



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Pınar Necmiye GÜLSOY KERİMOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

EDUCATION SYSTEMS OF TURKEY AND SOUTH KOREA:
A COMPARATIVE STUDY

Pınar Necmiye GÜLSOY KERİMOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

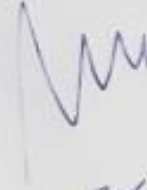
Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Pınar Necmiye G¼LSOY KERİMOğLU'nun hazırladığı "T¼rkiye ve G¼ney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Temel ÇALIK



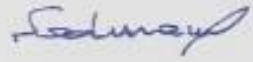
J¼ri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. şaduman KAPUSUZOğLU



Bu tez Hacettepe Üniğersitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 05 / 12 / 2018 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının, örgütsel yapılarının, yönetim ve denetim alt sistemlerinin işleyişlerinin nasıl, benzer ve farklı yönlerinin neler olduğunu karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Taranan kaynaklardan, iki ülkenin eğitim sistemleriyle ilgili yürürlükteki mevzuattan, resmi internet sayfalarında kayıtlı bilgi, belge ve dokümanlardan, uluslararası kuruluşların ilgili raporlarından, karşılaştırmalı eğitim alanına ait kitaplar, tezler ve yayımlanan makalelerden yararlanılmıştır. Paris'te Türkiye Cumhuriyeti ve Güney Kore UNESCO Daimi Temsilcilikleri, Ankara'da Güney Kore Ankara Büyükelçiliği ve Ankara Kore Kültür Merkezi, Doha'da Güney Kore Doha Büyükelçiliği'nden uzmanlarla irtibat kurulmuş, yardımlarıyla birincil kaynaklara ulaşılmıştır. T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Kore Kitaplığı ile çeşitli üniversite ve devlet kütüphanelerinin kaynakları taranmıştır. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri bazı alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır. Öncelikle iki ülke eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ardından eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları incelenmiş, yasal mevzuata değinilmiş ve teşkilat yapılarına yer verilmiştir. Son olarak, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sistemleri ile finansmanları hakkında araştırma bulguları paylaşılmıştır. Çalışmada, her iki ülkenin de tarihsel süreçte ülke eğitimine etki eden zorluklarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Örgütsel yapılanmalarında yasal mevzuat çerçevesinde merkezîyetçi yapıları olduğu gözlenmiştir. Ancak uygulamada, Güney Kore'nin yerel yönetimlere çeşitli yetkiler verdiği öğrenilmiştir. Ayrıca, sık değişen yasal düzenlemelerin düzensizliklere yol açtığı, eğitime ayrılan finansman miktarlarının yüksekliğinin eğitimi olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, merkezîyetçiliğin ve bürokrasinin azaldığı kurumlarda sorun çözme, denetleme ve gelişim çalışmalarının daha kolay yapılabildiğidir.

Anahtar sözcükler: karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemi, tarihsel gelişim, örgütsel yapı, yönetim alt sistemi, eğitimin finansmanı, denetim alt sistemi, Türkiye, Güney Kore

Abstract

The purpose of this research is to examine the historical development stages, organizational structures, administrative and supervision subsystems of educational systems of Turkey and South Korea, the similarities and differences between them. The research was carried out via literature survey method. In this regard, legislations of educational systems, documents on official websites, international organizations' reports, books, theses, and published papers on comparative education were utilized. With the help of experts from Permanent Representation of the Republic of Turkey and South Korea of UNESCO in Paris, Embassy of South Korea in Ankara, Ankara Korean Cultural Center and Embassy of South Korea in Doha, primary sources were reached. The Korea Section of Turkish National Library, various university and state libraries were also searched. Aforementioned education systems were examined as part of certain sub problems. Findings and comments regarding historical development stages of both were mentioned. Organizational structures and legislations were studied. In conclusion, relevant study findings about administrative, supervision subsystems and financing were shared. It was found out that both countries had encountered various difficulties influencing education. It was observed that they had centralized structure within the scope of legal legislation in their organizational implementation. However, in practice, South Korea is giving more authority to local governments. According to findings; frequent changes in legal regulations lead to irregularities, the high amount of financing allocated to education has positive effect on education. Furthermore, solving problem, having supervision and carrying out development studies can be made easier in institutions where centralization and bureaucracy decrease.

Keywords: comparative education, education system, historical development, organizational structure, administrative subsystem, financing of education, supervision subsystem, Turkey, South Korea

Teşekkür

Bu çalışma, yüksek lisans öğrenimim boyunca kıymetli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, ihtiyacım olduğu zamanlarda yol gösteren ve destekleyen birçok kıymetli insanın katkıları sayesinde var olabilmıştır.

İlk olarak, kendisine danıştığım her zaman bana değerli zamanını ayırıp büyük bir özveriyle beni yönlendiren, kıymetli desteğini esirgemeyen, bağımsız bir araştırmacı olmam konusunda bana yol gösteren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmamı değerli bulup onaylayan ve bu noktaya gelmemde bana büyük katkıları bulunan değerli jüri başkanı Prof. Dr. Temel ÇALIK ve değerli jüri üyesi Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na; ayrıca bana sağladığı akademik vizyon ve yönlendirmeleri dolayısıyla değerli hocam Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, bu çalışmamda bana sınırsız destek sağlayan, koşulsuz sevgi ve sabır gösteren ve beni her daim cesaretlendiren değerli eşim Ataşe Dr. Deniz KERİMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, eğitim hayatım boyunca bana her konuda her türlü desteği sağlayan annem Sultan Esin GÜLSOY, babam Muzaffer GÜLSOY'a, kardeşim Sezen GÜLSOY'a, tez teslim sürecime yardımlarıyla büyük emek veren kardeşim Hilal GÜLSOY'a, annem Hanım KERİMOĞLU, babam Sait KERİMOĞLU ve kardeşim Serhat KERİMOĞLU'na teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	8
İlgili Araştırmalar.....	20
Bölüm 3 Yöntem.....	23
Araştırma Yöntemi.....	23
Kaynak Tarama Süreci.....	23
Bölüm 4 Bulgular.....	25
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamaları ile Benzer ve Farklı Yönleri.....	25
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Benzer Yönleri.....	58
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Farklı Yönleri.....	62
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları ile Benzer ve Farklı Yönleri.....	65
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Benzer Yönleri.....	77

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Farklı Yönleri.....	78
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemleri ile Benzer ve Farklı Yönleri.....	80
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemi Bakımından Benzer Yönleri	90
Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemleri Bakımından Farklı Yönleri.....	91
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	94
Sonuçlar.....	94
Öneriler	97
Kaynaklar	100
EK-A: Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu	112
EK-B: Etik Beyanı	113
EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	114
EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report.....	115
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	116

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Benzer Yönleri</i>	61
Tablo 2 <i>Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinde Tarihsel Gelişimlerdeki Farklı Yönleri</i>	64
Tablo 3 <i>Güney Kore Eğitim Bakanlığı İsim Değişim Kronolojisi</i>	75
Tablo 4 <i>Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Benzer Yönleri</i>	77
Tablo 5 <i>Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Farklı Yönleri</i>	79
Tablo 6 <i>Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemleri Bakımından Benzer Yönleri</i>	91
Tablo 7 <i>Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Sistemleri Bakımından Farklı Yönleri</i>	92

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.....	36
Şekil 2. Güney Kore haritası.....	38
Şekil 3. Kore alfabesi.....	39
Şekil 4. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı eski teşkilat şeması (MEB, Temmuz 2018 öncesi).....	67
Şekil 5. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı yeni teşkilat şeması (MEB, Temmuz 2018 sonrası).	68
Şekil 6. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışı teşkilat şeması (MEB, 2018).	73
Şekil 7. Güney Kore Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması (MOE, 2018).....	76

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

G20: The Group of Twenty (G20)

KEDI: Korean Educational Development Institute (Güney Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü)

KOSTAT: Statistics Korea (Kore İstatistik Kurumu)

MEB: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

MFA: Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (Ministry of Foreign Affairs)

MOE: Ministry of Education of the Republic of Korea (Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı)

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

PISA: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

WORLD BANK: Dünya Bankası

Bölüm 1

Giriş

Eğitimsel bir kavram olarak karşılaştırmalı eğitimin ilk defa, Marc-Antoine Jullien de Paris'in 1817 yılında kaleme aldığı "*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*" (Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler) adlı eseriyle ortaya çıktığı kabul edilir. Bu çağlardan itibaren farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen karşılaştırmalı eğitim yazarları kendi ülkelerinin eğitim sistemlerinde reform çalışmaları başlatmış, eğitim sistemlerinin gelişmesine öncülük etmişlerdir.

Eğitim tarihi boyunca kendi ülkelerinden başka ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen, kendi ülkesini de tasvir eden ve buradan kendi ülkesi için sonuçlar çıkaran, reform önerileri getiren bu düşünürlerin eğitim sistemlerinin gelişimine olan katkısı yüzyıllardır gözlenmektedir (Ergün, 1985).

J.H. Fichte'e (2008) göre eğitim, toplumlara değiştirme ve yeniliklere uyarılma, mevcut toplumsal, siyasal güç ve fikirleri denetim altına alma ve şekillendirme gücüne sahiptir. Toplum yapısında, eğitim sistemleri ve öğretmenler vasıtasıyla büyük değişimler gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Dewey (1899) ise eserinde, eğitim sistemini, toplumsal değişim üzerinde doğrudan etkiye sahip bir araç olarak nitelendirmiş ve toplumsal reformların okullar tarafından gerçekleştirilmesinin beklediğini belirtmiştir (Ergün, 1997).

Tüm bu beklentilerden, eğitimin ülkelerin geleceği için belirleyici değişim araçlarının başında geldiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, karşılaştırmalı eğitimin ülkelerin sıkça kullanacağı bir yöntem olması faydalı olacaktır. Bu çalışmada, bu beklentiler kapsamında Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Problem Durumu

Bir ülkenin politik, ekonomik ve toplumsal açıdan gelişimi için ele alınacak ilk alan eğitim olmalıdır. Bilimsel ilerlemeler ve gelişen teknoloji sonucu küreselleşen dünyada, her ülkenin varlığını sürdürebilmesi için sürekli gelişimi önem taşır. Yenilikleri takip etmesi, bu yeniliklere ayak uydurması ve yeni bilgiyi etkin kullanabilme yeteneğini geliştirmesi beklenir.

Tüm bu yetkinlikleri edinmek ve ülkenin kendi ayakları üzerinde durmasını ve hatta diğer ülkeler arasından sıyrılarak yükselmesini, öne çıkmasını sağlayacak en önemli planlama da kuşkusuz ülkenin eğitim sistemini şekillendirmekle gerçekleştirilir. Kısa vadede ülke bireylerinin eğitim seviyesinin artırılması ve bilgiyi kullanabilme yeteneklerinin kazandırılması, uzun vadede de ülkenin gelişmişlik ve refah seviyesinin artırılması için en akıllıca çözüm eğitim sisteminin geliştirilmesidir.

Bu çalışma ile Güney Kore eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından her üç yılda bir, başka OECD üye ülkeleri olmak üzere birçok ülkenin katılımıyla, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmek üzere Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) düzenlenmektedir. Bu değerlendirme programının amacı, OECD üye ülkelerinin 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitimlerinin ardından, çağımız bilgi temelli toplumunda karşı karşıya gelebilecekleri durumlar karşısında hazırbulunuşluk derecelerini belirlemektir. Öğrencilerin edindikleri bilgileri öğrenme derecelerinin ölçümünden ziyade, bu bilgileri gerçek hayatta kullanabilme derecelerini ölçmek hedeflenmektedir. Bu sınav sayesinde ülke öğrencilerinin, eğitim sistemlerinin ve daha birçok kriterin karşılıklı değerlendirilebilmesi olanağı elde edilmektedir.

Türkiye PISA'ya ilk kez 2003 yılında katılım sağlamıştır. Güney Kore ise ilk kez 2000 yılında katılmıştır. Bu sınavın sonuçlarına göre Güney Kore, dünya çapında yüksek başarı gösteren ülkeler arasındadır (Jones, 2013).

Böyle bir çalışma için Güney Kore'nin seçilmesinin nedenleri arasında; Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve kültürel yakınlık öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, Güney Kore'nin yakın tarihlere kadar iç karışıklıklar ve çeşitli zorluklar yaşamış bir ülke olması, buna rağmen 40 yıl gibi kısa bir sürede hızlı gelişim kaydetmesi, dünyanın en büyük 20 ekonomisi (G20) arasına girmesi ile ekonomik ve toplumsal kalkınmışlık düzeyine erişmiş olması sıralanabilir (Kim, 2002).

Sunulan bilgiler ışığında Türk eğitim sisteminin zayıf ve eksik yanları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sayesinde, eğitim sistemimizin iyileştirilmesinde yararlı katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Eğitimin niteliğini artırıcı daha ileri

değişiklikler yapılmasında fikir oluşturacağı değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, eğitim sistemimizin daha başarılı sonuçlar almasına yardımcı bulunacağı öngörülmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim; 1900'lü yıllardan itibaren bilhassa ABD, Avrupa ülkelerinin birçoğu ve eski Sovyetler Birliği'nde önem verilen bir alan olmuştur. Bahse konu ülkelerde her yıl bu alanda lisansüstü düzeyde birçok yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmaktadır. Araştırma, makale ve dergiler yayımlanmakta, toplantılar düzenlenmektedir (Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitim disiplinde, incelenen ülke eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarının hem kuramsal hem de uygulamalı olarak analizi mümkün kılmaktadır. İnsanları, toplumsallaştırma vasıtasıyla eğitime imkânları hakkında faydalı öneriler sunmaktadır (Türkoğlu, 1984). Toplumların eğitim sorunlarının benzerliğine dikkat çeken, bu sorunların sebeplerini diğer ülke eğitim sistemlerinde yer alan benzer durumlarla karşılaştırarak belirleyen ve açıklayan, bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için karşılaştırmalardan faydalanan bir araştırma alanıdır (Cramer & Browne, 1982; King, 1979; Neff, Lauwerys, Varış, 1979). Karşılaştırmalı eğitim, benzer ve farklı kavram ve durumların belirlenmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmesine dayanır (Demirel, 2000). Ülkelerin eğitim politikalarının biçimlendirmesinde temel teşkil edebilecek fikirlerin geliştirilmesine olanak sağlar (Türkoğlu, 1984). Karşılaştırmalı eğitim, bir ülke eğitim sisteminin eksik ve farklı yanlarının ortaya koyulmasında, ülke eğitim sisteminin çağa uygunluğu ve dolayısıyla vatandaşları için sağladığı eğitimin niteliğinin değerlendirilmesinde önemli bir ölçüt olarak faydalanılarak takip edilmesi gereken önemli alanların başında gelir (Erdoğan, 2003).

Bununla birlikte, ilgili disiplin çerçevesinde, bir eğitim sistemi hakkında araştırma yapılırken sadece eğitim yapısının ve kurumlarının incelenmesi yetersiz kalır. Eğitimi etkileyen tüm sosyal ve siyasal faktörler göz önünde bulundurularak gereken inceleme yapılır (Cramer & Browne, 1982). Bu sebeple, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından elde edilen sonuçlardan “şu yapılırsa mutlaka bu olur” gibi kati bir sebep-sonuç ilişkisi çıkarımında bulunulması da mümkün olmamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim alanı sadece ilgili araştırmanın yapıldığı eğitim sistemini tanıtmak için değil, neden gerekli gelişimi gösteremediği, neden baskıya maruz kaldığı ve diğer eğitim sistemlerinin nasıl özgürlük sahibi, değişime açık, gelişime

teşvik edilen bir konjoktüre sahip olduğunu da keşfetmeye çalışır (Cramer & Browne, 1982, Erdoğan, 2003).

Bahse konu alan kapsamında yapılan tarama araştırmaları sonucunda yeterli kaynak bulunamaması sebebiyle, çalışmamızın güncel bilgi ve değerlendirmelerle alanyazına katkı sağlayacağı ve eğitim politikamızda yapılabilecek değişiklikler için ilham verici olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkelerin eğitim sistemleri genel olarak yapısal ve yönetsel açıdan benzerlikler taşımaktadır. Fakat aynı bireyler gibi, farklı karakteristik özelliklere sahiplerdir. Bu bağlamda, ülkeler dünyayla bütünleşme sağlamak ve küreselleşen dünyadan izole kalmamak için yeniliklere açık ve dinamik yapılı olmalıdırlar. Gelişmiş dünya ülkeleri seviyesine erişmeyi veya buldukları seviyeleri korumayı amaçlarlar. Bu maksatla, geleceklerinin birer fabrikası olan eğitim sistemlerini sürekli daha ileriye taşımak isterler. Bunun için birbirlerinin eğitim sistemlerini yakından takip etmek ve yararlanmak durumundadırlar.

Liu ve Dervin (2017) PISA'da son yıllarda üst sıralarda yer alan Finlandiya'nın eğitim alanındaki başarısının, birçok araştırmaya konu olduğunu ifade etmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, tüm ülkelerin başat amacı olan eğitimsel başarı konusuna çözüm önerisi getirmeyi amaçlamaktadır (Arastaman, 2017). Bu çerçevede, OECD'nin gerçekleştirdiği sınavlar uluslararası eğitim ağı oluşmasına katkı sağlamakta ve uluslararası başarının anahtarı konusunda yol gösterici olmaktadır. Eğitimin belirli bir reçetesi olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Ancak yukarıda sayılan başarılı ülkelerin neleri, hangi yollarla yaptıkları ya da yapmadıklarının, başarısız ülkeler açısından öğretici olabileceği değerlendirildiği için, Finlandiya'nın en çok karşılaştırma yapılan ülkeler arasında yer aldığı düşünülmektedir (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Araştırmada, Güney Kore ve Türk eğitim sistemlerinin temel özellikleri ile aralarındaki benzerlik ve farklılıklar bazı alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır. Öncelikle, Türk ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarına ilişkin kronolojik bilgiye ve bazı tartışmalara yer verilmiştir. Ardından, iki ülkenin eğitim sistemlerinin yasal temelleri ve örgütsel yapıları incelenmiştir. Son olarak, eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sistemleri hakkında bilgi sunulmaktadır.

irdelenmeye çalışılmıştır. İki ülke eğitim sistemlerinin benzer ve farklı yönleri alt problemler içerisinde ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

Özellikle Türkçe alanyazında Güney Kore eğitim sistemiyle ilgili sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu gözlenmektedir. Bu açıdan, araştırmamızın alana özgün bir katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Güney Kore'nin eğitimdeki başarısı çeşitli uluslararası karşılaştırma sınavlarının sonuçlarından gözlenmektedir. Eğitim sistemi sayesinde dünya üzerindeki en başarılı öğrencileri yetiştirmektedir. Bu çalışma, Güney Kore eğitim sistemi ile Türk eğitim sistemini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. İki ülke eğitim sistemlerinin başarılı ve eksik yönlerinin ortaya çıkarılması açısından karşılaştırma yapmak önem taşımaktadır. Bu sayede Türk eğitim sisteminin genel bir değerlendirmesi yapılabilecek ve uygulamada nelerin eksik ya da yanlış yapıldığı gözlenebilecektir. Böylece hatalı uygulamaların düzeltilmesi, eksik uygulama ve bilgilerin telafi edilmesi açısından değerlidir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmada "Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin temel özellikleri ile aralarındaki benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu" araştırılmaktadır. Bu çerçevede, aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranmaktadır.

Alt problemler. Çalışmanın alt problemleri aşağıda sıralanmaktadır:

1. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?
2. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sistemlerinin yapı ve işleyişi nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şunlardır:

1. Araştırmada yararlanılan tüm kaynaklar, alt problem cümleleriyle ifade edilen sorulara yanıt verebilecek niteliktedir.

2. Araştırmada yöntemi, araştırmada öne sürölen problem cümlesi ve alt problem cümleleri olarak belirlenen sorulara yanıt verebilecek özellikleri içermektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada konu, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin aşağıdaki başlıklar boyutunda karşılaştırılması ile sınırlandırılmıştır:

1. Tarihsel gelişim aşamaları
2. Örgütsel yapıları
3. Yönetim ve denetim alt sistemleri

Bu başlıklar hakkında sunulan bilgiler ise; ulaşılabilen ilgili ölkeme mevzuatları, yayımlanan hükümet programları, eğitim politikaları, ulusal ve uluslararası kuruluşların sunduğı kaynaklar ve raporlar, alanyazındaki kitaplar, ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu bölümde çalışmanın farklı bölümlerinde kullanılan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir (Cramer ve Browne, 1982; Erdoğan, 2003; Demir ve Okan, 2009; Kayıkçı, 2005):

Karşılaştırımalı eğitim. Ölkelerin eğitim sorunlarının tespiti, tanımlanması ve çözüm fikirleri edinilmesi amacıyla, farklı ölkelerin eğitimlerinin temeli olan eğitim sistemlerini irdeleyen ve inceleyen alandır.

Eğitim sistemi. Sistem; ortak bir amaç çatısı altında buluşan, birbirleriyle bağlantıları bulunan küçük parçalardan oluşan, kendisinden daha büyük bir sistemin de parçası olan yapıdır. Eğitim sistemi ise; bir ölkemenin tüm vatandaşlarının anayasal haklarından birisi olan ilgi ve yeteneğine göre bilgi, beceri, tutum ve değer edinmelerini sağlamak ve bu yolla ölkemenin ihtiyaç duyduğı insan kaynağını yetiştirmek ve topluma yansması beklenen faydaları için tüm ölkede devlet denetimi altında kurulan eğitim kurumları ve okullar ağıdır.

Örgütsel yapı. Ortak amaçlar çerçevesinde bir araya gelen kişi veya kurumların oluşturduğu birliğe örgüt denilmektedir. Örgütsel yapı ise, işe ait rollerin resmi dağıtımını yapan ve işe ilişkin faaliyetlerin bütünleştirilerek kontrol edilmesini amaçlayan yönetsel araçtır.

Eğitim yönetimi. Örgütlerin idaresinde kullanılan genel yönetim ilke, kavram ve kuramlarının, kamu hizmeti sunan eğitim kurumlarına uygulanmasını inceleyen bir bilim dalıdır.

Eğitim denetimi. Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin önceden belirlenen amaçlarını istenilen verimle yerine getirebilmeleri için düzenli şekilde yürütülen kontrol mekanizmasıdır. Eğitimin mevzuatlara uygun şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetler, niteliğinin kontrolü için dönütler sağlar. Çağdaş ilke ve ölçütlere uygun yapılan denetimlerin odak noktasını rehberlik ve iş başında yetiştirme oluşturur. Denetimin, sorunlara çözüm bulabildiği, onları en aza indirebildiği ve sapmalara karşı önleyici olabildiği oranda etkili ve verimli olduğu değerlendirilmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu kısımda araştırmanın kuramsal temelini oluşturan eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra, karşılaştırmalı eğitimin öneminden bahsedilmiş, tarihsel süreç içerisinde izlediği yol ve Türkiye’de yayımlanan çeşitli çalışmalar paylaşılmıştır.

Eğitim, bireyin büyümesinde ve toplumsallaşmasında ihtiyacı olan tüm bilgileri alarak toplum yaşamına katılmasını sağlayan süreçtir. İnsanoğlu, hayatı süresince sürekli bir eğitim ortamının içerisinde yer almaktadır. Bu eğitim ortamını oluşturan temel iki faktör kişinin kendisi ve yaşadığı çevresidir. Sözkonusu çevre; aile, sosyal çevre ve okuldur. Bu kapsamda, tüm çevre, bireyin sürekli eğitimini ve dolayısıyla gelişimini sağlarken; okul bu eğitiminin planlı kısmını oluşturmaktadır. Bu planlama ise her ülkenin belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda şekillenmektedir.

Eski çağlardan itibaren başlayan eğitim gereksinimi ilkel kabile dönemlerine kadar uzanmaktadır. Bu çağlarda eğitim, aile, toplum ve din tarafından biçimlendirilmiştir. Asya, Mezopotamya ve Eski Mısır’da okullarda ve tapınak çatısı altında eğitim verilmekteydi. Bu dönem okullarında din, yazı ve matematik gibi temel konular öğretilmekteydi. Antik Yunan ve Sparta’da yedi yaşına gelen erkek çocuklara koşu, mızrak atma ve dövüş öğretilir, askeri eğitim verilirdi. Ayrıca, Antik Yunan’da Aristo ile Platon (Eflatun) tarafından eğitime önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun sonucu olarak eğitim erdemle eşdeğer tutulmuş ve asillerin ilgilendiği bir uğraş olarak yer bulmuştur (Güven, 2014).

Roma’da ise tarih, hukuk, hitabet sanatı ve edebiyat derslerine ağırlık verilmekteydi (Celkan, 2017). M.S. 3. yy.da Roma’nın, Hristiyanlığı resmi din olarak kabul etmesinden sonra, eğitim kiliselerin çatısı altında ve din temelinde verilmeye başlanmıştır. Din, hitabet, dilbilgisi, matematik, astronomi ve müzik dersleri verilmekteydi. Orta Çağ’a gelindiğinde, eski akılcı yöntem bırakılmış, pozitif bilimlerde gerileme olmuş, din ağırlıklı, skolastik düşüncenin hakim olduğu bir eğitim uygulanmıştır. Eğitimden ayrıcalıklı tabaka sınıfının çocukları faydalanabilmiştir (Celkan, 2017). 15. yy.da Yeni Çağ’ın başlangıcı ile eğitim anlayışı değişmiştir. Yeni ekonomik yapı ile 18. - 19. yy.da Sanayi Devrimi sonucu ekonomik karlılığa uyum

sağlanabilmesini ve teknolojik gelişmelere uygun eğitim almış işgücü yetiştirilebilmesini teminen eğitim sisteminde değişiklikler yapılmıştır. Ek olarak, Rönesans ve Reform ile gelen bilim ve sanattaki gelişmeler sonucu, eğitim anlayışı da değişerek, tüm vatandaşlara sunulan bir hizmet halini almıştır. Matbaanın icadı (1436) sayesinde ise, basılan kitap sayısı artmış ve bilgi daha kolay, daha kısa sürede, daha geniş coğrafyalara yayılma imkanı bulmuştur. Bu kapsamda 17. yy.da eğitim kuramları ortaya atılmış, bilimsel buluşlar artmış ve bu sayede öğretim kurumlarının gelişimi hızlanmıştır. 18. yy.da üretilen bilgiler ilgili eğitim kurumlarında öğretilmeye başlanmış, halk eğitimi uygulamasının temeli atılmış ve kültürel aktarımların hızı artmıştır (Güven, 2014).

İlerleyen zamanlarda eğitim hakkında daha fazla çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Comenius 17. yy.da karma eğitime dayalı altı yıllık bir program hazırlamıştır. Bahsekonu program ancak 200 yılın ardından yürürlüğe konulabilmiştir. İngiliz filozof John Locke (18. yy.) *Thoughts of Education* (Eğitim Üzerine Düşünceler) ve peşinden Helvetius (18. yy.) *De l'Homme, de ses Facultés intellectuelles et de son Education* (İnsan, İnsanın Zihin Yetileri ve Eğitimi Üstüne) adlı eserlerinde Fransız Devrimi'yle gelen yeni düşüncelere öncülük etmişlerdir. Laik eğitim ile toplumda köklü değişiklikler görülmüştür. 1762'de Jean-Jacques Rousseau'nun Emile adlı eserinde, çocukların doğaya dönük bir eğitim almasının doğruluğunu savunan bir eğitim sistemi önermiştir. Bu kuramı deneyler ile inceleyen İsviçreli eğitim bilimci Heinrich Pestalozzi (19. yy.) karşılaştırmalı eğitim alanının gelişmesini sağlamıştır. Görüşleri benimsenmiş, yayılmış ve başka bilim adamlarına ilham kaynağı olmuştur. İtalyan ve ülkesinin ilk kadın doktoru olan Maria Montessori'nin (20. yy.) eğitim bilimci kimliği de bulunmaktadır. Montessori'ye göre eğitim; çocukların doğanın kanunlarını özümsemesi, doğanın uyumu ve düzeni içerisinde araştırma ve inceleme yapması, öğrendiğini uygulaması, hata yapması ve hatalarını bireysel olarak düzeltmesi için imkan sağlar (Vilscek, 1966).

19. yüzyıldan itibaren eğitim ülkelerin önem verdikleri başat konular arasına girmiştir. Bu dönemin karşılaştırmalı eğitimcileri daha çok, gezi ve sonucunda edindikleri gözlem ve bilgileri vastasıyla çalışmalarını oluşturmuşlardır. Bunun sonucu olarak, bu dönemde tanımlamalara sık rastlanmaktadır. Bu incelemeler çerçevesinde diğer ülke eğitim sistemlerinden uyarlamalar yoluyla kendi eğitim sistemlerini iyileştirme çalışmaları yapmışlardır.

Eğitim yöneticisi olarak görev yapan ve karşılaştırmalı eğitim alanında yaptığı çalışmalarla ABD’de nc olan Horrace Mann, 1840’lı yıllarda yaptığı çalışmalarla ABD eğitim sisteminin teşkilatlanması, eğitim giderlerinin devlet, dini kurumlar, özel sektör ve ya mahalli kurumlardan hangisi tarafından finanse edileceği, bir ülkede görülen eğitim sorununun diğer ülkelerde neden gözlemlenmediği konularını irdelenmiştir.

Eğitim müfettişi olarak görev yapan İngiliz eğitim bilimci Matthew Arnold, Fransa ve Rusya’da eğitim sistemlerini incelemek üzere geziler yapmış, karşılaştığı uygulamaların nedenlerini sorgulamıştır. Edindiği bilgileri İngiltere eğitim sisteminin şekillenmesinde kullanılmasını sağlamıştır (Erdoğan, 2003). Bu dönemde, karşılaştırmalı eğitimcilerin büyük çoğunluğu gezi yoluyla bilgiler toplarken, bir diğer kısmı ise tarih ve felsefe ile ilgilenmekteydi. Sorbonne’da felsefe alanında profesör olan Victor Cousin, tarihi Henry Barnard ve bir diğer filozof William Torrey Harris birçok ülkenin tarihi ve eğitimle ilgili belgelerini inceleyerek, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını yürütmüşlerdir (Erdoğan, 2003).

19. yy.da devlet ve özel sektör tarafından eğitim kurumları kurulmuştur. Tüm kademedeki okulların yanı sıra, müze, spor kulüpleri, gençlik kuruluşları, kültür ve sanatla ilgili dernekler de eğitim kapsamında sorumluluk sahibi olmuşlardır. 19. yy.ın sonlarında sosyal bilimler alanının, eğitim ve toplumbilim içerisindeki önemi anlaşılmaya başlamıştır. Eğitim ve toplumun birbirini şekillendirmesi, birinde görülen değişimin öbürüne de yansımaları ilgi çekmeye başlamıştır. Bu çerçevede okulların, gelecek toplumun şekillendiricisi olacağı anlaşılmış, ülkelerin ulusal özellikleri ve eğitim kurumlarının özellikleri birlikte incelenmeye başlanmıştır (Genç Sel, 2004).

20. yy.da karşılaştırmalı eğitime sosyolojik bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği ifade edilmiştir (Genç Sel, 2004). Bu bakış açısıyla Sadler, eğitim sistemlerinin transfer edilemeyeceğini belirterek, karşılaştırmalı eğitimin kuramsal temeline katkıda bulunmuştur. Ülkelerin eğitim sistemlerinin dil, din, ırk ve kltrlarına bağlı olarak şekillendiğini; toplumsal, tarihsel ve kültürel etmenler çerçevesinde incelenmesi gerektiğini ve eğitim alanında doğa kanunları gibi değişmez, evrensel çıkarımlarda bulunamayacağını ifade etmiştir. I. Dünya Savaşının ardından, sosyal bilimler nicel yöntemlerde araştırma yapmaya başladı. Bu çerçevede devletler ilk olarak ekonomi ve sosyoloji için kullandıkları istatistik

tekniklerini geliştirerek, eğitim alanında da kullanmaya ve daha çok nicel bilgi üretmeye başlamışlardır. II. Dünya Savaşı ile ampirik çalışmalar artmış, bu durum karşılaştırmalı eğitim alanını da şekillendirmeye başlamıştır. Bu doğrultuda sosyal bilimlerdeki araştırma teknikleri de gelişmeye devam etmiştir (Genç Sel, 2004).

1817 yılından günümüze kadar geçen ikiyüz yıl içerisinde karşılaştırmalı eğitimin gelişimi, merak etme boyutundan analiz etme boyutuna kadar ilerlemiştir. Eskiden gelişigüzel toplanan verilerden, sonraki aşamada seçilmiş verilere; tahmine dayalı çıkarımlar ve yorumlardan, bilimsel verilere dayalı değerlendirmelere geçilmiştir. Günümüzde ise aile, toplum ve yetişkin eğitimi alanında ve daha birçok alanda eğitim veren kuruluşların yanı sıra; gazete, dergi, kitap, radyo, televizyon gibi çağdaş iletişim araçları da eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Dünya ülkelerinin çoğunda karma eğitim uygulanmakta ve ilköğretim zorunlu tutulmaktadır (Güven, 2014).

Çalışmanın kuramsal temelini oluşturan diğer öge olarak karşılaştırmalı eğitimin öneminden bahsedecek olursak, tarihsel süreç içerisinde izlediği yol ve Türkiye’de yayımlanan çeşitli çalışmalar paylaşılmıştır.

Kalkınmış ülkeler arasında yer alabilmek için bir ülke eğitim sisteminin kalkınmış ülkelerin gerisinde kalmaması beklenir. Süreçte karşılaşılabilecek problemleri çözmeye diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmak önemlidir (Demirel, 2000). Bu noktada karşımıza karşılaştırmalı eğitim kavramı çıkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin ne olduğu konusunda değişik tanımlar bulunmakla birlikte çeşitli tanımlar aşağıda paylaşılmıştır.

Variş (1979), karşılaştırmalı eğitimi, mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlardaki benzer etmenlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanı olarak tanımlamaktadır (Akt. Demirel, 2000).

Türkoğlu (1984), karşılaştırmalı eğitimi farklı kültürler çerçevesinde, en az iki eğitim sisteminin teori ve pratikte yer alan benzer yanları ve farklılıkları gözlemleyen; öğrenci, öğretmen, okul ve okulda uygulanan eğitim programı gibi öğelerle ilgilenen bir alan olduğunu ifade eder.

Karşılaştırmalı çalışmalar, karşılaştırılabilen cinsten olguların benzer ve farklı özelliklerini saptama ve belirli görüş açılarına ya da ölçütlere göre değerlendirme esaslarına dayanır (Demirel, 2000).

Bu çerçevede Lauwerys, Varış ve Neff (1971) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şöyle özetlemektedir:

1. Eğitim sistemleri, etkinlikleri ve eğitimde karşılaşılan sorunlar hakkında geçerli bilgi elde etmek,
2. Mahalli, milli ve milletlerarası bir konu olan eğitimde, bir seri varsayımı, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek,
3. Eğitimde etkin olan etmenlerin, çeşitli memleketlerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının tayinine yardım edecek görüşü kazandırmak,
4. Bir memleketin eğitim sistemini kendi anlayışıyla geliştirebilmesi için teorik ve pratik açıdan katkıda bulunmak.

Noah'a (1985) göre ise karşılaştırmalı eğitimin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Ülke eğitim sistemlerinin işleyişi ve elde edilen sonuçları hakkında bilgi vermek,
2. Eğitim sisteminin uygulandığı eğitim kurumlarının ve uygulama sürecinin ilerlemesine ve gelişimine destek olmak,
3. Eğitimin toplumsal boyutuna ve katkılarına dikkat çekmek,
4. Benzer yönleri bulunan eğitim sistemleri hakkında genel çıkarımlarda bulunmak.

Eğitimi bilimsel ve kültürel açıdan zenginleştirmek, uluslararası uyumu sağlayarak anlaşmazlıkları azaltmak, karşılıklı dostluk temellerinin atılmasını ve sağlıklı iletişim kurulmasını sağlamak karşılaştırmalı eğitimin hedef ve katkıları arasında sayılabilir (Demirel, 2000).

Karşılaştırmalı eğitimin birçok yararı olduğu bilinmektedir. King (1979), bunlardan birkaçını şöyle sıralamaktadır:

1. Karşılaştırmalı eğitim yoluyla alternatif yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunabilir.
2. Karşılaştırmalı eğitim, geniş bir bakış açısı sağlayarak eğitim ile ilgili olguların, eğilimlerin ve problemlerin analiz edilmesine yardımcı olabilir.
3. Sunduğu değişik deneyimler ve yaklaşımlarla eğitim alanında en doğru kararın verilmesine katkılar sağlayabilir.
4. Politikacılar ve yöneticiler karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sonuçlarından faydalanabilir.
5. Eğitim ile ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin değişik boyutları gözler önüne serilebilir (Akt; Erdoğan, 2000).

Böke'ye (2002) göre ise, Karşılaştırmalı eğitim iki grupta toplanabilir:

1. Kuramsal Çalışmalar: Karmaşık eğitim sistemleri oluşturmak ya da varolanları sınamak için yapılan çalışmalardır. Bu gruptaki çalışmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyip açıklamaya çalışırlar.
2. Tanımlayıcı Çalışmalar: Bu türdeki çalışmaların amacı, eğitim sistemleri, deneyimleri vb. incelemek ve belgelemektir. Eğitim sistemindeki test başarıları, öğretim programları, okul takvimi, öğretmen maaşları v.b. gibi göstergeler ile ilgili karşılaştırmalı veriler toplanır, değerlendirilir ve eğitim sistemleri arasındaki ortak, benzer ve farklı noktalar ortaya konur. Bu tür çalışmaların tek olumsuz yanı, gözlenen farkların nedenleri ile ilgili yorumlar için yeterli veri sağlanamamasıdır (Akt. Nasman, 2003; Böke, 2002).

Karşılaştırmalı eğitim kapsamında yapılan çalışmalar, ülke eğitim sisteminin geçmişine ve bu güne ışık tutmakta, bu sayede nerede, ne durumda olduğumuzu anlamamıza ve ileriye dönük plan program yapmamıza yardımcı olmaktadır (Üner, 2010).

Karşılaştırmalı eğitim, çok uzun yıllardan beri ilgi çekmiş bir konudur. Diğer birçok alanda olduğu gibi, insanların diğer ülkelerin eğitim yapılarını ve işleyişlerini gözlemlenmeleri ve merak etmeleri ile başlamıştır. Farklı eğitim yapılarının diğer ülkelere uygulanmasının nasıl sonuçlar ortaya koyacağı değerlendirilmiştir (Wilson, 2003). Karşılaştırmalı eğitimin gelişiminde ilk çalışmalar, ülkelerin yararlı

uygulamalarının diğerk ÷lkelerde kullanılmak üzere uyarlanması ile başlamıştır. Sonraki aşamada, karşılaşılan olguların ardında yatan sebepler araştırılmaya ve düzenli şekilde incelenmeye başlanmıştır (Bray, Adamson & Mason, 2014). Karşılaştırmalı eğitimi daha bilimsel bir şekilde yürütebilmek amacıyla yapılan detaylı çalışmalar ve yöntem araştırması 1960'lı yıllarda başlamıştır (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının temelindeki amaç, eğitim sorunlarının çözülmesidir. Bu doğrultuda, eğitim, toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik açılardan değerlendirilir. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim bilimlerinin tüm alanlarından faydalanarak ÷lkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamayı amaçlayan bir alandır. Çalışma esnasında karşılaşılan eğitim olgularının farklı perspektiflerden ele alıp değerlendirilmesi, sorunların çözümüne fayda sağlar. İki eğitim olgusunun karşılaştırılması her durumda sahip olunandan daha çok bilgiye ulaşılmasını sağlamaktadır. Çalışılan eğitim sisteminin kültürel deseni çerçevesinde ele alınan bir olgu, diğerk olgu için ne yapılması gerektiği hususunda bilgi vermektedir (Demirel, 2000; Türkoğlu, 1998; Ültanır, 2000; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Karşılaştırmalı eğitim vasıtasıyla eğitime ait problemler hakkında ilgili alanlarda inceleme yapılarak ve farklı bakış açıları ile değerlendirilerek çözüm bulunabilmektedir. Eğitime ait olguların analizi, geniş perspektiften bakılarak bütüncül bakış açısıyla ve eğitimin evrensel boyutundan faydalanılarak yapılabilmektedir. Alana ait uygulamaların ortaya çıkış şekilleri hakkında veriye ulaşma imkanı tanımakta ve aynı çalışmaların başka ÷lkelerde hangi yollarla ortaya çıktığını inceleyerek, alana kuram oluşumu hususunda katkıda bulunmaktadır. Ülkelerin yönetim şekilleri ve siyasi yapılanması ile eğitim sistemlerinin yönetimi arasında benzerlik görüldüğünden, karşılaştırmalı eğitim vasıtasıyla ÷lkeler hakkında çıkarımda bulunulabilmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim sistemleri hakkında yönetim şekilleri ve siyasi yapılanma çerçevesinde yorumda bulunulabilmektedir. Ülkelerin halihazırdaki gelişmişlik düzeylerine erişmelerinde eğitimin etkili olduğu noktaların, karşılaştırmalı eğitim vasıtasıyla incelenebilmesi, ulusal kalkınma ile eğitim arasındaki etkileşim hakkında bilgi edinmeye ve bağlantılar kurulabilmesine olanak tanır (Erdoğan, 2000; Erdoğan, 2003; Türkoğlu, 1998; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Karşılaştırmalı eğitimin disiplinler arası bir alan olması sayesinde araştırma yapılacak ülkelerin yönetiminde etkin politikalar, sosyal yapı, kültür, eğitim sistemlerinde yer alan müfredatlar, öğrenme-öğretme yöntemleri ve zaman içerisinde bu alanlarda yaşadığı değişimler ve dönüşümler çeşitli boyutlarıyla ele alınabilmektedir (Bray, Adamson & Mason, 2014).

Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan başlıca eğitim yöntemleri hakkında aşağıda bilgi paylaşılmaktadır:

Kandel'in tarihsel analiz yöntemi. Karşılaştırmalı eğitim alanına çok sayıda eserle katkıda bulunan Kandel, 20. yy. çağdaş karşılaştırmalı eğitimcilerindedir. Alanın temel amacının, diğer ülkelerde kullanılmakta olan yöntem, uygulama ve idari yapıyı kopyalamak değil; adapte etmek olduğunu savunur (Kandel, 1933).

Eğitimde karşılaşılan sorunların büyük kısmının evrensel sorunlardan oluştuğunu ifade eder. Bu çerçevede bu sorunların çözümü için karşılaştırmalı eğitim alanına başvurulmasının önemini vurgular. Ülkelerin eğitimlerinin gelişmesinde, ilgili ülkenin tarihi gelişimlerini ve ana özelliklerini işaret eder. Bir ülkenin vatandaşlarına tanıdığı öğrenim hakkı, bu hakkın hangi tarihte kabul edildiği ve kapsamı, eğitiminin ilerleyişi hakkındaki bilgilerin, karşılaştırma ve değerlendirmede temel kıstas olarak ele alınması gerektiğini ifade eder (Aytaç, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yoluyla elde edilen gelişmeleri tarihsel analizler yoluyla, tarihsel faktörlere dayandırarak açıklar (Holmes, 1981). Tarihin, ülkeye özgü karakter ve kültür etmenlerini ve ülkenin eğitim algısını ne yönde etkilediğini araştırır. Eğitimde karşılaşılan ilgili evrensel sorunlar için, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan bir araştırmanın, bir problem ile başlayıp bir çözümle bitmesi gerektiğini ifade eder. Bu uygulamanın, alanın yöntemsel olarak gelişmesine imkan sağlanacağını savunur (UNESCO/ World Survey of Education, 1955).

Hans'ın ulusal karakter yaklaşımı. 20. yy.'da Rus bir eğitimci olan Nicholas Hans, milli eğitim müdürlüğü görevinde bulunmuştur. İdeal eğitimin gerekleri hakkında çalışmalar yapmıştır. Eğitim hakkında yapılan çalışmaların alana değişim ve gelişim getirmesi gereğini savunur. Eğitim politikalarının oluşturulması aşamasında dil, din, ırk, ekonomik güç ve sosyal sınıfların dikkate alınmasının

öneminden bahseder. Eserlerinde şu üç unsura yer verir ve tüm çalışmalarını bu çerçevede şekillendirir:

1. Doğal unsurlar (dil, ırk, ekonomi ve bulunulan coğrafya)
2. Dini unsurlar
3. Laik unsurlar (demokrasi, milliyetçilik, sosyalizm, hümanizm) (Cramer & Browne, 1965).

Tümden gelimci yaklaşımla çalışan Hans, 1945 öncesi karşılaştırmalı eğitimcilerin izlediği yol gibi, eski tarihlere dayanan nedenleri incelemiştir. II. Dünya Savaşı'nın ardından karşılaştırmalı eğitim alanında çalışmalara başlayan psikoloji, sosyoloji ve ekonomi alanından sosyal bilimciler ile tüme varım yönteminin karşılaştırmalı eğitim alanına etkisi gözlenmeye başlanmıştır.

1957 yılında Sovyetler Birliği'nin uzaya çıkmasının ardından, ABD başta olmak üzere birçok ülkeden Sovyetler Birliği ve diğer ülke eğitim sistemlerini incelemek üzere yapılan çalışmaların sayısında ve alana olan ilgide artış yaşanmıştır.

Buna ek olarak, ABD başkanı Johnson'ın ABD okullarında dünya kültürünün tanıtılması ve kalkınmakta olan ülkelerin eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine destek olmak amacıyla çıkardığı Uluslararası Eğitim Kanunu'nun da karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların artmasına etkisinin olduğu dile getirilmektedir (Urch, 1987).

Bereday'in disiplinlerarası yaklaşımı. 1960'lı yıllardan sonra karşılaştırmalı eğitim alanının çalışmalarını bilimsel niteliğe kavuşturabilmek için yeni yöntem arayışlarının başladığı gözlenmektedir. George Bereday tarafından yazılan Comparative Method in Education adlı eserde bu alandaki ilk çalışmalar görülmektedir.

Noah ve Eckstein'in sosyal bilimler yaklaşımı. Karşılaştırmalı eğitim alanının bilimsel alanda kabul bulması için Horal Noah, Max Eckstein ve Arnold Anderson'ın çalışmaları önem taşımaktadır. Hipotez oluşturma, hipotezin test edilmesi ve istatistiksel işlemlerin karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanımının bilimsel alanlarda kabul bulacağını düşünmüştür.

Noah ve Eckstein *Toward Science of Comparative Education* adlı eserlerinde karşılaştırmalı eğitimin, bilimsel bir alan (olma yolunda geçirdiği tarihi evreleri) tanımlamıştır.

Ayrıca Noah'ın *Use and Abusing of Comparative Education* adlı makalesinde karşılaştırmalı eğitim alanının işlevleri ve hangi yollarla suistimal edilebileceği tartışılmıştır.

Eckstein'in (1983) *Comparative Mind* adlı makalesinde ise, "karşılaştırma" terimi birçok açıdan incelenmiş ve tanımlanmıştır. Eckstein'e göre bu terim, iki unsurun birbirlerine benzeyip benzemediğinin araştırılması, benzer yönlerinin açığa çıkarılması veya birbirleri ile etkileşimi konusunda inceleme yapılması olarak ifade edilmektedir. Bilinmeyen bir terim veya durumu, bilinenlerden yola çıkarak anlatmak için "karşılaştırmalı düşünce"yi (comparative mind) benzeşim (mecaz), model ve paradigmlar kullanarak figüratif düşünmeye doğruyönlenecek zihinsel bir etkinlik olarak tanımlar (Eckstein, 1983).

Eckstein, farklı unsurların etkin şekilde karşılaştırılabilmesi için mecazın (metafor) kullanılmasının gerekliliğinin altını çizer. Mecaz kullanılarak yapılan karşılaştırmaların daha anlaşılır ve etkili olduğunu düşünür. Tarih alanı başta olmak üzere, sosyal bilimlerin önemli bir kısmında mecazın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu şekilde, anlatılmak istenen bilginin, okuyucunun zihninde şekillenmesinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple tarih, edebiyat ve felsefe alanında mecazın sıkça kullanıldığı gözlenmektedir (Keklik, 1990).

Holmes'un problem çözme yöntemi. Brain Holmes çalışmasında, Dewey ve Popper tarafından ortaya atılan bilimsel araştırma ilkeleri çerçevesinde araştırma yapılırken, gerçek veya varsayımsal bir problemden hareket edilmesi gerektiğini belirtir. Bu problemin çözümünde bilimsel araştırma basamaklarının kullanılmasının gerektiğini ifade etmektedir (Holmes, 1981).

Bunlara ek diğer yöntemler ise analitik, tanımlayıcı, değerlendirici ve açıklayıcı yaklaşım olarak sıralanmaktadır (Noah & Jennifer, 2013; Philips, 2006; Trethewey, 2011). Türk alanyazınında ise bu yöntemler yatay, dikey, örnek olay, problem çözme, tanımlayıcı ve açıklayıcı yaklaşım (Demirel, 2000; Erdoğan, 2000; Ültanır, 2000) olarak sınıflandırılmaktadır. Eğitim sistemlerinin öğelerinin birbirlerine paralel olarak incelenmesi yatay yaklaşım; eğitim sistemlerinin ortaya çıkış

tarihlerinden itibaren incelenmesi dikey yaklaşım veya tarihsel analiz yöntemi; eğitim sisteminde yer alan özel bir eğitim olgusunun ele alınarak incelenmesi örnek olay; eğitim sisteminde yer alan bir soruna çözüm bulunması, neden ve sonuçlarının ortaya koyulması problem çözme veya analitik yaklaşım; doküman tarama ve gözlem yoluyla benzerlik ve farklılıkların tanımlanması, gerçeklerin ortaya koyulması tanımlayıcı yaklaşım; karşılaştırılan olayların nedenlerinin araştırılması açıklayıcı yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2000; Philips, 2006; Ültanır, 2000). Farklı şekillerde isimlendirilmesine rağmen, temel olarak karşılaştırmalı eğitim yöntemleri birbiriyle benzerlik göstermekte ve eğitim olgularının farklı boyutlardan ele alınması imkanını sağlamaktadır (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Eğitim alanındaki çalışmalara karşılaştırmalı eğitimin sağladığı tüm imkan ve olanaklar, karşılaştırmalı eğitimin tüm dünyada eğitim bilimleri içerisinde önemli bir yerinin olmasını sağlamıştır. Aynı şekilde, karşılaştırmalı eğitim Cumhuriyet'in kuruluşunun ardından Türkiye için de eğitimde yenileşme çalışmaları çerçevesinde sıklıkla faydalanılan bir alan olmuştur. Eğitim, küreselleşmenin doğurduğu bir sonuç olarak, günümüzde de taşıdığı önemi korumaktadır.

Değişen zaman ve şartlar, eğitime bakış açısını da değiştirmiştir. Neo-liberal politikaların eğitim sistemini etkilemesi ve yeniden şekillendirmesinin yanı sıra, eğitim neo-klasik işgücü piyasasında bir sermaye unsuru olarak "insan sermayesi" şeklinde tanımlanmaya başlanmıştır. Bireyin içinde bulunduğu topluma uyumlu olmasını sağlayan eğitim, zaman içerisinde bu algıdan uzaklaşarak, ekonomiye katkıda bulunan bir yatırım unsuru olarak algılanmaya ve yer bulmaya başlamıştır. Bunun bir sonucu olarak, artık toplumsal bir etken olmaktan uzaklaşarak, ekonomik bir etken olmaya başlamıştır. Buna ek olarak, ekonomi ve teknoloji konularında ülkeler arasındaki ilişkilerin artması ve işbirliklerinin oluşması, ortak amaçlar çerçevesinde hareket etme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple eğitim alanındaki gelişmelerin takibi, buna dayalı olarak bilgi paylaşımı ve ortak hareketin devamlılığını sağlayabilmek için karşılaştırmalı eğitimin önemi artmış, artık ihtiyaç duyulan bir alan haline gelmiştir (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Küreselleşme, karşılaştırmalı eğitimin her zamankinden farklı bir boyutta incelenmesini sağlamış ve gelişmesinde etkili olmuştur (Marginson & Mollis, 1999). Bilimsel ilerlemeler, politik etmenler ve kültürel sebepler karşılaştırmalı eğitimin

önemini artırmıştır. Öte yandan UNESCO, OECD, World Bank (Dünya Bankası) ve benzeri uluslararası örgütler, ülkeler arasında eğitim ağı oluşturulmasında önemli role sahiptir. Bu sayede, standart ölçütler çerçevesinde değerlendirmeye alınan ülkeler, diğer ülkelere göre hâlihazırdaki durumlarını görebilmektedir. Bu değerlendirme ile ülkelerin ortak eğitim sorunlarına çözüm bulmak, eğitim konusunda çeşitli alternatifler oluşturmak temel amacı teşkil etmektedir. Bu kapsamda eğitimin mali boyutu, eğitim yönetiminin merkezi / yerel oluşu, özel veya kamu eğitimi, eğitimin niteliğinin iyileşmesi ve benzeri sorunlara çözüm ve alternatifler aranmaktadır (Shalimov, 1997). Verimli uygulamalar örnek teşkil etmekte ve alternatif olarak diğer ülkelerce incelenmektedir (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Karşılaştırmalı eğitime duyulan gereksinim, değişen koşullar dolayısıyla artmış ve bu alanda yapılan çalışmaların gelişim seyri önem kazanmıştır. Son yıllarda eğitim bilimleri kapsamında, eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim programları alanlarında yapılan çalışma sayısı büyük artış göstermiştir (Akın, 2012; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Balodimas-Bartolomei, 2016; Bernasconi & Celis, 2017; Boztaş ve Er, 2012; Delibaş ve Babadoğan, 2009; Georgakis ve Graham, 2016; Maadad & Rodwell, 2016; Choi, 2013; Kahraman, 2016).

Çalışma sayısındaki artışla birlikte, ilgili çalışmaların detaylı incelenmesine imkan sağlayan, çalışmaların analizini yapan ve alanın ilerleyişi hakkında yorum ve yönlendirmede bulunmaya çalışan araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016; Tatlı ve Adıgüzel, 2012; Üstüner ve Cömert, 2008). Tatlı ve Adıgüzel (2012) 2000-2010 arasında yayımlanan lisansüstü çalışmaları incelemiştir. Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017) 2010-2016 arasında yayımlanan karşılaştırmalı eğitim alanına ait makale ve lisansüstü çalışmaları incelemiştir. 2017 yılı ve sonrasında karşılaştırmalı eğitim alanındaki lisansüstü çalışmaların detaylı olarak incelendiği bir çalışma mevcut değildir. Bahse konu çalışmalar ve karşılaştırmalı eğitim alanına ait birikim dikkate alındığında, bu durumun bir eksiklik olduğu değerlendirilmektedir. (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazında yer alan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına, Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin gerek tek başlarına, gerek birbirleriyle, gerek de başka ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalara yer verilmektedir. Aşağıdaki paragraflarda ilgili çalışmalar hakkında kısa bilgiler paylaşılmaktadır.

Genç Sel'in (2004) "Dünyada ve Türkiye`de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler" adlı çalışmasında karşılaştırmalı eğitim konusunda genel bir çerçeve çizilmeye ve alana ilişkin genel bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, karşılaştırmalı eğitim alanına ait tanımlar, alanın gelişim süreci, araştırmalarda karşılaşılan sorunlar ve gelişmiş ülkeler tarafından karşılaştırmalı eğitimin kullanım amaçlarından bahsedilmiştir. Karşılaştırmalı eğitimin, Türkiye için taşıdığı öneme yer verilmiş, Türk eğitim sisteminin bu alan çerçevesinde nasıl etkilendiği ve eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisinin olup olmadığı tartışılmıştır.

Bahse konu, çalışmanın sonucunda dünyanın birçok ülkesinde eğitim sistemlerinin şekillenmesinde karşılaştırmalı eğitimin rolünün büyük olduğuna yer verilmiştir. Ancak bu rolün büyüklüğü, etki yönü hakkında net bir bilgi vermemektedir. Özellikle az gelişmiş ülkeler, gelişmişliği batılı ülkeler ile bağdaştırmıştır. Bu sebeple, kendi yerel eğitim uygulamalarından, yerel sistemlerinden, kültürlerine ait olan unsur ve uygulamalardan uzaklaşarak, değerlerini yitirmekte oldukları gözlenmiştir. Bu çerçevede, karşılaştırmalı eğitim alanından, toplumun temelini sarsmayacak, değerlerinden uzaklaştırmayacak; aksine toplumun ihtiyaçlarını giderecek, ondan faydalanılacak şekilde kullanılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Örnek alınan ülkenin eğitim sisteminin aynen alınarak başka bir ülkeye entegre edilmesi sonucu, yeni sistem öğrencilere "yabancı" ve "anlamsız" gelecektir. Bunun yerine, faydalı yanlarından ilham alınarak öğrencilerin içinde yetiştiği eğitim sistemine yenilikler katılması, ilgili eğitime yaratıcılık katacak şekilde kullanılması tavsiye edilmektedir. Bu düşünceyle yazar, karşılaştırmalı eğitimin sağlam bir temel oluşturacağı düşüncesini paylaşmaktadır.

Cho'nun (1997) "Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması" adlı çalışmasında Güney Kore ve Türkiye eğitim sistemlerinin tarihçeleri, eğitim mevzuatları, eğitim programları, öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretim finansmanı konularında bilgiler aktarılmış olup, iki ülke eğitim sistemleri bu konular çerçevesinde karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Çalışma sonucunda, bahse konu iki ülkenin eğitim tarihi açısından karşılaştıkları finansal, politik, kültürel zorluklar ve deneyimler çerçevesinde farklı yönde ve aşamalarda gelişim ve değişim gösterdikleri ifade edilmektedir. Eğitim teşkilatlanması olarak benzer yapıda oldukları, okul örgütlenmelerinin genel olarak ortak yapılanma şemasına sahip olduğu, lakin yükseköğretim kademesinde Güney Kore'nin Türkiye'deki eğitim sisteminden farklı yapıda olduğu gözlemlendiğinden bahsedilmektedir. Her iki ülke eğitim sisteminin amaçlarının vasıflı, bağımsız, ülkesini seven vatandaşlar yetiştirme ve bir üst kademede yer alan eğitim kurumuna veya mesleğe devam etmesini sağlayacak yeterli seviyeye ulaştırma gibi ortak noktalar taşıdığına yer verilmektedir. Ders programlarının içeriği ve haftalık ders saati sayılarında farklılıklar bulunmaktadır. Güney Kore'de öğretmenlerin farklı kademelerdeki eğitim kurumlarında eğitim alarak öğretmenlik yeterliği edindikleri bilgisine ulaşılmaktadır. Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere tüm eğitim kademelerinde çalışan tüm öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olması gerekmektedir. Güney Kore'de farklı branşlar için farklı şartlar arandığı, ilköğretim kademesi öğretmenliği için eğitim üniversitesi; ortaöğretim kademesi öğretmenliği için öğretmen koleji, eğitim enstitüsü, genel üniversitelerin öğretmen eğitimi sınıfı ve ya eğitim bölümü mezunu olunması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca Türkiye'de öğretmen branşları sadece alan bazında sınıflanırken, Güney Kore'de danışman öğretmen, kütüphane öğretmeni, anaokulu öğretmeni, 2. sınıf öğretmen, 1. sınıf öğretmen, ilkokul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, yardımcı öğretmen, stajyer öğretmen gibi Türkiye'de mevcut olmayan kademeye dayalı öğretmenlik branşları da mevcuttur. Her iki ülkede de öğretmen seçiminde sınav uygulanmakta olup, ilgili çalışmanın yayımlandığı yıl Güney Kore'den farklı olarak Türkiye'de öğretmen seçiminde uygulanan sınavda mülakat aşaması olmadığı belirtilmiştir. Ek olarak, Güney Kore'de eğitim fakültesi mezunu olan, ancak öğretmenlik mesleğine başlamak için yapılan sınava girmemiş, öğretmen yardımcılığı olarak görev yapan kişiler olduğuna yer verilmiştir. Öğretim finansmanı çerçevesinde ise Güney Kore'de

devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın % 22 iken, Türkiye’de % 13 olduğu, bu bütçelerin eğitim için yetersiz ve artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Aras ve Sözen’in (2012) “Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme sistemini incelemiştir. Bu incelemeyi okul öncesi, sınıf ve matematik öğretmenliği programlarıyla sınırlandırmıştır. İlgili çalışmayla, belirtilen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin benzer ve farklı yanları incelenerek Türkiye’de bu öğretmenlik programlarının öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmanın sonucunda Türkiye ve Güney Kore’de öğretmenlik programında alınan dersler teorik ve uygulamaya dönük olması itibariyle değerlendirildiğinde benzerlik olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik bölümü öğrencilerinin aldığı uygulamaya dönük “Okul Deneyimi” gibi derslerden beklenen verim alınmadığı, özellikle son yıl Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) hazırlanmak için kurslara gittikleri ve bu derslere gereken özeni göstermedikleri ifade edilmektedir (Eraslan, 2009).

Türkiye ve Güney Kore devlet okullarına öğretmen seçiminde eskiden farklılık olmakla beraber, günümüzde öğretmen seçimi sınavlarının şeklen benzer hale geldiği gözlenmektedir. Eski yıllarda Türkiye’de devlet kurumlarında öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları, sadece genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri sınavlarından oluşan KPSS sınavına girerek, puan esasına göre öğretmenliğe atanabiliyordu. Güncel durumda öğretmen adayları KPSS’ye ek olarak, mezun oldukları öğretmenlik programının alan konularından oluşan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne (ÖABT) ve Milli Eğitim Bakanlığı’nca yapılan mülakata girmekle yükümlüdürler. Benzer şekilde Güney Kore’de de öğretmen olarak devlet okullarında çalışabilmek için yazılı sınavlara ilaveten, mülakat-yetenek ve karakter sınavı olduğu bilinmektedir (Cho, 1997).

Genel olarak ilgili araştırmalarda, karşılaştırmalı eğitimin tarihsel ve gelişimsel süreci, kullanım amaçları, ilgili ülkenin eğitim sistemi ve bu eğitim sistemine ait bilgiler içeren çalışmalar sunulmuştur. Bu çalışmalar yapılırken, Türk eğitim sisteminin geliştirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda katkı sağlayacak uygulamalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmacının yöntemi ve kaynak tarama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Bu çerçevede, bilgilerin toplandığı kaynaklar, bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin değerlendirilmesine ilişkin araştırmalara yer verilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmalarda model, araştırma sorularını yanıtlamak veya hipotezlerini test etmek amacıyla başvurulan, araştırmacının geliştirdiği planlardır. Tarama ve deneme modeli olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır.

Bir grubun önceden planlanmış bazı özellikleri hakkında bilgi toplanması amacıyla yapılan çalışmalar tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır. Karasar'a (1999) göre ilgili araştırmada kullanılan tarama yaklaşımıyla yapılan araştırmalar, geçmiş süreçte veya halihazırda mevcut durumu olduğu haliyle tanımlamayı hedefleyen araştırma modelleridir. Bu modelde "Nedir?", "Ne ile ilgilidir?" gibi sorulara verilen cevaplar araştırmacının amacını belirtir (Büyüköztürk vd, 2014; Karasar, 1999).

Bu çerçevede; Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışma araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır.

Kaynak Tarama Süreci

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın kaynak tarama aşamasında, araştırılan problem ve alt problemlere yanıt bulmaya yönelik kayıt ve belgeler elde edilmeye ve incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede Türkiye ve Güney Kore'nin tarihsel gelişim aşamaları, örgütsel yapıları, yönetim ve denetim alt sistemleri incelenmiş, benzer ve farklı yönleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada her iki ülkeye ait konu ile ilgili alanyazın taranmış ve ülkelerin ilgili yasal dokümanlarından, Güney Kore Eğitim Bakanlığı (MOE), Güney Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü (KEDI), Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) resmi internet

sistelerindeki bilgi ve dokümanlardan, OECD, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Dünya Bankası (WORLD BANK) gibi uluslararası kuruluşların yayımlanan ilgili raporlarından, karşılaştırmalı eğitim alanına ait kitaplardan, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan makaleler gibi bilimsel yayımlardan yararlanılmıştır.

Fransa Paris'te yerleşik Türkiye Cumhuriyeti ve Güney Kore UNESCO Daimi Temsilciliği, Ankara'da yerleşik Güney Kore Ankara Büyükelçiliği, Ankara Kore Kültür Merkezi ve Katar Doha'da yerleşik Güney Kore Doha Büyükelçiliği gibi kuruluşlarda görev yapan konu ile ilgili uzmanlar aracılığı ile kaynaklar ilk elden temin edilmeye çalışılmıştır. Ek olarak, Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Kore Kitaplığı ve çeşitli üniversite ve devlet kütüphanelerindeki kaynaklar da taranmıştır. Bu çerçevede, olabildiğince kapsamlı kaynaklardan elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Çalışma kapsamında, alanyazın taraması yapılmış ve çeşitli dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman taraması sonucunda ulaşılan kaynaklar Türkçe, İngilizce ve Korecedir. Güney Kore Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfası gibi birincil kaynak niteliğindeki Korece kaynaklar, araştırmacı tarafından çeviri programı ile önce Korece'den İngilizce'ye, ardından da Türkçe'ye çevrilmiştir.

Bahse konu çalışma amaç, yöntem, bulgu, sonuçlar ve ifade edilen öneriler kapsamında tematik olarak incelenmiş ve raporlaştırılmıştır. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri ile ilgili bulgular analiz edilerek, iki ülke eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılık gösteren yönleri belirlenmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmının alt problemleri temel alınarak araştırmada ulaşılan bulgulara değinilmektedir.

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamaları ile Benzer ve Farklı Yönleri

Çalışmanın alt problemlerinden birincisi “Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu çerçevede; Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarına değinilmiştir. Takip eden paragraflarda, bu alt probleme ilişkin bulgular aktarılmış ve tartışılmıştır.

Türkiye eğitim sisteminin tarihsel gelişimi. Bu bölümde Türkiye'nin eğitim sisteminin tarihsel gelişimi hakkında bilgiler aktarılacaktır. Ardından, eğitim sisteminin amaç ve yasal temellerine yer verilecektir.

Türkiye eğitim sisteminin sıralı dönemler şeklinde tarihsel gelişimine ilişkin bilgi aşağıda paylaşılmaktadır:

Cumhuriyet öncesi dönem. Türkiye eğitim sisteminin tarihsel gelişimini kavrayabilmek için, eski tarihlerden itibaren uygulanan eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olmak önem taşımaktadır. Bu sebeple tarihte bilinen ilk Türk devleti olan Asya Hun Devleti'nden başlayarak, tarih boyunca yaşayan belli başlı Türk devletlerinin eğitim sistemlerini incelemek faydalı olacaktır.

Türk tarihinde bilinen ilk Türk devleti Asya Hun Devleti'dir. Bu devletten önce yazı kullanılmadığı için, daha önceki tarihlerde Türklere ait bir siyasi yapılanmaya sahip olup olunmadığı hakkında kesin bilgi mevcut değildir. Ancak bazı Çin kaynakları ve arkeolojik kazılardan çıkarım yapılmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede, yazının ve dolayısıyla eğitimin önemi tekrar anlaşılmaktadır.

Türk topluluklarında eğitim, doğayla iç içe olan yaşam şekline etkilenmiştir. Örgün eğitimin olup olmadığına dair kesin kayıtlar olmamasına rağmen, bir eğitim sisteminin var olduğu atasözü, masal ve şiir gibi sözlü olarak günümüze gelen edebiyat ürünlerinden anlaşılmaktadır. Bu sözlü ürünler, eğitimin içeriği hakkında

çıkarmaya olanak vermektedir. Eğitimi alan kişilerden, sorumluluklarını bilen, toplumla uyumlu, topluma faydalı ve kurallara saygılı olmaları beklenmektedir.

Hunlarda eğitim. Çoğunlukla “göçebe kültür” olarak bilinen “bozkır kültürü” çerçevesinde dağınık boylar halinde yaşayan Hunlar, Asya Hun Devleti çatısı altında toplanmıştır. İlk hakan Teoman döneminde başlayan eğitim hareketi, Mete döneminde en parlak dönemini geçirmiştir. Askeri alanda büyük başarılar ve gelişmeler yaşanmıştır. İlk yazılı kaynakların Göktürk döneminde görülmesine rağmen, Çin ile Hunlar arasında yapıldığı ortaya çıkan yazışmalar, Türklerin bu dönemde de okuma ve yazma bildiklerini göstermektedir (Güven, 2014).

Göktürklerde eğitim. Hunların gerek siyasi, gerek coğrafi, gerekse eğitim açısından mirasçısı olan Göktürklerin eğitim tarihine en önemli katkıları 38 harften oluşan Göktürk alfabesidir. Aynı döneme ait Orhun Abideleri dönemin eğitim ve öğretimi hakkında bilgi vermektedir (Özkan, 2014).

Uygurlarda eğitim. 8. yy. ortalarında kurulan Uygur Devleti, yerleşik hayata geçen ilk Türk devletidir. Aynı zamanda kendi alfabelerinin olması, kağıt ve matbaa kullanmaya başlamaları okur yazarlık seviyesinin arttığının göstergesidir. Uygurlara ait “Çocuğunu öğretmene ver, ondan alıp saraya ver.” atasözü, örgün eğitimin varlığının ve akademik eğitime verdikleri önemin göstergesidir. Ayrıca, eski çağlarda en üst devlet memurlarının çalıştığı yer olan sarayda çalışmanın ancak iyi bir eğitim alınması yoluyla mümkün olduğu anlaşılmaktadır (Güven, 2014).

Karahanlılarda eğitim. Karahanlılar döneminde İslamiyete geçişin etkisiyle eğitim de İslamiyet doğrultusunda şekillenmeye başlamış, ilköğretim seviyesinde eğitim veren mektepler ve ilköğretimden yükseköğretim seviyesine kadar eğitim veren medreseler kurulmaya başlanmıştır. Bu eğitim kurumları Osmanlı'nın tarih sahnesinden ayrılışına kadar yaklaşık bin yıl boyunca eğitim vermeye devam etmiştir. Karahanlılar döneminde de tüm dünyanın temel başvuru kaynağı olarak gördüğü eserleri yazan birçok bilim adamı bu kurumlarda yetişmiştir. Karahanlılar döneminde örgün eğitimin gelişmesinin yanı sıra, yaygın eğitim kurumları da dikkat çekmektedir. Sınır güvenliğinin tesisi amacıyla kurulan rıbatlar (hangah-kervansaray) , ibadete ek olarak halkı hem dini hem de toplumsal konularda aydınlatma görevini üstlenen cami, mescit, tekke, zaviye ve kütüphaneler de yaygın eğitim kurumları olarak yer almaktadır. Farabi, İbn-i Sina, Kaşgarlı Mahmud, Yusuf

Has Hacip, Ahmet Yesevi ve Edip Ahmet Yükneci Karahanlılar döneminde Türk eğitimine katkı sağlamış bilim insanlarıdır (Özkan, 2014).

Gaznelilerde eğitim. Diğer Türk devletlerinde olduğu gibi, Gazne Devleti'nde eğitime ve bilime verilen değer, Sultan Mahmud'un sarayın kapılarını bilim insanlarına ve sanatçılara açmasından anlaşılmaktadır. Gazne sarayında 400'den fazla bilim ve sanat insanının yaşadığı rivayet edilmektedir. Bu bilim insanları arasında Biruni de bulunmaktadır.

Memlûklerde eğitim. Diğer Türk-İslam devletleri gibi, Memlûkler döneminde de başta camiler olmak üzere, mescit, hankah, rıbat, zaviye ve medreselerde eğitim verildiği bilinmektedir.

Büyük Selçuklularda eğitim. Bulunduğu coğrafyada siyasi istikrarın sağlanmasının ardından Büyük Selçuklu Devleti eğitim alanında çok sayıda yenilik yapmasıyla bilinir. İlk medrese Nişabur'da 1040 yılında açılmış, Karahanlılar ve Gaznelilerden kalan medreseler geliştirilmiş ve eğitim öğretimin yayılması amacıyla ülkenin birçok yerinde yeni medreseler açılmaya devam etmiştir (2010, Kılıç).

Vezir Nizamülmülk tarafından medreselerin uygulamasında değişiklik yapılmış ve dönemin en gelişmiş eğitim kurumları olması sağlanmıştır. Ayrıca Vezir Nizamülmülk dünyadaki ilk üniversite olarak ifade edilen Nizamiye Medresesi'nin kurulmasını sağlamıştır.

Sultan Alparslan, eğitimi devlet politikası haline getirmiş, zeki ancak yoksul öğrencilerin topluma kazanırılması maksadıyla, öğrenimi ücretsiz yaparak öğrencilere maaş verilmesi sistemini başlatmıştır. Bu sayede burslu öğretimin temeli atılmıştır. İlim alanında gelişmek amacıyla ünlü bilim insanlarına maaş vererek müderrislik yaptırmış, büyük kütüphaneler oluşturulmasını sağlamıştır. Tüm bu gelişmeler sayesinde Selçuklu Devleti bilim insanlarınınca tercih edilen bir bölge haline gelmiştir (Kılıç, 2010).

Medreselerin ülkenin bütün şehirlerine açılmasında; çevredeki dini mezheplerin olumsuz etkisine karşı koyma, büyüyen devlet için memur ihtiyacının karşılanması, din görevlisi ihtiyacının karşılanması, yoksul ve zeki öğrencilerin eğitim almasının sağlanarak topluma kazandırılması, İslamiyete yeni geçen toplulukların din bilgisi ve inançlarının sağlamaştırılması amaçları etkili olmuştur (Kılıç, 2010).

Anadolu Selçuklularında eğitim. Anadolu'da kurulan beylikler dönemi ve Anadolu Selçuklu Devleti döneminde, Anadolu'nun her köşesine medreseler açılmıştır. Bu medreseler, cami, kütüphane veya hamam gibi yapılarla yan yana inşa edilerek külliye şeklinde kurulmuştur. Konya'da Karatay, Kayseri'de Hunat Hatun, Sivas'ta Çifte Minareli, Erzurum'da Yakutiye, Kırşehir'de Cacabey medreseleri başlıca örnekleridir (Akyüz, 2012).

Buna ek olarak, Moğol saldırılarından kaçan çok sayıda bilim insanı Anadolu'ya gelmiş, Selçuklu yönetimince bu bilim insanlarına kucak açılmıştır. Bu durum Anadolu'nun bilim ve kültür merkezi haline gelmesine katkıda bulunmuştur.

Anadolu Selçuklularında örgün eğitim kurumu olarak hizmet veren medreselerin yanı sıra, yaygın eğitim kurumları olarak ifade edilebilecek ahi teşkilatları yer almaktadır. Kelime anlamı kardeş olan ahi, esnaf ve sanatkarların ahlaki ve mesleki eğitim aldıkları kurumlardır. İş başında eğitime örnek teşkil eder. Yeterlik ve yeteneğe, iyi ahlaka, dürüstlüğe, titiz çalışmaya önem veren, mesleki dayanışmayı sağlayan kurumlar olarak hizmet vermiştir. Öyle ki, ustalık unvanı alabilmek için yeterlik sınavından geçilmesi gerektiği çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir (Akyüz, 2012).

Osmanlı döneminde eğitim. 13. yy.da kurulan ve 20. yy.a kadar varlığını devam ettiren Osmanlı Devleti, vatandaşlarını ahlaklı, sorumluluk sahibi, kanunlara saygılı, birey olarak kendisine, çevresine ve devlete fayda sağlayan, alanında başarılı kişiler olarak yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bahse konu eğitim sistemini örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür.

Örgün eğitim altında ilk eğitim kurumu olarak *sıbyan mektepleri* yer almaktadır. Bu eğitim kurumlarında 5-6 yaşına gelmiş çocuklara okuma, yazma, dini bilgiler ve basit düzeyde matematik bilgisi öğretilmektedir. Kız ve erkek çocukları karma şekilde bu okullarda okuduğu gibi, ayrı ayrı eğitim verilen okullar da mevcuttur. Bu okullarda medrese mezunu olan muallimler görev yapmıştır. Ancak zaman içerisinde medrese mezunu olamayan kişilerin de muallimlik yaptığı görülmüştür. Bu durum eğitimin kalitesinde kötüleşmeye sebep olmuştur.

Örgün eğitim kurumlarından bir diğeri olan *medreseler*, Osmanlı'dan önceki dönemlerden başlayarak, Osmanlı'nın son dönemlerine kadar varlığını sürdürmüştür. Bu eğitim kurumlarında dini bilimler yanı sıra, matematik, fizik,

astronomi gibi pozitif bilimlere de büyük önem verilmekteydi. Osmanlı döneminde kurulan ilk medrese, Orhan Gazi tarafından 1331 yılında İznik'te kurulan İznik Medresesi'dir. Çoğunluğu Bursa, İstanbul ve Edirne'de yer almak üzere, Osmanlı devleti sınırlarını genişlettikçe, yeni şehirlere ortak kültürü ve ilmi yaymak, sosyal bütünlüğü tesis etmek amacıyla medreseler açmıştır. Orta ve yüksek eğitim veren eğitim kurumları olarak hizmet vermişlerdir. Bu kurumlarda, mekteplerde eğitim veren muallimlere göre daha üst kademedeki eğitimlerini tamamlayan müderrisler tarafından eğitim öğretim verilirdi.

Örgün eğitim kurumlarının sonuncusunu ise saray eğitimi oluşturmaktadır. Saray eğitimi enderun, harem ve şehzadegan mektebi olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Enderun mektebi, II. Murat döneminde kurulan, yabancı kökenli, devşirme yoluyla gelen çocuklardan, zeki ve yetenekli olanlarının seçilmesi ile sarayda devlet adamı olmak üzere nitelikli bir eğitimin verildiği mekteplerdir. Harem, devlet adamlarına eş olmak ve saray hizmetlerinde görevlendirilmek üzere kadınların yetiştirildiği eğitim birimleridir. Dini, edebi ve sanatsal eğitimler verildiği bilinmektedir. Şehzadegan mektebi ise, padişah çocukları olan şehzadelerin eğitimlerini aldıkları eğitim kurumlarıdır.

Osmanlı'da yaygın eğitim kurumlarını ise halka dini, ahlaki ve toplumsal bilgiler veren cami ve medreseler; medrese külliyelerinin içinde yer alan kütüphaneler; aydınların ve halkın toplanarak tartıştığı, şiir okuduğu kıraathaneler; eski kitapların satıldığı ve araştırmacı, öğretmen, öğrenci ve kitapseverlerin bulunduğu sahaflar; halkın tasavvuf bilgisi, musiki ve halk edebiyatı öğrendiği tekke ve zaviyeler; mesleki eğitim veren loncalar oluşturmaktadır.

Osmanlı eğitiminde reform dönemi. 18. yy.da batı ülkelerinde endüstri ve teknolojinin hızla gelişmesi, kapitalist düzenin kurulması, yaşanan ekonomik ve siyasi değişim; bu gelişmelere uyum sağlayamayan Osmanlı devletini ekonomik ve askeri açıdan güçsüz duruma düşürmüştür. Bu durum üzerine, Osmanlı devleti eski gücüne kavuşabilmek maksadıyla birçok alanda reform yapmaya başlamıştır. Ardından, Tanzimat ve Meşrutiyet ilan edilerek ülkenin siyasi yapısında da değişiklik yapılmıştır. Eğitim alanında yapılan reform çalışmalarında, halihazırda bulunan eğitim kurumlarında yenileştirme yapmak yerine, Batı tarzı yeni okullar açmışlardır. Tüm bu modernleşme çabalarına rağmen, Osmanlı'da bu durum eğitimde ikiliğe sebep oldu. Müslüman olmayan halka kendi dilinde eğitim alma imkanı sunan

olanağın sağlanmasının ardından ise, eğitim sisteminde daha fazla dengesizlikler ortaya çıkmaya başladı. Öğretim içeriği ve nitelikleri birbiri ile uyuşmayan bu okullar, toplumda daha çok ayrılığa sebebiyet verdi. Alınan yenilgiler sebebiyle batıdan ilham alınarak kurulan ilk okullar askeri okullar olmuştur (Erdoğan, 2003).

Açılan modern askeri okullarda ilk olarak öğrencilere Türkçe okuma ve yazma gibi temel eğitimin verilmesi ihtiyacı, amaçlanan eğitimin gecikmesine sebep oluyordu. Çünkü sıbyan mektepleri bu konuda yetersiz kalıyordu. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla, II. Mahmud zamanında sıbyan mekteplerinden sonra çocukların *rüşd* yaşlarına (14) kadar eğitim alabilecekleri öğrenim süresi iki yıl olacak Rüşdiye okullarının kurulması kararı alınmıştır. 1839 yılında Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurularak, rüşdiyelerin idaresinin merkezi bir kurumda toplanması sağlanmıştır. Eğitim reformlarının tam olarak uygulanamaması, vakıflara bağlı olarak hizmet veren medreselerin giderek kötüleşmesi sebebiyle, eğitim öğretimin daha etkili hale getirilebilmesi amacıyla araştırma yetkisi ve reform yapma görevi verilen ve günümüz Milli Eğitim Bakanlığı'nın temeli olan Mekatib-i Umumiye Nezareti 1847 yılında kuruldu. Dört yıllık sıbyan mekteplerinin ardından, öğretim süresi iki yıl olan rüştiye mektepleri zorunlu öğretim kapsamına alındı. Tüm şehirlerde rüştiyeler açıldı. Bu doğrultuda büyük bir öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 1848 yılında ilk üniversite olarak açılan Darülfünun, 1848 yılında modern okulların öğretmen ihtiyacını karşılaması amacıyla açılan Darülmualimin bu kapsamda açılan ilk kurumlardır (Erdoğan, 2003).

1856 yılında Islahat Fermanı'nın ilanı ile gayri müslim azınlıklara kendi okullarını açma, askeri ve mülki bütün resmi okullarda eğitim alma, diğer devletlerin desteğini alarak kendi milli ve dini okullarını açma hakkı verilmiştir. Bu geniş yetkiler çerçevesinde, eğitimin devlet politikası olarak denetim altında tutulması ihtiyacı doğmuştur. Bu çerçevede, 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuş, bu sayede eğitim çalışmaları bakanlık seviyesinde takip edilmeye başlanmıştır.

1847 yılında kurulan Mekatib-i Umumiye Nezareti de bu nezarete dahil edilmiştir. Bu sayede tüm okullar devletin resmi eğitim kurumları olmuş ve eğitim devletin sorumluluğu ve kontrolü altına alınmıştır.

Rüştiyenin ardından öğrencileri yüksekokullara hazırlamak üzere her bin haneye bir tane olacak şekilde, günümüz lise eğitimine karşılık gelen, öğrenim

süresi üç yıl olan idadiler açılmıştır. Her bin hane için bir idadi açılması zorunlu tutulmuştur. İlerleyen yıllarda rüştiyelerle birleştirilen idadilerin öğrenim süresi beş yıl, şehirlerde ise yedi yıl olarak düzenlenmiştir. Sultan Abdulaziz'in 1867 yılında gerçekleştirdiği Fransa ziyaretinin ardından Fransız modelini esas alan sultaniler açılmıştır. Sayıları idadiler kadar çok olamayan, yüksek okul seviyesinde eğitim veren sultanilerin eğitim süresi beş ile sekiz sene arasında değişmekteydi.

Bu doğrultuda, Maarif-i Umumiye Nezareti'nin sorumluluğuna alınan okullar, ilköğretim kademesi için rüştiye, ortaöğretim kademesi için idadi ve sultani, yükseköğretim kademesi için ise Darülfünun olarak üç seviyeye ayrılmıştır (Cicioğlu, 1985).

II. Abdülhamit döneminde imparatorluğun ayakta tutulmaya çalışılması, bu amaçla halifelik gücünün korunması ve otoritenin yitirilmemesi maksadıyla, eğitim kurumlarında İslami eğitime önem verilmiştir. Eğitimde niceliksel gelişmeler kaydedilmesine rağmen, niteliksel olarak gerileme dikkat çekmiştir. Günümüz eğitim sorunlarının tartışılıp, planlamanın yapıldığı Milli Eğitim Şurası olarak nitelendirilen Heyet-i İlmiye düzenlenmiştir (Erdoğan, 2003). Birçok ıslahat yapılmaya çalışılsa da, hedeflerin ve yolların odak noktasının tam anlamıyla ortaya koyulamaması, medrese ve mektep ikili yapısının devam etmesi, eğitim politikalarının planlı programlı yapılmasından ziyade günlük sıkıntıları atlatmaya yönelik olması ve laik eğitim sistemine geçilememesi Osmanlı'nın eğitim sisteminin modernleşmesini geciktiren başlıca sebeplerdir.

Cumhuriyet dönemi. 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle eğitim alanında sıkça kullanılan "ıslahat" ifadesi, yerini "inkılap" ifadesine bırakmıştır (Şen, 2013). 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğrenim Birliği Yasası) ile eğitim alanında hızlı adımlar atılmaya başlanmıştır. Medreseler, tekke, zaviye ve türbeler kapatılmış, kullanılan alfabe değiştirilerek Latin alfabesinin kullanımı kabul edilmiş, Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu kurulmuştur. 1924 anayasasında yer alan devletin dininin İslam olduğunu belirten madde 1928'de anayasadan çıkarılmıştır.

Alfabenin değişmesi sebebiyle, yeni alfabeyi bilmeyen halka okuma yazma öğretilmesi amacıyla 1928 yılında Millet Mektepleri, 1930 yılında Halk Okuma Odaları, 1932 yılında Halk Evleri, 1936 yılında Eğitim Kurulları, 1940 yılında Köy

Enstitüleri kurulmuştur (Kafadar, 1997; Güngör, 1993). Verilen eğitimlerde eğitim verilen halka, inkılapların benimsetilmesi için çalışmalar yapılmıştır (Şen, 2013).

Bu gelişmelere ek olarak, ülkenin kalkınması ve gelişmesi için 1933 yılında Atatürk tarafından yapılan üniversite reformu da büyük bir önem taşımaktadır. Bu reformla üniversitelerin sayılarının artması, gelişmesi ve verilen eğitimin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Almanya'dan çok sayıda getirilen öğretim üyesi sayesinde bu reformla Osmanlı döneminden kalan İstanbul Darülfünunun yapısı ve çalışma şekli değiştirilmiş, böylece modern bir üniversite haline getirilmiştir. Bu reform benzer şekilde Türkiye'nin tüm bölgelerini kapsayacak şekilde planlanmıştır.

1950'li yıllardan itibaren eğitimde Amerikan modelinin yansımaları ilk ve orta öğretimde görülmeye başlanmıştır. 1960'lı yıllarda planlı kalkınmaya geçiş sebebiyle, nitelikli işgücü ihtiyacı artmış ve bu doğrultuda planlamalar yapılmaya dikkat edilmiştir. 1961 yılı öncesinde köy okullarında ilköğretim süresi üç yıl iken, 1961 yılında "İlköğretim Kanunu"nda değişiklik yapılarak bu süre beş yıla çıkarılmıştır. 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" 1973 yılında yürürlüğe girmiştir. 1991 yılına gelindiğinde, Amerikan lise öğretim modelinde yer alan "Ders Geçme ve Kredili Sistem" uygulaması yürürlüğe koyulmuş, uygulamada karşılaşılan problemler sebebiyle çok geçmeden yürürlükten kaldırılmıştır.

1997 yılında temel eğitim (ilköğretim) süresi kesintisiz 8 yıl olarak uygulamaya koyulmuştur. Bu uygulamayla, beş yıllık ilkokullar ile ortaöğretimin ilk kademesi olan 3 yıllık ortaokullar birleştirilmiş, 8 yıllık 'kesintisiz, zorunlu' ilköğretim, uygulamaya konulmuştur.

2012 yılında zorunlu eğitim süresinin uzatılması planı ve eski uygulamada karşılaşılan problemler sebebiyle 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 şeklinde planlanan 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir (MEB, 2017). Bu eğitim sisteminde, her biri 4 yıl süreli 3 kademe bulunmaktadır. Bu kademeler sırasıyla ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim(lise)'dir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi. Türkiye'de öğretmen eğitiminin günümüzdeki sistematik haline ulaşması için geçen süre çok uzun değildir. Örgün eğitim olarak planlı, programlı şekilde başlangıç tarihi 150 yıl kadar önce Osmanlı Devleti dönemi olarak kaydedilmektedir. Sıbyan mektepleri ve medreseler ilk örgün eğitim veren kurumlar olarak ifade edilmektedir. Sıbyan mekteplerinde öğretmen

olarak görev yapan kişilere muallim denmektedir. Muallimler medreselerin alt seviyesinde eğitim görmüş kişilerden görevlendirilmiştir. Medreselerde öğretmenlik görevini yürüten müderrisler ise, aynı eğitim kurumunun üst seviyesinde eğitim görmüş kişilerden görevlendirilmekteydi (Ergün, 1987). Öğretmenlik mesleğinin muallim ve müderrislikten, modern çağın ihtiyaç duyduğu donanıma sahip öğretmenlere ulaşabilmesi için başta sıbyan mektepleri ve medreselerden, öğretmenlik mesleğine özel derslerin eğitiminin verildiği örgün eğitim sistemine geçilmiştir. Buna ek olarak, modernleşen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmesi, sürekli dönüşüme ayak uydurabilmesi ve fayda sağlayabilmesi amacıyla, öğretmenlik eğitiminde günümüze gelene kadar birçok düzenleme ve yenilik yapılmıştır.

1848 yılında Darümuallimin olarak adlandırılan ilk erkek öğretmen okulu kurulmuştur. 1869 yılında ise ilk kız öğretmen okulu Darümuallimat açılmıştır. Bu okulların yanı sıra, 1877 yılında çeşitli kurumlara görevlendirilecek vasıflı muallimler yetiştirmek amacıyla İstanbul'da Büyük Darümuallimin açılmıştır. Bu okulun açılması, öğretmenlik eğitiminin giderek daha profesyonel ve daha sistemli halde verildiğinin işareti ve bu doğrultuda atılan önemli adımlarından biri olduğu kabul edilmektedir (Akyüz, 2012). 1870 yılında Sultani olarak adlandırılan liselere gerekli öğretmenleri yetiştirmek için Darümuallimin-i Aliye olarak adlandırılan Öğretmen Eğitimi Enstitüsü kurulmuştur. Bu okul ortaokul eğitiminin ardından 4 yıllık bir eğitim veren bir okuldur (Üstüner, 2004). Darümualliminlerin adı sonraki dönemlerde İlköğretmen Okulları olarak değiştirilmiştir. 19. yy. sonlarına yaklaşıldığında, öğretmen yetiştiren okullar, Osmanlı'nın tüm bölgelerine hızla yayılmaya başlamıştır. Bu hızlı yayılmanın başlıca sebebi, ülkede dünya yeniliklerine ayak uydurma ve çağı yakalama hedefiyle, eğitim sisteminde yeni bir düzene geçilmesi isteği yatmaktadır. Bu çerçevede, çok sayıda yeni okul açılmış ve bu doğrultuda büyük bir öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Ergün, 1987; Özoğlu, 2010). Eğitimin kısa sürede tamamlanabilmesi mümkün olmadığı için, öğretmen ihtiyacını karşılamak uzun zaman almıştır. Sayısal olarak bu ihtiyacı gidermek amacıyla geçici uygulamalar yürürlüğe koyulmuştur.

Darümualliminlerde eğitim alan öğrencilerin şehirlerde kalmayı tercih etmesi sebebiyle, köylerde yaşanan öğretmen ihtiyacı devam etmiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle, köylerde eğitim verecek öğretmenler yetiştirme fikri ortaya çıkmıştır

(Akyüz, 2008). 1926 yılında 3 yıllık eğitim veren Köy Öğretmen okulları kurulmuştur. 1936 yılında askerlik görevini yapan vatandaşlara 8 aylık eğitim kursları verilmiş ve küçük köylerde öğretmenlik yapmaları sağlanmıştır. 1937 yılında Köy Eğitim Yurtları Kanunu ile nüfusu fazla olan köylere Köy Eğitim Yurtları açılmıştır (Akyüz, 2008; Ergün, 1987; Özoğlu, 2010; YÖK, 2007). Tartışmaların günümüzde de sürdüğü Köy Enstitüleri, köylerin öğretmen ihtiyacı için öğretmen yetiştiren okullardan farklı bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olduğu için ayrılmaktadır. Köy Eğitim Yurtları ve Köy Öğretmen Okulları 1940 yılında Köy Enstitüsü çatısı altında birleştirilmiş fakat 1953 yılında kapatılmıştır (Aydın, 2007). Köy Enstitülerinin kapanmasının ardından bu kurumlar İlköğretmen okulları adıyla hizmete başlamıştır. Eski müfredat, köyün yanı sıra şehre de öğretmen yetiştirecek kapsamda yenilenmiştir. Öğretmen ihtiyacının azaltılmasını müteakip, eğitimin niteliksel problemleri öne çıkmıştır. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'yla ilköğretim ve zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması düşüncesi öne çıkmıştır.

Ek olarak, nitelikli eğitimin sağlanması amacıyla, 1974 yılında üç yıllık öğretmen liseleri kurularak, ilköğretmen okullarının yerini aldı. Ayrıca, ilköğretmen okullarının bir kısmının binasında, sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıl süreli Eğitim Enstitüleri kurulmuştur (Ergün, 1987).

Öğretmen yetiştirmede bir diğer önemli adım olarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu 1981 yılında çıkarılmıştır. Bu kanunla 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğrenim düzeyindeki tüm eğitim kurumları, üniversitelerin çatısı altına almıştır. Eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulu adını almış ve eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Eğitim fakültesi bulunmayan üniversitelerde ise rektörlüklere bağlandı. 1983 yılında 17 eğitim yüksekokulu bulunmaktaydı, 1990 yılına gelindiğinde bu sayı 24'e çıkmıştır.

Bunun yanı sıra, eğitim enstitülerinde öğretim kadrosunda bulunan öğretmenlerin % 20'si Milli Eğitim Bakanlığında görevlendirilirken, büyük kısmı lisans tamamlama ve devamında yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlayarak, üniversite eğitim kadrosu içerisinde görev almışlardır (Korkut, 1987; Ataman, 1998).

11. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yüksekokullarının eğitim süresinin 2 yıldan 4 yıla çıkarılması önerisi üzerine, 1990 yılında değişiklik yapılmıştır. Eğitim

yüksekokullarının bir kısmı 1992 yılında halihazırda bağlı oldukları eğitim fakülteleri ile birleştirilerek, sınıf öğretmenliği bölümü olarak adlandırılmıştır. Halihazırda rektörlüklere bağlı olan eğitim yüksekokulları ise eğitim fakültesi adını almıştır.

1990'lı yıllarda eğitim sisteminde 30.000'in üzerinde ortaya çıkan sınıf öğretmeni ihtiyacı çerçevesinde, 1996 yılında diğer alan öğretmenlerine, sınıf öğretmenliği alanına ait dersleri almamalarına rağmen, sınıf öğretmeni olarak atanması imkanı sunulmuştur. Bu imkan, yine aynı şekilde sınıf öğretmenliği alan dersleri ve hatta öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almamalarına rağmen, üniversitelerin mühendislik ve işletme gibi başka fakülte mezunlarına da verilmesi büyük tepki çekmiştir. Öğretmenliğin, kamuoyu nezdinde statüsünün olumsuz yönde etkilendiği de ifade edilenler arasındadır.

Bu tepkinin ardından 1996 yılında, eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile bu fakülte mezunlarına ilköğretim sınıf öğretmenliği sertifika programı açıldı. 1997 yılında ise üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği bölümü sayısı 54'e çıkarıldı ve eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümü altına alındı.

Eğitim niteliğini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen tüm bu çalışmalar, öğretmen yetiştirmeye toplumca verilen değer arttığını göstermektedir. Bu çerçevede, 1973 yılında ortaya atılan sekiz yıllık zorunlu eğitim fikrinin, 1997 yılında kabul edilmesi ile ilköğretim, ortaöğretim ve eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur (YÖK, 2007). Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim sisteminin uygulanmaya başlamasıyla, 1998 yılında eğitim fakülteleri okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliklerinin tümü lisans düzeyine alındı. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinde 16 farklı öğretmenlik dalında program oluşturulmuştur.

2012 yılında eğitim sistemi 4+4+4 yıl şeklinde kademelendirilmiştir. Kademelendirmedeki değişiklik sebebiyle bazı ders sayılarında azalma olmuş, dolayısıyla norm fazlası öğretmen artışı olmuştur. Özellikle ilköğretim kademesindeki eğitimin 5 yıldan 4 yıla düşmesiyle, sınıf öğretmenliği alanında norm fazlası öğretmen sayısında artış oluşmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlere, alanlarına, üniversite eğitimlerine kaynaklık eden yan dallarına ve görev yapmakta iken ilgili eğitim programlarını tamamlamalarına göre belirlenen cetveller doğrultusunda alan değiştirme imkanı getirilmiştir. Başta özel eğitim alanı olmak üzere, ihtiyaç duyulan diğer alanlara geçişleri için gerekli çalışmalar devam etmektedir (MEB, 2017).

Tarih boyunca öğretmenlerin eğitimi ve istihdam edilmesinde yaşanan tüm değişiklikler gözönünde bulundurulduğunda, eğitimin kalitesinin muhafaza edilmesi ve artırılması, çağa uygunluğunun sürekli olarak değerlendirilmesi ve mesleki niteliklerinin arttırılmasına yönelik olarak eğitim fakülteleri ve öğretmen niteliklerinin arttırılmasına yönelik çalışmalar düzenli olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından yapılmaktadır. Bu çerçevede 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” aşağıdaki şekilde paylaşılmaktadır (MEB, 2017).

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	Alan Bilgisi	B1.	Eğitim Öğretimi Planlama	C1.	Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	Alan Eğitimi Bilgisi	B2.	Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.	Öğrenciye Yaklaşım
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	Mevzuat Bilgisi	B3.	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3.	İletişim ve İş Birliği
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	Ölçme ve Değerlendirme	C4.	Kişisel ve Mesleki Gelişim
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.

Eğitimde amaç, ilke ve yasal temeller. Türk eğitim sisteminin temelini 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu oluşturmaktadır. Bu kanun çerçevesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu’nda aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2017).

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve

sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; İlgisi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Madde 2).

Türk eğitim sisteminin bu amaçları gerçekleştirilebilmesi için eğitim öğretimin uygulanması sürecinde dikkate alınması gereken aynı kanunun 4. maddesinden 17. maddesine kadar yer alan Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri ise; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul-aile işbirliği, her yerde eğitim şeklinde sıralanmaktadır.

Türk eğitim sisteminin eğitim kademeleri. Türk eğitim sisteminin yukarıda yer verilen temel amaçlar ve ilkelerle uyumlu olarak, her bir eğitim kademesinin amaçları ise aşağıda sıralanmaktadır (MOE, 2017):

Okul öncesi eğitim. Okul öncesi eğitimin genel amacı çocukların fiziksel, zihinsel, duyuşsal olarak gelişimini, iyi alışkanlıklar kazanmasını, bir üst kurum olan ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevreden gelen çocuklara diğer çocuklarla ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını amaçlar.

İlköğretim. Her birinin eğitim süresi dört yıl olan ilkokullar ve ile farklı programlar çerçevesinde eğitim yürüten ortaokullardan oluşan ilköğretim kurumlarının genel amacı, lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler sunmaktır.

Ortaöğretim. Ortaöğretim kurumlarının genel amacı, genel kültürlerinin geliştirilmesi, kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma yeteneği kazandırmak, ülkenin ekonomik, toplumsal ve kültürel yönden kalkınmasına katkıda bulunma

yeteneği ve bilinci kazandırmak, ilgi, istidat ve kabiliyetleri çerçevesinde ilgili yükseköğretim kurumlarına veya iş hayatına hazırlamaktır.

Güney Kore eğitim sisteminin tarihsel gelişimi. Bu bölümde Güney Kore'nin eğitim sisteminin tarihi gelişiminin daha iyi yorumlanmasını sağlayacak şekilde ilk olarak Güney Kore hakkında genel bilgiler paylaşılacak, ülkenin siyasi tarihine yer verilecek ve eğitim sisteminin tarihsel gelişimi hakkında bilgiler aktarılacaktır. Ardından, eğitim sisteminin amaç ve yasal temellerine yer verilecektir.

Güney Kore hakkında genel bilgiler. Resmi adı Kore Cumhuriyeti olan Güney Kore, 99.700 km² yüz ölçümüne sahiptir (MFA, 2018). Nüfusu 2017 Ağustos itibariyle tahmini 51.270.000'dur (KOSTAT, 2017). km² başına 514 kişi ile dünyada en fazla nüfus yoğunluğuna sahip ülkelerden birisidir.

Asya kıtasının kuzeydoğu bölümünden güneye doğru uzanmaktadır. Kore Yarımadasının 38° güneyinde yer alır. Yarımadanın yaklaşık % 45'lik bölümünü kapsamaktadır. Yarımadanın kuzeyinde Kore Demokratik Cumhuriyeti, Çin ve Rusya; doğusunda Japon Denizi ve Japonya; batısında Sarı Deniz ve Çin; güneyinde ise Doğu Çin Denizi ile bazı Japon adaları bulunmaktadır. (Kore Gerçeği, 1995; Park, 1992).



Şekil 2. Güney Kore haritası.

Yönetim biçimi cumhuriyet olan Güney Kore’de başkanlık sistemi ve parlamenter demokrasi bulunmaktadır. Başkenti Seul, para birimi ise Güney Kore Won’udur (KRW) (2017 Aralık itibariyle 1 Dolar: 1.087 Güney Kore Won’una eşittir.)

Resmi dil Korecedir. Türkçe ile aynı dil ailesi olan Altay dil ailesine ait, sondan eklemeli bir dildir. Kore alfabesi Hangıl (Hunminjeonggeum) 1444 yılında Coson Hanedanlığının dördüncü kralı Kral Sejong tarafından, kolay öğrenilebilen ve bilimsel bir yazı sistemine duyulan ihtiyaç üzerine oluşturmuştur (Kore Gerçeği, 2015). Dünyadaki alfabeler içinde yaratılış yılı bilinen tek alfabedir.

KORE ALFABESİ										
ÜNSÜZLER	ㄱ	ㄴ	ㄷ	ㄹ	ㅁ	ㅂ	ㅅ			
	g, k	n	d, t	r, l	m	p, b	s, sh			
	ㅇ	ㅈ	ㅊ	ㅋ	ㅌ	ㅍ	ㅎ			
	ng	j	ch	k	t	p	h			
ÜNLÜLER	ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ
	a	ya	eo	yeo	o	yo	u	yu	eu	i

Şekil 3. Kore alfabesi.

On dört sessiz (ㄱ ㄴ ㄷ ㄹ ㅁ ㅂ ㅅ ㅇ ㅈ ㅊ ㅋ ㅌ ㅍ ㅎ) ve on sesli harf (ㅏ ㅑ ㅓ ㅕ ㅗ ㅛ ㅜ ㅠ ㅡ ㅣ) olmak üzere toplam 24 harften oluşmaktadır. Çok fazla sesi karşılayan özelliği sayesinde, bilimsel yönden ileri düzey bir alfabe olduğu ifade edilmektedir. Öğrenmesi ve kullanımı kolay Hangıl’ı oluşturan Kral Sejong’un emeğinin takdir edilmesi maksadıyla, UNESCO tarafından her yıl evrensel cehalete karşı savaşan kişilere ‘Kral Sejong Okur Yazarlık Ödülü’ vermektedir (Kore Gerçeği, 2015).

Güney Kore’deki okuma yazma oranı 1960’lı yıllarda erkeklerde %12, kadınlarda ise % 4 seviyesindeydi (Lee & Brinton, 1996). 2002 yılı verilerine göre ise, erkeklerde % 99,2, kadınlarda % 96,6 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülke topraklarının % 70’i dağlık bölge olması sebebiyle, nüfusun yaklaşık %88’inin kentlerde yaşadığı ülkede, ortalama ömür 82 yıldır (KOSTAT, 2017). Kişi başına düşen milli gelirin 28.140 ABD doları olduğu ülkenin Gayri Safi Yurtiçi Hasılası (GSYH) 1,41 trilyon ABD dolarıdır. Bu bütçeden eğitime ayrılan pay ise %16’dır (Jones, 2013). % 26,3’ü Hristiyan, (% 19,7 Protestan, % 6,6 Katolik),

%23,2'si Budist olan Güney Kore'nin % 49,3'lük kesimi ise herhangi bir dini inanca sahip değildir/ateisttir. İdari olarak 7 büyükşehir ve 10 il yönetiminden oluşmaktadır. Her bir büyükşehir, kendi içinde illere, ilçelere, kasabalara ve köylere ayrılmıştır (Türkoğlu, 2015).

Güney Kore siyasi tarihi. İkinci Dünya Savaşı'nda ikiye ayrılan Kore Yarımadası'nın kuzeyinde kısa adı Kuzey Kore olan Kore Demokratik Halk Cumhuriyeti (Kuzey Kore), güneyde ise kısa adı Güney Kore olan Kore Cumhuriyeti bulunmaktadır. 1945 Yalta Anlaşması ile bölünen ülkelerden hala bölünmüş halde olan tek ülke Kore'dir. Çıkarları doğrultusunda SSCB Kuzey (komünist) ve ABD ise Güney (kapitalist) tarafta yer alacak şekilde ülkeyi ikiye ayırmışlardır. Bu durum beş bin yıllık Kore tarihinde ilktir. Hiçbir zaman tek millet olma kimliklerini yitirmemişlerdir (Soon-Won, 2002).

Koreliler sadece tek bir dil konuşup, sadece tek bir etnik gruptan oluşmaktadır. Kökenleri Çin ve Japonlardan ayırır. Kökenlerinin Orta Asya'dan şimdiki topraklara göçen Moğollara kadar gitmekte olduğu söylenmektedir. Çeşitli kabilelerin birleşerek kurduğu küçük şehir devletleriyle yazılı tarihin başladığı gözlenir. Bazı şehir devletleri birleşerek kabile birlikleri oluşturmuşlardır. Bu birliklerin bazıları ise büyük krallıklara dönüşmüştür.

Korelilerin tarih boyunca sahip oldukları siyasi yapılanma aşağıda sıralı olarak sunulmaktadır (Kore Gerçeği, 2015).

1- Üç Krallık Dönemi:

- a) Koguryo (Kokuryo) Krallığı (İÖ 37 - İS 668)
- b) Pekce (Baekje, Bek je) Krallığı (İÖ 18 - İS 660)
- c) Şilla (Silla, Şinra, Şin Ra) Krallığı (İÖ 57 – İS 935)

2- Kuzey-Güney Devletleri Dönemi

Birleşik Şilla (Silla, Şinra, Şin Ra) ve Palhe (Balhae, Paekche) Krallığı dönemi (676-935)

3- Koryo (Goryeo, Ko ryo) kralığı dönemi (918-1392)

4- Coson (Joseon Hanedanı, Yi Hanedanı) Hanedanı dönemi (14. yy-1910)

- 5- Coson (Joseon)'un düşüşü: Japon İmparatorluğu'nun Kore'yi işgali (1910 II. Dünya Savaşı)
- 6- Bağımsızlık mücadelesi
- 7- Demokrasiye Geçiş ve Ekonomi Devine Dönüşme.

Kore yarımadası Budizm ve Konfüçyüsçülükle Üç Krallık Dönemi'nde tanışmış, bu doğrultuda Çin ve Japonya ile ilişkilerin güçlendiği bir dönem başlamıştır (Kore Gerçeği, 1995). Krallıklar Budizm'e daha fazla önem vermiş ve devletin resmi dini kabul etmişlerdir.

Kore'de bu dönemin ardından 676-935 yılları arasında hüküm süren *Birleşik Şilla ve Palhe Krallığı* ve 918-1392 yılları arasında hüküm süren *Koryo Krallığı* iki büyük devlet olarak yer almıştır. Kore'nin adının Koryo hanedanından kaldığı ve yüksek dağlar ve temiz su anlamına geldiği söylenmektedir (Kore Gerçeği, 1995; Jayasuriya, 1983).

14. yüzyıl ile 1910 yılı arasında Japonya'nın Kore'yi işgaline kadar, *Coson Hanedanı* bölgede hüküm sürmüştür. Bu hanedan zamanında Konfüçyüsçülük ön planda tutulmuş, devlet Konfüçyüsçülük çerçevesinde yönetilmiştir. Devlet görevlerine girmek için sınav sistemi getirilmiş, sonucunda teorik bilgiye, ticaret ve sanayiye göre daha çok önem verilmeye başlanmıştır. Ticaret ve sanayi küçümsenmiştir.

Kültürel alanda 14 ve 16. yüzyıllar arasında büyük gelişmeler yaşanmıştır. Bugünkü Kore alfabesi (Hangıl) de Kral Sejong öncülüğünde krallık akademisyenleri tarafından bu dönemde hazırlanmıştır. 16. yüzyıl sonlarında Japonya ile Kore arasında olan ve yedi yıl süren savaşlar sonucunda bu gelişme dönemi, Japonların birçok Koreli sanatçı ve sanatkarı zorla Japonya'ya götürmesiyle duraklama dönemine girmiştir (Kore Gerçeği, 1995).

17. yüzyıldan itibaren, devlet çalışanları ve bilginler tarafından çağdaşlaşma yolunda sivil girişimler yapılmaya başlanmıştır. Fakat bu girişimler bu aşamada Krallık tarafından destek görememiştir. Daha sonraki zamanlarda vergilerde azalma ve zorunlu askerlik süresindeki kısalma gibi Krallığın halka karşı daha ılımlı yaklaşımları sonucu yeni düzenlemeler yapılması için ortam oluşmuştur. 19. yüzyılda Batılı ülkelerin diplomatik ve ticari ilişki kurma isteklerini soğuk karşılayan Kore, kapalı bir krallık olarak kalmayı tercih ediyor ve tehdit olarak gördüğü

Batılılarla ilişkiler konusunda Çin'e bağlı kalıyordu. Ancak Çin zayıf düşmüş ve Kore'yi bu tehdiye karşı koruyacak durumda değildi. Bu dönemde sanayi olarak güçlü bir profil çizen ve Çin'in bu durumu hakkında bilgi sahibi olan Japonya, 1910 yılında Kore'yi topraklarına katarak bu fırsatı değerlendirmiştir (Kore Gerçeği, 1995).

Kore'yi topraklarına katan ve kendi sömürgesi ilan eden Japonya, o dönemde Savaş Bakanı olan General Terauchi Masatake'i Kore'ye Vali - General olarak atamıştır. Tamamen Japon ordusunun kontrolü altına giren Kore'de devletteki önemli görevlere de Japonlar getirmiştir (Jayasuriya, 1983).

Kore'ye ekonomik sömürge yönetimi uygulayan Japonlar Kore'nin başlıca geçim kaynağı olan pirinç ve diğer tarım ürünlerini kendi ülkelerine taşımış, kendi çiftçi ve balıkçılarının Kore'ye yerleşmelerini sağlamıştır. Asimilasyon çalışmaları kapsamında, Korelileri zorla Japon soyadı almaya zorlamışlardır. Bu tür baskılar asimile etmenin aksine, Korelilerin milliyetçilik duygularını pekiştirmiştir. Bunun sonucunda Japonların asimilasyon politikalarına tepki gösteren ve karşı çıkan bir aydınlar sınıfı oluşmuştur. 1919 yılında, bu aydınların yol göstericiliğinde Koreliler bağımsızlık hareketine başlamışlardır. Bu bağımsızlık hareketi mağlup edilmiş ancak Korelilerin vatanlarına bağlılıklarını ve milliyetçiliklerini artırmıştır. Bu milliyetçilik hareketinin sonucunda Şanhay'da bir geçici hükümet dahi kurulmuş ve Mançurya'da Japonya sömürsüne başkaldıran silahlı bir mücadele başlatılmıştır.

1910 yılından II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Japonya kontrolü altında kalan Kore için, Japonya'nın bu savaşta yenik düşmesi büyük sevinç kaynağı olmuştur. Ancak, bağımsızlıklarını yeniden tesis etmeye hazırlanan Kore, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından işgal edilmiştir. Yarımada'nın kuzeyi Rusya, güneyi ise ABD tarafından kontrol altına alınmıştır. Birleşmiş Milletlerin gözetiminde bir genel seçim yapılması önerilmiş, ancak Sovyetler Birliği'nin bu seçime karşı çıkması ve Birleşmiş Milletler Komisyonu'nun 38. paralelin kuzeyine geçmesine izin vermemesi sebebiyle, bağımsız hükümet kurma çabaları boşa çıkmıştır. 1948 yılında 38. paralelin güneyinde yapılan seçimlerin sonucunda Kore Cumhuriyeti Hükümeti göreve başlamıştır. Kuzeyde ise, Sovyetler Birliği'nin kontrolünde Kore Demokratik Halk Cumhuriyeti kurulmuştur (Kore Gerçeği, 1995).

Kuzey Kore birlikleri 1950 yılında Rusya desteğiyle yarımada'nın tümüne komünizmi yaymak için güneyi işgal etmiştir. Bunun üzerine Birleşmiş Milletler

bölgeye asker göndermiştir. Türkiye de bu orduya bir tugayla katılmıştır. 1953 yılında ateşkes imzalanmış ve yarımadanın 38. paraleli Kuzey ve Güney Kore arasında sınır olarak kabul edilmiştir (Kore Gerçeği, 1995).

1948 yılından beri, her iki ülke tarafından birleşme çabaları sıklıkla gündeme taşınmıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesinin ardından birleşme çalışmaları ivme kazanmıştır. Güney Kore, Kuzey Kore'nin nükleer silahlanma programlarını tasvip etmemekte, birleşme görüşmelerinde Kuzey Kore'nin bu programları da masaya getirmesini şart koşturur. Kuzey Kore ise Güney Kore'yi, Amerikan üssüne müsaade etmek ve Amerika ile ortak askeri tatbikat yapmakla suçlamaktadır (South-North Dialogue in Korea, 1993). Bu sebeple her iki ülkenin karşılıklı suçlamalarda bulunması sonucu birleşme henüz gerçekleşmemiştir. Aralarındaki ateşkes anlaşmasını barış anlaşmasına çevirmek için Nisan 2018 tarihinde iki ülke devlet başkanlarının görüşme gerçekleştirmiş olmaları, iki ülke ilişkilerinin düzelmekte olduğunun işaretidir.

Güney Kore eğitim sisteminin tarihsel gelişimi. Güney Kore eğitim tarihi, Korelilerin Kore yarımadasına varışlarıyla başlamış olup, beş bin sene öncesine kadar uzanmaktadır. Güney Kore eğitim tarihi,

- 1- Üç Krallık Devri,
- 2- Kuzey – Güney Devletleri Dönemi,
- 3- Koryo (Goryeo - Ko ryo) Krallığı,
- 4- Coson (Joseon, Yi) Hanedanı,
- 5- Modern eğitim dönemi,
- 6- İkinci Dünya Savaşı sonrası

olmak üzere altı döneme ayrılarak incelenmektedir (MOE, 2017):

Üç Krallık dönemi. Üç Krallık dönemi aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- a) Koguryo (Kokuryo) Krallığı (İÖ 37 - İS 668)
- b) Pekce (Baekje, Bek je) Krallığı (İÖ 18 - İS 660)
- c) Şilla (Silla, Şinra, Şin Ra) Krallığı (İÖ 57 – İS 935) (Cho, 1997).

Üç Krallık Döneminin başlarında herhangi bir eğitim kurumu mevcut değildi. Çocuklara toplumsal bilgiler ve topluma bağlılık duygusu aile büyükleri tarafından öğretilirdi. Bu bilgilere ek olarak, gündelik hayatta gereken işler, tarım ve savaş teknikleri de yaşadıkları toplum içerisinde öğretilmekteydi. Şilla (Silla, Şinra, Şin Ra) Krallığı döneminde, Kore'nin eğitim tarihindeki ilk resmi eğitim kurumu olan Hwaranglar gençlere eğitim vermek üzere kurulmuştur. Kurum ilk dönemlerinde kadınlar tarafından yönetilmekte iken, daha sonraları bu görev erkekler tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu kurumlarda felsefe, tarih ve savaşma teknikleri öğretilmekteydi. Öyle ki, o dönemde devlet adamları ve askeri liderler bu kurumda eğitim görenler arasından seçilmiştir.

Koguryo (Kokuryo) Krallığı döneminde özel ve devlet tarafından kurulan toplam iki eğitim kurumu bulunmaktaydı. Özel eğitim kurumu olan *Hyangdang*larda tarih, edebiyat, Çin klasikleri ve okçuluk öğretilmekteydi. 372 yılında ve devlet tarafından kurulan *Toehok*larda ise ancak toplumun üst tabakasının çocukları eğitilmekteydi.

Kuzey - Güney devletleri dönemi. Bu dönemde Birleşik Şilla (Silla - Şinra) ve Palhe (Paekche - Balhae) Krallığı'nın 676 ve 935 yılları arasında hüküm sürdüğü bilinmektedir. Bu dönemde *Kukhak* olarak adlandırılan devlet okulları görülmektedir. Dönemin en önemli eğitim kurumlarıdır. Devlet memuru yetiştirmek için kurulmuşlardır. 682 yılında kurulan bu okullar, dokuz yıllık bir eğitim programına sahipti. Konfüçyüsçülüğün ve Konfüçyüsçü klasiklerin temel alındığı ve önemli bir yere sahip olduğu bu okullarda Paksa (profesör), Chogyo (doçent) ve Taesa (asistan) ünvanlı akademisyenler görev yapmaktaydı.

Koryo (Goryeo - Ko ryo) Krallığı dönemi. Koryo (Goryeo, Ko ryo) Krallığı döneminde eğitim Konfüçyüsçülük etkisindeydi. Bu dönemde çok sayıda devlet ve özel eğitim kurumu açılmıştır. Bu eğitim kurumlarının yanı sıra 992 yılında devlet memuru yetiştirilebilmesini teminen devlet üniversitesi niteliğindeki *Kukchagamlar* kurulmuştur. Bir süre sonra bu okul *Kukchakak*, *Taehak* ve *Samunkak* adı altında üç farklı bölüme ayrılmıştır. Her bir bölüm 300 öğrenciye eğitim verecek kapasitede düzenlenmiştir. Öğrenciler, velilerinin mesleklerine göre bu bölümlere yerleştirilmiştir. Bu bölümler matematik, astronomi, hukuk ve coğrafya gibi alt branşlara ayrılmıştır. Tüm bu devlet okullarına ek olarak, *Hyanghak* olarak adlandırılan vilayet okulları ve diğer özel okullara nazaran halka daha çok hitap eden

Sahak ve *Sodang* adıyla anılan özel okullar kurulmuştur. Yine bu dönemde eğitim alanında yapılan bir diğer gelişme de *Gwa Gea* adı verilen devlet memurluğuna giriş sınav sisteminin oluşturulmuş olmasıdır (Demirel, 2009). Ancak, dönemde yaşanan savaşlar ve yetersiz ilgi sebebiyle bu okullarda gelişme görülemediği (Cho, 1997).

Coson (Joseon, Yi) Hanedanı dönemi. Coson (Joseon, Yi) Hanedanı döneminde, bir önceki dönem olan Koryo Krallığı dönemindeki eğitim kurumları hizmetlerine devam etmiştir. 1392-1506 yılları arasında eğitimin gelişimi, yaygınlaştırılması ve eğitim programlarının iyileştirilmesi amacını taşıyan çalışmalar yapılmıştır. 1876-1910 yıllarına gelindiğinde Batı ülkelerinin eğitim ideolojisi, ülke eğitim sistemlerini tesiri altına almaya başlamıştır. Yabancı okullar açılmıştır. Bu yabancı okullara ek olarak milli ideolojiye önem veren *Sowon (Sea Won)* adı verilen yeni bir eğitim kurumu hizmete başlamıştır. İlk olarak vilayet merkezinde özel eğitim kurumu olarak açılan *Sowon*lar, bir süre sonra tüm krallığa yayılmıştır. Bu okullar Konfüçyüsçülüğü temel almaktadır. Okulda Konfüçyüsçülüğe ait klasikler okutulmakta ve yılda iki defa Konfüçyüs ayini düzenlenmekteydi. Ücretli olmasının yanında, krallık bağışlarından da faydalanan *Sowon*ların ekonomik imkanları çok gelişmişti. Bu çerçevede yurt içinde kısa sürede hızla yayılmışlardır. Coson Hanedanı döneminde bu okullara ek olarak; devlet memuru yetiştiren *Gün Kwan*, hazırlık okulu olarak nitelendirilen *Sahak*, özel okul *Hyang Kyo*, kütüphane olarak hizmet veren *Sea Dang* ve mesleki eğitim kurumları açılmıştır (Balci, 2015; Cho, 1997; Türkoğlu, 2016).

Modern eğitim dönemi. Modern eğitim döneminde 1882 yılında çıkan krallık kararı ile başlar. Bu kararname ile devlet okullarının halka açılmasının ilk adımı atılmıştır. Yeni bir dönemi başlatan bu kararnamenin ardından halk, eğitimde yabancı dil öğretimine de yer verilmesine önem vermeye başlamıştır. Bu çerçevede, 1883 yılında bir İngiliz okulu, 1986 yılında Amerikan okulu açılmıştır (Cho, 1997). İngiliz ve Amerikan kökenli yabancı dil okullarının ardından, Çince, Japonca ve Rusça yabancı dillerini öğreten okullar da açılmaya başlamıştır (Türkoğlu, 2016).

Eğitim hakkındaki krallık kararnamesinden üç yıl sonra 1885 yılında ise Amerikan Protestan misyonerleri tarafından Seul başta olmak üzere Kore'nin farklı noktalarında modern yüksekokullar açılmıştır. Kore eğitim tarihinde kızların gittiği ilk okul olan Ewha Haktang kız okulu da yine Amerikan misyonerlerin açtığı okullar arasında yer almaktadır. 1886 yılında Mary Fitch Scranton adlı Amerikan bir kadın

misyoner tarafından eğitim hayatına dahil edilmiştir. Bir öğrenci ile eğitime başladığı söylenmektedir (Jayasuriya, 1983). Amerikan misyonerlerinin açtığı diğer eğitim kurumları arasında 1905 yılında Seul'de kurulan Coson Hıristiyan Koleji ve 1906 yılında Pyongyang'da kurulan Sungsil Koleji de yer almaktadır (Balcı, 2015; Cho, 1997; Türkoğlu, 2016).

Dil okulları ve yüksek okulların yanı sıra dönemde ilk ve ortaöğretim seviyesinde modern okulların açıldığı da gözlenmektedir. Temel eğitimin yanı sıra mesleki eğitime de önem verildiği ve çok çeşitli meslek dallarının gelişimi için ve fazla sayıda meslek okulu açıldığı da gözlemler arasında yer almaktadır. Bu okullar; öğretmen eğitimi veren öğretmen yüksek okulu, ticaret ve endüstri okulu, sağlık okulu, hukuk enstitüsü, askeri okul ve akademi, madencilik okulu, haberleşme okulu ve posta enstitüsü olarak sıralanmaktadır.

1910 yılında Kore'de Japon sömürge yönetimi dönemi başlamış ve 1945 yılına kadar devam etmiştir. Tüm ülke yönetimine ek olarak, eğitimin yönetiminde de Japonlar yönetimi ellerinden bırakmamışlardır. Japon yönetimi Koreli halkı el emeği gerektiren işlerde çalıştırdığı için, bu dönem eğitim politikasında ilköğretim ve mesleki eğitim ön plana çıkmıştır. Ortaöğretim ve yüksek öğretim gibi diğer eğitim kademelerine önem verilmemiş ve geri planda kalmıştır. Bunun üzerine Koreli eğitimciler, 1920 yılında Japon yönetimine özel bir üniversite kurabilmek amacıyla izin taleplerini iletmişlerdir. Japon yönetimince izin verilmeyen bu talebe, 1922 yılında Japon yönetimince Seul'de kurulan özel bir üniversite olan Keijo Krallık Üniversitesi ile cevap verilmiştir. İlk bakışta iyi niyetli ve Koreli eğitimcilerin talebine olumlu bir karşılık niteliği taşıyormuş gibi görülen bu üniversitenin, üniversiteye giriş ve verilen eğitimin içeriğine bakıldığında hiç de masum amaçlarla kurulmadığı anlaşılmaktadır. Keijo Krallık Üniversitesi'ne girişte Koreliler için sınırlama bulunmaktaydı. Genel olarak Japonlara eğitim veren bir eğitim kurumu olmuştur (Jayasuriya, 1983). Diğer taraftan, Kore kültürünün asimile edilmesi politikası çerçevesinde Japon yönetimince 1938 yılında Kore'de tüm eğitim kurumlarında Korece yasaklanmış ve ilköğretim de dahil olmak üzere bütün kademelerdeki eğitim kurumlarında eğitim-öğretim dili Japonca olmuştur (MOE, 2017).

Japon sömürge döneminde Kore'de eğitimin de Japon militarizmi baskısı altında yürütüldüğü görülmektedir. Eğitimin temel amacı Japon sömürgesinde çalışmak üzere işçi yetiştirmektir. Bu amaçla eğitimde modernleşme görülmüştür.

Korelilere askeri disiplinle yönetilen okullarda her sabah Japon bayrağı önünde tören yaptırılmış, Japonya Kralına bağlı ve saygı gösteren bireyler olmaları dayatılmıştır. Öğrenciler, kılıç taşıyan, Japonca konuşan öğretmenlerden Japon Tarihi dersleri almaya zorlanmışlardır. Korece ve Kore Tarihine ilişkin hiçbir bilgi içermeyen bir eğitim almışlardır. Tüm Kore'de tek tip olan, Japon sömürge hükümetince hazırlanan ders kitaplarını kullanmışlardır. İçinde oldukları duruma tepki göstermeleri, hatta eleştirilerini dile getirmeleri sonucu bu öğrenciler, şiddete maruz kalıyor ve hapse atılıyorlardı.

Tüm bu zorlukların yanı sıra, bu eğitimden sadece gelir düzeyi yüksek ailelerin çocukları yararlanabilmekteydi. Çünkü bahsedilen eğitim paralıydı ve 1920 yıllarına denk gelen bu tarihlerde bir öğrencinin ilkokul harç ücreti, aynı yıllarda bir ortalama bir erkek işçiye ödenen ücretin üç katına denk geliyordu. Bu dönemde okula gidemeyen, düzenli eğitim alamayan, formal eğitim sistemine dahil olamayan çocuklar ve okuma yazma bilmeyen kişilere, gizlice yurtsever Koreliler tarafından informal eğitim verilmeye çalışılmaktaydı (Soon-Won, 2002).

II. Dünya Savaşı sonrası dönem. II. Dünya Savaşı'nın ardından Güney Kore Japon sömürgesinden kurtulmuş ve bağımsızlığını kazanmış, ancak ülkede ABD varlığı hissedilmeye başlanmıştır. Devlet yönetiminde görülen ABD etkisi, eğitim yönetiminde de görülmeye başlanmıştır. Bağımsızlığın geri kazanılmasıyla Korelilerin gerçekleştirdiği ulusal hareketler ABD tarafından komünist ve ya Amerikan karşıtı olmakla suçlanıp bastırılmaya çalışılmıştır. Aynı dönemde, kapitalist ekonominin getirdiği rekabetçi anlayış eğitimde de yansımalarını göstermiştir. Okullar arasında ortaya çıkan rekabet sonucu Koreliler daha iyi bir yaşam sahibi olabilmek için birbirleriyle eğitim yarışına girmişlerdir. Eğitime ayrılacak kaynaklar yeterli olmadığı olduğu için, Güney Kore halkı kendi parasıyla eğitim alabileceği yollar aramaya başlamıştır (Soon-Won, 2002). Bu doğrultuda bu talep eğitimde özel sektörün yer edinmesini beraberinde getirmiştir (Balci, 2015; Türkoğlu 2016)

1945 yılından sonra, Eğitim Kanunu çıkarılmıştır. Bahse konu kanunla, eğitim sisteminde aşağıdaki yenilikler yapılmıştır:

Eğitim sistemi 6+3+3+4 şeklinde yapılandırılmış, Korece ders kitabı hazırlanmış ve basılmış, orta ve yükseköğretim düzeyindeki okullara erişim

olanakları artırılmış, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmiş, yüksekokul düzeyinde öğretmen yetiştiren okullar açılmış ve yetişkinlere okuma yazma eğitimi verilmiştir (MOE, 2017).

Yapılan yeniliklere ek olarak, 1960'lı yıllarda ortaöğretim giriş sınavları kaldırılmış; yükseköğretim kurumlarının sayısı artırılmış, yaygınlaştırılmış ve geliştirilmiş, yükseköğretime giriş amacıyla standart bir sınav getirilmiş, öğretmen eğitiminde reformlar yapılmış, lise eğitimine ek iki yıl eğitim ile ilköğretim öğretmeni yetiştiren ilk öğretmen okulu kurulmuş, ortaöğretim öğretmeni yetiştiren okulların öğrenim süresi dört yıla çıkarılmış ve öğretmen yetiştirmeye ve halihazırda öğretmen olarak görev yapanlara hizmet içi eğitim maksadıyla lisansüstü eğitimi veren okullar açılmıştır (MOE, 2017).

Güney Kore'de 1980'li yıllar Güney Kore eğitiminde *modernleşme dönemi* olarak anılmaktadır. 1960'lı yıllarda nicel gelişmelere öncelik veren Güney Kore eğitimi, 1980'li yıllarda nitel gelişmeleri ön planda tutmuştur. Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenme ve bilimsel gelişmeleri yakından takip edebilmek için bazı yenilikler yapılmıştır. *Beşinci Cumhuriyet* adıyla bilinen bu dönemde şu gelişmeler gerçekleştirilmiştir:

Eğitim reformlarının yapılabilmesini teminen eğitim vergisi getirilmiş, yükseköğretime girişte kota uygulamasına geçilmiş ve lise mezuniyet notunun kat sayısı artırılmış, okul öncesi eğitimini destekleyen kanunlar çıkarılmış ve radyo yayınları vasıtasıyla eğitim programları yapılmıştır (MOE, 2017).

1985 yılına gelindiğinde Güney Kore tarafından "21. yy. liderliği" hedeflenmiş ve bu doğrultuda aşağıda yer alan yenilik önerisi getirilmiştir:

1. Eğitim sisteminde reform yapılması,
2. Yükseköğretime giriş sisteminde iyileştirme yapılması,
3. Okulların olanaklarının geliştirilmesi,
4. Öğretmen niteliklerinin artırılması,
5. Bilime teşvik,
6. Müfredat ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi,
7. Yükseköğretimin kalitesinin artırılması,

8. Eğitim yönetiminin özerk yapısının geliştirilmesi,
9. Yaşam boyu öğrenmenin düzenlenmesi,
10. Eğitime yapılan yatırımların artırılması (MOE, 2017).

1990'lı yıllarda 21. yy.ın ihtiyaçları öngörülerek, vatandaşların bu ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte hazırbulunuşluğa sahip olabilmeleri için Kore'de halk eğitimine büyük önem verilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak yapılan yeni düzenlemeler arasında eğitimde yerel özerkliğin yetkilerinin artırılması da bulunmaktadır. Son Beş Yıllık Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Planı'nda Güney Kore toplumunun gelecek yüzyıllar için hazır ve donanımlı olabilmesi için, halk eğitiminin önemi ve vatandaşlara sağlanan eğitim fırsatlarının çoğaltılması gereğinin altı çizilmiştir (MOE, 2017).

Eğitimde amaç ve yasal temeller. Güney Kore'nin eğitim felsefesinin öncüsü olarak nitelendirilen filozof Hongik-Ingan'ın görüşlerinin, Güney Kore Eğitim Sistemi'nin temel amacı olarak içselleştirildiği ifade edilmektedir (Balci, 2015; Türkoğlu 2016). Hongik-Ingan'ın görüşüne göre eğitimin amacı "tüm bireylere karakterlerini mükemmelleştirmede yardımcı olmak, bireylerin kendi kendilerine yaşama için gerekli yeteneklerini geliştirmek; bireye demokratik yaşama ve demokratik vatandaş olma gereklerini kavratmak; bireylere demokratik şekilde bir arada yaşama alışkanlığı edindirmek ve toplum refahına katkıda bulunmak" şeklinde sıralanabilir (MOE, 2017).

Kore Anayasası'nın 27. maddesi'ne göre eğitimin tanımı şu şekilde yapılmaktadır (Jayasuriya, 1983):

- 1- Tüm Güney Kore halkı, yetenekleri çerçevesinde, eğitimden eşit şekilde faydalanma hakkına sahiptir.
- 2- Her vatandaş, sorumlu olduğu çocukların ilköğretim ve yasayla belirlenmiş eğitimlerinin eksiksiz almasından sorumludur.
- 3- Zorunlu eğitim parasızdır.
- 4- Eğitimde özgürlük ve politik tarafsızlık sağlanacaktır.
- 5- Eğitim sisteminde yer alan temel konular ve sistemin işleyişi kanunla düzenlenecektir.

Güney Kore Eğitim Sisteminin yukarıda yer verilen temel amaçlarıyla uyumlu olan, eğitimdeki her bir kademenin amacı ise aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (MOE, 2017):

İlkokulun amacı; öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesinde yer alan eğitimlerine ve günlük hayatlarında ihtiyaç duyacakları temel yetenek, karakter ve kişilik kazanmaları için yardımcı olmaktır.

Ortaokulun amacı; öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesinde ve günlük hayatlarında ihtiyaç duyacakları yetenek, karakter ve kişilik kazanmaları için yardımcı olmak ve demokratik vatandaşlar olmaları için yardım etmektir.

Lisenin amacı ise, öğrencilere ilerleyen yıllarda belirleyecekleri meslekleri ve kariyerleri için gereken yetenek ve yeterlikleri edinmelerinde yardımcı olmak ve dünya vatandaşı olma bilinci kazandırmaktır.

Günümüzde Güney Kore'nin eğitim sistemi 6+3+3+4 yıl olmak üzere standart bir kademelendirilmeden oluşmaktadır. Kore yasalarına göre her bir vatandaş, herhangi bir ayırım gözetilmeden ve kendi yetenekleri çerçevesinde ilk, orta ve yükseköğretim seviyelerinde eğitim alabilmektedir (MOE, 2017).

Güney Kore Anayasası'nın 31. maddesinde, her bir Güney Kore vatandaşının eşit eğitim fırsatı ve eğitim hakkına sahip olduğu, zorunlu eğitimin parasız olduğu, tüm eğitim hizmetlerinde siyasi tarafsızlığın esas olduğu ve eğitimin tüm yaşam boyu devam etmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bunun yanı sıra aynı maddede eğitim hususunda ihtiyaç duyulan yasaların çıkarılması gereği de belirtilmektedir. Bu çerçevede Güney Kore'de eğitimle ilgili Temel Eğitim Yasası, İlk ve Ortaöğretim Yasası ve Yaşam Boyu Eğitim Yasası'nı çıkarılmıştır (MOE, 2017).

Temel Eğitim Yasası; her Güney Kore vatandaşının eğitim görevi ile eğitim hakkının mevcut olduğu, devlet ve yerel yönetim tarafından her bir vatandaşa eğitim vermekle yükümlülüğü bulunduğuna; eğitimin bireylerin yaşamları boyunca sürdürülmesi gereken bir süreç olduğuna ve her bir vatandaşın eğitim hakkının teminat altına alınması gereğinin altını çizmektedir.

İlk ve Ortaöğretim Yasası; okul öncesi kademedan lise kademesine kadar arada kalan tüm eğitim kademelerini düzenleyen kanundur. Bunun yanı sıra bu kanun kapsamında, eğitim yönetiminde il, ilçe ofislerinin özerkliğinin sağlanması, eğitim alımında dezavantajlı konumda olan vatandaşlara özen gösterilmesi, tüm

öğrencilerin eğitim hakkının gözetilmesi ve öğretmenlerin eğitimiyle ilgili kararlara yer verilmektedir. İlk ve Ortaöğretim Yasası çerçevesinde, okulöncesi eğitime ait düzenlemeler de keza bu kanun içerisinde yer bulmaktadır (MOE, 2017).

Yaşam Boyu Eğitim Yasası ise Anayasa ve Temel Eğitim Kanunu maddelerine dayalı olarak, yaşam boyu eğitimin planlanması ve sistemine ilişkin düzenlemeler yapılabilmesini teminen çıkarılmıştır. Özel şirketlerin okul açması ve “correspondance schools” olarak adlandırılan iletişim okullarının açılmasına dair maddeler bulunmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen kanunlara ek olarak, *Temel İnsan Kaynakları Geliştirme Yasası* da eğitimle ilgili diğer bir yasal düzenlemedir. Bu yasa 2002 yılında yürürlüğe girmiş olup, amaç olarak Güney Kore vatandaşlarının yaşam kalitesini artırmayı ve ulusal rekabeti güçlendirmeyi hedeflemektedir (MOE, 2017).

Güney Kore Temel Eğitim Yasası'nın 9. maddesi, “okullar okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim alanlarında eğitim vermek üzere kurulmalıdır” ifadesini içermektedir. İlk ve Ortaöğretim Yasası'nın 2. maddesi de okulöncesi eğitim, ilk ve ortaöğretim okul binalarında; kreşler, ilkokullar ve halk okulları, ortaokullar, halk liseleri, liseler, ticaret liseleri, özel eğitim okulları, çok amaçlı okullar gibi okul türlerinin açılabileceğini ifade etmektedir (MOE, 2017).

Eğitim öğretim akademik takvimi. Güney Kore'de eğitim öğretim dönemi her yıl Mart ayının başında başlayarak, bir sonraki yılın Şubat ayının ortasında son bulur. 17 haftalık iki yarıyıldan oluşmaktadır.

İlk yarıyıl Mart ayında başlayarak, Ağustos ayına kadar 17 hafta sürmektedir. 45 günlük bir yaz tatilinin ardından, Eylül ayında başlayan ikinci yarıyıl yine 17 hafta sürmek üzere, Şubatta sona ermektedir. Bu tarihten itibaren yeni eğitim-öğretim yılına kadar 70 günlük kış tatili verilmektedir.

Eğitim kademeleri. Güney Kore'de tüm eğitim kademelerindeki öğrenciler haftada beş tam ve bir yarım gün okula gitmektedir. Ders süreleri ilköğretimde 40 dakika, ortaöğretim birinci kademedede (ortaokulda) 45 dakika, ortaöğretim ikinci kademedede (lisede) ise 50 dakikadır (Türkoğlu, 2016).

Okul öncesi eğitim. Güney Kore'de okul öncesi eğitim kademesinde okulun fiziksel özelliklerinin çocukların gelişim dönemlerine uygun olmasına, içerik ve yöntem çeşitliliğine önem verilmektedir. Eğitimin içeriğinin öğrencilerin gelişim

dönemine uygun, ilgi çekici ve eğlenceli, gelişimlerine destek olan etkinlikler olmasına özen gösterilmektedir (Jayasuriya, 1983).

1976 yılı öncesinde Güney Kore'de okul öncesi eğitimi, dini kuruluşlar veya özel eğitim kurumlarınca kurulan kreşlerde verilmekteydi. 1976 yılında ilkokullar içerisinde açılan birimler yoluyla okul öncesi eğitim verilmeye başlanmıştır. 1981 yılında ise devlet tarafından açılan okulöncesi eğitim kurumları görülmeye başlanmıştır (MOE, 2017).

Bu tarihsel gelişim süresince, 1960'lı yıllardan itibaren Güney Kore'de okul öncesi eğitim kapsamında çok sayıda yasal düzenleme yapıldığı görülmektedir. 1962 yılında okul öncesi eğitimin verileceği eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri ve taşınması gereken standartlar belirlenmiştir. 1969 yılında okul öncesi eğitim için müfredat belirlenmiştir. 1982 yılında okul öncesi eğitimin gelişimine yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmış ve çalışmalar yürütülmüştür. 2004 yılında Okul Öncesi Eğitim Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu düzenlemelere ek olarak okul öncesi eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Ülkede 8 binin üzerinde okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunların yarısı devlete ait olup, diğer yarısı ise özel eğitim kurumlarıdır. Güney Kore'de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir ve ücretlidir. Buna rağmen okul öncesine ait okullaşma oranı 4 yaş için % 82,5 yaş için % 86'ya ulaşmıştır (Ramazan, 2015). Tüm bu çalışmalara ek olarak, okul öncesi eğitimin daha çok yaygınlaştırılması amacıyla yönelik çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. İlkokul eğitimine başlamadan önce öğrencilere bir yıl süreyle ücretsiz okul öncesi eğitimi verilmesi değerlendirilmektedir.

İlköğretim (Chodeung-Hakgyo). Güney Kore'de ilköğretim 6 yıl sürmekte olup, zorunlu ve ücretsizdir. Okullaşma oranı % 99,9'dur. Okullaşma oranındaki gözlemlenen bu artış, halkın eğitime verdiği önemin ve Güney Kore devletinin uygulamakta olduğu etkili eğitim politikalarının sonucu olarak gerçekleşmiştir.

Güney Kore'de ilköğretimin kanunlar ile düzenlenmiş yedi amacı bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır (Hong and Lee, 1992):

1- Çocukların Korece'yi doğru bir şekilde anlayıp düzgün bir şekilde konuşabilmesini sağlamak.

2- Çocukların, ülke vatandaşlarının toplum ve devlet karşısındaki rolü ve birbirleri ile olan ilişkileri hakkında detaylı bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve onlara, ahlaklı, sorumluluk duygusu taşıyan, iyi yurttaş olma bilinci ve birlikte yaşama ve çalışma alışkanlığı kazandırmak.

3- Çocuklara çevrelerinde gerçekleşen doğal olaylardan yola çıkarak, bilimsel gözlem ve analiz yapma becerisi edindirmek.

4- Çocuklara günlük hayatlarında sıklıkla karşılaşacakları ilişkileri anlamlandırmalarında yardımcı olmak ve bu ilişkileri deneyimlemelerini sağlamak.

5- Çocukların günlük yaşam ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlamak ve bu ihtiyaçları kendi başlarına karşılayabilmek için gerekli özgüveni ve isteği kazandırmak.

6- Çocuklara sağlık hakkında farkındalık kazandırmak ve sağlık bilgisi edinmelerini sağlamak.

7- Çocuklara sanayileşme ve teknolojik gelişim ruhunu aşılama.

Güney Kore'de, kırsal kesimlerden şehirlere göçün artış göstermesi ve ilköğretim kademesinde eğitim görececek öğrenci sayısındaki hızlı artış sebebiyle 1982 yılında eğitim için halktan vergi alınmaya başlanmıştır. Bu uygulamayla, eğitim koşullarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bahse konu uygulama ile yeni okullar yapılmıştır. 1990 yılında ilköğretim kademesinde ortalama sınıf mevcudunun 35'e düşmesi ile vergi uygulamasından olumlu sonuç alınmıştır. Bu sayede sınıf mevcudu kalabalık olan okulların mevcudu azaltılmış ve ikili eğitim uygulamaları kaldırılmıştır. Buna ek olarak, eski tarihlerde en az 6 olan ilköğretim eğitime başlama yaşı kuralı esnetilmiş ve yeterli gelişimi gösteren çocukların, okul imkanlarının yeterli olması halinde 5 yaşında ilköğretime başlamaları imkanı sunulmuştur (MOE, 2017).

Ortaöğretim. Güney Kore'de ortaöğretim kademesi ortaöğretim 1. kademe (ortaokul) ve ortaöğretim 2. kademe (lise) olmak üzere iki alt kademedен oluşmaktadır.

Ortaöğretim 1. kademe (ortaokul) (Chung-Hakgyo). Ortaöğretim 1. kademe'nin amacı, ilköğretim üzerine, genel ortaöğretim eğitimi vermektir. 1969 yılı öncesinde Güney Kore'de ortaokullara sınav vasıtasıyla öğrenci alınmaktaydı.

1969 yılı sonrasında bu sınav kaldırılmış ve yerine, okulların her birinin bulunduğu bölge yakınında ikamet eden ortaokul adayı öğrencilerin kura yöntemiyle ilgili okullara dağıtımının yapıldığı bir sistem yürürlüğe girmiştir. Bu sistem ile ülke çapındaki tüm ortaokulların kalite ve seviye açısından aralarındaki dengenin sağlanması amacı etkili olmuştur (Hong & Lee, 1992).

1969 yılı öncesinde ortaokula girişte bulunan kota sınırlaması da aynı yıl kaldırılmıştır. Lakin 1985 yılına kadar ortaokul kademesinde verilen eğitim paralı idi. 1985 yılında ortaokul kademesindeki eğitim zorunlu ve parasız eğitim kapsamına alınmıştır. Bu uygulamada öncelik uzak adalardaki ortaokullara verilmiş, 1992-1994 yılları arasında Güney Kore'nin bütün kırsal coğrafyası bu kapsama dahil edilmiştir. 2004 yılında ise, ülkenin tüm ortaokulları zorunlu ve parasız eğitim kapsamına alınmıştır. Tüm bu gelişmeler sonrasında, 2017 yılı verilerine göre ülkenin ortaokul kademesinde okullaşma oranı % 98,8'dir (MOE, 2017).

Ortaöğretim 2. kademe (lise) (Kodung-Hakgyo). Ortaöğretim 1. kademe (ortaokul) eğitiminin ardından gelmekte olup, ortaöğretim bilgilerini temel alarak daha ileri seviyede eğitim vermektedir. Bu kademe eğitimi zorunlu eğitim kapsamına girmemektedir, bu sebeple ücretlidir. Ancak yine de okullaşma oranı 2017 verilerine göre % 89'dur (MOE, 2017).

Bu kademedede genel lise, fen lisesi, meslek lisesi, yabancı dil lisesi ve sanat lisesi gibi okul türleri mevcuttur. Liseye girişte merkezi sınav yapılmaktadır. Bu sınav sonucuna, öğrencilerin tüm ortaokul eğitimi boyunca aldıkları ders başarıları da dahil edilmektedir. Merkezi sınavın haricinde, meslek liselerine sınavsız ortaokul başarı puanı vasıtasıyla da girilmesi mümkündür. Öğrenciler girecekleri bu meslek liselerini seçme hakkına da sahiptir. Bunun aksine, genel liselerde eğitim görmek isteyen öğrenciler sınava girmek zorundadır ve okullarını kendilerinin seçme hakkı bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin okulları, ikamet ettikleri bölgede yer alan okullar arasından olmak üzere, merkezden belirlenmektedir (MOE, 2017).

Yükseköğretime giriş. Güney Kore'de üniversitelerin özerkliğine, yetki ve sorumluluklarına müdahalede bulunmamak için, devlet tarafından yükseköğretim düzeyinde sadece üniversite girişi için gerekli düzenlemeler yapılmaktadır (MOE, 2017).

Başvurunun ardından, yükseköğretimde yer alan bölümlerden herhangi bir tanesinde eğitime başlayabilmek için Kore Program Değerlendirme Enstitüsü tarafından her yılın Kasım ayında yapılan “Daehak Suhak Neungluk Siheom” (College Scholastic Aptitude Test - CSAT) adıyla bilinen merkezi sınavda başarılı olma şartı bulunmaktadır. 2004 yılında uygulamaya koyulan bu sınavda matematik, Korece, yabancı dil (İngilizce) ve ikinci yabancı dil (genellikle Çince ve Çin klasikleri) testlerine ek olarak, öğrencinin ilgi ve yetenek alanına uygun olacak şekilde fen bilimleri, sosyal bilimler ve mesleki eğitim testlerinden birine yer verilmektedir (MOE, 2017).

Güney Kore'de yükseköğretime giriş için öğrenci kabulünde aranan diğer kriterler, yükseköğretim giriş sınavına ilave olarak çeşitli hazırlık kursları, müfredat dışı etkinlikler, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) değerlendirme ve tavsiye mektubu olarak krşımıza çıkmaktadır. Örnek vermek gerekirse bazı üniversiteler başvuruları değerlendirirken yükseköğretim giriş sınavı puanının % 50'si, ortaöğretim başarı puanının % 40'ı, program dışı etkinliklerin değerlendirme puanının ise % 10'u ile bir hesaplama yaparak kendi değerlendirmesini yapmaktadır. Buna ek olarak, yükseköğretim giriş sınav sonucunu üniversiteye alımda değerlendirmeye hiç dahil etmeyen, bu puan yerine öğrencinin bilimsel araştırmalar ve teknolojik gelişmeler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadığının göstergesi olan diğer belgelerini ve tavsiye mektubunu değerlendirmeye alan veya üniversiteye kabul sınavını kendi bünyesinde yapan teknik üniversiteler de mevcuttur (MOE, 2017).

Güney Kore'de üç büyük üniversite ön plana çıkmaktadır. Bu üniversiteler Seul Ulusal Üniversitesi, Kore Üniversitesi ve Yonsei Üniversitesi'dir. Bu üniversitelere girmeye hak kazanmak, öğrenciler ve aileler tarafından uzaya çıkmaya benzetilmektedir. Bu benzetmenin çıkış noktasını ise, bu üç üniversitenin adlarının ilk harflerinin sırayla yazılmasıyla İngilizce'de uzay anlamına gelen “SKY” kelimesinin ortaya çıkması oluşturmaktadır (Card, 2005).

Bahse konu üç üniversite mezunları iş dünyasında istihdamda öne çıkmakta, toplumda ayrı bir prestij sahibi olmaktadır. Bu üniversitelere yükseköğretim kurumlarına giriş sınavı (College Scholastic Ability Test) puanları ve lise mezuniyet notları en yüksek olan öğrenciler kabul edilmektedir. Dolayısıyla, çocuklarına nitelikli bir gelecek sağlamak isteyen Koreli aileler yükseköğretim giriş sınavını çok

önemsemekle birlikte bu çerçevede çocuklarını okul öncesi dönemden başlayarak bahse konu sınavlara hazırlamaktadır (Card, 2005).

Kore’de yükseköğretim giriş sınavı yapıldığı gün sağlıklı bir sınav yapılabilmesini teminen devlet tarafından tüm toplumca uyulması gereken birtakım kurallar getirilmiştir. Bu kurallar kapsamında, iş yerlerinin çalışma saatleri düzenlemekte, öğrencilerin sınava girecekleri noktalara rahat ulaşabilmeleri için ve gürültüsüz bir ortamda sınav ortamı sağlanabilmesi için kara ve hava trafiğinde gerekli önlemler alınmaktadır. Özellikle sınavın İngilizce kısmının dinleme bölümü yapılırken, gürültü olmaması amacıyla ülkede uçak kalkışına izin verilmemektedir.

Öğretmen yetiştirme. Güney Kore’de öğretmenlik mesleği hakkında kullanılan “Öğretmenin gölgesine basma!” sözü, saygın bir meslek olarak kabul görmekte olduğu çıkarımının yapılmasına neden olmaktadır (IQAS, 2009). Öğretmene verilen bu değer, yıllık gelirlerine yansıdığı da gözlenmektedir. 1960’lı yıllarda göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık geliri, ülkede kişi başına düşen milli gelirin üç katı; deneyimli bir öğretmenin yıllık geliri ise ülkede kişi başına düşen milli gelirin dokuz katı civarında idi. O tarihlerde deneyimli öğretmenlerin bu geliri, OECD ülkeleri arasında en yüksek öğretmen gelirini teşkil ediyordu. 1980’li yıllarda ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin geliri, ülkede kişi başına düşen milli gelirin 2,5 katı iken, en deneyimli öğretmenlerin (39 yıl) yıllık geliri ise ülkede kişi başına düşen milli gelirin 5,3 katı idi. 2006 yılında ise bu oranın, göreve yeni başlayan öğretmenler için 1,5 kata; deneyimli öğretmenler için ise 3,8 kata kadar gerilediği görülmektedir. 2012 yılında Güney Kore’de öğretmenlik mesleğine yeni başlamış ilköğretimde görevli bir öğretmenin yıllık maaşı 28.591 Dolar iken, on yıllık deneyim sonrası yıllık maaşı 42.972 Dolar, onbeş yıllık deneyim sonrası maaşı ise 50.145 Dolara ulaşmaktadır (OECD, 2014). Güney Kore’de öğretmenlerin yıllık seviyesi, Güney Kore tarihinde öğretmenlik mesleğinin hep ön planda kalmasını sağlamıştır (OECD, 2014; Park, 1992).

1985 yılında öğretmen yetiştirmek maksadıyla kurulan Kore Ulusal Eğitim Üniversitesi deneysel bir kurum olarak planlanmıştır. 1990 yılından itibaren öğretmen yetiştirme sisteminde ve tabiatıyla tüm eğitim sisteminde kaliteyi yükseltme fikriyle, öğretmen adaylarının eğilim testi ve kişilik testinden geçmeleri zorunlu tutulmaya başlanmıştır (MOE, 2017).

Güney Kore İlk ve Ortaöğretim Kanunu'nun 21. maddesine göre öğretmenler yardımcı öğretmen, danışman, kütüphaneci, öğretici öğretmen ve bakıcı öğretmen şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Öğretmenlik eğitimi; eğitim üniversiteleri, eğitim yüksekokulları ve eğitim alanında düzenlenen sertifika programları vasıtasıyla verilmektedir. Okulöncesi eğitim öğretmenleri 2 ve 4 yıllık yüksekokullarda veya Kore Açık Üniversitesi'nde eğitim görmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri öğretmen yüksekokullarında, ulusal eğitim üniversitelerinde, usta öğreticilerin bulunduğu üniversitelerde, usta öğreticiler tarafından verilen kurslarda veya lisansüstü eğitim veren kurumlarda eğitim görmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, okulöncesi öğretmenleri ve okul kütüphanecileri dört yıllık yüksekokullarda ya da usta öğreticilerle öğretmenlik eğitiminin verildiği 2 yıllık yüksekokullarda eğitim görmektedir (MOE,2017).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri. Güney Kore'de ilk ve ortaöğretim seviyesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, kütüphaneci, danışman ve yöneticilerin en az 30 gün (toplam 180 saat) süren hizmet içi eğitim alma zorunlulukları bulunmaktadır. Bu eğitim programında genel ve özel öğretim yöntemleri, eğitim teknolojileri, program geliştirme ve benzeri eğitim bilimleri alanına ait konular yer almaktadır. Öğretmenlerin bu program kapsamındaki performansları, terfi ve maaş artışlarında göz önünde bulundurulmaktadır (MOE,2017).

Yaşam boyu eğitim. Yaşam boyu eğitim, örgün eğitim dışında verilen eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Güney Kore anayasası itibariyle, vatandaşlarına yaşam boyu eğitim sağlama ve yaşam boyu eğitimi geliştirme sorumluluğunu taşımaktadır.

Kore eğitim sisteminde yaşam boyu eğitim; yarı-okul eğitimi, mesleki teknik eğitim ve genel eğitim olarak üç sınıfa ayrılmaktadır. Yarı-okul eğitimi; tam zamanlı olarak okulda bulunulma zorunluluğu olmayan, halk okulları, akşam okulları, endüstri okulları ile uzaktan eğitim kurumlarında verilmekte olan eğitimidir. Mesleki ve teknik eğitim; Çalışma Bakanlığının denetimi altında mesleki eğitim merkezlerinde, Tarım ve Orman Bakanlığına bağlı tarım merkezlerinde, denizcilik ve balıkçılık işletmelerinde ve yerel eğitim ofislerine bağlı diğer öğrenme merkezlerinde verilen eğitimidir. Genel eğitim ise vatandaşların sosyal açıdan eğitilmesi ve bilgilenmesini, kişisel olarak gelişimlerini hedeflemektedir. Kültür

merkezleri, halk kütüphaneleri, devlet tiyatroları, müzeler, gazete ve televizyon programları vasıtasıyla verilmektedir (MOE, 2017).

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Benzer Yönleri

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde iki ülkenin eğitim sisteminde bazı benzerlikler dikkat çekmektedir.

İki ülkenin kökenleri de Orta Asya'ya dayanmaktadır. Bunun sonucunda konuşulan dil ve kültürel değerler konusunda iki ülke arasındaki birçok benzerlik dikkat çekmektedir. Günümüzde iki ülke arasındaki mesafe çok fazla olmasına rağmen, Türkçe ve Korecenin her ikisi de Altay dil ailesine ait, sondan eklemeli dillerdir. Çok sayıda benzer sesletimleri olan ve benzer anlamları taşıyan kelimeler bulunmaktadır. Kore Cumhuriyeti Ankara Büyükelçisi Sayın Lee Sang Kyu, iki dilin cümle yapılarının, özne ve yüklemelerin aynı olduğunu belirtmektedir. Türkçede yer alan "bohça" kelimesi ile Korecede yer alan "bocagi" kelimelerinin aynı nesneyi temsil ettiğini belirtmiştir. Hediye alıp vermede kullanılan; özellikle düğün, nişan gibi törenlerde kullanılan bohçanın, Kore kültüründe de yer aldığını ve aynı amaçlarla kullanıldığını ifade etmiştir. Verilecek hediye için bohçaya sarılması kültürünün her yerde olmadığını belirten Sayın Lee, Kore'de genç kızlar, eğer anne babası istediği kişiyle evlenmesine izin vermezse, bohçasını alıp evden kaçacağını belirtmiştir. Aynı durumda kalan Türkiyedeki genç kızların da aynı şekilde değerli eşyalarını bir bohçanın içine koyarak evden kaçtıklarını ifade ederek, iki ülke arasındaki kelime ve kültürel benzerliklerin altını çizmiştir.

Güney Kore İstanbul Başkonsolosu Teodong Jean ise; her iki ülkenin kökenlerinin Orta Asya'ya dayandığı ve iki ülkenin büyük göç sırasında zıt yönlerde göç ettiğini belirterek, Türkler ile Korelilerin akraba olduklarını ifade etmiştir. İki ülke dilleri arasındaki benzerliği Türkçedeki "kıvr kıvr" sözü ile, Korecede "kubul kubul" olarak seslendirilen sözün, sesletimlerinin benzer olduğunu ve aynı anlamı taşıdığını belirterek örneklendirmiştir. Bir diğer örnek olarak, aynı anlamları taşıyan Türkçedeki "mahalle" ile Korecedeki "maeul" kelimelerini ifade ederek, Korece ve Türkçenin Altay dil ailesinden geldiğini ve ortak dil ve kültüre sahip olduğumuzu belirtmiştir.

Hem Türk hem de Kore halkı tarih içerisinde kendi alfabelerini oluşturmuşlar ve bu çerçevede de benzer özellik taşımaktadırlar.

İki ülkenin tarihsel süreç içerisinde idari yapılanmaları ve yönetim sistemlerinde görülen değişimin yönü de benzerlik taşımaktadır. Küçük topluluklardan daha büyük devletlere ve yönetim sistemi bakımından giderek demokratikleşen devlet özellikleri taşımaları açısından paralellik göstermektedirler.

Okuma yazma oranlarındaki değişime bakıldığında her iki ülkede de benzer şekilde sürekli artan bir grafik göze çarpmaktadır. İki ülke karşılaştırıldığında Güney Kore'de bu artışın hızının çok daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda en temel eğitim olan okuma yazma öğretiminin eğitim alanında bir dönem Güney Kore'nin öncelikli hedefleri arasında bulunduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Eğitim sistemi ve eğitim örgüt yapıları üzerinde bahse konu ülkelerin dini inançlarının izleri gözlenmektedir. Türk eğitim sisteminde İslamiyet'in etkisiyle cami, medrese, tekke ve zaviyeler gibi mekanlarda pozitif bilimlerin yanı sıra, İslami bilgileri de içeren eğitim programları uygulanmıştır. Güney Kore eğitim sisteminde ise iyi ahlaklı, toplumsal, siyasi, felsefi ve dini düşünceler açısından iyi ameller taşıyan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Budizm ve Konfüçyüsçülüğün temel etkileri görülmektedir.

Türkiye ve Güney Kore'nin eğitim amaçlarının, insani değerleri ve sorumlulukları kazandırmak, toplum içinde demokratik yaşama gereklerini edinmek ve topluma katkıda bulunmak amaçları çerçevesinde birbiriyle büyük benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Eğitim sistemlerinin temel ilkeleri bakımından iki ülke, eğitim sistemleri tüm vatandaşlarına eğitim hakkı ve eşit eğitim fırsatı sunmaları, tarafsızlığın ve demokratikliğin esas olduğu ve yaşam boyu eğitimin devam etmesi noktalarında benzerlik taşımaktadır.

İki ülke eğitim sistemlerinin kademelendirilmelerindeki sıra bakımından benzerdir. Okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise (ortaöğretim) şeklinde sınıflandırılarak ilerleyen eğitim sistemleri mevcuttur. Bu sırayı yükseköğretim izlemektedir.

Liseye girişte Türkiye'de 2018'de Liselere Kayıt Sistemi (LKS) çerçevesinde, tercihe bağlı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ve bu sınavda bir okula yerleşemeyen veya

sınava girmeyen öğrenciler için Adrese Dayalı Sistem (ADS) yoluyla bir okula kayıt yapılmasını içeren sistem uygulanmaya başlanmıştır. Güney Kore’de de benzer sistemin 1968 yıllarına kadar gittiği ve halihazırda kura yöntemiyle adrese dayalı yerleştirme işlemi yapıldığı görülmektedir.

Yükseköğretim düzeyine bakılacak olursa, Güney Kore’de Türkiye’deki muadiline benzer bir yükseköğretime giriş sınavı (*Suneung* - College Scholastic Ability Test [CSAT]) bulunduğu görülmektedir. Bu sınavdan iyi puan alabilmek için Güney Koreli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında eğitimlerini aldıktan sonra, devletin çalışmak isteyen öğrenciler için açık tuttuğu okullarda *yaja* adı verilen etütlere katıldıkları, ardından *hagwon* adı verilen özel kurslara katıldıkları, gece saatlerinde eve döndükleri belirtilmektedir. Dönem arası ve sonu tatillerde de aynı tempoda kütüphanelerde ve çalışma salonlarında çalışmaya devam ettikleri ifade edilmektedir. Üniversiteye girişte yeterli puan alınması gereken bir sınav, öğrencilerin bu hedefle şekillenen yaşam biçimleri her iki ülkede de benzer şekilde gözlenmekle beraber, Güney Kore’deki rekabetin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

İki ülke eğitim sistemleri arasındaki benzerliklere verilecek bir diğer örnek öğretmenlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği, her iki ülkede benzer şekilde değer verilen bir statüye sahiptir. Kazanılan maaşlar karşılaştırılacak olursa, Güney Kore’deki öğretmenlerin daha fazla kazandığı gözlenmektedir. Öğretmen yetiştirme eğitiminde iki ülkenin sistemleri farklılık göstermektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerde yer alan en az 4 yıllık öğretim süresi olan eğitim fakültesi olarak tek tip iken; Güney Kore’de öğretmenlerin çalışma alanına göre gittikleri eğitim kurumu, kademesi ve eğitim süresi değişkenlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının devlet kurumlarına öğretmenlik yapmak üzere girdikleri sınav ise, iki ülkede merkezi sınav ve mülakat aşamaları olmak üzere benzer sistemlerde gerçekleştirilmektedir.

Tablo 1

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Benzer Yönleri

<i>TÜRKİYE</i>	<i>GÜNEY KORE</i>	<i>BENZERLİKLER</i>
İlk ana yurt Orta Asya	Orta Asya'dan göçen Moğollar	Kökenleri Orta Asyadan gelmektedir.
Göçebe kültür, dağınık boylar, idari yapılar ve devletler. Monarşi, meşrutiyet ve cumhuriyet yönetim şeklidir.	Kabileler, küçük şehir devletleri, büyük krallıklar ve hanedanlar. Monarşi ve cumhuriyet. 1948 Kuzey ve Güney Kore.	Ülke yapıları ve yönetim şekillerinde değişiklikler olmuştur.
Göktürk, Uygur ve Türk alfabeleri	Kore alfabesi (Hangıl)	Kendi alfabelerini oluşturmuşlardır.
1935 erkekler % 29, kadınlar % 9,8; 1960 erkekler % 53,6, kadınlar % 24,8 iken, 2000 erkekler % 93,8'e, kadınlarda %80,6'ya yükselmiştir.	1960 erkekler % 12, kadınlar % 4 iken, 2002 erkekler % 99,2, kadınlar %96,6'ya yükselmiştir.	Okuma yazma oranlarında artış vardır.
İslamiyetin etkileri görülmüştür.	Budizm ve Konfüçyüsçülüğün etkileri görülmüştür.	Eğitim sistemi ve örgüt yapıları üzerinde dinin etkisi olmuştur.
Ahlaklı, sorumluluk sahibi, kanunlara saygılı, faydalı, alanında başarılı kişiler.	Karakter gelişimi, kendi kendilerine yaşama becerisi, demokratik yaşam, toplum refahı.	Eğitim amaçları benzerlik göstermektedir.
Türk milli eğitiminin temel ilkeleri; genellik ve eşitlik, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, Atatürk İnkılap ve İlkeleri, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, her yerde eğitim vd.	Güney Kore Anayasası'na göre, eşit eğitim fırsatı ve hakkı, zorunlu ve parasız eğitim, eğitim hizmetlerinde siyasi tarafsızlık, yaşam boyu eğitim.	Eğitim sistemlerinin temel ilkeleri benzerlik göstermektedir.

<u>Liseye giriş</u> Liselere Kayıt Sistemi (LKS) iki farklı uygulama içerir. Tercihe bağlı Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) katılarak okul tercihinde bulunulabileceği gibi, Adrese Dayalı Sistem (ADS) yoluyla bir okula kayıt da mümkündür.	<u>Liseye giriş</u> 1968'e kadar rekabete dayalı sınav vasıtasıyla liseye giriş sağlanmaktayken; 1980'de rekabetçi özelliği olmayan sınav uygulamasına geçilmiştir. Öğrenciler yerleşim bölgelerinde bulunan okullara kura yöntemiyle yerleştirilmektedirler.	Eğitimde kademeler arası geçişte benzer uygulamalar bulunmaktadır.
<u>Yükseköğretime giriş</u> Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonucuna göre kayıt yapılmaktadır.	<u>Yükseköğretime giriş</u> Suneung (College Scholastic Ability Test [CSAT]) Sınavı sonucuna göre kayıt yapılmaktadır.	Eğitimde kademeler arası geçişte benzer uygulamalar bulunmaktadır.
<u>1840-1880: Öğretmen okulları</u> <u>1900:</u> Lise düzeyinde 3 yıllık öğretmen okulları <u>1970:</u> 3 yıllık öğretmen liseleri, 2 yıllık sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitüleri. <u>1980:</u> Öğretmen yetiştiren eğitim kurumları; yüksekokul ve lisans düzeyine taşınmıştır.	<u>1960 reformları:</u> Lise'ye ek 2 yıl eğitimle ilköğretim öğretmeni okulu. Ortaöğretim öğretmeni yetiştiren okullar 4 yıla çıkmıştır. Öğretmenlere hizmet içi eğitim amacıyla lisansüstü eğitimi veren okullar açılmıştır.	Öğretmen eğitiminde yaşanan değişimlerdeki benzerlikler

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Farklı Yönleri

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde iki ülkenin eğitim sisteminde karşılaşılan farklılıklar aşağıdaki gibidir.

İki ülkenin eğitim sistemlerinin kademelendirilmesindeki sıra aynıdır. Okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise (ortaöğretim) sıralamasıyla ilerleyen eğitim sistemleri mevcuttur. Ancak Türk eğitim sisteminde ortaokul ve lise olarak adlandırılan kademelerin Kore eğitim sistemindeki isminde farklılık gözlenmektedir. Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) eğitimi yer alırken; Güney Kore eğitim sisteminde okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaöğretim birinci kademe (ortaokul), ortaöğretim ikinci kademe (lise) eğitimi yer almaktadır.

İki ülkenin eğitim sistemlerinin kademelendirilmesindeki sıra aynı olmasına karşın, kademelerin öğrenim sürelerinde farklılıklar gözlenmektedir. Türk eğitim sisteminde 4 yıllık ilkokul, 4 yıllık ortaokul ve 4 yıllık ortaöğretim (lise) eğitimi yer alırken; Güney Kore eğitim sisteminde 6 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaöğretim birinci kademe (ortaokul), 3 yıllık ortaöğretim ikinci kademe (lise) eğitimi yer almaktadır. Türkiye’de 12 yıllık zorunlu ve ücretsiz eğitim bulunuyorken, Güney Kore’deki eğitimin sadece ilk 9 yıllık kısmı zorunlu ve ücretsizdir (Balcı, 2015). Güney Kore’de ortaöğretimin ikinci kademesi olarak ifade edilen lise eğitimi, zorunlu eğitim kapsamına girmemesine ve ücretli olmasına rağmen okullaşma oranı % 89’dur (KEDI, 2017). Türkiye’de ise ücretsiz ve zorunlu olmasına rağmen, lise eğitiminde okullaşma oranınının % 82,5’te kaldığı görülmektedir (MEB, 2017).

Benzer durum okul öncesi eğitim kurumları kapsamında da gözlenmektedir. Güney Kore’de zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen okullaşma oranı 4 yaş için % 82,5 yaş için ise % 86’dır. Türkiye’de ise, 2015-2019 MEB Stratejik planında paylaşılan okul öncesi eğitim okullaşma oranı hedefleri 4-5 yaş için % 70 ve ilkokul öncesi en az bir yıl eğitim alma oranı % 92’dir. Güney Kore’de halihazırda mevcut olan okullaşma oranları, Türkiye’nin hedeflediği oranlardan daha üzerindedir (KEDI, 2017; MEB, 2017).

İki ülke arasındaki bir diğer farklılık, Güney Kore’nin 1444 yılından beri, bilinen ilk alfabeleri olan Hangil’ı (Kore Alfabetesi) kullanmasıdır. Türkiye ise 1928 yılı öncesinde kullanmakta olduğu arap alfabetesini kullanmayı bırakarak, okuma ve yazmanın daha kolay öğrenilebildiği latin alfabetesini kullanmaya başlamıştır.

Karşılaşılan diğer farklılık, eğitim öğretim döneminin yılın farklı dönemlerinde başlayıp, bitmesidir. Türkiye’de her yılın eylül ayında başlayan ve haziran ayında biten bir eğitim öğretim yılı gerçekleşmektedir. Güney Kore’de ise mart ayında başlayarak, şubat ayında biten bir eğitim öğretim yılı bulunmaktadır. Türkiye’de ara tatil kış mevsimine denk gelmekte de 2 hafta sürmekteyken, Güney Kore’de ara tatil yaz mevsimine gelmekte ve 6 hafta sürmektedir. Dönem sonu tatilinde de benzer durum söz konusudur. Türkiye’de dönem sonu tatili yaz mevsimine denk gelmekte olup, 3 ay sürmektedir. Güney Kore’de ise kış mevsiminde 2,5 ay dönem sonu tatili yapılmaktadır. Güney Kore’de tatil sayısı daha fazla gibi görünse de, Kore’de tüm kademedeki öğrencilerin haftada 5,5 gün okula gittikleri unutulmamalıdır.

Tablo 2

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Tarihsel Gelişimlerdeki Farklı Yönleri

<i>TÜRKİYE</i>	<i>GÜNEY KORE</i>	<i>FARKLILIKLAR</i>
Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise (ortaöğretim) şeklinde kademelenmektedir.	Okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim birinci kademe (ortaokul), ortaöğretim ikinci kademe (lise) şeklinde kademelenmektedir.	Eğitim kademelerinin isimlendirilmesi farklıdır.
4 yıllık ilkokul, 4 yıllık ortaokul ve 4 yıllık ortaöğretim (lise) eğitimi yer almaktadır.	6 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaöğretim birinci kademe (ortaokul), 3 yıllık ortaöğretim ikinci kademe (lise) eğitimi yer almaktadır.	Eğitim kademelerinin süreleri farklıdır.
12 yıllık zorunlu ve ücretsiz eğitim bulunmaktadır.	9 yıllık zorunlu ve ücretsiz eğitim bulunmaktadır.	Zorunlu eğitim süreleri farklıdır.
2015-2019 MEB Stratejik planına göre okul öncesi eğitim okullaşma oranı hedefleri 4-5 yaş için % 70 ve ilkokul öncesi en az bir yıl eğitim alma oranı % 92'dir.	Zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen, okullaşma oranı 4 yaş için % 82, 5 yaş için ise % 86'dır.	Okul öncesi eğitim okullaşma oranında farklılıklar gözlenmektedir.
Ücretsiz ve zorunlu olmasına rağmen, lise eğitiminde okullaşma oranı %82,5'tir.	Zorunlu eğitim kapsamında olmamasına ve ücretli olmasına rağmen, okullaşma oranı % 89'dur.	Farklı durumlara rağmen lise (ortaöğretim) okullaşma oranında tezatlık bulunmaktadır.
Türkiye kullandığı Arap alfabesini 1928 yılında bırakarak Latin alfabesini kullanmaya başlamıştır.	Güney Kore 1444 yılından beri, bilinen ilk alfabeleri olan Hangıl'ı (Kore Alfabesi) kullanmaktadır.	Kullanılan alfabe farklıdır.
Eğitim yılı: Eylül-Haziran (2 dönem) 1. dönem: Eylül başı-Ocak sonu, 15 gün kış tatili 2. dönem: Şubat ortası-Haziran ortası, 90 gün yaz tatili	Eğitim yılı: Mart-Şubat (2 dönem) 1. dönem: Mart-Ağustos, 45 gün yaz tatili 2. dönem: Eylül-Şubat, 70 gün kış tatili	Eğitim-öğretim süreleri ve dönemleri farklıdır.
Haftada beş tam gündür.	Haftada beş tam ve bir yarım gündür.	Haftalık eğitim-öğretim süresi farklıdır.

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları ile Benzer ve Farklı Yönleri

Çalışmanın ikinci alt problemi “Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu çerçevede; Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları hakkında bilgi sunulmaktadır. Devamında ilgili konuya ilişkin olarak elde edilen bulgular paylaşılmış ve tartışılmıştır.

Türkiye eğitim sisteminin örgütsel yapısı. Türkiye eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlardan oluşmaktadır. Ayrıca doğrudan Milli Eğitim Bakanına bağlı olarak çalışmalarını yürüten Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan da bahsedilecektir.

Türkiye eğitim sistemi merkez teşkilatı. Türkiye eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkezi yönetim odaklıdır. Eğitime dair en üst düzeyde iş ve işlemlerin gerçekleştirildiği yürütme kurumu Milli Eğitim Bakanlığı’dır (MEB).

Daha öncesinde vakıflar tarafından verilen eğitim öğretim hizmeti, ilk kez II. Mahmut döneminde 1857 yılında kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti vasıtasıyla devlet tarafından yürütülmeye başlanmıştır. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ise eğitim sistemine ait ilk mevzuattır. Bu mevzuatta eğitim öğretim hakkı, eğitim yönetimi, eğitim sisteminin planlanması, eğitime ayrılan ödenekler, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, taşra teşkilatı ve sınav sistemleri gibi konular yer almaktadır.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimle ilgili tüm yetkiler tek bir kurumda, günümüzdeki adıyla, Milli Eğitim Bakanlığı’nda toplanmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Anayasa’da yer alan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve kalkınma plan ve programları çerçevesinde milli eğitim hizmetlerini yürütmek üzere kurulmuştur.

Bu bakanlık aslen 1869 yılında Maarif Nezareti adı altında kurulmuş, yıllar içerisinde teşkilat yapısında çeşitli yasal düzenlemeler yapılarak günümüze ulaşmıştır. Süreç içerisinde eğitim sisteminin örgüt yapısında ve yürütülen konuların çerçevesini de değiştirecek şekilde bakanlığın isminde değişimler yaşanmıştır. Bu değişiklikler aşağıda sıralanmaktadır (Özkan ve Çelikten, 2017):

1. 1923'ten 27 Aralık 1935 tarihine kadar "Maarif Vekâleti",
2. 28 Aralık 1935'ten 21 Eylül 1941 tarihine kadar "Kültür Bakanlığı",
3. 22 Eylül 1941'den 9 Ekim 1946 tarihine kadar "Maarif Vekilliği",
4. 10 Ekim 1946'dan 1950 tarihine kadar "Millî Eğitim Bakanlığı",
5. 1950'den 1960 tarihine kadar "Maarif Vekâleti",
6. 27 Mayıs 1960'dan 1983 tarihine kadar "Millî Eğitim Bakanlığı",
7. 1983'ten 1989 tarihine kadar "Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı",
8. 1989'dan günümüze kadar tekrar "Millî Eğitim Bakanlığı" adını almıştır.

Ardından 14 Eylül 2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile teşkilat yapısında revizyona gidilmiştir. Bu kararname sonrası yapıyı gösteren teşkilat şeması Şekil 4.'te görülmektedir.

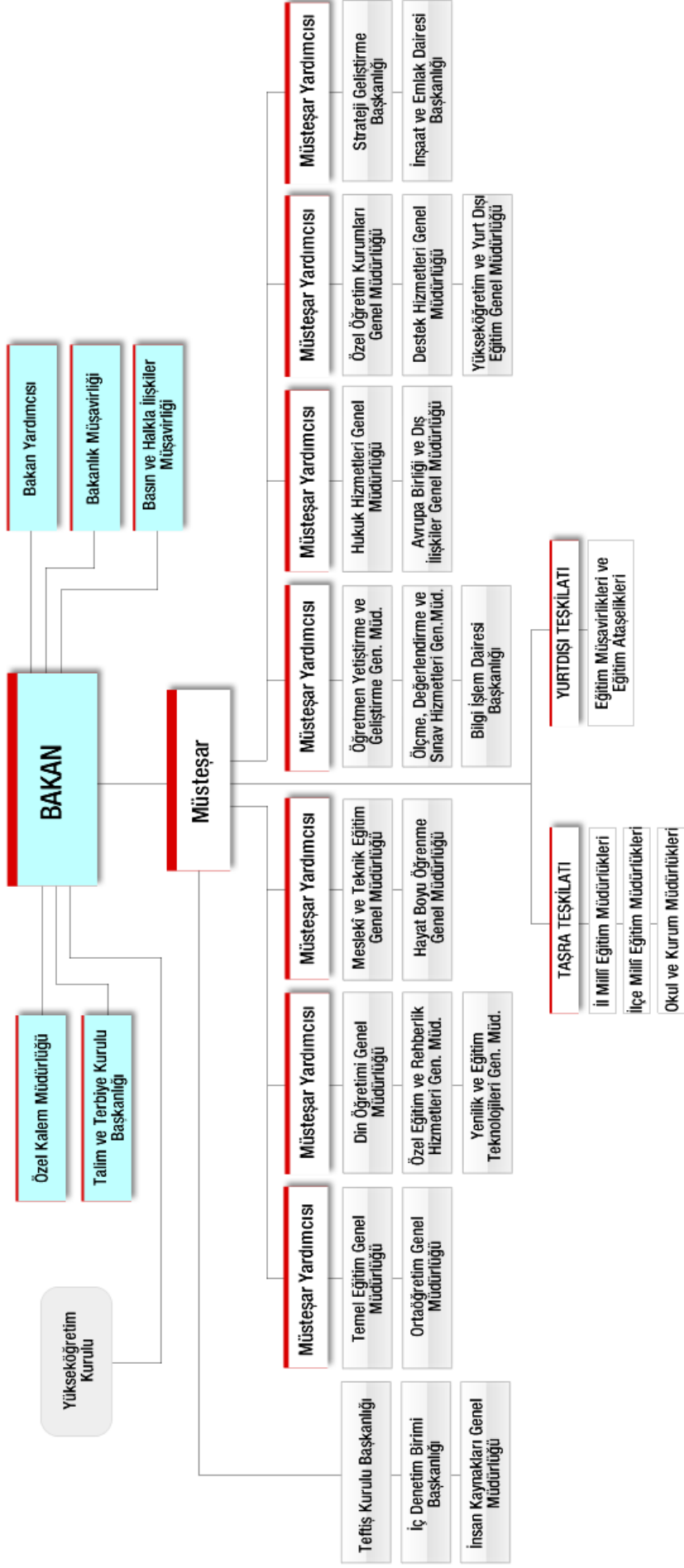
Millî Eğitim Bakanlığı'nda günümüze kadar 75 Bakan görev yapmıştır. Şekil 4 ve 5.'te görüldüğü gibi, bakan Türk eğitim teşkilatlanmasının en üstünde bulunur.

2011 yılında 643 sayılı KHK ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 59. Maddesinde değişiklik yapılması ile bakanlık teşkilatlanmasına eklenen bakan yardımcılığı makamında, 10 Temmuz 2018 tarihli 1. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile yeni bir değişiklik yaşanmıştır.

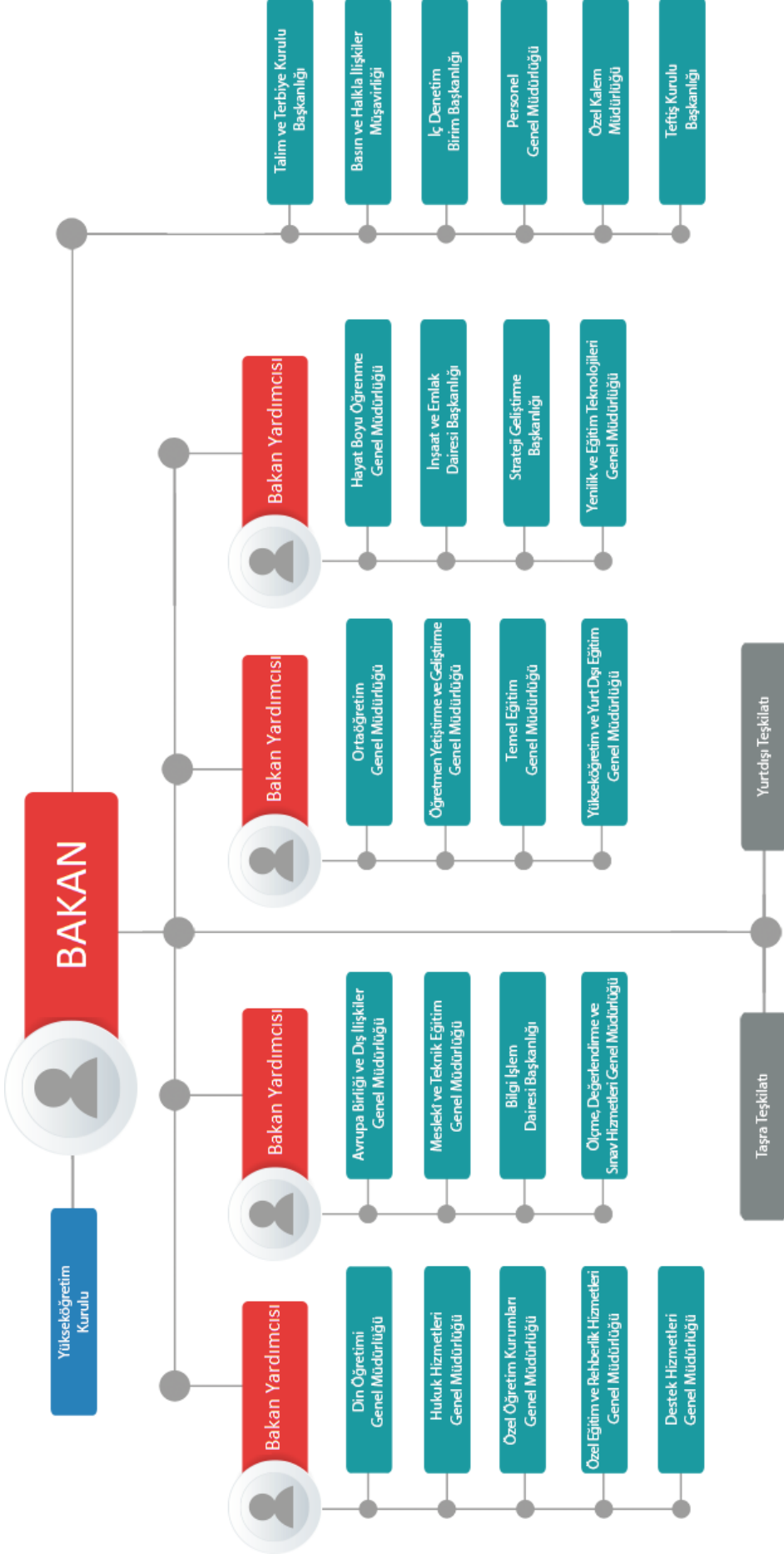
Eski uygulamada bakanlığın taşra teşkilatı ve yurtdışı teşkilatı doğrudan Müsteşara bağlı iken (Özkan ve Çelikten, 2017), yeni düzenlemede ise bu iki teşkilatın ilk basamak olarak bakan yardımcılıklarına bağlı olacak şekilde düzenleme yapıldığı görülmektedir.

Şekil 4.'te yer alan bakanlığın eski teşkilat yapısından müsteşarlık ve müsteşar yardımcılığı makamları kaldırılmıştır. Müsteşarlık makamı yerine, halihazırda 2011'de her bakanlıkta oluşturulan bakan yardımcılığı kadrosunun görev kapsamı genişletilerek hizmet vermeye başlamıştır. Ayrıca bakanlıklardaki bakan yardımcılığı kadro sayıları artırılmaktadır. Müsteşarlık ve müsteşar yardımcılığı makamlarının yerini bakan yardımcılığı makamları aldığı için, eskiden ilk basamak olarak müsteşar yardımcılara, ardından müsteşara bağlı olan çoğu

T.C MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLAT ŞEMASI



Şekil 4. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı eski teşkilat şeması (MEB, Temmuz 2018 öncesi).



Şekil 5. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı yeni teşkilat şeması (MEB, Temmuz 2018 sonrası).

alt birimlerin doğrudan ilgili bakan yardımcılıklarına bağlı teşkilatlandırıldığı görülmektedir.

Şekil 5.'te görüleceği gibi, müsteşar ve müsteşar yardımcısı pozisyonlarının kaldırılması, bakanlıkların teşkilat yapılanmalarında büyük değişiklikler yapması gereğini ortaya çıkarmıştır. Merkez örgütü; bakan makamı, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri, yardımcı birimler ve Talim ve Terbiye Kurulundan oluşmaktadır. Son değişiklikle, eskiden bir olan bakan yardımcılığı sayısı dörde çıkmış, müsteşar ve müsteşar yardımcılığı makamları kaldırılmıştır.

Eskiden ilgili müsteşar yardımcısının altında yerini alan operasyonel dairelerin, ilgili bakan yardımcısının altında yer aldığı görülmektedir. Detaylı incelenecek olursa Özel Kalem Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği yeni teşkilat yapısında da doğrudan bakana bağlı kalmıştır. İç Denetim Birim Başkanlığı, Personel Genel Müdürlüğü ve Teftiş Kurulu Başkanlığı ise önceki yapıda müsteşara bağlı iken, yeni yapılanmada doğrudan bakana bağlı şekilde organize edilmiştir.

Eski teşkilat yapısında bulunan bir müsteşar ve altında yer alan yedi müsteşar yardımcısı bulunmaktaydı. Bu kadroların yerini sadece dört bakan yardımcısı aldığı için, operasyonel dairelerin bakan yardımcılıkları altında gruplandırılması ve görevlendirilmesi de baştan yapılmıştır. Yeni yapıda Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü bir bakan yardımcısına; Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı ile Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü diğer bir bakan yardımcısına; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü diğer bir bakan yardımcısına; Hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü diğer bir bakan yardımcısına bağlanmıştır.

Sayılan birimlerden bazılarının isimlerinde de değişiklik yapıldığı gözlenmektedir. Eski teşkilatlanmada "İnsan Kaynakları Dairesi Genel Müdürlüğü"

ismiyle yer alan birimin isminin “Personel Genel Müdürlüğü” olarak değiştirildiği görülmektedir. İlgili birimin görev tanımında herhangi bir değişiklik bulunmamaktadır. Sadece isim değişikliği yapıldığı görülmektedir.

Türkiye eğitim sistemi taşra teşkilatı. 1933 yılında 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun ile illerde eğitim müdürlükleri, ilçelerde ise maarif memurlukları kurulmuştur. O dönemde nüfus bugüne kıyasla oldukça azdı. İlçelerde büyük çoğunlukla sadece ilkokullar bulunmaktaydı. Çok az sayıda büyük ilçelerde ortaokul bulunuyordu. Bu okullar da doğrudan eğitim bakanlığına bağlı idi. 1980'li yıllara gelindiğinde, ilçelerdeki nüfus oldukça artmıştı. Artan ihtiyaca binaen, ortaokulu olmayan ilçe kalmamış, köylerde dahi açılmaya başlanmıştır. Okul sayılarındaki bu artışa rağmen, 50 yıl önceki eğitim örgütü yapılanmasında herhangi bir revizyona gidilmemiştir. Merkezden yönetime devam edilmiş, bu durum artan sayı sebebiyle giderek zorlaşmıştır. Bakanlık çok fazla büyümüş, iş yükü çok artmış ve işleyiş hantallaşmış; bu durum da işlerin aksamadan yapılmasını giderek daha da zorlaştırmaya başlamıştır.

Bakanlık merkez örgütünün dinamik yapıya kavuşması için küçülmesi, bunun için bakanlık merkez teşkilatında yapılan işlerin bir kısmının taşra teşkilatına aktarılarak merkez teşkilatın yükünün hafifletilmesi gereği anlaşılmıştır. 1970li yıllarda eğitim alanında araştırmalar yapılarak, ilçe eğitim teşkilatlanmasının bu doğrultuda güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu tarihten sonra 10. Milli Eğitim Şurası'nda ilçe eğitim örgütlenmesinin daha etkili hale getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar üzerine 1981 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ilçelerde yer alan ilköğretim müdürlüklerini, ilçe milli eğitim müdürlüklerine dönüştürmüştür. Böylece Türkiye eğitim sisteminin taşra teşkilatı günümüzdeki yapısına kavuşmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı, taşrada 81 il ve 957 ilçeyi kapsayacak şekilde örgütlenmiştir. Başaran'ın (2006) ifadesine göre aracı üst sistem olarak adlandırılan bu örgütlenme, il milli eğitim müdürlükleri ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden oluşmaktadır.

İl İdaresi Kanunu'nda ildeki kamu görevlilerinin görevlerine yer verilmektedir. İldeki en yüksek düzeyde kamu görevlisi olan Vali, tüm devlet işlerinden sorumludur. Bu sorumluluklarının ve görevlerinin arasında ilin eğitimle ilgili işlerini yönetme görevi de bulunmaktadır. Vali bu görevini ilin eğitim örgütü vasıtasıyla yerine getirir.

Bu alt örgüt, valiliğin bir parçasıdır ve ildeki eğitimle ilgili işlerin yürütülmesi konusunda valiliğe karşı sorumluluk taşımaktadır. Aynı zamanda il milli eğitim müdürlüğünün ilin yönetim şubelerinden birisi olduğu, il milli eğitim müdürünün ise şube başkanlarından birisi olduğu belirtilmektedir. İl milli eğitim müdürü bu unvanla ilin eğitim işlerinin yönetiminden sorumlu kişidir. Valiliğe bağlı diğer şube başkanlıklarının eğitimle ilgili yapacakları işlerde öneri vermeye yetkilidir.

652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre tüm iller ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri kurulur. Görev ve hizmetlerin yürütülmesinde ilçede yer alan milli eğitim müdürlükleri, il milli eğitim müdürlüklerine karşı sorumluluk taşımaktadır. İl ve ilçelerin nüfusları, öğrenci sayıları, sosyal ve ekonomik gelişmişlik derecelerine bakılarak milli eğitim müdürlüklerinin genişliği ve statülerine karar verilebilmektedir. Bu değişkenlere bağlı ihtiyaçlara göre milli eğitim müdürlüklerine farklı yetkiler verilebilmektedir.

İl milli eğitim müdürlüklerinde bahse konu işleri müdürlük altında oluşturulan şubeler takip eder. İlin büyüklüğü ve ihtiyacına göre şube sayısı artabilmektedir. Veyahut birkaç şube birleştirilerek tek şube müdürünün sorumluluğuna verilebilir. Şubeler il eğitim örgütlerinin altında hizmet vermektedir. Şube müdürlerinin yanı sıra, milli eğitim müdürlerinin yardımcıları da yine görev yapanlar arasındadır.

Şube müdürlüklerinin yanı sıra, il milli eğitim müdürlüklerine doğrudan bağlı olan bazı birimler de bulunmaktadır. Bu birimlere eğitim denetmenleri başkanlığı, rehberlik ve araştırma merkezi, eğitim araçları merkezi başkanlığı, eğitim uzmanları bürosu, sivil savunma uzmanlığı, sağlık eğitim merkezi ve halk eğitim merkezi örnek verilebilir. Bu birimlerin kendi iş kapsamlarını tanımlayan ayrı yönetmelikleri bulunmaktadır. Bu birimler il milli eğitim müdürlüğüyle koordinasyon içerisinde çalışır (Başaran ve Çinkır, 2012).

İl İdaresi Kanununa göre, il düzeyinde en yüksek idari yetkili devlet personeli vali iken, ilçelerde aynı görev ve sorumlulukları kaymakam üstlenir. İlçedeki eğitim işlerinin yürütülmesi kaymakamın sorumluluğunda olup, kaymakam bu sorumluluğunu ilçe yönetiminin bir şubesi olan ilçe eğitim müdürlüğü vasıtasıyla yürütür. İlçelerde eğitim örgütlerini ilçe milli eğitim müdürleri yönetir. İlçe eğitim müdürlükleri yaptıkları tüm işler bakımından kaymakama karşı sorumludur. Kaymakamlık, valiliğe bağlı olarak hizmet vermektedir. Aynı doğrultuda ilçe eğitim

müdürlükleri de il eğitim müdürlüklerine bağlı çalışmaktadır ve il teşkilatına karşı sorumludur.

Türkiye eğitim sistemi yurtdışı teşkilatı. 12 Mayıs 1992 tarihli ve 3797 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun" ve en son 10 Temmuz 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'ne göre Milli Eğitim Bakanlığı; merkez örgütü, taşra örgütü ve yurtdışı örgütünden oluşmaktadır. Yurtdışı teşkilatını, yurtdışındaki eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri oluşturmaktadır. Şekil 6.'da görüleceği gibi, halihazırda 32 ülkede MEB teşkilatlanması bulunmaktadır. 30 eğitim müşavirliği ve 23 eğitim ataşeliği ile toplam 53 temsilcilikten oluşmaktadır. Türk kültürünün yabancı ülkelere tanıtılması, yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla kurulmuşlardır. Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşların ihtiyaç duyduğu eğitim öğretim hizmetlerinin sağlanması için ilgili kurumlarla işbirliği yaparak ihtiyaçlarına uygun ve sorunlarını çözmeye yönelik çalışmalar yaparlar. Yabancı ülkelerdeki her düzeydeki eğitim ve öğretim uygulamalarını ve gelişmelerini izler ve ülkemize bilgi aktarımında bulunurlar. Ülkemiz eğitimine ait tanıtımın ve ülkemizdeki eğitim fırsatların duyurulmasında görevlidirler.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı Bakanına bağlı olarak çalışmalar yürüten bilimsel konularda danışma ve inceleme mercidir. Evrensel standartlar ve değerler çerçevesinde kaliteyi, eşitliği gözeten, etkili ve milli değerlere uygun bir eğitim sistemi planlamak için çalışır. Eğitim sistemi, plan ve programı ile ders kitaplarının hazırlanmasını sağlar, inceler ve görüşlerini bakana sunar. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve eğitim programlarını inceler ve görüşlerini bakana sunar. Yurtdışı eğitim kurumlarından alınan ilk ve ortaöğretim diplomalarının derece ve denklik işlemlerinde ilke kararını bakan onayına sunar.



Şekil 6. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışı teşkilat şeması (MEB, 2018).

Güney Kore eğitim sisteminin örgütsel yapısı. Güney Kore eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkez teşkilat ve yerel eğitim ofislerinden oluşmaktadır. Ayrıca doğrudan Devlet Başkanına bağlı olarak çalışmalarını yürüten Eğitimi Geliştirme Enstitüsü'nden de bahsedilecektir.

Güney Kore eğitim sistemi merkez teşkilatı. Güney Kore eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkezi yönetim çerçevesinde şekillenmektedir. Tüm eğitim kademeleri ve tüm eğitim hizmetlerinden, eğitime dair politikaların belirlenmesi ve uygulanmasından sorumlu kurum Eğitim Bakanlığı'dır. Ders kitaplarının hazırlanması, eğitim kurumları için yönetsel ve mali desteğin sağlanması, üniversiteler ve yerel eğitim ofislerine destek sağlama, öğretmen yetiştirme sisteminin yönetimi, yaşam boyu eğitim sisteminin yürütülmesi, insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik politika üretme ve eğitimle ilgili diğer işlerin yönetim ve geliştirilmesi görevleri de üstlenmiştir (MOE, 2017).

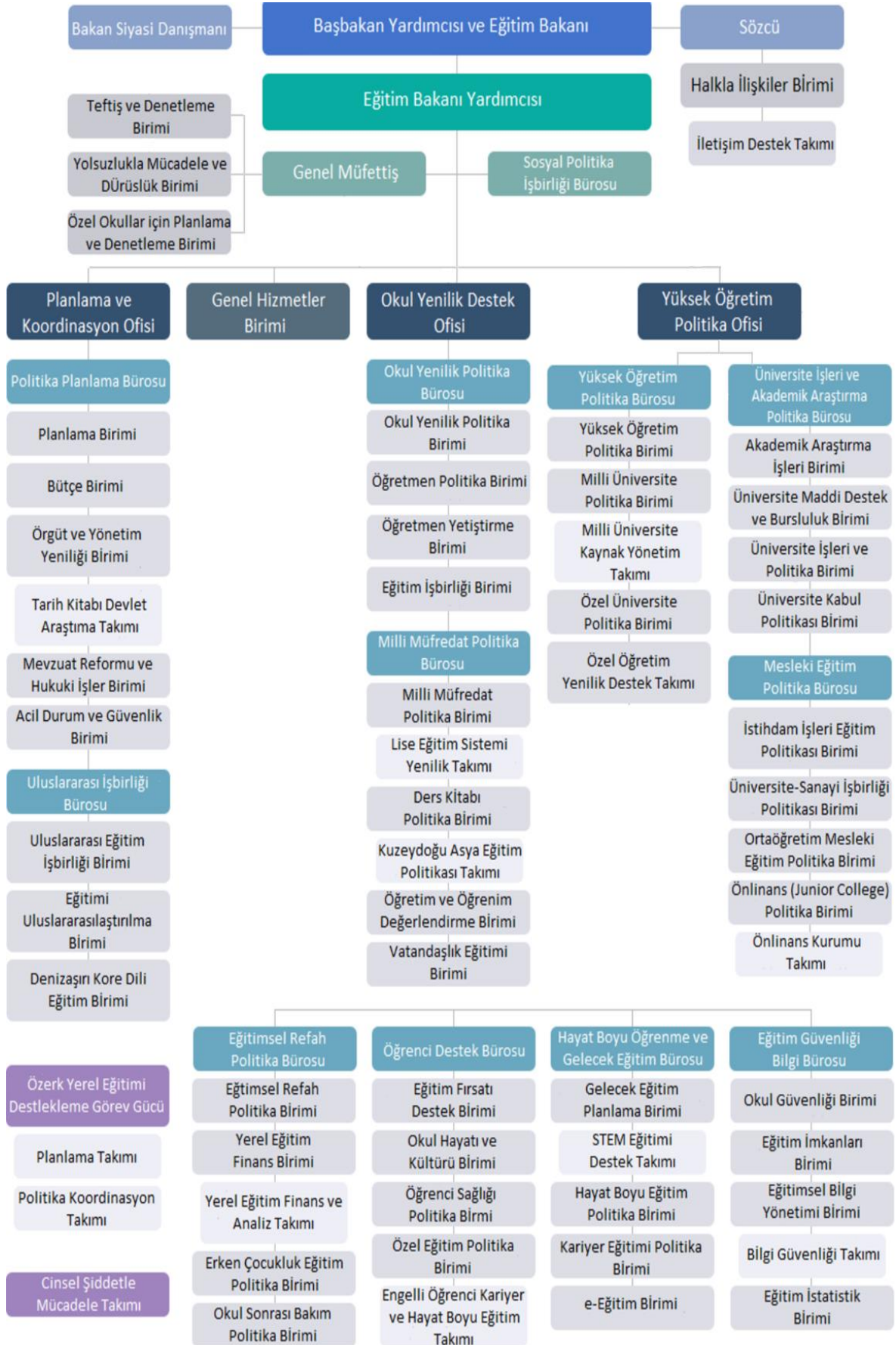
Tablo 3.'de görüldüğü gibi, bakanlığın adı kuruluşundan itibaren birkaç kere değişmiştir. 4 Kasım 1948 tarihinde Eğitim Bakanlığı adıyla kurulmuştur. 27 Aralık 1990 tarihinde Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı olarak bakanlığın adı değiştirilmiş ve çalışma alanı genişletilmiştir. 2001 yılında Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı adını almıştır. Bu dönemde, eğitim ve insan kaynaklarının gelişimi konularına büyük önem veren dönemin cumhurbaşkanı Kim Dae-jung, tüm insan kaynaklarının kalkınmasından sorumlu birimleri bu bakanlığın çatısı altına almış ve eğitim bakanını, başbakan yardımcısı statüsüne yükseltmiştir. Bakanlığın adı 25 Şubat 2008 tarihine gelindiğinde, Cumhurbaşkanı Lee Myung-bak tarafından Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. 24 Şubat 2013 tarihinde göreve gelen Cumhurbaşkanı Park Geun-hye tarafından bilim ve teknoloji konuları ayrı bir bakanlık çatısı altında toplanarak, günümüzde de kullanıldığı şekilde Eğitim Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. İlgili bakanlar genellikle akademik geçmişi olan adaylardan seçilmiş ve bazı bakanlar oldukça kısa süre içerisinde (ortalama bir yıl) yeniden atanmıştır (MOE, 2017).

Tablo 3

Güney Kore Eğitim Bakanlığı İsim Değişim Kronolojisi

Tarih	Güney Kore Eğitim Bakanlığı İsim Değişim Kronolojisi
25.02.2013-...	Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education)
25.02.2008-24.02.2013	Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Science and Technology)
2001-25.02.2008	Eğitim ve İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı (Ministry of Education and Human Resources Development)
27.12.1990-2001	Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Science and Technology)
4.11.1948-27.12.1990	Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education)

Güney Kore eğitim sistemi yerel eğitim ofisleri. 1991 yılında yürürlüğe giren Yerel Özerklik Kanunu çerçevesinde, eğitim yönetiminde yerelleşmeye geçiş süreci başlamıştır. Eğitim Bakanlığı yönetsel ve mali yetkilerinin büyük bir kısmını yerel birimlere devretmiştir. Bu kapsamda yerel teşkilatlanmada Şekil 7.'de görüldüğü gibi, eğitim ofisleri kurulmuştur. Bu eğitim ofislerine, hizmet verdikleri bölge içerisinde eğitim, bilim ve sanat ile bağlantılı kararları alma yetkisi tanınmıştır. Bu ofislerde görevli üyeler, bölgede yer alan tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde kurulan okul konseylerinde oluşturulan seçim komitesi tarafından seçilmektedir. Üyelerin görev süresi 4 yıl olmakla birlikte, bu üyeler eğitim alanında çalışmış ve en az 5 yıl eğitim yönetimi alanında görev yapmış kişilerden seçilmektedir. Bölgelerin büyüklüğüyle orantılı olarak, ofis üyelerinin sayıları 7 ile 15 kişi aralığında olmaktadır. 2018 itibarıyla Kore'de 7 büyükşehir, 10 il olmak üzere toplam 17 adet il eğitim ofisi ve 182 ilçe eğitim ofisi bulunmaktadır. Her bir yerel eğitim ofisinin idare kurulu, bağımsız yürütme organı, karar organı ve eğitim müfettişi bulunmaktadır (MOE, 2017).



Şekil 7. Güney Kore Eğitim Bakanlığı teşkilat şeması (MOE, 2018).

Eğitimi Geliştirme Enstitüsü. Güney Kore’de devlet başkanına bağlı olarak çalışan, eğitimin geliştirilmesinden sorumlu Eğitim Geliştirme Enstitüsü (Korean Educational Development Institute) bulunmaktadır. Görevleri, sürdürülebilir bireysel ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacak eğitim politikası üretmek, gerçek yaşam ve kültürü yansıtacak yeni eğitim sistemi oluşturmak, kapsamlı ve bilimsel araştırmalar çerçevesinde sorunlara çözüm bulmak, sonuca bağlanamamış eğitim sorunlarına rasyonel çözüm önerileri sunmak ve böylece gelecek için yeni eğitim sistemi önerileri getirmektir. Eğitim Geliştirme Enstitüsü 25 üyeden oluşmaktadır. Bu üyeler; eğitim, üniversite, endüstri, basın ve farklı meslek alanlarından seçilerek 2 yıl görev yapmak üzere atanır. Bu sürenin bitiminde tekrar atanmak mümkündür. Kurum; örgün eğitim komisyonu, yükseköğretim komisyonu, insan kaynakları komisyonu ve mesleki eğitim komisyonu gibi alt gruplara ayrılır (KEDI, 2018).

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Benzer Yönleri

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları incelendiğinde iki ülkenin eğitim sisteminde bazı benzerlikler dikkat çekmektedir.

İlgili ülke yasal mevzuatlarına bakıldığında, iki ülkenin örgütsel yapılarının merkezi bir yapılanmaya sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Benzer Yönleri

<i>TÜRKİYE</i>	<i>GÜNEY KORE</i>	<i>BENZERLİKLER</i>
Örgütsel yapıları merkezi yapıdadır.	Örgütsel yapıları merkezi yapıdadır.	Eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları merkezi yapıdadır.
81 il ve 957 ilçede merkeze bağlı olarak çalışan taşra teşkilatı bulunmaktadır.	17 il eğitim ofisi, 182 ilçe eğitim ofisinden oluşan taşra teşkilatı bulunmaktadır.	Taşra teşkilatlanması benzer yapıdadır.

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Farklı Yönleri

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları incelendiğinde iki ülkenin eğitim sisteminde aşağıda paylaşılan farklılıklar dikkat çekmektedir.

Genel itibariyle bakıldığında iki ülkenin örgütsel yapılarında farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Türkiye ve Güney Kore merkezi bir eğitim sistemine sahiptir. Ancak Güney Kore eğitim sistemi mevzuatlarında merkezi yapıya sahip olduğunu belirtmesine karşın, 1991 yılında yürürlüğe giren Yerel Özerklik Kanunu kapsamında, yerel yönetimlere daha fazla söz hakkı ve özgürlük alanı tanıyan yetkiler verildiği görülmekte ve eğitim yönetiminde yerelleşmeye geçiş süreci başladığı ifade edilebilmektedir.

Güney Kore Eğitim Bakanlığı'nın yönetsel ve finansal yetkilerin önemli bir kısmını, oluşturulan yerel eğitim ofislerine devrettiği belirtilmektedir. İlgili düzenlemenin kanun düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, ilgili değişikliğin yapılmasında kalıcılığın hedeflendiğini düşündürmektedir. Ek olarak, bahse konu eğitim ofislerine, görev yaptıkları bölge içerisinde eğitim, bilim ve sanatla ilgili kararlar alma yetkisi verilmiştir. Karar alma yetkisinin verilmesi, otorite olarak kabul edileceğine işaret etmektedir. Yerel eğitim ofislerinin sayısına ve dağılımına bakıldığında, ülkenin tüm şehir ve ilçelerinde teşkilatlanmanın sağlandığı görülmektedir. Bu durumda Güney Kore'nin eğitim yönetimi hususunda yerelleşmeye doğru hızla ilerlediği yorumu yapılabilir.

İki ülkenin eğitim bakanlıklarının teşkilatlanması çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bakan Yardımcılığı, Basın Halkla İlişkiler Birimi ve Danışman, Teftiş ve Denetleme Birimi her iki ülkede de doğrudan bakana bağlıdır. Güney Kore Eğitim Bakanlığı'nda doğrudan bakana bağlı olana Teftiş ve Denetleme Birimi'nin altında yer alan "Yolsuzlukla Mücadele ve Dürüstlük Birimi" ile "Özel Okullarda Planlama ve Denetleme Birimi" dikkat çekicidir. Bu birimlerden ilkinin bakılarak, Güney Kore'nin toplumsal kültüründe yolsuzluğun kabul edilmez bir davranış olarak görüldüğü yorumu yapılabilir. Dürüstlük kavramını temel alan bir birim oluşturulmasının sebepleri arasında, Hongik-Inkan eğitim felsefesi gösterilebilir. Hongik-Inkan felsefesi; dürüstlüğü, iyi huylu olmayı, demokratik davranmayı ve iyi vatandaş olmayı telkin etmektedir. Bu çerçevede, dürüstlüğü görev edinen bir birimin varlığına

bakılarak, Güney Kore'nin iyi huylu ve demokratik vatandaşlar yetiştirerek toplum refahını sağlamayı önemseydiği çıkarımı yapılabilir. Bu birimlerden ikincisi ise, Güney Kore'nin eğitime büyük önem verdiğinin altını çizmektedir. Eğitimin, devlet denetimi ve kontrolü altında, devlet tarafından yapılan planlamalar ile uyumlu programlar çerçevesinde şekillendirilmesine dikkat edilmekte olduğu ve denetlendiği anlaşılmaktadır.

Bunun yanında, Güney Kore'de Eğitim Bakanlığı'ndan ayrı olarak oluşturulan Eğitimi Geliştirme Enstitüsü kurumu, Güney Kore'nin geçmişinden günümüze gelişiminde etkisinin açıkça görüldüğü eğitime verdiği değeri göstermektedir. Eğitimin ülkeye kazandıracağı katma değerini farkındalığını yansıtmaktadır. İlgili kurumun doğrudan devlet başkanına bağlı olması da keza verilen değerin büyüklüğünü ifade etmektedir.

Bahse konu kurum üyelerinin sadece eğitim alanında çalışan kişilerle sınırlı kalmaması, farklı mesleklerden kişilerin katılımıyla edinilecek farklı bakış açıları sayesinde, daha özgür ve yenilikçi düşünülebileceği, sorunlara daha kolay çözüm bulunacağı dikkate alınmıştır.

Bahse konu kurumun görevlerine bakıldığında ise, eğitimdeki sorunların çözülmesine ve eğitimin yenilikçi yaklaşımlar çerçevesinde sürekli geliştirilmesine verilen değer gözlenmektedir. Buradan hareketle, disiplinli ve titiz çalışan, sürekli gelişimi hedefleyen Güney Kore'nin, OECD tarafından dünya çapında katılımı her üç yılda bir gerçekleştirdiği PISA sınavlarında son yıllarda nasıl en yüksek puanları alabildiğine şaşırarak anlamsız olacaktır.

Tablo 5

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları Bakımından Farklı Yönleri

<i>TÜRKİYE</i>	<i>GÜNEY KORE</i>	<i>FARKLILIKLAR</i>
Örgütsel yapıları merkezi yapıdadır.	Örgütsel yapıları merkezi yapıdadır. Ancak yerel yönetimlere daha fazla söz hakkı ve yetki verilmiştir.	Eğitim sistemlerinin örgütsel yapılarının işleyişinde farklılık vardır.
Merkezi yönetim hakimdir.	Yönetsel ve finansal bazı yetkiler, yerel eğitim ofislerine devredilmiştir	Yönetsel ve finansal yetkileri farklıdır.

TÜRKİYE	GÜNEY KORE	FARKLILIKLAR
Karar alma yetkisi merkezdedir.	Eğitim, bilim ve sanatla ilgili kararlar alma yetkisi, yerel eğitim ofislerindedir.	Karar alma yetkisi farklı düzeydedir.
Teftiş ve Denetleme Birimi, doğrudan bakana bağlı olarak çalışır.	Teftiş ve Denetleme Birimi doğrudan bakana bağlı olarak çalışır. Alt birimleri “Yolsuzlukla Mücadele ve Dürüstlük Birimi” ve “Özel Okullarda Planlama ve Denetleme Birimi” örgütsel yapıda denetlemeye verilen önemi göstermektedir.	Teftiş ve denetleme birimlerinde farklılıklar vardır.
Eğitimin kalite, eşitlik ve etkililiğini artırmak için çalışan “ <i>Talim ve Terbiye Kurulu</i> ” bulunmaktadır.	Eğitim Bakanlığı’ndan bağımsız, eğitimi geliştirmek için çalışan “ <i>Eğitimi Geliştirme Enstitüsü</i> ” bulunmaktadır.	Eğitimi geliştirme birimlerinde farklılık vardır.

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemleri ile Benzer ve Farklı Yönleri

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sistemleri nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu çerçevede; Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sistemleri hakkında bilgi sunulmaktadır. Devamında ilgili konuya ilişkin olarak elde edilen bulgular paylaşılmış ve tartışılmıştır.

Türkiye eğitim sisteminin yönetim alt sistemi. Türkiye, kamu yönetimi yapılanması bakımından, merkezden yönetim temeline dayalı olarak örgütlenen ülkelerden birisidir. Türkiye eğitim sistemi ve bu sistemi oluşturan alt sistemlerinden birisi olan yönetim alt sisteminin yapılanması da bu doğrultuda şekillenmiştir. Türkiye eğitim sisteminin yönetim alt sisteminin ulusal ve yerel düzeyde yapılanması, merkezi ve taşra teşkilatı olarak “örgütsel yapı” başlığı altında anlatılmıştır. Bu bölümde ise yönetim alt sisteminin kurum düzeyindeki yapılanmasından bahsedilecektir.

Türkiye eğitim sisteminde kurum düzeyindeki yapılanmayı, eğitimin en küçük alt birimi ve eğitimin operasyonel olarak uygulandığı, eğitimin en küçük yapı taşı olan okullar oluşturmaktadır. Okullarda yönetim alt sistemi; okulların

iç yapılanmasını planlar, örgütlenmesini sağlar, örgüt içi eşgüdümünü koordine eder, iletişimi sağlar ve denetler. Tüm bunların yanında, merkezi eğitim çerçevesinde hükümet programıyla belirlenen ve bakanlıkça bildirilen politika ve stratejileri uygular, ortaya çıkan sorunları çözer, yönetim süreçlerini ve yapılması gerekenleri gerçekleştirir. İhtiyaç olması durumunda belirli çerçeveler içerisinde sistemi değiştirir ve geliştirir (Başaran ve Çınkır, 2012)

Okul örgütlerini okul müdürü yönetmekle görevlidir. Bir okulun başarısı, okul müdürünün başarıyla görevini yerine getirmesiyle yakın ilişkilidir. Her okulun kuruluş ve gerçekleştirme hedefi olan bir amacı bulunmaktadır. Türkiye’de devlet tarafından önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda örgütlenmiş, işletilmesi ve denetlenmesi planlanmış okullar açılmaktadır. Bu okulların örgüt olarak amaçlarına ulaşabilmesi, ilgili programların yürütülmesinden sorumlu olan eğitim yöneticisine, yani müdüre bağlıdır. Müdürler okul örgütü içerisinde MEB yasa ve yönetmelikleri çerçevesinde planlama, karar verme, örgütleme, koordine etme, iletişim kurma, denetleme ve değerlendirme gibi yönetim süreçlerini uygulamakla yükümlüdür (Taymaz, 2003).

Okul müdürünün görevleri gruplar halinde şu şekilde sıralanabilir: Personel işleri açısından personel ihtiyacının tespit edilmesi, istihdamı, yetiştirilip geliştirilmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi, özlük, sicil, sağlık, askerlik ve emeklilik işlemlerinin yapılmasıdır. Öğrenci işleri açısından öğrencilerin okula kaydı, devam takibi, nakil işlemleri, sınav ve sınıf geçme işlemleri, mezuniyet, diploma işlemleri, sağlık, güvenlik ve askerlik işlemlerinin yapılmasıdır. Öğretim işleri açısından yıllık öğretim planının yapılması, eğitim materyallerinin sağlanması, toplantıları düzenli yapılması ve işleyişin izlenmesidir. Eğitim işleri açısından rehberlik hizmetleri, öğrenci disiplin işlemleri, okulun çevreyle ilişkileri, okul aile birliği ve koruma derneği için gerekli işlerdir.

Okulun ihtiyacına ve büyüklüğüne göre okul müdürünün verdiği işleri yapmak üzere okul müdür yardımcıları bulunabilir. Okulun en önemli üyelerinden birisi öğretmenlerdir. Okulun sosyal havasını büyük oranda belirlerler. Bu görevliler haricinde okulda eğitim harici görevlerde çalışan memur ve hizmetli gibi personel de yer alır (Şişman ve Turan 2004).

Bunun yanı sıra, okul yönetimi incelenirken, eğitimin finansman boyutu da dikkat çeken diğer bir noktadır. 2015 verilerine göre; Türkiye eğitim sisteminde devlet tarafından ilköğretim düzeyinde öğrenci başına yılda 4134 ABD Doları, ortaöğretim düzeyinde öğrenci başına yılda 3511 ABD Doları ve yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına yılda 7018 ABD Doları harcanmıştır (OECD, 2018). Ek olarak, Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyleri için eğitime harcanan toplam miktar, GSYH’nın % 4,8’lik kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca, devlet tarafından söz konusu eğitim düzeyleri için eğitime harcanan miktar, toplam kamu harcamalarının % 11,9’unu oluşturmaktadır. Eğitime devlet finansmanının desteği yanında, aileler tarafından yapılan harcama oranlarına bakıldığında ise, 2010 verilerine göre eğitime harcanan toplam miktarın % 34’lük kısmını oluşturduğu görülmektedir (OECD, 2013).

Türkiye eğitim sisteminin denetim alt sistemi. Eğitim sistemlerinin tüm yönleriyle aksamadan işlemesi ve gelişmesi amacıyla en önemli süreçlerden birisi olan yönetimin, önceden belirlenmiş amaçlar çerçevesinde düzenli olarak ilerlemeye devam ettiğinin kontrol edilmesi ve düzenli şekilde denetlenmesi büyük önem taşımaktadır. Örgüt süreçlerinin takip edilmesi, gelişime engel olan unsurların zamanlıca tespit edilmesi ve amaçlanana ulaşmanın önündeki engellerin ortadan kaldırılması denetim ile sağlanır.

Verilen eğitimin iyileştirilmesi ve seviyesinin tespiti için yapılan denetim, bilgi çağının hızlı değişimi ve yenileşmeye hızlı ayak uydurmanın gereklilikleriyle birleştiğinde tüm dünya eğitim sistemleri tarafından, özellikle öğretmenlerin denetlenmesi ve geliştirilmesine son dönemde verilen önem artmıştır (Badavan, 1994).

Türk eğitim sisteminin denetim alt sisteminde, son dönemde yürürlüğe giren bazı kanun hükmünde kararname, kanun ve yönetmeliklerde değişim yaşanmıştır (Durnalı, 2018). Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yürütülmesi, iki yapılanmadan oluşmaktadır. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı bünyesinde ve illerde yer alan İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan taşra yapılanmasıdır. Bu yapılanmalar merkez teşkilatında Teftiş Kurulu Başkanlığı, taşra teşkilatında ise Maarif Müfettişleri Başkanlıkları adıyla hizmet vermektedir. 9 Aralık 2016 tarihli kanun ile yapılan son değişikliklere göre; merkez teşkilatında

görevli teftiş işleriyle görevli personelin Bakanlık Maarif Müfettişi, taşra teşkilatında ise Maarif Müfettişi unvanıyla görev yapacağı bildirilmiştir (Durnalı, 2018).

Merkez teşkilatında görevli bakanlık maarif müfettişlerinin görevleri “652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde sayılan “Bakanlık teşkilatında yer alan kurum ve kuruluşlar ile Bakanlığın denetimine tabi kurumlara yönelik denetim, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme işlemlerini yürütmek, Bakan tarafından verilecek diğer görevleri yapmak” şeklinde ifade edilmektedir. Taşra teşkilatında görevli maarif müfettişlerinin görevleri ise, “il müdürüne bağlı olarak inceleme, araştırma rehberlik hizmetleri yapmak ve il müdürünün vereceği diğer görevleri yapmak” şeklinde belirtilmiştir.

Denetim hususunda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 10. Maddesinde denetim sorumluluğu şu şekilde ifade edilmektedir:

“Devlet memurları amiri oldukları kuruluş ve hizmet birimlerinde kanun ve diğer mevzuatla belirlenen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve yaptırmaktan, maiyetindeki memurlarını yetiştirmekten, hal ve hareketlerini takip ve kontrol etmekten görevli sorumludurlar.”

Günümüzde denetim konusuna bakışta yaşanan değişim ve gelişimler sonucu okul ve ders denetimi esaslarında da değişikliğe gidilmiştir. Öğretmenlerin mesleki çalışmalarının incelenmesi, dersinin izlenerek ders denetimlerinin yapılması ve rehberlikte bulunulması uygulamasının okul müdürü tarafından yapılacağı ifade edilmektedir. Bu uygulamanın her yıl en az bir kere yapılacağı ifade edilmektedir.

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi, İlkokul ve Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi, Lise ve Dengi Okullar Rehberlik ve Denetim Rehberi gibi her okul türü için toplam 16 tür rehberlik ve denetim rehberi düzenlenmiştir. Bu rehberle bu çerçevede okulun eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinden maksimum verimin alınması amacıyla denetimi yapacak kurumun türüne göre öğretmenler, sınıf/şube öğretmenler ve zümre öğretmenler kurulu gibi kurullar oluşturulur. Bu kurullardan öğretmenler kurulu okul müdürünün başkanlığında, diğer kurullar, varsa ilgili okul müdür yardımcısı veya okul müdürünün başkanlığında, öğretmenler ve gerektiği durumlarda kurumun diğer çalışanlarının da katılımıyla toplanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır, müdürün onayı ile uygulamaya koyulur.

Bununla birlikte örgüt olarak okulun işleyişinin, çalışanların çalışmalarının incelenmesinden sorumlu olan okul müdürleri, gerçekleştirdikleri denetimlerde yaptıkları öneriler ve bu öneriler doğrultusunda hazırlanan gelişim planlarının yerine getirilmesini takip etmekle de görevlidirler.

Güney Kore eğitim sisteminin yönetim alt sistemi. Güney Kore, kamu yönetimi yapılanması bakımından, merkezden yönetim temeline dayalı olarak görünse de, son düzenlemeler sonrası yerel eğitim ofislerinin yetkileri artırılmıştır. Bu doğrultuda Güney Kore eğitim sistemi yerinden yönetimin yansımalarını taşımaktadır. Bu sistemin yönetim alt sisteminin yapılanması da bu durumdan etkilenmektedir.

Güney Kore eğitim sisteminin yönetim alt sisteminin ulusal ve yerel düzeyde yapılanması, merkez teşkilat ve yerel eğitim ofisleri olarak “örgütsel yapı” başlığı altında anlatılmıştır. Bu bölümde ise yönetim alt sisteminin kurum düzeyindeki yapılanmasından bahsedilecektir.

Güney Kore’de eğitim yönetiminin merkezi ve bölgesel organları arasında yetki ve sorumluluk dağılımı açısından, merkezi yönetim hala ön plandadır. Kore hükümeti, “küçük ve verimli hükümet” hedefini gerçekleştirme amacıyla 1990’ların sonlarından beri merkezi yönetim organlarını azaltmaya çalışmaktadır. Bu çerçevede dönemin Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatın büyüklüğünü ve personel sayısını azaltmış, eski birim ve işlevlerin çoğunu eğitim yönetiminin bölgesel organlarına aktarmıştır. Bu tür girişimlerin bir parçası olarak, Eğitim Bakanlığı, idari planlamanın bölgesel organlarına bütçe planlaması da dahil olmak üzere başlıca idari karar verme yetkilerini devretmiştir. Buna rağmen, geleneksel olarak güçlü merkezileşme eğilimi tamamen ortadan kalkmamıştır ve merkezi kontrol, finans, personel ve örgütsel denetim gibi temel alanlarda aktiftir. Özellikle, bölgesel eğitim harcamalarının % 80’inden fazlası merkezi yönetim tarafından temin edilmekte ve merkezi yönetime devam eden yerel bağımlılığı ifade etmektedir.

Güney Kore’de merkez teşkilat olan Eğitim Bakanlığı haricinde, orta düzeyde 17 büyükşehir ve il eğitim ofisi, daha küçük bölgeleri ifade eden yerel düzeyde ise 182 ilçe eğitim ofisi bulunmaktadır.

Güney Kore eğitim sisteminin merkez teşkilatı, eğitim politikasının oluşturulması ve uygulanması, öğretmen politikasının oluşturulması ve

uygulanması, öğretim müfredatının belirlenmesi, okul kitaplarının basımı ve onaylanması, her seviyeden okullara yönetsel ve finansal destek sağlanması, bölgesel eğitim kurumlarının ve ulusal üniversitelerin desteklenmesinden sorumludur.

Büyükşehir ve il eğitim ofisleri ise, merkez teşkilatın eğitimin özerkliği ilkesine dayanarak faaliyet göstermektedir. Bu ofisler, eğitim kurumlarının açılması ve kapatılması, müfredatın yönetilmesi ve okul yönetmeliklerinin oluşturulması işlevlerini yerine getirmektedir. Bununla birlikte, bölgesel eğitim politikasını geliştirmek veya bölgesel eğitim geliştirme planını oluşturmak gibi, özerk yönetim organlarından beklenen işlevleri tam olarak yerine getirmemektedirler.

182 ilçe eğitim ofisi, büyükşehir ve il eğitim ofislerine bağlı olarak kurulan yönetim organlarıdır ve özerk yönetimin şehir, kasaba ve köy gibi en küçük temel birimlerinde kurulmuşlardır. Bu yerel ofislerin eğitimdeki ana işlevi, okulöncesi, ilkokul ve ortaokul seviyesindeki devlet okulları ve özel okulların yönetimlerine rehberlik ve denetim yapmayı içermektedir.

Kore'nin eğitim yönetim sistemi merkezi yapıdadır. Bu nedenle, okul müdürünün okul içindeki karar verme yetkisi de aynı şekilde sınırlıdır. Ancak bunun yanında, okulun hedefine karar veren kişi okul müdürüdür. Eğitim Bakanlığı ile büyükşehir ve il eğitim merkezleri temel olarak okulun mali yönetimi ve personel seçiminden sorumludur. Okul müfredatı Bakanlık tarafından ulusal düzeyde hazırlanır ve belirlenir. Okul müdürü ise müfredatı Bakanlık tarafından belirlenen çerçevede, okuluna uygun şekilde düzenler ve şekillendirir. Her okulda öğretmenler, veliler ve yerel halktan katılımcılarla okul konseyleri oluşturulur ve okul yönetiminin genel özelliklerini gözden geçirirler. Orta kademe amirler olan müdür, müdür yardımcısı ve baş öğretmenler okul düzeyinde liderlik yaparlar.

Müdür veya müdür yardımcısı olabilmek için sertifika sahibi olunması gerekmektedir. Bununla beraber, baş (chief) öğretmen okulun yönetiminde yardımcı olmak için oluşturulmuş bir pozisyondur. Müdürlerinin ders verme sorumluluğu yoktur. İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kanunu'nun Yürütme Yasası'nın 36. maddesine göre, 43 sınıftan daha fazla sınıfı olan ilköğretim ve ortaöğretim okulları ek bir müdür yardımcısı istihdam edebilir ve bu müdür yardımcısı ders verebilir. Bununla birlikte, çoğu müdür ve müdür yardımcısı ders vermeyi tercih etmemektedir. Çünkü

müdürün asıl görevi, öğretmenin dersini denetlemek, okul ve sınıf içi eğitim-öğretiminin işleyişini kontrol etmek ve yönetmektir.

İlke olarak, bir okulun kurucusu (devlet, şehir, il ve okul şirketi), okul yönetiminin etkili ve verimli hale getirilmesi amacıyla, Kore'deki okulun personel yönetim yetkisini saklı tutmasına rağmen, sadece istihdam edilen personelin yönetimi ile ilgili meselelerdir. (yeni işe alınan okul personeli ile ilgili olanlar değil), yani, okul görevlilerine ve okuldan gelen öğretmenleri atama ve görevden alma, geçici öğretmenleri atama ve görevden alma ve öğretmenlerin tanıtımına karar verme, okul müdürüne devredilir.

Sahada okul yönetiminin bir parçası olarak, okul müdürünün müfredatı, finans ve personel ilişkilerini yönetme konusundaki özerk otoritesi son yıllarda artmıştır. Ancak, güçlendirilmiş otorite ile birlikte, yeni roller ve görevler eklenmiş, müdürlerin bu rolleri yerine getirmeleri için gereken kaynaklar etkili bir şekilde zayıf kalmaktadır. Ayrıca, müdürlerin okul yönetiminde öğretmenlerin ve velilerin katılımı ile yönetimin demokratik doğasını geliştirme, bütçe uygulamasının şeffaflığını ve verimliliğini artırma; öğretmen profesyonelliğini geliştirmeyi amaçlayan nakil değerlendirmeleri görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu sayede yerel toplulukla daha güçlü bağlantılar kurulmaktadır.

Güney Kore okul yönetimi incelenirken, eğitimin finansman boyutuna da değinilecek olursa; 2015 verilerine göre, Güney Kore eğitim sisteminde devlet tarafından ilköğretim düzeyinde öğrenci başına yılda 11047 ABD Doları, ortaöğretim düzeyinde öğrenci başına yılda 12202 ABD Doları ve yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına yılda 8141 ABD Doları harcanmıştır (OECD, 2018). Ek olarak, Güney Kore'de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için eğitime harcanan toplam miktar, GSYH'nın % 5,8'lik kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca, devlet tarafından söz konusu eğitim düzeyleri arası için eğitime harcanan miktar, toplam kamu harcamalarının % 14'ünü oluşturmaktadır. Eğitime devlet finansmanının desteği yanında, aileler tarafından yapılan harcama oranlarına bakıldığında ise, 2010 verilerine göre eğitime harcanan toplam miktarın % 38'lik kısmını oluşturduğu görülmektedir (OECD, 2018; OECD, 2013, Ulusoy & Yolcu, 2014).

Güney Kore eğitim sisteminin denetim alt sistemi. Güney Kore okul denetim sisteminde raporlar şeffaf ve açık ifadelerle hazırlanmaktadır. Ayrıca bu

rapor ve değerlendirmelerin tümüne toplumun tüm üyelerinin erişimini mevcuttur (Knowledge, 2010). Denetim sisteminin etkili olabilmesi için de, okulların performanslara ilişkin olarak yararlı ve işlemeye uygun geribildirim alması gerekmektedir. Düzenli bir biçimde yapılan denetimler kaynak kullanımının zamanında ve etkin bir biçimde doğru alanlara yönlendirildiğinin bir göstergesi olarak hesap verebilirliği güçlendirmektedir (Gündüz, 2017).

Güney Kore'de her üç yılda bir defa olmak üzere okul değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, il eğitim ofislerince oluşturulan dışsal uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu dışsal uzmanlar; en az yirmi yıllık deneyimli öğretmenler, müdürler, müdür yardımcıları, denetçiler, araştırmacılar, öğretim üyeleri ve genel yönetimden sorumlu personel arasından seçilmektedir (KEDI, 2010; OECD, 2015).

Güney Kore'de, okul değerlendirmeleri hakkında merkezi ve yerel tüm otoritelerinin görevleri açıkça belirtilmektedir. Merkezi hükümetin görevleri; okul değerlendirmelerini planlamak, değerlendirme kriterlerini belirlemek, gösterge geliştirmek ve değerlendirme yapan personeli yetiştirmektir. İl eğitim ofislerinin görevleri ise, değerlendirme işlemini gerçekleştirmek ve elde edilen sonuçları değerlendirmektir (KEDI, 2010).

Buna ek olarak, okullar her yıl öz-değerlendirme yapmaktadırlar. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan bir öz-değerlendirme komisyonu oluşturulur. Bu komisyon, il eğitim ofisi tarafından yayımlanan kılavuz çerçevesinde, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ve çıktılarının belgelerini hazırlar ve bir öz-değerlendirme raporu oluşturur (KEDI, 2010). Okul değerlendirmeleri sırasında, il eğitim ofislerince görevlendirilen dışsal uzmanlar, okulları ziyaretlerinden önce, okulların öz-değerlendirme raporlarını, eğitim planlarını ve çevre koşullarını inceler. Uzmanlar tarafından her okul bir gün ziyaret edilmektedir. Ziyaretleri sırasında okulların genel durumları hakkında brifing almaktadırlar. Bu işlemlerin ardından doküman incelemesi yapar; müdür, müdür yardımcıları, bölüm başkanları, öğretmenler ve veliler ile bir araya gelerek bir toplantı gerçekleştirir. Bu sayede okulun genel durumu analiz edilir. Değerlendirme sürecinin ardından, değerlendirme göstergeleri çerçevesinde okullar değerlendirilir (KEDI, 2010). Ulusal düzeyde oluşturulan bu ortak göstergeler vasıtasıyla, ulusal düzeyde bütün okulların eşitliği sağlanmaktadır. Ayrıca bu yolla, okul eğitimlerinin kaliteleri daha rahat

değerlendirilebilmektedir. İl eğitim ofisleri tarafından geliştirilen göstergeler vasıtasıyla, okullarda eğitim ofislerince hazırlanan temel politikalarının uygulanma derecesi de gözlenebilmektedir (KEDI, 2010).

Güney Kore hükümetinin 2011 yılında uygulamaya koyduğu yeni öğretmen değerlendirme sistemi, Güney Kore eğitimindeki politika değişikliği üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmuştur (Seo, 2012). Yeni hükümet politikasına cevap vermek için okul liderleri ve öğretmenler arasındaki roller ve ilişkiler bundan etkilenmiş ve değişime uğramıştır. Yeni değerlendirme politikasının önemine rağmen, yeni sistemin ne ölçüde ve ne koşullar altında öğretmenlerin mesleki gelişimini etkilediği hakkında çok fazla bilgi bulunmadığı ifade edilmektedir. Güney Kore'de eğitim kalitesinin iyileştirilmesi ile ilgili yeni öğretmen değerlendirme sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bu konu, öğrencilerin öğrenme, eğitim eşitliği, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve ebeveynlerin Güney Kore'deki eğitim sisteminin kalitesi konusundaki beklentileri ile ilgili normatif kaygıların merkezinde yer almaktadır (Seo, 2012).

Mesleki gelişim için öğretmen değerlendirme sistemi, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, kurumsal etkililiği artırmayı hedefler (Kang, 2013; KEDI, 2010). Bu değerlendirme sisteminin ilk amacı, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmektir. Ardından, çıkan sonuçlara göre öğretmenlere mesleki gelişimleri için rehberlik yapılmaktadır. Öğretmenler; okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan çok sayıda değerlendirmeci tarafından değerlendirilmektedir (KEDI, 2010). Değerlendirme için bir komisyon oluşturularak, eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenci rehberliği hususlarında değerlendirilirler (Kang, 2013). Meslektaşların birbirini değerlendirmesinde öğretim yöntemleri, öğretim süreci, materyaller, değerlendirme yöntemleri, öğrencilerle iletişimleri ve öğrencilere karşı verilen rehberlik hizmetleri gibi hususları kriter olarak aldıkları görülmektedir.

Geleneksel sistem temel olarak öğretmen performansının yargısına dayanmaktayken, yeni sistem çoklu değerlendiriciler tarafından yapılan çoklu değerlendirmeleri içermektedir (Seo, 2012). Gerekli akran değerlendirmesinde, en az üç meslektaşı öğretmen ve okul müdürü uygulamalarını değerlendirir. Sistem ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirdikleri anketleri ve ebeveynlerin öğretmeni değerlendirdikleri anketlerini de içerir. Öğretmenlerin

değerlendirmelerinde bu doğrultuda üç belge kullanılmaktadır. Bunlar; mesleki gelişimlerini değerlendiren “Mesleki Gelişim İçin Öğretmen Değerlendirme”, yetenek düzeylerine uygun pozisyonlara yerleştirilmelerini sağlayan “Performans İçin Öğretmen Değerlendirme” ve çeşitli mükafatlar sağlanarak motivasyonlarının artırılması için “Performansa Dayalı Teşvik Sistemi” şeklinde sayılmaktadır (KEDI, 2010). Değerlendirmenin sonucuna göre, öğretmenin yoğun mesleki gelişim programına katılması gerekebilmektedir. Okul müdürü ile meslektaş değerlendirmelerinde ve öğrenci ile veli anketlerinde düşük puan alan öğretmenler, öğretmen yetiştirme kurumlarında 60 saat mesleki eğitim almak zorundadır. Buna karşılık, en yüksek puanları alan öğretmenler, araştırmaya odaklanmak için 6-12 aylık ücretli izne ayrılmak için başvuruda bulunabilirler (Seo, 2012).

Öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde 1’den 5’e kadar puanlama yapılmaktadır (Kang, 2013). Öğrencilerin değerlendirmesi sırasında, öğretmenlerinin sevdikleri yönlerini ve ondan istediklerini de ankette belirttikleri görülmektedir. Velilerin doldurdukları anketlerde ise, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerini ve sundukları rehberlik hizmetini içermektedir. Velilerin bu bilgilere ek olarak, öğretmenlerin sevdikleri yönlerini ve ondan isteklerini de bu ankette belirttikleri gözlenmektedir. Böylelikle öğretmenlere çok yönlü geri bildirimler sağlanmaktadır (Kang, 2013). Yapılan değerlendirmelerin ardından, okul değerlendirme komisyonu, öğretmen için değerlendirme raporu hazırlar. Öğretmenler bu raporları alarak, kendi öz değerlendirmelerini içeren performans raporunu ve mesleki gelişimleri için hazırladıkları raporu her yıl 31 Aralık’ ta okul yönetimine teslim eder. Hazırlanan rapor; okul müdürü, müdür yardımcısı ve en az üç öğretmen tarafından oluşturulan komisyon tarafından değerlendirilir. Okul müdürünün denetim puanının % 40’ı, müdür yardımcısının denetim puanının % 30’u ve öğretmenlerin denetim puanlarının % 30’u alınarak hesaplanır. Bu komisyon öğretmenleri; öğretim, öğrenci rehberliği, yönetim hizmeti ve mesleki gelişim yönünden değerlendirmektedirler. Değerlendirme zaman dilimi ise, 1 Ocak ile 31 Aralık tarihleri arasındadır. Komisyon başkanı, öğretmenlerin teşvik düzeylerine karar veren kişidir (KEDI, 2010). Bu çerçevede, okul komisyonunca öğretmenlerin puanı oluşturulur (Choi & Park, 2016) ve mesleki gelişimleri planlanır. Olumsuz sonuç alan öğretmenler için, yetiştirme programlarına katılım zorunlu tutulur (KEDI, 2010).

Güney Kore’de öğretmenlerin denetiminde, mesleki yeterlilikleri belirlemek ve gelişmelerinin sağlanmasının ön planda olduğu gözlenmektedir. Denetimlerde, çoklu değerlendirmecilerin olması, öğretmenin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Değerlendirme sonuçları iyi olan öğretmenlerin ise, mesleklerinde terfi ettirilmeleri ve ödüllendirilmeleri, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaktadır (Gündüz, 2017).

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemi Bakımından Benzer Yönleri

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sisteminin işleyişi incelendiğinde iki ülkenin eğitim sisteminde aşağıda paylaşılan benzerlikler olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye’de denetim alanında son dönemlerde çok kısa aralıklarla yayımlanan kanun, kanun hükmünde kararname ve yönetmelikler olduğu gözlenmiştir. Bu durumun denetim konusunda belirsizliklere sebebiyet vermekte olduğu, uygulayıcılar ve katılımcılar açısından profesyonelce yaklaşılamamasına sebep olduğu söylenebilir.

Güney Kore’de de aynı şekilde birkaç yıl önce yapılan değişiklik sonrasında uygulama koyulan yeni öğretmen değerlendirme uygulamasına olumlu ve olumsuz eleştiriler mevcuttur. Okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veliler tarafından öğretmenlerin değerlendirilmesinin okul içerisindeki bireysel ilişkileri de etkilediği belirtilenler arasındadır.

Türkiye’de eğitim öğretim döneminde genellikle sadece bir derse katılımıyla sadece okul müdür tarafından değerlendirilen öğretmenin değerlendirmesinin sağlıklı olmayacağı, tek kişi tarafından ve tek derste gözlem yoluyla yapılmasının yanlış değerlendirmeye sebep olabileceği de yapılan yorumlar arasındadır.

Güney Kore’de ise şeffaflık çerçevesinde yapılan denetim uygulamalarının tüm aşamalarının çoklu katılımcıyla ve herkesin erişimine açık olması daha sağlıklı yorumlamanın yapılacağını düşündürmektedir. Bu çerçevede katılımcılar profesyonelce uygulamalarını gerçekleştirebilmektedir. Çoklu katılımcı tarafından değerlendiriliyor olması ve sonrasında kurulda herkesin aynı bilgilere ulaşabiliyor olması da objektifliği artıran bir unsurdur.

Güney Kore denetim sisteminde öğretmenlerin denetiminde, mesleki yeterlilikleri belirlemek ve gelişmelerinin sağlanmasının ön planda olduğu görülmektedir. Bu çok taraflı uygulama ile, tüm koşullarda tüm katılımcılar açısından açık bilgi sağlanmakta ve şeffaf bir uygulama olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmene terfi imkanı vermesinin çalışma motiasyonunu artırdığı da keza ifade edilebilenler arasındadır.

Tablo 6

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemleri Bakımından Benzer Yönleri

<i>TÜRKİYE</i>	<i>GÜNEY KORE</i>	<i>BENZERLİKLER</i>
Merkezi yönetime dayalıdır. Merkez teşkilat Milli Eğitim Bakanlığıdır.	Merkezi yönetime dayalıdır. Merkez teşkilat Eğitim Bakanlığıdır	Merkezi yönetim yapıları benzerdir.
Merkezi teşkilat ve Taşra teşkilatı denetimlerini yapan personeller değişmiştir. Ders denetimi okul müdürü tarafından yapılmaktadır.	Öğretmen değerlendirme sisteminde değişiklik yapılmıştır.	Denetim sistemlerinde değişiklik yapılmıştır.
Devlet tarafından yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına harcanan miktar 7018 ABD Dolarıdır.	Devlet tarafından yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına harcanan miktar 8141 ABD Dolarıdır.	Devlet tarafından yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına harcanan miktarlar benzerdir.
Eğitime harcanan toplam miktarın %34'lük kısmını ailelerin harcamaları oluşturmaktadır.	Eğitime harcanan toplam miktarın % 38'lik kısmını ailelerin harcamaları oluşturmaktadır.	Eğitime aileler tarafından yapılan harcama oranları benzerdir.

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Alt Sistemleri Bakımından Farklı Yönleri

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin denetim alt sisteminin işleyişi incelendiğinde iki ülkenin eğitim sisteminde aşağıda paylaşılan farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye’de son dönemde Milli Eğitim Bakanlığı’nın Güney Kore’de birkaç yıldır kullanılmakta olan öğretmen değerlendirme sistemine benzer bir yapının getirilmesi planlandığı bakanlıkça yapılan açıklamalar vasıtasıyla bilinmektedir. Bunun yanı sıra, son dönemde eğitim denetimi hususunda Türkiye’de mevzuatlarda ve uygulamalarda yaşanan sık değişiklikler, uygulayıcıların pratik eksikliği yaşamalarına sebebiyet vermektedir.

Güney Kore’de ise nadiren değişen uygulamalar, denetimin daha profesyonelce uygulanmasını sağlamaktadır. Son uygulamanın rapor halinde öğretmene ve kurula sunuluyor olması, hem öğretmenin daha şeffaf bilgilerle değerlendirilmesine, hem de değerlendirilen kişi olarak eksik ve iyi yanlarının açıkça öğrenilmesine imkan vermektedir.

Türkiye’de merkezden yönetim çerçevesinde taşra teşkilatının oldukça sınırlı yetkisi bulunurken, Güney Kore’de yerel eğitim ofislerine verilen büyük yetkiler doğrultusunda merkez teşkilatta küçülmeye gidildiği, verimin bu şekilde arttığı yorumunun yapıldığı bilinmektedir.

Denetim sisteminde ise, Türkiye’de denetim mevzuatında yaşanan çok sık değişiklikler uygulayıcılar açısından belirsizlik ve sorun yaratmaktadır. Son değişikliklere göre öğretmen eğitimin sadece bir kişi tarafından yapılması da objektifliği olumsuz etkilemektedir. Güney Kore’de ise birkaç yıl önce geçilen çok katılımcı tarafından öğretmen değerlendirme uygulaması, çeşitli eleştiriler almasına rağmen, daha objektif bir sonuca ulaştığı yorumu yapılmaktadır.

Tablo 7

Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Sistemleri Bakımından Farklı Yönleri

TÜRKİYE	GÜNEY KORE	FARKLILIKLAR
Merkezi yönetime dayalıdır. Taşra teşkilatının yetkileri sınırlıdır.	Merkezi yönetime dayalıdır. Ancak taşra teşkilatına verilen yetkilerde yerinden yönetim etkisi vardır.	Merkezi yönetim yapılarında farklılıklar gözlenmektedir.

<i>TÜRKİYE</i>	<i>GÜNEY KORE</i>	<i>FARKLILIKLAR</i>
Denetim sisteminde sık değişiklik yapılmaktadır.	Sık değişiklik yapılmamaktadır. Yakın dönemde değişiklik yapılmıştır.	Denetim sistemlerinde yapılan değişikliklerin sıklığı farklıdır.
Denetim sadece okul müdürü tarafından ders izlenerek yapılmaktadır.	Güney Kore'de çok katılımcılı bir değerlendirme sistemi mevcuttur. Ayrıca tek bir derste gözlem yapmak yerine tüm eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılan gözlemler ve raporlar ışığında değerlendirme yapılmaktadır.	Öğretmen denetiminde farklı uygulamalar kullanılmaktadır.
İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için eğitime harcanan toplam miktar, GSYH'nın % 4,8'lik kısmını oluşturmaktadır.	İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için eğitime harcanan toplam miktar, GSYH'nın % 5,8'lik kısmını oluşturmaktadır.	Eğitime harcanan toplam miktarların GSYH'ya oranları farklıdır.
İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için eğitime harcanan miktar, toplam kamu harcamalarının % 11,9'unu oluşturmaktadır.	İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için eğitime harcanan miktar, toplam kamu harcamalarının % 14'ünü oluşturmaktadır.	Eğitime harcanan miktarların, toplam kamu harcamalarına oranları farklıdır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Çalışmanın birinci alt problemi “Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmişti. İlgili bölümde konuya ait bulgulara yer verilmişti. Bu bulgulardan çıkarılabilecek sonuçlar ise aşağıdaki maddelerde özet olarak sunulmaktadır.

1. Güney Kore ile kıyaslandığında Türkiye’de eğitim sisteminin modernleşmesi nispeten daha eski tarihlere dayanmaktadır. Bu çerçevede Türkiye daha köklü bir eğitim sistemine sahiptir. Ancak, eğitim sisteminin bulunulan çağ ihtiyaçlarına ayak uydurması bakımından Güney Kore gerek teknoloji, gerek eğitim alanında daha hızlı adapte olmuş ve çağa uygun uygulamalara geçmiştir. Bu durum ana konumuz olan eğitimde Güney Kore’nin daha proaktif olabilmesini sağlamıştır.
2. Güney Kore’deki durumla karşılaştırıldığında, Türkiye’de eğitim sistemi ile ilgili yasal düzenlemelerin daha kapsamlı ve daha sık olduğu gözlenmektedir. Düzenlemelerin yapılması, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için tüm örgütlerin ihtiyaç duyduğu bir adımdır. Ancak çağın gereklerine hizmet etmeyen, keyfi olarak değiştirilen ve gerekli deneme süresi verilmeden kısa süre içerisinde tekrar değişiklik yapılması verimi düşüren, sağlıklı değerlendirme yapılamayan bir uygulamadır. Bu çerçevede Türkiye eğitim sisteminde yapılan bazı düzenlemelerin, sıklığı sebebiyle, eğitime fayda sağlamaktan çok, eğitimi yavaşlatan bir yapıya sürüklediği gözlenmektedir.
3. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise okullaşma oranları açısından Güney Kore’de ve Türkiye’de sürekli olarak artış gözlenmektedir. Ancak, Güney Kore’de gözlenen okullaşma oranları, Türkiye’den her zaman yüksek oranda olmuştur. Eğitimin ülkelerine olan doğrudan ve dolaylı katkısını gözlemleyen Güney Koreliler çocuklarını okula göndermeyi tercih ederek, okullaşma oranının artmasına katkıda bulunmaktadırlar. Bu durum, Güney Kore’nin Türkiye’ye göre eğitime

daha fazla önem verip, eğitimi daha ön planda tuttuğunun göstergesidir. Güney Kore'nin bugünkü ekonomik ve teknolojik gelişmişlik durumu da göstermektedir ki, ülkenin eğitime yaptığı yatırım, orta ve uzun vadede yüksek düzeyde getiri sağlamaktadır.

Çalışmanın ikinci alt problemi "Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapıları nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin elde edilmiş bulgulara dayalı sonuçlar da aşağıdaki biçimde ifade edilebilir.

1. Türkiye'de eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkezi yönetime dayanmaktadır. Güney Kore'nin ise, yasal olarak merkezi yönetime dayandığı belirtilmekle beraber, çıkarılan kanun ile yerel yönetimlerin güçlendirildiği, karar alma yetkisine sahip olduğu gözlenmektedir. Bu durum Türk eğitim sisteminde bürokrasinin zaman aldığı, işlerin yavaş ilerlediği ve bu sebeple eğitimde çeşitli alanlarında aksamalar yaşandığı şeklinde yorumlamaya açık kapı bırakmaktadır. Güney Kore'de ise karar alma yetkisine sahip yerel yönetimler sayesinde eğitimin işleyişinde gereksiz zaman ve enerji kaybı yaşanmasının önüne geçilmiştir.
2. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin örgütsel yapılanmasında her iki ülkenin en yetkili konumdaki kurumu, ülkelerin eğitim bakanlıklarıdır. Bu açıdan, iki ülkenin benzer örgüt yapılanmasına sahip olduğu yorumu yapılmaktadır.
3. Güney Kore'de eğitim bakanlığından bağımsız, doğrudan devlet başkanına bağlı olarak çalışan Eğitim Geliştirme Enstitüsü bulunmaktadır. Bu kurum, ülkedeki eğitimin sorunlarının çözülmesi, eğitimde yeniliklerin öncüsü olma ve eğitim seviyesini sürekli daha iyi seviyeye çıkarmak amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Türkiye'de ise böyle bir kurum bulunmamaktadır. Eğitime verilen önem, ayrılan zaman ve yapılan yatırımlar karşılığında, Güney Kore'nin eğitim konusundaki ilerleme hızının fazla olduğu yorumu yapılabilmektedir. Bu çerçevede temel amacı eğitimi geliştirmek olan ve devletin en yüksek yetkilisi olan devlet başkanına bağlı olarak hizmet veren bir

kurumun varlığı, o ülkenin her konuda ön plana çıkması sonucuna şaşırılmamasını sağlayan en önemli faktördür.

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim alt sistemlerinin işleyişleri nasıldır, benzer ve farklı yönleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde paylaşılmaktadır.

1. Türkiye’de eğitim denetimi alanında son dönemde çok kısa aralıklarla yayımlanan kanun, kanun hükmünde kararname ve yönetmeliklerle değişiklikler yapıldığı gözlenmektedir. Bu durum, denetimin uygulanmasında belirsizliklere sebebiyet vermekte, uygulayıcılar ve katılımcılar açısından denetimin profesyonelce gerçekleştirilememesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla, denetleme mekanizmasında aksaklıklar meydana gelmekte, eğitimin kalitesi sağlıklı şekilde değerlendirilememekte ve sorunlar teşhis edilememektedir.
2. Türkiye’de eğitim yönetiminin merkezi yapıya sahip olması, bürokrasinin işleyişi yavaşlatması ve karar alma yetkisinin taşra teşkilatında sınırlı olması sebebiyle, eğitimin işleyişi yavaşlamaktadır. Bu durum eğitim yönetimi kapsamında zaman kaybına sebep olmaktadır.
3. Güney Kore denetim sisteminde, öğretmenlerin denetimi çok taraflı katılımcı değerlendirmesi yoluyla yapılmaktadır. Bu değerlendirmede öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri belirlenmekte ve gelişimleri ön planda tutulmaktadır. Söz konusu denetimin sonuçlarına göre, gerekli olduğu hallerde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma zorunluluğunun bulunması, eksikliklerin giderilmesi hususunda fayda sağlayıcıdır. Bunun yanında, değerlendirme puanı yüksek olan öğretmenlere terfi ve mesleki araştırma yapabilmesi için gerekli iznin vermesinin çalışma motivasyonunu artırdığı ifade edilebilmektedir.
4. İki ülkenin eğitim için öğrenci başına yaptığı harcamaların hem miktar hem GSYH’ye oranının Güney Kore’de daha fazla olduğu görülmektedir. İki ülkenin eğitime yaptığı toplam harcama miktarının

GSYH'ye göre yüzdelik oranları karşılaştırıldığında, aralarında çok büyük bir fark görünmemesine karşın, özellikle Güney Kore'nin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için ğrenci başına yaptığı harcama miktarının Türkiye'deki harcama miktarına göre yaklaşık olarak 3 kattan daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde ğrenci başına yapılan harcama miktarının yüksek olmasının, ğrenci başarisını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

5. Güney Kore devletinin toplam kamu harcamalarının % 14'n eğitime yapılan harcamalar oluşturmaktadır. Türkiye'de ise bu oran % 11,9 ile Güney Kore'nin gerisinde kalmaktadır. Toplam kamu harcamalarından eğitime ayrılan payın yüksek olmasının, ğrenci başarisını artırdığı düşünülmektedir.
6. Eğitime aileler tarafından harcanan miktarın, eğitim için harcanan toplam miktara oranı Türkiye'de % 34 iken, Güney Kore'de % 38'dir. Bu oranlar birbirine yakın olmakla birlikte, Güney Kore'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde ğrenci başına yapılan harcama miktarının Türkiye'dekine göre yaklaşık 3 kat daha fazla olduğu da gözönünde bulundurulmalıdır.

neriler

Araştırmacılara yönelik neriler.

1. Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemleri ile ilgili yapılan bilimsel araştırma sayısı sınırlıdır. Bu çerçevede araştırmacılar, her iki ülkenin eğitim sistemlerini farklı boyutlarıyla (yönetim, finansman, eğitimin niteliği, vb.) inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapabilirler. Bu konularla ilgili olarak iki ülkenin eğitim kurumlarının her kademesi için ayrı ayrı ve iki ülkenin eğitim bakanlıklarının her bir birimi için ayrı ayrı olacak şekilde daha derinlemesine karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Türkiye eğitim sisteminde son dönemde yapılan değişiklikler çerçevesinde (eğitim sistemi kademelendirmesindeki değişiklik,

denetleme alanındaki değişiklikler, lise ve yükseköğretime giriş koşulları vb.) alanda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu fark edilmiştir. Bu çerçevede güncel bilgi ihtiyacını karşılayacak çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler.

1. Türkiye’de daha kapsamlı ve daha ayrıntılı yasal düzenlemelerin yapılması gereksinimi olduğu değerlendirilmektedir.
2. Türkiye’de eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi bir yapı, yönetim anlayışı ve uygulamalarına sahip olduğu değerlendirilmektedir. Bakanlığın, gereken ölçülerde ve olanaklar çerçevesinde yetki devri uygulamaları için gerekli girişimleri ve uygulamaları başlatması önerilebilir.
3. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeterli süre ve nitelikte hizmetiçi eğitim alınamadığı değerlendirilmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı’nın Güney Kore eğitim sisteminde kapsamlı, sürekli ve sistemli şekilde uygulanan hizmetiçi eğitimin, Türk eğitim sisteminde de uygulanması önerilmektedir.
4. Türkiye’de yükseköğretimle ilgili yasal düzenlemelerin çok sık değişikliğe uğradığı gözlenmektedir. Getirilen değişikliklerin tam manasıyla uygulamaya geçirilip, değerlendirmelerinin makul oranda yapılabilmesi adına, yeni bir değişiklik öncesinde gerekli olan sürenin verilmesi önerilmektedir.
5. Güney Kore’de devlet tarafından öğrenci başına harcanan miktarın ve toplam kamu harcamaları içerisinde eğitime ayrılan payın Türkiye’ye göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam kamu harcamaları içerisinde eğitime ayrılan payın artırılmasının eğitime başarı seviyesini artıracak çıkarımı yapılabilmektedir. Bu çerçevede, Türkiye’de toplam kamu harcamaları içerisinde eğitime ayrılan payın artırılması önerilmektedir.
6. Güney Kore’de GSYH’nin % 5,8’lik kısmı eğitime harcanan toplam miktardan oluşmaktadır. Türkiye’de eğitime harcanan miktarın GSYH içerisindeki oranının yükseltilmesi önerilmektedir.

7. Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin uygulanmasında, Güney Kore’de olduğu gibi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından daha çok geri bildirim alarak bilgi sahibi olması adına, öğretmenin okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veliler olmak üzere eğitim-öğretime katılan tüm kişiler tarafından çok yönlü değerlendirilmesinin sağlanması önerilmektedir.

Yeni araştırmalara yönelik öneriler.

1. Alanyazında karşılaştırmalı eğitim alanında Türkiye ve Güney Kore eğitim sisteminin karşılaştırıldığı yeterli çalışma olmadığı, olan çalışmaların ise eski tarihli olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede, uluslararası sınavlarda yüksek başarı gösteren, ekonomik ve teknolojik olarak gelişmiş olan bu ülkenin, eğitim sisteminin tarihsel gelişimi, örgütsel yapılanması, yönetimi, finansmanı, denetimi ve diğer başka alanlarında da detaylı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akbayır, K., & Taş, Z. (2009). Türkiye’de matematik eğitimi ve öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Quafkaz University*, 26(1), 190-197.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yerleştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar ve karşılaştırmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30. DOI:<http://dx.doi.org/10.11616/AbantSbe>.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2012* (Genişletilmiş sekizinci basım). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darümuallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15452.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2014). Comparative analysis of the mathematic curriculums of Turkey and South Korea. *NWSA Education Sciences*, 9(2), 191-216. DOI: 10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0614
- Aras, S., & Sözen, S. (2012, Haziran). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. Bildirinin sunulduğu X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, Türkiye.
- Arastaman, G. (2017). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786052411407
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Aydın, B. M. (2007). *Köy enstitüleri ve toplum kalkınması* (Birinci basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayrançöl, Z., & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-30. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/euljss/article/view/5000091841/50000856> 11 adresinden erişilmiştir.

- Aytaç, K. (1985). *Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Badavan, Y. (1994). Innovative behaviour and primary school supervisors in Turkey, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 31-41.
- Balcı, A. (Ed.). (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Balodimas-Bartolomei, A. (2016). Comparative and international education in teacher training programs: The case of North Park University in Chicago. *Forum of International Research in Education*, 3(1), 6-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132876> adresinden erişildi.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Başaran, İ., & Çinkır, Ş. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67/73), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.
- Boztaş, K., & Er, K.O. (2012). İsveç eğitim sistemi ve denetim yapısına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 15-31. DOI:10.1501/Egifak_0000001251
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Card, J. (2005). Life and death exams in South Korea. *Asia Times*, 11(30), 2005.
- Celkan, H. Y. (2017). Eğitimin tarihsel gelişimi. M. Ç. Özdemir, A. S. Arslangilay (Eds.). *Eğitim Bilimine Giriş*, 53-77. Ankara: Pegem Akademi.

- Cho, İ. K. (1997). *Güney Kore eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Choi, J. (2013). *Türkiye'de ve Güney Kore'de okul öncesi eğitimin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chou, C. P. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. In Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Eds.). Second edition. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong and Dordrecht: Springer. [Book review] In: CEPS Journal 4 (2014) 3, 131-136.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Cramer, J.F., & G. S. Browne (1982). *Çağdaş eğitim: Milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme*. F. Oğuzkan (Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Celen-Celik_Seferoglu_PISA-Sonuclari.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çinkır, Ş. (2018). *Eğitim yönetimi ders notları*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/42552/mod_resource/content/0/4.%20HaftaTesoy_%C3%96%C4%9Fretim%20%C3%96rg%C3%BCtlenmesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B.Y. & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi – bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1791585969_25y%C4%B1lmaz.pdf adresinden erişilmiştir.
- Delibaş, H., & Babadoğan, C. (2009). A comparison of biology teacher education programs in Germany, *England and Turkey*. *Elementary Education Online*, 8(2), 556-566. <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4383/60176> adresinden erişilmiştir.

- Demir, H., & Okan, T. (2009). Teknoloji, örgüt yapısı ve performans arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 57-72.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirkasımoğlu, N. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi sunusu*. <https://docplayer.biz.tr/2461358-Turk-egitim-sistemi-ve-okul-yonetimi-nihan-demirkasimoglu.html> adresinden erişilmiştir.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2008). Okul ve toplum. H. A. Başman (Çev.) Pegem A Yayıncılık.
- Durnalı, M., & Limon, İ. Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (Değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 413-425.
- Dışişleri Bakanlığı (MFA) (2018). Kore Cumhuriyeti ülke künyesi, <http://www.mfa.gov.tr/guney-kore-kunyesi.tr.mfa> adresinden erişilmiştir.
- Eckstein, M. A. (1983). The comparative mind. *Comparative Education Review*, Cilt 27, Sayı 3.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Erdoğan, İ. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim: Çağdaş eğitim sistemleri*. Sistem yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi (sorunlar ve çözümler)*, 3. Baskı. İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak yayıncılık.
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 215-232.
- Fichte, J. G. (2008). *Addresses to the German nation*. Cambridge University Press.
- Genç Sel, V. (2004). Dünyada ve Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam Ve Eğilimler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Georgakis, S., & Graham, J. (2016). From comparative education to comparative pedagogy: A physical education case study. *International Journal of Comparative Perspectives*, 15(1), 105-115. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/viewFile/10447/10400> adresinden erişilmiştir.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gündüz, Y., & Göker, S. D. (2017). Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Güngör, E. (1993). *Dünden bugünden, tarih-kültür ve milliyetçilik*. 6. Baskı. İstanbul.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Holmes, Brain. (1981). *Comparative education: Some considerations of method*. London: Ailen and Unwin Publication.
- Jayasuriya, J. E. (1983). *Education in Korea: A third world success story*. Seoul: Korean National Commission for UNESCO.
- Jones, R. (2013). Education Reform in Korea. *OECD Economics Department Working Papers, No. 1067*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en> adresinden erişilmiştir.
- Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*.

- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara.
- Kahraman, S. (2016). PISA'da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) Okul Yöneticilerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasının Türkiye ile Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kandel, I. L. (1933). *Studies in comparative education*. Harrap.
- Kang, N. (2013). Teacher evaluation policy development in South Korea. In Akiba, M. (Ed.), *Teacher reforms around the world: implementations and outcomes (international perspectives on education and society, volume 19, pp.147-177)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.
- Keklik, N. (1990). *Felsefede metafor*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Kılıç, R. (2010). Türk eğitim ve öğretim tarihinde Selçuklu medreselerinin yeri. *Uluslararası Selçuklu Sempozyumu*, (27-30 Eylül 2010), Kayseri 1-13.
- Kim, G. J. (2002). Education policies and reform in South Korea. *Secondary education in Africa: Strategies for renewal*, <https://pdfs.semanticscholar.org/d74b/8a82e7fb656b316c06d715b019e0cfc0fac7.pdf#page=35> adresinden erişilmiştir.
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the Republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1> adresinden erişilmiştir.
- King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt.
- Kore Gerçeği (2015). *Kore Gerçeği: Kore'nin dünü ve bugünü*. Kore Kültür, Spor ve Turizm Bakanlığı Kore Kültür ve Enformasyon Servisi. Sejong-si, Kore.

- Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE). <http://www.kice.re.kr/en/introduction/about.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Korean Educational Development Institute (KEDI) (2018). <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/about/vision.do> adresinden erişilmiştir.
- Korean Educational Development Institute (KEDI) (2017). <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/archive/report/listReports.do> adresinden erişilmiştir.
- Korean Educational Development Institute (KEDI) (2010). <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/archive/report/listReports.do> adresinden erişilmiştir.
- Korkut, H. (1987). Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı sorunu. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 8-11 Haziran 1987. Gazi Üniversitesi, Ankara. 723-734.
- Kwon, O. N. (2004, July). In H. C. Lew (Chair). Mathematics teacher education in Korea. *Paper presented at ICME 10*, Denmark.
- Lauwerys, J. A., Varış, F., & Neff, K. (1971). *Mukayeseli eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Ankara.
- Lee, S., & Brinton, M. C. (1996). Elite education and social capital: The case of South Korea. *Sociology of Education*, 69(3), 177-192. DOI:10.2307/2112728
- Liu, H., & Dervin, F. (2017). Education is a life marathon rather than a hundred-meter race: Chinese 'folk' comparative education discourses on Finnish education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 529-544. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2016.1257351> adresinden erişilmiştir.
- Maadad, N., & Rodwell, G. (2016). Whose history and who is denied? Politics and the history curriculum in Lebanon and Australia. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(4), 86-99. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/view/7810> adresinden erişilmiştir.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869). Erişim adresi: <http://www.dergipark.gov.tr/search?q=Maarif-i+Umumiye+Nizamnamesi>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın kısa tarihçesi*. <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli eğitim istatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türk eğitim sistemi*. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *2015-2019 stratejik planı*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-planii-yayinlanmistir/icerik/181> adresinden erişilmiştir.
- Marginson, S., & Mollis, M. (1999). Comparing national education systems in the global era. *Australian Universities' Review*, 42, 53-63. <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=200104409;res=IELAPA;type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Neff, K., A., Lauwerys, J. A., & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Noah, H. J. (1985). The Use and Abuse of Comparative Education. *Comparative Education Review*, 28(4).
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Noah, M., & Jennifer, A.J. (2013). Methodological issues in comparative education studies: An exploration of the approaches of Kandel and Holmes. *Journal of Educational Review*, 6(3), 349-356. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=52a4295b-7e93-4cc7-bed2-04fee1a3ae04%40sessionmgr102> adresinden erişilmiştir.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19991487>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Özkan, H. H., & Çelikten, Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.
- Özkan, S. H. (2014). *Türk eğitim tarihi. (Ders Notu)*. İstanbul. https://www.academia.edu/23823104/Turk_Egitim_Tarihi_Ders_Notu adresinden erişilmiştir.
- Park, Y. C. (1992). The role of finance in economic development in South Korea and Taiwan. *Financial Economics Series 92-2*.
- Philips, D. (2006). Comparative education: method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304-319. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304> adresinden erişilmiştir.
- Püsküllüoğlu, E. I., & Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 Yılları Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Lisansüstü Tezlerinin Değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi. ISSN 2148-6999 Cilt-Volume 4, Sayı-Number 1, (2017) Haziran DOI: 10.21666/muefd.304009*
- Ramazan, M. O. (2015). A Comparison of Turkish and South Korean Mothers' Views about Preschool Education and Their Expectations from Preschools. Online Submission, *US-China Education Review 5(9)*, 565-578.

- Seo, K. (2012). Lessons from Korea. http://sites.miis.edu/comparative_education/files/2013/01/Lessons-from-Korea.pdf adresinden erişilmiştir.
- Shalimov, P. (1997). Comparative education and the world crisis in education. *The Annual Reports on Educational Science*, 74, 163-179. https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/29547/1/74_P163-179.pdf adresinden erişilmiştir.
- Statistics Korea (KOSTAT) (2017). *Population and household, population census 2017*. http://kostat.go.kr/portal/eng/press_Releases/8/7/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=363132&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt adresinden erişilmiştir.
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *Ekev Akademi Dergisi*, 57, 477-492.
- Tatlı, S., & Adıgüzel, O.C. (2012). Türkiye'de lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150. <http://sbd.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/972-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). Resmi Gazete (Sayı: 30160). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>
- Tobin, K., Tippins, D., & Gallard, A. J. (1994). *Research on instructional strategies for teaching science*. In Gabel, D. (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45-93). New York: MacMillan.
- Trethewey, A.R. (2011). *Introducing comparative education*. Oxford: Pergamon Press.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2015). *İstatistiklerle Türkiye 2014*. Türkiye İstatistik Kurumu: Ankara. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=0&KITAP_ID=5 adresinden erişilmiştir.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2018). Türkiye istatistik kurumu resmi internet adresi. <http://www.resmiistatistik.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928). Resmi Gazete (Sayı: 1424). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://>

www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1424.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1424.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Resmi Gazete (Sayı: 17863). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf

Türkiye Cumhuriyeti 65. Hükümet Programı (2016). Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.html

Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 131.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara.

Türkoğlu, A. (2016). *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Anı Yayınları: Ankara.

Ulusoy, B., & Yolcu, H. (2014). Household expenditures on education by parents of students attending public schools at the primary education level. *Kastamonu Education Journal*, 22(3), 1091.

UNESCO (1955). *World survey of education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.

Urch, G. (1987). *Dysfunctionalism in educational initiatives: the Johnson administration and international education education and social concern: an approach to social foundations*. Der. Lawson, R.F. Rust, V.D. Shafer, M. Prakken Publications, Michigan.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Eylül Kitap ve Yayınevi.

Üner, G. (2010). *Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Finlandiya Ve Hollanda Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Lisansüstü Dersleri ve Tezlerine İlişkin Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 497-515.
- Vilscek, E. (1966). *Programs for the pre-school child*. https://archive.org/details/ERIC_ED012684 adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290.
1. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30474). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf>
10. Kalkınma Planı. (2013). Resmi Gazete (Sayı: 28699). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130706M1-1.htm>
- 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924). Resmi Gazete (Sayı: 63). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/63.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/63.pdf>
- 643 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 59. Maddesinde değişiklik yapılması (2011). Resmi Gazete (Sayı: 27897). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110406-15.htm/20110406.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110406-15.htm>
- 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). Resmi Gazete (Sayı: 28054). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (1928). Resmi Gazete (Sayı: 25326). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=1.5.5018&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch&Tur=1&Tertip=5&No=5018>

EK-A: Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

18 / 04 / 2016

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu:	TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ
-----------------------	---

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu
(Öğrencinin Adı, Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu
Öğrenci No	N11220126
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı

Yukarıda başlığı belirtilen ve Pınar Necmiye Gülsoy Kerimoğlu tarafından yürütülen bu yüksek lisans tez çalışması için herhangi bir etik kurul onayı alınmasına gerek bulunmadığı görüşündeyim.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Badavan
(İmza)
(Danışmanın İmzası, Adı ve Soyadı)

EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



28.12.2018

(İmza)
Pınar Necmiye GÜLSOY KERİMOĞLU

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28.12.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

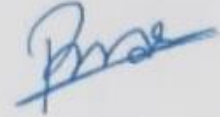
Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
27/12/2018	107	187891	05/12 /2018	%9	1060749737

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Pınar Necmiye GÜLSOY KERİMOĞLU
Öğrenci No.: N11220126
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı
Statüsü: X Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.



İmza

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN

EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report

28.12.2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Education Systems of Turkey and South Korea: A Comparative Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
27/12/2018	107	187891	05/12 /2018	%9	1060749737

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Pınar Necmiye GÜLSOY KERİMOĞLU
Student No.: N11220126
Department: Department of Educational Sciences
Program: Educational Administration Supervision Planning and Economy Programme
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED

(Title, Name Lastname, Signature)
Assistant Professor Dr. Yusuf BADAVAN


EK-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾


...28.1.12...12018

(imza)

Pınar Necmiye GÜLSOY KERİMOĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

