

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜST ÖĞRENİM GEÇİŞ SINAVINA HAZIRLANAN
ÖĞRENCİLERİN BİLGELİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak ÇEBİ

İstanbul
Şubat- 2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜST ÖĞRENİM GEÇİŞ SINAVINA HAZIRLANAN
ÖĞRENCİLERİN BİLGELİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak ÇEBİ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST

İstanbul
Şubat-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST

Üye Dr. Öğr. Üyesi Enver ULAŞ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAÇKESEN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Üst Öğrenim Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Bilgelik Düzeylerinin Belirlenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Burak ÇEBİ

ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST'e, eğitim hayatı boyunca benden desteklerini esirgemeyen, hayatta ki her şeyimi borçlu olduğum aileme minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Burak ÇEBİ
İstanbul-2022

ÖZET
ÜST ÖĞRENİM GEÇİŞ SINAVINA HAZIRLANAN
ÖĞRENCİLERİN BİLGELİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

Burak ÇEBİ

Master, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST

Şubat, 2022 - 113 Sayfa

Bu çalışmanın ana amacı ortaokul 8. sınıf düzeyinde lise sınavına hazırlanan ve lise 12. sınıf düzeyinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin “Bilgelik” düzeylerinin karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları İstanbul İli Başakşehir İlçesi’nde kolayda örnekleme metoduna göre ortaokul düzeyinde eğitim gören 8. sınıflardan oluşan rastgele seçilmiş 97 öğrenci ve lise düzeyinde eğitim gören 12. sınıflardan oluşan rastgele seçilmiş 101 öğrenci olmak üzere toplam 198 öğrenci olarak seçilmiştir. Veriler hem ortaokul hem de lise düzeyinde devlet ve özel okul olmak üzere toplam dört okuldan alınmıştır. Bu okullara dikkat edildiğinde normal başarı düzeyinde öğrencilerin olduğu okullardır. Araştırmada demografik bilgi formunun dışında Üç Boyutlu Bilgelik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada iki değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin “orta” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmış, 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyi ise 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olarak saptanmıştır. Bununla birlikte bilgelik sınıf düzeyine göre farklılaşmakta olup, cinsiyet, ailenin gelir durumu, anne ve babanın gelir düzeyi ile farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgelik, Üst öğrenim, Sınav

ABSTRACT
DETERMINING THE WISDOM LEVELS OF STUDENTS
PREPARING FOR THE TRANSITION TO HIGHER
EDUCATION EXAM

Burak ÇEBİ

Master Thesis, Guidance and Psychological Counseling

Thesis advisor: Asst. Prof. Dr. Fatih SERBEST

February, 2022 - 113 Pages

The main purpose of this study is to compare the "Wisdom" levels of the students who are preparing for the high school exam at the 8th grade of secondary school and the students who are preparing for the university exam at the 12th grade of high school. The participants of the study were selected as 198 students in total, 97 randomly selected 8th grade students and 101 randomly selected 12th grade students studying at the secondary school level in Istanbul Province Başakşehir District according to the convenience sampling method. The data were obtained from a total of four schools, both public and private, at both secondary and high school levels. When these schools are considered, they are schools with students at normal success level. Apart from the demographic information form, the Three Dimensional Wisdom scale was used in the study. In the study, t-test was used to determine the significance of the difference between the means of two variables. As a result of the findings, it was concluded that the wisdom levels of the 8th and 12th grade students were at "medium" level, and the wisdom level of the 12th grade students was found to be higher than the 8th grade students. However, wisdom differs according to class level, and it does not differ with gender, income status of the family, income level of the mother and father. No significant relationship was found between the academic achievements of the students.

Keywords: Wisdom, Higher education, Examination

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Bilgelğin Tanımı	6
2.2. Kavramsal Açıdan Bilgelğin Gelişim Süreci	8
2.3. Felsefik Yönden Bilgelğe Bakış	9
2.4. Psikolojide Bilgelik İle İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmalar	11
2.5. Kültürel Farklılıklar Açısından Bilgelik	13
2.6. Dini İnanışlara Göre Bilgelik	14
2.7. Bilgelik Modelleri	15
2.7.1. Berlin Bilgelik Modeli	15

2.7.2. Aldertin Üç Boyutlu Bilgelik Modeli	17
2.7.3. Sternberg Bilgelik/Denge Modeli	18
2.7.4. Brown Bilgelik Modeli	21
2.7.5. Webster Bilgelik Modeli	23
2.8. Bilge Bireyin Özellikleri.....	23
2.9. Bilgelikle İlgili Yapılan Araştırmalar	24
2.10. Üst Öğrenime Geçiş Süreci	27
2.11. Ortaöğretime Geçiş Sistemi.....	28
2.11.1. Ortaöğretim Geçiş Sisteminde Karşılaşılan Problemler	29
2.12. Avrupa'nın Bazı Ülkelerinde Ortaöğretime Geçiş	32
2.12.1. Ortaöğretim Kurum Türleri.....	36
2.12.2. Ortaöğretimden Mezun Olma	40
2.12.3. Yükseköğretime Geçiş Süreci	47
2.13. Sınavların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	53
2.13.1. Uluslararası Çalışmalarda Sınavların Öğrenciler Üzerindeki Etkileri....	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	59
YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli.....	59
3.2. Çalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	61
3.3.2. Üç Boyutlu Bilgelik Ölçeği.....	61
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Analizi	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	64
BULGULAR.....	64
4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65

4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	67
4.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	71
DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA	71
5.1. Genel Değerlendirme.....	71
5.2. Tartışma	71
SONUÇ	73
ÖNERİLER.....	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	92
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Dünya Genelindeki Bazı Ülkelerin Ortaöğretime Geçiş İçin Uygulamakta Oldukları Yöntemler	35
Tablo 2.2: Bazı Avrupa Ülkelerinin Ortaöğretimden Mezun Olma Noktasında Öğrencilerine Uyguladığı Yöntemler	41
Tablo 2.3: OECD Ülkelerinde 25 Yaş Altı İlk Kez (Öğrencilerin) Ortaöğretimden Mezuniyet Oranları (2005, 2015)	46
Tablo 2.5: Bazı Avrupa Ülkelerinde Yükseköğretime Giriş İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar	47
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri	60
Tablo 4.1: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Betimsel İstatistiği	65
Tablo 4.2: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T-Test Sonuçları	65
Tablo 4.3: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T-Test Sonuçları	66
Tablo 4.4: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.5: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.6: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.8: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeyleri İle Akademik Başarı Puanları Arasında Pearson Korelasyon Sonuçları	70

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm çalışmanın; problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile temel tanımları içermektedir.

1.1. Problem

Gelişim ve değişimlere adapte olabilen, içinde yaşanılan dönemin ihtiyaçlarına cevap bulabilen, sorgulayan, araştıran ve özgüven duyguları gelişmiş olan insanların yetişmesi eğitim ile mümkün olabilmektedir (Metlilo ve Yıldırım, 2021: 44).

Toplumun gereksinimlerine karşılık bulabilmek ve içinde yaşanılan döneme adapte olabilecek kişiler yetiştirebilmek adına, alan uzmanları tarafından, eğitim sistemi içerisinde kimi yeniliklerin yapılması zorunluluk olmuştur. Bahse konu yeniliklerin en çok tesir ettiği hallerin başında, öğrencileri belirli ölçütlere göre seçebilme ve yerleştirebilme misyonunu üstlenmiş olan sınav sistemleri gelmektedir. Bilhassa Türkiye’deki sınav sistemlerinin belirli aralıklarla değiştirildiği bilinmektedir. En doğru sınav sistemini bulabilmek adına yapılan bu değişiklikler; veliler, öğrenciler ve öğretmenler bakımından gerek maddi gerekse manevi açılardan bazı olumsuzluklar oluşturmaktadır (Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

Bir üst öğrenime geçebilmek adına gerçekleştirilen bütün bu yenilikler, işin doğası gereği, sistemin birer parçası olan veliler, öğrenciler ve öğretmenleri bazı sorunlarla yüzleştirmektedir. Dolayısıyla üst öğrenime geçiş sistemlerinin muhtevası sonucu, adı sürekli değiştirilmiş olsa da, yaşanmakta olan ya da yaşanması olası olan engeller, zincirleme reaksiyon gibi, bu sisteme katılan bütün halkalara tesir etmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2018).

Hündür ve Diken (2018) çalışmalarında, herhangi bir sınav sisteminin kusursuz olamayacağını belirtmişlerdir. Bu, bir bakıma merkezi seviyede gerçekleştirilen sınavların olumlu ve olumsuz özelliklere sahip olmasının olası kabul edilmekte olduğunu göstermektedir. Türkiye’de bugüne kadar yapılmış ve yapılmakta olan her sınav sisteminin olumlu ve olumsuz özelliklerinin mevcudiyetinin, insanlar tarafından kabul görmesi yerinde olacaktır. Bir sınav sisteminde başarıya ulaşabilmek adına sınav sistemlerinde görülen olumsuz özelliklerin bertaraf edilerek bu sınav sistemlerinin tesirinde kaldığı öğrencilerin, bu olumsuz durumlardan asgari seviyede etkilenmesi

için tedbirler alınması gerektiği ise ortadadır (Çaylar, 2020: 2).

Türkiye’de lise, çoğunlukla yükseköğretim için öğrenci hazırlama misyonu olan dört senelik bir eğitim kurumu ve bu üst öğrenim için de bir öğrenci kaynağı olarak görülmektedir. Buna karşın, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş noktasında arza ve talebe bağlı olunması kadar, öğrencileri üst öğrenime geçiş sınavlarına hazırlama açısından da dengesizlikler bulunmaktadır. Zira benzer hedef ve amaçlara yönelme olmasıyla beraber, farklı imkân ve statüleri bulunan lise çeşitleri bulunmaktadır. Meslek liseleri, sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, Anadolu liseleri bunlardan yalnızca birkaçını oluşturmaktadır. Bu durum, kimi ek puanlardan faydalanabilme ve üniversiteye hazırlanma noktasında öğrenciler ile ebeveynleri tedirgin ederken, “üst öğrenime hazırlık kursları” olarak tanımlanan yeni eğitimsel olguların da oluşmasına ve yayılmasına neden olmuştur. Türkiye’de gerek ortaokuldaki eğitim-öğretim gerekse lisedeki eğitim-öğretim, büyük oranda “liselere ve üniversiteye hazırlık” çalışmalarını içermektedir (Köse, 1990). Bir üst öğrenim kademesine geçiş sürecinin içerisinde yer alan genç, fiziksel ve psikolojik gelişimi bakımından kompleks ve sorunlu bir dönemde bulunmaktadır (Doğan, 1998).

Bu noktada öğrencinin bilgelik düzeyinin, ona yol gösterebileceği fikri ön plana çıkmaktadır. Bilgelik; insanın yaşamında karşı karşıya kaldığı mühim durumlarda doğru yargılama yapabilmesini ve uygun olan kararı verebilmesini sağlayan, hayatın her dakikasında faydalanılabilecek olan uzmanlık bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 1997: 569). Bugün, geçmiş zamanın bilgelik yaklaşımının aksine, zekânın fonksiyonlarından ziyade, bireyin yaşamdaki faydacı uygulama ve eylemlerine yoğunlaşmıştır. Sternberg (2001a; 2001b) çalışmalarında, bilgeliğin eğitim sistemi içinde bulunarak okullarda mümkün olan en erken yaş düzeyinde öğretilmeye başlanmasının gerekliliğini, yaş ilerledikçe bilhassa yetişkinlikte bu eğitimlere başlamanın oldukça geç olacağını altını çizmiştir. Benzer bir görüşe sahip olan Fengyan ve Hong (2012) ise gerçek bilgiğe ulaşabilmek adına tecrübeye ve olgunlaşmaya ihtiyaç duyulduğunu belirterek bilgelik eğitiminin kademeli olarak eğitim sistemi içinde yer almasını, erken yaş seviyesinde bu eğitimlerinin başlatılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sternberg ve diğerleri (2008), okullarda öğrencilere verilen eğitimin bilişsel bilgi ve yetilere yoğunlaştığını, lakin bu öğrencilerin normal yaşamlarında hatalı kararlar verdiklerini, bunun sonucu mutsuz, tatminsiz bireylere dönüştüklerini, okulun bu açılardan noksanlıkları giderebilmesi adına bilgeliğin

eğitim-öğretime dâhil edilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Bilgelik öğretiminin muhtevası, okullarda uygulanan geleneksel öğretimin sıklıkla ortaya koyduğu meselelerden çok daha fazlasıdır ve okullarda öğretmenler kendilerinde mevcut olan kaynakları aracılığıyla öğrencilerin gelişimsel süreçleri ile başarılarını en üst düzeye çıkartmak için gayret göstermektedir. Lakin bu durum, bilgeliğin öğretilmesi için yeterli olmamaktadır (Sternberg, 2001b). Benzer biçimde, Paris (2001) de çalışmasında okullarda yalnızca akademik bilgilerin öğretildiğini, bilgeliğe dair herhangi bir eğitim verilmediğini dile getirmiştir. Reeve, Messina ve Scardamalia (2008) çalışmalarında; çalışmalarında ilkokul eğitimi almakta olan öğrencilere, düşüncelerini daima geliştirebilecekleri, süre gelen zamanda geri bildirim alabildikleri, bilginin toplanmasının ötesinde iş başında tecrübe sahibi oldukları ve etkileşimli bir ortam sağlanırsa erken yaşlardan başlayarak bilgelik ediniminin ilkokuldan itibaren öğrencilerde nasıl gelişebileceğini ortaya koymuşlardır. Okullarda bilgelik gelişiminin kazandırılmasına yönelik önermiş oldukları modelin temeli, öğrencilerin günlük yaşamda ve sınıf ortamında yaşadıkları gibi gerçek düşüncelerle ve sorunlarla alakalı fikirlerin değeri hakkında karar vermeye ve bu çerçevede yeni kavramlar kazanmaya dayandırılmıştır. Buna göre; bilgeliğin, eğitim-öğretim sürecinin içerisinde bulunmasının elzem olduğunun altının çizildiği ve bilgeliğin gelişimsel sürecini destekleyen programların hazırlanması ile uygulanması çalışmalarının olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim ortamlarında mutlaka yer alması gerektiği alan yazın çalışmalarından da görölen bilgeliğin, Türkiye’de özellikle üst öğrenime geçiş senesinde olan öğrencilerdeki seviyesini incelemek, çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, Türk eğitim sisteminde üst öğrenime geçişte önemli basamaklar olan ortaokul sonu ve lise sonu sınavlara girmekte olan öğrencilerin bilgelik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aileler, eğitimciler tarafından öğrenciler için bu dönemler, sadece bilişsel özelliklerinin işe koşulduğu bir dönem olarak algılanmakta olup, aslında bilgelik kavramı kapsamında birçok psiko-duyuşsal özelliğin işe koşulduğu bir dönemdir. Öğrencilerin bilgelik düzeylerinin, buna etki edebilecek farklı değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmada amaçlanmıştır.

Buna göre araştırmanın temel problemi;

➤ 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelikleri ne düzeydedir?

Araştırmanın alt problemleri ise;

- 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri sınıfa (8. Ve 12. Sınıf) göre farklılaşmakta mıdır?
 - 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri sınıfa cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 8 ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri ile başarıları arasında ilişki var mıdır?
- şeklindedir.

1.2. Amaç

Çalışmanın amacı; ortaokul 8. sınıf düzeyinde lise sınavına hazırlanan ve lise 12. sınıf düzeyinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin “Bilgelik” düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın ana amacına bağlı belirlenen alt amaçlar ise; ortaokul 8. sınıf düzeyinde lise sınavına hazırlanan ve lise 12. sınıf düzeyinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin “Bilgelik” düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazında bilhassa eğitim ortamlarında yer alması gerektiğinin altı çizilen bilgeliğin, psikolojik açıdan eğitim yaşamlarının en zor senelerinde olan 8. ve 12. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Zira elde edilecek sonuçlara göre üst öğrenime geçiş sınıflarında yer alan öğrencilere yönelik bilgeliği içeren çalışmalar yapılması, bu öğrencilerin “sınav senesi” olarak nitelendirilen eğitim

yıllarında psikolojik olarak daha güçlü ve akademik olarak daha başarılı olabilmelerine katkı sağlayabilecektir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma hazırlanırken;

- Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ölçeklere objektif yanıt verdiği,
- Çalışmaya yönelik yapılan alan yazın incelemesinin, çalışmaya ait bütün bilgileri kapsadığı,
- Çalışmada uygulanması için karar verilen ölçme yöntemlerinin güvenilir, doğru olduğu ve ölçme işlemlerinin sağlıklı bir biçimde yapıldığı,
- Çalışma kapsamında ölçme işlemi ile elde edilen verilerin analizlerini yapacak kişinin, güvenilir ve objektif bir şekilde bu işlemleri gerçekleştirdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma;

- Veri toplama aracına yanıt veren, İstanbul ili Başakşehir ilçesinde 2020-2021 öğretim yılının ikinci döneminde devlet ya da özel okullarda eğitimlerine devam eden ortaokul 8. Sınıftan doksan yedi öğrenci ve yüz bir lise 12. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 198 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada elde edilecek veriler için kullanılan “Demografik Bilgi Formu” ve “Üç Boyutlu Bilgelik Ölçeği” veri toplama araçları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bilgelik: Kendini tanımak ve anlamakla birlikte, başkalarının iyiliğini düşünme, diğerkâmlık, empati kurma, duygu yönetimi, sağduyu, yol göstericilik ve hayat tecrübesi gibi özellikleri barındıran zengin bir kavramdır (Bassett, 2011).

Üst Öğrenim: Çoğunlukla “üniversite öğrenimi” manasında kullanılmakta olan bu söz dizimi, tez çalışmasında: “ortaöğretim veya yükseköğretim” anlamında kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilgelik; kişide, gelişimsel sürecin sağlıklı bir biçimde süregelmesi neticesinde Maslow'un gelişim evrelerinin sonunda yer alan "kendini gerçekleştirme" evresine gelen, "ideal benlik" olarak belirtilebilecek duygusallık, maneviyat ve zihinselliğin bir bütün olarak ortaya çıkmasıdır (Kaygısız, 2013: 98-100). Her yüzyılda bireylerin ulaşmayı talep ettiği bilgelik genel olarak; benlik/duygusal bütünlük durumu, inanç, sezgisel yaklaşım, tolerans, şefkat, merhamet, sağduyu, yetkinlik, terbiye, iradenin kontrolü, algı, bilgi edinmenin yansıması olarak kabul edilmektedir (Abukan, 2014: 28-30).

Bilgelik, gerek kavramın tanımlanması gerek seviyenin ölçülmesi gerekse kişiye has gelişimin kontrol edilebilmesi açılarından son derece kapsamlı bir yapıdır. Bu sebeple; manası, yapısı, mevcudiyeti, özellikleri ve süreçleri gibi başlıklar altında farklı disiplinlerde araştırılan bir konu olmuştur. Kişisel farklılıklar, genetiğin etkileri ve çevrenin etkileri kişiden beklenmekte olan ideal tutum ve davranışlarda değişikliklere neden olabilmektedir. Bu noktada, hem Doğu hem de Batı kültürlerinin konuya yaklaşımlarına göre bilgelik, farklı boyutlarda ele alınarak her iki kültürün bilgelik konusundaki beklentilerinde de değişiklikler yapılabilmektedir (Abukan, 2014: 28-30; Yıldırım ve Abukan, 2015: 2; Türkmen, 2019: 270-271). Tüm bu sebeplerden ötürü; farklı kuramsal bakış açılarına, toplumlardan toplumlara, hatta insanlardan insanlara değişiklik gösteren bilgelik durumunun alan uzmanlarınca üzerinde ortak bir noktaya varılmış, kabul edilebilir bir tanımı bulunmamaktadır (Ardelt, 2003: 277).

2.1. Bilgeliliğin Tanımı

Yukarıda da bahsedildiği üzere, uzmanlar tarafından ortak belirlenmiş net bir tanımı bulunmamasına karşın, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda bilgelik ile ilgili farklı tanımlara rastlanmaktadır.

Sinanoğlu (2006: 107-108), Türkçe'de "bilmek" yükleminden türetilmiş olan bilgeliliği; "var olan bilgisini hem kendisi hem de diğer insanlar için en yararlı olacak şekilde kullanmakta olan, çok bilgili, yetkin, iyi ahlaka sahip kâmil bireyin davranışsal

örnekleri” olarak tanımlanmıştır.

Bunun yanında, alan yazın incelendiğinde, bilgelik ile ilgili en sık karşılaşılan tanımlardan bir tanesi de “zorlu hayat şartlarıyla mücadele etmede uzmanlık” olarak tespit edilmiştir (Baltes ve Smith 1990; Staudinger ve Baltes 1996; Staudinger ve Glück 2011). Linden (2008) ise çalışmasında bilgeliği; “hayattaki güç sorunları çözmek amacıyla gereksinim duyulan kendine güvenme ya da potansiyel” olarak tanımlamıştır. Burada bahse konu “hayat şartları” ile; “herhangi bir insan ile evlenmek, çocuk sahibi olmak, ebeveynlik sorumlulukları, iş sahibi olmak ya da kariyerini geliştirmek, kendisi için çok değerli birinin kaybının üstesinden gelebilmek ya da bunun ardından kendisinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmek gibi haller” anlatılmak istenmiştir (Linden, 2014).

Bu noktada araştırmacıların, kendi yaklaşımlarının bilgelik konusunu ele alma biçimlerine göre bilgelik hususunda tanımlar ortaya koydukları anlaşılmaktadır. 1980 yılından itibaren bilgelik konusundaki araştırmalarda artış görülmektedir. 1981 senesindeki çalışmasında Meeker (Akt. Abukan, 2014: 7) bilgelik kavramını; “derin bir kavrayış ve yaklaşım ile karakterize edilmiş olan kişinin zihninin şahsına has hali” olarak belirtmiştir. 1999 senesinde ise Shiksha (Akt. Abukan, 2014: 7) bilgeliği; “kişinin hayatının içinde akli ile edindiği bilgi, hata ve bilişsel faaliyeti, fiziğinin tecrübe ettiği potansiyel güç ve dayanıklılık dengesi, duygusal manada yaşamış olduğu umut, hayal kırıklığı, keder ve mutluluk gibi hayati deneyimlerin tamamından daha büyük” şeklinde ele almıştır.

Macdonald (2006) ise bilgeliği tanımlarken; “kişinin yaşamışlıklarına dair bakış açısı, olaylara gösterdiği tepkiler, bilgi seviyesi ve değerleridir” ifadelerini kullanırken, ayrıca “bireyde keskin algı potansiyeli ve doğru muhakeme” olarak da bilgeliği açıklamaya çalışmıştır. Bilgelik konusunda bir diğer çalışmayı yapan isim Smith olmuştur. Buna göre Smith (2012; akt. Yıldırım ve Abukan, 2015: 2) bilgeliği; “kişinin yaşamındaki var olma sebebini algılaması, bilişsel yetilerdeki olgunluğu, hayatın içerisinde olup bitenlere dair doğru muhakeme yeteneğine sahip, bildiklerinin ve bilmediklerinin farkında olmayı içeren, bir insanın kişiliğinde yer alan bütünselliktir” şeklinde açıklamıştır.

Bolay (2013: 44; akt. İkiz, 2021: 27) ise bilgelik tanımı için; “bireyin yaşamının, varlıkların değeri ve mealine ilişkin derin, tam bilgi; herhangi bir konuyu ifade etmede

bilinmesi kolay olmayan nedenleri dayanak olarak alma; bireyin kendisini biliyor olmasının bilgisi” ifadelerine yer vermiştir.

Bahsedilen araştırmacılar haricinde de bilgelik konusunda çalışmalar yapan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bu isimlerin ise bilgeliği çoğunlukla; “kişinin bilgi sahibi olmadıkları hakkındaki farkındalığı ve gerçeğe ulaşabilme gayretindeki öğrenme, arayış ve sorgulamadan hareket” ile bilgeliği “bilişsel bir yeti” olarak tanımladığı görülmektedir (Ardelt ve Grunwald, 2018: 193). Bilgelik konusunda araştırmacıların, tarih boyunca farklı açılardan değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, bilgelik kavramı üzerinden türlü fikirler oluşmuş, oluşan bu fikirlerden oluşturulan anlayış ve kuramlara göre de birey ve gelişimi anlaşılmaya çalışılmıştır (Abukan, 2014: 7).

2.2. Kavramsal Açıdan Bilgeliğin Gelişim Süreci

Felsefenin ana yaklaşımlarından birisi kabul edilen bilgelik, bireyin daha iyiye ve daha doğruya dair fikirlerinin devamında ortaya çıkmaya başlamıştır. Felsefi temelleri irdelendiğinde, bilgelik kavramının ilk kullanıldığı zaman diliminin antik ağ olduğu belirtilmektedir. Bu zaman diliminde, taşlar ve tabletler üzerine yapılan çizimlerden destan ve mitlere kadar devam eden süreçte insanlık tarihinin gelişimi izlenmiştir. İzlenen bu süreç; tüm tarih boyunca, ğretelerde ve toplumlarda esas hedefin “kişinin yetkinleşmesinin ve bilge bir insana dönüşmesinin sağlanması” olduğu işaret edilmektedir (Türkmen, 2018: 257-260).

Bilgelik ile ilgili konularla tarihte ilk olarak, M.Ö. 5000’li senelerde hkimiyet sürmüş olan Sümerler zamanındaki kil tabletler üzerinde bulunan hayata dair önerilerde karşılaşılmıştır. Bunun devamında, Mısır medeniyetinde ortaya çıkmış olan Paganizm ğretelerinde, bireyin doğayla olan ahengi ve sağlıklı bağları, yetkin, doğru ve ideal kişiyi kutsadığı gibi sistemsal açıdan insanlara ilk inanç önermesinde bulunulduğu da tespit edilmiştir (Kaygısız, 2013: 101-103).

Gelişimsel süreci irdelendiğinde bilgelik kavramı ilk olarak, birinci yüzyıl felsefesine göre “hayat bilgeliği” olarak kabul edilmiş iken, bugün “analitik ve akla dayalı düşünme becerisi” olarak ele alınmaktadır. Entelektüel bilgi düzeyinin etkin olduğu bu yüzyılda bilgelik; akla en uygun olanı yapması ile haysiyetli, faziletli ve değerli bir emeli yapabilme manalarında kullanılmaktadır (ilingir, 2012: 12-15).

Antik çağın en değerli düşünürlerinden Sokrates bilgeliği; “bireyin doğru tercihlerde bulunabilmesi adına bilgiye sahip olması ve o bilgiyi kullanabilme becerisi” şeklinde tanımlarken, Sokrates’in öğrencisi olan Platon ise bireyin hayatındaki en yüce emelin, en üstün haysiyet mertebesine ulaşmak olduğunu iddia etmiştir (Çilingir, 2012: 12-15). Bu noktada, kişide haysiyetin oluşabilmesi adına; adaletli olma, ölçülü olma, yiğit olma ve bilge olma gibi değerlerin var olması gerekmektedir. Tüm bu sebeplerle Platon bilgeliği, “elit sınıflarda var olan bir özellik” olarak belirtmiştir. Aristo ise bilgiyi akılcı bir biçimde ele almış ve bilgeliği de kuramsal ve pratik olarak ikiye ayırmıştır. Ona göre kuramsal bilgelik bilgiye, pratik bilgelik ise sağduyuya dayandırılmıştır (Westrate, 2016: 669).

2.3. Felsefik Yönden Bilgelige Bakış

Tarih boyunca bilgelinin farklı dil, farklı mekân ve farklı dönemlerde bulunduğu görülmektedir. Bilgelik şeklinde çevrilen terimlerden bazıları; seyobet (Mısır), nebequ (Akad), hokhma (İbranice), sapientia (Latin), sophia (Yunan) şeklindedir (Curnow, 2008). Ayrıca bilgelik; Eski Türkçe’de “hikmet”, Almancada “weisheit”, Fransızcada “sagesse” ve İngilizcede “wisdom” olarak ifade edilmektedir (Cevizci, 1999).

Bilgelik ile ilgili yapılan araştırmalar ve ifadeler, psikolojiden oldukça önceye, Antik Yunan felsefesine dayanmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği üzere, Antik Yunan felsefesinde bilgelik, fikir gücü ile haysiyete dayandırılan bir hayat şekli olarak belirtilmiştir (Trowbridge, 2005). Buna göre, Antik Yunan felsefesinde bilgelik ile bu çerçevede yapılmış olan tercihlerin bireyleri mutlu edeceği ifade edilmektedir (Sirgy, 2012). Bilgelinin, toplumların ve bireylerin yaşamlarında belirsizlikler olmasına karşın, iyi bir hayat sürebilmek adına fikirsel bir haysiyete ulaşmak için “araç” olduğu görülmektedir (Nussbaum, 2001). Aristotle haysiyeti, fikirsel ve ahlaki haysiyetler olarak ayırırken, bilgeliği açıklama noktasında da pratik ve felsefi bilgelik kavramlarını kullanmıştır. Böylece Aristotle bilgelinin, herhangi bir kişinin karakteri olarak tanımlanmasının doğru olamayacağını açıklamıştır. Zira bilgelik, zihnin hallerine göre değerlendirilmektedir (Aristotle, 1999).

Değerler ve sezgiler tarafından yönlendirilmiş olan pratik bilgelik, davranışlara dair önceliklerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Baltes ve Smith, 2008). Aristo, bilgelinin zihinsel yönünden çok sezgisel yönü üzerinde çalışmalar yaparak bilge

kişilerin bilgilerinin şekilsel ve maddi şeylerin oldukça ötesinde olduğunu dile getirmiştir (Sternberg, 1998). Aristo, iyi bir karakter sahibi olan insanların pratik bilgelerde mükemmel olabileceğini, bununla birlikte gerek iyi karakterin gerekse pratik bilgeliğin bireylere öğretilebileceğini savunmuştur (Taylor, 1955; akt. Baltes ve Smith, 2008). Özetle Aristo, bilgeliğin mutluluğu ortaya çıkartacağını, bunun da ancak entelektüel aktiviteler ile geçirilen bir hayatla ve bireyin potansiyelini ortaya koyabildiğinde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir (Cevizci, 1999).

Platon ise üç değişik bilgelik yaklaşımından bahsetmiştir. Bunlar; yaşamını gerçeği arayarak geçirenlerin bilgeliği (sophia), kanunları belirleyen devlet adamları içerisinde doğruyu ve yanlış ayırt etme pratiği bulunanların bilgeliği (phronesis) ve bilimsel bir perspektif doğrultusunda değerlendirme yapabilenlerde var olan bilgelik (episteme) olarak belirtilmiştir (Robinson, 1990). Platon, aynı Aristo gibi, bilgelik konusunun evrene karşı duyulan hayranlık ile başlamış olduğunu ve bu durumun bireye ne düzeyde bilgiye sahip olduğundan çok, neyi bilmediğini anımsattığını açıklamaktadır. Teorik bilgelik (sophia), realite ile olgunun sebepleri ve bireylerin durumları hakkındaki bilgileri içermektedir. Pratik bilgelik (phronesis) ise, eyleme dönüşmüş olan bilgi ve gerçek neticelerin üretilmesinin altını çizmektedir (Baltes ve Freund, 2003). Ayrıca bu durum, bireyi arayışa ve öğrenmeye özendirirken, bu süreç tarafından oluşturulmuş haz sonucu muhakeme, olumlu bir anlama dönüştürülmektedir (Topakkaya, 2012).

Felsefik bakış açısı; bilgeliğin doğası, fonksiyonu ile gelişimsel süreci konularına yer verirken, bu ifadeleri deneysel olarak deneme yollarından bahsetmedikleri veya bunun çok az gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Baltes ve Smith, 2008). Bu noktada Platon, bilgeliğe ulaşabilmek adına bir filozofun temelde yatan realiteyi görebilmesi ve bununla mücadele edip yenebilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1990).

Antik Yunan döneminin en önemli filozoflarının bilgeliği konusundaki görüşlerinin, bilgeliğin fonksiyonu ve doğasıyla alakalı fikirlerinin, modern bilgelik görüşlerine temel oluşturduğu kabul edilmektedir (Baltes ve Smith, 2008). Bununla birlikte Farabi bilgeliği, “düşünme erdemi” bağlamında izah ederken, bu erdemin boyutlarını; pratik bilgelik (ameli hikmet), pratik akıl, fikrin doğru olması, düşüncenin mükemmel olması ve zihin başlıkları altında değerlendirmiştir (Durak, 2009). Hoca Ahmet Yesevî ise İslamiyet’te, Allah’ın ululuğunu, bilgisini, ilahi gerçekleri açıklayan tasavvufi, ahlaki,

dini ve öğretici özlü ifadeler manasına gelen “hikmet” kavramını, “derinliğe sahip birey” için kullanmıştır (Doğan, 2010).

İslamiyet’te Yaratan, “mükemmel bir bilge” olarak kabul edilmektedir (Ferrari, Kahn, Benayon ve Nero, 2011). Mevlânâ, Sadi Şirâzi ve Hoca Ahmet Yesevî bilgelik konusuna değinmiş ve bilgeliği ahlak ve din ile bir bütün olarak ele almıştır (Binbaşıoğlu, 2014).

Yargılama kapasitesi yüksek olan ve başkalarına karşı iyi davranışlar göstermiş olan bir model ile bağlantılı olarak bilgelik konusunun öğretilbileceğini de ifade etmişlerdir (Baltes ve Smith, 2008). Sternberg (1998) ise tarih boyunca dinlerin, maddi dünya ile manevi dünya arasındaki bağı kurmaya destek olmada insanlara destek olarak, bilgelik seviyelerinin yükselmesini sağlayacağını dile getirmiştir. Antik Yunan felsefesi, bilgeliği ahlaki ve fikirsel olarak, ayrıca güzellikleriyle beraber yaşanmış olan bir hayat olarak görürken, Hristiyanlık tarihinde bilgelik mutlak realitenin izinde sürdürülmüş olan bir yaşam olarak ele alınmaktadır (Robinson, 1990). Bu çerçevede bilgelik; yargı, eylem ve bilgiyi kapsadığından ve bilgeliğin geliştirilebileceğinden söz edilmektedir (Baltes, 2004). Koşullara, yere ve zamana göre nasıl hareket edilmesi gerektiğini bilmek, risk alabilmek, belirsiz haller karşısında mücadele edebilmek bilgeliğin ayırt edici özellikleri arasında gösterilmektedir (Brugman, 2006; Nussbaum, 2001). Bilgelik; bireysel tecrübe, usta-çırak ilişkisi veya eğitim ya da uygulama gibi öğrenme metotlarıyla gayret ve zamanla edinilebilmektedir (Baltes ve Smith, 2008).

2.4. Psikolojide Bilgelik İle İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Pozitif psikoloji içerisinde mühim bir yapı olarak kabul edilen bilgelik; bir bireyin, pozitif bir ortak iyilik adına, maharetlerinin ve yönelimlerinin birikimini kullanmasıdır (Sternberg, 2009). Bilgelik, asırlar boyu bilgi ve eylem ile erdem ve aklın en ideal birlikteliğinin temsilcisi olarak ulaşılmak istenen bir kaynak bağlamında birçok kültürde yüceltilmiştir (Assmann, 1994; Baltes, 2004). Bilgelik gerek iyi bir hayat sürmenin ve yaşamı iyi bir biçimde sona erdirmenin yollarına ilişkin gerekse bireyin durumuna dair iç görünümün tepe noktası olarak kabul edilmektedir (Kekes, 1995). Bireyin kapasitesini, gelişimini ve iyi olmasını ele alan bilgelik, psikoloji disiplini de bilim insanları tarafından son derece ilgiyle takip edilen bir konu olmuştur (Bangen, Meeks ve Jeste, 2013; Staudinger ve Glück, 2011).

Kavramsal olarak bilgelik, çalışmalarda değişik perspektifler ve değişkenler ile ele alınmış olmasına karşın, bilgeliğin birden çok boyuta sahip bir yapı olduğu hususunda genel bir düşünce birliği oluşmuştur (Ardelt, 1997; Baltes ve Staudinger, 2000; Scheibe, Kunzmann ve Baltes, 2009). Var olan kültürel farklılıklara karşın, bilgeliğin bireylerarası, ben ötesi ve içsel alanları içerdiği de belirtilmektedir (Achenbaum ve Orwoll, 1991). Kişilerin, bireysel problemleri de dâhil, kendi yaşamlarına ilişkin bakış açıları, “bireysel bilgelik” olarak ele alınırken, genel yaşama bakış açıları “genel bilgelik” olarak tanımlanmaktadır (Staudinger, 2013; Staudinger, Dörner ve Mickler, 2005).

Bigeliğin durumsal, duygusal ve bilişsel bileşenleri kapsadığı bilinmektedir (Birren ve Fisher, 1990). Deneysel olarak çalışılması, çok boyutlu bir yapı olması sebebiyle, oldukça zor olan bilgelik, yapısal olarak da karmaşık ve zordur (Baltes ve Smith, 1990). Bununla bağlantılı olacak şekilde bilgeliğin; hayat boyu gelişim, kişilik, zihinsel gelişim, sosyal psikoloji gibi alanlarındaki araştırmaların XX. asrın son çeyreğinde başladığı da ifade edilmektedir (Baltes ve Smith, 2008). Tahmini olarak 1980’li yıllardan itibaren bilgelik konusuyla türlü psikoloji araştırmacılarının ilgilenmeye başlaması ve bilhassa Sternberg’in 1990 senesinde hazırladığı araştırmasıyla beraber bilgelik konusunun davranışsal bilim temelli kaynaklarda görülmeye başlaması, bilgelik konusuna olan ilginin arttığının göstergesi kabul edilmiştir (Baltes ve Staudinger, 2000).

Tarihteki düşünürler arasında bilgeliği üç farklı türde görenler olmuştur. Bunlar; bireysel veya iyi olarak istenilen bir durumda görenler, bir haysiyet veya sosyal manada kıymetli bir davranış modeli olarak görenler ve zihinsel bir süreç ya da bilgiyi edinmek ve o bilgiyi işleyebilmek adına hususi bir yol olarak görenlerdir (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1990). Sternberg (1998: 2003a) bilgeliğin yalnızca bilmek olmadığını ifade etmiştir. Sternberg’e (2003a) göre bilgelik, örtülü bilginin değer yüklü bir uygulamasıdır. Bilge insan, yalnızca kendisine fayda sağlayan değil, aynı zamanda diğer insanların ortak bir iyiliğe ulaşabilmek adına da faydalarını kollayan kişidir.

Bigelikte mühim olan yalnızca bilgiyi edinmek veya bu süre içerisinde sahip olunan düşünsel yetenekler değil, bireyin bilgiyi nasıl kullanacağını fark edebilmesidir (Sternberg, 2003a). Bu noktada Sternberg (2009), yaratıcılığın ve bilgeliğin özünü zekânın oluşturduğunu dile getirirken, bilgeliğin tüm bu olguların da üzerinde

olduğunu savunmaktadır.

Önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere, eski zamanlardaki kaynaklar, kutsal kitap ve metinlerde bilgeliği özendiren öğretici amaçlı mektup ve yazılar bulunmaktadır (Curnow, 2008; Kresse, 2008). Bugün de bilgeliğin hem öğretilbilir hem de öğrenilebilir olduğunu ifade eden ve bunun yollarına yönelik metotlar sunmuş olan araştırmalar bulunmaktadır (Ferrari ve Potworowski, 2008; Sternberg, 2003b, 2009). Bu noktada toplumların üzerine düşen en mühim şey, o toplumda yaşamakta olan bireylerin zeki, yaratıcı ve bilge davranışlarını dikkate almak ve saygı duyarak gerek bu davranışları muhafaza etmeleri gerekse özendirmeleridir (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1990).

2.5. Kültürel Farklılıklar Açısından Bilgelik

Geert Hofstede (2001; akt. Ercan, 2011: 38) toplumları, “toplulukçu” ve “bireyci” olarak ikiye ayırmıştır. Bireyci kültürlerde kişinin duygusal manada özgürlüğü, toplulukçu kültürlerde ise akrabalık ve aile gibi sosyal sisteme bağımlı olması hedeflenmiştir. Bireyci kültürün temsilcisi olan batıda keşfetme, yaratıcılık, özgürlük ve özgüven gelişimine özen gösterilerek çocuk yetiştirilirken, doğu toplumlarının kültüründe kişinin gelişimi için güvenilir olması, koruma, itaat ve uyum değerli görülmektedir (Ercan, 2013: 159).

Toplulukçu kültürlerde ise bilgelik anlayışının özünü, hayatın; akılla ve aktarılan bilgi ile ulaşılamamış olan temeli ve amacıyla ilintili bir özellik, yer kürede mevcut olan objelerin temelinde saklı olan biriciklik, bütüncülük ve karşılıklı iletişim oluşturmaktadır. Bireyci kültürlerde bilgelik, ilahi ve sezgisel kaynaklı bir kazanım emellerinden uzaktır. Kişisel özellikler ve hayati gereksinimlere ilişkin kişinin bilimsel tecrübelerini, analitik fikirlerini kapsayan hayatların devamında bilgelik, kazanılmış olan bir neticedir. Bu bağlamda, Batı dünyasındaki bir düşünürün göre bilgelik, kişinin bir konu ile ilgili tam anlamıyla bilgiye hâkim olmasıdır. Tam bilgiye bireyin kendisini ve hayatını tertipleme bilgisinden zanaatların bilgisine dek geniş bir çerçevede bireyin ihtiyaç hissettiği ve aklının kavrayabileceği tüm konuları içeren bilgidir (Ardelt, 2003: 283-284).

Geçmişten bugüne Türk uygarlıkları incelendiğinde, bilgelik hakkında Orhun Yazıtları içerisinde tasvirlerle rastlanmaktadır. Bu yazıtlar incelendiğinde ise bilge bireyin

içerisinde yer aldığı toplumu eğitim, iktisadi ve politik alanlarda yönlendirebilen, toplumu iç ve dış mihraklara karşı uyaran ve bilgilendiren, yol gösteren, toplulukçu bir yaklaşımla “ötekileştirmeyen”, bütünleştirici ve bir araya getirici bir birey tipi olarak tasvir edildiği görülmektedir (Sinanoğlu, 2006: 108). Destanlar içerisinde yer alan ve toplumların özel değer verdiği bilge insanlar; devlet düzeninde etkin, ilahi sezgileri olan, uzun yaşamlara sahiptirler. İçerisinde Oğuz Kağan destanı da bulunan Dede Korkut öykülerindeki Korkut Ata, buna verilebilecek en güzel örneklerdendir. Korkut Ata, kavimlerde karşılaşılan problemleri çözen, olası tehditleri görebilen, ad konulacaklara ad koyan, evlenecek olanları evlendiren, konuşmasının üzerine söz söylenmeyen, çok saygı duyulan ve keramet sahibi bilge bir insan olarak betimlenmektedir (Esirgen, 2007: 20).

Antik Yunan uygarlığında bireyin yaşamda varmak istediği en son amaç, bilgeliğe ulaşmaktır. Bu amaç, zaruriyet değil, tamamen istek ve sevgi sayesinde ulaşılabilir hedeftir. Bu sebeple bilge insanlara “filozof”, bilgiyi üretme işini yaptıkları felsefe bilimine “bilgelik aşkı” ismi verilmiştir. Bu noktada bilge, bilgisi ile bir bütün olarak kabul edilir. Antik dönemden orta çağa gelirken geçen süreçte inanç temelli bilgelik ile akıl temelli bilgelik arasında bir ayrım yapılmıştır (Kaya, 1981: 212).

2.6. Dini İnanışlara Göre Bilgelik

Türk uygarlıklarında hâkim olan “Gök Tanrı” itikadında ulu Yaratıcı, her şeye hâkim ve bilen, en üst merteye bilgeliğe sahip; bireyin ve hayatın gücünün temsil etmesinin mümkün olmadığı, tanımlanamayan “farklı bir şeyi” temsil etmektedir (Esirgen, 2007: 32).

Hindistan’da insanların en yaygın şekilde inandıkları din olan Budizm’e göre bilgelik, insanın ulaşabileceği en yüksek mertebedir. İnsanın manevi yönden saflığa, masumluğa, var olma mükemmelliğine kendisinin erişerek özünde bulduğu bilgeliğe ve çevresine ilişkin gözlemlerin tecrübeleri neticesinde olan ve bitenlerle alakalı bilgiye erişmesidir (Kaygısız, 2013: 103). Doğu toplumları içerisinde tarihsel açıdan en eski medeniyetler arasında yer alan Çin’de ortaya çıkmış olan Konfüçyanizm inancına göre ise insanların bilgeliğe erişmesi; tecrübe yansıtma ve taklit yolları ile olasıdır (Çilingir, 2012: 20-21).

Hıristiyanlığa göre bireyin en üstün niteliği olarak görülen bilgelik, kişinin Yaratıcı ile

ilişkileri neticesinde doğmuş olan ve Yaratıcı tarafından bahşedilmiş bir inayet olarak kabul edilmektedir. Yahudilik inancında ise bilgelik, insanın kendisini gerçekleştirme emeli ile pek çok çalışma ortaya koymasını, insanlara ve topluma dair haysiyetleri yaygınlaştırmak için gayret göstermesini kapsamaktadır. Bu inanışta bilgelik, Yaratıcı tarafından kendilerine bahşedilmiştir (Çilingir, 2012: 16; Kaygısız, 2013: 105-108).

İslâmiyet inancında ise bilgelik, Allah'ın özellikleri arasındadır ve bilginin tek sahibidir. Kur'an-ı Kerim'in bireyler adına öz bilgelik kaynağı olduğuna inanılmaktadır. İslâmiyet'teki bilgelik yaklaşımının en mühim kaynağı; neden, yarar, amaç, uygulama ve bilgi gibi temel unsurları beraber ele almış olan Kur'an-ı Kerim ile Hz. Muhammed (s.a.v.)'in uygulamalarıdır (Yaran, 2017: 265). Mevlâna Celaleddin Rumî bilgeliği, "Hz. Muhammed ile Kur'an-ı Kerim'in rehberliği sayesinde bireyin kendisini bilmesi, geliştirmesi ve yetkinleştirmesi" olarak tanımlamaktadır. Çünkü Kur'an-ı Kerim'de peygamberlere, diğer insanlardan farklı olarak, hikmet verildiği anlatılmaktadır. Burada bahsedilen hikmet kavramı; yüksek, faydalı ve derin bilgi manasında kullanılmaktadır (Kaygısız, 2013: 105-108).

2.7. Bilgelik Modelleri

Bilgelik konusunda yapılan farklı birçok araştırmaya göre, psikologlarca bireylerin zihinlerinde oluşturmuş oldukları bilge kişiye yönelik olması gereken bilgelik davranışlarını ve algılarını tespit etmek amacıyla Bilgelik Modelleri ortaya konmuştur (Kaygısız, 2013: 114-115). Bu araştırmalar neticesinde ortaya konulan bahse konu bilgelik modelleri şunlardır:

- Berlin Bilgelik Modeli,
- Üç Boyutlu Bilgelik Modeli,
- Sternberg Bilgelik Modeli,
- Brown Bilgelik Gelişim Modeli,
- Webster Modeli.

2.7.1. Berlin Bilgelik Modeli

Baltes (2004), Almanya'nın Berlin kentinde bulunan Max Planck İnsani Gelişim

Enstitüsü'nde çalışan diğer meslektaşları ile beraber oldukça uzun yıllar felsefe üzerinden kazanılan bilgiler ile tanımlanmış olan bilgelik kavramını psikolojik çalışmalar ile bütüncül bir noktaya getirmek için çaba sarf etmiş, bu kapsamda çeşitli metot ve teoriler ortaya koymuştur. Bu kapsamda ortaya çıkan “Berlin Bilgelik Modeli”; bireyin yüksek performansının seviyesini ölçebilmek, fonksiyonel bireyin davranışlarına yansımış olan güçlü yönlerindeki zekâyı araştırmak ve yaşlanma süreci içerisinde mevcut bulunan güçlü yönleri ortaya koyabilmek üzerine temellendirilmiştir (Baltes ve Smith, 1990). Hayatın özünü oluşturan insan şartlarının temeli ve iyi bir hayata sahip olabilmek adına onu anlayabilmek, planlayabilmek ve yönetebilmek için yöntemler ile ilgili sağlam ve derin bir bilgi ve hükme sahip olmayı gerektirmektedir (Staudinger, 2008). Bu modele göre bilgelik; “hayatın anlamını bulmada ve davranışlarla alakalı ana sorunlar ile mücadele etmede mühim bir uzmanlık” olarak görülmektedir (Baltes ve Staudinger, 1993). Bilgelik ve onun uygulanmasıyla alakalı olguları merkeze alan bu model, bilgelik neticesinde gelişmiş olan ürün, eser ve performansın değerlendirme kıstaslarını da ortaya koymuştur (Baltes ve Smith, 2008). Bu modelde kullanılmakta olan ve bilgeliğin doğasını tespit eden bahse konu kıstaslar şunlardır (Baltes ve Staudinger, 2000: 135):

- Bilgelik, hayatın devam ettirilmesi ve manası hakkında mühim soru ve stratejileri ele almaktadır.
- Bilgelik, bilginin limitleri ve dünyada var olan belirsizlikleri ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.
- Bilgelik, gerçekten üstün bir öneri, muhakeme ve bilgi seviyesini temsil etmektedir.
- Bilgelik, müthiş bir muhteva, denge, ölçü ve derinlik ile bilgiyi oluşturmaktadır.
- Bilgelik, karakterin ve zihnin müthiş sinerjisini, yani haysiyetlerin ve bilginin ahengini kapsamaktadır.
- Bilgelik, kendisinin ya da başka insanların iyiliği adına kullanılmakta olan bilgiyi temsil etmektedir.
- Bilgelik, her ne kadar açıklanması ve ortaya çıkması oldukça güç olsa da, ortaya çıktığı vakit kolayca fark edilmektedir.

Berlin bilgelik modeline göre, bilgeliği oluşturan iki ana unsur; karakter ve zekâdır. Bu iki unsur arasındaki denge sayesinde erişilecek olan bilgelik için beş kıstastan

bahsedilmektedir (Kunzmann ve Baltes, 2005; Staudinger, 2008). Bunlar; kişinin doğası ve hayatın süreçleri ile ilgili zengin olgusal bilgi, hayatın problemleri ile mücadelede sahip olunan çok yönlü prosedürel bilgi, bağlantılı ve değişebilen pek çok durumu anlayabilme ve farkında olabilmeyi kapsayan hayatın bağlamsal düzeni, değerler ile hayatın önceliklerindeki kişisel, kültürel ve sosyal farkların kabulü, bireyin kendisinde var olan bilginin limitleri içerisinde belirsizlik ile mücadele hususundaki bilgisidir. Bu model, bahsedilen bu kıstaslara sahip olan bireyin bilgelik seviyesine ulaştığını belirtmektedir.

2.7.2. Aldert'in Üç Boyutlu Bilgelik Modeli

Aldert tarafından geliştirilmiş olan bilgelik modelinde, bilgelik ile alakalı çalışmalardan hareket ederek bilgelik konusunu; yansıtıcı, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta çalışmıştır. Ardelt (2003) çalışmasında, bilgelik ile ilgili daha önceki zamanlarda yapılmış çalışmalarda yansıtıcı ve bilişsel unsurların bulunduğunu, bununla birlikte duyuşsal boyutun göz ardı edildiğini, bu model ile bilgeliğin üç boyutlu bir biçimde kapsayıcı bir modele dönüştüğünü belirtmektedir.

Bigeliğin bilişsel boyutu; hayattaki bireyleri veya olguları anlayabilme konusunda hayatın önemiyetini ve manasını kavrayabilmeyi kapsamaktadır (Ardelt, 2000; Sternberg, 1990). İnsanın doğasını, pozitif ve negatif bilgileri, bilginin doğal sınırları içerisinde hayattaki belirsizlikleri içeren bilişsel boyut, kişinin çevresini ve öteki insanlarla olan ilişkilerini derinden anlayabilme becerisidir (Benedikovicova ve Ardelt, 2008).

Buradan hareketle Ardelt (2003), bilişsel boyutun bu gelişiminin yansıtıcı boyut sayesinde gerçekleştiğinin altını çizmektedir. Zira hayatın anlamına ulaşabilmek, gerçeklerin olduğu gibi, doğrudan algılanabilmesi ile mümkündür. Bunun için de bireyin öncelikle bizatihi kendisini incelemesi, diğer bireylere, olaylara veya durumlara ithamlarda bulunmadan farklı bakış açıları ile görebilmeyi öğrenmesi, kendi farkındalığını yükselterek yansıtıcı düşünebilmeyi gerçekleştirebilmesi gerekmektedir (Benedikovicova ve Ardelt, 2008).

Bireylerde mevcut bulunan pozitif duyguları daha da arttırabilmek, negatif duyguları ise en aza indirebilmek ve başka bireylere karşı merhametli ve empatik olabilmek ise Ardelt'e (2003) göre bilgeliğin duyuşsal boyutunu meydana getirmektedir. Teorik

veya fikirsel bilgi, deneyim ile beraber bilgeliğe evrilmektedir (Ardelt, 2004). Bu modele göre bahsedilen üç boyutu birbirlerinden tamamen koparmak yanlıştır. Zira bilge olmanın yolu, bu üç boyutun kişide birlikte bulunması ile mümkün sayılmaktadır.

2.7.3. Sternberg Bilgelik/Denge Modeli

Sternberg, bilgelik modelini akademik ve pratik zekâ ile ilişkilendirmiştir. Bireylerin yeni düşünceler oluşturabilmeleri için değerlendirme yapabilmeyi ve ayırt edebilmeyi sağlayan, bilgi temelli sorun çözüme ve karar verme sürecini kapsayan analitik zekâyla düşünceleri uygulamaya ilişkin davranışlar gösterme ve bireyleri ikna edebilmeyi sağlayan pratik zekânın beraber olması gerektiğinin altını çizmiştir. Sternberg'e göre bilgelik, yaratıcılık ile zekânın bir araya gelmesi sonucu açığa çıkar. Bununla birlikte Sternberg (1998) zekânın, bilgelik adına bir ön koşul olduğunu fakat yalnızca zekânın tek başına kâfi bir temel oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu noktada, bilgeliğin daha üst fikirsel hatta bedensel yetkinlikle ilişkilendirilme şekli, gizil kalmış bilginin ve değerlerin hangi oranda gelişmiş olduğuna dayandırılmaktadır. Bilgelik, bireyin bizatihi kendisinin veya bir başkasının bireysel menfaatlerini değil, bireylerarası ve içsel menfaatlerin dengesini kurabilmek adına uygulanmasıdır. Benlik ile ahlaki hedeflerin bir bütün olması neticesinde, bilgeliğin temelinde olan bireysel menfaatler ve ortak menfaatler arasındaki dengenin sağlanması gerekmektedir (Richardson ve Pasupathi, 2005). Bilgelik ile pratik zekâyı birbirlerinden ayıran şey ise kişisellikten çok, iyiliğin artmasına eğilim göstermiş olmasıdır (Kunzmann ve Baltes, 2005). Zekâ, hem enerjii hem de vakti kullanarak verimliliğin artmasını sağlayan bir yetenektir; bilgelik ise amaçlanmış olan neticeleri üretebilme verimliliğini artırma ve bunda muvaffak olma yeteneğidir (Ackoff, 1999).

Sternberg (1990) bilgelik düzeyinde, kişinin herhangi bir muhakemede bulunmadan önce sebebini anlamaya gayret gösterdiğini ve ortak iyiliğe erişebilmek adına bilinmekte olanın manasını anlayabilme motivasyonu olduğunu ifade etmektedir. Kişinin zekâsını kendi menfaatleri, başkalarının menfaatleri ve diğer bağlamsal menfaatler arasında dengeyi kurabilmek adına kullanması gerekliliği, Sternberg'in bilgelik modelinin özünü oluşturmaktadır (Staudinger, 2008). Bileliğin kilidi dengede yer almaktadır ve bilge kişi gerek kısa zamanda gerekse uzun vadede mevcut

bulunan tüm seçenekleri değerlendirirken kendi menfaatleriyle başka kişilerin menfaatlerini dengede tutabilir, var olan duruma uyum sağlarken onu şekillendirebilir (Sternberg, 2001a). Bilge insan olabilmek adına fikirsel becerilerin ve bilginin kullanımının yanında bilginin kullanılma şekli de oldukça önemlidir (Sternberg, 2003b).

Bilgelik, yalnızca çocukluk zamanlarında veya yetişkinliğin ilk zamanlarında değil, bireyin hayatı süresince ortaya çıkabilmektedir (Sternberg, 1998). Bu çerçevede bakıldığında; kişisel ve gelişimsel farklılıklar ile yargısal, yaratıcı ve analitik düşünme, bilgi, kişilik özellikleri çevresel faktörler ve motivasyon dengelemenin seyrine tesir eden değişkenler olarak bilinmektedir (Sternberg, 1990). Bilge insan, yalnızca kendi faydasını değil, başka insanların da faydasını düşünerek, zekâsını buna göre kullanmakta olan insandır (Sternberg, 2003b). İnsanların zekâ düzeyleri asırlar geçtikçe artmakta fakat bunun yanında yaşamakta olan kötü olayların, savaş ve ölümlerin de artması, bilgeliğin eş zamanlı olarak artmadığını göstermektedir (Sternberg, 2003a; 2003b). Bu sebeple Sternberg, bilgeliğin “dünyada en önemli gereksinimlerden birisi” olduğunu savunmaktadır. Denge süreçlerini direkt etkilemekte olan kişisel ve gelişimsel farklılıklar mevcuttur. Bunlar şu şekildedir (Sternberg, 1998: 357):

Hedefler: Bireyler, ortak bir amaç aramakta oldukları ölçüde ve buna bağlı bilgeliğin esas gayesini hedefledikleri oranda değişiklik gösterebilmektedir.

Çevresel bağlamda verilmiş olan cevapların dengelenmesi: Bireyler, çevresel bağlamlara karşı verilmiş olan cevaplar arasında farklılık gösterebilmektedir. Cevaplar daima kişinin muhakemesini ve çevresel bağlamını oluşturmakta olan bir etkileşimi yansıtmaktadır. Bunun yanında bireyler çok farklı biçimlerde içerikler ile etkileşimde bulunabilmektedir.

Menfaatlerin dengelenmesi: Bireyler, menfaatleri farklı biçimlerde dengeleyebilmektedir.

Pratik zekâ, gizil bilgi olarak ortaya çıkmıştır: Bireylerin farklı çeşit ve seviyelerde bilgi sahibi olmaları, farklı yargılamalar yapabilmelerine sebep olmaktadır. Bu da onların reaksiyonlarına tesir etmektedir.

Değerler: Bireylerin cevap ve ilgilerinin dengelenebilmesi için gizil bilgidan faydalanmalarına aracılık yapan farklı değerler bulunmaktadır.

Sternberg, bilgelik modelinin özünde yaşamın anlamına başarılı bir biçimde ulaşabilmeyi WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity and Synthesized) modeli ile ifade etmiş ve buna göre kimi tutum ve becerilerin geliştirilmesinin mümkün olduğunu vurgulamıştır (Sternberg, 2003a; 2005). WICS; bilgelik, zekâ ve yaratıcılığın sentezlenmesini ifade eden bir kısaltma olarak bilinmektedir. Buna göre birey; durağan bir bilgelik, zekâ ya da yaratıcılık düzeyinde doğmamakta, fakat bu niteliklerini doğumundan itibaren geliştirebilmektedir. Bu gelişimsel süreçte, genler ile birlikte çevrede etkileşimde bulunanlar ve deneyimler de destek olmakta ve her kişide gelişim farklı düzey ve hızda gerçekleşmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 1999).

Bireyin güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek zayıf yönlerini geliştirmesi, çevreye adapte olması, hedeflerine erişebilmesi ancak pratik, yaratıcı ve analitik yeteneklerin birleşimi ile gerçekleşmektedir (Sternberg, 1997; 1999). Sternberg'e (2009) göre bilgelik; eleştirme, çıkarsama ve değerlendirme yapma, analiz etme ile zekâyı kapsamaktadır. Yaratıcı zekâ; yeni görüşler ve yaratıcı çözümler ortaya koyabilme, keşfetme ile icat yapabilmeyi kapsamaktadır. Pratik zekâ ise, gerçek dünyayı ve tecrübeleri biçimlendirme, seçimler yapabilme gibi uygulamaları kapsamaktadır.

Okullar, çoğunlukla bilge olmayan ama zeki öğrenci yetiştirmek amacıyla çalışan, bu amaç için gerekli olan içeriğin kazandırılması ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi politikaları bulunan kurumlardır (Sternberg ve diğerleri, 2008). Fakat bilgelik, öğretilenmektedir. Bu sebeple eğitim kurumlarında öğretmenlerin geleneksel eğitim metotlarının haricinde bilgeliği ve yaratıcılığı arttıracak etkinlikler planlamaları beklenmektedir (Sternberg, 2009). Yetişkinlerin bilgelik bilgilerini yükseltmek amacıyla kimi müdahaleler geliştirilmesinin yanında daha küçük yaşlardakiler ve öğrenciler için de müdahale programları bulunmaktadır (Staudinger ve Baltes, 1996).

WISC modelinin okulların öğretim programlarına girmesi ve okul idarecileri de dâhil olacak şekilde bu modelin bütün okul personeli ile nasıl uygulanabileceği ve öğretimin gerçekleştirilebileceği konusunda araştırmalar da mevcuttur (Ferrari ve Potworowski, 2008; Sternberg, 2004; Sternberg, 2010). WISC modeli, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının en önemli hedefleri arasında öğrencilere üretken, tatmin edici ve mutlu olacakları bir yaşam sürebilmeleri adına verilecek eğitimlere katkı sağlamaktadır (Sternberg ve diğerleri, 2008).

Sternberg (2000a; 2000b) bilgeliği, üstün yetenekliliğin bir çeşidi olarak belirtmiş ve

üst seviye pratik zekânın, geleneksel standartlara göre hayatta başarılı olmaya büyük katkı sunabileceğini, fakat bireyin kendi standartlarına göre yaşamda memnuniyet ve doyum sağlamasının anahtarının bilgelik olduğunu savunmuştur. Bu noktada zekâ ile bilgeliğin aynı kavramlar olmadığını belirtmek gerekir. Bilgelik, kişinin kazandığı tecrübeleri ahlaki değerleri ile bir bütün haline getirebildiği kapasitesi iken zekâ, genel zihinsel kapasiteyi ifade etmektedir (Fengyan ve Hong, 2012). Bu noktada, zekâ ile yaratıcılığın da birbirlerinden farklı kavramlar olmasının yanında, birbirleri ile bağlantılı olduğunun unutulmaması gerekmektedir (Huang, 2005). Kişinin zekâsı sayesinde gelişmekte olan dünyada yol bulabilme ancak bilgelik ile mümkün olabilmektedir. Zekânın kimi yüksek becerilerinin ehemmiyeti üzerinde tartışmalar yapan Guilford ve Bloom gibi kimi öğrenme ve zekâ kuramcılarının araştırmaları, bilgelik ile zekâ arasında bir çeşit ilişkinin varlığını vurgulamaktadır (Sternberg, 2000a).

Bilgelik, bilgiye sahip olmak ile temellendirilmektedir. Bu noktada bahsedilmiş olan bilgi, açık bilgiden çok, gizil bilgidir. Gizil bilgi; “bireylere direkt açık bir biçimde öğretilmeyen hatta çoğunlukla sözlü olmayan, herhangi bir alanda başarı kazanabilmek adına gereksinim duyulan *gayri resmi* olarak öğretilen bilgi” olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, Wagner, Williams ve Horvarth, 1995). Sternberg (2000b) üstün yeteneklilik için hem bilgeliğin hem de zekânın ehemmiyetinin altını çizmekte, gizil bilginin ise eğitim yaşamından çok “hayat okulundan” edinildiğini ifade etmektedir.

Sternberg (2003b), geleceğin üstün yetenekli, lider bireylerini belirlerken bilgelik, yaratıcılık ve zekâ etmenlerinin mutlaka dikkate alınmasını, kurumların var olan kaynaklarını birleştirerek ve ortak bir model ile değerlendirme metotları geliştirerek bu etmenleri geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Üstün yetenekli insanlar, geçmiş tecrübeleriyle ifade edemeyecekleri pek çok yeni durumla karşılaşmaktadır. Bu yeni durumu ne derece esnek karşılayabilirse, bir olay/eylem onlara ne düzeyde anlamlı gelir ise üstün yetenekli insanın başarılı olması o derece mümkün olacaktır.

2.7.4. Brown Bilgelik Modeli

Brown tarafından geliştirilmiş olan bu model, bilgeliğin gelişimsel süreci ile bu gelişim sürecine tesiri olan faktörleri açıklamaktadır. Brown’a (2004) göre bilgelik;

kişinin bizatihi kendisini bilmesi, diğer insanları anlayabilmesi, muhakeme, hayat bilgisi, hayat becerileri ve öğrenmeyi isteme, buna gönüllü olma boyutlarından oluşmakta olan bir yapıdır. Brown tarafından ortaya konulan bu teori, bilgeliğin boyutlarını belirtmenin yanı sıra, bilgeliğin gelişimsel sürecini ve bu sürece tesiri olan faktörleri incelemektedir (Greene ve Brown, 2009). Bilgelik; uygulama, bütünleşme ve yansımadan oluşan hayatta, öğrenme ile beraber gelişmekte ve bilgeliği yükseltmek amacıyla öğrenmenin özendirilmesi, tecrübenin, diğer insanlar ve çevre ile olan etkileşimlerinin de artırılması gerekmektedir. Bilge birey, hayata ilişkin hususi ve geniş bir bilgiye sahip olmalı, hayatın getirdiği koşullara dair farklı çerçevelerden bakabilmeli, bu çok yönlü bakış açıları ile hayatta belirsizliklerin idaresi ve akıl yürütme hususlarında farklı yollara başvurabilme yetisine sahip olmalıdır (Brown ve Greene, 2006). Brown (2004: 137), geliştirmiş olduğu bilgelik modelinin boyutlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Bireyin sahip olduğu bilgi; insanın kendi ahlakını, gayelerini, ilgi ve yetenek alanlarını, değerlerini anlayabilmesi, bireysel orijinalliğe, öz yeterlilik ve özgüvene sahip olmasıdır.
2. Diğer insanları anlama; ortak bir iyilik amacıyla kişinin bizatihi kendisinin tesir alanlarından faydalanarak diğer insanlara ilişkin öğrenmeye karşı ilgisi ve bu çerçevede gelişmiş seviye sözel ve sözel olmayan iletişim yetilerine sahip olmasıdır.
3. Muhakeme; bireyin eylem ve olayları etkin bir şekilde değerlendirerek gerek kendi tecrübelerinden öğrenmesi gerekse diğer kişilerin hayatlarından ders çıkarması sonucu etkin bir bilgi edinme ve o bilgiyi işleyerek uygulayabilme yetisidir.
4. Hayat bilgisi; hayata yönelik ulaşılan her çeşit bilgi birikiminin süreç içerisinde yer alan muhtevasıdır.
5. Hayat becerileri; hayatın gerektirdiği rolleri dengeleyebilme, önemli konularda bireysel yeterliğe sahip olabilme, problemlerle mücadele etmede pratik çözümler ortaya koyabilme, var olan durumun katkılarını aktif bir şekilde kullanabilme, problemleri öngörebilme ve idare edebilme yetisidir.
6. Öğrenmek için gönüllü olma; var olan bilginin yetersiz olduğunun görülmesi ve daima her şeyi bilebilmenin mümkün olmadığı bakış açısından hareketle, daha çok öğrenmeye arzu ve ilgi duymaktır.

2.7.5. Webster Bilgelik Modeli

Webster'a (2003: 14) göre bilgelik; kişinin hayat içinde kurmuş olduğu muhakemelerden, iletişimlerden, öğrenmelerden ve karar almalardan elde etmiş olduğu niteliklerdir. Webster, hayat sürecini ele alıp geliştirdiği modelinde, bilgeliğin gelişimini sağlayan beş farklı boyuttan bahsetmiştir. Webster'ın bilgelik modelinde bahsettiği bu beş boyut;

- Tecrübe: Kişinin geçmişindeki yaşanmışlıklardan elde ettiği beceri ve bilgiyi içinde yaşadığı dönemde kullanabilme olgunluğudur.
- Duygusal bütünlük: Kişinin yaşamış olduklarını kabul edici, yapıcı ve karmaşık etmenlere karşın var olan bütünselliğine zarar vermeden kontrol edebilmesidir.
- Anımsama ve yansıtma: Geçmiş yaşantılarını bugüne yansıtarak karşılaştığı olayları farklı yönlerden de irdeleyebilmesidir.
- Açıklık: Kişiler arası farklılıklara, iletişime ve yeniliklere karşı açık ve esnek olabilmesidir.
- Mizah: Hayatını mizahi açıdan değerlendirebilmesidir.

2.8. Bilge Bireyin Özellikleri

Bilgelige yönelik yapılmış olan çalışmalara göre birbirlerinden farklı pek çok özellik saptanmıştır. Üzerlerinde tam manasıyla bir görüş birliği oluşmayan bilgelik ve bilge insana dair özelliklerin zamanla yeni çalışmaların sonuçlarına göre değişebileceği ve yeni niteliklerin eklenebileceği söylenebilir.

Sternberg bilge insanı; "hükümlerinde adaletli olan, hayatında karşılaşmış olduğu olaylardan en güvenilir çıkarımları yapabilen, tutum ve davranışlarını mantık temeli ile gösterebilen, uyumlu ve hoşgörülü, durağanlığa ulaşmış, zekâsını basiretli şekilde hayatının bütün yönlerinde uygulayabilen ve etik yaklaşıma sahip olan insan" olarak tanımlamıştır (Brown ve Greene, 2006: 3).

Bilge, diğer bireylere kıyasla daha farklı düşünebilen, bilgiyi bir üst seviyede görerek değerlendirebilen, bilgiler arasındaki ilişkileri kurarak gerektiğinde bu bilgileri farklı alanlara aktarabilen, "sübjektifliği", "orijinalliği" ve "özgüllüğü" olan bireydir. Bir diğer çalışmada da kişilerden zihinlerindeki "bilge insan" modelini tanımlamaları

istenmiş ve buradan elde edilen verilere göre bilgeliğin karakteristik özellikleri ortaya çıkartılmıştır. Çalışmada “bilgeliğin beş ana özelliğe dayandığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; tevazu, olgunluk, olağandışı yetenekler, yüksek bir anlayışa sahip olma ile kişisel muhakeme ve iletişim becerileridir (Limás ve Hanson, 2004: 86-87).

Tecrübe, bilgi ve zekâ, “bilgeliğin temelleri” olarak kabul görse de bunların her birisi bilgeliğe farklı yapılarıdır. Tecrübe, zekâ, bilgi ve haysiyet, bilgeliğin ana unsurları olmasına karşın bilgeliğe, bu boyutların bir araya gelmesinden daha büyük bir olguyu oluşturmaktadır. Bilgili olmanın, “bilge olmak” anlamına gelmediği, kısaca iki kavramın aynı manada olmadığı bilinen bir gerçektir. Bu noktada, eğitim alınması sonucu “bilge” olunmadığı gibi eğitim düzeyine göre de bilgeliğe seviyesinden söz edilmemektedir. Örneğin, zeki bir bireyin kendisine ve topluma zarar veren davranışları olabilir, erdemli olmayan davranışlar da sergileyebilir. Bu durumda bu bireyin bilge bir bireyin özelliklerine sahip olduğunu söylemek doğru değildir. Buradan hareketle bilge, gerçek bilgilerin limitlerini aşarak karşılaştığı olaylarla ilgili sistematik ve derin bir biçimde düşünebilen, konuşabilen ve hareket edebilen kişidir (Kaygısız, 2013: 125-126).

2.9. Bilgeliğe İlgili Yapılan Araştırmalar

Bilhassa XX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren bilgeliğe konusunda yapılan araştırmalarla daha sık karşılaşılmaktadır. Bahse konu araştırmalar, çoğunlukla bilgeliğin gelişimsel sürecinde önemli olan unsurların etki düzeylerini araştırmakla ilgilidir. Ana unsurları; eğitim, cinsiyet, yaş ve tecrübe gibi değişkenler meydana getirmektedir (Kaygısız, 2013: 110).

Robert J. Sternberg, bilgeliğe konusundaki araştırmalarını “gizil ve açık teori yaklaşımları” ile “psikolojik yaklaşımlar” olarak gruplandırmıştır. Katılan bireylerin bilgeliğe ile ilgili fikirlerini tespit etmeye çalışan gizil teoriler, çoğunlukla motivasyon, yaratıcılık, zihinsel ve sosyal zekâ gibi kavramları bilgeliğin boyutları olarak incelerken, grupların ya da kişilerin zihinlerinde bulunan bilgeliğin ortak yönlerini saptamaya çalışmaktadır. Açık bilgeliğe teorileri ise bilgeliğin performansını ve boyutlarını ölçebilmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmalarda, bireylerin gerçek olmayan bir “bilge” karakterini algılama biçimlerini, bu bireyde olması beklenen kişilik özelliklerini ve davranışlarını veya önceden hazırlanmış olan türlü bilgeliğe ölçekleriyle

bireylerin öz değerlendirme yapıp bilge tutum ve davranışlar gösterip göstermedikleri ile “bilge insanın” davranışları ölçek ile ilişkilendirilmiştir (Limas ve Hanson, 2004: 86).

Baltes (2001), ergenlik çağındaki bireyler ile genç yetişkinler arasındaki bilgelik seviyesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmiş, yaptığı tüm çalışmalarda ergenlerin, genç yetişkinlere kıyasla, daha düşük bilgelik seviyesinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ergenlik çağındaki kızların erkeklere oranla daha bilge oldukları tespit edilirken, genç yetişkin bireylerde bu tarz bir farklılık ile karşılaşılması (Akt. Ardelt, 2004: 269).

Carstensen ve arkadaşları (1999) yaptıkları çalışmalarda, yaşlı bireylerin genç bireylerden ve yetişkin bireylerden daha fazla pozitif hatıralara yoğunlaştıklarını dile getirmişlerdir. Çalışmalarda mutluluğun, kişinin huzurunu ve bilgeliğini arttırdığının altı çizilmiştir. Quinn (2011), pozitif duygular gibi olumsuz duyguların da bilgeliğin gelişiminde son derece önemli bir değişken olduğunu vurgulamıştır. Yaşamın içerisinde karşılaşılan olumsuz olayların, insanların yeni durumlara adapte olma ve problemlerle mücadele etme becerilerini yükseltmesi sebebiyle bilgelik gelişimine doğrudan tesir ettiği savunulmuştur. Mickler ve Staudinger (2008), mutluluğun yanında zekânın da bilgelik kapasitesi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla, Almanya’da bulunan altmış ile seksen yaş grubundaki yetmiş sekiz yaşlı kişiyle yaptığı çalışmasında zekânın, bilgelik açısından oldukça mühim bir belirleyici olduğu saptanmıştır (Akt. Yıldırım ve Abukan, 2015: 2).

Bergsma ve Ardelt (2012: 494-496), Hollanda’da yaşayan 7037 yaşlı kişiyle öznel refah, hayat doyumu ve mutluluk ile bilgelik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma neticesinde bilgeliğin, öznel refah ve mutluluk algıları üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

Ardelt (2005: 17-18), Amerika Birleşik Devletleri’nin Florida eyaletindeki 180 yaşlı insanın “kriz” olarak belirttikleri durum ve olaylarla mücadele etme becerilerini öğrenebilmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında bilge insanların mücadele etme stratejilerinin çok farklı olduğu ve çözüme ilişkin en doğru olan kararı belirlemeye itina gösterdikleri tespit edilmiştir. Ardelt, üç boyutlu bilgelik ölçeğinin geliştirilmesi esnasında yürütmüş olduğu çalışmada bilgeliğin; eğitim seviyesi, sübjektif sağlık, hayat gayesi, genel refah ve uzmanlık ile olumlu; ölüm korkusu, ekonomik baskılar,

depresif belirtiler ile olumsuz ilişkide olduğunu saptamıştır (Ardelt, 2003: 307-308).

Bluck ve Glück (2004), otobiyografik hikâyelerin bilgeliği tasvir etme seviyesini analiz ettiği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Kişinin farklı yaşlardaki tecrübelerinin hayattaki tema ve olaylar ile ilişkisini ve ne tür dersler çıkarttıklarını anlamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda ergen bireylerden yaşlı bireylere doğru artmakta olan seviyelerde bilgelik gelişiminin %90'nının temel hayat olayları neticesinde oluştuğu saptanmıştır (Akt. Kaygısız, 2013: 113). Konuyla ilgili yapılmış olan başka bir araştırmada ise bilgelik ile üretkenlik, bağlılık ve ego bütünlüğü arasında olumlu bir ilişki bulunmasına karşın, bilgeliğin eğitim düzeyi, yaş gibi özellikler ile bağlantısı tespit edilememiştir (Taylor vd., 2011: 132).

Yaygın bir kanaate göre bilgeliğin gelişim sürecinde yaş ile beraber zorlu hayat problemlerine ilişkin bir alanda çalışıyor olmak, eğitim almak, bilgeliği aktaran bir öğretmene sahip olmak gibi değişkenlerin de etkisinin fazla olduğu ifade edilmektedir. Genç bireyler ile orta yaş grubundaki bireylere yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada bilgelik seviyesi ile bireyin yaşı ve bilgelik algısı arasında herhangi bir bağlantı saptanmamıştır. Başka bir çalışmada ise bilgeliğin; cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler ile bağlantılı olmadığı, bireyin zihinsel, duyuşsal ve davranışsal tecrübeleriyle bağlantılı olduğu fikri savunulmuştur (Ardelt, 2009; Sternberg, 2005: 15).

Bilgelik davranışı üzerinde cinsiyetin etkili olduğu, erkeklerin sosyal bağlantılarının daha çok olduğu için daha bilge olabilecekleri, kadınların erkeklere kıyasla daha çok duygusal ve empatik düşünceleri neticesi daha bilge olabilecekleri, genç kadınların genç erkeklere oranla, yaşlı erkeklerin ise yaşlı kadınlara oranla bilgelik algılarının daha fazla olduğu gibi neticelerin elde edildiği farklı birçok araştırma da bulunmaktadır (Ardelt, 2009: 10).

Bilgelik ile yaş arasındaki bağlantı üç farklı model ile belirtilmiştir. Pozitif model, bilgelik ile yaş arasında direkt bir bağlantı olduğunu, her yeni yaş alan insanın kişiye daha çok bilgelik getireceğini savunmaktadır. Reddeden model, bilgelik ile yaş arasındaki bağlantıya kötümser bakmakta ve bireyin ilerleyen yaşlarında sahip olduğu bilgilerin ve bilgeliğin düşeceğini savunmaktadır. Üçüncü model “Kristalize Model” olarak isimlendirilmiştir. Bu model, bilgeliğin gençlikten yaşlılığa kadar korunduğunu, gençlerin de yaşlılar gibi bilge olabileceğini, lakin bilgeliğin sistematik

ve yaş olarak yükselmediğini savunmaktadır (Akt. Kaygısız, 2013: 131).

Bundock (2009: 5) ise çalışmasında, aslında bilgeliğin hayattan alınan doyumunu tespit etmede cinsiyet, yaş, fiziki çevre ve sosyal gelişim, finans, sosyoekonomik durum gibi değişkenlerden daha fazla önemli olduğu ve bedensel sağlık haricindeki unsurların bilgelik ile bağlantısı olmadığını tespit etmiştir.

Yapılan tüm araştırmalardan hareketle, bilgeliğin sadece yaş ile bağlantılı olmadığı, gelişimsel dönemlere göre gençlerin de kendi tecrübelerinden yararlanabilen bilge insanlardan sayılabileceğini söylemek mümkündür. Kısaca bilgelik, bilgi sahibi olan bireylerin zihinlerinde olgunlaşmakta ve gereken hallerde uygulamaya geçirilmektedir. Buna göre bilge insanın, kimsenin görememiş olduğunu gören, kimsenin düşünememiş olduğunu düşünen, kimsenin yapamamış olduğunu yapacak kadar cesur, yaratıcı ve zeki olduğu söylenebilir.

Bireylerin gelişimsel süreçlerinde, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hallerinde bu derece önemi olan bilgeliğin, Türkiye’deki eğitim kurumlarında bulunan öğrencilerdeki düzeyleri ilgi çeken bir konu olmasının yanında, bilhassa üst öğrenime geçiş yapacak öğrencilerin, “sınav senesi” olarak ifade edilen bu süreçteki bilgelik düzeylerinin, bu öğrencilerin başarılarına doğrudan etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, özellikle üst öğrenim süreci ve geçişleri hakkında bilgilere ihtiyaç duyulmuştur.

2.10. Üst Öğrenime Geçiş Süreci

Türkiye’de son yıllarda sürekli değişen sınav sistemi ile eğitim kurumları, eğitim öğretimin gayelerinden uzaklaşırken okullarda verilen eğitimler de ikinci planda kalmaya başlamıştır. Eğitim kurumlarında verilmekte olan dersler, sınavlarda sorulabilecek hususlara indirgenmekte ve bir bütün olarak öğrencinin gelişimine bir önem verilmemektedir. Bu süre içerisinde yaşananlara paralel olarak öğretmenler, veliler ve öğrenciler de sınav odaklı hareket etmek zorunda kalmaktadır. Zira bahse konu bu sınavlar, “gençlerin öncelikle ortaöğretime sonrasında ise yükseköğrenime girişlerinin anahtarı” pozisyonunda yer almaktadır. Kısaca kişinin hayatına yön verecek olan kararlar, sınavlardaki başarı durumlarına bağlı olarak oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda, liselere geçiş için yürürlükte olan sistem, ortaokul düzeyinde eğitimin bütün paydaşlarını baskı altına almakta ve ortaokul seviyesinin tam manasıyla sınav

temelli olmasına sebep olmaktadır. Veliler çocuklarını kayıt yaptıracakları ortaokulları belirlerken, bu kurumun Fen Liselerine ve Anadolu Liselerine öğrenci yerleştirme potansiyellerini incelemektedir. Öğrenciler, eşit olmayan şartlarda ve okullarda, aynı sınavlarda yarışabilmek adına okula girdikleri tarihten başlayarak bir yarış içerisinde kalmaktadır. İlkokulda başlayan, ortaokulda hızlanan sınav temelli eğitimin, liselerde gerek öğrenciler gerekse veli ve öğretmenler açısından zirve yaptığı, etkilerinin de buna paralel olarak daha fazla olduğu söylenebilir. Özetle, içinde bulunulan zamanda ortaöğretim sisteminin yapısı öğrencileri, kısıtlı bir alan içerisinde akademik olarak elde ettikleri başarılarla göre ayrıştırılması yaklaşımına zorlamaktadır (TED, 2010: 1).

İlkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretimde yaşanan yapısal sorunlar, yetersizlikler ve eşitsizlikler, örgün eğitimin haricinde küçümsenmeyecek büyüklükte bir “sınava hazırlık” sektörünün ortaya çıkmasına ve bu sektörün gün geçtikçe daha da büyümesine sebep olmaktadır. Bahse konu sektör sınav merkezli olması sebebiyle, bütüncül açıdan öğrencilerin gelişmesi ve öğrenmesi adına ciddi manada destek olmamasına rağmen, maddi büyüklüğünün örgün eğitime ayrılmış olan kamu kaynaklarına yakın denebilecek düzeyde büyük olduğu ortadadır. Bu sınavlar; öğretmenler, veliler ve öğrenciler bakımından mühim bir baskı oluştururken, eğitim-öğretim sürecine negatif etkileri olmasının da ötesinde, velilerin ve çocukların hayatlarını normal olarak devam ettirebilmelerine de imkân vermemektedir.

Çocuklar; sanatsal, sportif ve sosyal bütün faaliyetlerden arındırılarak bir bakıma “test makinelerine” evrilmektedir. Bu sınavlarda en başarılı olabilen öğrenciler ise çoğunlukla öğretmen ve velilerin de desteğiyle en çok test çözebilen öğrenciler olmaktadır. Her sene ortalama beş milyon aile, çocuklarıyla beraber bu sınavların streslerini hissetmekte, sosyal hayatlarında olması gerekli olan, çocuklarıyla beraber yapabilecekleri faaliyetlerin bir kısmından vazgeçmektedir (TED, 2010: 2).

2.11. Ortaöğretime Geçiş Sistemi

XXI. yüzyılın ilk çeyreğinde, Türkiye’de gerek ortaöğretime gerekse yükseköğretime geçişe yönelik sistemin sıklıkla değiştirildiği görülmüştür. Geçiş sistemlerinde yaşanmakta olan bu değişiklikler, ortaöğretim sistemini, öğrencilerin eğilim ve istekleri ile sistemin temelden yapılandırılmasına direkt tesir etmektedir. Buna ek olarak, bahse konu süre içerisinde ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemleri

içerisinde istenilen istikrara ulaşılamamış, ortaöğretime geçiş sistemi adına beş farklı sistem uygulamaya sokulmuştur. Bu sistemler; Liselere Giriş Sınavı (LGS: 1999-2003), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS: 2004-2006), üç seviyeli Seviye Belirleme Sınavları (SBS: 2007-2013), tek seviyeli SBS ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG: 2014-2017) ile halen kullanılmakta olan yalnızca 8. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS: 2018-halen) şeklinde olmuştur (Ulusoy, 2020: 187). Buna paralel olarak, aynı dönem içerisinde, yükseköğretime geçiş için de üç değişik sistem uygulamaya sokulmuştur. Bu sistemler de; birinci Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve ikinci Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)-Lisans Yerleştirme Sınavı (YGS) şeklinde olmuştur. Bu başlık altında ortaöğretime geçiş sisteminde yaşanan sorunlar, Avrupa genelinde ortaöğretime geçiş sistemleri, ortaöğretim kurum türleri ve mezuniyet konularına değinilmiştir.

2.11.1. Ortaöğretim Geçiş Sisteminde Karşılaşılan Problemler

2004 senesine kadar sınav ile öğrenci almış olan resmi ve özel Anadolu liselerine, sosyal bilimler liselerine, fen liselerine, Anadolu öğretmen liselerine, tapu ve kadastro, adalet, meteoroloji ve tarım liselerine, Anadolu imam hatip liselerine ve Anadolu unvanlı mesleki ve teknik liselere LGS sınavında elde edilen sonuçlara göre yerleştirmeler yapılmıştır. 2005 senesinde LGS, OKS'ye evrilmiştir. OKS'nin içeriğine, LGS ile öğrenci almakta olan lise çeşitlerine ek olarak; Devlet Parasız ve Yatılılık Sınavı, Polis Koleji Aday Sınavı, Bursluluk Sınavı ve Özel Okullar Sınavı ile öğrenci alan lise çeşitleri de dâhil olmuştur. LGS'den, OKS'ye geçiş ile beraber, sınavın biçiminde ve kapsamında mühim bir değişiklik olmamıştır. Yalnızca farklı sınavlar, OKS adı altında toplanmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

2008 senesinde OKS, son defa uygulanmıştır. Aynı sene 6., 7. ve 8. sınıfların sonunda bir sınav uygulanmasını öngören SBS sistemi uygulamaya sokulmuş ve 6. ve 7. sınıfların sonunda ilk defa SBS uygulanmaya başlamıştır. OKS'den SBS'ye geçiş ile birlikte sınavın kapsamında, yapısında ve yerleştirme puanının hesaplanmasında radikal düzeyde bir değişim meydana gelmiştir. Üç aşamalı SBS uygulamasında, ortaokulun her sınıf seviyesinin sonunda bir sınav yapılması, buna ek olarak, okul derslerinde elde edilen başarı notlarının %25, davranış notlarının ise %5 tesiri olması

planlanmıştır.

Lakin Danıştay tarafından verilen karar sonucu davranış puanı uygulaması iptal edilmiştir. SBS sonunda elde edilen puanların %70'i ile okul derslerinde elde edilen başarı puanlarının %25'inin toplamı, liseye yerleştirilmesi için belirlenen puanı meydana getirmiştir. 2010 senesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen açıklama sonrası SBS'den vazgeçilerek 2011 senesinden itibaren tek basamaklı SBS sistemine geçilmiştir. Sadece 8. sınıfın sonunda gerçekleştirilen SBS'de yerleştirme puanı, SBS'nin %70'i ile 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrencilerin elde ettikleri ders notlarının %30 tesiri ile oluşturulmuştur (Çelik, 2015: 275).

2013 senesinde, MEB tarafından SBS'nin son defa gerçekleştirileceği ve bu sınav sisteminin yerine yeni bir geçiş sisteminin uygulanacağı açıklanmıştır. 2013 senesinin yaz döneminde gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde TEOG sistemi, topluma açıklanmıştır. TEOG; uygulanma şekli, kapsamı, yapısı ve yerleştirme puanının hesaplanmasına bakıldığında, daha önceki geçiş sistemlerine kıyasla, bir hayli farklı bir yapıda hazırlanmıştır. TEOG sisteminde liselere yerleştirme işlemleri, öğrencilerin okul derslerinde elde ettiği notlar ile okullarda gerçekleştirilen kimi derslerin sınavlarının Milli Eğitim Bakanlığınca ortak ve merkezi bir biçimde gerçekleştirilmesi temeline dayandırılmıştır. Buna göre, TEOG sisteminde 8. Sınıf öğrencilerinin; Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil, Atatürkçülük ve İnkılap Tarihi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her iki eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilecek sınavlarından bir tanesinin merkezi ve ortak olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Buradan hareketle, 8. sınıfta okumakta olan öğrencilerin, bir sene içerisinde toplam on iki merkezi sınava girmeleri gerekmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, ortak yapılan sınavların, merkezi sınav statüsünde olmadığını, aslında bahse konu ders için yapılan yazılı yoklamalardan bir tanesinin merkezi olarak gerçekleştirildiğinin altını çizmiştir. Yukarıda bahsedilmiş olan derslere yönelik ortak yapılacak yazılı yoklamalar, her eğitim öğretim dönemi için, iki yazılı yoklama yapılan derslerden ilki, üç yazılı yoklaması olan derslerden ise ikincisi olacak biçimde, akademik takvim doğrultusunda işlenmiş olan müfredatı içerecek biçimde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, ortay yapılan yazılı yoklamalara mazereti sebebiyle girememiş olan öğrenciler için "mazeret sınavı" hakkı getirilmiştir. TEOG sisteminde liselere yerleştirme puanı; ortak yazılı yoklamaların %70'i, okul ders notlarının ise %30'unun toplamından meydana gelecek şekilde hesaplanmıştır (MEB,

2013). TEOG sistemi ile beraber, sene sonunda gerçekleştirilen merkezi sınav/sınavların, sene içerisinde uygulanmaya başlandığı görülmüştür. Ayrıca sınava mazereti sebebiyle katılamayan öğrenciler için telafi fırsatı sunulmuş, sınav içeriğindeki müfredat ise oldukça detaylı bir biçimde tanımlanmıştır.

Ortaöğretime geçiş sisteminde yaşanan bu değişimlerin, ortaöğretimin yapılanmasına yönelik etkileri, lise türlerinin dönüşmeleri ile beraber incelendiğinde daha da netleşmiştir. 1990'lı senelerde sınav ile öğrenci kabul eden akademik liselerin oranı yaklaşık %2 iken, bu oran 2010 senesinde %20'ye, 2012 senesinde %36'ya, 2013 senesinde %50'in üstüne (Gür vd., 2013) ve 2014 senesinde ise %100'e çıkmıştır (MEB, 2014a).

Genel liselerin Anadolu Lisesi statüsüne dönüşmesi ile sınav ile öğrenci kabul eden liselerin sayısında çok hızlı bir artış yaşanmış, 2013 senesinde bütün akademik lise türleri öğrencilerini merkezi sınav sonucuna göre yerleştirmiştir. Ortaöğretime geçiş sınavlarıyla beraber liseler arasında açık bir biçimde hiyerarşi oluşmuştur. Öğrenciler akademik liselere sadece sınav sonucuna bağlı olarak yerleştirildikleri için akademik eğitim almakta olan öğrencilerin sayısı kısıtlanmış, bununla birlikte akademik eğitim almak isteyen fakat sınavda gerekli olan puana ulaşamayan öğrenciler ise mecburi olarak mesleki eğitime yönelmişlerdir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın başlıca amaçlarından birisi olmuştur. 2014 senesinde gerçekleştirilen yeni sistem kapsamında, her okul türünün "Anadolu" olarak dönüştürülmesi sonucu, Türkiye'deki bütün öğrenciler merkezi olarak bir lise türüne yerleştirilmeye başlanmıştır.

Bir başka ifadeyle, bahse konu yeni sistem ile beraber, gerek akademik eğitim veren liseler ile mesleki eğitim veren liselere gerekse imam hatip liselerine sadece öğrenci veya velinin isteği doğrultusunda yerleştirme yapılmamaya başlanmıştır. Bütün liselere öğrenci yerleştirme işlemleri, merkezi bir biçimde, sınavda elde edilen puanların üstünlükleri dikkate alınarak öğrencilerin ve velilerin de tercihleri doğrultusunda yapılmıştır. Hatta konuya yönelik MEB tarafından hazırlanan kılavuza göre, TEOG sınavına girip girmeme ya da tercihte bulunup bulunmama noktasında öğrencilere yönelik tüm faaliyetlerin merkezi olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2014a). Özetle, öğrencilere yönelik yeni yerleştirme sistemi, ortaöğretim sistemi içerisinde daha hiyerarşik bir yapının oluşmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin bütün liselere yerleştirilmelerinin sınavdan elde edilen puanların üstünlüğüne göre merkezi olarak gerçekleştirilmesi, liselere erişebilme hususunda pek

çok engele sebebiyet verebilmektedir. Zira öğrencilerin, oturmakta oldukları bölgeye yakın bir noktada bulunan bir okuldan ziyade, küçük sınav puan farkları sebebiyle, oldukça uzaktaki okullarda eğitim alma riski oluşmuştur (Çelik, 2015: 277).

Gerek SBS ve Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı gibi milli değerlendirme neticelerine gerekse TIMMS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası eğitim araştırmalarının neticelerine göre, oldukça az sayıda öğrencinin temel zihinsel becerileri edinecek nitelikte bir eğitim aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu neticelere paralel olarak, öğrencilerin büyük bir kısmının akademik başarı seviyeleri veya temel becerileri edinme seviyeleri bir hayli düşük çıkmaktadır.

Öğrencilerin başarı seviyelerinin tespit edilebilmesi adına yapılan sınavlarla TIMMS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası çalışmalarda elde edilen veriler, öğrencilerin önemli bir bölümü sözel okur-yazarlık ve temel sayısal seviyelerinin veya becerilerinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Türk öğrenciler, yapılan uluslararası sınavlarda temel becerileri edinme seviyeleri açısından AB ülkeleri ve OECD ülkelerindeki öğrenciler ile kıyaslandığında, çoğunlukla matematik, okuduğunu doğru anlayabilme ve fen bilimleri disiplinlerinde listenin sonlarında yer almıştır (TED, 2010: 7).

2.12. Avrupa'nın Bazı Ülkelerinde Ortaöğretime Geçiş

Dünya geneli incelendiğinde, öğrencilerin ortaöğretim kademesine yerleştirilmesi süreci için en sık kullanılmakta olan sistemin, yalnızca merkezi sınav neticeleri ile gerçekleştirilen sistem olduğu görülmektedir (Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017; Görmez ve Coşkun, 2015; Öztürk ve Aksoy, 2014). Bununla birlikte, Finlandiya gibi bazı ülkelerde yalnızca okul mezuniyet ortalamasının dikkate alınarak öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (Küçüker, 2017: 48). Amerika Birleşik Devletleri'nin kimi eyaletlerinde ise yalnızca adrese bağlı olarak öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019: 165; Ergün, 2014). Lakin son yıllarda dünya genelinde; okul ders başarı puanları, öğretmen görüşleri, merkezi sınav veya okul bitirme sınav sonuçları gibi birkaç değişik kıstası harmanlamış modellerin ortaöğretime geçiş için yaygın biçimde kullanılmaya başlandığı da görülmektedir (Başol, 2015; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Küçüker, 2017).

Güney Kore’de öğrencilerin liseye geçiş süreçlerinde ortaokul bitiminde girdikleri bir seçme sınavı bulunmaktadır. Bunun yanında, kimi elit liselerin, ortaokul notlarını da kıstas olarak belirleyip öğrencileri kabul ettikleri bilinmektedir (Kim, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). Macaristan’da ise merkezi olarak gerçekleştirilen seçme sınavına ilaveten her okulun kendi sınavını uyguladığı ve öğretmenlerin fikirlerinin de dikkate alındığı bir sistem bulunmaktadır (Eurypedia, 2013).

Japonya’da her eğitim kademesinin sonunda öğrencilere mecburi bir geçiş sınavı uygulanırken, öğrencinin bu sınavlardan almış olduğu puanların ortalaması, öğretmenlerin fikirleri ve okul ders başarı notları beraber değerlendirilerek öğrencilerin lise kademesine yerleştirilmeleri sağlanmaktadır (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, 2012). İngiltere’de “genel okul” adı verilen okullara, merkezi sınav yapılmaksızın, velilere sunulmuş olan tercih rehberi ile genelde ikamet edilen adrese en yakın mesafede yer alan liseye öğrencilerin yerleştirmeleri gerçekleştirilmektedir (Department for Education, England, 2016). Bununla birlikte, ülkede en elit seviyede kabul edilen “gramer okulları” ise kendilerine has giriş sınavları düzenleyerek öğrencilerini kabul etmektedir (Cribb, Sibieta ve Vignoles, 2013).

Singapur, Danimarka, İtalya, Rusya, Fransa ve Çin’de liselere geçiş noktasında “ortaokul bitirme sınavı” gerçekleştirilmektedir. Örneğin Çin’de ortaokulu başarı ile bitirmiş olan öğrenciler, “Zhongkao” isminde bir sınava tabi tutulmakta, bu sınav gerek mezun olmaları adına gerekse liselere girebilmeleri adına kullanılmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2019: 165). Fransa’da ortaokul bitirme sınavına ilaveten okul ders notları ile öğretmen görüşlerine de önem verilmektedir (Eurypedia, 2013). İtalya’da genel liseler ile meslek liselerine girebilmek adına ortaokul bitirme sınavından başarı ile geçebilmek gerekirken, bu sınavda başarılı olup ortaokul diploması almaya hak kazanan öğrenciler, arzu ettikleri lisede eğitim almayı tercih edebilmektedir (Eurypedia, 2013; EURYDICE, 2011; OECD, 2017).

Rusya’da ilkokuldan itibaren süregelen dokuz yıllık zorunlu eğitimin sonunda bütün öğrenciler, eyaletler genelinde yapılmakta olan bitirme sınavına girmek mecburiyetindedir. Bahse konu sınavda elde edilen başarı durumları göz önüne alınarak öğrenciler, meslek liselerine veya genel liselere yerleştirilmektedir (UNESCO, 2011). Danimarka’da ortaokul bitirme sınavına ilaveten her okulun kendi

belirlemiş olduğu ölçütlere göre gerçekleştirdikleri sınavlar bulunmaktadır (Eurypedia, 2013). Singapur'da ise ortaokul bitirme sınavları ve okul ders başarı notlarının ortalamasına göre öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (Birbiri ve Ayer, 2013). İsviçre'de ise her okul kendine has hazırlamış olduğu sınavı uygulayabilmekte, yılsonu okul ders başarı notları ile öğretmen fikirleri de değerlendirmeye dâhil edilmektedir (Arı, 2006; Eurypedia, 2013).

Finlandiya'da öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmesi ortak başvuru sistemi üzerinden gerçekleştirilirken, merkezi sınav uygulaması yapılmamaktadır. Öğrenciler, online olan başvuru formlarına öğrenimlerine devam etmeyi arzu ettikleri liseleri belirterek, Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu'na bu formu teslim etmektedir. Bu sürecin devamında okullar, okul ders başarı notlarına göre tercih ettikleri öğrencileri ilan etmektedir (Eurypedia, 2013).

Finlandiya'da uygulanmakta olduğu gibi Almanya'da da merkezi bir sınav uygulaması gerçekleştirilmemektedir. Almanya genelinde öğrencilerin devam edeceği ortaöğretim kurumuna, eyaletler genelinde yapılan uygulamalar çerçevesinde, okul veya veli ya da okul ve veli beraber karar vermektedir (UNESCO, 2007b; Woessmann ve Schwerdt, 2017). Hindistan'da ise sekiz yıl süren ilköğretimin ardından öğretmen ile velinin işbirliği neticesinde öğrencilerin akademik lise veya mesleki liselere yerleştirilmeleri gerçekleştirilmektedir (Dey, 2015).

Yukarıda bahsedilen ülkelerin ortaöğretime geçiş sürecinde uyguladıkları sistemleri gösterir yöntemler Tablo 2.1'de paylaşılmıştır.

Tablo 2.1: Dünya Genelindeki Bazı Ülkelerin Ortaöğretime Geçiş İçin Uygulamakta Oldukları Yöntemler

Ülkeler	Sınav		Okul Performansı			Adrese Dayalı Kayıt Sistemi
	Ortaokul Bitirme Sınavı	Merkezi Giriş Sınavı	Okul Bazlı Giriş Sınavı	Okul Notları	Öğretmen Görüşleri	
ABD (Sınav uygulanan okullar)		*				*
İngiltere			*			*
Japonya		*	*	*		
Macaristan		*	*	*		
Güney Kore		*		*		
Hollanda		*				
Çin	*			*	*	
Fransa	*					
Rusya	*					
İtalya	*					
Danimarka	*		*			
Singapur	*			*		
İsviçre			*	*	*	
Almanya				*	*	
Finlandiya				*		
Hindistan					*	

Kaynak: Demir, 2019: 166

Ülkeler; sosyal ve kültürel dinamikleri, öğrenci sayıları, demografik yapıları ve kendi eğitim sistemleri çerçevesinde, ortaöğretime geçiş sistemleri açısından farklı yöntemler uygulamaktadır (Ahn ve Trogon, 2017). Uygulanmakta olan birçok ortaöğretime geçiş sistemi incelendiğinde, bilhassa toplum genelinde saygınlığı yüksek eğitim verdiği düşünülen ve “elit okul” olarak isimlendirilen liselere öğrencilerin yerleştirilme biçimi önemli bir tartışma konusu olmaktadır (Eurypedia, 2013; Gür ve Çelik, 2009). Bu okullarda eğitim almak isteyen öğrenci ve velilerin sayısı her geçen gün artarken, ülkeler bu talebi karşılayabilmek, azaltabilmek ve kısıtlayabilmek adına ortaöğretime geçiş sürecinde türlü yöntemler uygulamaktadır (Akman, 2017; Şad ve Şahiner, 2016).

2.12.1. Ortaöğretim Kurum Türleri

Ortaöğretim kurum çeşitlerinin yapılandırılması hususunda, dünya genelinde sabit bir örnekten bahsetmek olası değildir. Zira bahse konu yapılanmanın, dünya genelinde bir hayli farklı olduğu görülmektedir. Örneğin İsveç’te genel ortaöğretim ile teknik ve mesleki eğitim için aynı öğretim kurumundan yararlanılmaktadır. Bu noktada Avusturya, ortaöğretim kurumlarının yapısallığı açısından diğer ülkelerden oldukça farklıdır. Avusturya’daki okulöncesi öğretmenleriyle eğitim kurumlarında öğretmenlik haricindeki personellerin yetiştirilmesi adına dört senelik kolejlerde eğitim verilmektedir. Avusturya ile Almanya örneğindeki benzer şekilde, kimi ülkelerde ise mesleki ortaöğretim kurumlarında verilmekte olan eğitim sayesinde işyerleri ile eğitim bütüncül olmakta, “dual sistem” olarak ifade edilen mesleki eğitim programları etkin biçimde gerçekleştirilmektedir.

Bilhassa “temel mesleki eğitim” olarak ifade edilen mesleki ortaöğretimin, eğitim verdiği öğrenci grubunu bir üst öğrenime hazırlamaktan ziyade, akademik eğitime devam etme potansiyeli daha az olan öğrencilerin bir meslek sahibi olmasına ilişkin program uyguladığı söylenebilir. Portekiz ve Bulgaristan örneklerinde ise sosyal bilimler ile fen bilimleri disiplinlerinin ayrıldığı; Romanya, Portekiz, İtalya, İspanya ve Bulgaristan gibi kimi ülkelerde sanat disiplinine yönelik eğitimin ortaöğretimde farklı bir disiplin olarak kabul edildiği görülmektedir. İtalya’da; Sosyo-Psikoloji-Pedagoji liseleri, dil liseleri, fen liseleri, klasik liseler gibi değişik lise çeşitleri bulunmaktadır (TED, 2010: 72).

Konuya yönelik kimi Avrupa ülkesindeki ortaöğretim kurum çeşitlerini gösterir tablo, Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2: Avrupa Genelinde Eğitim Veren Ortaöğretim Kurum Türleri

Ülke	Ortaöğretim Kurum Türleri
Almanya	Genel ortaöğretim kurumları, mesleki eğitim kurumları, genel ortaöğretim ile mesleki ortaöğretimin birleşmesi olan kurumlar
Avusturya	Meslek öncesi eğitim kurumları, 9-12. Sınıf akademik ortaöğretim kurumları, 10-13. Sınıf mesleki eğitim kurumları (dual sistem), 9-12. Sınıf orta mesleki ve teknik eğitim kurumları, 9-13. Sınıf okulöncesi eğitime yönelik öğretmen yetiştirme kurumları, 9-13. Sınıf eğitim kurumları içerisinde öğretmenlik dışındaki personelin yetiştirilmesine yönelik eğitim kurumları
Bulgaristan	1-12. Sınıf genel ortaöğretim kurumları, 8-13. Sınıf yabancı dil ağırlıklı Profilirani okulları, 9-13. Sınıf Fen Bilimleri/Matematik/Sosyal Bilimler/Spor/Sanat ağırlıklı eğitim veren Profilirani okulları
Çekya	Akademik seviye ortaöğretim kurumları, mesleki ortaöğretim kurumları ve konservatuarlar
Danimarka	Genel ortaöğretim: üç sene devam eden akademik ortaöğretim kurumları, onuncu sınıftan sonra iki sene sınava hazırlık programı sunan eğitim kurumları, üç senelik ticaret ve genel ortaöğretim kurumları, üç senelik teknik ve genel ortaöğretim kurumları. Mesleki ortaöğretim: Mesleki eğitim ve yerleştirmeye yönelik kurumlar, temel sağlık ve sosyal eğitimler sunan kurumlar, denizcilik, tarım vb. alanlarda eğitim fırsatı sunan eğitim kurumları
Finlandiya	Genel ortaöğretim kurumları ile mesleki ortaöğretim kurumları (bu kurumların normal eğitim süresi üç senedir. Ancak öğrenciler, iki veya dört senede eğitimlerini tamamlayabilmektedir)
Fransa	Genel eğitim programı sunan kurumlar, teknolojik program

	sunan kurumlar ve mesleki eğitim programı sunan kurumlar
Hollanda	Yükseköğretim öncesi eğitim sunan kurumlar (VWO), genel ortaöğretim kurumları (HAVO) ve mesleki ortaöğretim kurumları (MBO)
İrlanda	Genel ortaöğretim kurumları, çok programlı eğitim kurumları (comprehensive) ve mesleki eğitim veren kurumlar
İspanya	2 sene süren genel ortaöğretim kurumları, 1,5 ile 2 sene süren mesleki ortaöğretim kurumları ve sanat eğitimi veren kurumlar
İsveç	Genel ortaöğretim kurumları ve mesleki ortaöğretim kurumları (Her iki kurum türü de aynı eğitim kurumu içerisinde eğitimlerini gerçekleştirmektedir)
İtalya	Klasik ortaöğretim kurumları, fen liseleri, dil eğitimi veren liseler, Sosyo-Psikoloji-Pedagoji liseleri, sanat liseleri, teknik enstitüler, meslek/sanat enstitüleri, ilk seviye mesleki eğitim veren kurumlar
Macaristan	Genel ortaöğretim kurumları (gimnazium), mesleki eğitim sunan ortaöğretim kurumları, meslek okulları (iki sene süren genel eğitimlerin ardından iki ila dört yıllık mesleki eğitim sunan kurumlar)
Norveç	Genel akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları
Polonya	Genel akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları (liceum, profilowane), teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları, temel mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları, tamamlayıcı genel akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları (temel mesleki eğitimlerini başarı ile bitiren öğrenciler iki senelik genel akademik ortaöğretim eğitimi alarak, genel akademik ortaöğretim diplomasına sahip olabilmektedir), tamamlayıcı teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları (genel akademik ortaöğretim eğitimini başarı ile bitiren öğrenciler üç sene teknik eğitimlerden faydalanarak, teknik eğitim veren okullardan diploma alabilmektedir)
Portekiz	Fen bilimleri ve sosyal bilimler ağırlıklı akademik eğitim veren

	ortaöğretim kurumları, teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları, sanat eğitimi veren ortaöğretim kurumları ve mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları
Romanya	Genel akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları ve ticaret okulları
Yunanistan	Genel akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları ve mesleki yetiştirme eğitimi veren ortaöğretim kurumları

Kaynak: Eurydice (2010). Eurybase - Descriptions of Education Systems. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php adresinden 08.05.2021 tarihinde indirilmiştir.

Türkiye’deki okullar “nitelikli okul” ve “niteliksiz okul” olarak iki kategoriye ayrılmıştır (Büyüköztürk, 2016; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Şad ve Şahiner, 2016). “Nitelikli okul” kategorisine; Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulları, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yer alan Anadolu teknik programları yer almıştır (MEB, 2018). Bununla birlikte, spor liseleri, güzel sanatlar liseleri, klasik sanatlar ve musiki, spor programları ile güzel sanatlar programları uygulanmakta olan Anadolu imam hatip liselerine ortaokul başarı puanı ile yetenek sınav puanı kullanılıp puan üstünlüğü baz alınarak öğrencilerin yerleştirilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerin ortaokuldan sonra “nitelikli okul” kategorisinde yer alan bir eğitim kurumuna yerleştirilebilmesi adına mutlaka LGS’ye girmesi ve eğitim kurumlarının açıklamış oldukları kontenjanlara girebilmek adına gereken puana ulaşması gerekmektedir. Öğrencilerin, ortaokuldan sonra “niteliksiz okul” kategorisinde yer alan eğitim kurumlarına yerleştirilebilmesi adına hiçbir sınava girmesine ihtiyaç bulunmamaktadır. Bahse konu sınava girmemiş olan öğrenciler “yakından uzağa” prensibine göre ikamet ettikleri yerlere en yakın eğitim kurumlarından sistemde açılan ve beş seçenek hakkı tanınan ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleri gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretim kayıt alanı dâhilinde yer alan eğitim kurumlarına yerleştirilemeyen öğrenciler, aynı merkez ilçede bulunan ve öteki kayıt alanlarındaki boş kontenjana sahip eğitim kurumlarına, ortaokul başarı puanlarının üstünlüğü ve tercih sıralamalarına göre yerleştirilmektedir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2018). Bu sayede sınava girme, öğrencilere “tercih” olarak sunulmuş ve mecburiyet dışına çıkartılmıştır.

2.12.2. Ortaöğretimden Mezun Olma

Genel ortaöğretim veya yükseköğretime giriş için hazırlık eğitimi sunan akademik ortaöğretimin bitiminde; Romanya, Portekiz, Polonya, Macaristan, İtalya, İrlanda, Hollanda, Fransa, Finlandiya, Danimarka, Çekya, Bulgaristan, Avusturya ve Almanya’da sınavın ismi, içeriği ve niteliği ülkelere göre farklılık gösterirken, bu ülkelerde sınav öncesi ortaöğretime başarı ile bitiren öğrencilere yönelik bir mezuniyet/bitirme sınavı yapılmaktadır. Bahse konu sınav, Almanya’da “abitur”; Polonya, Finlandiya, Avusturya ve Bulgaristan’da “olgunluk sınavı”; Romanya ile Fransa’da “bakalorya sınavı” ismiyle gerçekleştirilirken, kimi diğer ülkelerde “bitirme sınavı” ismiyle uygulanmaktadır. Bahse konu ülkelerde bitirme sınavları çoğunlukla merkezi şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu noktada bitirme sınavlarının içeriği de, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Konuyla ilgili Danimarka’da eğitim almakta olan öğrenciler minimum on dersten lise bitirme/mezuniyet sınavına tabi tutulmaktadır. Buna karşın Finlandiya’da öğrenciler; fen bilimlerinden önceden belirlenmiş bir disiplin, sosyal bilimlerden önceden belirlenmiş bir disiplin, Fince ile bir yabancı dil olacak şekilde toplam dört farklı disiplinden sınav olmak mecburiyetindedir. İspanya ise bu süreci daha farklı yönetmektedir. Ülkede ortaöğretim bitiminde değerlendirmeye yönelik herhangi bir uygulama bulunmazken, öğrenciler eğitim kurumlarında aldıkları derslerden başarılı olmaları karşılığında ortaöğretim diploması almaya hak kazanır. İsveç’te ise ulusal çapta bir bitirme/mezuniyet sınavı uygulaması bulunmazken, öğrenciler; Matematik, İsveççe ve İngilizce derslerinden tüm sınıf seviyelerinde ulusal çapta sınavlara tabi tutularak, bu dersler için öğrencilerin başarı seviyelerinin tespit edilmesinde ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlar ile öğretmenler tarafından yapılan sınavların neticeleri beraber değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, İsveç eğitim sistemine göre öğretmenler, öğrencilerin eğitim aldıkları ders ve disiplinindeki muvaffakiyetlerinin tespit edilmesinde merkezi seviyede belirlenmiş olan standart ölçme araçlarını kullanırken, aynı zamanda, fizik, biyoloji, modern diller dersleri için ulusal seviyede oluşturulan soru bankalarından soruları da kullanabilmektedir (TED, 2010: 79).

Bu değerlendirmeler ışığında, ulusal seviyede çerçeve program kapsamında bulunan derslerde muvaffakiyet gösteren öğrencilere “ortaöğretime bitirme belgesi” verilmektedir. Öğrenciler eğitimlerine bir üst öğrenimde devam etmeyi arzu ederlerse, İsveç genelinde kabul gören çerçeve program kapsamında bulunmayan, ancak farklı

yükseköğretim programlarının ön şart olarak belirlediği veya tercih ettiği diğer dersleri alabilmektedir. Bu sayede tercih ettikleri bu dersler ile bu derslerde ulaştıkları başarı durumları da bitirme/mezuniyet belgelerine işlenmektedir. Norveç ve Yunanistan’da her sene, sene sonu sınavları gerçekleştirilmektedir. Norveç’te sene sonu sınavları merkezi seviyede düzenlenmektedir. Her iki ülkedeki öğrencilerin başarılarının tespit edilmesinde, öğretmenlerin sene içerisinde uyguladıkları sınavlarla sene sonu sınavları beraber değerlendirilmektedir (TED, 2010: 80)

Genel manada, “ortaöğretimden mezun olma” konusu değerlendirildiğinde; (a) Avrupa genelindeki birçok ülkede bir bitirme sınavı veya olgunluk sınavı uygulanmaktadır (Tablo 2.3), (b) bu sınavlardan herhangi birisinin uygulanmadığı ülkelerde ise İspanya dışında başarının değerlendirilmesi için merkezi olarak belirlenmiş olan değerlendirme standartlarından faydalandığı veya her sene uygulanmakta olan sene sonu sınav sonuçlarıyla öğretmenlerin sene içerisinde yapmış oldukları değerlendirmelerin bir arada kullanılmakta olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar neticesinde, çoğunlukla bitirme sınavında istenilen başarıya ulaşamayan öğrencilere “ortaöğretim bitirme belgesi” verilirken, yükseköğretime geçiş kistası olarak kullanılmakta olan “başarı belgesi” veya “diploma” verilmemektedir (TED, 2010: 80).

Tablo 2.2: Bazı Avrupa Ülkelerinin Ortaöğretimden Mezun Olma Noktasında Öğrencilerine Uyguladığı Yöntemler

Ülke	Ortaöğretimden Mezun Olmada Kullanılan Yöntemler
Almanya	Genel ortaöğretim kurumlarında “abitur”, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında ise “bitirme sınavı” uygulanmaktadır. Dual sistem içerisinde yer alan öğrenciler mesleki anlamda yeterlik sınavına tabi tutulurlar. Okul öğretmenlerinin değerlendirmeleri neticesinde bütün derslerde başarılı performans göstermiş olan öğrenciler, bu sınavlarda başarılı olamadıkları durumda yalnızca “ortaöğretim bitirme belgesi” sahibi olurken “abitur” diploması veya “mesleki yeterlik belgesi” sahibi olamazlar.
Avusturya	Akademik eğitim alan ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler eğitimlerinin son sınıfında uygulanan “olgunluk sınavına” tabi tutulmaktadır. Mesleki eğitim veren ortaöğretim

Bulgaristan	<p>kurumlarındaki öğrenciler, “mesleki yeterlik belgesi” sahibi olabilmek adına mesleki yeterlik sınavına girmek zorundadır. Ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler “olgunluk sınavını” başarı ile verdiklerinde diploma sahibi olmaktadır. Olgunluk sınavında başarılı olamayanlara ise sadece “ortaöğretimi başarı ile bitirdiğini” beyan eden bir evrak verilmektedir. Öğrenciler, bahse konu evrakla mesleki eğitimlerini sürdürebilmektedir. Mesleki eğitimlerini başarı ile tamamlayan öğrencilere ise “Mesleki Yeterlik Belgesi” verilmektedir.</p> <p>Ortaöğretimi bitirmek adına ulusal çapta düzenlenen bir sınav bulunmamaktadır. Her eğitim kurumu, kurumsal bitirme sınavını düzenlemektedir.</p>
Çekya	<p>Genel ortaöğretim kurumlarında eğitim almayı sürdüren öğrenciler minimum on dersin bitirme sınavlarına girmektedir. Bunun yanında öğrencilerden yazılı olarak proje/rapor hazırlamaları da istenmektedir. Bahse konu sınavlar, Ulusal Eğitim Bakanlığınca okul harici görevlendirilmiş olan uzmanlar tarafından uygulanmakta ve değerlendirilmektedir.</p>
Danimarka	<p>Genel ortaöğretim kurumunda eğitim alan öğrencilere “olgunluk sınavı” yapılmaktadır. Olgunluk sınavı, ana dil sınavına ilaveten; bir fen bilimleri alanı, bir sosyal bilimler alanı ve bir yabancı dil alanı olacak şekilde üç alanı kapsamak mecburiyetindedir. Mesleki eğitim almakta olan ortaöğretim öğrencilerinin de belli şartlara bağlı olarak olgunluk sınavına girebildiği görülmüştür. Mesleki eğitim alan ortaöğretim öğrencileri, eğitimleri süresince tüm bölümlerin bitiminde bir sınavı/değerlendirmeye, eğitimlerinin bitiminde ise bir yeterlik sınavına tabi tutulurlar.</p>
Finlandiya	<p>Ortaöğretim öğrencileri, eğitimlerinin sonunda “bakalorya sınavına” girmektedir. Bahse konu sınavda muvaffak olan öğrenciler “bakalorya diploması”, muvaffak olamayan öğrenciler ise not ortalamalarının 20 üstünden minimum 8’e ulaşmaları durumunda “lise bitirme diploması” sahibi</p>
Fransa	

olmaktadır.

Hollanda Genel manada ortaöğretimi bitirebilme adına ulusal bir sınav ile birlikte, kimi derslere yönelik eğitim kurumu seviyesinde bitirme sınavları gerçekleştirilir. Mesleki eğitim alan ortaöğretim öğrencilerinin tamamlamış oldukları bölümden başarılı oldukları eğitimler adına sertifika verilmektedir. Programları başarı ile bitirip bütün derslerden muvaffak olanların sertifikaları ise diplomayla yenilenmektedir.

İrlanda “Devlet Sınav Kurulu”na “bitirme sınavı” yapılmaktadır. Sınavlar, çoğunlukla “yazılı yoklama” şeklinde, kimi disiplinlerdeyse “uygulamalı ve sözlü yoklama” şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bahse konu sınavlarda başarı elde eden öğrencilere “bitirme sertifikası” verilmektedir.

İspanya Ortaöğretim derslerinde başarılı performans gösteren öğrencilere “genel ortaöğretim diploması” verilmektedir. Mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında yapılan her eğitimdeki modüllerin bitiminde mesleki yeterlik değerlendirmesi yapılmakta ve başarılı olanlara “mesleki yeterlik belgesi” verilmektedir.

İsveç Ortaöğretim kademesini bitirmek adına uygulanan ulusal çapta bir sınav bulunmamaktadır. Öğretmenler, her ders adına ulusal seviyede belirlenmiş olan kıstaslara bağlı olarak not vermektedir. Öğrencilerin; Matematik, İngilizce ve İsveççe derslerinden ulusal çapta düzenlenen sınavlardaki performansları ile öğrencilerin bu derslerdeki genel başarısı beraber değerlendirilerek not verilmektedir. Fizik, Biyoloji, Modern Diller ve belli mesleki dersler adına öğretmenler değerlendirme yaparlarken, öğrencilere ulusal düzeyde hazırlanmış olan soru bankasından sorular sormaktadır. Ulusal çerçeve programda bulunan dersleri başarı ile tamamlamış olanlara “ortaöğretimi bitirme belgesi” verilmektedir. Bunun yanında öğrenciler, çalışmalarına yönelik kişisel bir plan hazırlayarak mecburi dersler haricinde diğer dersleri de almak

	<p>isteyebilirler. Bu derslerde elde edilen notlar da öğrencilerin bitirme belgelerine işlenmektedir.</p> <p>Ortaöğretimin bitiminde bütün öğrenciler, merkezi çapta tertiplenen bitirme sınavına tabi tutulmaktadır. Bu sınavlarda başarılı bir performans sergileyen öğrenciler, “ortaöğretimi bitirme belgesi” sahibi olmaktadır.</p> <p>Öğrenciler ortaöğretimin 10. Sınıfının bitiminde “temel eğitim testi” ve son sınıfta “bitirme/mezuniyet testi” ne katılmak zorundadır. Öğrenciler bitirme/mezuniyet sınavında her ders için iki seviyeden birisini tercih etmektedir. Bu seviyeler; normal seviye (ordinary) ve ileri seviyedir (advanced). Normal seviye sınavı eğitim kurumu tarafından, ileri seviye sınavı ise eğitim kurumunun dışında gerçekleştirilmektedir. Sınavlar, yazılı yoklama ve sözlü yoklama şeklinde uygulanmaktadır. Mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında meslek sınavları, eğitim kurumu haricinde bir “Meslek Kurulu” tarafından gerçekleştirilmektedir.</p> <p>Ortaöğretim kurumlarında sene sınavları eğitim kurumlarının haricinde gerçekleştirilmekte ve değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin sene boyunca yapmış oldukları değerlendirmeler ve sene sonu sınavlara bağlı olarak gerçekleştirilen değerlendirmeler neticesinde, kurum öğrencilere yükseköğretime geçiş imkânı veren dersler adına sertifika verilmektedir. Meslek eğitim veren eğitim kurumlarında eğitim alan öğrenciler için mesleki yeterlikler, bölgelerde kurulmuş olan “Sınav Kurulu”na değerlendirilmektedir.</p> <p>Temel mesleki eğitim kurumları dışında, bütün ortaöğretim kurumlarında Bölgesel Sınav Kurulunca yazılı olacak şekilde uygulanmakta olan bir bitirme (egzamin maturalny)/olgunluk sınavı, okulda bulunan öğretmenlerce de bir sözlü yoklama yapılmaktadır. Temel mesleki eğitim veren kurumları ile teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar, yazılı</p>
İtalya	
Macaristan	
Norveç	
Polonya	

yoklama ve uygulamalı meslek sınavına tabi tutularak bir bitirme belgesi sahibi olabilmektedir.

Portekiz

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler, sosyal bilimler ve fen bilimleri ortaöğretim kurumlarından mezun olabilmek adına ulusal seviyede bir bitirme sınavına girme mecburiyetindedir. Teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları ile sanat eğitimi veren ortaöğretim kurumlarından mezun olabilmek adına merkezi bir sınav yapılmamaktadır. Öğrenimlerinde başarılı performans gösteren öğrenciler mesleki yeterlik belgesi ve ortaöğretim diploması sahibi olmaktadır.

Romanya

Öğrenciler, ortaöğretim süresinin bitiminde bakalorya sınavına tabi tutularak bakalorya diploması almaktadır. Mesleki eğitim alan ortaöğretim öğrencileri, girdikleri bir mesleki sınav neticesinde “mesleki yeterlik belgesi” almaktadır. Öğrencilerin hangi disiplinlerden sınava tabi tutulacakları, ortaöğretim kurumunda eğitim aldıkları disiplinlere ve almış oldukları derslere göre farklılaşmaktadır. Bakalorya sınavında başarılı bir performans gösteremeyen öğrenciler, “bitirme belgesi” ile ortaöğretimin ardından mesleki eğitimlerini sürdürebilirler. Öğrencilere, “bakalorya diploması” veya “mezuniyet belgesi” ile beraber, üst öğrenime geçişleri adına hazırlanmış olan portfolyo verilmektedir.

Yunanistan

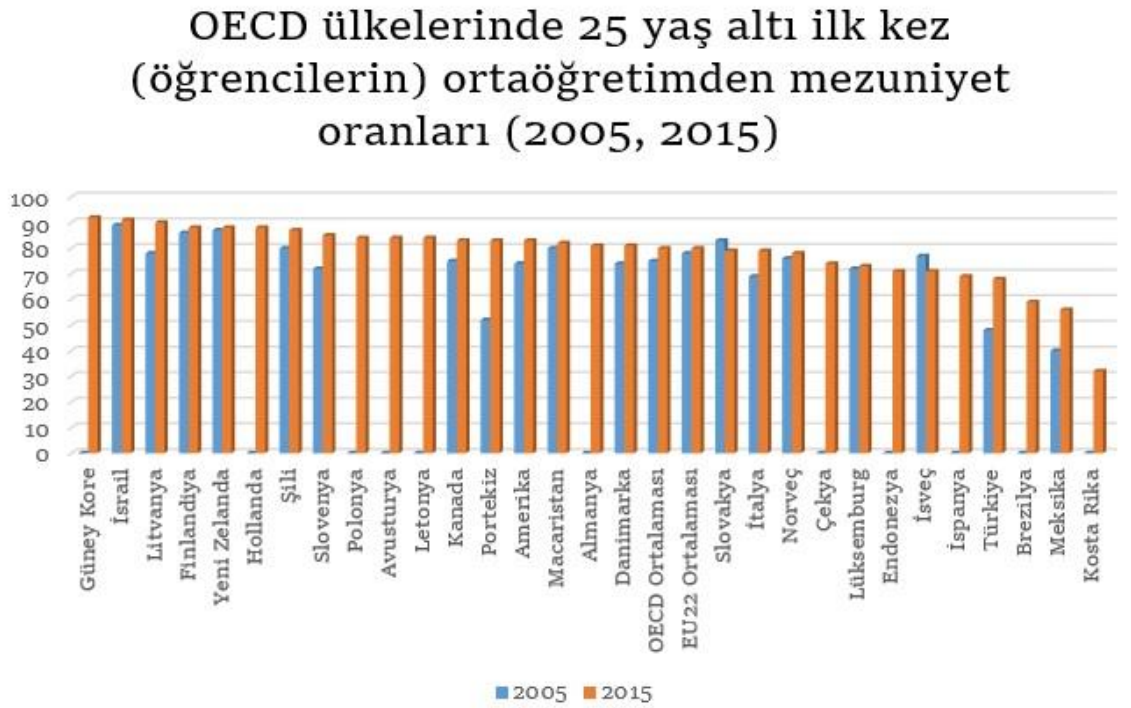
Her eğitim-öğretim senesinin bitiminde “sene sonu sınavları” uygulanmaktadır. Bahse konu dönemlerde öğrencilerin dönem içinde almış oldukları ders başarı notları ile sene sonu sınav notlarının ortalaması 20 puan üzerinden 9,5 puan olanlar, liseden mezun olmaya/ diploma almaya hak kazanmaktadır. Meslek eğitimi veren ortaöğretim kurumlarındaysa okul seviyesinde bitirme sınavları uygulanmaktadır.

Kaynak: Eurydice (2010). Eurybase - Descriptions of Education Systems.

Türkiye’de ise ortaöğretim kurumlarından mezun olma seviyesindeki artış oranı XXI. asrın başından bu yana artışa geçmiştir. OECD tarafından hazırlanmış olan istatistik çalışmaları incelendiğinde, kimi OECD ülkelerinde ortaöğretim kurumlarından mezun olabilme oranının 2005 ila 2015 seneleri arasındaki değişimini gösterir tablo, Tablo

2.4'te paylaşılmıştır. 2005 ile 2015 seneleri arasında neredeyse bütün ülkelerde ortaöğretim kurumlarından mezun olma oranları artış göstermişken, Slovakya ve İsveç'te ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısında azalma kaydedilmiştir. Bahse konu seneler arasında Meksika, Türkiye ve Portekiz'de mezun olan öğrenci sayılarında anlamlı bir artış dikkat çekmektedir. Buna göre Türkiye'de 2005 ile 2015 seneleri arasında ortaöğretim kurumlarından mezun olabilme oranı %47,6 seviyesinden %67,8 seviyelerine çıkmasına rağmen, halen OECD ortalamasından (%80,2) ciddi oranda aşağıda yer almaktadır (Çelik ve diğerleri, 2017: 87).

Tablo 2.3: OECD Ülkelerinde 25 Yaş Altı İlk Kez (Öğrencilerin) Ortaöğretimden Mezuniyet Oranları (2005, 2015)



Kaynak: OECD, 2017

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanmış olan istatistiklere bakıldığında, 2019 yılında Türkiye genelinde ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısının yaklaşık olarak on beş milyon olduğu belirtilmiştir (TÜİK, 2019).

2.12.3. Yükseköğretime Geçiş Süreci

Ortaöğretim kurumlarının son sınıfında “olgunluk sınavı” veya “bitirme sınavı” uygulanmakta olan ülkelerde bahse konu sınavlarda başarılı performans sergileyen öğrenciler, yükseköğretim kurumlarına yerleştirilme hakkı kazanırlar. Aşağıda paylaşılan Tablo 2.5’te yer alan ülkeler arasından; İsveç, İspanya, Romanya, Portekiz, Polonya, Norveç, Hollanda, İtalya, İrlanda, Yunanistan, Almanya, Çekya, Bulgaristan, Belçika, Finlandiya ve Avusturya’da yükseköğretime giriş için kullanılan sistemler ve üniversitelere yerleşme şartları incelendiğinde, bütün ülkelerin kendi iktisadi ve demografik özellikleri ile beraber, üniversitelerin yapıları ve geleneklerine bağlı olarak değişen farklı modelleri uyguladığı görülmüştür (TED, 2010: 82).

Tablo 2.4: Bazı Avrupa Ülkelerinde Yükseköğretime Giriş İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar

Ülke	Avrupa Ülkelerinde Yükseköğretime Girişlerde Yapılan Uygulamalar
Almanya	“Abitur” sınavında başarılı performans gösterenler tüm üniversiteler ile yükseköğretim programlarına yerleştirilmeye hak kazanırlar. Mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında bitirme sınavında başarılı performans gösteren öğrenciler, bu ortaöğretim kurumunda almış oldukları meslek bilgisine uygun üniversitelerin ilgili bölümlerine yerleştirilirler. Müzik ve sanatla alakalı bölümlere yönelik “yetenek kanıtı” aranmaktadır. Kimi üniversiteler belli bölümler için yeteneğe bağlı kriterler koyabilmektedir. Kimi eyaletlerde ise yükseköğretime girebilme ölçütlerini karşılayamamış adaylar da mesleki anlamda yeterliklerine göre yükseköğretime yerleştirilebilirler. Tıp eğitimi gibi talebin bir hayli fazla olduğu alanlarda ulusal, bölgesel veya yükseköğretim düzeyinde ölçütler uygulanmaktadır.
Avusturya	Lise diploması veya meslek okulu diploması almış olan öğrenciler üniversitelere kayıt için başvurabilmektedir. Yükseköğretim programlarının çeşidine göre ek sınavlar talep edilebilmektedir. Psikoloji, veterinerlik, eczacılık ve tıp alanları için giriş testleri uygulanabilmektedir. Sanat eğitimine yönelik

Bulgaristan	<p>çalışmalar yapılan üniversitelere giriş sürecinde ise yetenek testlerine başvurulmaktadır.</p> <p>Ortaöğretim kurumlarından mezun olup diploma alan öğrenciler yükseköğretim kurumlarına yerleşmek için başvuru yapabilirler. Yükseköğretim kurumları gerçekleştirecekleri sınavın türü için kurumsal olarak karar almakta ve bu çerçevede sınavlarını yapmaktadır. Kimi yükseköğretim kurumu ise başka yükseköğretim kurumlarıyla beraber ortak sınavlar tertip etmektedir. Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yerleştirilme işlemleri, ortaöğretim kurumunda elde ettikleri ders başarı puanları ile üniversite giriş sınav puanına göre belirlenmektedir.</p> <p>Dört sene süren genel veya mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarını başarılı bir şekilde tamamlayarak, olgunluk sınavından başarılı bir performans gösteren öğrenciler yükseköğretim kurumlarına yerleştirilebilmek adına başvuru yapabilmektedir. Bu noktada her yükseköğretim kurumu, giriş ölçütleri ile sınavın kapsamını kendisi belirlemektedir.</p>
Çekya	<p>Yükseköğretime giriş için en önemli ölçüt, lise bitirme sınavı olarak bilinen HTX, HHX, HF ve STX de başarılı performans göstermektir. Üç veya dört senelik mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarının büyük bir kısmında yükseköğretim programlarına geçiş yapabilmek imkânı bulunmaktadır. Kimi üniversitelere ve bölümlere yerleştirme için, ortaöğretim kurumlarında belli derslerden başarılı olmuş olmak ve not ortalaması gibi ölçütler gerekmektedir.</p>
Danimarka	<p>Genel ortaöğretim kurumlarından mezun olan, olgunluk sınavında başarılı performans gösteren ve mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarını başarı ile tamamlayan bütün öğrenciler, yükseköğretime yerleştirilme hakkına sahip olmaktadır. Mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin iş tecrübeleri de gözetilmektedir. Yükseköğretime giriş sürecinde öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında almış</p>
Finlandiya	

olduğu dersler, bu derslerdeki başarı düzeyleri ile birçok üniversitenin tertip ettiği kendi giriş sınavlarında elde edilen başarı seviyeleri beraber değerlendirilmektedir.

Ülke genelinde, yükseköğretime geçiş sürecinde değişik kıstaslara yer verilmektedir. Bunlar şu şekildedir;

- Bakalorya diplomasının çeşidi ile ortaöğretimin son iki senesindeki not ortalamalarına göre öğrencilerin yerleştirilmesi,

Fransa - Sadece bakalorya diplomasına göre öğrencilerin yerleştirilmesi,

- “Grandes ecoles” olarak ifade edilen elit yükseköğretim kurumlarına giriş sınavına göre öğrenci yerleştirilmesi,

- Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına “üniversite mezunu olmak” ön şartına göre öğrenci yerleştirilmesi

Hollanda Ortaöğretimden mezun olma belgesini (MBO, HAVO, VWO) başarı ile almış olan öğrenciler yükseköğretime yerleştirilmek için başvuru yapabilmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim kurumları, uyguladıkları programlara bağlı olarak da öğrenci yerleştirme hususunda özel şartlar hazırlayabilmektedir.

Her yükseköğretim kurumu, öğrenci kabul koşullarını kendi çatısı altında belirlerken, genel şart, ortaöğretime bitirme sınavında başarılı performans sergilemek olarak belirlenmiştir.

İrlanda Yükseköğretim kurumları ile teknoloji enstitüleri bahse konu bitirme sınavlarına ilave olacak şekilde, ortaöğretimde kimi derslerden minimum bir not ortalaması şartı da koyabilmektedir. Buna göre bütün başvurular, merkezi bir ofise yapılmakla beraber, yükseköğretim kurumları öğrencileri kabul etme hususunda mülakatlar da yapabilmektedir. Tüm bunların yanında, yirmi üç yaş ve daha büyük yaştaki yetişkinler, herhangi bir bitirme sertifikasına sahip olmadan da, iş tecrübeleri ve diğer niteliklerinin değerlendirilmeleri neticesinde yükseköğretime yerleştirilebilmektedir.

İspanya Ortaöğretim diplomasını başarı ile alan öğrenciler,

yükseköğretime giriş sınavı neticesine göre üniversitelere yerleştirilebilmektedir. Mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, “Técnico Superior” belgesini başarı ile almış öğrenciler, yükseköğretime giriş sınavına girerek, alanlarıyla bağlantılı yükseköğretim programlarına yerleştirilebilmektedir. Yirmi beş yaş üzerinde olanlar, ortaöğretim diplomasına sahip olmasalar da, yalnızca bu yaş grubunda olanlara yönelik tertip edilen bir sınavda başarılı olmaları durumunda yükseköğretime yerleştirilebilmektedir. Kırk yaş üzerinde olanlar ise ilgili mesleki tecrübe ve birikimde olduklarını ispat edebilmeleri durumunda herhangi bir sınava tabi olmadan yükseköğretime yerleşebilmektedir. Spor ve sanat gibi kimi alanlarda ise “yetenek testi” uygulaması yapılmaktadır.

2500 saatlik eğitimden oluşan ortaöğretim kademesini veya yetişkinler için 2350/2115 saatten oluşan eğitimleri başarı ile bitirip, derslerin en az %90’ında başarı elde eden öğrenciler yükseköğretime giriş adına genel şartları yerine getirmiş kabul edilmektedir. Minimum beş senelik iş tecrübesine sahip olanlar da yükseköğretim kurumlarında eğitim alabilmek adına başvuru yapabilmektedir. Fakat her üniversite, temel şartlara ilaveten, kimi derslerden belli bir seviyeyi/saati başarı ile bitirmiş olmak, ortaöğretim seviyesinde belli bir başarı seviyesi, akademik manada genel yetenek sınavına girmek gibi hususi şartlar ve kıstaslar belirleyebilmektedir.

İsveç

Ortaöğretimden başarı ile mezun olduğunu kanıtlayabilen öğrenciler yükseköğretim kurumlarına başvuru yapabilmektedir. Bütün yükseköğretim kurumları, kendi giriş şartlarını oluşturmaktadır. Mimarlık, veterinerlik, diş hekimliği, tıp gibi programlarda ortaöğretim diplomasına ilaveten diğer kimi şartlar da aranabilmektedir.

İtalya

Macaristan

Yükseköğretime giriş şartları, üniversitelerce oluşturulmaktadır. “Lise bitirme sınavı” üniversitelere giriş

	<p>adına genel ön şart olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumları, öğrenciler tarafından yapılan başvuruları ortaöğretim kademesindeki başarılarına göre sıralayarak öğrencilerini yerleştirmektedir. Devlet, her sene ücretsiz olarak okutacağı öğrenci kontenjanlarını tespit edip açıklamaktadır. Yükseköğretim kurumları, bu kontenjandan daha fazla kapasiteye sahip olmaları durumunda ücretli öğrencileri de programa yerleştirebilmektedir.</p> <p>Üç senelik ortaöğretim kademesini başarı ile tamamlayan öğrenciler, yükseköğretime giriş için hak kazanmaktadır. Yükseköğretime geçiş şartları, üniversitelerin kapasitelerine göre, yükseköğretim kurumlarınca belirlenmektedir. Yirmi üç yaş ve daha büyük olan bireyler, ortaöğretim mezunu olmasalar bile, beş senelik iş tecrübesi ile eğitimlerin birleşimi baz alınarak yükseköğretime yerleştirilmektedir. Yükseköğretime giriş için; Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Tarih, İngilizce Norveç dili derslerinden minimum standartların karşılanması gerekmektedir. Kimi programlara giriş yapabilmek için belli derslerde ileri seviyede başarı gösterilmesi şartı aranmaktadır.</p> <p>Yükseköğretim kurumlarında “olgunluk sınavı” neticelerine bağlı olarak öğrenciler yerleştirilmektedir. Sanat ve spor alanlarında kimi yükseköğretim kurumları bu sınava ek olarak yetenek testleri uygulamaktadır.</p>
Norveç	
Polonya	<p>Öğrencilerin yükseköğretime girişlerinde merkezi bir sınav gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretim programlarının çeşidine göre, ortaöğretim kademesinde belli dersleri başarı ile vermiş olmak ve başvurulan programlar tarafından tertip edilen hususi sınavlarda da başarılı performans göstermek gibi ek şartlar aranmaktadır.</p> <p>Yükseköğretim kurumları; öğrencilerin bakalorya sınavlarında elde ettikleri başarı puanları, ortaöğretim kademesinde almış oldukları derslerle bu derslerdeki başarı seviyeleri, ayrıca tüm</p>
Portekiz	
Romanya	

yükseköğretim kurumlarınca özerk olarak tertip edilen giriş sınavlarına bağlı olarak öğrencilerini belirleyip programlarına yerleştirmektedir. Yükseköğretim kurumları, Ulusal Eğitim Bakanlığınca ortaya konan genel kıstaslar bağlamında kendi giriş kıstaslarını belirlemektedir. Bakalorya sınavında başarılı performans sergileyemeyen öğrenciler, ortaöğretim kademesinin ardından mesleki eğitim programlarına geçiş yapabilmektedir.

Yükseköğretime girişte, ortaöğretim diplomasına ilaveten, altı derse bağlı ulusal çapta sınav gerçekleştirilmektedir.

Yunanistan Yükseköğretime girişte ortaöğretimin son sınıf not ortalaması ile ulusal çapta altı dersten gerçekleştirilen sınavdan alınmış olan puanların birleşimi temel alınmaktadır.

Kaynak: Eurydice (2010). Eurybase - Descriptions of Education Systems.

Yükseköğretime giriş sisteminde Polonya, Finlandiya, Çekya, Bulgaristan, Belçika, İsveç gibi birçok ülkede gerçekleştirilen sınavlar ve öğrencilerin seçebileceği programlar, ortaöğretimde almış oldukları eğitimler ile ilişkilendirilmektedir. Yükseköğretime giriş adına öngörülmüş olan minimum yeterliliklerin yanında, yükseköğretimdeki farklı programlar adına ortaöğretimde farklı seviye ve alanlardaki derslerde belli bir seviyede gösterilecek başarılı performans, bahse konu programa yerleştirilmenin ön şartı olacak şekilde konulmuştur. Konuya ilişkin mühendislik, diş hekimliği veya tıp eğitimi adına ortaöğretim kademesinde fen bilimleri alanlarındaki derslerde başarılı performans gösterilmesi gerekmele beraber, bu programların her birinde ortaöğretimde alınmış olması ön şart olan derslerin kredileri veya seviyeleri farklılık gösterebilmektedir. Buna benzer bir uygulamanın sosyal bilimler alanları ve diğer disiplinler adına da geçerli olduğu söylenebilir. Bu sayede, öğrencilerin seçecekleri programların gerektirmiş olduğu minimum yeterlilikler ile ortaöğretimde almış oldukları eğitimlerin ilişkilendirilmeleri gerçekleştirilmektedir. Böylece, ortaöğretimde aynı programları, dersleri gören ve başarı ile tamamlayan öğrencilerin bir sınavla sıralanıp yükseköğretim programlarına yerleştirilmeleri yerine, ortaöğretimde alınan farklı programlar/dersler ile yükseköğretimdeki farklı programlar ilişkilendirilmektedir. Yükseköğretime yerleştirme sistemine yönelik uygulamalar genel anlamda değerlendirildiğinde, uygulamaların niteliğinin ülkeden ülkeye değişiklik gösterebildiği, fakat yükseköğretime giriş kıstaslarının ve şartlarının

oldukça esnek bir yapılanma şeklinde eğilim gösterdiği görülmektedir. Ortaöğretimden mezun olmuş olmak, olgunluk sınavında muvaffak olmak, türlü giriş sınavlarında muvaffak olmak gibi genel kriterlerle birlikte, pek çok ülkede bir meslek eğitimi sertifikası buldurmak, belli bir yaşın üstünde yer almak, iş tecrübesi ya da formal, informal veya nonformal öğrenmeler gibi kriterler de yükseköğretime yerleştirilebilmede kullanılmaktadır. Bu tarz uygulamalar, kişilerin eğitim isteklerini karşılamaya ve kişilere hayat boyu öğrenme prensibi bağlamında tercihler sunmaya odaklanmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Yukarıda tüm detaylarıyla aktarılmaya çalışılan, bugüne kadar öğrencilerin geleceğine yön vermede oldukça mühim bir konumda yer alan ve zaman içerisinde kapsamı ve adları değişmiş olan ortaöğretime geçiş sınavları ile yükseköğretime giriş sınavları, gerek öğrencileri gerek aileleri gerekse eğitimcileri derinden etkilemektedir. Gerçekleştirilen bütün bu sınavların öğrenciler kadar veliler adına da pek çok zaman bir “var oluş” problemine dönüştüğü gözlemlenmektedir (Bilgili ve Durmuşçelebi, 2014; Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017; Sarier, 2010).

2.13. Sınavların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Gerek ortaöğretime gerekse yükseköğretime geçiş sürecinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin bir üst öğrenime devam edebilmek adına girme mecburiyeti olan “Liselere Giriş Sınavı (LGS)” ve “Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)”, başta öğrencilerde sınav kaygısı olmak üzere, bu süreç içerisinde yer alan bütün paydaşları doğrudan etkilemektedir. Bu durum, sadece Türkiye'nin değil, dünya genelinin de önemli bir sorunu durumundadır.

Sınavların, müfredatların uygulanması sürecindeki tesirleri hususunda hazırlanmış olan çalışmalar (Togut, 2004), merkezi sınavların, müfredatların testlerdeki soruları kapsayan konulara indirgenmesine sebep olduğunu belirtmektedir. Kimi sınavların, öğrencilerin daha fazla öğrenmesine ve akademik anlamda başarılarını arttırmasına katkıda bulunduğuna yönelik çalışmalara karşın, araştırma bulguları; sınavların tesir gücünün çoğunlukla testlere ve içeriğindeki konulara hazırlanmaya odaklanmak ve eğitimin ötesinde testlerin konularında öğretime yoğunlaşma ile kısıtlandığını ortaya koymaktadır (TED, 2010: 89). Sınavlar, gerek öğretilecek kapsamın kısıtlanmasına gerekse öğretilecek olan konuların sıralanmasına doğrudan tesir

etmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilere, sınavlarda soruların gelebileceği konular öğretilirken, aynı zamanda, testlere yoğunlaşma sebebiyle de müfredatın bir bütün olarak uygulanabilmesi mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerin de sınavlarda daha çok soruların çıkabileceği konulara yoğunlaşmasına yönelik yönlendirmeler yapılmaktadır (Marion ve Sheinker, 1999).

Sınavlar, büyük bir kesim öğretmen gözüyle öğrencilere yapılmış olan “acımasızlık” olarak değerlendirilmektedir. Sınavlar sebebiyle birçok öğrencinin yüksek düzeyde davranış bozuklukları, fiziksel ve psikolojik sıkıntılar, bitkinlik, çaresizlik, stres, tasalanma gibi problemler yaşamış oldukları görülmektedir (Corbett ve Wilson, 1991). Bu negatif tesirlere ek olarak, sınavlara hazırlanma sürecinin yüksek bir maliyeti de olmaktadır. Öte yandan, sınavlara hazırlık amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların başarı seviyesi az olan öğrencilerin test puanlarında da kayda değer bir yükseliş sağlayamamış olduğu görülmektedir (Langfeld, Thurlow ve Scott, 1997). Kısaca sınavların gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri baskı altına aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu baskı bahse konu iki grup için de kabul edilebilecek bir durum değildir. Zira sınavlar, kaliteli ve verimli bir öğretmen öğrenme durumunu olumsuz açıdan etkilemektedir (TED, 2010: 89).

Sınavların içeriğinde yer alan çoktan seçmeli testler, eğitim öğretim süreci içerisinde birçok mühim uygulama ve faaliyetin neticelerini ölçmeye ilişkin bir veri ortaya koymamaktadır. Çoğunlukla çoktan seçmeli sınavlarda değerlendirilenler, derslerde öğretilen konular ile birebir örtüşmemektedir. Bilhassa sınav içeriğinde yer almayan birçok ders, arka planda kalırken öğretmenler de kendilerini sınav odaklı çalışmaya yöneltmektedir. Bunun neticesinde de öğretmenler, kültürel ve toplumsal konulara vakit ayıramamaktadır. Bu sebeple sınavlar, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hayatlarında daha fazla gereksinim duyacakları kişisel ve sosyal becerilerin geliştirilmesi hususunu ihmal etmektedir (TED, 2010: 90).

Grant (2004; akt. TED, 2010: 91) sınavların, sosyo-ekonomik yönden geri kalmış öğrencilerde önemli seviyede dezavantaj yarattığını ileri sürmüştür. Çocukların ailelerinin karşı karşıya olduğu iktisadi olumsuz durumlar ve bu durumların oluşturduğu gelişimsel yetersizlik, bu çocukların girecekleri sınavlarda sosyo-ekonomik bakımdan daha iyi halde olan çocuklara kıyasla zayıf kalmalarına sebep olmaktadır. Bu çocuklara ebeveynlerinden kaynaklanmış olan yetersizlikleri bertaraf edebilmek adına eğitim kurumlarında da yeterli katkının verilememiş olması,

sınavlardaki başarısızlıkları doğurmaktadır. Bu yönüyle sınavlar, toplumsal anlamda eşitsizliklerin sürdürülmesine daha çok katkıda bulunmaktadır.

Sınavlar vasıtasıyla yapılan elemeler, bir taraftan üst sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencileri ayrıcalıklı bir duruma sokarken, öte yandan sınavlara hazırlık için bir sektörün ortaya çıkmasına, bahse konu sektörde yer alan grupları iktisadi yönden ayrıcalıklı olmaya itmektedir.

Sınavlar, öğrencilerin kendi arasındaki eşitsizlikleri daha da ön plana çıkartırken, öğrencilerin ebeveynlerinden kaynaklanmakta olan eşitsizliklerin neticeleri de öğrencilerin geleceğine dair kararlarına doğrudan tesir etmektedir. Bu noktada bahsedilen eşitsizlik bütün öğrencilere aynı testin uygulanmasından kaynaklanmamaktadır. İktisadi açıdan imkânları kısıtlı olan ebeveynler, çocuklarının daha iyi bir eğitim alabilmesini destekleyen şartları karşılayamamaktadır. Eğitim kurumları arasındaki farklılık ve eşitsizlikler, kaynakların yetersizliği ile dezavantajlı bir durumda bulunan öğrencilerin gelişimlerine ve öğrenmelerine katkı sağlayacak programların noksanlığı, metot ve stratejilerin bilinmiyor olması gibi faktörler kimi öğrencilerin testlerden daha az puan almalarına neden olmaktadır. Bu faktörler sebebiyle kimi öğrenciler sınavlara istedikleri düzeyde hazırlanamazken; sağlık problemleri, düşük motivasyon, test çözmeye yönelik stratejiler hakkında yeterli bilginin olmaması gibi neticeler ortaya çıkmaktadır. Bu durumda sınavlar, öğrencilerin yeteneklerini ve akademik yeterliklerini belirlemekten ziyade, yoksul ile varlıklı olanın farkını yapabilecek bir “araç” durumuna dönüşmektedir (Amrein ve Berliner, 2003). Olumsuz manada sınavların tesirinde en çok kalan grup, toplumun alt sosyo-ekonomik kesiminde bulunan ebeveynlerin çocukları ve bu çocukların devam etmekte olduğu eğitim kurumlarıdır (Hursh, 2005). Merkezi sınavlarda “başarısız olacağı” ve “eleneceği” fikrine kapılan öğrenciler arasında eğitim kurumlarından terklerin artmaya başladığı görülürken bu öğrencilerin bir bakıma sistemin dışına “itildiği” de söylenebilir (Amrein ve Berliner, 2003).

Başarı performansı, testlerde elde edilen puanlar ile ilişkilendirildiğinde, sınavlar öğrencilerin içsel manada motivasyonlarına ve eleştirel düşünme becerilerine negatif yönde tesir etmektedir. Ayrıca sınavlar, öğretimin daha fazla öğretmen merkezli gerçekleştirilmesine sebep olmaktadır. Testlerde elde edilen puanların, öğrencilerin kendi geleceğine yönelik belirleyici rolü arttıkça, öğretmenlerin öğrencilere kavramları ifade etmeye, alakalarına bağlı alan ve konulara yönlendirme eğilimlerinde

de azalmalar gözlenmektedir (Amrein ve Berliner, 2003)

Sınav temelli öğretimler; öğrencilerde, öğretmenlerde ve bütünsel açıdan eğitim kurumlarında bıkkınlık, korku ve bunalma oluştururken, öğrencileri öğrenme arzusundan uzaklaştıran her çeşit mekanik hareketi de teşvik etmektedir (Amrein ve Berliner, 2003). Zira eğitim kurumlarında öğrencilerin ilgilerini çeken, öğrencilerin müfredatın bir parçası olarak öğrenmeleri gereken birçok konu, sınavların içeriğinde bulunmadığı için göz ardı edilmekte veya geçiştirilmektedir. Hatta birçok öğretime kimi dersler tamamıyla dikkate alınmazken, bu derslerin sınav içeriklerinde bulunan dersler işlenmekte veya sınava hazırlanmak amacıyla farklı soruların çözülmesine ilişkin alıştırmalar yapılmaktadır (TED, 2010: 91).

Eğitim kurumları, müfredatını bütüncül bir şekilde öğretmek yerine, çoğunlukla belli konularla kısıtlı sınava yönelik tekrar ve ezbere dayalı bir öğretim yapmaktadır. Öğretmenler bütün öğrencilerin “kurtarılamayacağı” düşüncesi ile odaklarını sınavlarda daha yüksek puan alacak potansiyeldeki öğrencilere yöneltmektedir. Seviye grupları belirlenerek, yüksek puan alacak potansiyeldeki öğrenciler bir seviyede toplanıp bu gruba daha fazla yoğunlaşmaktadır (Amrein ve Berliner, 2003). Buna benzer uygulamalar, her ne kadar yasal olarak onaylanmıyor olsa da, küresel çapta yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur.

2.13.1. Uluslararası Çalışmalarda Sınavların Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Yukarıda da bahsedildiği üzere sınavlar, eğitim kurumları haricinde bir “sınava hazırlık” sektörünün ortaya çıkmasına sebep olmakla beraber bu durum, gerek ailelere gerekse eğitim sistemine önemli mali bir külfet oluşturmaktadır. Bu noktada bahsedilen sınava hazırlık harcamaları; kitaplar, sınava hazırlık amaçlı testler, özel dersler, kurslar ve dershaneler ile birlikte sınava hazırlık amacıyla yapılmakta olan faaliyetlerden kaynaklanan öteki harcamaları içermektedir (Saito, 2006). Japonya’da merkezi sınavların ortaya koyduğu ilave maliyetler ve öteki negatif etkilerin minimuma indirilmesi adına önemli siyasi hamleler gerçekleştirilmiştir (Saito, 2006). “Sınav cehennemi (ipsi-jiok)” şeklinde isimlendirilirken sınavların negatif tesirinden kurtulabilmek adına Güney Kore’de sınavların yaratmış olduğu durum için türlü çözüm yolları denenmektedir (Saito, 2006).

Yükseköğretime geçiş sürecinde kurumların kontenjan artırımları ile yükseköğretimin

kısmi de olsa iyileştirilmesi neticesinde sınav baskısının görece azaldığı söylenebilir. Lakin ortaokul kademesinden lise kademesine geçiş sürecinde daha radikal seviyede tedbirlere yer verilmektedir. Bir dönem, dersanelerin yasaklanmasına yönelik kararlar alınmış, sonrasında ise bu yasaklar yargının vermiş olduğu kararlar ile bozulmuştur. Sınavlar için yapılan hazırlığın maliyetinin, bu öğrencilerin eğitimi için ayrılmış olan kamu bütçesine denk olması neticesinde Kore hükümeti radikal kabul edilebilecek bir çalışmayı gerçekleştirmiştir.

Kore Ulusal Eğitim Bakanlığı, 1969 senesinde ortaokul kademesine geçiş için, 1974 senesinde ise lise kademesine geçiş için “eşitlik politikası” uygulama kararı almıştır. Bu uygulamaya göre, ortaokul ve lise kademelerine öğrenci yerleştirme sürecinde sınav uygulamasına son verilmiş ve bütün eğitim kurumlarının imkânları açısından eşit olmasını sağlayacak tedbirler ile eş zamanlı olarak, öğrencilerin buldukları bölgelerdeki okullara “kura” ile yerleştirilmelerine başlanmıştır. Bu sayede hem ortaokullara hem de liselere geçişte sınavlar sebebiyle oluşan baskı da ortadan kalkmıştır (Saito, 2006).

Kore’de yapılan bu radikal değişimlerin yalnızca bu ülkeyi etkilediği, dünya genelinde bu konudaki sorunların halen devam ettiği ise aşikârdır. Konuyla ilgili Saito (2006) araştırmasında sınavların öğrencilere ve ebeveynlere tesirini detaylı bir biçimde raporlaştırmıştır. Bahse konu raporda bu tesirler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Sınava hazırlık sebebiyle gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenciler ile ebeveynler arasındaki iletişimde kopukluklara neden olmuştur. Çocukların geç saatlere kadar sınava hazırlık kurslarında bulunmaları, ebeveynler ile beraber akşam yemeklerini yemelerini engellemiştir. Bu durum, aynı zamanda, öğrencilerde beslenme alışkanlıklarının değişmesi ve sağlıksız beslenmeye yol açmaktadır. Sınava hazırlık sebebiyle, öğrencilerin hafta sonu ebeveynleriyle beraber vakit geçirebilecekleri türlü faaliyetlerin gerçekleşmesi imkânsız bir hal almaktadır. Öğrencilerin, ebeveynleriyle beraber olabildikleri kısıtlı zaman içerisinde ise karşılıklı iletişimin ana maddesini testler ve sınavlar oluşturmaktadır.

2. Sınavlar sebebiyle ebeveynlerin, öğrenciler üstündeki kontrolleri katılaştıkça, çoğunlukla öğrencinin talep ve ilgileri göz ardı edilerek, ebeveynlerin çocukları adına yapmış olduğu seçimlerin geçerliliğini gösterdiği görülmektedir. Çocukların sınavlara hazırlanma amacıyla yapabildikleri ve test çözebilme becerileri ebeveynler, bilhassa

da annelerce daima kontrol edilirken bu durum, öğrencilerde ekstra bir stres/baskı yaratmaktadır.

3. Ebeveynler tarafından uygulanan sıkı kontrol ve eğitim kurumlarındaki sınava yönelik baskılar kimi öğrencilerde davranışsal bozukluklara sebep olmaktadır. Öğrenciler sadece ebeveynleriyle değil, aynı zamanda yaşlıları ve bütün çevreyle ilişkilerini de kısıtlamakta, bazı zamanlar eğitim kurumlarına dâhi gitmeyerek evde sınava yönelik çalışmalarına yoğunlaşmaktadır. Ergenlik süreci içerisinde bu biçimde bir içe kapanma, öğrencilerin hayatlarının bu dönemden sonraki safhalarında da davranışsal manada problemlere sebep olabilmektedir.

4. Ebeveynlerin çocuklarından yegâne beklentileri sınava yönelik disiplinli bir şekilde hazırlanmaları olduğundan, çocuklarının evde düzenli bir şekilde yapmaları beklenen, yeme/içmeleri de dâhil olacak şekilde, birçok iş, anneler tarafından yapılmaktadır. Bu sebeple çocuklar, hayatları süresince gerekli olacak ev işlerine ilişkin becerileri edinmemektedir. Zira bahse konu işler için sınava hazırlanan çocuklara evde daima birisi yardımcı olurken çocuk, “sorumluluğunun bilincinde bir yetişkin” olabilmesi adına gereken mühim becerilerden mahrum bırakılmaktadır.

Bahsedilen tüm bu bölümlerden hareketle çalışmada, üst öğrenime geçiş sürecine hazırlanan öğrencilerin bilgelik düzeyleri araştırılmıştır. Literatür kısmında bahsedilen, sınava hazırlanan öğrencilerde yaşanan tüm sorunlar düşünüldüğünde, bilhassa bilgeliğin önemi, öğrenciye kazandıracakları daha iyi anlaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli; kapsamlı gruplar üstünde yürütülmekte olan, grup içerisindeki kişilerin bir olay ve olguya yönelik tutumlarına, fikirlerine bakıldığı, olay ve olguların tasvir edilmeye çalışıldığı araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Karakaya, 2012: 59). Bu model aynı zamanda; kuruluşların, toplumların, objelerin içeriği ile olayların işlenme şeklini tanımlayabilmek için kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Bu araştırmada da, ortaokul 8. sınıf ve lise 12. sınıf öğrencilerin “Bilgelik” düzeyinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılacaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada ortaokul düzeyinde eğitim gören 8. sınıflardan oluşan rastgele seçilmiş 97 öğrenci ve lise düzeyinde eğitim gören 12. sınıflardan oluşan rastgele seçilmiş 101 öğrenci olmak üzere İstanbul İli Başakşehir İlçesi’nde kolayda örnekleme metoduna göre öğrenciler seçilmiştir. Kolayda örnekleme, ana kütle içinde seçilmesi planlanan kısmının araştırmacının yargılarına göre belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme metodudur. Bu örneklemede veriler, ana kütle içerisinde en hızlı, kolay ve ekonomik biçimde toplanmaktadır. Pandemi koşulları nedeniyle katılımcı kolaylığı açısından ve araştırmacının İstanbul Başakşehir ilçesinde oturum sağlıyor olmasından kolayda örnekleme metodu, hareket ve veri toplama kolaylığı sağlamış, metodun seçilmesine sebep olmuştur. Veriler, ortaokul kademesinde, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Akşemsettin Ortaokulu ile Oyakkent Ortaokulu, lise kademesinde ise Başakşehir Anadolu Lisesi ile Özel Çınar Anadolu Lisesi okullarından alınmıştır. Bu okullar irdelendiğinde, normal başarı düzeyinde öğrencilerin olduğu okullardır. Bu açıdan örneklemin vasat örnekleme yöntemine göre yapıldığı söylenebilir (Büyüköztürk vd. 2010). Katılımcıların belirlenmesinde, Başakşehir ilçesi sosyo-ekonomik durum açısından İstanbul ilinin ortalama bir ilçesi olduğu söylenebilir. Vasat örnekleme metodu ise ulaşılabilir evrenin temsili açısından belirlenmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kız	118	59,6
Erkek	80	40,4
Sınıf		
8. sınıf	97	49,0
12.sınıf	101	51,0
Aile Gelir Düzeyi		
0-3250 TL	9	4,5
3250-6000 TL	57	28,8
6000-9000 TL	60	30,3
9000-12000 TL	55	27,8
12000 üstü TL	17	8,6
Anne Eğitim		
İlkokul-Ortaokul	53	26,8
Lise	67	33,8
Üniversite	69	34,8
Lisansüstü	9	4,5
Baba Eğitim		
İlkokul-Ortaokul	37	18,7
Lise	69	34,8
Üniversite	71	35,9
Lisansüstü	21	10,6
Yaş		
13 yaş	46	23,2
14 yaş	50	25,3
16 yaş	2	1,0
17 yaş	47	23,7
18 yaş	50	25,3
19 yaş	3	1,5

Tablo 3.1 incelendiğinde öğrencilerin, %59.6'sı kız, %40.4'ü erkektir. Cinsiyet dağılımı açısından çok büyük farklılık olmadığı söylenebilir. Sınıf düzeyi açısından 97 öğrenci (%49.0) 8. Sınıf, 101 öğrenci (%51) şeklindedir. Öğrencilerin aile gelir

düzeylelerine bakıldığında 0-3250 TL düzeyinde 9 öğrenci (%4.5), 3250-6000 TL düzeyinde 57 öğrenci (%28.8), 6000-9000 TL düzeyinde 60 öğrenci (%30.3), 9000-12000 TL düzeyinde 55 öğrenci (% 27.8), 12000 üstü TL düzeyinde 17 öğrenci (%8.6) şeklindedir. Anne eğitim düzeyinde bakıldığında; 53 öğrencinin (%26.8) annesi ilkokul-ortaokul, 67 öğrencinin (%33.8) annesi lise, 69 öğrencinin (%34.8) annesi üniversite, 9 öğrencinin (%4.5) annesi lisansüstü eğitim yapmıştır. Baba eğitim düzeyinde bakıldığında; 37 öğrencinin (%18.7) babası ilkokul-ortaokul, 69 öğrencinin (%34.8) babası lise, 71 öğrencinin (%35.9) babası üniversite, 21 öğrencinin (%10.6) babası lisansüstü eğitim yapmıştır. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında; 13 yaşında 46 (%23.2), 14 yaşında 50 (%25,3), 16 yaşında 2 (%1.0), 17 yaşında 47 (%23.7), 18 yaşında 50 (%25.3), 19 yaşında 3 (%1.5) öğrenci olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. (Bkz. Ek 1)

3.3.2. Üç Boyutlu Bilgelik Ölçeği

Bu ölçek Ardelt (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel Boyut (14), Yansıtma Boyutu (12), Duyuşsal Boyut (13) olmak üzere üç boyutlu ve 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin adaptasyon çalışmalarının yapılması için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır (Bkz. Ek 2).

3.2.2.1. Geçerlik çalışmaları. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için İngilizce ve Türkçe diline hâkim ve eğitim bilimleri alanında araştırmaları olan bir araştırmacıya çeviri yapması istenmiştir. Daha sonrasında ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için gerek İngilizceyi gerekse Türkçeyi iyi bilen ve kullanan bir İngilizce dilbilim uzmanınca geri çevirisi yapılmıştır. Yapılan çeviri ile elde edilen taslak form yine iyi düzeyde İngilizce bilen iki araştırmacının uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak geçerlik çalışmaları tamamlanmıştır. Ardından süre ve anlaşılabilirlik açısından fikir sahibi olmak için 10 kişilik gruba deneme olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması için yeterli süre ve anlaşılması güç olan maddeler konusundaki geri dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçüt-Uyum geçerliliği ile ilgili çalışmalar için

benzer yapıyı ölçtüğü düşünölen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2003) kullanılmıştır. Her iki ölçek aynı gruba uygulandığında elde edilen özelliklerin ortalama değerleri ile ilgili korelasyon katsayısının orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermesi ölçüt-uyum geçerliğinin sağlandığını göstermektedir ($r=.312$, $p<.001$).

3.2.2.2. Güvenirlik çalışmaları. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin A boyutu için .632, B boyutu için .626, C Boyutu için .432 olduğu, ölçeğin genel boyutu için ise .707 olduğu belirlenmiştir.

Özdamar (2002: 667) çalışmasında; Cronbach Alpha değerinin .40'tan az olmasının "güvenilir olmadığını", .40-.59 arası olmasının "düşük güvenilirlikte" olduğunu, .60-.79 arası olmasının "güvenilir" olduğunu ve .80-1.00 arası olmasının da "yüksek seviyede güvenilir" olduğunu ifade etmiştir. Buna paralel şekilde Sipahi, Yurtkoru ve Çinko (2008: 89) da çalışmalarında Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması durumunda ölçeğin "güvenilir" olduğunu belirtmiştir. Fakat soru sayısının az bulunduğu alt boyutlarda bu limit ".60 ve üzeri" olarak kabul görmektedir. Nunnally (1978; akt. Alemdar Yeniçeri ve Köker, 2013: 251) ise daha eski tarihli çalışmasında tipik olarak güvenilirlik derecelerinin .70 ya da daha yukarı olmasını yeterli şekilde değerlendirmiş, fakar Nunnally teklif ettiği bu .70'e ilaveten yeni ölçekler için alpha katsayılarının .60'tan biraz daha fazla olabileceğini belirtmiştir. Konuyla alakalı daha da eski bir çalışmada Child (1970; akt. Alemdar Yeniçeri ve Köker, 2013: 251) makul olacak şekilde ölçeklerin güvenirliliği hususunda Cronbach Alpha katsayısının .60'tan fazla olmasını, ölçeğin güvenirliliği ile ilgili bir işaret olarak değerlendirmiştir. Tüm bu bahsedilenlerden hareketle, çalışmada kullanılan veri toplama aracı ve alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayılarının güvenirlik sınırlarının üstünde yer aldığı için "kabul edilebilir" nitelikte olduğu tespit edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1988; akt. Alemdar Yeniçeri ve Köker, 2013: 251).

3.2.2.3. Uyum indeksi. Uyum indeksleri; $\chi^2=1480,78$, $df=700$, $p=.000$; RMSEA, .075; $\chi^2/df=2,11$; NFI=.319; CFI=.455; GFI=.703; PCLOSE= .000 olarak bulunmuştur. Modelde alt boyutlar arasındaki kovaryansların anlamlılık görölmüştür. Yapısal Eşitlik Modeli Modeli ve Doğrulatoryıcı Faktör Analizi literatürüne göre modelin uyumlu olduğu söylenebilir (Hoe, 2008; Arbuckle, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplaması üç boyutlu bilgelik ölçeği ve demografik bilgi formu ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında pandemi koşulları nedeniyle Google anket uygulaması kullanılmıştır. Elde edilen veriler önce excel formatına çevrilmiş, ardından SPSS programına geçirilerek veri analizine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. İstatistik hesaplamalarda yüzde, frekans, t-testi istatistikleri kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri ve bunun farklı değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular sunulmaktadır. Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılım gösterme durumuna ilişkin test yapılmıştır. Sonrasında çalışmanın alt problemlerine göre bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1: 8. Ve 12 Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Puan Ortalamalarına Yönelik Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	p	Statistic	df	p
bilgeort	,053	198	,200*	,992	198	,345

8. ve 12 sınıf öğrencilerinin bilgelik puan ortalamalarının normallik testi yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilk, 50'den fazla olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi normallığe uygunluğu incelemede uygun olan iki testtir (Büyüköztürk, 2010). Testten elde edilen p değerlerinin .05'ten büyük çıkması durumunda puan dağılımlarının normallik varsayımı kabul edilir ve parametrik testler kullanılır. Bu yüzden parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-Testi (Paired Sample T-Test) kullanılmıştır.

4.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin betimsel istatistiği ile ilgili veriler Tablo 4.2' de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Betimsel İstatistiği

N	Geçerli	198
	Kayıp	0
Ortalama		3,3460
Std. Sapma		,37274
Minimum		2,38
Maximum		4,21

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri ile ilgili betimsel istatistiğe göre, öğrencilerin minimum bilgelik düzeyi 2.38 (düşük), maksimum bilgelik düzeyi 4.21 (çok yüksek) düzeydedir. Genel ortalamaya bakıldığında ise 3.34 (orta) düzeyde oldukları görülmektedir.

4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4.3’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.2: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T-Test Sonuçları

	Sınıf	N	X	S	sd	t	p
Bilişsel	8. sınıf	97	3,3476	,57584	196	-2,910	,004*
Boyut	12.sınıf	101	3,5686	,49103	188,601		
Yansıtma	8.sınıf	97	3,1950	,61260	196	-1,178	,240
Boyutu	12.sınıf	101	3,2904	,52554	189,017		
Duyuşsal	8.sınıf	97	3,2744	,45507	196	-1,285	,200
Boyut	12.sınıf	101	3,3587	,46756	195,964		
Genel	8.sınıf	97	3,2762	,38036	196	-2,620	,009*
Bilgelik	12.sınıf	101	3,4130	,35433	193,602		

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin sınıf düzeyine göre puanlarının genel bilgelik ölçek puanına göre 12. Sınıf (3.41) lehine

anlamli farklilik gosterdigi gorulmüstür ($t_{(196)} = -2.620$, $p < .05$). Benzer şekilde 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin sınıf düzeyine göre puanlarının bilgelik ölçeği bilişsel boyut puanına göre 12. Sınıf (3.56) lehine anlamli farklilik gosterdigi gorulmüstür ($t_{(196)} = -2.910$, $p < .05$). Ancak yansıtma ve duyuşsal boyut puanlarında sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılaşma gorulmemektedir ($p > .05$).

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 4.4' te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin T-Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Bilişsel	Kız	118	3,5400	,51968	196	2,535	,012*
Boyut	Erkek	80	3,3429	,56156			
Yansıtma	Kız	118	3,1977	,58893	196	-1,380	,169
Boyutu	Erkek	80	3,3115	,53839			
Duyuşsal	Kız	118	3,3846	,47408	196	2,518	,013*
Boyut	Erkek	80	3,2183	,42810			
Genel	Kız	118	3,3829	,37397	196	1,698	,091
Bilgelik	Erkek	80	3,2917	,36649			

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin cinsiyete göre puanların bilişsel boyut ve duyuşsal boyut oranına göre kız öğrenciler lehine farklılaşma gorulmekte olup ($p < 0.05$), ancak yansıtma boyutu ve genel bilgelik ölçek puanına herhangi bir farklılaşma gorulmemektedir ($p > .05$).

4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin aile gelir düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bilişsel Boyut	Gruplar	2,029	4	,507	1,738	,143
	Arası					
	Gruplar İçi	56,333	193	,292		
	Toplam	58,362	197			
Yansıtma Boyutu	Gruplar	1,997	4	,499	1,551	,189
	Arası					
	Gruplar İçi	62,100	193	,322		
	Toplam	64,096	197			
Duyuşsal Boyut	Gruplar	,211	4	,053	,243	,914
	Arası					
	Gruplar İçi	41,883	193	,217		
	Toplam	42,094	197			
Bilgelik Genel	Gruplar	,953	4	,238	1,740	,143
	Arası					
	Gruplar İçi	26,417	193	,137		
	Toplam	27,370	197			

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin aile gelir düzeyine farklılaşma durumu ile ilgili yapılan ANOVA testine göre hiçbir alt boyutta ve genel boyutta farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$).

4.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bilişsel Boyut	Gruplar Arası	,590	3	,197	,660	,578
	Gruplar İçi	57,772	194	,298		
	Toplam	58,362	197			
Yansıtma Boyutu	Gruplar Arası	,800	3	,267	,817	,486
	Gruplar İçi	63,296	194	,326		
	Toplam	64,096	197			
Duyuşsal Boyut	Gruplar Arası	,377	3	,126	,585	,626
	Gruplar İçi	41,716	194	,215		
	Toplam	42,094	197			
Bilgelik Genel	Gruplar Arası	,006	3	,002	,013	,998
	Gruplar İçi	27,364	194	,141		
	Toplam	27,370	197			

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin anne eğitim düzeyine farklılaşma durumu ile ilgili yapılan ANOVA testine göre hiçbir alt boyutta ve genel boyutta farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$).

4.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Bilişsel Boyut	Gruplar Arası	1,191	3	,397	1,347	,260
	Gruplar İçi	57,171	194	,295		
	Toplam	58,362	197			
Yansıtma Boyutu	Gruplar Arası	1,092	3	,364	1,120	,342
	Gruplar İçi	63,005	194	,325		
	Toplam	64,096	197			
Duyuşsal Boyut	Gruplar Arası	1,226	3	,409	1,940	,125
	Gruplar İçi	40,868	194	,211		
	Toplam	42,094	197			
Bilgelik Genel	Gruplar Arası	,654	3	,218	1,582	,195
	Gruplar İçi	26,716	194	,138		
	Toplam	27,370	197			

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin baba eğitim düzeyine farklılaşma durumu ile ilgili yapılan ANOVA testine göre hiçbir alt boyutta ve genel boyutta farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$).

4.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir üst öğrenim sınavına giren 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki durumu Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: 8. Ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Bilgelik Düzeyleri İle Akademik Başarı Puanları Arasında Pearson Korelasyon Sonuçları

		Bilgelik	Bilişsel	Yansıtma	Duyuşsal	Başarı
		Ort	Ort	Ort	Ort	Not
Bilgelik	Pearson	1	,701**	,630**	,781**	,001
Ort	Correlation					
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,991
	N	198	198	198	198	198

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere 8. ve 12.sınıf öğrencilerinin genel bilgelik ve bilgelik alt boyut puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=.001$, $p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE TARTIŞMA

5.1. Genel Değerlendirme

Araştırmanın yöntemi ışığında elde edilen verilerden hareketle bulgulara ulaşılmış ve bulgulara göre de sonuç bölümü oluşturulmuştur. Bu bölümün hazırlanmasında, daha önce bu konuda yapılan benzer çalışmalar ile karşılaştırmalar yapılması hedeflenmiş, fakat araştırma konusunda ülke genelinde son derece az akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Buna göre çalışma, “oldukça özgündür” denilebilir.

5.2. Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, örneklem grubunu oluşturan 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilgelik düzeylerinin “orta” seviyede olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörüne bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel ve duyuşsal bilgelik boyutunda daha yüksek bilgelik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bilgelik; “uygun kararlar alabilme, bilimsel veya felsefi öğrenmede zenginlik, içgörünün mevcudiyeti, içsel ilişkileri ve nitelikleri fark edebilme kabiliyeti ile iyi hisler” olarak tanımlanmıştır (Sternberg, Jarvin ve Reznitskaya, 2008: 38). Bu tanıma göre, eğitim-öğretim süreci içerisinde bilgelik konusunda herhangi bir spesifik eğitimin verilmiyor olmasına karşın, örneklem grubu içerisindeki öğrencilerin bilgelik düzeyinin “orta” düzey olması küçümsenmemelidir. Zira bu sonuç, öğrencilerin “doğal bilgelik seviyesi” olarak da ifade edilebilir. Üst öğrenim seviyesine yönelik sınava giren öğrencilerin hem sınava hazırlık sürecinde hem üst öğrenime yönelik tercihlerin yapılması ve kararların alınması açısından önemli bir dönemde oldukları söylenebilir. Bu psikolojik süreçlerde okul psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin hem öğrencilere bireysel ve grup rehberliği, hem de ailelere bireysel ve grup rehberliği hizmeti sunulmaktadır. Sunulan rehberlik hizmetinin içeriği incelendiğinde genelde spesifik konuların modüler halde ve ihtiyaç analizleri yapılarak sunulduğu görülmektedir. Örneğin sınav kaygısı, yılmazlık, özdüzenleme gibi alanlar bu dönemde desteklenen alanlara örnek olarak verilmektedir (Kaçan-Softa, Ulaş-Karahmetoğlu, Çabuk, 2015). Öğrencilerin bir üst öğrenim sınavına girdikleri dönemler, özellikle sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu dönemler olup, aynı

zamanda yüksek risk grubunda olunan ergenlik dönemini de içermektedir. Ayrıca cinsiyet farklılığında bilgelik ölçeğinin alt boyutlarında farklılaşma görülmüştür. Cinsiyete göre verilecek rehberlik hizmetininde farklılaştırılması farklılaştırabilir. Bu çalışmada 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilgelik düzeyinin 12. Sınıf öğrencilere göre düşük düzeyde olması, ergenlik gibi önemli bir gelişim döneminde bilgelik düzeylerinin desteklemesinde diğer rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yer alması konusunda ikna edici olabilir. Bu dönemde psikolojik dayanıklılık gibi “bilgelik” kavramı içerisinde yer alan bir kavramın sınav kaygısı ile ilişkisinin olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Acar, 2018).



SONUÇ

Türk Eğitim Sisteminde üst öğretime geçiş sınavlarının yapıldığı 8. ve 12. Sınıf düzeyleri, sadece sınavın iyi geçmesi için geçirilen psikolojik süreçler değil aynı zamanda sınav sonucuna göre üst öğretim kurumunun seçimi ile ilgili karar verme süreçleri nedeniyle öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Psikolojik iyi oluş, kişilerarası ilişkiler, mutluluk, değerler, karar verme gibi birçok kavramı içine alan bilgelik de bu açıdan değerlidir. Bilgelik araştırmalarının bu gibi kritik dönemlere yönelik olarak yapılmaya başlandığı görülmektedir. Örneğin doktora çalışmaları tez konusunun belirlenmesi, zorlu öğrenimsel ve deneysel bir dönem olması açısından benzerlik gösterebilir. Beckett ve Janfada (2018) yaptıkları araştırmada, bilgeliği geliştirilmesi için liderlik dersi ile desteklemeyi önermişlerdir.

Öğrencilerin ve ailelerin bu spesifik ve özel alanlarda rehberlik hizmetini almalarının yanında öğrencilerin buldukları dönemi çok rahatlıkla geçirmelerinde destekleyici olacak “bilgelik” alanına girmeleri ile ilgili araştırma ve uygulama sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Tez araştırması olarak yapılan çalışmalar genelde yaşlılar üzerinedir. Bunun dışında Erdem (2019) üstün yetenekli öğrencilerde (4-12.sınıf) bilgelik kavramını incelemiştir. Sternberg’in (2001a) okullarda bilgelik eğitiminin verilmesi gerektiği ile ilgili tartışmasının çok fazla dikkate alındığı, en azından araştırma boyutunda ele alındığını düşünmek zordur. Bilgelik eğitiminin erken yaşlarda ve okullarda verilmesi konusunda bir başka görüş ise Fengyan ve Hong (2012) tarafından gelmektedir. Okulların bilhassa akademik beceriye odaklandıkları ancak bilgelik üzerine eğilmedikleri konusunda Paris (2001) de hemfikirdir. Akademik beceri ya da öğretim konusunun yoğun hissedildiği dönemler, Türk eğitim sisteminde bir üst öğretim sistemine geçiş sınavının yapıldığı dönemlerdir. Bu dönemlerde bilgelik eğitiminin daha zayıf olduğu söylenebilir. Ancak genel olarak bakıldığında, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı dolaylı da olsa bilgelik konusunda duyarlılığı vurgulayıcı kararlar almaktadır. Örneğin 2023 eğitim vizyonunda okulların çocuklarda değerleri ve mutluluğu artırıcı kurumlar olarak bahsedilmesi bu açıdan önemlidir (Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye, MEB, 2018). Ancak araştırma açısından bilgelik konusunun öğrenci düzeyinde ele alındığı çalışmalar yetersizdir. Bunlardan biri üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluşunu açıklamaya çalışan bir model çalışmasıdır (Erdem, 2019). Hem uygulamaya dönük hem de araştırmaya dönük çalışmaların yetersizliği araştırmanın değeri açısından önemlidir.

1. Alt Probleme Dair Ulaşılan Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında 8. ve 12.sınıf öğrencilerin bilgelik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu iki sınıf grubundaki öğrencilerin bilgelik düzeylerinin, bilgelik kavramı ve eğitimindeki içeriklere bakıldığında; örneğin hayatın anlamı, mutlu olma gibi birçok boyutu ile daha st düzeye çekilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Sternberg, 2001a). Bu sınıf düzeyindeki farklılaşma durumu da ayrıca ele alınabilecek konular arasındadır.

2. Alt Probleme Dair Ulaşılan Sonuçlar

12. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin birçoğu ergenlik dönemini de atlatmanın etkisi ile bilgelik düzeylerinin 8. Sınıflara göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgelik düzeyinin 8. Sınıf düzeyinde daha yüksek olması, hem geçirilen gelişimsel dönem hem de akademik dönem açısından daha iyi olabilir. ğretimsel açıdan bir st ğretim sınavına geçiş açısından da kritik olması, bu döneme ilişkin psikolojik danışma ve rehberliğin de önemini artırmaktadır (Acar, 2018). Literatür kısmında da birçok defa ifade edildiği üzere bilgelik, deneyim ile gelişebilen bir yapıya sahiptir. 12. Sınıf ğrencilerinin, daha önce 8. Sınıfın sonunda girmiş oldukları “st öğrenime geçiş sınavı”na yönelik edindikleri deneyimin 12. Sınıfa gelindiğinde kendilerine olumlu yönde katkısı olduğu, bilgelik düzeyinin yüksek olmasının da bununla ilişkili olabileceği sonucundan bahsedilebilir. İkiız, 2021 senesinde Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda hazırlamış olduğu “Lise ğrencilerinde Bilgelik ve z-Kabul’un Akademik Erteleme İle İlişkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında yaş değişkenine göre bilgeliliğin değişimi incelenmiş ve on altı ile on yedi yaş grubu arasında on yedi yaş grubu lehine, on sekiz yaş ile daha büyük yaş grupları arasında ise daha büyük yaş grupları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuç ile çalışmada ulaşılan sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin bilgelik ile ilgili anlamlı bir ilişkisi tespit edilmiştir. Buna göre çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel ve duyuşsal bilgelik boyutunda yüksek oldukları bulunmuştur. Akkaya, 2019 senesinde Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu ğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı’nda hazırlamış olduğu “Psikososyal Gelişim Alanı Olarak Bilgelik Gelişiminin İncelenmesi” başlıklı yüksek

lisans tez çalışmasında Kocaeli Üniversitesi 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ve lise son sınıf öğrencilerini kapsayan bir örneklem grubu ile çalışmıştır. 725 katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmaya göre bilgeliğin cinsiyet değişkeni ile herhangi bir ilişkisi tespit edilememiştir. Bu sonuç, araştırmada ulaşılan sonuçlar ile benzer değildir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda, karar verme becerileri ve psikolojik dayanıklılık açısından kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuş ve bu durumun Türkiye’de sosyal durum, çevre gibi yapılar nedeniyle ortaya çıkmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Acar, 2018). Ayrıca İkiz’in (2021) yüksek lisans tez çalışmasında akademik erteleme, bilgelik erdemine dair karakter güçleriyle öz-kabul puanlarının cinsiyete göre değişimini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, erkekler lehine anlamlı bir değişim tespit edilmiştir. İkiz’in çalışmasında elde edilen sonuçlar da bu araştırmadaki sonuçlarla benzerlik göstermemektedir.

3. Alt Probleme Dair Ulaşılan Sonuçlar

Araştırma bulguları içerisinde tespit edilen bir diğer bulgu ise bilgelik ile ailelerin gelir düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığıdır. Yukarıda ifade edilen Akkaya’nın çalışmasında da benzer şekilde ailelerin gelir düzeyleri ile bilgelik seviyesi arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

4. ve 5. Alt Probleme Dair Ulaşılan Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunda yer alan öğrencilerin gerek annelerinin eğitim durumları gerekse babalarının eğitim durumları ile bilgelik seviyesi arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonuç ile (genel bilgelik), Akkaya (2019) ve İkiz (2021) tarafından hazırlanmış olan yüksek lisans tez çalışmalarındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

6. Alt Probleme Dair Ulaşılan Sonuçlar

Son olarak çalışmada öğrencilerin bilgelik seviyeleri ile akademik başarı düzeyleri karşılaştırılmış ama diğer birçok değişkende olduğu gibi, bir ilişki tespit edilememiştir. Akkaya’nın (2019) çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Konuya yönelik akademik çalışmaların az olmasından hareketle, bu çalışmada elde edilen sonuçların Akkaya’nın (2019) ve İkiz’in (2021) yüksek lisans tez çalışmalarında elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermesi önemlidir.

ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öneriler aşağıda sunulmuştur:

Çalışmanın örneklem grubunu üst öğrenime geçme senesinde olan ve merkezi sınava girecek olan 8. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bilgelik konusunda farkındalığın artırılması, bu konuda verilecek eğitimler ile toplum genelinde bilgeliğin geliştirilmesi adına buna benzer çalışmaların yalnızca bazı sınıf düzeylerinde değil, eğitim-öğretim sürecinin tüm kademelerindeki öğrencilere yönelik yapılmasında fayda vardır.

Literatürde de ifade edildiği üzere, özellikle bilgelik konusunda küçük yaşlardan itibaren verilecek eğitimlerin öğrencilerin “kendilerini bilme, doğru kararlar alabilme, içgörülere sahip olabilme” adına son derece mühim olduğu ortadadır. Bu sayede hangi sınıf seviyesinde olursa olsun, hayatlarını etkileyecek olan sınavlara girdiklerinde, bu durumdan olumsuz etkilenme olasılıklarının azalacağı açıktır.

Çalışmada bilgelik konusunun farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiş ve bu değişkenlerin büyük bir çoğunluğu ile herhangi bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu alanda bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda bilgeliğin farklı değişkenler ile olan ilişkisi incelenebilir. Zira bilgelik konusu bilhassa eğitim alanında oldukça özgün bir konu olarak ortaya çıkarken, yapılacak her türlü çalışmanın önemli faydalar sağlayacağı ortadadır.

8. ve 12. Sınıf dönemleri, bir üst öğrenime geçiş açısından önemli dönemlerdir. Bu dönemlerde sınav kaygısı yüzünden öğrencilerde olumsuz psiko-duyuşsal durumlar oluşabilir. Bu ve benzeri durumların bilgelik eğitimi ile desteklenmesi önerilebilir. Okul psikolojik danışmanlarının verdikleri eğitimlerde bilgelik eğitiminin de yer alması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abukan, B. (2014). *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Kendini Gerçekleştirme ve Bilgelik İlişkisi: Yaşlılar Üzerinde Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar, S. (2018). *Sınav Kaygısının Yordanmasının Psikolojik Dayanıklılık Ve Karar Verme Becerileri Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Achenbaum, A. W. ve Orwoll, L. (1991). Becoming Wise: A Psycho-Gerontological Interpretation Of The Book Of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32: 21–39.
- Ackoff, R. L. (1999). *Ackoff's Best*. New York: John Wiley & Sons.
- Ahn, T. ve Trogdon, J. G. (2017). Peer Delinquency and Student Achievement In Middle School. *Labour Economics*, 44: 192–217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2017.01.006>
- Akkaya, A. (2019). *Psikososyal Gelişim Alanı Olarak Bilgelik Gelişiminin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı, Kocaeli.
- Akman, O. (2017). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarına İlişkin 9. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Alemdar Yeniçeri, M. ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği, *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261.
- Amrein, A. L. ve Berliner, D. C. (2003). The Effects of High-Stakes Testing on Student Motivation and Learning. *Educational Leadership*, Winter Special Issue, ss. 31-32.
- Arbuckle, J.L. (2012). IBM SPSS Amos 19 User's Guide. www.amosdevelopment.com/download/amos.pdf

- Ardelt, M. (1997). *Wisdom and Life Satisfaction in Old Age. The Journals of Gerontology Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1): 15-27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual Versus Wisdom-Related Knowledge: The Case For A Different Kind of Learning in the Later Years of Life. *Educational Gerontology*, 26(8): 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of A Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research On Aging*, 25(3): 275-324.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of A Contemporary Operationalization of An Ancient Concept. *Human Development*, 47(5): 257-285.
- Ardelt, M. (2005). How Wise People Cope With Crises and Obstacles in Life. *ReVision*, 28(1): 7-20.
- Ardelt, M. (2009). Being Wise at Any Age. S. J. Lopez (Ed.). *Positive Psychology: Exploring The Best In People*, volume 1: Discovering human strengths içinde (s. 81-108). Westport, C.T: Praeger.
- Ardelt, M. ve Grunwald, S. (2018). The Importance of Self-Reflection and Awareness For Human Development in Hard Times. *Research in Human Development*, 15: 187–199. doi:10.1080/15427609.2018.1489098
- Arı, A. (2006). *İsviçre (Basel) Okul Sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics* (çev. W. D. Ross). Kitchener: Batoche Books.
- Assmann, A. (1994). Wholesome Knowledge: Concepts of Wisdom In A Historical and Cross-Cultural Perspective. D. L. Featherman, R. M. Lerner ve M. Perlmutter (Ed.). *Life-Span Development and Behavior* içinde (s. 187-224). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baltes, P. B. (2004). *Wisdom as Orchestration of Mind And Virtue*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Baltes, P. B. ve Freund, A. M. (2003). The Intermarriage of Wisdom and Selective Optimization With Compensation: Two Meta-Heuristics Guiding The Conduct of Life. C. L. M. Keyes ve J. Haidt (Ed.). *Flourishing: Positive*

- Psychology and The Life Well-Lived* içinde (s. 249-273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baltes, P. B. ve Smith, J. (1990). Toward a Psychology of Wisdom and Its Ontogenesis. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* içinde (s. 87-120). Newyork: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B. ve Smith, J. (2008). The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1): 56-64.
- Baltes, P. B. ve Staudinger, U. M. (1993). The Search for A Psychology of Wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3): 75-81.
- Baltes, P. B. ve Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A Metaheuristic (Pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence. *American Psychologist*, 55(1): 122-136.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W. ve Jeste, D. V. (2013). Defining and Assessing Wisdom: A Review of The Literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12): 1254-1266.
- Bassett, C. L. (2011). Understanding and Teaching Practical Wisdom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(131): 35-44.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Beckett, D.G. ve Janfada, M. (2019). Leading The Self, Cultivating Wisdom: A Neo-Aristotelian Perspective on Experiential Learning. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3): 335-346.
- Benedikovicová, J. ve Ardelt, M. (2008). The Three-Dimensional Wisdom Scale In Cross-Cultural Context: A Comparison Between American and Slovak College Students. *Studia Psychologica*, 50(2): 179-190.
- Bergsma, A. ve Ardelt, M. (2012). Self-Reported Wisdom and Happiness: An Empirical Investigation. *Journal of Happiness Studies*, 13(3): 481-499.
- Bilgili A. ve Durmuşçelebi, M. (2014). “Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazıları”. *Journal of Turkish Studies*, 9(2): 603–603. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6122>

- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birbiri, D. ve Ayer, G. (2013). *Türkiye Eğitim Felsefesi ile Singapur Eğitim Felsefesinin Karşılaştırılması*. (Dönem Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Birren, J. E. ve Fisher, L. M. (1990). The Elements of Wisdom: Overview and Integration. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* içinde (s. 317-332). New York: Cambridge University Press.
- Bluck, S. ve Glück, J. (2005). From The Inside Out: People's Implicit Theories of Wisdom. R. J. Sternberg ve J. Jordan (Ed.). *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* içinde (s. 84-109). New York: Cambridge University Press.
- Brown, S. C. (2004). Learning Across The Campus: How College Facilitates The Development of Wisdom. *Journal of College Student Development*, 45(2): 134-148.
- Brown, S. C. ve Greene, J. A. (2006). The Wisdom Development Scale: Translating The Conceptual to The Concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1): 1-19.
- Brugman, G. (2006). Wisdom and Aging. J. E. Birren ve K. W. Schaie (Ed.). *Handbook of The Psychology of Aging* (6th Edition) içinde (s. 445-476). Amsterdam, The Netherlands: Academic Press.
- Bundock, A. (2009). The Science of Wisdom: An Exploration of Excellence In Mind and Virtue. *Griffith University Undergraduate Student Psychology Journal*, 1: 1-9.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 345-356. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M. ve Charles, S. T. (1999). Taking Time Seriously: A Theory of Socioemotional Selectivity. *American Psychologist*, 54: 165–181.
- Cevizci, A. (1999). *Epistemoloji: Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

- Corbett, H.D. ve Wilson, B.L. (1991). *Testing, Reform and Rebellion*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cribb, J., Sibieta, L., ve Vignoles, A. (2013). *Entry Into Grammar Schools In England*. Londra. Erişim: https://www.ifs.org.uk/docs/Grammar_Schools2013.pdf, Erişim Tarihi: 20.06.2021
- Csikszentmihalyi, M. ve Rathunde, K. (1990). The Psychology of Wisdom: An Evolutionary Interpretation. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its Nature, Origins, And Development* içinde (s. 25-51). New York: Cambridge University Press.
- Curnow, T. (2008). Sophia's World: Episodes from The History of Wisdom. M. Ferrari ve G. Potworowski (Ed.). *Teaching for Wisdom: Cross-Cultural Perspectives on Fostering Wisdom* içinde (s. 1-19). New York: Springer.
- Çaylar, F. N. (2020). *8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavına (LGS) Yönelik Görüşleri (Kars İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Öğretimi Anabilim Dalı, Kars.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretim ve Yükseköğretime Geçiş Sınavlarının Kısacasında Ortaöğretim Sistemi. *Toplum Eğitim Politikaları*, ss. 273-298.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z., ve Toklucu, D. K. (2017). TEOG Yerleştirme Sistemi: Güçlükler ve Öneriler. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 94(1).
- Çilingir, L. (2012). Bilgelik Uğraşı Olarak Felsefe. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 55(1): 7-38.
- Demir, S. B. ve Yılmaz T. A. (2019). En İyisi Bu Mu? Türkiye'de Yeni Ortaöğretime Geçiş Politikasının Velilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 164-183.
- Department for Education, England. (2016). *Analysis of Secondary School-Level Applications and Offers Data by School Type*. Erişim: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/625671/School_preferences_Ad_hoc_notice.pdf, Erişim tarihi: 18.06.2021

- Dey, D. (2015). Need for Overhauling The Secondary and Higher Secondary Education System of India: Few Suggestions. *SSRN Electronic Journal*. 1-3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2640496>
- Dinç, E., Dere, İ., ve Koluman, S. (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17): 397-423.
- Doğan, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri: Kurumlar, Kişiler ve Söylemler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, S. (1998). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yönelimini Etkileyen Bazı Faktörler*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durak, N. (2009). *Aristoteles ve Farabi'de Etik*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Ercan, H. (2011). İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri ve Uyarlama Çalışması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2: 37-45.
- Ercan, H. (2013). Genç Yetişkinlerde Benlik Kurgusu Üzerine Bir Çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(2): 157-178.
- Erdem, Ş. (2019). *Üstün Yeteneklilerin İyi Oluşunda Bilgelik, Değerler Ve Benlik Kavramının Rolü*. (Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Ergün, M. (2014). Eğitimde Kademelerin Oluşması ve Kademeler Arası Geçiş Düzenlemelerine Tarihi Bakış. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı*, ss. 1-40. Atatürk Araştırma Merkezi, Antalya.
- Esirgen, B. (2007). *Türk Destanlarında Bilge Adam Tipi Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kocaeli.
- Eurydice (2010). *Eurybase - Descriptions of Education Systems*. Erişim: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php Erişim Tarihi: 08.05.2021.

- Eurydice (2011). *Italy: National System Overview on Education Systems In Europe*.
Erişim: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/cultures-integrations/public/pdf/Italy-syst%C3%A8me%20scolaire.pdf> Erişim Tarihi: 15.06.2021.
- Eurypedia. (2013). *The Structure of The European Education Systems 2013/14: Schematic Diagrams*. Erişim: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/education_structures_2013_EN.pdf Erişim Tarihi: 17.06.2021.
- Fengyan, W. ve Hong, Z. (2012). A New Theory of Wisdom: Integrating Intelligence and Morality. *Online Submission*, 2(1): 64-75.
- Ferrari, M. ve Potworowski, G. (2008). *Teaching for Wisdom: Crosscultural Perspectives on Fostering Wisdom*. New York: Springer.
- Ferrari, M., Kahn, A., Benayon, M. ve Nero, J. (2011). Phronesis, Sophia, and Hochma: Developing Wisdom In Islam and Judaism. *Research in Human Development*, 8(2): 128-148.
- Greene, J. A. ve Brown, S. C. (2009). The Wisdom Development Scale: Further Validity Investigations. *The International Journal of Aging and Human Development*, 68(4): 289-320.
- Gür B., S., Çelik Z., ve Coşkun İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretim Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi? *SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. 69: 1-28. Erişim: http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf Erişim Tarihi: 20.06.2021
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1: 29-32.
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling Technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*. 3(1). 76-83.
- Huang, W. (2005). Towards Context-Aware Knowledge Management In E-Enterprises. *Journal of Advanced Computational Intelligence and Intelligent Informatics*, 9(1): 39-45.

- Hursh, D. (2005). The Growth of High-Stakes Testing In The USA: Accountability, Markets and The Decline In Educational Equality. *British Educational Research Journal*, 31(5): 605–622.
- Hündür, T. ve Diken, E. H. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mevcut Sınav Sistemine (Teog) Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 5(1): 13-29.
- İkiz, K. (2021). *Lise Öğrencilerinde Bilgelik ve Öz-Kabul'ün Akademik Erteleme İle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karahmetoğlu, G., ve Çabuk, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4): 1481-1494.
- Kaya, M. (1981). Aristoteles'in Ahlak ve Siyaset Felsefesinin İslam Dünyasına Yansımaları. *Felsefe Arkivi Dergisi*, 22(23): 207-243.
- Kaygısız, E. G. (2013). *Örgütsel Bilgeliğin Yaratılmasında Dönüşümsel Liderliğin Rolü Üzerine Bir Çalışma*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kekes, J. (1995). *Moral Wisdom and Good Lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kim, Y. (2018). The Effects Of School Choice on Achievement Gaps Between Private and Public High Schools: Evidence From The Seoul High School Choice Program. *International Journal of Educational Development*, 60: 25–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.019>
- Köse, M. R. (1990). Aile Ekonomik Durumu, Lise ve Üniversite Sınavlarına Hazırlanma Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerinde Etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı: 204.
- Kresse, K. (2008). Can Wisdom Be Taught? Kant, Sage Philosophy and Ethnographic Reflections From The Swahili Coast. M. Ferrari ve G. Potworowski, (Ed.). *Teaching for Wisdom* içinde (s. 189-204). Amsterdam: Springer.

- Kunzmann, U. ve Baltès, P. (2005). The Psychology of Wisdom: Theoretical and Empirical Challenges. R.J. Sternberg ve J. A. Jordan (Ed.). *Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* içinde (s. 110-135). New York: Cambridge.
- Küçükler, E. (2017). Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş ve Öğrenci Akışının Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1): 43-97. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001388
- Langenfeld, K., Thurlow, M, ve Scott, D. (1997). High–Stakes Testing for Students: Unanswered Questions and Implications for Students With Disabilities. *Synthesis Report No. 26 at 18*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Limas, M. J. ve Hansson, R. O. (2004). Örgütsel Bilgelik. *Uluslararası Yaşlanma ve İnsan Gelişimi Dergisi*, 59(2): 85-103.
- Linden, M. (2008). Posttraumatic Embitterment Disorder and Wisdom Therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22: 4–14.
- Linden, M. (2014). Promoting Resilience and Well-Being With Wisdom and Wisdom Therapy. *Increasing Psychological Well-being in Clinical and Educational Settings*, (Ed.). G. A. Fava ve C. Ruini. (75-90). Heidelberg, Springer.
- Macdonald, A. (2006). *Náttúrufræðimenntun í Fljótsdalshéraði, samantekt og tillögur [Science Education in Fljótsdalshérað, Summary and Suggestions]*. Reykjavík: Iceland Education University.
- Marion, S. F. ve Sheinker, A. (1999). Issues and consequences for Statelevel Minimum Competency Testing Programs. *Wyoming Report, 1*, Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- MEB, (2018). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*, Ankara. Erişim: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BAS_VURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf Erişim Tarihi: 18.06.2021.
- Metlilo, E. ve Yıldırım, B. (2021). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailelerin Katılımı, *İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(5), 40-58.

- Mickler, C. ve Staudinger, U. M. (2008). Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of A Performance Measure. *Psychology and Aging*, 23(4): 787-799.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Erişim: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/2018> Erişim Tarihi: 25.06.2021.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan. (2012). *Statistical Abstract 2006 Edition 1.5 Upper Secondary School*. Erişim: http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/07/1303013_002.pdf Erişim Tarihi: 22.06.2021.
- Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck And Ethics In Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD, (2016). *Education Policy Outlook: Korea*. Erişim: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Korea.pdf> Erişim Tarihi: 24.06.2021.
- OECD, (2017). *Education Policy Outlook: Italy*. Erişim: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf> Erişim Tarihi: 24.06.2021.
- Özdamar K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistik Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 439-454. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.33.2.8>
- Paris, S. (2001). Wisdom, Snake Oil and The Educational Marketplace. *Educational Psychologist*, 36(4): 257-260.
- Quinn, A. (2011). *In Defense of Wise Emotions: The Relation Between Emotion and Wisdom in Autobiographical Memories*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Colarado: Colorado University.

- Reeve, R., Messina, R. ve Scardamalia, M. (2008). Wisdom In Elementary School. *Teaching For Wisdom* içinde (s. 79-92). Dordrecht: Springer.
- Richardson, M. J. ve Pasupathi, M. (2005). Young and Growing Wiser: Wisdom During Adolescence and Young Adulthood. R. J. Sternberg ve J. Jordan (Ed.). *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* içinde (s. 139-159). New York: Cambridge University Press.
- Robinson, D. N. (1990). Wisdom Through The Ages. R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* içinde (s. 13-24). New York: Cambridge University Press.
- Saito, Y. (2006). Consequences of High Stakes Testing on The Family and Schools In Japan. *KJEP*, 3(1): 101-112.
- Santrock, J. W. (1997). *Life-Span Development*. (6th ed.). Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 107-129.
- Scheibe, S., Kunzmann, U. ve Baltes, P. B. (2009). New Territories of Positive Life-Span Development: Wisdom and Life Longings. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.). *Oxford Handbook of Positive Psychology* içinde (s. 171-181). New York: Oxford University Press.
- Sinanoğlu, A. F. (2006). Atatürk'ün Kişiliğinde Bilgelik Vasfının Tezahürü ve Toplum Hayatına Yansıması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(1): 107-122.
- Sipahi B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko M., (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Sirgy, M. J. (2012). The Psychology of Quality of Life: Hedonic Well-Being, *Life Satisfaction and Eudaimonia*, Vol. 50, Springer Science & Business Media.
- Staudinger, U. M. (2008). A Psychology of Wisdom: History and Recent Developments. *Research in Human Development*, 5(2): 107-120.

- Staudinger, U. M. (2013). The Need to Distinguish Personal From General Wisdom: A Short History and Empirical Evidence. M. Ferrari ve N. M. Weststrate (Ed.). *The Scientific Study of Personal Wisdom* içinde (s. 3-19). Netherlands: Springer.
- Staudinger, U. M. ve Baltes, P. B. (1996). Interactive Minds: A Facilitative Setting for Wisdom-Related Performance?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4): 746-762.
- Staudinger, U. M. ve Glück, J. (2011). Psychological Wisdom Research: Commonalities and Differences In A Growing Field. *Annual Review of Psychology*, 62: 215-241.
- Staudinger, U. M., Dörner, J. ve Mickler, C. (2005). Wisdom and Personality. R. J. Sternberg ve J. Jordan (Ed.). *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* içinde (s. 191-219). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence*, New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4): 347-365.
- Sternberg, R. J. (1999). *Intelligence as Developing Expertise*. *Contemporary Educ. Psychol*, 24, 359–375
- Sternberg, R. J. (2000a). Wisdom as a Form of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44(4): 252-260.
- Sternberg, R. J. (2000b). Intelligence and Wisdom”. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* içinde (s. 631-649). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001a). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom In Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36(4): 227-245.
- Sternberg, R. J. (2001b). How Wise Is It to Teach for Wisdom? A Reply to Five Critiques. *Educational Psychologist*, 36(4): 269-272.
- Sternberg, R. J. (2003a). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2003b). WICS as a Model of Giftedness. *High Ability Studies*, 14(2): 109-137.
- Sternberg, R. J. (2004). Successful Intelligence as A Basis for Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19(2): 189-201.
- Sternberg, R. J. (2005). The Triarchic Theory of Successful Intelligence. D. P. Flanagan ve P. L. Harrison (Ed.). *Contemporary Intellectual Assessment* içinde (s. 103-119). New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (2009). Wisdom. S. J. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology* içinde (s. 1037-1044). UK: Wiley-Blackwell.
- Sternberg, R. J. (2010). WICS: A New Model for School Psychology. *School Psychology International*, 31(6): 599-616.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1990). *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (1999). Myths In Psychology and Education Regarding The Geneenvironment Debate. *Teachers College Record*, 100(3): 536-553.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Reznitskaya, A. (2008). Teaching for Wisdom Through History: Infusing Wise Thinking Skills In The School Curriculum. *Teaching for Wisdom* içinde (s. 37-57). Dordrecht: Springer.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M. ve Horvath, J. A. (1995). Testing Common Sense. *American Psychologist*, 50(11): 912.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1): 53-76. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1): 19-43.
- Taylor, M., Glen B., Webster, J. D. (2011). Comparing The Psychometric Properties of Two Measures of Wisdom: Predicting Forgiveness and Psychological Well-Being With The Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and The Three-

- Dimensional Wisdom Scale (3D-WS). *Experimental Aging Research*, 37(2): 129-141.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3): 374-384
- Togut, T. D. (2004). High-Stakes Testing: Educational Barometer For Success or False Prognosticator For Failure. *The Beacon Journal of Special Education Law & Practice*, 2(3).
- Topakkaya, A. (2012). Felsefi Bilgelik ve (Evren Karşısında) Hayranlık Duyma Kavramları Arasındaki İlişki Üzerine Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (18): 93-99.
- Trowbridge, R. (2005). *Project Demonstrating Excellence; The Scientific Approach of Wisdom*, (Unpublished dissertation). Union Institute & University, Cincinnati, Ohio.
- Türkiye Eğitim Derneği [TED], 2010. *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019. Erişim: <https://www.tuik.gov.tr/> Erişim Tarihi: 19.06.2021.
- Türkmen, S. (2018). *Aşkın Ontolojisi: Spinoza İle Bir Yürüyüş*, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Türkmen, S. (2019). Seneca'nın Erdem ve Bilgelik Anlayışının Ekolojik Etiğe Katkısı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 18: 257-275.
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2): 186-202.
- UNESCO, (2011). *World Data on Education vii Ed. 2010/2011: Russian Federation*. Erişim: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Russian_Federation.pdf Erişim Tarihi: 16.06.2021.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2007b). *World Data on Education 6th Edition 2006/2007: Germany*. Erişim: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Germany/Germany.pdf Erişim Tarihi: 16.06.2021.
- Webster, J. D. (2003). An Exploratory Analysis of A Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, 10(1): 13-22.
- Weststrate, N. M., Ferrari, M. Ardelt, M. (2016). The Many Faces of Wisdom: An Investigation of Cultural-Historical Wisdom Exemplars Reveals Practical, Philosophical and Benevolent Prototypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(5): 662-676.
- Woessmann, L. ve Schwerdt, G. (2017). The Information Value of Central School Exams. *Economics of Education Review*, 56: 65–79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.005>
- Yaran, C. S. (2012). Budizmle Mukayeseli Olarak İslam ve İslam Mistisizmi: Müslüman-Budist Diyaloğuna Bir Katkı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1): 253-273.
- Yıldırım, F. ve Abukan, B. (2015). Yaşlılıkta Bilgelik Konusunda Bir Derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(35): 1-9.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

Cinsiyet	Kız ()	Erkek ()	Sınıf	8.Sınıf ()	12. Sınıf ()
Anne Öğrenim	İlköğretim ()	Lise ()	Üniversite ()	Lisansüstü ()	Genel Not Ort
Baba Öğrenim	İlköğretim ()	Lise ()	Üniversite ()	Lisansüstü ()	
Aile Gelir	0-3250 TL ()	3250-6000 TL ()	6000-9000 TL ()	9000-12000 TL ()	12000 TL üstü ()

Ek 2. Bilgelik Ölçeği

BİLGELİK ÖLÇEĞİ

1	2	3	4	5
Tamamen benim için doğru	Çoğunlukla benim için doğru	Kısmen için doğru	Çok nadir benim için doğru	Kesinlikle benim için doğru değil

Açıklama: Lütfen ifade eden maddeyi **TUTARLI VE TİTİZ** bir şekilde işaretleyiniz.

A. BİLİŞSEL BOYUT

	1	2	3	4	5
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					
A9					
A10					
A11					
A12					
A13					
A14					

B.YANSITMA BOYUTU

	1	2	3	4	5
B1					
B2					

- B3 Bir karar almadan önce tartışmadaki tüm taraflar açısından bakmaya çalışırım.*
- B4 Birine karşı üzgün olduğumda, çoğunlukla kendimi bir süreliğine onun yerine koymaya çalışırım*
- B5 Bir probleme daima tüm yönleriyle bakmaya çalışırım.*
- B6 Birini eleştirmeden önce, onun yerinde olsam kendimi nasıl hissedeceğimi hayal ederim.*
- B7 Bazen başkalarının bakış açısıyla bakmanın zor olduğunu düşünürüm.
- B8 Bir problemle kafam karıştığında, yaptığım ilk şeylerden biri konuyla ilgili tüm bilgilerle durum üzerinde düşündürmektir.*
- B9 Bazen duygusal olarak o kadar yoğun olurum ki bir problemin çözüm yollarını düşünmek imkansız olur.
- B10 Geriye doğru bana ne olduğuna baktığımda küskün hissetmekten kendimi alamıyorum.
- B11 Geriye baktığımda bana olanlar hakkında aldatılmış hissediyorum.
- B12 Bir şeyler yanlış gittiğinde ya sinirlenirim ya da depresyona girerim.

C.DUYUSAL BOYUT

1 2 3 4 5

- C1 Kendileri için üzülen mutsuz insanlar beni sinir ediyor.
- C2 İnsanlar hayvanların duygularını ve hislerini çok fazla anlıyor.
- C3 Hiçbir zaman sevmeyeceğim insanlar var.
- C4 Her çeşit insanla rahat anlaşabilirim.*
- C5 Başkalarının sıkıntıda ya da yardıma ihtiyacı olması benim derdim değildir.
- C6 Başkalarının sorunları olduğunda çoğu zaman onlar için üzüntü hissetmem.
- C7 Bazen herkese içimde gerçek bir merhamet hissediyorum.*
- C8 Birisinin ihtiyacı olduğunda genellikle teselli etmem.
- C9 Diğer insanların dertlerini dinlemekten hoşlanmam.*
- C10 Çok fazla sevmediğim bazı insanlar var ki bu insanlar yaptıkları bir şeyden dolayı ceza

aldıkları ya da yakalandıkları zaman, içten içe mutlu olurum.

- C11 Bazen insanlar benimle konuşurken, onların gitmesini isterim.
- C12 Benimle tartışan insanlardan kolaylıkla rahatsız olurum.
- C13 İnsanların yardıma ihtiyaçları olduğunu gördüğümde bir şekilde onlara yardım etmeye çalışırım.*

***Ters madde**

Teşekkür Ederiz



EK 3. Ölçek Kullanım İzni

Permission Request of Three-Dimensional Wisdom Scale Gelen Kutusu



Burak Çebi

Dear Professor Monika Ardelt I am Burak Çebi (master student at Sabahattin Zaim University) I want to use your Three-Dimensional Wisdom Scale in my master thesis



Ardelt, Monika

Dear Burak,

You have my permission to use the 3D-WS in your research. The Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS), including instructions for using and scoring the scale, can be downl (https://www.dropbox.com/s/641e329fb9w7/Wisdom_questionnaire.docx?dl=1), and the article that describes its development can be downloaded here (https://www.dropbox.com/s/17q9af0wzdc/Empirical_assessment_of_the_3D-WS.pdf?dl=0). Other articles can be downloaded from my web page below. Please let me know if you have any questions, I about your research if you decide to use the 3D-WS.

All the best,

Monika Ardelt

Monika Ardelt, Ph.D.
Professor of Sociology and Graduate Coordinator
Department of Sociology and Criminology & Law
University of Florida

EK 4. MEB İzin Yazısı



T.C.
BAŞAKŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16132268-44-26058397
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Burak ÇEBİ)

07.06.2021

DAĞITIM YERLERİNE BAŞAKŞEHİR

İlgi a) Valilik Makamının 26.04.2021 tarihli ve 20-24578437 sayılı oluru.
b) Araştırmacı Burak ÇEBİ'nin 04/06/2021 tarihli dilekçesi

Araştırmacı Burak ÇEBİ'nin yüksek lisans tez çalışması olan "**Üst Öğrenim Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Bilgelik Düzeylerinin Belirlenmesi**" konulu anket uygulamasını İlçemize bağlı resmi-özel ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanmasını talep eden dilekçesi ve anket uygulamasının uygun görüldüğüne dair ilgi (a) Valilik oluru ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Samet UĞUR
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : Dilekçe Onay ve Yazı

DAĞITIM
Tüm Resmi/Özel Ortaokul ve Lise Md.lerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü (Strateji Geliştirme Bölümü) Ertuğrul Gazi Cad. Başak Mah. No. 22/A Başakşehir/İstanbul
Telefon No : 0 (212) 488 48 80
E-Posta: basaksehir34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hsf01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Saniye ŞAHİN Dahili (196)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: Faks 2124884882



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinde 5035-2445-3567-8272-2618 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-24751505

28.04.2021

Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 26.04.2021 tarihli ve 24578437 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzinleri konulu ilgi (b) oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler

Mevcut Elektronik İmzalar

İRFAH BALLI (Yazı İşleri Müdürlüğü - Uzaktan) 29.04.2021 19:32
Adres : Binbirdirek Mah. İmraflı Oktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Şef
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden aad0-1cf0-3532-b9cd-39c6 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması (VALUF



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-24578437
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

26/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünüzün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Mustafa YILDIZ	14.04.2021	5364	Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı İle Akademik Ertelenme ve Ders Motivasyonu Arasındaki İlişki	İl Geneli	Resmî ve Özel Ortaokul Öğrencileri
Dilara EKEN SİMŞEK	16.04.2021	4279	İlkokul Yöneticileri ve Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılımla İlgili Görüşleri	İl Geneli	Resmî İlkokullarda Görevli Yönetici ve Öğretmenler
Orhan KORKMAZ	16.04.2021	5284	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Liderlik Algılarının İncelenmesi	İl Geneli	Resmî İlkokullarda Görevli Öğretmenler
Burak CEBİ	12.04.2021	5156	Üst Öğretim Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Bilgi Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi	İl Geneli	Resmî ve Özel Ortaokul ve Lise Öğrencileri
Ehif VELİOĞLU	16.04.2021	5524	Öğretmenlerin Bilimsel Araştırma Yapılabileceği Beceri Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Araştırması	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Rabia SEVİLMİŞ	15.04.2021	5523	Çokkültürlü Eğitim Ortamında Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri: Bir Karma Yöntem Araştırması	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Görsü NAİBOĞLU	19.04.2021	5635	Özantık Liderliğin Örgütsel İletişime Etkisi: Psikolojik İyi-Oluşum Aracı Rolü	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istememesi, öğrenci ve velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçiş olan kurumlarda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerine alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğünüzde muhafaza edilen mülki ve inzali veri toplama araçlarının kurumunuza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülüğü esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasının ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğünüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgili genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğünüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (30 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Babadere Mah. İnanç Ötken Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelismes4@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@h01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
Unvan : Şef
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakoogu.meb.gov.tr/adresinden> 7991-6c24-3eb2-80a8-4d76 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Etik Kurul İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2021-E.7152



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı :E-20292139-050.01.04-7152
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Burak ÇEBİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

"Üst Öğrenim Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Bilgelik Düzeylerinin Belirlenmesi"
başlıklı araştırmanız kurumumuzun 30.04.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek
etik açıdan uygun bulunduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:14-Burak Çebi Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 27.05.2021 15:53

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu *BSMHKSD5U* Pin Kodu :14322
Adres Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/0N3>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
Unvanı: Yemimli Katip
Tel No: 2126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	30.04.2021
Sayı	2021/04
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Üst Öğrenim Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Bilgelik Düzeylerinin Belirlenmesi
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Burak ÇEBİ
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Başkan V.

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTCU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad – Soyad: Burak ÇEBİ

EĞİTİM BİLGİLERİ

2018 – 2022 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü /
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık (Yüksek Lisans) (Tezli)

2014 – 2018 Lefke Avrupa Üniversitesi / Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim
Öğretmenliği 3.33 / 4.00 (Şeref Mezunlu)

2010 – 2014 Özel Çınar Anadolu Lisesi

ULUSLARARASI DİĞER HAKEMLİ DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER

Dürüst, Ç, Çebi, B. (2018). Kıbrıs'ın Kuzeyinde Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Ebeveynlerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi, 1 (1), 1-31. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijacc/issue/40248/463204>

ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN VE BİLDİRİ KİTABINDA ÖZET METİN OLARAK BASILAN BİLDİRİLER

Çebi, (2018 Mayıs), Kıbrıs'ın Kuzeyinde Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Ailelerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Uluslararası Geleceğin Eğitimine Bakış Konferansı (UGEB' 18) Sözlü Bildiri

Çebi, (2017 Aralık), Kıbrıs'ın Kuzeyinde Özel Eğitim Gereksinimi Dönemleri: Ebeveynlerin Gözünden Bakış (3. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi CICER'17 - Kıbrıs Eğitim Araştırmaları Birliği (KEAB) Sözlü Bildiri

Çebi, (2016 Mart), Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Ailelerine Yönelik Rehabilitasyon Hizmeti Sanat Terapisi (3.Uluslararası Katılımlı Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi – Anadolu Üniversitesi) Poster Bildiri

ULUSAL BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN VE BİLDİRİ KİTABINDA ÖZET METİN OLARAK BASILAN BİLDİRİLER

Çebi, (2016 Ekim), Türkiye'de Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerle İlgili Neler Yapıyoruz? Neler Yapamıyoruz? (26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Anadolu Üniversitesi – ÖZDER) Poster Bildiri

Çebi, (2016 Mayıs), Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Ailelerine Yönelik Rehabilitasyon Hizmeti Sanat Terapisi (6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi Ankara Üniversitesi – ÖZDER) Sözlü Bildiri

Çebi, (2015 Aralık), 1985 den Günümüze Türkiye de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Farklı Yönlerden İncelenmesi (25.Ulusal Özel Eğitim Kongresi – ÖZDER) Poster Bildirisi

Çebi, (2015 Mayıs), Engel Tanımadan Farkındalık Oluşturmak (5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi Anadolu Üniversitesi – ÖZDER) Poster Bildirisi

ÖDÜLLER

Teşekkür Belgesi KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi

Teşekkür Belgesi 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi (Anadolu Üniversitesi – ÖZDER)

Teşekkür Belgesi 6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi (Ankara Üniversitesi – ÖZDER)

Teşekkür Belgesi Türkiye Görme Engelliler Derneği

Yüksek Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2018 Bahar Dönemi

Yüksek Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2018 Güz Dönemi

Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2017 Bahar Dönemi

Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2016 Güz Dönemi

Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2016 Bahar Dönemi

Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2015 Güz Dönemi

Yüksek Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2015 Bahar Dönemi

Şeref Belgesi Lefke Avrupa Üniversitesi 2014 Güz Dönemi