r	1																
	p																	
Stres Rahatsızlık Algısı	r	-0,249**	1															
	p	0																
Algılanan Stres Toplam	r	0,643**	0,537**	1														
	p	0	0															
Görev Paylaşımı	r	-0,003	0	0,004	1													
	p	0,474	0,499	0,466														
Programları Yenileme	r	-0,064	0,102*	0,032	0,155**	1												
	p	0,106	0,023	0,268	0,001													
Planlama	r	-0,023	-0,077	-0,078	0,066	0,094*	1											
	p	0,33	0,067	0,063	0,101	0,033												
Eşler Arası İletişim	r	-0,029	-0,181**	-0,174**	0,175**	0,015	0,436**	1										
	p	0,288	0	0	0	0,387	0											
Aile İş Ayrımı	r	-0,022	-0,231**	-0,171**	-0,016	0,104*	0,427**	0,462**	1									
	p	0,332	0	0	0,38	0,021	0	0										
İş Aile	r	-0,024	-0,188**	-0,163**	-0,122**	0,032	0,321**	0,324**	0,679**	1								

Ek 2: Tablo 3'ün devamı,

Ayrımı	p	0,317	0	0,001	0,009	0,269	0	0	0									
Becerilerini Geliştirme	r	-0,088*	-0,061	-0,112*	0,067	0,124**	0,354**	0,316**	0,317**	0,221**	1							
	p	0,043	0,117	0,014	0,096	0,008	0	0	0	0								
Bilişsel Yapılandırma	r	-0,044	-0,177**	-0,146**	0,089*	0,098*	0,447**	0,407**	0,398**	0,342**	0,540**	1						
	p	0,196	0	0,002	0,041	0,028	0	0	0	0	0							
Davranış Değişirme	r	-0,026	-0,163**	-0,136**	0,078	0,118*	0,353**	0,322**	0,342**	0,262**	0,515**	0,591**	1					
	p	0,306	0,001	0,004	0,065	0,01	0	0	0	0	0	0						
Sosyal Destek Arama	r	0,085*	0,234**	0,238**	0,159**	0,128**	-0,158**	-0,233**	0,353**	0,323**	-0,008	-0,143**	-0,072	1				
	p	0,049	0	0	0,001	0,006	0,001	0	0	0	0,435	0,003	0,079					
Rahatlama Egzersizleri	r	0	-0,133**	-0,087*	0,109*	0,137**	0,157**	0,165**	0,168**	0,102*	0,380**	0,287**	0,290**	0,093*	1			
	p	0,499	0,005	0,044	0,017	0,004	0,001	0,001	0,001	0,023	0	0	0	0,035				
Fiziksel Egzersizler	r	-0,115*	-0,072	-0,141**	0,127**	0,158**	0,104*	0,136**	0,121**	0,127**	0,296**	0,228**	0,224**	0,036	0,500**	1		
	p	0,013	0,079	0,003	0,007	0,001	0,022	0,004	0,009	0,006	0	0	0	0,243	0			
Birlik Beraberlik	r	-0,022	-0,098*	-0,095*	0,151**	0,077	0,407**	0,447**	0,344**	0,270**	0,462**	0,443**	0,442**	-0,116*	0,237**	0,257**	1	
	p	0,338	0,028	0,032	0,002	0,067	0	0	0	0	0	0	0	0,012	0	0		
Eşler Arası İliş	r	-0,083	-0,136**	-0,162**	0,025	0,006	0,375**	0,453**	0,418**	0,306**	0,363**	0,437**	0,371**	0,263**	0,177**	0,139**	0,589**	1
	p	0,053	0,004	0,001	0,31	0,455	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,003	0	
Bütçeyi Ayarlama	r	-0,083	-0,026	-0,101*	0,081	0,028	0,382**	0,316**	0,283**	0,259**	0,335**	0,344**	0,278**	0,128**	0,173**	0,137**	0,337**	0,334**
	p	0,053	0,308	0,024	0,057	0,293	0	0	0	0	0	0	0	0,006	0	0,004	0	0

*p<.05

**p<.01

Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi*

¹ Metin KAYA, ²Bekir YİĞİT

¹ ORCID: 0000-0002-8287-4929, Bayburt Eğitim Fakültesi, metinkaya439@gmail.com

² ORCID:0000-0002-6870-910X, Profilo İmam Hatip Orta Okulu, bekiryigit@gmail.com

Geliş Tarihi : 27.02.2020

Kabul Tarihi :10.05.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyini incelemektir. Bu çalışmada tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakasında çalışan 270 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmanın verileri okul müdürlerinin öğretimsel davranış ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde ANOVA ve t testi istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin orta düzeyde öğretim liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Öte yandan okul yöneticilerinin liderlik davranışları öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı gözlenmiştir

Anahtar kelimeler: Okul yönetimi, Öğretimsel liderlik

Investigation of Instructional Leadership Behaviors of School Administrators

Abstract

The aim of this study is to investigate the level of instructional leadership behavior of school administrations according to teacher perceptions. This research was designed with descriptive model. The sample for there search was chosen by the simple random sampling method and comprised 270 teachers employed on the European side of İstanbul province. Data were collected with the Teaching Leadership Behavior of School Principals Survey. Data were analyzed with the independent test and ANOVA statistical techniques. As a result of the research, it was observed that school administrators exhibit moderate instructional leadership behaviors according to teacher perceptions. It was observed that instructional leadership behavior of school administrators differed according to length of service.

Keywords: School management, Instructional leadership

* The Twelfth International Congress of Educational Research (2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Bilgi toplumunda okulun işlevlerinin değişmesine paralel olarak okul yöneticilerinin rolleri de değişmektedir (Balay, 2004). Bu bağlamda okulun iç ve dış paydaşlarının okul yöneticilerinden bekledikleri davranışlar değişmektedir. Eğitim aktörleri okul yöneticilerinden okulun eğitsel amaçları doğrultusunda davranışlar geliştirmelerini beklemektedirler (Cerit ve Yıldırım, 2017). Bu çerçevede okul yöneticilerinin okulun amaçlarını etkin olarak gerçekleştirmeleri için liderlik davranışları sergilemeleri gerekmez. Okul yöneticilerine yönelik çeşitli liderlik yaklaşımlarından söz edilmektedir. Bunlar etik, kültürel, dönüşümcü, öğretimsel liderlik gibi çeşitli liderlik yaklaşımlarıdır (Ayık, Diş ve Çelik, 2016; Altunay, 2017; Boyacı ve Börü 2016; Maya, 2017). Bu yaklaşımlar içerisinde okulun amaçlarına doğrudan odaklı olması sebebi ile öğretimsel liderlik yaklaşımı okul yöneticileri için ön plana çıkmaktadır.

Öte yandan öğretimsel liderlik okuldaki eğitim öğretim programlarının yönetimi ve geliştirilmesi, okul yöneticilerinin teknik becerileri yanında insan ilişkilerini ön plana alması bakımından diğer liderlik yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Kış, 2013). Öğretimsel liderlik okul yöneticilerinin okulun amaçlarının gerçekleştirmek için okul paydaşlarının davranışlarını etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Sağır ve Emișođlu, 2013; Şişman, 2011, Hallinger, 2005). Öğretimsel liderliğin alt boyutları (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, iv) düzenli öğretim öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ile (v) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi şeklindedir (Şişman, 2011; Aygün, 2018).

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması: Öğretimsel etkinliklerinin amaçlarının önceden planlanması ve bu amaçlar doğrultusunda uygulamaya konup değerlendirilmesini kapsamaktadır (Serin ve Buluç, 2012). Okul yöneticiler okulun vizyon ve misyonunu öğretmenler arasında benimsenmesini ve paylaşılması sağlar.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi: Okuldaki ders programlarının öğretmenlere dağılımı, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerinin yanında okul rehberlik programı ve öğrenci kulüp programlarının planlanması ve uygulaması kapsamaktadır (Şişman, 2011). Okullardaki öğretim sürecinin en temel ögesi eğitim programlarıdır. Okul yönetimi daha çok eğitim programlarının yönetimi ile ilgilidir. Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasına liderlik ederler.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi: Eğitim programlarının yürütülmesi yanında eğitim programlarının amaçlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi kapsamaktadır (Recepoglu ve Özdemir 2013). Okul ve eğitim programının özelliklerine göre geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçları ile öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Okul yöneticileri öğrencilerin gelişimine liderlik ederler.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi: Okulun amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve yardımcı olur (Şişman, 2011). Öğretmenlerin yetersizlik aynı zamanda bir yönetim sorunudur. Bu sebeple okul yöneticileri öğretmenlerin gelişimine katkı sağlarlar.

Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi: okul iklimi okulun içinde bulunduğu psikolojik ortamı ifade etmektedir. Okulun bir öğrenme ortamı düzenlenmesi etkili okul liderlerinin temel özelliklerdendir. Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin motivasyonları ve öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir (Ayık, ve Şayir, 2014). Okul yöneticileri olumlu okul iklimi oluşturmakla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin çeşitli demografik değişkenlere incelenmiştir. (Altunay 2017; Aksoy ve Işık, 2008; Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat, 2016; Kış ve Konan, 2014). Öte yandan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı sergilemelerinde karşılaştığı engeller incelenmiştir (Yavaş Taşdelen, Aküzüm, Tan ve Uçar, 2015; Sağır ve Emişoğlu, 2013). Bu çalışmanın bulguları okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.1. Problem cümlesi

1.Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi nedir?

2.Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyeti, kıdem, çalıştığı okul türü) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını betimlemek amaçlandığından tekil tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmalar bir konu ya da bir olaya ilişkin katılımcıların mevcut görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum, değer ve benzeri özelliklerin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Genel tarama modeli ilişkisel ve tekil tarama olarak sınıflandırılmaktadır (Kuzu, 2013). Bu araştırmada katılımcı tek bir grup ve incelenen tek bağımlı değişken olduğundan tekil tarama modeli seçilmiştir

2.1. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evreni 20017/2018 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakası Sarıyer, Beşiktaş, Şişli ve Kâğıthane ilçelerindeki resmi ilkököl ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerdir. Çalışma evrenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma evrenine ilişkin okul ve öğretmen sayıları

İlçe	İlkokul	Ortaokul	Toplam okul sayısı	İlkokul	Ortaokul	Toplam
				öğretmen sayısı	öğretmen sayısı	öğretmen sayısı
Beşiktaş	18	14	32	340	378	718
Sarıyer	39	35	74	699	673	1372
Şişli	17	16	33	501	547	1048
Kağıthane	28	37	65	1003	987	1990
Toplam	102	102	204	2543	2585	5128

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın evrenin 102’ si ilkököl 102 ise ortaokul olmak üzere toplam 204 okuldan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın evreni ilkökulda görevli öğretmen 2543

ortaokulda ise 2585 öğretmen olmak üzere toplam 5128 öğretmenden oluşmaktadır. Ortaokullar grubuna imam hatip ortaokulları dâhildir. Araştırma evrenine ilişkin veri Tabloda 1’de sunulan ilçelerin 2015-2019 stratejik plan belgelerinden elde edilmiştir.

Araştırmanın örnekleme; maliyet ve ulaşım kısırlıkları nedeniyle çalışma evreninden basit rastlantısal örnekleme yöntemi (Karasar, 2005) ile seçilmiştir. Bu araştırmanın örnekleme oluşturan 270 öğretmenin demografik özelliklerine göre dağılımlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklemin karakteristik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	f	%	Okul türü	f	%
Erkek	115	42.6	İlkokul	86	31.9
Kadın	155	57.4	Ortaokul	184	68.1
Toplam	270	100	Toplam	270	100
Eğitim Durumu			Kıdem		
Yüksekokul	29	10.7	5 yıl ve altı	53	19.6
Eğitim fakültesi	174	64.4	6 ile 10	81	30.0
Yüksek lisans	31	11.6	11 ile 15	69	25.6
Doktora	2	0.7	16 ile 20	27	10.0
Eğitim Fakültesi Dışı	34	12.6	21 ve üzeri	40	14.8
Toplam	270	100	Toplam	270	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışmanın örnekleme okul türlerine göre %68.1’in ortaokulda çalışan öğretmenlerden %31,9 ise ilkokulda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine çalışmanın örnekleme öğretmenlerin eğitim durumlarına göre % 64.4 eğitim fakültesi lisans %11.6’sı yüksek lisans, %0.7’si doktora düzeyinden mezunlardan oluşmaktadır. Bunun yanın yine eğitim durumlarına göre %10.7 yüksekokul, 12.6’sı ise eğitim fakültesi dışında farklı lisans programları düzeyinden mezunlardan oluşmaktadır. Yine bu çalışmanın örnekleme öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %57.4 kadın, %42.6’sı erkektir. Öte yandan çalışmanın örneklerim öğretmenlerin kıdemlerine göre %30’u 6-10 yıl arası, %25.5’i 11-15 yıl arası, %19,96 5yıl ve daha altı, %14,8’i 21 yıl ve üzeri, %10’u 16-20 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 2 dikkate alındığında örneklemin okul türlerine göre ortaokulda çalışan öğretmenlerin ilkokulda çalışan öğretmenlerin yaklaşık iki katı olduğu gözlenmektedir.

2.2. Veri toplama

Bu çalışmanın amacına uygun olarak Şişman (2011) tarafında geliştirilen Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Sözü edilen ölçek likert tipinde 5’li derecelendirmeli olarak düzenlenmiş ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iv) düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ile (v) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Anketin iç güvenirlik Cronbach Alpha istatistiği ile test edilmiş Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretimsel liderlik davranışları anketine ilişkin güvenirlik testi

	N	Madde sayısı	Cronbach alpha
Öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutları			
Genel (öğretimsel liderlik davranışları)	270	50	.97
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	270	10	.94
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	270	10	.93
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	270	10	.95
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	270	10	.94
Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	270	10	.96

Bu çalışmada anketin geneline ilişkin Cronbach alfa=.97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri .93 ile .96 arasında değişmektedir. Aksoy (2006) tarafından yapılan ölçeğin iç güvenirliği ile hesaplamasında Cronbach alfa değeri. 96; Sağır (2011) tarafından güvenirlik hesaplamasında ise Cronbach alfa değeri. 97 olarak hesaplanmıştır. Sunulan güvenirlik hesaplamalarına göre anketin tutarlı olduğu söylenebilir.

2.3. Veri analizi

Öğretimsel liderlik davranışları anketi ile toplanan veriler SPSS 20.0 paket programı aracılığı ile çözümlenmiştir. Bu çalışmanın araştırma evreni ve örneklemine ilişkin frekans, yüzde gibi betimsel istatistik sunulmuştur. Araştırmanın birinci problem cümlelerine ilişkin çözümlenmeler

frekans, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırmanın ikinci problem cümlesine göre birbirinden bağımsız iki grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız t-testi, ikiden fazla grup ortalamalarını karşılaştırmak için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Eğer tek yönlü ANOVA testi sonucu anlamlı bir fark bulgulandı ise post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 4' de öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin hem genel hem de anketin alt boyutlarına içeren betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretimsel liderlik davranışları anketi betimsel analizi

Öğretimsel liderlik davranışları ve alt boyutları	N	X	Ss
Genel (öğretimsel liderlik davranışları)	270	3.29	.83
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	270	3.39	.83
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	270	3.44	.87
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	270	3.39	.90
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	270	2.87	.99
Düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	270	3.37	.98

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin ortalaması ($X=3.29$; $Sh=.05$) olduğu gözlenmektedir. Benzer şekilde öğretimsel liderlik davranışlarının alt boyutları dikkat alındığında okulun amaçları belirleme ve paylaşma ($X=3.39$; $Sh=.05$), eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ($X=3.44$; $Sh=.05$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($X=3.39$; $sh=.05$), düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ($X=3.37$; $Sh=.06$) düzeyine olduğu gözlenmektedir. Fakat öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilme düzeylerinin ortalaması ($X=2.87$; $Sh=.05$) olduğu ve diğer boyutları göre daha düşük bir değerde olduğu gözlenmektedir.

Tablo 5'de öğretmenlerin cinsiyet ve çalıştıkları okul türüne göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar arası bağımsız gruplar arası t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretimsel liderlik davranışının cinsiyet ve okul türüne göre bağımsız t testi

Öğretimsel liderlik davranışı	N	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	115	3.31	.82	
	Erkek	155	3.28	.85	268 .33 .74
Okul türü	İlkokul	86	3.34	.77	
	Ortaokul	184	3.27	.86	268 .62 .54

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış puanları öğretmenlerin cinsiyetleri ($t(268)=.33$; $p=.74$) ve çalıştıkları okul türüne ($t(268)=.62$; $p=.54$) göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Yine Tablo 5' e göre kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin ortalama puanlarının olduğu $X=3.31$; $Ss=.82$; erkek öğretmenlerin ortalama puanların $X=3.28$. $SS=.85$ olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca ortaokulda çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ilişkin ortalama puanlarının $X=3.27$; $Ss=.86$ ve ilkokulda çalışan öğretmenler ortalama puanlarının $X=3.34$; $Ss=.77$ gözlemlenmektedir.

Tablo 6'da öğretmenlerin eğitim durumu (mezuniyet düzeyi) ve kıdem aralıklarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretimsel liderlik davranışlarının eğitim durumları ve kıdemlerine göre tek yönlü nova testi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Eğitim durumu	Gruplar arası	2.46	4	.62	88	47
	Grup içi	184.42	265	.70		
	Toplam	186.88	269			
Kıdem aralığı	Gruplar arası	15.54	4	3.88	6.01	00* 6-10 ile 16-20
	Grup içi	171.35	265	.65		6-10 ile 21 ve üzeri;
	Toplam	186.88	269			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ($F(4.265) = .62$; $p > .05$) fakat öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı ($F(4.265) = 6.01$; $p < .05$) bulgulanmıştır. Gruplara arası varyansın eşit olması durumunda post-hot tekniği olarak Scheffe testi seçilebilmektedir (Kayri, 2009). buna göre Öğretmenlerin kıdem grupları arası farklılaşmaları tespit etmek amacıyla Scheffe post-hoc testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 6-10 ve 16-20; 6-10 ve 21 ve üzeri; 16-20 ve başlangıç-5 yıllık kıdem aralıkları arasında istatistiksel fark bulgulanmıştır. 6-10 kıdem aralığının ortalaması $X=3.04$; 16-20 kıdem aralığı $X=3.80$; başlangıç- 5 yıl kıdem aralığı $X=3.18$; 21 ve üzeri kıdem aralığında ise $X=3.56$ 'dır. Bu bulgular göre 16-20 kıdem aralığındaki öğretmenler okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ortalama puanı 6-10 ve başlangıç-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir ve ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Diğer dikkat çekici bir durum olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları ortalama puanı başlangıç ve 5 yıl aralığına göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları farklılaşmaktadır. Başka bir ifade ile mesleki deneyimleri birlikte okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik algıları farklılaşmaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin orta düzeyde öğretimsel liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat (2016) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerini orta düzeyde bulgulamışlardır. Sözü edilen araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri sonucuna varılabilir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında okul yöneticilerinin, okul amaçlarının paylaşılması, eğitim programları yönetimi, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki olarak geliştirilmesi boyutlarında orta düzeyde; düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ise düşük düzeyde liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna erişilmiştir. Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat (2016) ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik

davranışlarının en düşük puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek boyutunda gözlemlenmiştir. Sözü edilen çalışma ile bu çalışmanın bulguları okulun amaçlarının paylaşılması, eğitim programlarının yönetimi, öğretim sürecinin değerlendirilmesi boyutlarında örtüşmekte iken öğretmenlerin desteklenmesi ve öğrenme iklimi oluşturma boyutlarından birbirleri ile örtüşmemektedir. Araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde okulun amaçlarının paylaşılması, eğitim programlarının yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinde değerlendirilmesi ilişkin okul yöneticileri orta düzeyde gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. Öte yandan öğretmenlerin desteklenmesi ve öğrenme iklimi oluşturma boyutlarında okul yöneticilerin liderlik davranışları sözü edilen diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığı sonuca erişilmiştir. Aksoy ve Işık (2008) temel eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin kıdem göre farklılaştığını gözlemlenmiştir. Fakat Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat (2016) ise öğretmenlerin kıdeme göre okul yöneticilerinin rollerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Fakat Özkaynak Topaçoğlu ve Şahin Fırat (2016) araştırmalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaştığını gözlemlenmiştir. Sonuç olarak okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının iyileştirebilmesi ve geliştirilebilmesi için öğretimsel liderlik rolleri engelleyen unsurlar belirlenmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri sergilemelerinin önündeki engeller ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemeleri okulun etkinliği açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının geliştirilmesi için öğretimsel liderlik eğitim programları hazırlanmalıdır. Öte yandan MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerinde okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve eğitim programları düzenlenmelidir.

5. KAYNAKÇA

- [1]. Aksoy, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- [2]. Aksoy, E., ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 235-249.
- [3]. Altunay, E. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2) 473-503.
- [4]. Aygün, B. (2018). Öğretimsel liderlik davranış boyutları. 30.12.2018. tarihinde https://www.academia.edu/22407513/%C3%96%C4%9Fretimsel_Liderlik_Davran%C4%B1%C5%9F_Boyutlar%C4%B1 adresinden erişilmiştir.
- [5]. Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(2), 547-564.
- [6]. Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(49), 253-279.
- [7]. Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.
- [8]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [9]. Boyacı, A. ve Börü, N. (2016). Okul yöneticileri açısından etik liderlik. TurkishStudies 11(14) S. 75-100. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9819>.
- [10]. Cerit, Y., Yıldırım, B. (2017). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(3), 902-914.
- [11]. Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. Leadership and policy in schools, 4(3), 221-239.
- [12]. Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- [13]. Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1), s. 51-64.
- [14]. Kış, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- [15]. Kış, A., ve KONAN, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- [16]. Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlaması. Kurt, A. A. (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- [17]. Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126.
- [18]. Özkaynak Topaçoğlu, D. ve Şahin Fırat, N. (2016). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *TurkishStudies*, 11(3), 1849-1878.
- [19]. Receptoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 629-664.
- [20]. Sağır, M. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- [21]. SAĞIR, M., & EMİŞOĞLU, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- [22]. Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435-459.
- [23]. Şişman, M. (2011). Öğretim liderliği. 3.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [24]. Yavaş Taşdelen, T., Aküzüm, C., Tan, Ç., ve Uçar, M., B. (2015). Öğretmen görüşleri açısından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies* 10(3), 1-26, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7843>.

MİLLİ TERBİYE İLE FEDAKAR NESİLLER

¹Melike Bucak, Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
ORCID: 0000-0003-0930-9701, melikebucakmelike@gmail.com

Geliş Tarihi : 24-12-2019

Kabul Tarihi : 10-05-2020

Öz

Bu çalışma Japonya’da maneviyat eğitiminin nasıl yapıldığını, bu eğitimin içinden geçmiş bir doktora öğrencisi olan Thomas P.Rohlen’in kaleminden yazılmıştır. Çalışmada bir bankanın üç aylık manevi eğitiminden bahsedilmektedir. Japon işverenleri, üniversite mezunlarının işe alınabilmeleri için “Japon maneviyat eğitiminden geçmelerinin şart olduğu” görüşünde birleşmişlerdir. İşe aldıkları gençleri başlatmadan önce bu amaçla düzenlenmiş kurslardan geçirmişlerdir. Yazar Thomas P.Rohlen da bizzat bir Japon bankasının maneviyat eğitiminden geçerek kendi deneyimleriyle bu eseri yazmıştır.

Anahtar kelimeler: *Japonya’da Maneviyat Eğitimi, Turan Yazgan*

NATIONAL EDUCATION WITH DEVOTED GENERATIONS

Melike Bucak, Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
ORCID: 0000-0003-0930-9701, melikebucakmelike@gmail.com

Abstract

This study was written by Thomas P. Rohlen, who is postgraduate, on how moral education is done in Japan. In the study, three months of moral education of a bank is mentioned. Japan employers have come to an agreement on ‘the necessity of taking moral education’ in order to be employed of university students. Before taking on the students, they passed some courses arranged for this aim. The writer Thomas P.Rohlen wrote this work with his own experiences due to being trained of moral education in a bank of Japan.

Key words: *Moral education in Japan, Turan Yazgan*

¹ Melike Bucak, Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
ORCID: 0000-0003-0930-9701, melikebucakmelike@gmail.com

Ana Metin:

29 Ekim 1940 ABD doğumlu Thomas P.Rohlen, Princeton Üniversitesinde Antropoloji eğitimini bitirdikten sonra Pensilvanya Üniversitesinde aynı alanda doktorasını tamamlamıştır. Japon çalışma kültürü, işgücü piyasası, eğitim sistemi ve ekonomisi alanındaki çalışmaları nedeniyle ABD Dışişleri Bakanlığı'nca Japonya'da görevlendirilmiştir. Ülkesine döndüğünde uzun yıllar California, Hawaii ve Harvard Üniversitelerinde görev yapmıştır. Stanford üniversitesi Japon Araştırmaları Enstitüsü ve Kyoto Japon Araştırmaları Merkezi kurucusu olan Rohlen, halen Stanford Üniversitesi'nde öğrencilerine tecrübelerini aktarmaktadır.

Japon eğitim sistemi, maneviyat algısı, kitle psikolojisi hakkında elimizde Türkçe yeterli kaynak bulunmamaktadır. Öne çıkan çalışmalar ise Japonya'da eğitim kültür ve modernleşme ve Japon mucizesinin sırları adlı eserlerdir.

Japonya'da Maneviyat Eğitim üst başlığıyla yayınlanan bu kitapta kastedilen 'Maneviyat' Türkçedeki ruhi, batini, duygusal alemlerle ilgili değildir. Belki bizdeki karakter eğitimi, milli bilinç, toplumsal beraberlik, gelecek nesillere kültür aktarımını sağlayacak duyular anlamında kurgulanmıştır. Yani kitaptaki "Maneviyat" kelimesinin tanrıyla (teoloji) ne de ilahiyatla (divinity) ilgisi bulunmamaktadır. Verilen eğitimle insanın ahlaki ilkeleri ve milli bilinci oluşmaktadır.

Japon Kültüründe Maneviyat

II. Dünya savaşı sonunda Amerika'ya teslim olan Japonya, anlaşma gereği kendi eğitim sistemini terk etmek zorunda kalmıştır. Amerika'nın empoze ettiği eğitim sisteminden geçen nesiller 1960'larda iş başına gelmeye başlamışlardır. Bununla birlikte Japonya'da kalkınma hızında düşme başlamış, sessizlik bozulmuş, yer yer huzursuzluklar baş göstermiştir. Yapılan incelemeler, yetişen nesillerin Japonya'nın iktisadi, sosyal ve kültürel şartlarına uymayan nesiller olduğunu göstermiştir. Bunun üzerine Japon işverenleri, üniversite mezunlarının işe alınabilmeleri için "Japon maneviyat eğitiminden geçmelerinin şart olduğu" görüşünde birleşmişlerdir. İşe aldıkları gençleri başlatmadan önce bu amaçla düzenlenmiş kurslardan geçirmişlerdir. Yazar Thomas P.Rohlen bizzat bir Japon bankasının maneviyat eğitiminden geçerek kendi deneyimleriyle bu eseri yazmıştır. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı tarafından 68 sayfa olarak neşredilen bu kitabın çevirisini Akademisyen yazar Turan Yazgan yapmıştır.

"Maneviyat eğitimi ile görevlendirilen Japon şirketinin resmi eğitim sistemlerinin dışında kalan eğitim çalışmalarında, eğitim projesinin tahlilini yerli psikoloji ve eğitim teknikleri ile dini değişme, psikolojik tedavi ve sosyal uyum içinde tespit edilebilecek teknikler arasında bulunan münasebetlerin ve sözlü olmayan vasıtalarla yürütülen eğitim yollarının keşfinin önemini ortaya çıkaracaktır." (s.15)

Kitapta maneviyatçılığın aynı zamanda bireysel karakterin devamına ışık tuttuğu, ahlaklı insanın kendi şirketi için çok çalıştığı, banka ve diğer bütün kuruluşların bu görüşe göre daha büyük bir topluma yardım etmek istediği ve bireysel ailelerle milli gayelerin fiilen gerçekleşmesi arasında aracılık ettiği sık sık vurgulanmaktadır. Thomas P.Rohlen'in katıldığı ve bankanın uyguladığı bazı milli eğitim projeleri şöyledir:

Üç Aylık Maneviyat Kursu

Amerikalı gözlemci katıldığı üç aylık maneviyyat kursunda en önemli bulduğu eğitimleri kitapta okuyucularla paylaşmıştır. Bunlar; zen düşüncesi, askeri üst ziyaretleri, rotoo, memlekette bir haftasonu ve sabır yürüyüşüyle beş zorlu eğitimden oluşmaktadır. Benim en çok dikkatimi celb eden eğitim sabır yürüyüşü olmuştur. Bu oldukça zorlu bir dayanıklılık testidir. Saatler boyunca kızgın güneşin altında kendilerine teklif edilen soğuk içecekleri devamlı reddedip hiçbirşey içmeden belli etaplarda gruplar halinde tek başına 25 millik bir yolu yürümeleri gerekiyor. Bu egzersizler nefse en ağır ve zor gelen uygulamadır. Ben bu kısmı oruca çok benzettim. Ne kadar kolay gözükse de aslında en zor olanlardan biridir. Bu eğitimler sonucunda kararlı olmayı, aklına koydukları tüm zorluklara rağmen başarmayı, sabrı, her türlü engeller rağmen nefislerine hâkim olmayı öğreniyorlar. Tüm kurs böyle insanı sınırlarını zorlamaya iten çeşitli etkinliklerden oluşuyor.

Nefis Terbiyesi

Zen mabedinde konsantrasyon ve nefis hakimiyeti üzerine aldıkları eğitimde; bireysel olgunluğun daha az bencil olmayı, başkalarına ve şirketine daha büyük fayda sağlamayı öğrenmekle ilgili olduğu, başkalarına hizmet etme kabiliyetinin geliştirilmesinin bireyin kendisine de büyük fayda sağladığını, bir şirket veya birlikte çalışan herhangi bir insan topluluğu için iş birliğinin ve iyi münasebetlerin gerektiği, bunların yalnız bireycilik olmadığı zaman gerçekleşebildiğini, her ne çeşit olursa olsun eğitimin daima güç ve ıstıraplı olmasının gerekli olduğu ancak bu şekilde karakter olgunluğunun sağlanabileceğini öğrenirler. Aynı zamanda Zen'in maksadı kursiyerlerin kalplerini metin ruhlarını sağlam hale getirebilmektir.

Askeri Üstlere Ziyaretler

Grup nizamının devam ettirilmesini sağlamak amacıyla askeri üstlere ziyaretler yapılmıştır. Burada talim yapıyorlar ve Japonya'nın savaş tarihi ile ilgili bilgiler alıyorlar. Japonya'nın savaş dönemi gençliğinin ve özellikle ölümü pahasına pilot olmak için gönüllü olanların cesareti anlatılarak manevi güçlerine hitap edilmiştir.

Şükür

Banka kursiyerleri şehre dağılıp insanları kendilerine iş vermeye ikna etmeye çalışırlar. İnsanlardan kendilerine bedavaya yapacakları bir iş verdiklerinde bile minnet duyarlar. Rotoo'nun fiili maksadı, halkı ruhi ataletten ve gönül hoşluğundan silkip atacak bir şok metodu olarak kullanılır. İş dilenme konusunda, diğerlerinin kabulüne mazhar olmak, bireyin günlük hayatında çok kere insanın sathi tabiatlı olduğunu öğretir. Bireyin güveninin münasebetleri, ünvanlara, sıralara, kendisine yakın olanların teşkil ettiği çevreye dayalı olduğunu keşfetmesine yol açar ve belki ilk defa insanın "kendisinin gerçekte kim ve ne olduğunu" sezmesine fırsat verir. Bir rotoo tecrübesinden sonra bir kimse sosyal münasebetler bakımından ne durumda olursa olsun ve ne kadar acayip görünürse görünsün başkalarının insanlığına saygısızlık etmeye devam edemeyecektir. Rotoo şükran hissinin doğmasına yol açan bir tecrübedir.

Sonuç

Maneviyat ve milli bilinci bir banka nasıl aşılabilir? Sorusuna Türkiye’deki bazı bankaların reklam konusunda başarılı olduklarını söyleyebilirim. Mesela; Türkiye iş bankasının “Bir bankayı inşa edenler, memleketini yoktan var edenler ise o bankaya Türkiye bankası denir.”sloganıyla aile izlenimi vermesi, Vakıf bankın “Halden anlamayı her zorlukta ülkesinin yanındaki güç olan bu toprakların güzel insanlarından öğrendik.” söylemiyle Türklerin yardımseverliğine ve yanındaki gücün halk olduğuna vurgu yapması, Ziraat bankasının “El ele verirken her şeyin üstesinden geliriz.” diyerek birlik beraberlik mesajı, Halk bankın “Biz sizi dik duruşunuzdan tanıyoruz.” ifadesiyle milletimizin onurlu duruşunu göstermişlerdir. İsmi zikrettiğim bu bankaların neredeyse bütün reklamları milli bilinçten oluşuyor. Kültür ve yaşatma idealiyle milli duygumuzu kabartıyorlar. Ama bunların tam aksine Krediye teşvik eden, içinde zerre kadar milli bilinç olmayan ve izleyenlerin fark edemeyeceği biçimde bilinç altında algılanan ahlaki kurallara aykırı banka reklamları da mevcuttur. Bu tarz reklamlarında kaldırılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bir banka aslında güçlü bir ülkenin en büyük projelerine destek olandır. Üretimin her aşamasına verilen destek, ekonominin itici gücü olması, hiç durmadan geliştirdikleri teknolojiyle ülkeyi geleceğe taşırlar.Bu yüzdendir ki maneviyat eğitimi ve milli bilinç oldukça önem arz etmektedir.

Kitabın tercümesini yapan Yazgan 12 sayfadan oluşan giriş kısmıyla kitabın içeriği hakkında açıklayıcı bir sunuş yapmıştır. Ayrıca eğitim ve öğrenimdeki problemlerden, bizim tarihi eğitim sistemimizin üzerinde durulmadığından da bahsediyor. Yani kastı maneviyat eğitimidir. Yazgan’a göre Enderun’un şekli, müfredatı, hocaları önemli değildir. Uyguladığı eğitimin tarzı önemlidir. Problemlerden biri Türkiye’deki yükseköğrenimin kalitesinin tamamen düşmesidir. Üniversite belirli kitapları okuyup sınava girmekten ve mezun olmaktan ibarettir. Bu yüzden de tatminsizlik mevcuttur. Üniversiteye gidenler, sadece kazandıkları için ve üniversite okudukları için mutludur; yani aslında kabiliyetlerinin ve isteklerinin dışındaki dallarda öğretim gördüklerinden onların da pek çoğu tatminsizlik içindedir.

“Önceden belirlenmiş 10-15 kitabı okuyarak, çok kere derse hiç devam etmeden veya 50 dakika ders vermektan başka bir sorumluluk duymayan hocayı dinleyerek bir sınavla sınıf geçen öğrenci, hayata atıldığında kurumlarımızı düzeltmeyecek, geliştiremeyecek, yeniden kurgulayamayacaktır. Çünkü düşünmeye, tartışmaya, araştırmaya, incelemeye, tahlile, senteze alıştırmamış, kendi mevcut kabiliyetlerini geliştirememiş, kendisine milli bir ideal ve ahlak aşılanmamıştır.”(s.8)

Yukarıda geçtiği şekliyle Yazgan üzerinde durulması gereken bir konuya değinmiştir. Bu kanaatimce bizim en büyük problemlerimizdendir. Sosyal talep insan gücü ihtiyacımıza paralel hale getirilmeli, eğitimde her çeşit israf ve yarı aydın yetiştiren kalite düşüklüğü ortadan kaldırılmalıdır. Aynı zamanda milli eğitimimizin yıllardan beri “nefs terbiyesi”nden yoksun olarak çalıştırıldığını söyleyen Prof .Dr. M.Es’ad Coşan İslam’da nefis terbiyesi ve tasavvufa giriş eserinde de bu konuya çok güzel bir şekilde değinmiştir. “Milletçe ilerlemek ve yükselmek istiyorsak, artık süratle materyalist ve dinsiz eğitim icraatından dönmeli, nefis terbiyesine önem vermeli. İnançlı, görgülü, bilgili, terbiyeli, iradeli, edepli, ahlaklı, hal ve gönül ehli insanlar

yetiştirmeye yönelmeliyiz.”² diyerek nefis terbiyesi ve ahlakın olmazsa olmaz olduğunu vurgulamıştır.

Kitap okumamız gereken eserlerdendir. Japon mucizesi ve her konuda maneviyatın güçlü olması gerektiğini anlayabilmek, kültürel temellerini inceleyebilmek için ideal bir eserdir. Aynı zamanda bir ulusun nasıl kalkınabileceğini, fedakârlık ne kadar olursa, kalkınmışlık düzeyine de o kadar çabuk ulaşabileceğini gösterir niteliktedir.

‘Maneviyat Japon kültürünün neresindedir? İnsan nasıl faziletli ve fedakâr olur? Nasıl devletine sadık, kurumlarına sadık, ailesine sadık hale getirilir? İnsanlara nasıl tahlil kabiliyeti aşılanır? Bir askerin parmaklarını kuvvetlendirmek isterseniz ona çamur yoğurtturursunuz. İmanını kuvvetlendirmek isterseniz, devletine sadakatini arttırmak isterseniz ne yaparsınız?’ Kitap bütün bu sorulara cevap aramıştır.

Fakat kitabın olumsuz yanlarına değinecek olunursa tercümeden kaynaklanan problemleri ilk sıraya koymamız gerekir. Tercümenin daha akıcı ve sade dille yapılmaması okuyucuyu oldukça zorlamaktadır. Diğer yandan yazarımız bankanın uyguladığı programın tamamını değerlendirmemiştir. Yalnızca derslerin ağırlık merkezini oluşturan ana faaliyetlere ve eğitim hayatıyla ilgili birkaç konuya ayrıntılarıyla yer vermiştir. Bütün programa değinseydi daha kapsamlı ve güzel bir çalışma olurdu. Diğer yandan yazardan Japonların bizde anlaşıldığı şekliyle kişisel manevi hayatlarına (Spritual) ve pratiklerine değinmemesi bir eksiklik olarak önümüze çıkmaktadır.

² Prof.Dr.M.Es’ad Coşan, İslam’da Nefis Terbiyesi ve Tasavvufa Giriş, s.13

Kitap Kritiği

Okul: Bir Küçük Devlet

*¹Elif Nuran Özgün, İstanbul Bilgi Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9417-9459,
nuran.ozgun@bilgiedu.net

Geliş Tarihi : 24-12-2019

Kabul Tarihi : 08-05-2020

Öz

Bu çalışmada İran edebiyatının önemli isimlerinden olan Celâl Âl-i Ahmed'in Okul Müdürü eseri tahlil edilmiştir. Celâl Âl-i Ahmed'in yazarlık yolculuğu 1945 yılında dergilere hikayeler yazarak başlamıştır. Yazarın poetikası mesaj içeren ve toplum eleştirisini ön planda tutan eserlerden oluşur. Okul Müdürü, Ahmed'in İran eğitim sistemi üzerindeki düşüncelerinden yola çıkar. Eğitim sistemi hakkında yazılanlar aslında dönemin siyasi atmosferine de ışık tutar. Sosyalist düşünceye sahip yazar, kitabında yolsuzluk ve tembelliği eleştirir. Kitap yazıldığı tarihten itibaren İran ve çevre ülkelerde okunmuş ve yazarın en önemli kitabı olarak görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İran Edebiyatı, Hiciv, Celâl Âl-i Ahmed

The School: A Small State

*¹Elif Nuran Özgün, İstanbul Bilgi Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9417-9459,
nuran.ozgun@bilgiedu.net

Abstract

In this study, Okul Müdürü (The School Principal) by one of the important names of Iranian literature, Celâl Âl-i Ahmed (Jalâl Âl Aḥmad), is analyzed. The writing journey of Ahmed has started at 1945 by publishing stories in local periodicals. His poetic is to produce works that has a message and aim to focus on social criticism. Okul Müdürü is a narrative based on Ahmed's opinions on the educational system of Iran. This shows the reader about the political atmosphere of this days. The author having Marxist thoughts criticizes the corruption. The book becomes a popular narrative since it has been written.

Keywords: Iranian Literature, Criticism, Jalâl Âl Aḥmad

*¹Elif Nuran Özgün, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü. nuran.ozgun@bilgiedu.net
(Bu yazı Young Academia, Server Genç Hanımlar Derneği ve İdeal Bilge Gençlik Spor ve İzcilik Kulübü Derneği iş birliğinde Prof. Dr. Hür Mahmut Yücer yönetiminde "Modern Dünya ve Yeni Riskler Yazarlık Atölyesi" kapsamında üretilmiştir.)

Ana Metin:

Celâl Âl-i Ahmed, 1923-1969 yılları arasında Tahran'da yaşayan önemli hikâye yazarı, düşünür ve eleştirmendir. Babası ve dedesi hatırı sayılır din âlimlerinden olan Âl-i Ahmed, kendine farklı bir yol çizerek Marksist bir çizgiye yerleşti. II. Dünya Savaşı sırasında İran'da gelişen Marksist akımlara kapılarak Halk Partisi'ne (Hizb-i Tûde) girdi. Bu şekilde diyalektik materyalist düşüncenin peşine takılarak dinden tamamen uzaklaştı. 1945 yılında dergilerde hikayeler yayımlayarak yazın hayatına başladı. İran edebiyatının önemli isimleri ile birbiri ardına tanıştığı ve dergiler neşrettiği verimli bir döneme girdi. Bunun yanında Tahran Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yüksek Öğretmen Okulu'ndan mezun oldu. Fars Dili ve Edebiyatı alanında başladığı doktorasını çeşitli nedenlerle yarım bırakan Âl-i Ahmed, yıllar boyunca Tahran'daki okullarda öğretmenlik yaptı. Bu tecrübesinden yola çıkarak, yazdığı birçok deneme ve öyküde İran'daki eğitim sisteminin çarpıklığından bahsetti.² Orijinal ismi "Müdür-i Medrese" olan Okul Müdürü kitabı, Âl-i Ahmed'in en önemli eserlerinden biridir. Ülkemizde herkes tarafından bilinmeyen bir yazar olsa da kendisi ve eserleri hakkında yazılmış bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Eğitim Şart Ama Nasıl?

Yaşadığımız dönemde eğitim-öğretim süreci herkes için temel bir hak ve gereklilik olarak görülüyor. Ancak bunun yanında verilen eğitimin niteliği de söz konusu edilmeli. Okul Müdürü kitabında Celâl Âl-i Ahmed'in ele aldığı temel konu da İran'da orta eğitimin niteliğidir. Yine kitap, lise öğretmenliği yapmaktan ve bu işin zahmetlerinden sıkılan bir öğretmenin müdür olma sürecini anlatıyor. Müdür olabilirse tüm gün odasında oturup hiçbir şey yapmayacağını düşünen anlatıcı, bir torpil bulup şehre yakın, yeni açılmış bir okula atanıyor.

Ahmed'in bu çalışması bizde pek örneğine rastlanmayan ironilerle doludur. Zira ülkemizde benzeri bir deneme, roman, hatırat üzerinden bir öğretmenin müdür yardımcısı, müdür, ilçe müdürü ve il müdürü olma serüveni dahası bu serüvene dayalı eğitimin kritiğine pek rastlanılmaz. Bunun iki sebebi vardır. Birincisi milli eğitimde idareci olabilmek için yönetici atama kriterleri yönetmeliğe bağlanmış, belli sınavlar ve belli hizmet süreleri şart koşulmuştur. Bu genel esaslar dalga kıran vazifesi görmekte, tenkitleri azaltmaktadır.

İkincisi bu şartları sağlayanlar arasından akrabalık, hemşerilik, arkadaşlık, sendika ve siyasi parti etkisine bağlı olarak atamaların gerçekleştiği herkes tarafından bilinmektedir. Ve bu kanıksanmıştır. İki aşamalı bu durum yorum yapmayı ve tenkidi gerektiren eserlerin ortaya çıkmasını engellemektedir. Diğer yandan devlet memuru olan birisinin sistemi eleştirmesi kanunen suçtur, zira her ülke vatandaşının bir üst makama gelerek sistemi düzeltme imkânı vardır. Ya da resmi sistem dışında özel kurumlara katılarak daha iyisini üretme fırsatı bulunmaktadır.

Kitabın ilk sayfalarında, Milli Eğitim Müdürü'nün tavırlarında İran orta eğitim sisteminin ne kadar bozulmuş olduğunu görebiliyoruz. Milli Eğitim Müdürü, ilk önce saygısız duruşu nedeniyle terslediği müdür adayının torpilinin olduğunu öğrenince ona abartılı bir hürmet gösteriyor. Devamında bir ilkokula atanan çiçeği burnunda müdür, orada da eğitim sistemine

yönelik eleştirilerini sürdürüyor. Öğretmenlerin dersleri umursamaması, okula geç gelmeleri, çocukları haksız yere dövmeleri anlatıcının ilgisini çekiyor ve bu durumlara müdahil olmaya çalışıyor. En başta kendisini sürecin dışında konumlandırın ve rahatını bozmak istemeyen müdür, farkında olmadan işi benimseyip gerçekten sorumluluk almaya başlıyor. Bir yandan bu işi seçme nedenini düşünüp bir yandan da kendini tutamayan müdür gitgide daha çok sorumluluk alıyor. Hatta bir noktada okulun tadilat işleri için haftanın birkaç gününü Milli Eğitim Bakanlığı'nda geçirdiği, okulda her işe koştuğu bir süreç yaşıyor. Ardından mahalle halkıyla iş birliği yapıp okul için bir fon oluşturuyor.

“İlk günlerde çocuklarla pek ilgilenmiyordum... Odamın kapısını kapatıyordum ve devletin sıcak sobasının kenarında çalışıyor gibi yapıyordum. Ama bu düzenli olarak üç aydan fazla sürmedi. Yoruldum. Mecburen okulun işleriyle daha çok ilgileniyordum...”³

Sorumluluk sahibi müdür, öğrencilerin özgüven sahibi olmaları için onlara konuşmalar yapıyor. Ancak çabalarının beyhude olduğunu ve öğrencilerin korkak olmasının nedeninin eğitim sistemi olduğunu görüyor. İlkokuldan itibaren sürekli notla korkutulan, öğretmenle arasına dev uçurumlar açılan öğrenci, zamanla kendisinin değersiz olduğunu düşünüp korkak bir hale bürünüyor.

Okul: Küçük Bir Devlet

Aslında eğitim sisteminin eleştirisinin bir üst katmanı olarak Okul Müdürü'nü devlet eleştirisi olarak okumak da mümkün. Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere devlet, “sıcak bir soba” konumunda. İnsanlar niteliksiz olsalar dahi bir şekilde torpil bulup makam sahibi olduklarında kendilerini emniyette hissediyorlar. Bu durumda sadece çalışıyor gibi yapmaları, devletin onları ısıtması için yeterli oluyor. Kitaptaki müdürü devlet başkanı, öğretmenleri memurlar ve öğrencileri de halk olarak konumlandığımızda ise Âl-i Ahmed'in politikacılara ve devletin hantal yapısına yönelik eleştirilerini de görüyoruz. Her şeyden önce devletin rüşvet ve yolsuzluk içinde yönetilmesini eleştiren Âl-i Ahmed, bunu ironik bir şekilde mikro örneklerle ortaya koyuyor. Devlete ait bir bakanlığın ve hatta bir okulun içindeki düzende bile bu denli çok yolsuzluk olması bize devletteki durumun çok daha vahim olduğunu söylüyor. Ayrıca sadece bir müdür maaşının yahut okul ödeneğinin bile yatırılmasının üç ay sürdüğü bir düzende bürokrasi ve hantallığı da hissediyoruz. Ardından devletin içinde oluşan çeteler veya ülke yönetimini kontrol eden dış güçler de yazarın kaleminden nasibini alıyor. İlk olarak statüsü öğretmenlerden çok daha düşük olmasına rağmen yıllardır bu görevde olduğu için yüksek maaş alan hademeyi örnek verebiliriz. Bu durum bizde de 90'yı yıllarda genel müdürden fazla maaş alan SSK'lı şoförünün halini hatırlatmaktadır. Haliyle bu durumda şoför talep etmesi durumunda müdüre borç verebilecek, istediği vakit ona her işini yaptırabilecek, tıpkı hademe gibi onu kendisine bağlı kılacaktır. Yine bu örnek, William Shakespeare'in Venedik Taciri eserindeki Yahudi tefeci Shylock'a benzetilebilir. Tarih boyunca pek çok devlette statü olarak aşağı görülse de ekonomik hakimiyete sahip kişi, kurum veya gruplar bulunmaktadır. Âl-i Ahmed kitabında bunu da eleştirerek cesur bir duruş sergilemiştir. Bunun yanında eleştiri konusu edilen diğer bir unsur okula çocuğunu naklettiren zengin adamdır. Bu adam hiç de hesapta yokken okul dışından gelmiş ve kendi karizması ile müdür yardımcısı başta olmak üzere tüm okulu kontrolü altına almıştır. Müdür yardımcısı onun çocuğuna yüklü bir ücret

karşılığı ders verdiği için adama çok hürmet göstermektedir. Bu da paraya sahip olan dış güç unsurunun okul üzerinde direkt etkisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Kitapta İran'a ve İran'ın kadınlara yaklaşımına karşı ciddi bir eleştiri de bulunmaktadır. Okula atanan başarılı bir genç kadın öğretmen hevesle okula gelmiştir. Ancak müdür ona hayatın gerçekleri olarak gördüğü birkaç husustan bahseder. Bu okulun erkeklere göre bir yer olduğunu ve okuldaki öğretmenlerin çoğunun bekar olduğunu söyler. Bunun üzerine genç kadının şevki kırılır ve orada öğretmenlik yapmaktan vazgeçer. Bu şekilde bir kadının girmek istediği kapılardan nasıl kibarca geri çevrildiğini ve hayallerinin etrafındaki erkeklerin durumuna bağlı olduğunu görmüş oluruz.

Kitabın sonlarına geldiğimizde bu çirkin sistemin müdürü de dize getirdiğini görebiliriz. Müdür, okulda iki öğrenci arasında geçen cinsel bir münasebet dolayısıyla öğrencilerden birinin velisiyle kavga eder. Ardından mahkemelik olurlar. Müdür, bu rezil olayın sonunda gerçek bir yargılama süreci beklerken yine torpil ve rüşvet ile örtbas edildiğini görür. Ve alelacele istifa mektubunu yazarak işinden ayrılır. Bu noktada bir açıdan sistem müdürün pes etmesini sağlamış olsa da yine de sistemin müdürü tamamen alt ettiğini söylemek haksızlık olur. Nitekim müdür, son ana kadar kendinden taviz vermemiş ve işini kaybetme uğruna bu çirkin düzenden ayrılmıştır.

Celâl Âl-i Ahmed, kitap boyunca eleştirilerini ustaca aktarmıştır. Okul ile devleti birbirine benzetmesi de somutlama yapmamıza yardımcı olmuştur. Ancak kullandığı dil, kitabı anlamayı bazen zorlaştırmaktadır. Yine de Türkçeye çevirirken bu zorluğu en az seviyeye indirmeye özen gösteren çevirmene teşekkür etmek gerekir. Kitap bu haliyle İran'daki okul ve eğitim sistemini tanımamızı bizdeki benzeri durumlarla kıyaslama yapma imkânı vermesi cihetiyle öğreticidir. Ancak liyakat ve başarı değil de torpil, kayırmacılık, ahbap-çavuş ilişkilerinin baskın olduğu doğunun acıklı karakteri içimizi acıtmaktadır.

Piyasalaşan Akademinin Tarihi

*Feyza Hidayet Sari, ORCID: 0000-0003-3644-8635
fezahidayets@gmail.com

Geliş Tarihi : 21-12-2019
Kabul Tarihi : 11-05-2020

. *Piyasa Üniversitesine Doğru / Akademik Bilim Bir Ekonomik Motor Haline Nasıl Geldi*

Elizabeth Popp Berman Trc. İstanbul Ticaret Üniversitesi, 2016 / Trc. Arzu Tüfekçi

177 sh. ISBN 978-605-65119-8-1

Öz

Bu yazı Elizabeth Popp Berman'ın akademik bilimin piyasalaşması üzerine hazırladığı yüksek lisans çalışması olan, "*Piyasa Üniversitesine Doğru Akademik Bilim Bir Ekonomik Motor Haline Nasıl Geldi*" kitabı üzerine hazırlanmış bir kitap kritiği yazısıdır.

Ana Metin

Elizabeth Popp Berman'ın Yüksek lisans çalışması olan bu kitap akademik bilimin piyasalaşmasının tarihine dair geniş çaplı bir çalışma. 2012 yılında Princeton Üniversitesi tarafından basılan kitap 2016 yılında İstanbul Ticaret Üniversitesi tarafından Arzu Tüfekçi çevirisiyle Türkçeye kazandırılmış. Yazara veya tercümana dair bir özgeçmiş bulunmamakta. Kitapta sekiz bölüm ile bilimin piyasalaşması, ABD'li bilim adamlarının piyasaya girişi, üniversitelerin ve çeşitli bilim insanlarının bu duruma karşı tepkileri ve hükümetlerin bu durumu ne kadar teşvik ettiği ile akademik bilimin piyasaya etkileri incelenmekte. 272 sayfa olan kitabın yaklaşık 90 sayfalık bir kaynakça bölümü de bulunmakta. Yazar *Ekonomik Sosyoloji Kulavuzu* adlı kitabı inceledikten sonra bu alanda yüksek öğrenime yönelmiş tek kişi olduğunu iddia ediyor. ABD özelinde yazılan kitap, Türkiye'deki özel üniversitelerin de ekonomik zorlukları ve bu üniversiteleri destekleyenlerin mali yapısı ile ilgili tartışmalara yeni bir boyut getirmektedir. Türkiye'deki tartışmalar daha çok akademik faaliyetlerin kalitesi ile ilgilidir.

Üniversiteler ve Ekonomik Dünya

Eskiden Üniversiteler bilinçli olarak kendilerini ekonomik dünyadan uzak tutarlardı. Peki Üniversiteler, kendilerini ekonomik dünyaya nasıl ve neden entegre etmeye başladılar? Kitap bu soruları cevaplamaya çalıştığını iddia ediyor. Yazara göre Üniversitelerin neden piyasaya daha fazla müdahil hale geldiği hakkındaki sağduyu, iki faktörü vurguluyor. İlk olarak, bu

*Sorumlu yazar adres, mail ve telefon bilgileri (sadece ilk sayfada olacaktır) / Corresponding author address, mail and telephone (only on the first page)

hareket üniversitelerin süregelen yeni kaynaklar arayışının öngörülebilir bir sonucu olarak görülüyor. Hükümetin akademik bilimi fonlamasındaki yirmi yıllık hızlı artıştan sonra, 1960'ların sonunda bütçelerin artışı engellendi ve 1970'lerin büyük kısmında durgunlaştı. Böyle bir durumda sürekli gelişmeye alışmış üniversiteler bir ek kaynak elde etme yöntemi olarak piyasaya başvurular. İkinci argüman, üniversiteleri piyasaya çekmede endüstrinin rolüne odaklanıyor. 1970'ler boyunca para sıkıntısı çeken birçok firma araştırma yapmayı durdurdu. Endüstrinin, artık şirket içinde yürütülmeyen temel bilim araştırmasının yerini alması için üniversitelere başvurduğu varsayılıyor. Yazar akademik bilimin piyasaya yönelmesinin esas nedeninin, yeni kaynaklar arayışı ya da endüstrinin değişen ihtiyaçları olmadığını öne sürüyor. Bunun yerine üniversitelerin davranışlarının değişme nedeni olarak iki esas iddia öne sürüyor. İlk iddia, araştırmalarından para kazanmaya çalışmaya mecbur kaldıkları için kaynakları azaltarak olmasa da üniversitelerin akademik bilimi ekonomik açıdan değerli bir ürün olarak ele almalarını teşvik eden şeyin hükümet olduğudur. İkinci iddia ise, ilk önce politika alanını ve nihayet üniversitelerin kendi misyonlarına, ilişkin anlayışlarını dönüştüren yeni bir fikrin (bilimsel ve teknolojik inovasyonun ekonomik büyümenin motorları olarak hizmet gördüğü fikrinin) yayılmasının, bu sürecin can alıcı noktası olduğudur.

Hükümetin araştırma kaynaklarını kesmesi

Yazara göre, yaygın bir varsayım, akademik bilimin ticarileşmesinin hükümetin bütçe kesintilerinin doğrudan sonucu olduğuydu. Akademik Ar-Ge'ye federal fonlamanın 1968'de doruğa ulaşmasından ve müteakip birkaç yılda toparlanmayı başaramamasından sonra, hızlı büyümeye alışkın üniversiteler desteği başka yerde aramaya başladılar. Yeni bir fonlama kaynağı olarak endüstriye yöneldiler, araştırmalarını patentlenme ve lisanslanma gibi faaliyetlerle para kazanmaya çalışmaya başladılar. Yazara göre; hakikatin özü burada, hükümet kesintilerinin akademik bilim için sancılı olduğu ve üniversiteleri rahatlık alanlarının dışındaki faaliyetlere açık hale getirdiğiydi. Fakat üniversiteler, endüstri veya patentlenme değil de federal desteğin durgunlaşması nedeniyle piyasaya başvursalardı, özellikle hükümet kesintilerinden etkilenen üniversiteler ya da kurumun dirliğinden endişelenen üst düzey yöneticiler tarafından bu tür faaliyetlerin başlatıldığını görmeyi umacaktık. Ancak yazara göre gerçekleşen şey bu değildi. Üniversite liderleri, üniversite içinde başka yerde başarılı veya kârlı olduğu kanıtladıktan sonra ya da politik çekiciliği aşikâr hale geldikten sonra benimseme eğiliminde olarak nispeten piyasa mantığına geç kalanlardı. Ayrıca, 1970'lerin sonunda yükselmeye başlayan piyasa-yönelimli uygulamalar, federal kesintilerden etkilenen akademik bölümlerde ortaya çıkmadığı iddia ediliyor. Federal kemer sıkma döneminin bittiği 1977'de akademik bilime ilişkin kapsamlı araştırma yaptıklarında, fonlama kesintilerinin fizik, kimya, matematik ve bazı mühendislik alanlarına önemli bir etkisi olduğunu keşfettiler. Fakat yazara göre piyasa-mantığı faaliyetlerinin başlatıldığı alanlar bu kemer sıkma alanları değildi. Biyoteknoloji girişimciliğinin gerçekleştiği hayat bilimleri kesintileri değil bir "çarpıcı büyüme" dönemini açığa çıkarıyordu ve özellikle rDNA¹ araştırmasına federal fonlama katlanarak artıyordu. Yazara göre; daha sıkı bütçe, bu dönemde üniversiteleri alışılmamış

¹ Rekombinant DNA teknolojisi; doğada kendiliğinden oluşması mümkün olmayan, çoğunlukla farklı biyolojik türlerden elde edilen DNA moleküllerinin, genetik mühendislik teknolojisiyle kesilmesine ve elde edilen farklı DNA parçalarının birleştirilmesi işlemlerini kapsayan bir teknolojidir.

inovasyonlara açık hale getirebilse de bu piyasa-mantığı uygulamaları diğer fon sağlama kaynakları kurduğu için başlamamıştı. Piyasalaşan üniversiteye başka bir neden de 1970'ler boyunca Ar-Ge'ye dahili harcamaları azaltan firmalar, pahalı şirket laboratuvarlarının yerine hükümet destekli akademik bilimi koyabileceklerini düşündüler ve dolayısıyla üniversitelerle iş birliği aramaya başladılar.

Bilim pazarı

Yazara göre; Üniversiteler ürettikleri bilimlerin ekonomik değerini gerçekleştirilmeye uzun süredir ilgi duymaktaydılar. Elli yıl önce üniversiteler araştırma parkları kurarak kazanç elde etmeye çalışıyorlardı. Doksan yıl önce de üniversiteler akademik bilime yatırım yapmaya degeceğine, endüstriyi ikna etmeye çalışıyorlardı. Ancak, tarihsel olarak, bu girişimler sınırlı başarıya sahipti. Akademik çevre ile endüstri arasındaki kültür farkı her zaman üstesinden gelinmesi gereken bir sorun olsa da daha büyük problem, akademik bilimin pratik yararlarının çok fazla ön görülemez olmasıydı. Geri ödeme dönemi o kadar uzundu ki endüstrinin bir finansal geri dönüşüm sağlama umutlarıyla akademik bilimi satın alması mantıklı değildi. Hükümet kararlarının akademik bilim piyasasını büyük ölçüde değiştirmesinin üzerinden birkaç on yıl geçtikten sonra üniversiteler ve endüstri arasında daha fazla alışveriş olmuştur.

Sonuç

Kitabın ismi ve konunun mahiyeti, okumaya başlamadan önce beni heyecanlandırırsa da içerik bakımından beklentimin altında kaldığını belirtmeliyim. Yine kitabın konusu ve kaynaklar araştırma bakımından zengin olsa da bunları aktarırken dilin yetersiz kaldığını düşünüyorum. Berman'ın araştırmacı bir yaklaşımla ele aldığı bu eseri, daha çok çelişkili ve sonuçsuz buldum. Kitap bittiğinde elimizde kesin bir görüş veya bakış açısı kalmamıştı. Yazıda kronolojik bir sıralama gözetilse de sürekli tekrara düşülmesi hem yorucu hem de kafa karıştırıcı bir okumaya sürüklüyor. Çeviride de hatalar oldukça dikkat çekici. Devrik cümleler ve çeviri hataları okunanı anlamayı güçleştiriyor ve okuru cümleyi düzeltme çabasına sokuyor. Ek olarak kitap, kendini tekrara düşmesinden dolayı çalışmayı güçleştirdiği gibi genel konudan uzaklaştırıp yorucu bir okuma deneyimi oluşturuyor. Alanında yazılmış tek kitap olması eserin mahiyetini artırmakta alan ile ilgili araştırmacılara bir fikir vermektedir.