



**T.C
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ**

**TÜRKİYE İLE PISA'DA BAŞARILI ÜLKELERİN
EĞİTİM EKONOMİLERİNİN, ÖĞRETMEN VE OKUL
YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Mehtap AKKOR

**Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Danışman**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Mehtap AKKOR tarafından hazırlanan “*Türkiye ile PISA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Ekonomilerinin, Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı bu çalışma, 17.01.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Şenol SEZER

Kabul/Red

Üye: Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Kabul/Red

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY

Kabul/Red

...../...../2022

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “*Türkiye ile PISA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Ekonomilerinin, Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Süreçlerinin Değerlendirilmesi*” konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. 17/01/2022

Mehtap AKKOR

ÖN SÖZ

Günümüzde toplumların kalkınması ve refah düzeyini artırması için en etkili yol eğitimidir. Eğitimi oluşturan pek çok öge vardır. Öğretmen ve okul yöneticisi bu ögelerden ikisidir. Eğitime ayrılan kaynakta başarıya ulaşmakta önemli kriterlerden biridir. Bu çalışmada Türkiye ile PISA’da başarılı ülkelerin eğitim ekonomileri, öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme süreçleri incelenmiştir. İncelenen ülkeler Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya’dır. Amaç; bu başarılı ülkelerin sistemlerini inceleyip, değerlendirmek ve Türk eğitim sistemine öneriler sunmaktır.

Çalışmam boyunca öneri ve yardımlarıyla bana destek olan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Güven ÖZDEM’e, değerli jüri üyeleri Doç Dr. Şenol SEZER ve Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY’a, yüksek lisans eğitimim boyunca bana alanı sevdiren ve çok şey öğreten sayın hocam Doç. Dr. Tevfik UZUN’a, kaynaklara ulaşmam noktasında tereddütsüz yardıma koşan, lise yıllarından hocam olan Uludağ Üniversitesi’nden sayın Dr. Mehmet SARAÇ’a, lisansüstü eğitim hayatım süresince daima bana yardımcı olan yüksek lisans arkadaşım sevgili Elif TOPÇU’ya, sınıf arkadaşlarım Ahmet KÖMERİK ve Arman GENÇ’e, tezi bitirmem için manevi olarak her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen çok değerli ablam Deniz SAYIN’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Mehtap AKKOR

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	8
ABSTRACT.....	9
KISALTMALAR.....	10
TABLolar LİSTESİ.....	12
ŞEKİLLER LİSTESİ	14
GİRİŞ	15

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.PISA nedir ?	20
1.2.PISA'nın Alt Boyutları	22
1.2.1.Fen Okuryazarlığı	22
1.2.2.Okuma Becerileri	24
1.2.3.Matematik Okuryazarlığı	26
1.3.Öğretmen Yetiştirme.....	28
1.4.Okul Yöneticisi Yetiştirme	30
1.5.Eğitim Ekonomisi	32
1.6.İlgili Araştırmalar	36
1.6.1.Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ile İlgili Yapılan Yurt içi ve Yurt Dışı Araştırmalar	36
1.6.2.Okul Yöneticisi Yetiştirme Sistemleri ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	38
1.6.3.Eğitim Ekonomisi Politikaları ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar	40

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli.....	44
2.2.Evren ve Çalışma Grubu.....	45
2.3.Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1.PISA 2015 Genel Bilgi ve Değerlendirme	47
3.2.En Başarılı Beş Ülkenin Fen Okuryazarlığı Sonuçları	49
3.3.En Başarılı Beş Ülkenin Matematik Okuryazarlığı Sonuçları.....	51
3.4.En Başarılı Beş Ülkenin Okuma Becerileri Sonuçları.....	53
3.5.Singapur Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi	55
3.5.1.Singapur Hakkında Genel Bilgiler.....	55
3.5.2.Singapur Eğitim Sistemi	56
3.5.3.Singapur Öğretmen Yetiştirme Politikaları	60
3.5.4.Singapur Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları	67
3.5.5.Singapur Eğitim Ekonomisi.....	72
3.6.Japonya Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi	80
3.6.1.Japonya Hakkında Genel Bilgiler	80
3.6.2.Japonya Eğitim Sistemi	81
3.6.3.Japonya Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	85
3.6.4.Japonya Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları	95
3.6.5.Japonya Eğitim Ekonomisi	99
3.7.Estonya Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi	107
3.7.1.Estonya Hakkında Genel Bilgiler	107
3.7.2.Estonya Eğitim Sistemi.....	108
3.7.3.Estonya Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	111
3.7.4.Estonya Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları	117

3.7.5.Estonya Eğitim Ekonomisi	121
3.8.Tayvan Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi.....	128
3.8.1.Tayvan Hakkında Genel Bilgiler	128
3.8.2.Tayvan Eğitim Sistemi.....	130
3.8.3.Tayvan Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	134
3.8.4.Tayvan Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları	140
3.8.5.Tayvan Eğitim Ekonomisi	144
3.9.Finlandiya Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi	150
3.9.1.Finlandiya Hakkında Genel Bilgiler	150
3.9.2.Finlandiya Eğitim Sistemi	151
3.9.3.Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	154
3.9.4.Finlandiya Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları	161
3.9.5.Finlandiya Eğitim Ekonomisi	166
3.10.Türkiye Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi	171
3.10.1.Türkiye Öğretmen Yetiştirme Politikaları	171
3.10.2.Türkiye Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları.....	177
3.10.3.Türkiye Eğitim Ekonomisi.....	180
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	186
KAYNAKLAR	202

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Hazırlayan: Mehtap AKKOR

Yıl: 2022

Sayfa Sayısı: 249

ÖZET

TÜRKİYE İLE PISA'DA BAŞARILI ÜLKELERİN EĞİTİM EKONOMİLERİNİN, ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada Türkiye ile 2015 PISA'da en başarılı 5 ülke olan Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikaları incelenmiştir. Türk Eğitim sistemi için önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Ülkelerin eğitim bakanlıkları, resmi kurum ve kuruluşları, resmi istatistik sitelerine dayanarak bulgular oluşturulmuştur. Bunun yanında ulusal ve uluslararası makaleler ve kitaplar incelenmiştir. Araştırma sonucunda; incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen seçme ve yetiştirme aşamasında çok boyutlu inceleme yaptıkları anlaşılmıştır. Türkiye'deki uygulamaya göre, öğretmenlik bölümüne puanı yeten herkes öğretmen olabilmektedir. Okul yöneticisi yetiştirme noktasında ülkelerin yıllardır devam eden bir politikaya sahip olduğu, Türkiye'de sürekli değişen yönetici yönetmeliğinden dolayı okul yöneticisi yetiştirmede sıkıntı yaşadığı ortaya koyulmuştur. Eğitim ekonomisi konusunda, incelenen ülkelere kıyasla Türkiye daha az yatırım yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul yöneticisi, Eğitim ekonomisi, PISA, Eğitim sistemi

Recep Tayyip Erdogan University The Institute of Graduate Studies

Department: Education Sciences

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Author: Mehtap AKKOR

Year: 2022

Pages: 249

ABSTRACT

EVALUATION OF EDUCATION ECONOMIES, TEACHER AND SCHOOL ADMINISTRATOR TRAINING PROCESSES OF TURKEY AND SUCCESSFUL COUNTRIES IN PISA

In this study, teacher training, school administrator training and education economy policies of Turkey and Singapore, Japan, Estonia, Taiwan and Finland, which are the 5 most successful countries in 2015 PISA, were examined. Suggestions were made for the Turkish education system. In this study, document analysis design, one of the qualitative research methods, was used. Findings were created based on the education ministries, official institutions and organizations, official statistics websites of the countries. In addition, national and international articles and books were examined. As a result of the research; It has been understood that the countries examined have made a multidimensional analysis in the teacher training systems during the teacher selection and training phase. According to the practice in Turkey, anyone with sufficient points in the teaching department can become a teacher. It has been revealed that countries have a policy that has been going on for years at the point of training school administrators, and that there are problems in raising school administrators in Turkey due to the constantly changing administrative regulations. Compared to the countries studied, Turkey invests less in education economy.

Key Words: Teacher, School administrator, Education economics, PISA, Education System

KISALTMALAR

AAAS: American Association for the Advancement of Science (Amerika Feni Geliştirme Derneği)

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

AST: Advanced Subject Test (İleri Düzey Alan Testi)

CAP: Comprehensive Assessment Program (Kapsamlı Değerlendirme Programı).

CEP: Current Estimated Potential (Mevcut Tahmini Potansiyel)

CPF: Central Provident Fund (Merkezi Tedarik Fonu)

ECTS: European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)

EPMS: Enhanced Performance Management System (Geliştirilmiş Performans Yönetim Sistemi)

GSAT: General Scholastic Ability Test (Genel Akademik Yetenek Testi)

GSYH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

LEP: Leaders in Education (Eğitimde Liderler Programı)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MLS: Management Leadership in Schools (Okullarda Yönetim ve Liderlik Programı)

MOE: Ministry of Education (Eğitim Bakanlığı)

NAER: National Academy for Education Research (Ulusal Eğitim Araştırmaları Akademisi)

NCEE : National Center of Education and Economy (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi)

NCER: National Council on Educational Reform (Ulusal Eğitim Reformu Konseyi)

NIE: The National Institute of Education (Ulusal Eğitim Enstitüsü)

NITS: National Institute for School Teachers and Staff Development (Ulusal Öğretmen ve Personel Geliştirme Merkezi)

NTU: The Nanyang Technological University (Nanyang Teknoloji Üniversitesi)

NUS : National University of Singapore (Singapur Ulusal Üniversitesi)

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

OSEH : Ortaöğretim sonrası Eğitim Hesabı

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)

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

PSEA: Post Secondary Education Account (Ortaöğretim Sonrası Eğitim Hesabı)

RO : Reporting Officer (Rapor Görevlisi)

SMU: The Singapore Management University (Singapur İşletme Üniversitesi)

SREB : Southern Regional Education Board (Güney Bölge Eğitim Kurulu)

TEA: Teacher Education Act (Öğretmen Eğitimi Yasası)

TEAER: Teacher Education Act Enforcement Rules (Öğretmen Eğitimi Yasası Uygulama Kuralları)

TIMSS: Trends in Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TSLN: Thinking School Learning Nation (Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus Projesi)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. PISA 2015 En Başarılı 5 Ülke ve Türkiye'nin Sonuçları.....	49
Tablo 2. UEE'nin Öğretmen Eğitim Programlarının Türleri Ve Süresi	63
Tablo 3. Singapur'da Eğitimde Öğrenci Başına Düşen Yıllık Harcama Miktarları	74
Tablo 4. Singapur'un 2010-2016 Arası Toplam Eğitim Harcamaları	76
Tablo 5. Japonya'da Öğretmenlik Sertifika için Temel Gereklilikler ve Minimum Kredi Sayısı.....	88
Tablo 6. Japonya'da Öğretmenlerin Kariyerleri Boyunca Aldığı Temel Hizmet içi Eğitimler.....	93
Tablo 7. Japonya'da Eğitimde Öğrenci Başına Düşen Yıllık Harcama Miktarları	101
Tablo 8. Japonya'da 2010-2016 Arası Toplam Eğitim Harcamaları	104
Tablo 9. Japonya 2010-2016 Arası Üniversite Toplam Eğitim Harcamaları	105
Tablo 10. Japonya 2010-2016 Arası Yerel Yönetim Toplam Eğitim Harcamaları.....	106
Tablo 11. Estonya Okul Seviyelerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri.....	114
Tablo 12. Estonya'da Öğretmen Eğitimi Şeması	116
Tablo 13. Estonya 2012-2016 Yılları Arası Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcama Miktarları.....	124
Tablo 14. Estonya 2012-2016 Yılları arası Okul Türlerine Göre Toplam Kamu Harcama Miktarları	126
Tablo 15. Estonya 2012-2016 Yılları Arası Okul Türlerinin Finansmanında Yerel ve Merkezi Hükümetin Pay Yüzdeleri	127
Tablo 16. Tayvan 2010-2016 Yılları Arası Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Kamu Harcama Miktarları.....	147
Tablo 17. Tayvan 2010-2016 Yılları Arası Okul Türlerine Göre Eğitim Harcamalarının Yüzde Dağılımı	148
Tablo 18. Tayvan 2010-2016 Yılları Arası Kamu ve Özel Eğitim Harcamaları	149

Tablo 19. Tayvan (Çin Taypesi) 2012-2016 Yılları Arası Hükümet	
Eğitim Harcamaları	150
Tablo 20. Finlandiya Öğretmen Eğitim Müfredatı Staj Uygulaması.....	159
Tablo 21. Finlandiya 2010-2016 Arası Okul Türlerine Göre Toplam	
Eğitim Harcamaları	169
Tablo 22. Finlandiya 2010-2016 Arası Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına	
Yapılan Eğitim Harcamaları	170
Tablo 23. Türkiye 2011-2016 Arası Okul Türlerine Göre Toplam	
Eğitim Harcamaları	182
Tablo 24. Türkiye 2011-2016 Arası Finans Kaynağına göre ve Toplamda	
Yapılan Eğitim Harcamaları	183
Tablo 25. Türkiye 2011-2016 Arası Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Başına	
Yapılan Eğitim Harcamaları	184

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yıllara Göre Türkiye'nin PISA Puan Grafiği.....	22
Şekil 2. Yıllara Göre Türkiye'nin PISA Fen Okuryazarlığı Puanları.....	24
Şekil 3. Türkiye'nin Yıllara Göre PISA Okuma Becerisi Sonuçları	26
Şekil 4. Türkiye'nin Yıllara Göre Matematik Okuryazarlığı Sonuçları	28
Şekil 5. En Başarılı Beş Ülkenin Yıllara Göre PISA Fen Okuryazarlığı Puan Grafiği	51
Şekil 6. En Başarılı Beş Ülkenin Yıllara Göre PISA Matematik Okuryazarlığı Puan Grafiği	53
Şekil 7. En Başarılı Beş Ülkenin Yıllara Göre PISA Okuma Becerileri Puan Grafiği	55
Şekil 8. Singapur'da Öğrencilerin Sahip Olması Beklenen 21. Yüzyıl Yetkinlikleri	59
Şekil 9. Singapur'da Öğretmenlikten Müdürlüğe Geçişteki Kariyer Adımları	70
Şekil 10. 2010-2016 Arası Singapur Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları	73
Şekil 11. 2010-2016 Arası Japonya Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları.....	101
Şekil 12. 2010 - 2016 Arası Estonya Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları	123
Şekil 13. 2010-2016 Arası Tayvan Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları.....	145
Şekil 14. 2010-2016 Arası Finlandiya Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları.....	167
Şekil 15. 2010-2016 Arası Türkiye Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları	181

GİRİŞ

Eğitimin amacı bireyde istendik değişiklikler yaratmak, bireyi ve nihai olarak toplumu maddi ve manevi olarak yükseltmektir. Bu amaca ulaşmak için toplumlar eğitime önem vermekte ve yatırımlar yapmaktadır. Ancak eğitim çok boyutlu bir süreçtir, buna dahil olan pek çok kurum ve kişi vardır. Bu noktada çok iyi bir planlama yapılmalı ve sistemli bir ilerleyiş olmalıdır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri, okul yöneticisi yetiştirme sistemleri ve eğitim ekonomileri bu gelişim planının en önemli parçalarından biridir. Bu çalışmada Türkiye ile PISA 2015 değerlendirmesinde en başarılı beş ülkenin öğretmen ve yönetici yetiştirme sistemleri ile eğitim ekonomilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

21. yüzyılda bilgiye ulaşmak problem olmaktan çıkmıştır. Dünyanın herhangi bir yerinde olan gelişme, anında tüm dünyadan öğrenilebilmektedir. Bu kadar bilginin ve iletişimin yaygınlaştığı dünyada, hala eğitimde istenilen noktalara ulaşılamamıştır. Bu yüzden, OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü) kapsamında 1997 yılından beri uygulanan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) değerlendirmesi ile ülkeler karşılaştırılmakta ve yapılan uygulamalar paylaşılmaktadır. Ülkeler hangi alanda başarılı olduklarını, hangi alanda diğer ülkelerden daha az başarılı olduklarını görebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile bilgi ve beceri gelecek kuşaklara aktarılır ve nitelikli insan gücü oluşturulur. Ülkelerin refah seviyelerini yükseltmek ve gerekli olan eğitilmiş bireyler için öğretmene ihtiyacı vardır. Bireyin ve toplumun yükselmesi için nitelikli öğretmenler yetiştirmek gerekir (Ayas, 2009). Bu konuda ülkelerin birbirinden çok farklı uygulamaları mevcuttur. Türkiye’de öğretmen seçme ve yerleştirme politikaları uzun yıllardır tartışılmaktadır. Bunun sebebi tutarlı bir politikaya sahip olunmamasıdır (Kiraz ve Dursun, 2015). Ülkeler ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenleri yetiştirmek ve seçmek için başarılı ülkelerin

politikalarını sürekli olarak izlemeli ve toplumun ihtiyacına göre uyarlamalar yapmalıdır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

21. yüzyılda okul yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik özellikleri vardır. Bunlar gelecek görüşüne sahip lider, toplum lideri ve öğretim liderliğidir (Özmen, 2002). Değişim kaçınılmaz olduğuna göre, ülkelerin eğitim yöneticilerinin aldıkları eğitimle ve ortaya koydukları yöneticilik becerileri ile bu değişime ayak uydurmaları gerekir (Çelik, 2000). Okul yöneticisi, yaşanan değişimleri okul iklimine ve amaçlarına uygun olarak yorumlamak ve sorunlara çözüm bulmak için yeterli niteliklere sahip olmalıdır (Demirtaş, 2014). Gereken niteliklere sahip olan yöneticiler ülkenin eğitim kalitesini ve başarısını arttıracaktır (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015). Eğitimde başarılı ülkeler, okul yöneticisi seçme ve atama konusunda belirli kriterlere sahiptir ve yıllardan beri oluşturdukları bir politika mevcuttur. Türkiye okul yöneticisi yetiştirme konusunda yıllar içerisinde çok fazla politika ve yönetmelik değiştirmiştir.

Bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmelerle beraber, bireysel ve toplumsal anlamda eğitimden beklentiler yükselmiştir. Eğitime yeni toplumsal, ekonomik, siyasi amaçlar yüklenmiştir. Bu amaçların ve beklentilerin gerçekleştirilebilmesi için eğitime ayrılan kaynakların doğru ve yeterli kullanımı çok önemlidir (Tuzcu, 2004). Eğitim finansmanında tüm dünyada yaşanan bir darboğaz söz konusudur. Bunun nedenleri arasında bütçenin iyi yönetilememesi, eğitim hizmetlerinin maliyetinde yaşanan artışlar, okul başarısızlıklarının sebep olduğu finansman kaybı, eğitim talebinin artması, kamu gelir kaynaklarının yetersizliği vb. sayılabilir (Kavak ve Ekinci, 1994). Bunun dışında Türkiye ve gelişmekte olan ülkelerin hızlı nüfus artış oranından dolayı, eldeki kaynaklar daha çok yeni okul inşası vb. faaliyetler için harcanmaktadır. Sahip olunan bu kıt kaynakların niceliksel sorunlara harcanması sebebi ile nitelik için yeterince kaynak ayırlanamamaktadır (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009).

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Türkiye ve 2015 PISA’da en başarılı beş ülkenin öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikaları nelerdir?” olarak belirlenmiştir ve bu sorunun cevabına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel olarak amacı; Türkiye ile 2015 yılında uygulanan PISA’da en başarılı beş ülke olan Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan (Çin Taypesi) ve Finlandiya’nın öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikalarını inceleyip, değerlendirmek ve Türk Eğitim sistemi için önerilerde bulunmaktır.

Bu amaç ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan, Finlandiya ve Türkiye’nin;

1. PISA’da yıllara göre başarıları nasıl değişmiştir?
2. Eğitim sistemlerinin genel özellikleri nelerdir?
3. Öğretmen yetiştirme politikaları nasıldır?
4. Okul yöneticisi yetiştirme politikaları nasıldır?
5. Eğitim ekonomisi politikaları ve araçları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; Türkiye, Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya’nın öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikalarını inceleyip değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye Avrupa ile karşılaştırıldığında eğitimde çok başarılı bir konumda değildir. Bu tür araştırmalar ile başarılı ülkeler incelenerek yapılan uygulamalar değerlendirilmelidir. İncelenen ülkeler kültürel ve coğrafi olarak birbirinden çok farklı konumlarda yer almaktadır. Dolayısıyla yapılan uygulamalar çeşitlilik göstermektedir. Ancak başarılı ülkelerin bazı öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikalarında benzerlik vardır. Bu noktada bu ortak noktalar saptanarak Türk eğitim sistemine uyarlamalar yapılabilir. Uygulamaları direkt olarak almak mümkün olmayacaktır. Çünkü ülkeler kültürel, ekonomik, siyasal, nüfus olarak birbirinden farklılık göstermektedir ve bir ülke için uygun olan uygulama, bir diğer ülke için uygun olmayabilir.

Eğitim sisteminin öğrenciden sonra temel yapıtaşı olan öğretmen ve okul yöneticisi bu çalışmada aynı anda incelenmiş ve eğitim ekonomisi açısından da

değerlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde bu üç noktayı aynı anda değerlendiren çalışma çok fazla mevcut değildir. Bu açıdan yapılan araştırmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme ile eğitim ekonomisi politikası uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır.

1. Ülkelerin coğrafi konumlarının ve kültürlerinin okul yöneticisi yetiştirme ve öğretmen yetiştirme sistemlerine etki etmediği varsayılmaktadır.
2. Literatür taramalarından elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
3. Ülkelerde yaşayan insanların milliyetlerinin araştırılan üç başlık üzerinde anlamlı bir etki yapmadığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Çalışma Türkiye ile Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan, Finlandiya’nın öğretmen ve okul idarecisi yetiştirme ve eğitim ekonomilerinin incelenmesi ile sınırlıdır.
2. Çalışmada üzerine araştırma yapılan ülkelere gidememek bir sınırlılık olarak görülmüştür.
3. Araştırma PISA 2015 sonuçlarına dayanarak yapılmıştır.
4. Bu çalışma sosyal bilimler alanında yapıldığı için bütünüyle deneysel olamamasından kaynaklanan problem bu araştırma için de söz konusudur.
5. Tez yazımına 2018 yılında başlandığında PISA 2018 sonuçları henüz açıklanmadığı için PISA 2015 sonuçlarına göre ülkeler baz alınmıştır.
6. Çalışma, konu ile ilgili basılı dokümanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

PISA: Açılımı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubu

öğrencilere uygulanan, üç yılda bir gerçekleştirilen, öğrencilerin bilgi ve becerisini değerlendiren bir araştırmadır (MEB, 2020).

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişim yaratma sürecidir (Ertürk, 1984: 12).

Eğitim Ekonomisi: örgün ve yaygın eğitim gibi farklı eğitim düzeyleri ve türleri aracılığıyla bireye ihtiyaç duyduğu nitelikleri sağlamak için, elde olan sınırlı kaynakları farklı biçimlerde kullanma ve bu sınırlı kaynakların bireye ve topluma nasıl dağıtılacağını araştıran bilim dalıdır (Özdem, 2009).

Eğitim Planlaması: makro düzeyde eğitim için ayrılan, bütçe ve kaynağın gerektiği şekilde paylaştırılarak tüm eğitim seviyelerinde (ilkokul, ortaokul vb.) mantıklı bir dağılımını sağlayan sürece denir (Özdem, 2009).

Öğretmen Yetiştirme: Kişileri öğretmenlik mesleğine hazırlamak için belli bir zaman dahilinde yapılan etkinliklere denir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014: 281).

OECD: Açılımı İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı olan OECD, demokrasi ile yönetilen ekonomisi gelişmiş 37 ülkenin küreselleşmenin getirdiği yönetim, ekonomik ve sosyal problemleri çözüme kavuşturmak için müştereken çalıştıkları örgüttür (T.C. Dış İşleri Bakanlığı, bt).

BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde PISA tanımlanmış, PISA'nın alt boyutları olan okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı incelenmiş, öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi konusunda kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

1.1.PISA nedir?

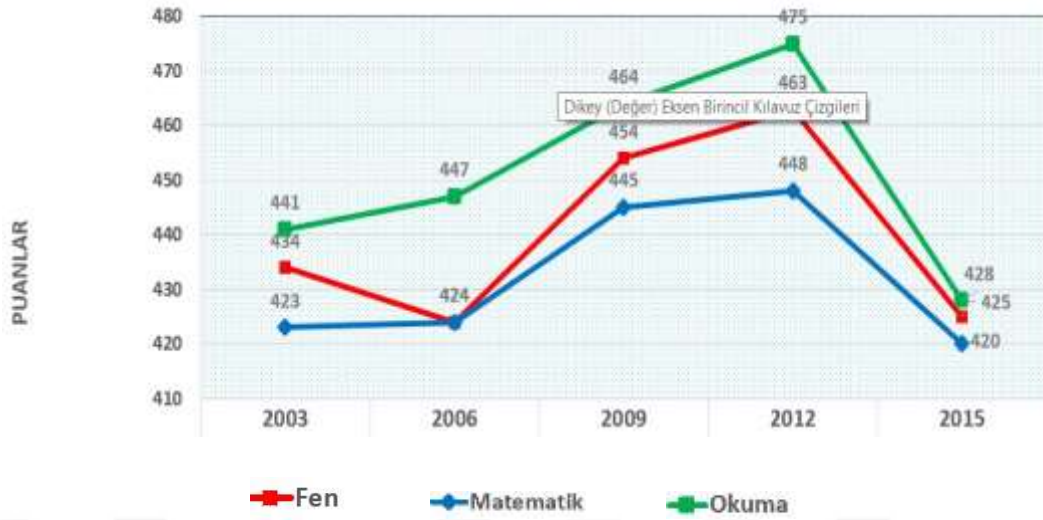
PISA, 1997 yılında OECD tarafından başlatılan, ilk olarak 2000 yılında yönetilen ve şimdi seksenden fazla ülkeyi kapsayan uluslararası bir uygulamadır. Her üç yılda bir PISA araştırması, 15 yaşındaki çocukların okuma, matematik ve fen alanındaki performansları hakkında karşılaştırmalı veriler sunmaktadır. Ek olarak, her bir döngü, İşbirlikçi Problem Çözme (2015 PISA değerlendirmesi) ve Küresel Yetkinlik (2018 PISA değerlendirmesi) gibi farklı bir “yenilikçi alan” araştırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, ilk uygulamadan bu yana ulusal ve küresel düzeyde eğitim politikası tartışmalarını yönlendirmiştir. Sonuçların uluslararası karşılaştırılmasının sebebi; global, bilgiye dayalı ekonomiler göz önüne alındığında, öğrencileri yalnızca yerel veya ulusal standartlarla değil aynı zamanda dünyanın en iyi performans gösteren okul sistemlerinin performansı ile karşılaştırmanın hiç olmadığı kadar önemli hale gelmesidir. Hem öğrencilerin performanslarının küreselleşmiş bir topluma nasıl katılacağına bir göstergesi olarak hem de temel yeterlilik seviyelerinin veya yerel beklentilerin üzerinde ve ötesinde hedefler koyma aracı olarak öğrencilerin performanslarını uluslararası ölçütlerle karşılaştırmaya olan ilgi artmaktadır (OECD, 2019).

PISA, öğrencilerin performansını ölçmek, değerlendirmek ve elde edilen sonuçlardaki farklılıkları açıklamak; öğrenci, aile ve diğer faktörlerle ilgili bilgi toplamak için uygulanan geniş kapsamlı ve titiz çok uluslu bir programdır. Değerlendirmelerin kapsamı, niteliği, toplanacak arka plan bilgileri ile ilgili kararlar katılımcı ülkelerdeki önde gelen uzmanlar tarafından alınır ve hükümetler tarafından ortak, politika güdümlü çıkarlar temelinde ortaklaşa

yönetilir. Değerlendirme materyallerinde kültürel ve dilsel genişlik ile dengeyi sağlamak için kaynaklar ayrılmıştır. Çeviri, örnekleme ve veri toplamada sıkı kalite güvence mekanizmaları uygulanmaktadır. Bunun sonucunda, PISA’da elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliği oldukça yüksektir (OECD, 2017). Diğer ölçme ve değerlendirme sınavlarından farklı olarak PISA, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi değil, bu beceri ve bilgileri gerçek hayatta kullanabilme seviyelerini belirlemeyi amaçlayan bir sınavdır (İş, 2003).

“Vatandaşların bilmesi ve yapabilmesi için ne önemlidir?” Bu soruya ve uluslararası ihtiyaçlara cevap olarak öğrenci performansına ilişkin karşılaştırılabilir kanıtlar için Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Dünya çapında 15 yaşındaki öğrencilere üç yılda bir uyguladığı PISA’yı başlattı. PISA, zorunlu eğitimin sonuna yaklaşmış 15 yaşındaki öğrencilerin modern topluma tam katılımlarını sağlayacak anahtar bilgi ve becerileri ne ölçüde elde ettiklerini belirler. Değerlendirme fen, matematik ve okuma gibi temel derslere odaklanır. Öğrencilerin yeni nesil bir alandaki yeterlikleri de değerlendirilir ve analiz edilir (2015’de bu etki alanı işbirlikçi problem çözmedir). Değerlendirme sadece katılımcıların bilgiyi tekrardan nasıl üretebileceklerini değil, ayrıca öğrencilerin okul dışında ve içinde öğrendikleri bilgileri alışık olmadıkları ortamlarda ve gerçek yaşamda nasıl uyguladıklarını incelemektedir. Her PISA uygulamasında dönüşümlü olarak bir alan (okuma, matematik, fen okuryazarlığı) temele alınır. 2015 yılındaki PISA uygulamasının ardından bu döngü ikinci kez tamamlandı. (OECD, 2018).

Ülke örneklemi PISA’da tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmektedir. PISA 2015’e, otuz beşi OECD üyesi yetmiş iki ülkeden 29 milyon öğrenciyi temsilen yaklaşık 540.000 öğrenci katılmıştır. Türkiye’den ise 5895 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler ülkemizdeki 15 yaşındaki 1,3 milyon öğrenciyi temsilen seçilmiştir. PISA dengeli bir katılım sağlamak için ülkeleri bölgelere bölmektedir. Türkiye’de 12 bölge ve 61 ilden 187 okul katılım sağlamıştır (MEB,2016).



Şekil 1. Yıllara Göre Türkiye'nin PISA Puan Grafiği

Kaynak: <https://slideplayer.biz.tr/slide/13941245/>

1.2.PISA'nın Alt Boyutları

1.2.1.Fen Okuryazarlığı

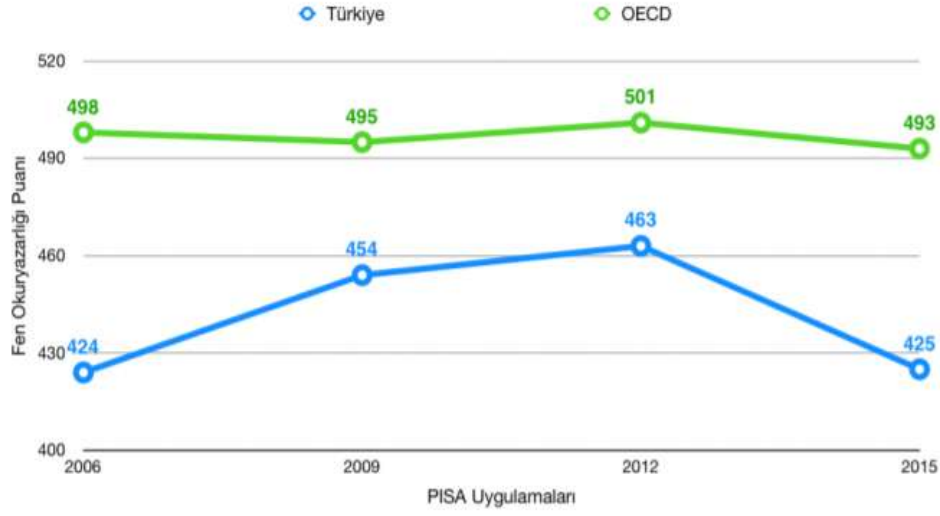
Fen Okuryazarlığı, Amerika Feni Geliştirme Derneği (AAAS) tarafından, doğayı daha iyi anlayabilmek, bilimin temelini ve kavramları içselleştirmek, bilimsel bilgiyi ve bilimsel düşünme becerisini iyi amaçlar için kullanabilme yetisine sahip olmak şeklinde tanımlanmıştır (Rutherford ve Ahlgren, 1991). Fen okuryazarlığını öğrencilere süreç içerisinde kazandırabilmek için öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeli, gözlemleyerek ve bunun yanında deneyimleyerek öğrenmelidir (Jurecki ve Wander, 2012). Öğrencinin ilgi duyduğu çok boyutlu, disiplinler arası bir yaklaşım oluşturmanın, fen okuryazarlığını kazandırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır (Ross, Hooten ve Cohen, 2013). Fen okuryazarlığının giderek ekonomik büyümeye bağlı olduğu, karmaşık sosyal ve çevresel sorunlara çözüm bulmanın önemli olduğu bu zamanda, sadece gelecekteki bilim adamları ve mühendislerin değil, tüm vatandaşların bilimle ilgili ikilemlerde çözüm bulmaya istekli olması gerekir (OECD,2018).

Lise mezuniyeti öncesinde fen okuryazarlığının orta üstü bir düzeyde olması beklense de 21. yüzyılı yaşadığımız bugünlerde fen okuryazarlığını yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir (Liu,2009).

Bilim ve teknolojiyi içeren konularla ilgili eleştirel tartışmaları anlamak ve bunlara etkin katılabilmek üç alana özgü yeterlik gerektirir. Birincisi, doğal olayların, teknik eserlerin ve teknolojilerin ve bunların toplum üzerindeki etkilerini açıklayıcı ifadelerle sunma yeteneğidir. Böyle bir yetenek, bilimin temelindeki fikirlerin bilgisini ve bilimin hedef ve uygulamalarının sorgulandığı bir çerçeve gerektirir. İkincisi, bilimsel araştırmayı nasıl yapacağına dair bilgi ve anlayış gerektirir; bilimsel araştırma ile cevaplanabilecek soruları belirlemek, uygun yöntemlerin kullanılıp kullanılmadığını anlamak ve bu tür soruların cevaplanabileceği yollar önermektir. Üçüncüsü, verileri ve kanıtları bilimsel olarak yorumlama ve değerlendirme ve sonuçların gerekçeli olup olmadığını değerlendirme yetkinliğidir. Böylece, bilimsel okuryazarlık PISA 2015'te üç yeterlilik ile tanımlanmıştır. Bunlar;

- Bir olguyu bilimsel açıdan açıklayabilmek,
- Bilimsel bir çalışmayı tasarlayabilmek ve değerlendirebilmek,
- Elde olan bilgileri ve kanıtları bilimsel olarak yorumlayabilmek (OECD, 2017).

Fen okuryazarlığı; kişinin doğal hayatı ve yaşam kalitesini koruyabilecek her türlü psikomotor, duyuşsal, bilişsel aktiviteleri içeren bir beceridir. Bu beceriye sahip olan kişi bilimsel ve teknolojik gelişmeleri inceleyebilir, anlayabilir ve ardından özümseyerek bilinçli bir şekilde kullanabilir (Durant,1993). 2003 yılından bu yana Türkiye beri PISA değerlendirmelerine düzenli olarak katılmaktadır. Sonuçlara bakıldığında fen okuryazarlığı puanı her yıl farklılaşsa da her zaman OECD fen ortalamalarının altında seyretmiştir (Üstün, Özdemir, Cansız ve Cansız, 2019).



Kaynak: Üstün, Özdemir, Cansız ve Cansız (2019).

Şekil 2. Yıllara Göre Türkiye'nin PISA Fen Okuryazarlığı Puanları

1.2.2.Okuma Becerileri

Okuma yazma ve okuma becerisi tanımları toplum, ekonomi ve kültürdeki değişikliklere paralel olarak zaman içinde değişmiştir. Öğrenme kavramı, özellikle de yaşam boyu öğrenme kavramı, okuryazarlık okuma algısını genişletmiştir. Okuryazarlık artık sadece çocukluk döneminde okullaşmanın ilk yıllarında edinilen bir yetenek olarak kabul edilmemektedir. Bunun yerine, bireylerin yaşamları boyunca çeşitli bağlamlarda geliştirdikleri, akranlarıyla ve daha geniş topluluklarla etkileşime girerek genişleyen bir bilgi, beceri ve strateji kümesi olarak görülür. Okuryazarlık; ideallerini gerçekleştirmek, bilgisini ve kendisini geliştirmek ve topluma birey olarak katılmak için yazılı metinleri anlamak, kullanmak, düşünmek ve bunlarla ilgilenmektir. “Okuma becerisi”, çeşitli durumlarda ve çeşitli amaçlar için okumanın aktif, amaçlı ve işlevsel uygulamasını ifade etmeyi amaçlamaktadır (OECD, 2017).

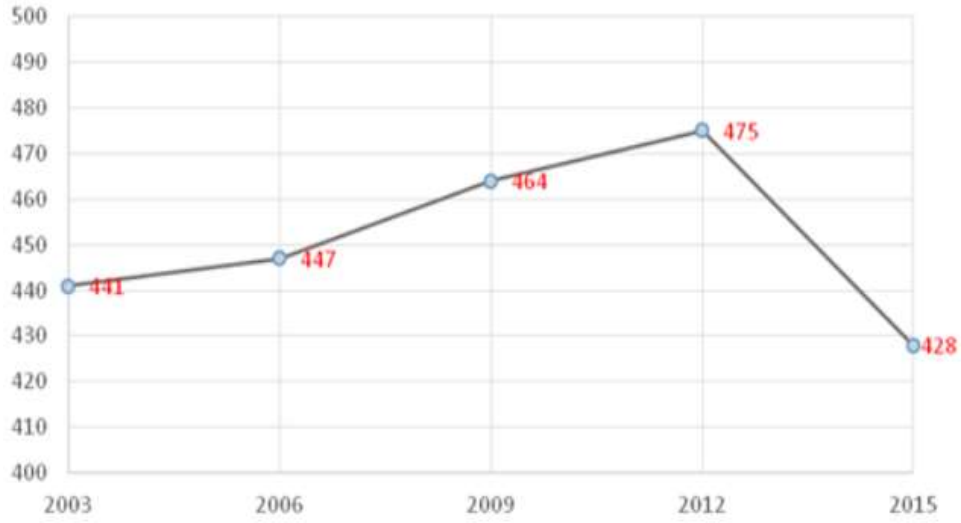
Okuma becerisi kazanmanın amaçları; doğru, devamlı ve okuduğunu anlayarak okuma becerisi kazanabilme; okumanın bilgiyi elde etmenin yollarından biri olduğunu kavrayabilme, metinleri yorumlayarak anlatım gücünü geliştirebilme ve bunu bir devamlılık haline getirebilmektir (Demirel, 2003: 78-79). Okuma sürecinde metin zihinsel olarak anlamlandırıldığı ve beyin bu süreçte aktif olarak kullanıldığı için zihinsel gelişime büyük katkı sağlayan bir öğrenme alanıdır

(Güneş, 2007). Okumanın sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere üç boyutu vardır. Bireyin okumadan maksimum fayda sağlayabilmesi için bu üç boyutunda kişide aktif olarak kullanılıyor olması gerekir (Başaran ve Ateş, 2009). Holloway (1999) yaptığı çalışmada, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısını artırmak için okuma becerilerinin çok önemli olduğunu tespit etmiştir.

Okuma becerileri; orta ve lise öğrencilerinin akademik başarısı için çok önemlidir. PISA, çok çeşitli öğrencileri profillerini değerlendirir. Bunlardan bazıları üniversiteye gidecek; bazıları işgücüne katılmaya hazırlık konusunda daha ileri çalışmalar sürdürecektir; bazıları zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra doğrudan işgücüne katılacak potansiyelde olanlardır (OECD, 2017). Okuma becerilerindeki başarı, sadece eğitim sisteminin diğer alanlarındaki başarının temeli değil aynı zamanda yetişkin yaşamının çoğu alanında başarılı katılımın ön şartıdır (Cunningham and Stanovich, 1998).

Okuma çok boyutlu bir alandır. Pek çok eleman yapının bir parçası olsa da PISA değerlendirmesinin oluşturulmasında tümü dikkate alınamaz. Sadece en önemli olarak kabul edilenler değerlendirmede göz önüne alınır. PISA okuma becerileri değerlendirmesi, alanın geniş kapsamını sağlamak için üç ana görev özelliği üzerine kuruludur:

- Okumanın gerçekleştiği geniş bağlamların veya amaçların kapsamını ifade eden *durum*,
- Okunan materyal çeşitliliğini ifade eden *metin*,
- Okuyucunun bir metinle nasıl etkileşimde bulunduğunu belirleyen bilişsel yaklaşımla ilgili olan *boyut*. (OECD,2017).



Şekil 3. Türkiye'nin Yıllara Göre PISA Okuma Becerisi Sonuçları

Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkiye okuma becerileri alanında 2003'ten 2012'ye kadar sürekli bir yükseliş içinde olmuştur. Ancak 2015 PISA'da büyük bir gerileme yaşamış ve ilk katıldığı PISA olan 2003 PISA sonuçlarının bile gerisinde kalmıştır.

1.2.3. Matematik Okuryazarlığı

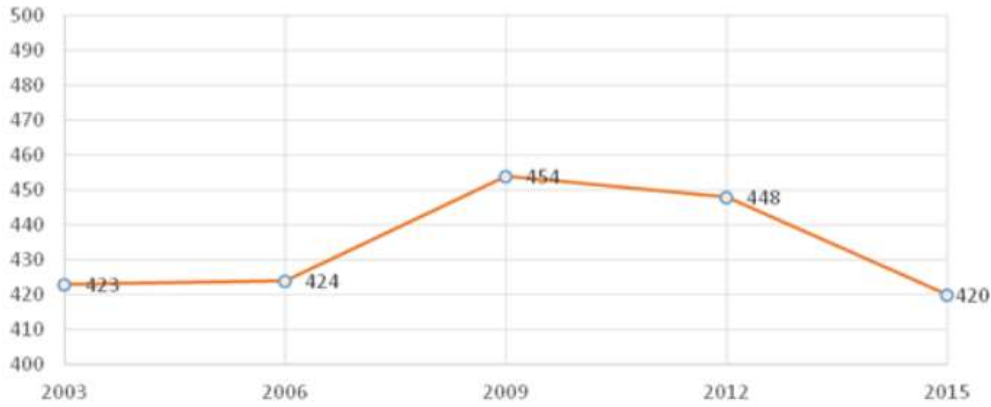
Matematik başarısı, belirli bir matematik alanıyla ilgili olarak gösterilmiş öğrenmenin düzeyini veya doğasını temsil etmek için kullanılan bir yapıdır (Shear, 2014). Matematik başarısı, bir birey veya grup düzeyinde değerlendirilebilir ve bu nedenle çok seviyeli bir yapı olarak tanımlanabilir (Zumbo ve Forer, 2011). Bireysel düzeyde, matematik başarısı, bir kişinin belirli matematik alanlarında öğrendiği bilgi ve becerileri temsil eder. Grup düzeyinde, matematik başarısı; sınıf, okul, okul bölgesi, eyalet veya ülke için gösterilen öğrenmeyi temsil eder (Shear, 2014).

Matematik başarısı hem yetenek hem de sayısalılık ile ilgilidir ancak bunlardan farklıdır. Başarı; bir kişinin geçmişte ne öğrendiğini gösterirken, yetenek; bir kişinin gelecekteki öğrenme potansiyeli anlamına gelir. Başarı ve yetenek ölçütleri genellikle benzerdir ve öncelikle içerik ya da biçimden ziyade nasıl kullanıldığı ile ayırt edilir (Thorndike, 2005 akt. Shear, 2014).

PISA ise matematik okuryazarlığını daha farklı açıklıyor. Değerlendirme, gerçek hayattaki problemlere odaklanır, tipik olarak okul sınıflarında karşılaşılan durumların ve sorunların ötesine geçer. Gerçek hayatta, vatandaşlar alışveriş yaparken, seyahat ederken, yemek pişirirken, kişisel para meseleleri ile uğraşırken ve matematiksel yeterliliklerin bir problemi çözmede veya çözmede yardımcı olacağı durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Kişinin matematik okuryazarlığı ile elde edeceği bu işlevsellik bilgi toplumunda başarılı bir şekilde hayatta kalmaları için önemlidir (De Lange,2006).

Matematiği anlamak, modern toplumda gençlerin yaşama hazır olmaları için çok önemlidir. Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin gittikçe artan bir seyir izlediği günümüzde, bir problemi çözebilmek belli bir düzeyde matematik, matematiksel akıl yürütme ve matematiksel araçların anlaşılmasını gerektirir. PISA matematik okuryazarlığının yapısı, bireylerin matematiksel olarak akıl yürütme kapasitelerini tanımlamak ve olayları açıklamak, tanımını yapmak ve tahmin edebilmek için matematiksel kavramları, usulleri, olguları ve araçları kullanabilmesini içerir. PISA 2015'te matematik okuryazarlığı şöyle tanımlanmıştır: Matematik okuryazarlığı, bir kişinin çeşitli durumlarda matematiği formüle etme, onu etkili olarak kullanma ve yorumlama kapasitesidir. Bireylerin matematiğin dünya genelinde oynadığı etkin rolü tanımalarına ve yapıcı, etkileşimli ve yansıtıcı vatandaşların gereksinim duyduğu doğru karar ve kararları almalarına yardımcı olur. PISA 2015'in matematik okuryazarlığı tanımı, birbiriyle ilişkili üç yönden incelenebilir. Bunlar;

- Bireylerin problemin bağlamını matematiğe bağlamak için neler yaptığını tanımlayan ve böylece problemi çözen matematiksel süreçler ve bu süreçlerin altında yatan yetenekler,
- Değerlendirme maddelerinde kullanılması hedeflenen matematiksel içerik,
- Değerlendirme için kullanılan bağlam (OECD,2017).



Şekil 4. Türkiye'nin Yıllara Göre Matematik Okuryazarlığı Sonuçları

Şekil 4'te görüldüğü üzere 2009 ve 2012 PISA'da Türkiye puanını yükseltmiş olmasına rağmen PISA 2015'te büyük bir düşüş yaşamış ve 2003'ün gerisine düşmüştür.

1.3.Öğretmen Yetiştirme

Toplumdaki öğretmen algısı yıllar içinde çok değişmiştir. Hiçbir zaman iyi bir maaş ödemesi yapılmamasına rağmen, tarihin bazı dönemlerinde öğretmenlere çok saygı duyulurken, diğer zamanlarda, verimsizlikleri nedeniyle eleştirilmişlerdir. Tarih boyunca öğretmenler; öğretme eylemi içinde bulundukları toplumun kültürünü ve ihtiyaçlarını yansıtmaya eğiliminde olmuştur. Atina'da, çocuklar üretken vatandaş olarak eğitilirken, Sparta'da vurgu askeri cesaret üzerine yapıldı; Çin eğitimi büyük filozofların Konfüçyüs ve Lao-tse literatürünü vurgulamıştır (Houston, 2009).

Öğretmenlerin beklentileri; kültürlerini, bilgi ve becerilerini, toplumdaki durumlarını ve ahlaki eğilimlerinin kapsamını yansıtır (Houston, 1990). Öğretmenlerin takip edeceği müfredat önce antik Yunanda *trivium* (retorik, diyalektik, gramer,) daha sonra Helenistik çağda *quadrivium* (müzik, astronomi, aritmetik, geometri,) olarak belirlendi ve sonrasında orta çağ üniversitelerinde “hürlerin yedi sanatı” (*liberal arts*) olarak müfredata dahil edildi (Aytaç, 1980 akt. Ergün, 2010).

Bir eğitim sistemindeki en önemli elementlerden biri öğretmendir. Eğitim sisteminde kalite ve niteliği artırmak için tüm öğelerin daha verimli ve yaratıcı olmaları gerekir. Bu nedenle daha istekli öğrencilere, daha nitelikli yönetime,

kaliteli öğretmenlere, günümüz koşullarına uygun öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Sistemdeki her öge birbirini etkiler. Birinin yaşadığı eksiklik diğer tüm parçaları etkiler. O yüzden herhangi bir geliştirme çalışmasında, sistem tüm yönleriyle düşünülmelidir (İlhan, 2005).

19. yüzyıla kadar öğretmen yetiştirme belirli bir standardı olan, bu standardın dışına pek çıkılmayan bir çizgiye sahipti. 1980'li yıllarda öğretmenin daha farklı olması gerektiğine dair fikirler ortaya atılmış ve yeni bir çerçeve çizilmiştir. Bu yeni çerçevede öğretmen çocuk gelişimi konusunda uzman, çeşitli yöntem ve teknikleri bilen toplum sosyolojisi ve öğrenci psikolojisinden haberdar, alan bilgisinde yeterlilik sahibi uzman kişi olması gerektiği görüşü hâkim olmuştur. 1990'lı yıllarda eğitimde başarıyı sağlamak için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminin önemli olduğu ve bu konuya daha çok eğilmek gerektiği uzmanlar tarafından anlaşılmıştır. 2000'li yıllarda okullar ve üniversiteler arasında iş birliği ön plana çıkmıştır. Bu yıllarda teoriden çok uygulamaya dönük, bilgiyi sorgulayan, geniş vizyon sahibi, sınıfta gerektiğinde inisiyatif alabilen bir öğretmen eğitimi anlayışı oluşmuştur (Dillon ve Maguire, 1998: 30-36).

21. yüzyıla gelindiğinde eğitim alanında yenilik ve reform yapılırken mutlaka öğretmenin de sürecin bir parçası olması ve yapılacaklar konusunda söz hakkının olması gerektiği anlayışı hâkim olmuştur. Artık günümüzde öğretmen başkasının belirlediği yöntem, içerik ve öğretim programını olduğu gibi alıp uygulayan değil, kendi yöntem ve tekniklerini bulunduğu çevreye göre uyarlayan ve yaratan kişidir (Nunan, 1999:133). Eğitim programlarını hayata geçiren ve uygulayan öğretmenler program değiştirme, yenileme ve güncelleştirme çalışmalarının başarıya ulaşmasında üst düzey öneme sahiptir. Yapılan reformların uygulamada etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu sürece aktif ve gönüllü olarak katılmaları sağlanmalıdır (IBE, 1998). Bu yüzyılda öğretmenlik artık profesyonel bir meslek konumundadır. Profesyonellik sadece içerik, yaklaşım ve teoriye hâkim olmak demek değildir. Profesyonel bir kişi hangi davranışı ne zaman yapacağına koşullara göre karar verir. Kişinin profesyonel olduğunun iki göstergesi vardır; tüm bileşenleri göz önüne alarak durumu doğru analiz etmesi ve o duruma en uygun davranışı sergilemesidir. Yani artık öğretmeni bilgiyi aktaran kişi olarak görüp, sadece bilgiyle donatma anlayışı rafa kalkmıştır (Verloop, Driel, ve Meijer, 2001).

Cogan ve Pederson (2001); öğretmenler milletini, ülkesini ve tüm insanlığı ilgilendiren çevresel, kültürel, sosyal, ekonomik problemlere karşı hassas ve çözüm bulmada etkin rol almalıdır görüşündedir. Öğretmen yetiştirme programlarının nihai hedefi mesleğe saygı duyan ve benimseyen, öğrencilerinin ve içinde bulunduğu toplumun gereksinimlerine duyarlı öğretmenler yetiştirmek olmalı ve buna yönelik hedefler oluşturulmalıdır (Morris ve Cogan, 2001).

MEB (2017) yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kitapçığında öğretmen genel yeterliklerini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar: “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler”dir. Bu üç ana yeterliğin ise alt yeterlikleri mevcuttur. Mesleki Bilgi yeterliğinin alt yeterlikleri; “alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi”dir. Mesleki Becerinin alt yeterliklerine bakıldığında ise “eğitim – öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme” olduğu görülmektedir. Tutum ve Değerler başlığının alt yeterlikleri ise “Milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim” dir.

Her öğrencinin kaliteli bir öğretmene ihtiyacı vardır. Nasıl öğreteceğini bilen ve bunu gösterebilen birinin böyle bir öğretmen olduğunu söylenebilir. Bu öğretmen aynı zamanda konuya hâkim olmalı ve bilgiyi gerektiğinde kanıtlayabilmelidir. Her şeyden önemlisi çocuğu hem eğitim hem öğretim açısından yükseltebilen kişi nitelikli bir öğretmen demektir (SREB, 2003).

1.4.Okul Yöneticisi Yetiştirme

Küresel olarak, eğitim sistemleri radikal, sosyal, politik ve ekonomik değişikliklerden etkilenmiştir. Her ne kadar okul müdürleri öğrenci öğrenimini geliştirmede ve eğitim sonuçlarına ulaşmada önemli bir rol oynasalar da, çok yönlü dönüşüm sorunlarıyla başa çıkmak için zorlu koşullar altında çalışırlar. Müdürler, kısmen liderlik pozisyonları için yeterince hazırlıklı olmadıkları ya da okulları etkili ve verimli bir şekilde yönetmek ve yönetmek için gerekli beceri, bilgi ve tutumlardan yoksun oldukları için çok sayıda değişiklikte başa çıkmakta büyük zorluk yaşarlar. Temel olarak, müdürler 21. yüzyılda karşılaştıkları zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkabilmek için güçlendirilmelidirler (Mestry, 2017). Tüm dünyadaki okulların sayısına bakıldığında fabrikalardan çok daha

fazla olmasına rağmen işletme yöneticiliğine her zaman daha fazla yatırım yapılmıştır. Okul lideri yetiştirme konusunda ABD (Amerika Birleşik Devletleri) ön sıralarda yer almaktadır (Çelik 2002, akt. Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015). Görevde olan birçok müdür, müdürlüğe girmeden önce ve sonrasında temel liderlik ve yönetim eğitimi almamıştır (Bush ve Oduro, 2006). Yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin yeni görevlerine hazırlıklı olmadan geldikleri; sonuç olarak, çoğu zaman deneyime ve sağduyuya güvenmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir (Tsukudu and Taylor, 1995, akt. Bush ve Oduro, 2006:362). Bununla birlikte, dünyadaki birçok ülke, 21. yüzyılın eğitim taleplerine daha iyi hazır olmak amacıyla, geniş kapsamlı müfredat, öğretim ve değerlendirme reformları gerçekleştirmiştir (Bush, 2005; Russell ve Cranston, 2012).

Etkin ve başarılı bir okul yaratılmasında müdür en önemli belirleyicidir. Çünkü öğrenci başarısını, öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerini ve motivasyonlarını, okuldaki etkin öğrenme ortamını büyük ölçüde belirleyen müdürün yönetme becerisidir. Eğer bir okul öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda yönlendirebiliyorsa, değişime açıksa, öğrenciler ve personel başarılı olmanın yanında orada bulunmaktan mutluyorsa orada iyi bir lider var olduğunu düşünebiliriz (Anderson, 1991). İyi bir eğitim yöneticisi yetiştirmenin okul başarısı üzerindeki etkisinin anlaşılması ile her ülke bu konu üzerine eğilmiş ve çeşitli araştırmalar yapmıştır. Ancak, eğitim yönetimi programlarına temel olacak ve herkesin üzerinde fikir birliğine vardığı bir kuram henüz geliştirilmemiştir (Balcı, 1999). Ancak Nelson Mandela'nın (1994) dediği gibi "Eğitim, dünyayı değiştirmek için kullanabileceğiniz en güçlü silahtır".

21. yüzyılda okul müdürlerinin; öğretim teknolojilerinin nasıl kullanıldığı, öğretmenlerin hangi bilgiyi nasıl öğrettiği gibi konularda bilgi sahibi olması gerektiği anlaşılmıştır. Bu gereklilik ise yeni bir okul müdürü anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eski tip yöneticilerin bu beklentileri karşılayamayacağı uzmanların ortak fikridir. Eğitim alanındaki uygulamalar, politik ve sosyal birtakım gelişmeler bu beklentileri karşılayabilecek olanın okul müdürü değil, okul lideri olduğunu göstermiştir (Kelly ve Peterson, 2000). Guskey'e (2002) göre kaliteli bir mesleki gelişim eğitimi geliştirmek için en temel bileşendir. Bu yüzyıla kadar yönetici yetiştirme programları eğitim-öğretimden ziyade yönetsel konulara

odaklanmıştır. Öğrencinin eğitimine değil, okulun nasıl yönetileceğine dair içeriğe sahip olmuştur. 21. Yüzyılın aradığı ise çok yönlü bir yönetim lideridir (Institute for Educational Leadership, 2000). Bu liderin özellikleri;

- Olumlu ve etkin bir çalışma ortamı yaratmak için öğretmenler ile iletişim kurabilen,
- Okul içerisinde hangi uygulamaların öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olacağını anlayan,
- Öğretmenlere öğretim ile ilgili yapılan çalışmalarda her türlü katkıyı sunan kişidir (O'Neill, Fry, Hill ve Bottoms, 2003).

Yapmış olduğu bir çalışmada Aktepe (2014), üniversitelerin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirme şartının okul yöneticisi olmak isteyenler için gerekli olduğunu, devletin bunu desteklemesinin öneminden, üniversitelerde başka birçok ülkede olduğu gibi lisans düzeyinde eğitim yönetimi programının yeniden açılması ve buradan mezun olunduğunda eğitim kurumlarına yönetici olarak atanabilme imkânı verilmesinin öneminden bahsetmiştir. Okul yöneticilerine eğitimin niteliğinin artması açısından 21. yüzyıla uygun özelliklerle donatacak şekilde eğitim vermek, eğitimde kalitenin artması bakımından çok önemlidir (Hale ve Moorman, 2003). Recepoğlu ve Kılınç (2014), 21. yüzyıl eğitim liderlerinin paylaşılmış bir vizyon ve misyona sahip olmaları gerekliliğinden, etkili bir örgüt ve öğrenimi desteklemelerinin öneminden, ulaşılabilir hedefler koyulması ve uygulamaya geçilmesinden, gelişmelerin sürdürülebilir olmasından, öğrencilerin gelişim sürecini takip etmek için etkili bir değerlendirme süreci yaratılmasından, toplumun entelektüel, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarının belirlenmesinden, topluma olumlu ve iyi ilişkiler geliştirmesinden, öğrenci başarısını denetlemede hesap verilebilirliğin sağlanması için etkin bir sistem oluşturulmasından, öğrencinin çok yönlü gelişebilmesi için ulusal, bölgesel ve yerel düzeydeki çalışmaların desteklenmesinden ve eğitim yönetimi alanındaki gelişmelerin güncel kalabilmek adına daima takip edilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir.

1.5.Eğitim Ekonomisi

Sosyologlar eğitimi; bireyin toplumsallaşması, kültürlenmesi, topluma katılması ve onu geliştirmesi şeklinde tanımlıyorlar. Psikoloji ise eğitimi; bireyi arzu, yetenek ve ilgisine göre varabileceği en üst seviyeye çıkarmak, kendini

gerçekleştirmesi için çevre koşullarını düzenlemek olarak tarif ediyor. Ekonomi bilimi için ise eğitim; bir üretim ve yatırım işidir. Ekonominin önemli öğelerinden biri olan emeği nitelikli hale getirmek, bilgiden yoksun çocukları “hammadde” olarak adlandırdığımız, istendik bir süreç sonunda çeşitli becerilere sahip, bilgili ve kalifiye işgücü ile sisteme dahil etmektir. Eğitim, bireye mesleki beceri kazandırma sürecidir. Eğitimin olgu olarak en genel tanımı ise kendi yaşantısı aracılığı ile bireyde amaçlı ve istendik davranış değişikliği yaratma sürecidir (Ergün, 2009). Makro düzeyde eğitim, bireylerin ekonomik büyümeyi artıran daha iyi beceriler ve bilgiler edinmesine olanak tanır. Mikro düzeyde, birçok aile için beşerî sermayeye yatırım, yoksulluktan kurtulmanın başlıca yolu olarak görülmektedir (Huy, 2012).

“Evi idare eden” anlamına gelen “Ekonomi” kelimesi Yunanca kökenlidir. Bu ikisi arasındaki bağ ilk bakışta anlaşılmasa da aslında birbiriyle alakalıdır ve ortak yönü vardır. Ailede hangi işin kim tarafından, nasıl yapılacağı, ne kadarının yapılacağı gibi pek çok konuda kararlar verilmesi gerekir. Tabi bu kararlar verilirken aile bireylerinin istek, kabiliyet ve güçlerinin de göz önüne alınması gerekir. Toplumlar ve ekonomiler de böyledir. Bir ülke, hizmet ve malların kim tarafından üretiminin yapılacağı, kim için bu hizmet ve malların üretileceğine, çalışanların gelirden alacakları payın miktarına, toplumdaki yoksul ve çalışmayan kesimin sorunların nasıl çözüleceği gibi konulara bir çözüm üretmesi gerekir. Bir toplumun veya ülkenin kaynaklarını düzgün yönetmek çok önemlidir. Çünkü toplumların kaynakları az veya çok ne kadar olursa olsun sınırlıdır. Ama ihtiyaçları ise çok fazladır. Bu sebepten dolayı elindeki sınırlı kaynakları en fazla ihtiyacı giderecek ve en iyi şekilde yönetmek zorundadır. İktisat bilimi veya ekonomiyi “bir toplumun kaynaklarını yönetme bilimi” şeklinde tanımlayabiliriz (Gümüş ve Şişman, 2012). Toplumun kaynakları iyi yönetildiğinde kalkınma gerçekleşir. Ekonomik kalkınma ve eğitim arasında kopmaz bir bağ mevcuttur. Kalkınma ise vatandaşlarının yaşam kalitesini artırmak amacıyla siyasal olarak gücü elinde tutan iktidarın, sosyal ve ekonomik alanda belli politikalar izleyerek toplumu değiştirme teşebbüsüdür (Karakütük, 2004:154). Eğitim ile ekonomi arasında sıkı bir bağlantı vardır. Kişinin verimliliği arttıkça ekonomi de daha iyi bir hale gelir. İnsan gücü ekonomik olarak ülkelerin devamlılığı için şarttır. Bunu da karşılayacak olan eğitim sistemidir. Üretken, topluma katkı sunan bireyler yetiştirmek eğitimden beklenen

en önemli sonuçlardan biridir. İkinci Dünya Savaşından sonra ekonomi ve eğitim arasındaki ilişkiyi gösteren araştırma ve çalışmalar yapıldı. Eğitimin ekonomik gelişmeye katkısının görüldüğü bu çalışmalar neticesinde “eğitim ekonomisi” bir bilim dalı olarak kabul edilme yolunda hatırı sayılır bir yol aldı. Eğitim ekonomisi ve planlaması iç içedir. Çünkü her ikisi de bütçe, finansman, eğitim maliyeti gibi konular üzerinde durur (Karakütük, 2019: 2-3). Eğitim planlaması, makro düzeyde eğitim için ayrılan, bütçe ve kaynağın gerektiği şekilde paylaştırılarak tüm eğitim seviyelerinde (ilkokul, ortaokul vb.) mantıklı bir dağılımını sağlayan sürece denir (Özdem, 2009).

Eğitim ekonomisi; elde olan kaynakları, bireyde istenen nitelikleri oluşturma ve bunları bir plan dahilinde etkili bir şekilde kullanma, topluma yayma ve dağıtma konusunda incelemeler yapan bilim dalıdır (Tuzcu, 2018, s.26). Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan bütün araçlar, imkanlar ve ödemeleri sağlayacak, etkinlik boyunca tüm sorumlulukları yerine getirecek paranın yönetimi finans kavramı ile anlatılır. Finans planlaması, politikası oluşturmak ve birtakım karşılaştırmalar yapmak eğitim ekonomisinin temel unsurlarıdır (Arda, 2002:145). Özdem’e (2009) göre eğitim ekonomisi; örgün ve yaygın eğitim gibi farklı eğitim düzeyleri ve türleri aracılığıyla bireye ihtiyaç duyduğu nitelikleri sağlamak için, elde olan sınırlı kaynakları farklı biçimlerde kullanma ve bu sınırlı kaynakların bireye ve topluma nasıl dağıtılacağını araştıran bilim dalıdır.

Bir ülkenin kalkınmasında eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim, bilgiyi oluşturma ve onun sürekliliğini sağlama görevini yaparken, diğer yandan ülkelere nicelik ve nitelik olarak fazlaca iş gücü sağlamaktadır. Bir toplumun eğitimdeki seviyesi arttıkça, işgücündeki verimlilik ve performansı da artar, ülkeler arası rekabet gücü çoğalır ve dışarıya açılması daha kolay bir hale gelir. Ülkeler incelendiğinde, ekonomik farklılıkların sebebinin eğitim düzeyindeki farklardan kaynaklandığı görülmektedir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013). Eğitim üretkenliği iki şekilde artırabilir; belli konularda gerekli bilgileri vererek veya yeni bilgi edinme becerisini geliştirerek (Rosenzweig, 2010). Bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe işsiz kalma ihtimalinin de azalması, eğitimin toplum açısından en önemli yararlarından biridir (Mincer, 1991). Eğitim; toplumun gelir düzeyini

artırmak, adaletli bir gelir dağılımını sağlamak ve yoksulluğu azaltmak için mühim bir politika aracıdır (Sarı, 2002).

Beşerî sermayenin üretimde çok önemli bir faktör olması, devletin de bu konuda bir politikasının olmasını elzem hale getirir. Şirketler çalışanlarına belli bir seviyede eğitim verse de vatandaş eğitmek devletin sorumluluğundadır. Bireyler devlet araya girmediğinde kendi eğitimlerine gerektiği kadar yatırım yapmama eğilimindedirler. Bu açığı bir miktar da olsa kapatabilmek için beşerî sermayeye fayda sağlayacak politikalar üretmek ekonomik büyümeye de olumlu bir etki edecektir (Kar ve Taban, 2003). Daha hızlı bir iktisadi kalkınma için beşerî sermayeye daha fazla yatırım gerekmektedir (Taban ve Kar, 2006). Bu yatırımların en mühimi eğitime yapılan harcamalardır (İlhan, 2015).

Nitelikli eğitime olan talep ve eğitim harcamaları dünya genelinde artış göstermektedir. Ağır maliyetten kaçınmak için eğitim politikaları ve yatırımlarının uzun soluklu ve tutarlı olmasının önemi ortadır. Bu kaynakların yeterliliği kadar nasıl dağıtıldığı ve kullanıldığına da eğitsel etkileri mevcuttur (Yıldırım, 2013).

Hanushek ve Woessmann (2010) (akt. Yıldırım, 2013) OECD tarafından hazırlanan bir raporda ülkelerin gelecek 20 yılda öğrencilerinin öğrenme başarısında 25 puanlık bir artış gerçekleştirebilirlerse bunun ulusal gelirlerinde yol açacağı ekonomik büyüme tahmin edilmiştir. Kanada, 2030 yılına kadar öğrenci başarısında ortalama 25 puanlık bir artış sağlanabilirse 2090 yılına kadar ülkenin ulusal gelirinde 3 trilyon Kanada Dolarlık bir artışa yol açacaktır. Raporda projeksiyonlar için “ekonomik büyüme faktörleri” temel alınmaktadır. Bu faktörlerin başında “insan sermayesi” gösterilmektedir.

Ekonomik büyüme ve kamu eğitim harcamaları arasında pozitif ilişkilerin varlığını ortaya koyan pek çok çalışma vardır. Örneğin Sala-i-Martin, Doppelhofer ve Miller (2004) yaptıkları bir çalışmada 88 ülkeyi karşılaştırmış ve 1960-1996 yılları arasında kişi başı ulusal gelir artış düzeyi üzerindeki en önemli etkinin ülkelerin ilköğretim kademesinde sağlanan eğitimin niteliği olduğunu saptamışlardır. Yardımcıoğlu (2012), Türkiye’nin de içinde bulunduğu 25 OECD ülkesinin 1980-2008 arasındaki dönemde ulusal gelir seviyesi ve gelir dağılımı ile kişi başına düşen kamu eğitim harcamaları arasındaki ilişkiyi incelemiş; kamu

eğitim harcamalarının gelir dağılımını ve ekonomik büyümeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

OECD (2015) araştırmasına göre OECD'ye üye ülkelerde ortalama olarak ilkokuldan yükseköğretime kadar öğrenci başına yıllık 10220 dolar harcanmıştır: ilkokulda öğrenci başına 8247 dolar, ortaokul seviyesinde öğrenci başına 9518 dolar ve yüksekokul seviyesinde öğrencisi başına 15028 dolar harcanmıştır. 2005'ten 2012 yılına kadar, ilk ve orta öğretim eğitim kurumlarında öğrenci başına harcama, OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak %21 arttı; ancak 2008 ile 2012 yılları arasında, ekonomik kriz sebebiyle ülkelerin yaklaşık dörtte birinde eğitime yatırım düştü ve bazı ülkelerde öğrenci başına harcamanın azalmasıyla sonuçlandı. Öğrenci başına daha yüksek maliyete dönüşebilecek yüksek kaliteli eğitim talebi, kamu harcamaları ve genel vergi yükü üzerindeki diğer taleplerle dengelenmelidir. Ülkeler, eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi konusu ile eğitim fırsatlarına erişimin artırılması hususunda, özellikle de yüksek öğretim düzeyinde denge sağlamalıdır.

1.6.İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmaya konu olan Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomileri politikaları ile ilgili yapılan bazı çalışmalar incelenmeye çalışılmıştır.

1.6.1.Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Kansanen (2003), yaptığı araştırmada Finlandiya'daki güncel öğretmen eğitimini incelemiştir. Öğretmenlerin başlangıç eğitiminin çok önemli olduğundan, programda ya da öğretilmekte oluşacak kusurun sonradan düzeltilmesinin çok zor olmasından dolayı Finlandiya'da bu eğitime çok önem verildiğinden bahsetmiştir. Hizmet içi eğitimin de önemli olduğunu ancak mesleki yeterliliğin temelinin başlangıç öğretmen eğitiminde atıldığını vurgulamıştır.

Liaw (2009), yaptığı çalışmada Tayvan'daki öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim ve grup tartışmalarının öğretmen yeterliliğine etkisini araştırmıştır. Bunun için "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf içi öğretim; öğretmenlikte karşılaşılabilecekleri muhtemel durumlara hazırlanmalarına yardımcı olmasının yanında, öğrenciyi motive etme, öğrencinin aile durumu ve idarenin olası talepleri ile ilgili konularda fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. Ayrıca grup içi tartışmalar,

adayların birbirine örnekler ve ipuçları ile yardımcı olduğu ve adayların faydalı bulduğu bir etkinlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aldemir (2010), yaptığı çalışmada Türkiye ve Japonya'nın öğretmen seçme ve yerleştirme sistemlerini, istihdam şeklini ve İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerini incelemiştir ve iki ülkenin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Aras ve Sözen (2012); Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye'nin okul öncesi, sınıf ve matematik öğretmenliği yetiştirme programlarını incelemiştir. OECD raporlarını değerlendirerek teori ve uygulamaya odaklanmıştır. Amaç Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarına katkı sağlamaktır.

Kabaran ve Görgen (2016), Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemlerini nitel yöntemle araştırmış ve öğretmen adayı seçiminde Türkiye'de sadece bilişsel yeterliliğe bakıldığını, diğer ülkelerde duyuşsal yeterliliğe de bakıldığını tespit etmiştir. Sosyo-ekonomik bakımından diğer ülkelerdeki öğretmenlerin Türkiye'de ki öğretmenlerden daha iyi durumda olduğunu tespit etmiştir.

Ishii (2017), Japonya'da öğretmen eğitiminde aktif öğrenme konusunu araştırmıştır. Yaptığı çalışmanın sonucunda, bilgi toplumunda öğretmenlerin artık bilgiyi veren değil, rehber konumunda olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bakış açısını “nasıl öğretilir”den “öğrenciler nasıl öğrenir” noktasına getirip değiştirmenin zor olduğu konusuna değinmiştir. Bu çalışma Fukui Üniversitesinde öğretmen eğitiminde kullanılan aktif öğrenme konusunu incelemiştir. Sonuçlar bir öğrenme topluluğu oluşturmak için her katılımcının aktif olması ve dinamik bir şekilde iletişim kurması gerektiğini göstermiştir.

Dal, Tekin ve Kırıl (2019), Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda, Yunanistan ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme, eğitim yönetim ve denetim sistemlerini karşılaştırdıkları çalışmada Estonya hariç diğer ülkelerde öğretmenlik için lisans eğitiminin yeterli olduğunu, Estonya'da ise yüksek lisans şartının olduğunu tespit etmişlerdir. Yeni Zelanda ve Estonya okul müdürlerinin öğretmen işe alımında aktif olduklarını, diğer ülkelerde ise merkezi sistemle atama olduğuna ulaşmışlardır.

Baykara (2019), doktora tezinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve dünyayı algılamaya yönelik görüşleri bakımından Türkiye ve Tayvan'ı karşılaştırmıştır. Türkiye ve Tayvan'ı Fen bilimleri öğretmeni yetiştirme sistemleri

açısından değerlendirmiştir. Yapılan çalışma ile varılan sonuç; çevre merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarının çoğu bilimsel araştırmaya yönelik bilimsel görüş düzeyinde bir görüşe sahip iken; insan merkezli yaklaşımı sahiplenen adayların ise bilimsel araştırmaya yönelik yetersiz düzeyde bir görüşe sahip olduğu yönündedir.

Pedaste, Leijen, Poom- Valickis ve Eisenschmidt (2019) yaptıkları çalışmada Estonya’da öğretmenlik meslek standartlarının 2005 yılında geliştirildiğinden ve yapılan değişikliklerden bahsetmenin yanı sıra bu standartların neden öğretmenlerin kariyer basamaklarında kullanılmadığını ve toplumdaki öğretmen statüsü üzerinde neden etkisinin olmadığını analiz etmişlerdir. Bunun sebebi olarak ise standartların gerçekçi olmaması, okulları ve öğretmenleri değerlendirmek için tüm ülke genelinde kullanılmaması, bu standartlara göre başarılı olan öğretmenlere kariyer gelişimi için bir yol sunmaması gösterilebilir.

Heinonen (2019), Finlandiya’da yaptığı çalışmada eğitimsel anlamda bir değişiklik yaratmak için aşağıdan yukarıya liderliğin (bottom-up leadership) işe yaradığını göstermiştir. Bu çalışma; öğretmenler istekli, öğrenmeye açık ve hazırlıklı olduğunda, adaptasyon için yeterli zaman ve alan verildiğinde gerçek değişikliklerin tabanda gerçekleştiği fikrini desteklemiştir.

1.6.2.Okul Yöneticisi Yetiştirme Sistemleri ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Turan ve Şişman (2000), yaptıkları çalışmada eğitim yöneticilerini lider olarak yetiştirmek için yapılan çalışmaları değerlendirmiştir. Adayları belirlemek için belli standartlar olması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitim yöneticiliğinin hala uzmanlık olarak görülmediğini, lisansüstü çalışmaların teşvik edilmesi gerektiğini ancak içeriğin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Günay (2004), nitel çalışmasında Türkiye’deki okul yöneticiliği üzerine bir araştırma yapmıştır. Buna göre; Türkiye’de yöneticilerin yeterliliğinin göz ardı edildiği, aday değerlendirilmesinde objektif olunmadığı, liyakat ilkesine uyulmadığı, yöneticiliğin bir meslek olarak görülmediği sonucuna ulaşmıştır.

Korkmaz (2005), 21. yüzyıl okul yöneticisinin niteliklerini, yönetici yetiştirme ve atamada başka ulusların yaptığı uygulamaları değerlendirmiştir. Merkeziyetçi sistemden uzaklaşıp âdem-i merkeziyetçi bir sisteme geçilmesi

gerektiğini savunmuştur. Yönetici yetiştirme programlarının yetersizliğini vurgulamış ve üniversitelerin programlarını güncellemesi gerektiğini savunmuştur.

Pan (2007), eğitimde yerelleşmenin önem kazandığı günümüzde öğretmenlerin daha özerk olması için çalışmalar yapılmaktadır. Tayvan'da öğretmenlerin özerkliğini artırmak ve güçlendirmek için çabalamaktadır. Bu çalışma okul müdürlerinin öğretmenleri daha özerk yapmak için hangi stratejileri kullandığını araştırmıştır. Nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Nicel çalışmada müdürün stratejilerini incelemek için bir anket kullanılmıştır. Nitel çalışmada ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar okul müdürlerinin kullandığı güçlendirme stratejilerinin (empowering strategies), öğretmenlerin özerkliğini artırdığı ve onları daha güçlü kıldığını göstermiştir. Bu çalışma okul müdürlerinin öğretmenleri nasıl güçlendireceğine dair pratik çıkarımlar sunmaktadır.

Türkmenoğlu ve Bülbül (2015), yaptıkları durum çalışmasında 12 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Elde ettikleri sonuçları içerik analizi tekniğine göre değerlendirmişlerdir. Bu sonuçları göre yöneticilerin çoğu; eğitim yöneticisi adaylarının lisansüstü eğitim alması gerektiğini, şu anki atama yönteminin olumsuzluklara sebep olduğunu, görevlendirme değil kadro ile yönetici ataması yapılması gerektiğini aksi halde okul kültürünün bu durumdan olumsuz etkilendiğini düşünmektedir.

Retna (2015), Yeni Zelanda ve Singapur'da okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Eğitimde sürekli reformlarla müdürlerin rolü daha karmaşık bir hale geldiğini çalışmasında vurgulamıştır. İki ülkenin benzediği noktalar; adayların benzer teorik bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Farklılıklar ise, adayların seçimi, eğitimin finansmanı, program tasarımıdır. Singapur adayları yurtdışına göndererek başarılı kurumları incelemelerini sağlarken, Yeni Zelanda adaylara uluslararası ziyaret yaptırmamaktadır.

Günay ve Özbilen (2018), öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen sebepleri araştırmıştır. 38 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların %68'i yönetici olmak istemediklerini belirtmiştir. Yöneticilik sınavına başvuranların sayı olarak azalması da bu sonucu destekler niteliktedir. Sebep olarak ise yöneticiliğin çok fazla sorumluluk içermesini, mesleki anlamda doyum sağlanamamasını ve çalışma

saatlerinin fazlalığını göstermişlerdir. Katılımcıların %31' i ise meslekte tecrübe sahibi olmalarını, mesleki doyum yaşayacaklarını, iletişim ve liderlik becerilerine sahip olduklarını düşüncülerinden dolayı yöneticilik yapmak isteyeceklerini söylemiştir.

Tirri, Eisenschmidt, Poom-Valickis ve Kuusisto (2021), bu çalışmalarında Estonya ve Finlandiya'daki başarılı okul müdürlerinin okullarını geliştirirken hangi mevcut zorlukları yaşadıklarını bulmayı amaçladı. Müdürlerle görüşülerek elde edilen veriler analiz edilmiştir. İki ülke de yüksek başarı odaklı ancak kültürel olarak farklı eğitim sistemlerine sahiptir. Her iki ülkede de müdürlerin mesleki gelişimi ile müfredat geliştirme ve okul iklimi içerisindeki zorluklar benzerdir. Estonyalı müdürler okul iklimi içerisinde daha fazla zorluk belirlediler. Müdürler için belirlenen hazırlık ve gelişim programlarına daha fazla dikkat edilmesi gerektiği, çünkü okul yöneticisinin alacağı kararların bütün okul iklimini ve öğrenmeleri etkileyecek olduğu bu çalışmada belirtildi.

Yokota (2021) çalışmasında Japonya'da okul liderlerinin işe seçme, alınma sürecini, mesleki gelişimlerini, özerkliğini ve nasıl değerlendirildiklerinden bahsetmiştir. Aday belirleme daha çok kıdeme bağlıdır. Eğitim dünyasının dışından adayları müdür yapmak için başarısız reformlar yapılmıştır. Birkaç yerel yönetim dışında personel ve finans konularında müdür özerkliği sınırlıdır. Son zamanlarda okul müdürlerini değerlendirmek için öğretmenlerden farklı bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur.

1.6.3.Eğitim Ekonomisi Politikaları ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Afşar (2009), yaptığı araştırmada Türkiye'deki eğitim yatırımları ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve elde ettiği sonuca göre eğitime yapılan yatırım ve harcamalar Türkiye'nin ekonomik yönden büyümesini etkileyen faktörlerden biridir, ancak yüksek veya düşük iktisadi büyüme olmasının yatırımlar üzerinde etkisi yoktur. Yani Türkiye'de beşerî sermayenin daha iyi bir noktaya ulaşması için eğitim yatırımları önemlidir ve ekonomik yönden daha iyi bir konuma gelmek için gereklidir.

Alonso ve Sánchez (2011) Avrupa ve Orta Asya bölgesindeki altı ülkede, öğrenci başına finansman sonuçlarını incelemiştir. Estonya'nın da incelenen ülkeler

arasında olduğu çalışmada merkeziyetçilikten uzaklaşmanın Estonya'nın genel eğitim politikası olduğu sonucuna varılmıştır. Özel okullar öğrenci başına ödenek verilerek teşvik edilmiştir. Kırsal belediye ve ada okullarının öğrenci başına daha yüksek maliyetleri, öğrenci sayıları ve ada konumları açısından belediyenin büyüklüğüne göre kişi başı öğrenci ağırlıklarına yansıtılmıştır. Tüm okulların bir bütçeye sahip olma zorunluluğu, okul maliyetlerini ve harcamalarını şeffaf hale getirerek okula kaynak elde etme ve bu kaynakların yönetiminde verimlilik sağlaması konusunda etkili olmuştur.

Güngör ve Göksu (2013), çalışmasında Türkiye'de eğitim finansmanından bahsetmiş ve diğer ülkelerle karşılaştırmıştır. Ülkelerin kullandığı finansman türlerini ve finansman kaynaklarını incelemiştir. Uluslararası kurumların eğitim istatistiklerini derlemiştir. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de eğitim finansmanı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında daha az ve yetersizdir.

Egeli ve Hayrullahoğlu (2014), OECD ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim harcamalarını karşılaştırmıştır. Türkiye'de genç nüfusun fazla olmasından dolayı eğitime daha fazla kaynak ayrılması gerektiği ancak OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında kaynakların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. MEB, YÖK ve üniversitelerin ödeneklerinin son 10 yılda sürekli artış göstermesi olumlu bir gelişme olsa da hala yetersiz olduğu çalışmada belirtilmiştir.

Yang ve McCall (2014), 86 ülkenin eğitim finansman politikaları ile yükseköğretime erişimi istatistiksel olarak analiz ettikleri çalışmalarında GSYH (Gayri Safi Yurt içi Hasıla) içinde tüm eğitim seviyelerine yapılan kamu harcamalarının tüm ülkelerde yükseköğretim kayıt oranları üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğuna, gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasında farklılık göstermediğine ulaşmışlardır. Yüksek öğretimin özelleştirilmesi, birçok ülkede (özellikle gelişmekte olan ülkelerde), kamu sektörü gelirlerinden daha hızlı büyüyen bir talebe verilen yanıttır. Dolayısıyla, araştırmacılar daha yüksek kayıtlara yol açan durumun özelleştirme değil, kamu sektörünün talebi karşılama konusundaki yetersizliği olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya ve Yılmaz (2017), Türkiye'de eğitim finansmanında kamu dışı kaynakların yerini ve miktarını incelemiştir. Eğitim finansmanında kullanılan özel kaynaklar incelenmiş ve bu konudaki görüşlere yer verilmiştir. Sonuç olarak kamu

kaynaklarının eğitimde kullanılmaya devam edilmesi eğitim sektörünün tamamen özel kaynaklara devredilmemesi gerektiği görüşüne yer verilmiştir. Devlet yapacağı reform ve teşviklerle özel sektörü de eğitime yatırım yapmaya teşvik etmeli ve bir denge sağlamalıdır görüşüne ulaşmıştır.

Setiawan (2018), Endonezya ve Finlandiya'yı karşılaştırdığı çalışmasında eğitim sistemlerini ve finansmanını karşılaştırmıştır. Endonezya 2017'de toplam devlet bütçesinin %20'sini (416,1 trilyon rupi) eğitime ayırmıştır. Finlandiya'da eğitim ücretsizdir. Tüm maliyetler devlet tarafından ödenir. Okullarda ücretsiz öğle yemeği vardır.

Jacob, Mok, Cheng ve Xiong (2018), çalışmalarında Çin, Hong Kong ve Tayvan'ın yüksek öğretimde değişen harcamalarını araştırmışlardır. Tayvan'daki doğum oranı 1991'de %15,7'den 2001'de %11,65'e, 2010'da %7,21'e ve 2014'te %8,99'a sürekli olarak düşmüştür. Bu azalan doğum oranı, yüksek öğretimlerdeki kayıt oranını ve finansmanı önemli ölçüde etkilemiştir. 2000 yılından bu yana toplam eğitim harcama bütçesinin %30'dan fazlası yüksek öğretime ayrılmıştır. 2007 yılından beri Tayvan'da yüksek öğrenime yönelik eğitim harcamalarda kademeli bir azalma mevcuttur. Tayvan hükümeti zorunlu eğitime daha fazla yatırım yapmaya başlamıştır. Çin'de 1999'dan beri toplam eğitim harcama bütçesinin yaklaşık %20'si yüksek öğretime ayrılmıştır. Hong Kong 2014-2015 yılında yüksek öğretim finansmanında %43,1'lik artışla eğitime toplam kamu harcamasının %20'sinden fazlasını yatırmıştır.

Çopur ve Sarpkaya (2020), yaptıkları çalışmada temel eğitim okullarında görev yapan yöneticiler ve milli eğitim müdürlüklerinde görevli ara yöneticilerin görüşlerini alarak temel eğitim okullarının giderlerini tespit etmiş, yaşanan sorunların çözümünde hangi kaynakların kullanıldığını belirlemiş ve yöneticilerin yaşadığı sorunlara çözüm bulmayı amaçlamıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Sonuçta 15 gelir kaynağı, 9 gider kalemi tespit edilmiştir. En büyük problemin kaynak yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yaptığı ortak öneriler; MEB'in kaynakları direkt olarak okullara göndermesi, yönetici eliyle harcanması, kaynakların dağıtımında objektif olunması gerektiğidir.

Işık ve Koç (2020), Singapur ve Türkiye'nin eğitim istatistiklerini karşılaştırdıkları araştırmalarında temel eğitime ayrılan bütçe, yatırım ve eğitim göstergelerini incelemişlerdir. Ülkelerin eğitime yaptığı kamu harcamaları incelendiğinde Singapur'da bu miktarın yıllar içerisinde arttığı anlaşılmıştır. Bunun yanında öğrenci başına harcama miktarı ise Türkiye ortalamasının oldukça üzerindedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

Bu araştırmada Türkiye ile PISA 2015 değerlendirmesinde en başarılı 5 ülke olan Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi boyutları incelenmiştir. Bu kısımda araştırma modeli, evren ve örneklem ile verilerin toplanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma Türkiye ile PISA'da başarılı olan 5 ülkenin öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikalarının incelenmesi amacıyla nitel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem, görüşme vb. gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmadır. Nitel araştırmada olay ve bilgiler holistik (bütünsel) ve gerçekçi bir şekilde olduğu gibi ortaya konur (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Wach ve Ward (2013); nitel doküman analizini yazılı belge ve dokümanların sistemli ve ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca incelenen ve değerlendirilen yazılı materyalin kalitesi ve uygunluğu, bulguların geçerliliği açısından büyük öneme sahiptir. Niteliksel olarak farklı, birbiriyle ilişkili kavramların fazla olduğu belgelerde güvenilir bir analiz gerekli olduğunda nitel doküman analizi çok faydalı bir metottur (Wach ve Ward, 2013). Nitel yöntem; bir araştırmayı anlamayı ve yorum yapmayı kolaylaştırmanın yanı sıra araştırmacıya esnek olması nedeniyle daha derin bir çalışma yapma imkânı verir (Karataş, 2015).

Nitel araştırmalarda konuyla ilgili ölçülebilen özelliklerden ziyade, araştırılan konuyu daha ayrıntılı ve özümsemeye yönelik “neden, nasıl” gibi sorulara cevap bulmaya çalışılır (Denzin ve Lincoln, 1998). Bu araştırmada PISA sınavlarında başarılı olan 5 ülkenin öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi politikalarının nasıl olduğunun çok yönlü olarak araştırılması amaçlandığı için doküman analizi tekniğinde bir araştırmadır. Doküman incelemesi; araştırma konusunun incelenmesi ve konu hakkındaki yazılı metin ve

belgelerin analiz edilmesidir. Doküman analizi nitel araştırma esnasında araştırmanın geçerlilik düzeyini artırmak için kullanılır. (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada doküman analizi için ülkelerin resmi kurum siteleri, resmi istatistik belgeleri, kurumlarla iletişim sonrası elde edilen belge ve bilgiler, raporlar, kitap ve broşürler, veri tabanları kullanılmıştır.

2.2.Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni; 2015 PISA'ya katılan 72 ülke oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; örneklemin belli bir niteliğe sahip nesne, olay, durum ya da kişilerden oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Ölçüt örnekleme, seçilecek olan durumun bilgi verme açısından zengin bir içeriğe sahip olması önemlidir (Marshall, 1996). PISA sonuçları dünya çapında pek çok ülkenin önem verdiği uluslararası bir değerlendirme olduğu için başarılı olan ülkelerle ilgili ulusal ve uluslararası pek çok çalışma, makale ve rapor hazırlanmaktadır. Bu yüzden kaynaklara erişimde zorluk yaşanmamıştır. Bu araştırmanın ölçüt örnekleme; Türkiye ve 2015 PISA'da en yüksek puan ortalamasını elde eden Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya oluşturmaktadır.

2.3.Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırma konusunun bir çözüme ulaşması amacıyla yapılan bu çalışmada literatür taraması yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemlerinden tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi yöntemi; belirli bir konuda yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesi ve analiz edilmesi anlamına gelir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Taramada her türlü kitap, e-kitap, tez, makale, internet kaynakları, incelenen ülkelerin resmi kaynakları, ulusal ve uluslararası araştırmalar, her türlü birincil ve ikincil kaynaktan faydalanılmıştır. OECD, NCEE (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi), Eurydice (Avrupa Komisyonu Eğitim Bilgi Ağı), UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) gibi uluslararası web siteleri ve yabancı dildeki literatüre ulaşmak için veri tabanları kullanılmıştır. Kaynaklara ulaşamayan noktada kurum yetkilileri ile e-mail aracılığı ile iletişime geçilmiştir. Estonya eğitim ekonomisi politikaları incelenirken, ülkenin verilerine ulaşamayınca Estonya Resmi İstatistik

Ofisine mail aracılığı ile ulaşılmış ve gerekli yönlendirmeler ile bilgiler elde edilmiştir. Veriler değerlendirilirken; “araştırmanın amacı” bölümünde cevap aranan alt sorular ölçüt alınmıştır. Türkiye ile Singapur, Japonya, Finlandiya, Tayvan ve Estonya’nın öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme sistemleri ile eğitim ekonomisi politikaları doküman analizi yapılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Forster’a (1994) göre doküman analizi beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada dokümanlara ulaşılır. İkinci aşamada dokümanların orijinalliği kontrol edilir. Üçüncü aşamada elde edilen bilgi ve bulgular kategorize edilir. Dördüncü aşamada bulgular analiz edilir. Beşinci aşamada ise elde edilen veriler kullanılır.

Bu araştırmada Türkiye ve 2015 PISA’da en başarılı 5 ülke olan Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya’nın önceki PISA değerlendirmelerinde elde ettikleri sonuçlar incelenmiştir. Yıllar içerisindeki değişimleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra verileri daha doğru yorumlayabilmek için ülke hakkında genel bilgiler paylaşılmış ve eğitim sistemleri kısaca incelenmiştir. Ardından bu ülkelerin öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme sistemleri ile eğitim ekonomileri değerlendirilmiştir. Öğretmen yetiştirme boyutunda ülkelerin öğretmen yetiştirme tarihi, öğretmen olmak için gereken şartlar, öğretmen eğitiminin içeriği incelenmiştir. Okul yöneticisi yetiştirme boyutunda ülkelerin okul yöneticisi seçme ve yetiştirme koşulları, yönetici adaylarının aldıkları eğitimler ve kariyer basamakları incelenmiştir. Eğitim ekonomisi boyutunda ülkelerin yıllar içerisindeki GSYH’den eğitime ayırdığı oran, eğitime ayrılan toplam kaynak miktarı, öğrenci başına ayrılan kaynak miktarı, eğitime ayırdığı bütçenin kaynağı incelenmiş ve yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.BULGULAR VE YORUMLAR

3.1.PISA 2015 Genel Bilgi ve Değerlendirme

İlk uygulaması 1997 yılında gerçekleştirilen PISA, OECD'ye üye ve katılımcı ülkelerin hükümetleri tarafından, öğrencilerin başarısını, ortak, uluslararası kabul görmüş bir çerçevede eğitim sistemlerinin sonuçlarını izleyen bir sistemdir. PISA, hükümetlerin ortaklaşa yönlendirdiği, ülkelerden kendi uzmanlıklarını sürece dahil etmesini isteyen, sonucunda sıralama yapılsa da iş birliğine dayalı bir uygulamadır. Dünyanın her yerinden katılan ülkelerin hükümetlerindeki politika yapıcılar, öğrencilere verilen bilgiyi diğer ülkelerle karşılaştırmak, eğitimin çıktılarını değerlendirmek ve daha iyi bir hale getirmek, eğitim sistemlerindeki iyi ve geliştirilmesi gereken yanları anlamak için amacıyla PISA'ya katılırlar (OECD, 2017).

PISA'ya 2015 yılında katılan 72 ülkenin okullarında toplam 29 milyon öğrenci bulunuyordu. Değerlendirme 15 yaşındaki çocuğu temsil eden yaklaşık 540.000 öğrenci ile tamamlandı. PISA 2015, üç yılda bir olan değerlendirmenin altıncı döngüsüdür. İlk kez, PISA 2015 tüm konuları içeren bir değerlendirme sunmuştur: Fen, okuma, matematik, finansal okuryazarlık ve ek alan olarak-bilgisayar üzerinden- işbirlikçi problem çözme. Ama PISA'nın temel alanlarından biri olan Fen Okuryazarlığı, 2015 uygulamasında ağırlıklı alan olarak belirlenmiştir. Daha anlamlı sonuçlar oluşturabilmek için PISA, okul müdürleri ve öğretmenlere anket uygular. Sonuçların daha titiz ve ayrıntılı analiz edilebilmesi için ankete verilen cevaplar çok önemlidir. Çünkü tek başına PISA sonuçları anlam ifade etmez. Sistem, okul ve öğrencinin olumlu ya da olumsuz performansı bu anketlerle yordanmaya çalışılır. Anketler aşağıdakiler hakkında bilgi istemektedir:

- Ekonomik ve sosyal, kültürel birikimlerini de içeren öğrenciler ve aile geçmişleri,

- Öğrencilerin aile ortamları, öğrenmeye karşı ilgi ve tutumları, okulla alakalı günlük alışkanlıkları gibi yaşamlarının farklı boyutları,
- Okulların finansmanı (kamu-özel), personel niteliği, karar süreçlerine kimlerin dahil olduğu, okul içinde ve dışında yapılan etkinlikler gibi farklılıklar,
- Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler, eğitim kuruluşlarının türleri, sınıfların boyutları, okul ortamı,
- Öğrencilerin ilgisi, motivasyonu ve katılımı dahil olmak üzere öğrenmenin boyutları (OECD, 2017).

PISA araştırmasında, yapılan anketlerle öğrencilerin kendileri ile ilgili fikirleri, motivasyon düzeyleri, öğretim süreçleri ile ilgili psikolojik durumları, aileleri ve okul ortamları ile ilgili birtakım veriler elde edilmektedir. Bu veriler, sınav sonuçlarının yorumlanmasında kullanılmaktadır. Anketler, PISA'nın ayrılmaz bir parçasıdır ve test sonuçların daha iyi hale getirilmesini sağlayacak önemli bilgiler içerir. PISA'da okul ve öğrenci anketlerine bütün ülkeler katılmaktadır. Bunun haricindeki diğer anketlere (öğretmen anketi, kariyer anketi, aile anketi, bilişim teknolojileri anketi) katılmak tercihe bağlıdır. 2015 PISA uygulamasında Türkiye sadece öğrenci ve okul anketine katılmıştır (Taş, Özarkan ve Özgürlük, 2016).

PISA 2015 sonuçlarına göre; değerlendirilen tüm alanların ortalaması alındığında PISA 2015'te en başarılı beş ülke Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya'dır. Singapur Fen alanında diğer tüm katılımcı ülkelerden daha yüksek bir başarı göstermiştir. Japonya, Estonya, Kanada ve Finlandiya ortalama Fen okuryazarlığının düşüş eğiliminde olduğu bu yılda en yüksek performans gösteren OECD ülkeleri olmuştur. OECD ülkeleri genelinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin avantajlı öğrencilerin fende temel yeterlik seviyesine ulaşmamaları neredeyse üç kat daha fazladır. Göçmen veya göçmen olmayan, avantajlı veya dezavantajlı olan tüm öğrencilere, onları farklı program veya okullara ayıran politikalar ortaokulun erken dönemlerinde uygulanırsa daha etkili olmaktadır. Öğretmenlerin küçük sınıflarda öğretimlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına, bilgilerine ve anlayış düzeyine uyarladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuldaki sonra, ödev yaparak veya özel çalışma yaparak daha fazla

zaman geçirdiği okul sistemleri fende daha az performans göstermiştir. Okullara müfredat üzerinde daha fazla özerklik kazandırmak, öğretmenlere öğretimlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bilgilerine uyarlamaları için daha fazla fırsat verebilir. Öğrenciler, müdürlerin kaynaklar, müfredat ve diğer okul politikaları üzerinde daha fazla özerklik verdiği eğitim sistemlerinde daha yüksek puan almışlardır- ancak özellikle başarı verilerinin zaman içinde izlendiği veya kamuya açık olarak yayınlandığı veya müdürlerin daha yüksek eğitim liderliği gösterdiği ülkelerde almışlardır. Sınıf ve ilişki yönetimi yöntemlerinde ustalaşan öğretmenler, en zor durumlarda bile öğrencileriyle onları desteklediklerini gösteren bir bağ kurabilirler. Bir çocuğun fakir bir aileden gelmesi, göçmen bir geçmişe sahip olması, tek bir ebeveyn tarafından yetiştirilmesi veya evde sınırlı bir kaynağa sahip olması, örneğin bilgisayar veya eğitim için sessiz bir oda olmaması gibi sebepler öğrenmeyi engellememelidir. Başarılı eğitim sistemleri bunu anlar ve avantajlı ailelerdeki öğrencilerin sahip olduğu maddi ve insan kaynaklarından yoksun olan öğrenciler için kaynakları tahsis etmenin yollarını bulur. Daha fazla öğrenci öğrendiğinde, tüm sistem faydalanır. Bu, PISA sonuçlarıyla ortaya konan önemli bir mesajdır: dezavantajlı olanlara daha fazla kaynağın tahsis edildiği ülkelerde okullarda, genel öğrenci performansı, özellikle OECD ülkeleri arasında bir miktar daha yüksektir. Bu sonuçlar PISA 2015’den elde edilen değerlendirmelerden bazılarıdır (OECD, 2018).

Tablo 1. PISA 2015 En Başarılı 5 Ülke ve Türkiye’nin Sonuçları

Ülke	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı	Okuma Becerileri Ortalama Puanı	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı
Singapur	556	535	564
Japonya	538	516	532
Estonya	534	519	520
Tayvan	532	497	542
Finlandiya	531	526	511
Türkiye	425	428	420

3.2.En Başarılı Beş Ülkenin Fen Okuryazarlığı Sonuçları

PISA’nın ilk döngüsü 2000 yılında yapılmıştır. 2000 yılındaki katılımcı ülke ve ekonomilere bakıldığında Singapur, Estonya ve Tayvan’ın bu döngüye

katılmadığı görülmektedir. Japonya ve Finlandiya ise ilk döngüden itibaren PISA’da yer almıştır. Fen Okuryazarlığı sonuçlarına bakıldığında; Japonya 550 puan ortalaması ile ikinci sırada yer alırken, Finlandiya ise 538 puanla üçüncü sırada yer almıştır. Bu iki sonuç 2015 yılındaki en başarılı ülkelerden olan Japonya ve Finlandiya’nın başarısının tesadüf olmadığını, eğitimde uzun yıllardır başarılı olduğunu göstermektedir. 2000 yılında Türkiye PISA döngüsüne katılmamıştır (OECD, 2001).

PISA’nın ikinci döngüsü olan 2003 yılında Japonya ve Finlandiya yine değerlendirmeye katılmış ancak Singapur, Tayvan ve Estonya dahil olmamıştır. Sonuçlara baktığımızda Finlandiya ve Japonya her ikisi de 548 ortalama puana ulaşarak birinciliği paylaşmıştır. Türkiye ise 434 puanla 35. Sırada yer almıştır (OECD, 2004).

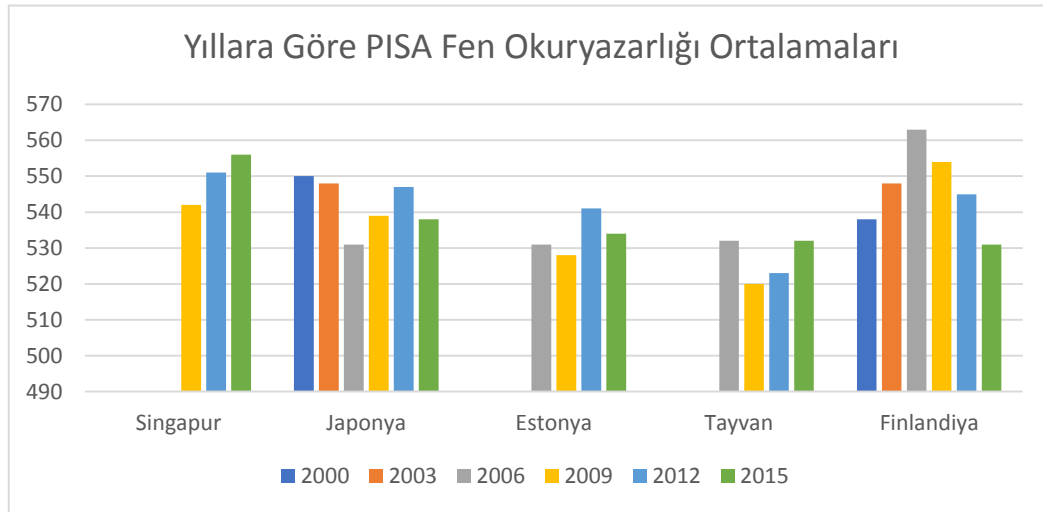
PISA 2006 döngüsünde Estonya ve Tayvan’da değerlendirmeye katılmıştır. 2006 sonuçları incelendiğinde Fen okuryazarlığı alanında Finlandiya 563 puanla birinci, Tayvan Chinese Taipei ismiyle yer aldığı değerlendirmede 532 puanla dördüncü, Estonya 531 puanla beşinci, Japonya 531 puanla altıncı olmuştur. Estonya ve Tayvan ilk defa katılmalarına rağmen iyi bir başarı elde etmişlerdir. Türkiye ise 424 puanla 44. sırada yer almıştır (OECD, 2007).

PISA 2009 değerlendirmesine Singapur ilk defa katılmıştır. Bu döngüde Fen Okuryazarlığı alanında Finlandiya 554 puanla ikinci, Singapur ilk defa dahil olmasına rağmen 542 puanla dördüncü, Japonya 539 puanla beşinci ve Estonya ise 528 puanla dokuzuncu olmuştur. Tayvan 520 puanla listenin 12. Sırasında yer almıştır. Türkiye Fen Okuryazarlığı alanında 454 puanla 43. sıradadır (OECD, 2010). PISA 2012 döngüsünde Singapur Fen Okuryazarlığı alanında 551 puanla üçüncü, Japonya 547 puanla dördüncü, Finlandiya 545 puanla beşinci, Estonya 541 puanla altıncı, Tayvan 523 puanla 13. olmuştur. Türkiye ise 463 puanla 43. sırada yer almıştır (OECD, 2014).

PISA 2015’te Fen Okuryazarlığı alanında Singapur 556 puanla birinci olmuştur. İkinci olan Japonya’dan 18 puan daha fazla puan ortalaması elde ederek önemli bir başarı yakalamıştır. Japonya 538 puanla ikinci, Estonya 534 puanla üçüncü, Tayvan 532 puanla dördüncü, Finlandiya 531 puanla beşinci olmuştur.

Türkiye bu döngüde fen alanında 425 puan alarak 52. Sırada yer almıştır (OECD, 2016).

Singapur PISA döngülerine oldukça geç dahil olmuştur. İlk değerlendirmeye 2009 yılında giren Singapur 542 puan elde etmiştir. Ancak bu duruma rağmen ilk girdiği yıldan itibaren daima üst sıralarda yer almış ve başarı grafiğini fen alanında her sene yükseltmiştir. Japonya ilk döngüden itibaren değerlendirmelere katılmış ve yüksek skorlar elde ederek hep en başarılı ülkeler içerisinde olmuştur. Finlandiya da bütün PISA değerlendirmelerine katılmış ve en yüksek skor ortalamalarını elde eden ülkelerden biri olmuştur. Bu da Finlandiya'nın eğitimdeki başarısının tesadüf olmadığını göstermektedir. Estonya 2006'dan itibaren katıldığı döngülerde ilk on içerisinde yer almış, 2015'te ise üçüncü olarak başarı çitasını yükseltmiştir. Tayvan PISA'ya katıldığı ilk yıl olan 2006'da dördüncü olmuş sonra ki döngülerde 11-12. sıralara kadar gerilemiş ancak 2015 yılında 532 puanla tekrardan dördüncülüğe kadar yükselmeyi başarmıştır. Finlandiya tüm PISA değerlendirmelerine katılmış ve tüm senelerde en başarılı beş ülke arasında olmuştur. Bu ülkelerin yıllara göre Fen Okuryazarlığı puan ortalamaları şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. En Başarılı Beş Ülkenin Yıllara Göre PISA Fen Okuryazarlığı Puan Grafiği

3.3.En Başarılı Beş Ülkenin Matematik Okuryazarlığı Sonuçları

Matematik Okuryazarlığı, bireye matematiğin günlük hayatımızın içindeki yerinin farkına varmasına, öğrendiklerini modern dünyaya nasıl uygulayacağına, bunu sağlamak için beceri elde etmesine, sayısal ve çok boyutlu düşünebilmesine,

öğrendiği bilgiyi özümse ve yorumlamasına, problemlere eleştirel bir gözle bakıp çözüm bulmasına yardımcı olur (Özgen ve Bindak, 2008). Bu sebeplerden dolayı matematik okuryazarlığına büyük önem veren PISA her yıl bunu ölçen sorular sormaktadır. 2015 PISA’da en başarılı beş ülke olan Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya’nın yıllar içerisindeki matematik okuryazarlığı sonuçlarını incelendiğinde şunlar görülmektedir: PISA 2000 döngüsüne sadece Finlandiya ve Japonya katılmıştır. Japonya 557 puanla birinci, Finlandiya 536 puanla dördüncü olmuştur (OECD, 2001).

PISA 2003 döngüsünde Japonya 553 puanla ikinci, Finlandiya 539 puanla beşinci olmuştur. Türkiye ise 417 puanla 35. olmuştur (OECD, 2004). PISA 2006 değerlendirmesine ilk defa katılan Tayvan büyük bir başarı göstererek 549 puanla birinci olmuştur. Finlandiya 548 puanla ikinci olmuştur. Japonya ise ilk defa sıralamalarda daha aşağıda yer almış ve 523 puanla onuncu olmuştur. Ama başarısı düştüğünde bile hala ilk on içerisinde yer alması göz ardı edilmemelidir. Bu döngüye ilk defa dahil olan Estonya 515 puanla 14. sırada yer almıştır. Türkiye ise 424 puanla 43. sıradadır (OECD, 2007).

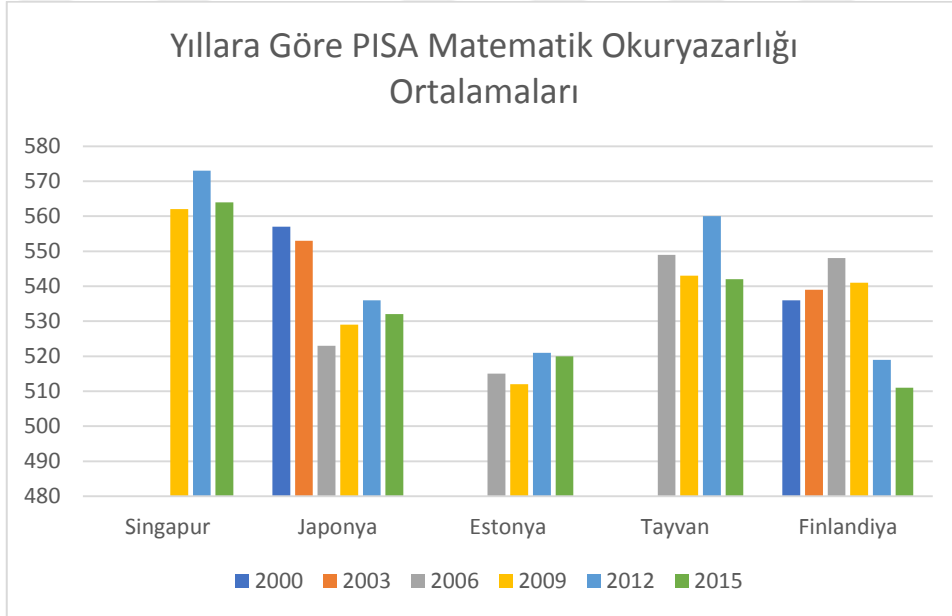
PISA 2009 döngüsüne dahil olan en son ülkelerden biri Singapur’dur. 2009 matematik sonuçlarına bakıldığında Singapur’un çok iyi bir giriş yaptığı söylenebilir. Çünkü 562 ortalama puanla ikinci olmuştur. Onun ardından 543 puanla Tayvan beşinci olmuştur. Finlandiya 541 puanla altıncı olmuştur. Japonya 529 puanla dokuzuncu olmuştur. Estonya 512 puanla 17. olmuştur. Türkiye 445 puanla 43. sırada yer almıştır (OECD, 2010).

PISA 2012 değerlendirmesine göz atıldığında matematik okuryazarlığı alanında 573 puanla Singapur’un ikinci olduğu görülmektedir. 560 puanla Tayvan dördüncü olmuştur. Japonya 536 puan elde ederek yedinci, Estonya 521 puanla 11. olmuştur. Finlandiya 519 puanla en başarılı 12. ülke olmuştur. Türkiye ise 448 puanla 44. olmuştur (OECD, 2014).

PISA 2015 döngüsü sonuçları incelendiğinde matematik alanında Singapur 564 ortalama puan elde ederek birinci olmuştur. Tayvan 542 puanla dördüncü, Japonya 532 puanla beşinci, Estonya 520 puanla dokuzuncu olmaya hak

kazanmıştır. Finlandiya 511 puanla 13. Olmuştur. Türkiye ise 420 puanla 49. olmuştur (OECD, 2016).

Bu ülkelerin yıllara göre Matematik Okuryazarlığı grafiği şekil 6'da gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde Singapur'un grafiğinin çok yüksek olduğu görülebilir. Girdiği ilk 2009 yılından itibaren çok üst sıralarda yer almıştır. Japonya yıllar içerisinde dalgalanmalar yaşasa da üst sıralarda ki yerini korumayı başarmıştır. Tayvan grafiği ise oldukça yüksektir ve yıllar içerisinde çok dalgalanma yaşamamıştır. Finlandiya'nın son 2 döngüde matematik okuryazarlığında biraz düşüşe geçtiği söylenebilir. Estonya ise diğer 4 ülkeye nazaran ortalamalarda daha aşağı sıralarda ama istikrarlı bir grafiğe sahiptir.



Şekil 6. En Başarılı Beş Ülkenin Yıllara Göre PISA Matematik Okuryazarlığı Puan Grafiği

3.4.En Başarılı Beş Ülkenin Okuma Becerileri Sonuçları

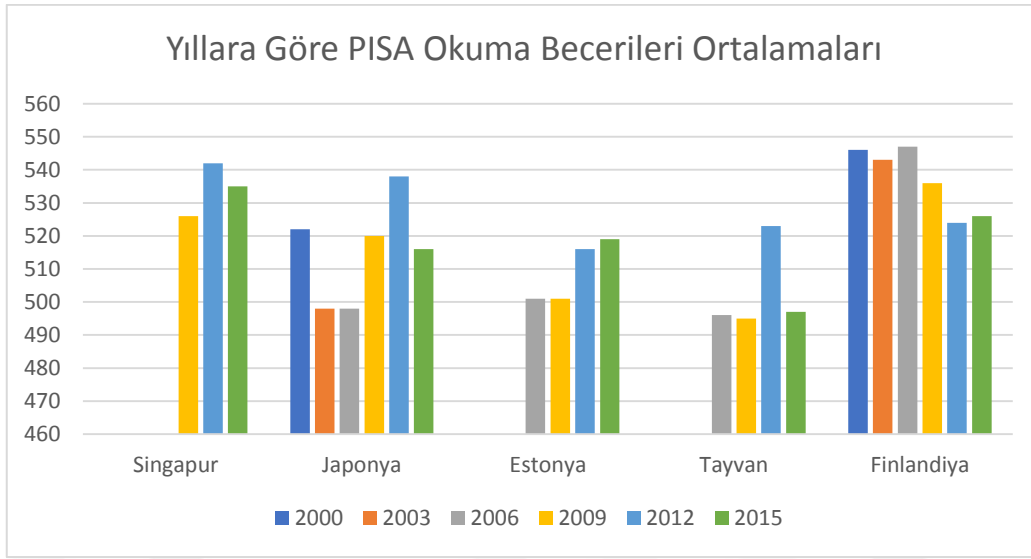
Okuma becerisi bireyin okuduğunu algılayıp, çözümlemesidir. OECD'nin temel becerilerden biri saydığı okuma becerisi her sene değerlendirilen alanlardan biridir. 2015 PISA'da en başarılı beş ülkenin yıllara göre PISA Okuma Becerisi puanları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılır: PISA'nın ilk döngüsü olan 2000 yılında Finlandiya 546 puanla birinci olmuştur. Japonya ise 522 puanla sekizinci olmuştur (OECD, 2001). PISA 2003 değerlendirmesinde; Finlandiya 543 puanla

yine birinci, Japonya ise 498 puanla 14. sırada yer almıştır. . Türkiye 441 ortalama skorla 33. olmuştur (OECD, 2004).

PISA 2006 değerlendirmesinde Finlandiya 547 puanla ikinci, Estonya 501 puanla 13., Japonya 498 puanla 15. olmuştur. İlk defa katılan Tayvan ise 496 puanla 16. sırada yer almıştır. Türkiye 447 puanla 37. sıradadır (OECD, 2007). PISA 2009 döngüsünde Finlandiya 536 puanla üçüncü, Singapur 526 puanla beşinci, Japonya 520 puanla sekizinci, Estonya 501 puanla 13., Tayvan 495 puanla 23. sırada yer almıştır. Türkiye ise 464 puanla 41. olmuştur (OECD, 2010).

PISA 2012 değerlendirmesinde Singapur 542 puanla üçüncü, Japonya 538 puanla dördüncü, Finlandiya 524 puanla altıncı, Tayvan 523 puanla sekizinci, Estonya 516 puanla 11. olmuştur. Türkiye ise bu döngüde 475 puanla 41. sırada yer almıştır (OECD, 2014). PISA 2015'te ise Singapur 535 puanla birinci, Finlandiya 526 puanla dördüncü, Estonya 519 puanla altıncı, Japonya 516 puanla sekizinci, Tayvan 497 puanla 23. olmuştur. Türkiye ise 428 puanla sıralamada 50. sıradadır (OECD, 2016).

Bu beş ülkenin yıllara göre olan başarıları şekil 7'de gösterilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde Finlandiya ve Singapur'un Okuma Becerileri alanında yüksek bir grafik izlediği göze çarpmaktadır. Tayvan ise bu alanda diğer ülkelere göre daha düşük bir ortalama sahiptir. Estonya yıllar içerisinde istikrarlı olarak puan ortalamasını artırmıştır. Japonya'da düşüş olan yıllar gözlense de genel ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.



Şekil 7. En Başarılı Beş Ülkenin Yıllara Göre PISA Okuma Becerileri Puan Grafiği

3.5.Singapur Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi

3.5.1.Singapur Hakkında Genel Bilgiler

Singapur, Ekvator'un yaklaşık 137 kilometre kuzeyinde Malay Yarımadası'nın güneyinde konumlanan dünyadaki sayılı şehir devletlerinden biridir. Singapur bir zamanlar İngiliz kolonisi idi. Şu anda İngiliz Milletler Topluluğu'nun (Commonwealth) bir üyesidir. 1963'te Malezya Federasyonu'na bağlı olan Singapur, 1965 yılında bağımsızlığını ilan ederek ayrı bir devlet olmuştur (Kennard, Ho, Winstedt ve Leinbach, 2020).

Haziran 2019 itibari ile Singapur'un nüfusu 5.700.000'dir (Department of Statistics Singapore, 2020). Singapur geçmişte önemli göçler aldığı için nüfusu çeşitlilik göstermektedir. Nüfusun yaklaşık dörtte üçünü Çinliler oluşturmaktadır. İkinci en büyük etnik grup Malaylardır. Hintliler ise üçüncü sıradadır. Bu toplulukların hiçbiri homojen olarak dağılmamıştır. Singapur'un dört resmi dili vardır. Bunun sebebi nüfustaki etnik çeşitliliktir. Bu dört dil şunlardır: İngilizce, Malayca, Mandarin Çincesi ve Tamil. İngilizce birçok alanda örneğin ticaret, endüstri ve yönetim vb. ana iletişim aracıdır ve okullarda temel eğitim dilidir (Kennard ve diğerleri, 2020).

Bağımsız varoluş çabasının her adımında çok az ülke Singapur kadar kaderinin nüfusla şekilleneceğini fark etmiştir. Başlangıçta Singapur'un liderleri doğurganlığı azaltmayı gelişim için bir strateji olarak benimsemiştir. Bu politika yirmi, otuz yıl içerisinde o kadar etkili oldu ki bu sefer de düşük doğurganlık oranlarından endişe ettiler ve dünyanın en güçlü pronatalist politikalarını benimsediler. Singapur aile planlaması konusunda çok hassas ve bilinçli nesiller yetiştirmektedir. Bu planlamanın ekonomik büyümeyle ilişkisi olduğuna inanıyor (Swee – Hock, 2016). Singapur, yüksek nüfus yoğunluğuna sahip olmasına rağmen nüfus kontrolünde bölge lideridir. Doğum ve nüfus artış oranı Güneydoğu Asya'da ki en düşük orana sahiptir. 2018 verilerine göre halkın %100'ü kentsel yerleşmeye sahiptir (Kennard ve diğerleri, 2020).

Singapur doğal kaynaklardan yoksun olmasına rağmen gelişmiş ve modern bir şehir devletidir. Bunun sebeplerine bakıldığında merkezi bir yapıya sahip olması, ekonomi yönetimi ve planlamasının çok iyi, toplumun eğitim seviyesinin çok yüksek ve etkili bir iş gücüne sahip olması söylenebilir (Lim-Teo, 2002). Singapur tek kamaralı 101 sandalyeden oluşan meclise sahiptir. Parlamenter demokrasi ile yönetilmektedir. Hükümette Singapur'un kuruluşundan beri Halkın Eylem Partisi (PAP) vardır. Seçimler beş yılda bir yapılır (Singapur'un Siyasi Görünümü, 2020)

3.5.2.Singapur Eğitim Sistemi

Singapur Eğitim Bakanlığı; eğitimin amacını bireylere yeteneklerini keşfettirme, onların potansiyelini açığa çıkarma ve kullandırma, her birini yaşam boyu öğrenen kişiler haline getirmek olarak açıklar. Eğitimden genel olarak beklenen istendik sonuçlar; öğrencinin yüksek bir öz farkındalığa sahip olması, sağlam bir ahlak edinmesi, gelecekte yaşayabileceği zorlukları aşmak için gerekli beceri ve bilgiye sahip olması beklenir. Bunların yanında doğruyu ve yanlış ayırabilen, eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, kendi öğrenimini yöneten, hayat boyu öğrenen, grup çalışmasında etkin olabilen, yenilikçi, güçlü bir vatandaşlık bilincine sahip, ailesine, topluma ve ulusuna karşı sorumluluk duyan ve başkalarının yaşamını daha iyi bir hale getirmek için çabalayan bireyler olarak yetişmesi beklenir (Ministry of Education, 2020a).

Singapur Eğitim Sistemi'nin Gelişim Aşamaları

Hayatta Kalma Odaklı Aşama (1959 – 1978)

Singapur bağımsızlığını kazandıktan sonra ilk senelerini Başbakan Lee Kuan Yew ve onun hükümeti ile temel eğitimi geliştirmeye adanmıştı. Yeni okullar yapıldı ve çok sayıda öğretmen alımı gerçekleştirildi. Daha önceden etnik grupların kendi okulları vardı. Bunun yerine tek bir ulusal eğitim sistemine geçildi. Bu sistemle öğrenciler iki dilli olarak yetiştirildi; birincisi ulusal dil olarak kabul edilen İngilizce ve ikincisi ise öğrencinin kendi ana dili (Çince, Malayca veya Tamilce). Temel eğitimin yaygınlaşması ve geliştirilmesi ile üretime katkı sağlayabilecek okur yazar ve eğitilmiş iş gücü sağlandı. 1960'ların sonlarında Singapur'un düşük maliyetli iş gücü arayışındaki yabancı üreticileri de ülkeye çekmesi ile GSYİH büyük bir artış göstererek yıllık bazda %12,7 büyüme oranlarına ulaştı (OECD, 2016a).

Verimlilik odaklı aşama (1979 – 1996)

Singapur düşük maliyetli üretimin odağı olmak istiyordu ancak diğer Asya ülkeleri ile rekabet halindeydi ve 1973 küresel petrol krizi çıkmıştı. Ekonomisini üst seviyelere çıkarmak isteyen Singapur'un yapması gereken o zamanki eğitim bakanı Goh Keng Swee'nin belirttiği gibi eğitim sistemini yeniden yapılandırmaktı. Yeni Eğitim modeli, sermayeyi ülkeye çektiğinde gerekli olacak beceri temelli kazanımların yanı sıra eğitimin niteliğini daha iyi bir hale getirme ve okul bırakma oranlarını düşürmeye odaklanıyordu. Öğrencileri beceri ve yeteneklerine göre yönlendiren farklılaştırılmış müfredat, bir sonraki öğrenim kurumuna geçiş yapabilmesi için pedagojiye önem veren farklı kurslar öğrencilere sağlandı (Goh ve Gopinathan, 2008 akt. OECD, 2016a). Yeni sistem öğrencilerin okulu bırakma oranlarını düşürdü. 1960'larda %50'nin üzerinde olan bu oran, 1986'da %6'nın altına düştü. Bu %6'nın içinde olan öğrenciler de okula en az 10 yıl devam ederek sistemin içinde kaldılar. Eğitimin niteliği arttı. O- seviye İngilizce sınavlarının geçme yüzdesinde artış görüldü. Bu sınavı geçme oranı 1960'larda %40 iken 1984'te %90 oranlarına ulaşmıştır. Singapur 1995 Uluslararası Matematik ve Bilim Trendleri (TIMSS) değerlendirmesinde çok iyi bir başarı yakaladı.

Mesleki eğitime verilen önem artırıldı. Teknik Eğitim Enstitüsü (ITE), nitelikli teknik ve mesleki eğitim sağlamak için 1992 yılında kuruldu. Farklı iş kolları, endüstri ile ilgili becerilere sahip bireyler yetişmesi için enstitünün gelişmesine yardımcı oldu. Üniversiteler ve politeknikler de daha fazla sayıda bilim insanı ve mühendis yetiştirmek için genişletildi, böylece daha teknolojik olarak yönlendirilen bir ekonominin taleplerini karşıladı (OECD, 2016a).

Yeteneğe dayalı, istek odaklı aşama (1997 – 2011)

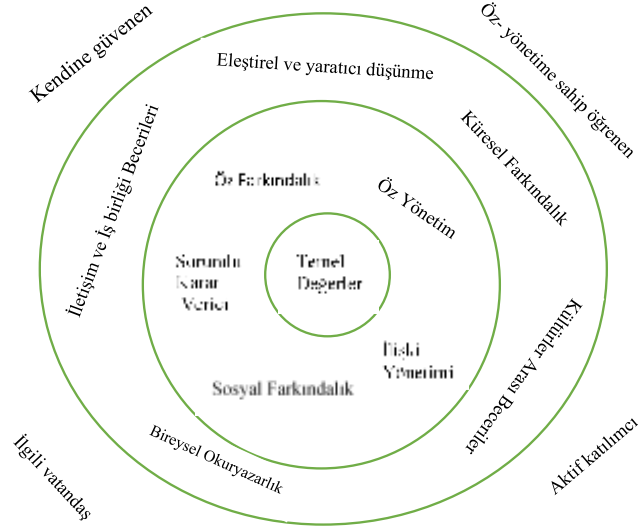
Ekonominin bilgiye dayalı bir sisteme dönüşmesiyle birlikte Singapur ekonomisi yönünü yüksek katma değerli ürün ve hizmetlerin üretimine kaydırды. Bu yeni benimsediği ekonomik paradigmaya vatandaşlarını hazırlamak için eğitim felsefesini sil baştan yeniledi ve ismini “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” (TSLN) olarak belirledi. Bu eğitim felsefesinin amacı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmektir (Lee ve diğerleri, 2008 akt. OECD, 2016a).

Bu amaçları gerçekleştirebilmek için Singapur eğitim sistemindeki çeşitliliği ve esnekliği artırdı. Öğrencilerin sorgulama becerisini artırabilmek için faaliyetler eklendi ve müfredat içeriği azaltıldı. Öğretmenlerin daha fazla iş birliği yapabilmesi için ortak zaman belirlendi. O zamanlarda öğretmenler bir araya gelerek planlama ve etkinlik oluşturma çalışmaları yaptılar. Ayrıca yeni öğrenme yöntemlerini kolaylaştırmak ve daha iyi içselleştirebilmek için bilgi ve iletişim teknolojisine (ICT) yatırımlar yapıldı (Poon ve diğerleri, 2016)

Öğrenci Merkezli, Değer Odaklı Aşama (2012'den günümüze)

“Düşünen Okul, Öğrenen Ulus” vizyonunun sağladığı ivme, 21. Yüzyıl Yetkinlikleri ve Öğrencide Ortaya Çıkan Sonuçlar ile ilgili bir çerçeve geliştirilmesini sağladı (21. Yüz Yıl Çerçevesi). Bu çerçeve Singapur’daki öğrencilerin 21. Yüzyılda sahip olması beklenen yetkinlikleri belirtmektedir (MOE, 2014). Şekil 8’de de görüldüğü üzere öğrencilerin; kendine güvenen birey, öz yönetime sahip öğrenen, ilgili vatandaş, aktif katılımcı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sahip, küresel farkındalığı olan, kültürler arası becerilere sahip, bireysel okuryazar, iletişim ve iş birliği becerilerine sahip bunların yanında öz farkındalığa,

öz yönetime ve sosyal farkındalığa sahip, ilişki yönetiminde başarılı ve karar verirken sorumluluklarının bilincinde olan bireyler olmaları beklenmektedir.



Şekil 8. Singapur’da Öğrencilerin Sahip Olması Beklenen 21. Yüzyıl Yetkinlikleri. Kaynak: MOE (2021).

Singapur’da öğrencilerin edinmesi gereken 21. Yüzyıl becerileri eğitim bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Okulların ve öğretmenlerin bunları iş birliği içerisinde öğrenciye edindirmesi beklenmektedir. Bilgi ve beceri tek başına yeterli değildir. Bunların bazı değerlerle desteklenmesi gerekmektedir:

Saygı: Öğrenci hem kendi değerlerine hem de başka insanların değerlerine saygı duymalıdır.

Sorumluluk: Öğrenci içinde bulunduğu evrene, topluma, milletine, ailesine ve kendine karşı görevlerini bilip bunları yerine getirmekten sorumludur.

Dürüstlük: Öğrenci ne iş yaparsa yapsın hayatında etik değerleri benimser ve doğruyu yapmak için ahlaki bir içgüdüye sahip olması beklenir.

Şefkat ve özen: Toplumdaki tüm canlı, cansız her varlığı umursayan ve şefkat duyan; içinde bulunduğu topluma daha iyi bir hale getirmek için çabalayan bireyler olması istenir.

Dayanıklılık: Öğrencilerin duygusal yönden güçlü olması ve zorluluklar karşısında sabretmeleri istenir. Bir problem karşısına çıktığında cesaret, çok yönlü düşünme, uyum sağlama ve iyimserlik gibi vasıflara sahip olmaları beklenir.

Uyum: Singapur gibi çok kültürlü bir toplumun hem çeşitlilik hem de birlik içerisinde olması öğrencilerin bu özelliği kazanmasına bağlıdır (Ministry of Education, 2020).

Genel olarak eğitim kademelerine baktığımızda anaokulları 4-6 yaş çocuklara üç yıl boyunca okulöncesi eğitim veren kurumlardır. Öğrenciler İngilizceyi 1. dil olarak, Çince, Malayca ya da Tamilceyi ise ana dilleri olarak toplam iki dil öğrenmektedirler. İlköğretim; 1'den 4'e kadar dört yıllık başlangıç aşaması ve ilköğretim 5 ve 6 olmak üzere iki yıllık yönlendirme aşamalarına sahiptir. İlköğretimin genel amacı; öğrencilere iyi bir İngilizce, anadil ve matematik eğitimi vermektir. Okullar ilköğretim 4. yılın sonunda bir sınav yapıp, sonuçları değerlendirerek velilere öğrencinin hangi programa gitmesi gerektiği ile ilgili tavsiyelerde bulunur. Ancak son karar velilere aittir. Öğrenciler daha sonra ilköğretim bitirme sınavında aldıkları notlara göre özel/hızlı, normal/akademik ya da normal/teknik programlara yerleştirilmektedir. Ortaöğretim yerleştirilen programa göre dört ila beş yıl sürmektedir. Yükseköğretim aşamasına gelindiğinde Singapur'da üç devlet üniversitesi bulunmaktadır: NUS (National University of Singapore- Singapur Ulusal Üniversitesi), NTU (the Nanyang Technological University- Nanyang Teknoloji Üniversitesi) ve SMU (the Singapore Management University- Singapur İşletme Üniversitesi). NUS (Singapur Ulusal Üniversitesi) ve NTU (Nanyang Teknoloji Üniversitesi) dünyanın en iyi 100 üniversitesi arasında yer almaktadır. Özel üniversiteler de Singapur'da mevcuttur (Camadan, 2012).

3.5.3.Singapur Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Öğrencilerin başarısını önemseyen, eğitimli ve motive olmuş öğretmen, dersi hazırlamak için daha fazla çaba harcayarak sonuçlara ulaşmak için öğrencilere daha iyi koşullar sağlar (Lukaš ve Samardžić, 2015). Bu yüzden eğitimli ve motive olmuş öğretmenlere sahip olmak birçok ülke için temel amaçtır.

Geçtiğimiz on yılda Singapur, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) gibi uluslararası kıyaslama yapan değerlendirmelerde çok başarılı olmuş ve en üst sıralarda yer almıştır. Bu başarı öğretim gücünün kalitesinden gelmesine yordanmıştır. Singapur'da öğretmen eğitimi ülkenin sömürge geçmişi sırasında başladı. 1950 yılında Öğretmen Eğitim Kurumu kuruldu. O tarihe kadar belirlenmiş kapsamlı bir eğitim sağlayıcısı yoktu. Singapur, 1965'te bağımsızlığını kazandıktan sonra kurumun kapasitesi bir öğretmen yetiştirme departmanı olarak ve daha sonra Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir yasal kurul olarak hızla genişledi. 1991 yılında, öğretmen eğitiminin statüsünü yükseltmek için, Öğretmen Eğitim Kurumu, yeni oluşturulan Nanyang Teknoloji Üniversitesi bünyesinde özerk bir enstitü olarak birleştirildi. (Loh ve Hu, 2019).

Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE), Singapur'daki ulusal öğretmen eğitimi veren enstitüsünün adıdır. Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) 1950 yılında Öğretmen Eğitim Kurumu (Teacher Training College) olarak kurulmuştur. Dünyada en iyi öğretmen eğitimi veren kurumlardan biridir. Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) , Nanyang Teknoloji Üniversitesi'nin (NTU) özerk bir enstitüsüdür. NIE ayrıca eğitim araştırması ve araştırmaya dayalı pedagojik müfredat ve Bakanlığa ve okullarına yönlendirme sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim Bakanlığı (MOE) ve okullarla ortaklaşa çalışan Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE), Singapur'daki eğitim hizmetinin ayrılmaz bir parçasıdır (Lim, 2013).

Ulusal Eğitim Enstitüsü (UEE), temel öğretmen eğitimi programlarından öğretmenler için mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programlarına kadar pek çok eğitim sağlar. Ayrıca müdürler için liderlik programları ve bölüm başkanları için de liderlik eğitimleri verir. UEE'nin (Ulusal Eğitim Enstitüsü) verdiği temel öğretmen eğitimi programı, ilkokullardan başlayıp iki yıllık yüksekokullara (Junior College) kadar tüm devlet okullarına öğretmen hazırlar (Lim, 2013).

Bakanlık her yıl emekli olacak öğretmen sayısı kadar boş pozisyon açar. Bu boşlukları doldurmak isteyen öğrenciler şu kriterlere sahip olmalıdır: Mezun olacakları sınıfın en iyi yüzde üçlük dilimine girmeyi başarmalıdır. Bunu

belirlerken göz önüne alınan ölçütler notlar, ulusal sınavlar ve öğretmen giriş yeterlilik sınavı sonucudur. Adayların yüzde üçlük kısma girmesi de yeterli değildir. Bundan sonraki süreçte öğretmen olmak için gerekli tutku, bağlılık, değerler, öğrenme istekliliği ve iletişim becerilerine sahip olup olmadıklarını belirlemek için bir mülakat sürecinden geçerler. Mülakata giren kişi de bu özellikler mevcut değilse seçilmez. Bakanlığın sitesine en çok gelen sorulardan bir tanesi; UEE'ye girmek neden bu kadar zor sorusudur (Sclafani, 2008).

Singapur'da en iyi öğrencilerin neden öğretmenliğe başvurduğu sorusunun birden fazla cevabı vardır. Maaşlar kamu hizmetindeki mühendislerin maaşları ile rekabet edebilse de sorunun cevabı sadece maaş ile açıklanamaz. Pek çok faktörün birleşimi söz konusudur. En önemlisi bakanlığın lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının tüm öğrenim ücretlerini ödemesi ve aylık maaş vermesidir. Lisansüstü düzeyde eğitimde aldıkları burs, bir sivil sektör işinde üniversite mezunu olarak yapacakları maaşla eşdeğerdir. Adayın programda başarısız olması veya öngörülen üç ila altı yıllık süreden önce mesleği terk etmesi durumunda bunun geri ödenmesi gerektiğinden, programa ciddi bağlılık için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. İkinci önemli faktör, öğretimin bireysel büyüme ve gelişme için büyük fırsatlara sahip oldukça seçici bir alan olarak bilinmesidir. Üçüncüsü, Bakanlık başkalarına yardım etme tutkusu olan gençleri aramakta ve bulmaktadır. Toplum hizmeti, Singapur'daki her öğrencinin eğitiminin bir parçasıdır ve öğretmenlere ihtiyaç duyan daha genç öğrencilerle veya akranlarla çalışma ödevleri, öğretmenlerin öğretmen olmaya teşvik edilmesi gereken öğrencileri belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Sclafani, 2008).

UEE'de nitelikli adayların başlangıç öğretmen eğitimini tamamlaması için çeşitli yollar vardır. UEE'de başlangıç öğretmen eğitim programları arasında Fen Bilimleri Lisansı (Eğitim), Eğitim Diploması, Sosyal Bilimler Lisansı (Eğitim), Eğitimde lisansüstü diploması (PGDE) vardır (Şekil 8). Lisans Eğitim Programı ilköğretim öğretmenleri için tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının iki aşamalı kabul sürecini geçmesi gerekliliği şartı sadece nitelikli adayların süreci tamamlamasını sağlar. İlk seviyede UEE'nin üniversiteye kabul şartlarına uyan adaylar listelenir. Kısa listeye girmeyi başaran adaylar seçim sürecinin bir parçası olarak Singapur

Millî Eğitim Bakanlığı (MOE) tarafından bireysel olarak mülakata alınır. UEE öğretim üyeleri, lisans programları için yapılan mülakatların üyesidir. Görüşme panelleri; adayların iletişim becerilerini, öğretime olan ilgisini, hedefleri ve isteklerini ve öğrenme istekliliğini değerlendirir. Millî Eğitim Bakanlığı daha sonra başarılı olan tüm adayları işe alır. UEE'ye başlangıç öğretmen eğitimi için kayıt olmadan önce tüm başarılı adayların, eğitimsiz öğretmen olarak okullarda öğretmenlik görevini tamamlamaları gerekmektedir. Bu görevin amacı adayların öğretmenlik mesleğine uygunluğunu daha iyi değerlendirebilmek ve adayların da öğretmenlik mesleğinin aslında ne olduğunu daha iyi anlamalarını sağlamaktır. UEE kayıtlı tüm öğretmen adaylarına aylık maaş ve öğrenim harcı muafiyeti sağlar. UEE'nin başlangıç öğretmen eğitimlerine toplam alımı her akademik yılda ortalama 2000 adaydır (2012-2013 yılında 2019 kişi, 2011-2012 yılında 2066 kişi, 2010-2011 yılında 2320 kişi) (Lim, 2013).

Tablo 2. UEE'nin Öğretmen Eğitim Programlarının Türleri ve Süresi

Program	Öğretim Düzeyi	Süre
Eğitim diploması	İlkokul / Ortaokul	2 yıl
Sosyal Bilimler lisansı (Eğitim)	İlkokul / Ortaokul	4 yıl
Fen Bilimleri Lisansı (Eğitim)		
Eğitim fakültesi	İlkokul	3 yıl yarı zamanlı + 0.5 yıl tam zamanlı
Eğitimde lisansüstü diploması (İlk okul)	İlkokul	
Eğitimde lisansüstü diploması (Orta okul)	Ortaokul	1 yıl (Beden Eğitimi için 2 yıl)
Eğitimde lisansüstü diploması (İki yıllık Yüksek okul)	İki Yıllık Yüksek Okul	
Özel Eğitim Diploması	Özel Eğitim	1 yıl

Tablo 2’de görüldüğü üzere eğitim Bakanlığının kabul ettiği bir bölümde lisans derecesine sahip aday öğretmenler, UEE'deki öğretmen eğitimi programlarından birini tamamlamalı ve Giriş Yeterlilik Sınavını geçmelidir. A seviyeleri (lise bitirme sınavları) veya politeknik dereceye sahip olan öğretmenler bir UEE lisans programını tamamlamalıdır. UEE'deki programlar, belirli bir konudaki ileri düzey akademik eğitim yerine pedagoji ile eğitim konuları ve derslerin birbirleri arasındaki bağlantılara odaklanmıştır. Bu müfredat, Singapur'un eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde sürekli güncellenmektedir (National Center of Education and Economy [NCEE], 2019b)

UEE Singapur öğretmen yetiştirme sisteminin dayandığı temel felsefeyi ve 21. yy. öğretmeninde olması gereken nitelikleri şöyle açıklamaktadır: Öğretmenin sahip olması gereken temel nitelikler vardır ve bunlar birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu özellikler; üç yönlü değerler kümesi (values), beceriler (skills) ve bilgidir (knowledge). V3SK çerçevesi, UEE'de öğretmen eğitiminin temel felsefesini temsil eder. Bu çerçevenin temelinde öğrencinin eğitimin anahtarı olduğu gerçeği yatar. V3SK çerçevesi, UEE'nin programlarının ve kurslarının tasarımına, sunumuna ve geliştirilmesine rehberlik eder ve 21. yüzyıl sınıfında işlev görmek için gerekli değerlere, becerilere ve bilgiye ihtiyaç duyan öğretmenler geliştirmeyi amaçlar. Bu çerçeve, üç değer paradigmasına dayanmaktadır: öğrenci merkezli olma, öğretmen kimliği ve mesleğe ve topluma hizmet. Öğrenci merkezlilik, öğrenciyi öğretmenlerin çalışmalarının merkezine koyarken, öğretmen kimliği paradigması, hızla değişen bir dünyada güçlü öğrenme sonuçları elde etmek için öğretmenin sahip olması gereken açık nitelikleri ana hatlarıyla belirtir. UEE’ye göre öğretmen eğitim programlarının gücü, tasarımı ve geliştirilmesi güçlü bir şekilde kanıta dayalı eğitim araştırmalarıyla desteklenen içerik ve pedagojik hazırlık arasındaki çok güçlü entegrasyonda yatmaktadır. Tüm UEE öğrenci öğretmenleri ayrıca, öğretmen adayındaki bütünsel kişiliği geliştirmeye yardımcı olan bir yıllık bir hizmetle öğrenme projesini tamamlar. Hizmetle öğrenme, toplumsal ihtiyaçları karşılarken pragmatik, ilerici bir öğrenme deneyimi sağlamak için öğrenme hedeflerini toplum hizmetiyle birleştiren eğitimsel bir yaklaşımdır. Hizmetle öğrenme; özen, çeşitliliğe saygı, iş birliğine dayalı ekip ruhu, profesyonel bağlılık ve adanmışlık gibi değerleri teşvik etmeyi amaçlar. 2010'dan itibaren, tüm öğretmen adayları ayrıca Meranti

projesi olarak bilinen iki günlük bir projeye dahil olmaktadır. Meranti Projesinin genel hedefleri şunları içerir: öğretmen adaylarının daha iyi öz farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmak; ulusal eğitimin neyle ilgili olduğu ve sınıfta ulusal eğitimi yenilikçi yollarla beslemedeki rolü hakkında daha net bir fikir sağlamak; sınıfta çeşitlilikle çalışma konusunda daha iyi fikir sahibi olmak; öğretmen olmakla başa çıkma stratejileri; ve bir kariyer olarak öğretmenliği seçmenin olumlu yanlarını kavrayabilmektir. UEE’de ki programlar öğretmen adayları için bütünsel bir gelişimi amaçlamaktadır, böylece 21. yy. öğrencileri için her yönden gelişimini tamamlamış 21. yy. öğretmenleri olabilirler (NIE, 2020).

Öğretmen hazırlık programına girişten itibaren, her öğretmen adayı başarılı olması için muazzam bir destek alır. Dersler, içerikten pedagojiye, çok kültürlü konulara, öğrenci rehberliği ve karakter gelişimine kadar öğretimin tüm yönleriyle ilgilenir. UEE'deki profesörler, öğretmen adaylarının uygulamaları sırasında ne durumda olduklarını görmek için okuldaki öğretmenler ve yöneticilerle yakın çalışırlar ve hepsi danışmanlık, koçluk ve destek sağlarlar. Öğretmen adayının başarısız olma tehlikesi varsa yoğun destek sağlanır. Ekstra destek ve yardıma rağmen öğretmen adayı ilk stajda başarısız olursa, kendisine farklı bir okulda ikinci şans verilir. Ancak her yıl birkaç öğretmen, ikinci seferinde bile başarısız oluyor ve farklı bir mesleğe yönlendiriliyor. Bu durumda olan kişilerden bakanlığın onlar için yaptığı harç, maaş ve burs ödemeleri faiziyle geri alınıyor. Singapur, yeni öğretmenler için “bat ya da yüz” sistemini kullanmamaktadır. Öğretmenlerin ilk yılında iş yükleri; plan yapmaları, diğer öğretmenleri gözlemlmeleri, kıdemli öğretmen danışmanlarıyla konuşmaları ve öğretmen arkadaşlarıyla buluşmaları için zaman vermek üzere ilk yıl için yüzde 80'e düşürülür. Bir öğretmen iyi performans göstermiyorsa, ek destek ve koçluk devreye girer. Herkes yeni öğretmenin uyum sağlamasına ve gelişmesine yardımcı olmaya çalışır, ancak gelişme eksikliği, kötü tutum veya profesyonel olmayan tavırlar hoş görülmez. Yeni öğretmenin başka bir okulu denemesine izin verilebilir, ancak bir yıllık çalışma performansını iyileştirmediyse, öğretmenden mesleği bırakması istenebilir. Ancak çok az öğretmenden böyle bir şey istenir. Bunun sebepleri arasında öğrenci ile uygunsuz davranış, dürüst bir yaşam sürdürmeme veya ırkçılık gibi benzeri nedenler olabilir. Singapur'daki bir okuldaki bir öğrenci başarılı olmazsa, öğretmenler kendilerine

çocuğun başarılı olmasını sağlamak için neyi farklı yapabileceklerini sorarlar. Öğretmenlerin standart bir çalışma günü genellikle sabah 7.00'de başlar 17.00'den sonra biter. Bu akademik zorluklarla karşılaşan öğrencilerin derslerine yardımcı olmak, sonraki günün ders planlaması ve müfredata paralel olarak düzenlenen etkinliklerin denetimi için zaman sağlar. Öğrenci başarısı, eğitim kurumunun her seviyesinde alınan kararların öncelikli amacıdır. Singapur sistemini bu kadar tutarlı kılan anahtar budur (Sclafani, 2008).

Singapur Eğitim Bakanlığı'nın Geliştirilmiş Performans Yönetim Sistemi (EPMS), okullarda öğretmenlik mesleğinin standartlarını belirlemek ve artırmak için bir mesleki hesap verebilirlik sistemi olarak 2005 yılında kurulmuştur. EPMS süreci boyunca, öğretmenler öğretim repertuarlarını genişletmeye, bir kariyer yolu seçmeye ve daha fazla yetkinliğe ve kariyer basamaklarında daha yüksek seviyelere yol açan bu gelişimsel eylemleri gerçekleştirmeye teşvik edilir. EPMS, üç aşamadan oluşur. Performans Planlama aşamasında, öğretmenler bir dizi performans hedefi ve mesleki gelişim planı yazarak müzakere etmek için Raporlama Görevlisi (RO) ile bir araya gelir. Performans Koçluğunun ikinci aşamasında Raporlama Görevlisi (RO) bu performans hedeflerine ulaşmada öğretmenleri destekler. Son olarak, öğretmenlerin üçüncü aşamada geçirdiği Performans Değerlendirme süreci, ölçüt temellidir: yalnızca yetkinlikleri, temel performans göstergelerinin resmi bir değerlendirme ölçeğine göre derecelendirilmez, aynı zamanda Performans Planlama aşamasında kendi koydukları hedeflere göre de değerlendirilir (Liew, 2012).

Geliştirilmiş Performans Yönetim Sistemi (EPMS), geleceğin liderlerini belirlemede kullanılan yöntemlerden biridir. Ama liderlik yolunda yetenek yönetimi için kullanılan tek performans yönetimi aracı değildir. Öğretmenler ayrıca Mevcut Tahmini Potansiyel (CEP) protokolü ile de değerlendirilir. Bu değerlendirme, okul ve bölge liderlik ekipleri tarafından ortaklaşa elde edilen toplu bir liderlik potansiyeli değerlendirmesidir ve öğretmenlerin terfi beklentileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlere açık olan Geliştirilmiş Performans Yönetim Sistemi (EPMS) sonuçlarından farklı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Mevcut

Tahmini Potansiyel (CEP) sonuçları konusunda adaylara şeffaf değildir. Sonuçlar terfi ve görevlendirmeler için kullanılır (Jensen, Downing, Clark, 2017).

Öğretmenlerin profesyonel gelişim için pek çok olanağı vardır. Ulusal Eğitim Enstitüsünde (NIE) veya Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan ve öğretmenler için konferanslar, forumlar ve seminerler sağlamak için kurulmuş olan Singapur Öğretmenler Akademisi'ndeki kurslar aracılığıyla öğretmenlik uygulamalarını geliştirebilirler. Bu eğitimler hizmet içi eğitimden öğretimle ilgili çeşitli konularda çevrimiçi derslere kadar çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler yılda 100 saate kadar mesleki gelişime katılma hakkına sahiptir. Bakanlık ve UEE, Singapur'da veya yurtdışında yüksek lisans ve doktora derecesi almak isteyen öğretmenler için tam veya yarı zamanlı burs olanakları da sunmaktadır (National Center of Education and Economy [NCEE], 2019b).

3.5.4.Singapur Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları

Etkili bir eğitim sistemi ve okulların oluşturulmasında okul yöneticilerinin büyük etkisi ve rolü vardır. Eğitim politikalarının etkisi okul düzeyindeki uygulamalara bağlıdır. Bunu da sağlayacak olan okul müdürleridir (Karataş, 2016 akt. Öztürk ve Akkuş, 2020). Etkili bir okul öğrencinin akademik ve sosyal yaşantısına pozitif yönde etki eder ve bu yapının ayrılmaz bileşenlerinden biri de öğretimsel liderliktir (Lezotte, 1991).

Bir eğitim yöneticisinin görevi; hedefe ulaşmak için kurumdaki iş birliğinin devamlılığını sağlamaktır. Bu devamlılık örgütün yapısını ortaya çıkarır. Örgüt; işleyiş değişse de içindeki elemanlar farklılaşsa bile her ortamda sürekliliğini koruyabilmelidir. Bunun için etkili bir liderlik sergilemek ve yöneticilik için gerekli yeterliliklere sahip olmak gerekir. Yeterlik; bir insanın bir işi yapabilmek için sahip olması gereken özelliklerdir (Bursalıoğlu, 1981 akt. Toprakçı, 2002). Ama yönetici kavramının sorumluluk ve yetki bakımından çok farklı tanımlarının yapılması görevin yükünü artırmıştır (Bursalıoğlu, 2012:6). Bunların yanında bir yönetici eğitim dünyasında olan bitenleri yakından takip etmeli yönetim ile ilgili ekstra eğitimler almalıdır. Bunu da bağlı bulunduğu bakanlık veya yerel otoriteler sürekli olarak düzenlemelidir (Çınkır ve Balcı, 2002: 221).

Singapur'da 1970'lerde ve 1980'lerde, Millî Eğitim Bakanlığı ile okul müdürleri arasındaki ilişki gergin ve tek yönlü idi. Müdürlere örgütsel liderler yerine politika uygulayıcıları olarak muamele edildi: okul düzeyinde vizyon belirleme veya kültürü şekillendirme konusunda çok az özgürlükleri vardı. Bu kültür, Düşünen Okullar, Öğrenen Millet (TSLN) ajandası 1997'de açıklandıktan sonra önemli ölçüde değişti. Bu proje okullar ve Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki ilişkiyi yeniden yapılandırdı ve hem öğretimi (bir öğrenme mesleği olarak) hem de okulları yeniden tanımladı. Bununla birlikte, müdürlerin nasıl hareket etmeleri gerektiği anlatıldı ve bu alanda büyük etkileri oldu. Singapur okullarında liderlik dağıtılmıştır. Her şeye müdür tek başına karar vermez. Müdür liderlerin lideridir. Lider öğretmenler, bölüm başkanları, okul personeli geliştiricileri, müdür yardımcıları hepsi yönetimde söz ve görev sahibidir (Jensen, Downing, Clark, 2017).

Singapur'da öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmek için üç seçeneği vardır. Bunlar öğretmenlik, uzmanlık ve liderliktir. Her bir seçenek için yapılması gerekenler standart olarak belirlenmiş olup, bu gereklilikleri yerine getiren herkesin yükselme olanağı mevcuttur. Örneğin kariyer gelişimi için liderlik seçeneğini takip eden bir öğretmen, yeterli deneyime ve bu görev için gerekli kriterlere sahip olduğunda okul müdürlüğünden genel müdürlüğe kadar pek çok kademe görev alabilmektedir (Boon, 2018; NCEE [National Center of Education and Economy], 2019b)

Singapur okul yönetici seçimini liderlik becerisi olan öğretmenler arasından seçmektedir. Bunun için öğretmeni liderlik potansiyeli bakımından değerlendirip bu alanda ilerlemek isteyenlere kendini geliştirme ve kariyer fırsatı sunmaktadır. Okul yöneticisi olmak öğretmenlik mesleğinin devamı sayılmaktadır (Schleicher, 2012). Singapur, okullarının öğrencilerine yüksek kaliteli ve eşit öğrenme fırsatları sunmasını sağlayabilecek yetenekli müdürler geliştirmeye öncelik vermektedir. Singapur'un kariyer basamakları sistemi mevcuttur ve basamak atlamak mümkün değildir. Öğretmenler isterlerse mesleklerinin üçüncü yılında müdürleriyle istişare içinde liderlik yolunu seçerler ve ardından bölüm başkanı ve müdür yardımcılığına geçerler. Bu nedenle, bütün müdürler ilk aşamada öğretmenlik yapmıştır ve daha

sonra okul liderliğine geçmeden önce iki idari rolde görev almak zorundadır. Bölüm başkanları ve müdür yardımcıları, onları liderlik yolunun sonraki aşamasına proaktif olarak hazırlamayı amaçlayan UEE tarafından yürütülen Okullarda Yönetim ve Liderlik Programına katılabilir (National Center of Education and Economy [NCEE], 2019b).

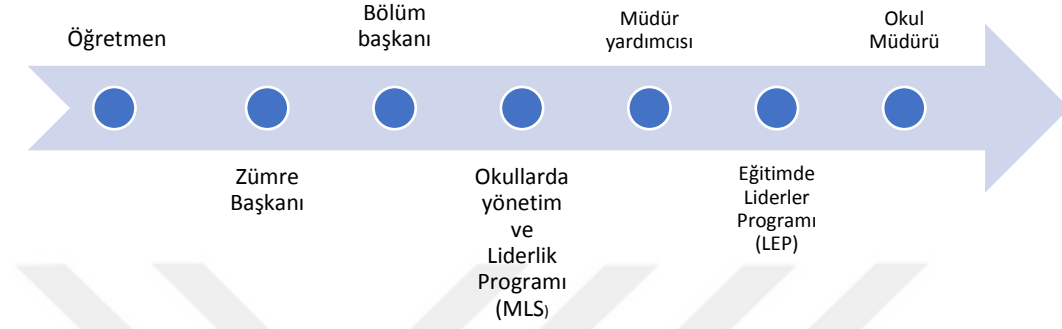
Okullarda Yönetim ve Liderlik (MLS) programı, kişilerin kendi alanları içinde ve ötesinde müfredat uygulama becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, öğretmenlere liderlik etme ve okul müdürlerini okulda öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede destekleme konusundaki yetkinliklerini geliştirmeleri içindir. Bu programdaki temel vurgu, iş birliğine dayalı öğrenmedir. Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü'ne (NIE, 2020b) göre Okullarda Yönetim ve Liderlik (MLS) programının amaçları;

- Tek bir disiplinin / konunun ötesinde, üretken ve iş birliğine dayalı öğrenmede yeni bilgiler yaratmak,
- Liderlik yolunda konumlarına göre orta düzey liderler arasında uzmanlık yetkinliğini geliştirmek,
- Müfredatta sürekli iyileştirmeye odaklanarak öğrenme ekiplerinin oluşturulması yoluyla öğretme ve öğrenmeye liderlik etme kapasitesini artırmaktır.

Etkili orta liderlik, yalnızca yetkinliklerin, liderlik ve yönetim teorilerinin öğretilmesiyle elde edilemez. Bilgiyi sorgulama ve profesyonel konuşmalar gibi becerileri entegre etmelidir. Yenilikçi ve öğrenen bir okulun gelişmesi için gerekli olan kolektif bir düzen ve koordinasyonun varlığıdır. Öğrenme ortamı, sosyal etkileşimi ve makul derecede sağlam bir inovasyonu / teknolojik kültürünü birleştirir ve böylece okul liderlerine yenilikçi bir şekilde öğrenme şansı verir. Bu program tam zamanlı ve 17 hafta süren bir programdır (NIE, 2020b).

Müdürlüğe terfi etmenin eşiğindeki müdür yardımcıları, gerçek dünya senaryolarına yanıt verme yeteneklerini göstermelerini gerektiren iki günlük bir simülasyon testi ve mülakat sürecine katılır. Seçilenler daha sonra teorik çalışmalar, saha çalışmaları, mentörlük gibi konularda eğitim alacakları Eğitimde Liderler

Programı'na (LEP) giderler (National Center of Education and Economy [NCEE], 2019b). Öğretmenlikten müdürlüğe kadar olan kariyer adımları şekil 9'da incelenebilir.



Şekil 9. Singapur'da Öğretmenlikten Müdürlüğe Geçişteki Kariyer Adımları

Eğitimde Liderler Programı, tam zamanlı bir 'son teknoloji' programdır. Seçilen eğitim görevlileri için tasarlanmıştır ve onları okullarda liderliğe hazırlar. Bu seçilmiş personel hem öğretim hem de yönetimde başarılı bir deneyime sahip olan deneyimli ve nitelikli eğitimcilerdir. Ulusal Eğitim Enstitüsü, eğitim liderlerini hızla değişen sistemin zorlukları ve taleplerine hazırlayan bir geliştirme platformu sağlamak için Bakanlık ile ortaklaşa çalışmaktadır. Bu nedenle, program dinamik ve kompleks bir bağlamda liderlik kabiliyetine vurgu yaparak esasen geleceğe yöneliktir. Bu program hem uluslararası farklı konumlarda hem de okul gibi gerçek çalışma ortamlarında etkinlikler yapmayı içerir. Bu farklı öğrenme platformları, gelecekteki liderlerin başarılı olması için kritik olarak görülen bir dizi konu ve çalışmayı ele almaktadır. Bunlar arasında, hızla değişen ve çalkantılı bir ortamda rekabet avantajını sürdürebilecek öğrenen okulların geleceğe yönelik tasarlanması ve yönetilmesi; stratejik seçim ve pazarlama, yenilikçi iletişim ve bilgi teknolojisi; öğretim ve öğrenmede mükemmelliğe ulaşmak için bütünleştirici ve yenilikçi bir müfredat tasarlamak ve gelecek için eğitilmiş insan sermayesini oluşturmak vardır. Singapur, yalnızca Güney Doğu Asya'da eğitim başarısının merkezi olarak değil, aynı zamanda dünya sahnesinde eğitim gelişiminde bir lider olarak görülüyor. Kısaca bu program, Singapur'u en ileri bilgi seviyesinde tutmaya devam edecek ve

kurumlarını sürdürülebilir başarıya götürecek türden liderler sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, yedi aylık tam zamanlı bir programdır (NIE, 2020).

Singapur, mesleki gelişimi hem zorunlu kılar hem de teşvik eder. Kendileri de eski müdür olan grup denetmenleri gözetimleri altındaki gruplardaki müdürler için mesleki gelişim ve iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları tasarlamaktan sorumludur. Grup denetmenleri, müdürleri ayrıca Geliştirilmiş Performans Yönetim Sistemini (EPMS) kullanarak değerlendirirler, iyileştirme için kişisel hedefler belirlemek için müdürle birlikte çalışırlar ve müdürün bu hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak profesyonel bir öğrenme planı tasarlarlar. En az altı yıl görev yapmış olan müdürlerin, uluslararası çalışma ziyaretleri yapmak, araştırma yapmak ve kitap yazmak veya yüksek öğrenime devam etmek için tam maaşlı bir yıllık maaşlı izin almalarına izin verilir. Singapur okul müdürlerinin gelişimini desteklemek için bir değişim programı başlatmıştır. Uluslararası eğitim sistemlerinin liderlik uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinerek liderleri geliştirmeye odaklanan bir uluslararası okul lideri değişim programı olan “Eğitim Köprüleri İnşa Etmek” (Building Educational Bridges) projesi hayata geçmiştir. (National Center of Education and Economy [NCEE], 2019b).

“Eğitim Köprüleri İnşa Etmek” programı inovasyona ve yüksek performanslı eğitim sistemlerine odaklanır, deneyimli ve başarılı okul liderlerine ulusal ve uluslararası bağlamlarda önemli liderlik konularını keşfetme fırsatı sunar. Müdürler, UEE aracılığıyla sunulan bu iki haftalık programın maliyetini karşılamak için Bakanlık finansmanına başvurabilir. Hem Ulusal Eğitim Enstitüsü’nde (NIE) hem de İngiltere’de ki Öğretim ve Liderlik için Milli okul (National College for Teaching & Leadership), ve Danimarka Eğitim Okulu (Danish School of Education) ve Danimarka’da bulunan Aarhus Üniversitesi gibi çeşitli uluslararası kurumlarla ortaklaşa yürütülmektedir. Her ülkeden okul liderleri, ülkelerinin eğitim sistemleriyle ilgili konularla ilgilenmek için seçilir. Bu programın amacı;

- Birbirlerinin eğitim sistemlerini ve liderlik bağlamını ve karşılaşılan problemleri daha iyi anlamak,
- Daha yüksek performanslı bir eğitim sistemi için yenilik ve değişim üzerine fikirler üretmek,

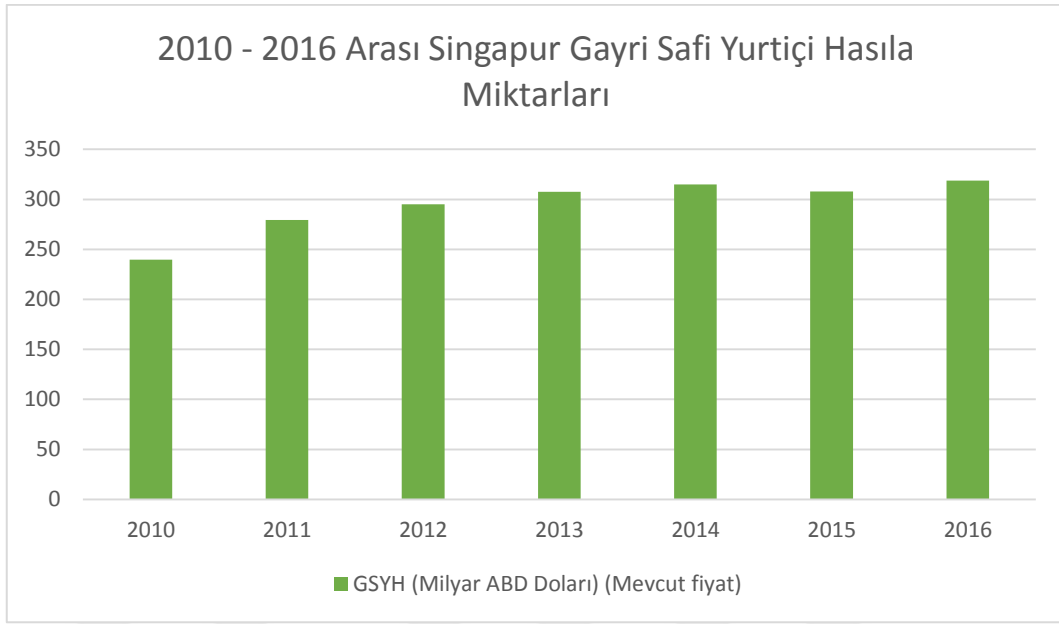
- Etkili okul liderliğini ve yeniliği sürdürmek için yeni yollar bulmaktır (NIE, 2020a).

3.5.5.Singapur Eğitim Ekonomisi

Beşerî sermaye deyince ilk akla gelen kavram olan eğitim, kişiyi ve toplumu yükselten ve geliştiren, ekonomik gücü artıran, kültürel mirasın geleceğe aktarılmasını sağlayan süreçtir. Sadece günümüze değil, toplumun geleceğine de yatırım olan eğitim, bir ülkenin refah seviyesinin en önemli göstergelerinden biridir. Bir toplum ancak eğitime yaptığı katkı ve yatırımlar ölçüsünde ilerleyebilmektedir. Bu sebeplerden ötürü ülke ekonomisinde eğitim finansmanı ve harcamaları konusu çok önemlidir (Güngör ve Göksu, 2013). Eğitime yapılan harcama ve yatırımlar insan sermayesini arttıran ve geliştiren önemli ekonomik aktörlerden biridir (Huy, 2012). Eğitim; bireyi hem toplumsallaştırmak hem de bireyselleştirmekle yükümlüdür. Eğitimin ekonomik işlevi; toplumun ihtiyacı olan kalifiye iş gücünü yaratırken, okulda verdiği eğitim sonucunda bireyselleşmeyi sağlamaktır (Özdem, 2009). Eğitim finansmanı kamu harcamalarının önemli kalemlerinden biridir. Ancak bu harcamalar yapılırsa bir ülke refah seviyesini artırabilir ve diğer ülkeler ile yarışabilecek bir konuma erişir.

Ekonomik kalkınma ve büyümenin hesap ve analiz edilmesi sürecinde sadece fiziki sermayenin göz önüne alınmasının yetersiz kalacağı, toplumdaki bireylerin bilgi ve yeteneklerinin de sermaye olarak kabul edilmesi gerektiği görüşü savunulmuştur. Eğitim, Adam Smith'in de belirttiği gibi bireye yapılan bir yatırım olarak kabul edilmiş ve toplumların beşerî sermayesi olarak ele alınmıştır (Woodhall, 1994 akt. Mammadov, 2018). Ekonomik kalkınma için insan sermayesine yatırım bunu sağlamanın yollarından biridir.

GSYH bir ülkede belli bir dönem aralığı içinde üretilen mal ve hizmetlerin fiyat cinsinden toplam değerini gösterir. GSYH önceki döneme göre artış göstermişse ekonomik büyüme kaydetmiş demektir (Kaplıca, 2016). Singapur'un Gayri Safi Yurtiçi Hasıla miktarları yedi yıllık süreçte incelendiğinde şekil 10'daki ortaya çıkmaktadır.



Şekil 10. 2010-2016 Arası Singapur Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları

Kaynak: IMF (2020)

Şekil 10'daki sonuçlar incelendiğinde Singapur'un GSYH miktarının her yıl arttığı görülmektedir. İncelenen yıl aralığında sadece 2015'te küçük bir düşüş yaşamış, bir sonraki sene tekrardan GSYH miktarı yükselmiştir. Bir ülkenin GSYH miktarı ne kadar fazla olursa eğitime de o kadar fazla pay ayırma şansı olur. 2010 yılından 2015'e kadar GSYH miktarı düzenli olarak artış göstermiştir. 2010 yılından sonra 2011 yılında büyük bir artış gösterdiği görülmektedir.

Singapur'un ekonomik özgürlük puanı 89.7 ve 2021 Ekonomik Özgürlük Endeksinde birinci sıradadır. Singapur, Asya-Pasifik bölgesindeki 40 ülke arasında birinci sırada yer almakta olup, toplam puanı bölge ve dünya ortalamalarının oldukça üzerindedir (The Heritage Foundation, 2021).

Dünya Bankası'nın yayınlandığı verilerde Singapur'un toplam GSYH miktarı içindeki eğitime yönelik ayrılan pay oranına bakıldığında; 2010 yılında %3,08, 2011 yılında %3,03, 2012 yılında %3,07, 2013 yılında %2,85 olduğu görülmektedir. OECD üyelerinin 2013 ortalaması ise %5,13'tir (Worldbank, 2020a).

Tablo 3. Singapur’da Eğitimde Öğrenci Başına Düşen Yıllık Harcama Miktarları

Yıl	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
İlkokul	6.624	6.712	7.396	8.549	9.123	10.081	10.596
Ortaokul	9.008	9.022	9.940	11.434	12.261	13.213	13.869
İki yıllık Yüksekokul	12.331	11.830	12.806	13.942	14.379	15.326	16.602
Teknik Eğitim Enstitüsü	11.839	11.898	11.837	12.491	12.650	13.619	13.968
Politeknik	14.552	14.687	14.487	15.304	15.681	16.118	15.934
Üniversite	20.630	20.505	20.777	21.870	22.181	21.988	21.757

Kaynak: Singstat (2020) (Dolar)

Eğitimde öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarlarına okul türleri bazında bakıldığında Tablo 3’te kişi başına harcanan miktarın en az ilkokulda, en fazla ise üniversitede olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde; ilkokul ve ortaokulda öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarında 2010 ve 2016 yıllarında diğer okul türlerine nazaran daha fazla artış olduğu görülmektedir. Singapur, eğitimin temelde başladığını ve öğrencinin aldığı ilk eğitimin çok önemli olduğunu savunan bir ülkedir. İlkokul ve ortaokul öğrenci başı harcamalara bakıldığında buna uygun bir strateji belirlediği görülmektedir. İlkokulda öğrenci başına yapılan harcamanın buna uygun bir strateji olduğu görülmektedir. İlkokul öğrenci başı harcama miktarı 2010-2016 yılları arasında 3972 dolar artış göstermiştir. Bunun oldukça yüksek bir miktar olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrenci başı harcama miktarına bakıldığında verilen yıllar içinde 4861 dolar yükselme olmuştur. Bu Singapur’un ortaokul eğitimine ne kadar önem verdiğini gösteren göstergelerden biridir.

İki yıllık yüksek okul türünde öğrenci başı yaptığı harcamalara bakıldığında sadece 2011 yılında ufak bir düşüş olmuş daha sonraki yıllarda ise düzenli artış gözlemlenmiştir. 2010 yılında 12.333 dolar olan öğrenci başı harcama miktarını 2016 yılında 16.602 dolara çıkararak 6 yılda 4269 dolarlık bir artış sağlamıştır.

Teknik Eğitim Enstitüsü öğrenci başı harcamaları incelendiğinde 2010 – 2012 yılları arasında çok fazla bir artış göstermemiş, ancak 2013 itibari ile düzenli bir artış olduğu görülmektedir. 2010-2016 yılları arasında öğrenci başına yapılan

harcama miktarı 2129 dolar artmıştır. Bu her ne kadar düşük bir artış gibi görünse de durum daha farklıdır. Diğer okul türleri de incelendiğinde 2010 yılından itibaren öğrenci başına en yüksek pay ayrılan okul türlerinden birinin Teknik Eğitim Enstitüsü olduğu görülmektedir. Singapur; Teknik Eğitim Enstitüsü'nde öğrenci başına 2010 yılından itibaren yüksek bir miktar ayırdığı için sonraki yıllarda artış diğer okul türlerine nazaran daha az olmuştur.

Politeknik okul türünde öğrenci başı yapılan harcamalarda 2011-2012 yılları arasında küçük bir düşüş gözlenmiş daha sonra tekrar yükselişe geçmiştir. Yine 2015-2016 yılları arasında öğrenci başına ayrılan harcama miktarında bir miktar düşüş olmuştur. 2010-2016 yılları arasındaki öğrenci başına yapılan harcama miktarına bakıldığında 1382 dolarlık bir artış vardır. Bu miktar artışı diğer okullara göre daha az olsa da, üniversite ve iki yıllık yüksek okulların ardından öğrenci başına en çok harcama yapılan okul türünün politeknikler olduğu Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3'te okul kademesi yükseldikçe öğrenci başına harcanan miktarın da arttığı görülmektedir. Bu tabloya göre okul türleri arasında öğrenci başına en çok harcanan miktar üniversitelerdir. İlkokulda seviyesinde öğrenci başına harcanan miktar 2010 yılında 6624 dolar iken aynı yıl üniversite kademesinde öğrenim gören bir öğrenci için harcanan miktar 20630 dolardır. Bu durum Singapur Üniversitelerinin eğitim kalitesini ve tüm dünyada tercih edilme sebeplerinden biri olabilir. 2010-2016 yılları arasında üniversitelerde öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarı 1127 dolar artmıştır.

Tablo 4. Singapur'un 2010-2016 Arası Toplam Eğitim Harcamaları

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Toplam Eğitim harcaması	9.875.445	10.740.250	10.496.911	11.638.313	11.598.458	11.934.956	12.468.854
Cari Harcama	8.998.709	9.697.793	9.637.312	10.664.868	10.712.445	11.235.741	11.812.194
İkokul	1.839.190	1.820.988	1.946.159	2.185.580	2.263.510	2.457.901	2.563.211
Ortaokul / İki yıllık Yüksek okul	2.568.469	2.517.230	2.680.062	2.912.565	3.001.876	3.106.955	3.176.978
Teknik Eğitim Enstitüsü	328.067	346.106	351.658	376.896	399.949	432.961	459.931
Yükseköğretim	3.554.419	4.274.059	3.846.318	4.367.236	4.170.881	4.302.171	4.569.272
Üniversite	2.305.921	2.973.812	2.536.971	2.969.921	2.736.642	2.897.770	3.138.310
UEE	123.625	119.266	113.312	99.668	94.941	86.526	80.290
Politeknik	1.124.873	1.180.981	1.196.035	1.297.647	1.339.298	1.317.875	1.350.672
Diğerleri	708.564	739.410	813.115	822.591	876.229	935.753	1.042.802
Geliştirme Giderleri	876.736	1.042.457	859.599	973.445	886.013	699.215	656.660

Kaynak: SingStat (2020)

(Bin dolar)

Tablo 4'te Singapur'un 2010 – 2016 yılları arasında eğitim alanında yaptığı harcamalar görülmektedir. Singapur İstatistik Departmanı (Singstat)'nın her yıl yayınladığı bu sonuçlara göre Singapur'un toplam eğitim harcaması 2010 yılında 9.875.445 dolardır. Bu miktar 2016 yılında 12.468.854 dolara çıkmıştır. Tablo incelendiğinde sadece 2011-2012 yılları arasında çok küçük bir düşüş yaşanmış, sonrasında istikrarlı bir yükseliş görülmüştür. 2010-2016 yılları arasında eğitime harcanan toplam miktar 2.593.409 dolar artmıştır. Bu durum Singapur'un eğitime verdiği önemi göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Cari harcama, sürekli tekrarlanan ve ondan elde edilen faydanın kısa dönemli olduğu harcamalardır. Üretimi devam ettirmek için gerekli olan alım (mal, hizmet v.b) için yapılan harcamadır (Akdoğan, 2008 akt. Andıç ve Özgün, 2018). Personel, işletme, bakım v.b giderler cari harcama sınıfına girer. Kamuda yapılan harcama ve yatırımlardan yüksek seviyede verim sağlamak için ekonomik kalkınma sürecinde yeterli cari harcama yapılması gerekmektedir (Demir, 2011). Tablo 4'te cari harcamaların da 2010 – 2016 yılları arasında 2.813.485 dolar artış gösterdiği

görülmektedir. İlkokul kademesinde toplam eğitim harcamalarına bakıldığında 2010-2011 yılları arasında 18.202 dolarlık bir azalma olmuş, 2011-2016 yılları arasında ise düzenli olarak artış göstermiştir.

Tablo 4'e göre Singapur'un ortaokul / iki yıllık yüksek okul kademesinde 2010-2016 yılları toplam eğitim harcamaları sadece 2010-2011 yılları arasında 51.239 dolar azalma göstermiş, 2011-2016 yılları arasında her yıl artmıştır. Teknik Eğitim Enstitüsü'ne 2010-2016 yılları arasında yapılan toplam eğitim harcaması her yıl artış göstermiştir. Verilen yıllar arasındaki artış miktarı 131.864 dolardır. Bu da Singapur'un Teknik Eğitime verdiği önemi göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 4 incelendiğinde; yükseköğretime ayrılan harcama miktarı 2010-2016 yılları arasında düşüş ve yükselmeler yaşamıştır. Verilen yıllara bakıldığında; 6 yıllık bir süreçte 1.014.853 dolar artış gözlemlenmektedir. Zaten toplam eğitim harcamalarına bakıldığında eğitime ayrılan en yüksek payın yükseköğretim olduğu görülmektedir. Üniversiteler için yapılan toplam harcama miktarında da verilen yıllar arasında düşüş ve yükselişler yaşanmıştır. 2010-2016 yılları arasında 832.389 dolar artış göstermiştir. Singapur'da eğitime yapılan toplam harcama miktarı en yüksek yükseköğretimde, daha sonra üniversitelerdedir. Singapur Üniversitelerinin dünyanın en çok tercih edilen üniversitelerinden olmasının sebeplerinden biri yükseköğretim ve üniversitelere yaptığı yatırım olabilir.

Tablo 4' incelendiğinde 2010-2016 yılları arasında Ulusal Eğitim Enstitüsü (UEE) toplam eğitim harcamalarının her sene azaldığı görülmektedir. 2010 yılında 123.625 dolar olan toplam harcama miktarı, 2016 yılına gelindiğinde 80.290 dolar olmuştur. Verilen yıllar arasında 43.335 dolar azalma olmuştur. Geliştirme giderleri 2010-2016 yılları arasında azalma göstermiş olsa da toplam harcama miktarı az değildir. Verilen yıllar içinde 220.076 dolar düşüş görülmektedir.

Singapur'da Eğitim Bakanına bir devlet bakanı (kabine üyesi olmayan), bir parlamento sekreteri ve kamu hizmetinin üst düzey bir üyesi olan bir Daimî Sekreter (Eğitim) yardımcı olur. Bu işlevlerin çoğunu Daimî Sekreter yerine getirmesine rağmen bir Eğitim Direktörü vardır. Eğitim Direktörü, ilk ve orta düzey eğitimin tüm akademik ve profesyonel yönlerini koordine eder. Daimî Sekretere

yardımcı olmak için her biri bir bölümden sorumlu beş direktör vardır. Bu beş bölüm; yönetim, eğitim hizmetleri, araştırma planlama ve test, okullar ve personeldir. Yönetim bölümünün beş kolu vardır. Bunlar; finans ve muhasebe, planlama ve geliştirme, ofis hizmetleri, uluslararası ve resmi organizasyon ve halkla ilişkilerdir. Finans ve muhasebe; yıllık bütçenin hazırlanmasından ve okullara tahsis edilecek miktarı belirlemekten sorumlu olan koldur. Planlama ve geliştirme; okulların fiziksel ve altyapı ihtiyaçları için bir plan hazırlar, ekipman ve malzeme tedarikini sağlar. Ofis hizmetleri; istatistik ve resmi doküman sağlama konusunda kuruluşlara yardımcı olur. Halkla ilişkiler kolu ise toplumla ilgilenir ve gerekli konularda bilgilendirme sağlar (Singapore Administration, Finance and Educational Research, 2021).

Singapur'da eğitim neredeyse tamamen hükümet tarafından genel gelirlerden finanse edilmektedir, ancak okullar ve üniversiteler özellikle bina veya büyük tesislerin inşası için kaynak toplamaya teşvik edilmektedir. Singapur'da bütçenin yaklaşık % 25'i (1996'da 23.7) eğitime ayrılmaktadır. Yıllık olarak ayrılan bütçenin yanında parlamento sermaye hesabına yönelik kalkınma için gerekli gördüğü harcamaları da onaylar. Hükümete bağlı çalışan en yüksek sayıda insan eğitim alanındadır. Bu sayı 2000 yılında beş kişiden yaklaşık ikisiydi. Öğretmenlere ve idari personele, tüm kamu çalışanları için geçerli olan devlet tarifeleri üzerinden maaş ve ödenek ödenir ve eğitim çalışanları barınma dahil tüm programlardan ve yardımlardan yararlanma hakları vardır. Üniversiteler ve diğer yüksek öğrenim kurumları kendi bütçelerini hazırlar, bunları Eğitim Bakanlığı'na bildirir ve ön görülen harcamaları için yıllık olarak hibe alırlar. İlköğretim ücretsizdir. Ortaokul ve iki yıllık yüksek okul düzeyinde eğitim için ayda 5 bin dolardan daha az cüzi bir ücret vardır. Okul öncesi eğitim maliyetinin yaklaşık yüzde 50'si devlet tarafından karşılanmaktadır. Devlet destekli okullar, kayıtlı öğrenci sayısına bağlı olarak geliştirme ve işletme maliyetlerinin % 50'sine kadar devlet katkısı alır. Yüksek öğrenime gelindiğinde maliyeti karşılayamayanlara Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan burslar vardır. Eğitim finansmanı ve planlaması için 1993 yılında EduSave girişimi başlatılmıştır (Singapore Administration, Finance and Educational Research, 2021).

Singapur öğrenci olan tüm vatandaşları için bir Edusave hesabı açar ve eğitim kullanımları için yıllık belli oranda bir katkıyı o hesaplara yatırır. Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen okullar için Singapur vatandaşları ilkokuldan başlayarak ortaöğretim eğitimlerinin sonuna kadar yıllık devlet katkısı alır. Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmeyen okullar için ise Singapur vatandaşları 7-16 yaş arası yıllık devlet katkısı alır. Bu durum medreselere ve özel okullara devam eden öğrenciler için geçerli olduğu gibi evde eğitim alan ve yurt dışında ikamet eden öğrenciler için de geçerlidir. 2021 yılında ilkokula devam eden öğrenciler için alınacak olan yıllık devlet katkısı 230 dolar, ortaokula devam eden öğrenciler için devlet katkısı ise 290 dolardır (MOE Singapore, 2021). Öğrenci 17 yaşına bastığında hesap kapatılır. Bakiye otomatik olarak Ortaöğretim Sonrası Eğitim Hesabına (PSEA) aktarılır (MOE Singapore, 2021a).

Ortaöğretim Sonrası Eğitim Hesabı (PSEA), ailelerin çocuklarının orta öğretim sonrası eğitimleri için para biriktirmelerine yardımcı olmak için oluşturulan Orta Öğretim Sonrası Eğitim Programının bir parçasıdır. Bu hesap Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir ve tüm uygun Singapurlular için otomatik olarak açılır. OSEH (Ortaöğretim sonrası Eğitim Hesabı) kişinin 31 yaşına girdiği yılın ortasında kapatılır. Kullanılmayan fonlar CPF- OA'ya aktarılır. Merkezi Tedarik Fonu (CPF), çalışan Singapur Vatandaşlarının ve daimi sakinlerin emeklilik için fon ayırmasını sağlayan kapsamlı bir sosyal güvenlik sistemidir. Bu seçeneğe alternatif olarak, bakanlık transfer mektubu gönderdiğinde kişi hesabındaki bakiyeyi kardeşinin mevcut OSES'ine (eğer varsa) aktarabilir (MOE Singapore, 2021b).

Singapur devletinin eğitimin neredeyse tüm aşamalarında vatandaşlarını desteklediği görülmektedir. İlkokuldan başlayarak 31 yaşına kadar kişinin eğitimine katkıda bulunmaktadır. Bu fırsat eşitliği bakımından önem arz etmektedir. Singapur'un bütçesinin yaklaşık % 25'ini eğitime ayırması şu an dünyada eğitimde lider ülkelerden biri olmasının sebeplerinden biri olabilir.

3.6.Japonya Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi

3.6.1.Japonya Hakkında Genel Bilgiler

Japonya, Asya'nın doğu kıyılarında yer alan bir ada ülkesidir. Kuzey Pasifik Okyanusu boyunca yaklaşık 2.400 km boyunca uzanan kuzeydoğu-güneybatı yönünde büyük bir adalar serisinden oluşur. Ülkenin neredeyse tüm kara alanı dört ana adası tarafından kaplanmıştır; kuzeyden güneye bunlar Hokkaido (Hokkaidō), Honshu (Honshū), Shikoku ve Kyushu (Kyūshū). Honshu, dördü içinde en büyüğüdür ve onu Hokkaido, Kyushu ve Shikoku izler. Japonya engebelidir ve arazi yüzeyinin beşte dördünden fazlası dağlardan oluşur. Japonya'nın en yüksek dağı olan 3.776 metre yükseliğindeki Fuji Dağı (Fuji-san) dahil olmak üzere birçok aktif ve uykuda olan yanardağ vardır. Kültürel geçmişine bağlı olmasıyla bilinen Japonya, 1950'den beri dünyanın ekonomik ve teknolojik olarak en gelişmiş toplumlarından biridir (Latz ve Watanabe, 2021).

Nüfusun yaklaşık %98,4'ünü Japon halkı oluşturur. Japonca ulusal dildir ve Ainu dili neredeyse yok olmuştur. Japonya'nın yerli dini Shintō, çeşitli Budizm mezhepleri, Hristiyanlık ve bazı eski şamanist uygulamaların yanı sıra 19. yüzyıldan beri ortaya çıkan bir dizi “yeni dinler” (shinkō shukyō) ile bir arada var olur. Dinlerden hiçbirisi baskın değildir ve her biri diğerlerinden etkilenir. Kentsel ve kırsal yerleşim oranlarına baktığımızda 2018 verilerine göre nüfusun %91,6'sı kentlerde, %8,4'ü ise kırsal bölgelerde yaşamaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra Japonya, II. Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda, olağanüstü hızlı ekonomik büyüme hızıyla dikkat çekmektedir. Bu büyümesini muazzam iç pazar üretimine ve agresif ihracat politikasına borçludur. Bir ülkenin zenginliğinin ortak bir göstergesi olan gayri safi milli hasıla (GSMH; veya gayri safi milli gelir) açısından Japonya, 2010 yılında Çin tarafından geçilene dek, ABD'nin ardından gelen dünyanın en büyük ikinci ekonomik gücüydü. Şu anda ise üçüncü sırada bulunmaktadır. İmalat ve hizmet ekonomisi çok gelişmiştir. Dünyanın en büyük motorlu taşıt, çelik ve yüksek teknolojiyle üretilmiş mal (özellikle tüketici elektroniği) üreticilerinden biridir (Hijino, 2021).

1 Nisan 2020 itibari ile İstatistik Bürosu, İçişleri ve Haberleşme Bakanlığından elde edilen verilere göre Japonya'nın nüfusu 125.929.817'dir (About Japan, 2020). Japonya, güçler ayrılığına dayanan parlamenter bir hükümet sistemiyle yönetilir. Anayasal bir monarşi vardır. İmparator, devletin sembolüdür ve siyasi işlevleri yoktur, sadece tören görevlerini yerine getirir. Japonya, 47 yerel hükümete sahip üniter bir devlettir. Japonya'nın 1947 anayasası "yerel özerkliği" tanıyor. Yerel yönetimler birçok ulusal politika ve programı yürütür. Mali kaynaklar bakımından Merkezi hükümete bağı olmaları sebebiyle de sınırlı özerkliğe sahiptirler. Japonya "The National Diet" isimli iki meclisli bir parlamentoya sahiptir (D'ambrogio, 2020). "Temsilciler Meclisi" adında alt meclis ve "Danışmanlar Meclisi" adında ki üst meclisten oluşur (National Diet , 2021). Seçimler üç yılda bir yapılıyor. Parlamento üyelerini halk seçiyor ve üyelerin görev süreleri ise 6 yıldır (Taşçı ve Doğru, 2019).

3.6.2.Japonya Eğitim Sistemi

Japon Anayasası vatandaşlarının eğitim hakkını şu madde ile garanti altına almaktadır "Tüm insanlar, yasaların öngördüğü şekilde, yeteneklerine karşılık gelen eşit eğitim alma hakkına sahiptir. İnsanlar, sorumluluğunu üstlendiği tüm kız ve erkek çocuklarının, yasanın öngördüğü şekilde normal eğitim almalarını sağlamakla yükümlüdür. Zorunlu eğitim ücretsizdir." (MEXT, 2021)

İlk gerçek okul olan *Daigakuryo* (üniversite), bu dönemde İmparator Tenji tarafından başlatıldı. Japonya'daki erken modern dönem, çoğu zaman Japonya'nın dünyanın geri kalanından izole kaldığı Tokugawa Dönemi (1600-1868) yıllarını kapsar. 200 yıldan fazla süren bu izolasyonun olumlu tarafı, ülkenin eğitim sistemi de dahil olmak üzere kendi kültürünün gelişimine odaklanabilmesiydi. En iyi eğitim yine üst sınıflardaki insanların erişimine açık olsa da eğitimin halk arasında da yavaş yavaş yaygınlaşmaya başladığı bir dönemdir. Japonya'da modern dönem, 1868'de imparatorun ülkeyi restorasyonu ile başladı. İkinci Dünya Savaşı Japonya'nın eğitim sistemine çok büyük zararlar verse de ülke Meiji Döneminden bugüne kadar eğitimde çok önemli reformlar gerçekleştirdi ve muazzam başarılar elde etti (Japan History & Backround, 2021). Ülke içinde karmaşa çıkmaması için haklar ve özgürlükler anayasa ile verilmiştir. Nisan 1968'de İmparator tarihe "Beş

Maddeli Yemin” (The Imperial Oath of Five Articles) olarak geçen reforma imza atmıştır. Japonya’nın Modern Çağ Eğitim amacı da bu yeminde şu şekilde belirtilmiştir: “Bilgi dünyanın her yerinde aranacak ve imparatorluğun temelini güçlendirilmesi sağlanacaktır.” Eğitim açısından ikinci önemli madde de şudur: “Tüm halkın, mümkün olduğu ölçüde, istediği arzusunu yerine getirmesine izin verilecektir.” (Hori, 1909). Bu maddenin önemli olmasının sebebi isteyen herkesin artık eğitim alabileceği anlamına gelmesidir.

1890 yılında “Eğitim Üzerine İmparatorluk Fermanı” yayınlandı. Bu fermanla halka verilecek eğitimin Konfüçyüsçü ilkelere bağlı olacağı ve imparatora bağlılığı artıracak şekilde olacağı ifade edildi. Bu bildirge ile eğitimin militarist ve ultra milliyetçi ilkelere dayanacağı belirtildi. 1945’ten önce Japonya’da kadınların akademik eğitime ulaşım imkânı çok kısıtlıydı. Kadınlara verilen lise eğitimi daha çok ev yaşamı ile ilgiliydi. Üniversite hazırlık okulları erkek egemenliği altındaydı. 2. Dünya Savaşı’ndan sonra ise eğitimde Amerikan etkisi ve reformları ön planda oldu. Amerika etkisiyle yapılan reformlarda Japonya’da ki militarist ve merkeziyetçi eğitim anlayışı yumuşatılmaya çalışıldı. Savaş sonrası yapılan bu reformlar halkın eğitime ulaşabilme oranını artırdı. Reformlar ile okula devam eden kişi sayısı 15 milyondan 27 milyona ulaşarak yüzde 80’den fazla artırıldı (Beauchamp ve Vardaman, 2015:5-13).

Japonya’nın eğitim sistemini geniş ölçüde etkileyen gelişmelerden biri de 1987 yılında toplanan Ulusal Eğitim Reformu Konseyidir (NCER). Bu konsey ile eğitimin daha serbest, çeşitliliğe sahip ve bireyselleştirilmesi gerektiği kararları alınmış ve o yönde düzenlemeler yapılmıştır (Ishikida, 2005). 22 Aralık 2006’da kabul edilen Temel Eğitim Yasası (Basic Act on Education) madde 1’e göre eğitimin amacı; demokratik ve barışçıl nitelikte bireyler yetiştirmek ve bunun yanında hem zihinsel hem bedensel açıdan sağlıklı bir millet oluşturmak ve ilaveten bireylerin karakterini en üst düzeye çıkarabilmektir. Madde 2’de eğitimin alt amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir (MEXT, 2021):

- ❖ Öğrencileri kültürlemek, onlara bilgiyi aramanın önemini kavratmak, duyarlı ve ahlaklı bireyler olmalarının yanı sıra bedensel olarak sağlıklı olmalarını sağlamak;

- ❖ Bireylerdeki yaratıcılığı ve yeteneği geliştirmek, bireye saygı duyarak bağımsız ve özerk olmasını teşvik etmek, kişinin günlük yaşantısı ile kariyeri arasındaki ilişkiyi kavratmak ve sıkı çalışması için teşvik etmek;
- ❖ Kadın-erkek eşitliği, adalete saygı, sorumluluk karşılıklı iş birliği ve saygı gibi değerleri kavratmak, toplumu oluşturan ve geliştiren her bir bireyin gelişimine katkıda bulunmak;
- ❖ Yaşama saygı, doğaya değer verme ve çevrenin korunmasına katkıda bulunmayı teşvik etmek;
- ❖ Ülke geleneklerine, kültürüne ve sevgisine saygı duymanın yanı sıra diğer ülkelere saygı değerini ve dünya barışına ve uluslararası toplumun gelişimine katkıda bulunma arzusunu oluşturmak.

Japonya’da okullardan yüksek beklenti vardır. Bu beklentiler diğer zengin ve modern ülkelerden çokta farklı değildir. Hükümetin 1966 yılındaki Eğitim Danışma Kurulu’ndan bir alıntı yapmak gerekirse eğitimin nihai amacı “istendik bireyler” (kitai sareru ningen) ortaya çıkarmaktır. Ama değişen ve gelişen toplumlar gibi, Japonya’da son yıllarda bireysellik, bağımsızlık ve yaratıcılığa önem vermekte ve bu değerleri geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmaktadır (Cave, 2007).

Japonya’da eğitim sisteminin basamaklarına baktığımızda okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim, ortaöğretim (ortaokul ve lise) ve yüksek öğretimden oluştuğunu görürüz. Okul öncesi eğitimin büyük bir kısmı özel okullarda gerçekleşir. Oyun aracılığı ile zihinsel gelişim, diğerlerinin farkına varma ve kendine yetebilme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Anaokulları Eğitim Kültür Spor Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından denetlenir ancak resmi eğitim sisteminin bir parçası değildir. Günlük çocuk bakım merkezleri (kreşler) devlet tarafından denetlenir ve Sağlık Bakanlığına bağlıdır (Liman, 2012:118).

Japonya’da ilköğretim altı yıldır. Okul Eğitim Yasası (School Education Act), Japon vatandaşlarını velayeti altında olan çocukları, dokuz yıl süreyle eğitim aşamalarına uygun okullara kaydettirme yükümlülüğü getirmektedir. Bu dokuz yıllık zorunlu eğitimin ilk altı yılı ilkokul kapsamındadır (Numano, 2011). İlkokula başlayacak bir öğrencinin hangi okula kayıt yaptıracağını Yerel Eğitim Komisyonları belirler. Altı yaşına girmiş çocukların %99’u ilkokula devam eder.

İlköğretim programı Eğitim Bakanlığınca hazırlanır. Öğrencilere Japonca, matematik, toplum bilimleri, sosyal bilimler, müzik, resim, el işleri, ev işleri, beden eğitimi gibi derslerin yanında marangozluk, balık tutma, yemek pişirme gibi uygulamalı derslerde verilir. Japon Eğitim Sisteminde yaparak yaşayarak öğrenme esas alınır (Liman, 2012:119).

Japonya’da ortaöğretim ikiye ayrılmıştır; bunlardan ilki ortaöğretim birinci seviye (chugakko) öğrencinin okul hayatının 7,8 ve 9. yılını kapsar. İkinci seviye (Koto- gakko) ise 10, 11 ve 12. Sınıfı kapsar. Dokuz yıllık zorunlu eğitimi tamamlayanlar ortaöğretim ikinci seviye olarak adlandırılan liselere girmek için bir giriş sınavına tabi olurlar. Öğretim içeriği açısından liselerde üç tür eğitim vardır: genel, özel ve yoğunlaştırılmış (integrated). Genel eğitimdeki dersler hem yükseköğretime ilerlemek isteyenlerin hem de iş bulacak ancak belirli bir meslek alanı seçmemiş olanların ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlar. Özel eğitim; belirli bir kariyer alanı seçmiş öğrencilere uzmanlık eğitimi verir. Özel eğitim alanındaki dersler şu şekilde sınıflandırılabilir: Tarım, sanayi, ticaret, hemşirelik, balıkçılık, fen-matematik, ev ekonomisi, müzik, sanat, İngilizce, beden eğitimi (MEXT, 2021a).

Japonya’da yüksek öğretim kurumları üç çeşittir: üniversiteler, yüksekokullar ve Teknoloji Yüksekokulu. Bunların yanında lise sonrası dersler sunan özel eğitim kurumları da yüksek öğretim kurumları arasında sayılabilir. Üniversitelerin akademik konularda öğrencilere derinlemesine ve ileri düzey bilgi vermesi hedeflenmiştir. Üniversite eğitimi için lise eğitimi veya onun eş değerindeki bir eğitimin tamamlanması gerekmektedir. Alınan üniversite eğitimi en az dört yıl sürer ve sonunda lisans derecesi (Gakushi) elde edilir. Yüksekokullar (Tanki-daigaku), uzmanlığı bulunan alanlarda araştırma ile öğretim yapmayı, bireylerin meslek hayatı ve pratik yaşam için ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu tür bir öğretim kurumuna girebilmek için lise veya dengi bir eğitimin tamamlanması gerekmektedir. Yüksekokullar iki veya üç yıllık programlardan oluşur. Teknoloji Yüksekokulları (Koto-senmon-gakko), üniversitelerden veya yüksekokullardan farklı olarak, ortaokul eğitimini tamamlayanları kabul eder ve beş yıllık (denizcilik teknolojisi yüksekokullarında beş buçuk yıl) bir eğitim sunar (MEXT, 2021a). Ülkede bulunan en iyi kamu

üniversiteleri; Tokyo, Hokkaido, Kyushu, Kyoto, Nagoya, Osaka, Tohoku'dur. İyi eğitimiyle tanınan özel üniversiteleri ise Nihon, Keio, Hosei, Waseda'dır. Eğitim kalitesi bakımından kamu üniversiteleri daha çok tercih edilmektedir. Yükseköğretime devam eden öğrencilerin %72'si özel üniversitelerdedir (Aksu, 2009:361).

3.6.3.Japonya Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Etkili bir öğretmen, insanların nasıl öğrendiğini bilir ve öğrenmeye yönelik dil, kültür ve topluluk bağlamlarını içeren pedagojik içerik bilgisi de dahil olmak üzere nasıl etkili bir şekilde öğretileceği konusunda uzman kişi anlamına gelir. Öğretmenler ayrıca her çocuğun kişiliğini, ruhunu anlamalıdır ve bu ruhu beslemenin bir yolunu bulmalıdır. Bunların yanında sınıf etkinliklerini verimli bir şekilde inşa etme ve yönetme, iyi iletişim kurma, teknolojiyi kullanma ve ondan öğrenme ve sürekli olarak gelişimi devam ettirebilmek için öğrendiklerini uygulamalarına yansıtma becerilerine ihtiyaçları vardır (Darling-Hammond, 2006).

Japon toplumu hayat boyu öğrenen toplum olma yolunda hızla ilerliyor (Ota, 2000). Ancak Japonya hiyerarşik bir toplumdur. Bu özellik eğitim sistemleri incelendiğinde açıkça görülmektedir. Eğitim sistemleri incelendiğinde hiyerarşi ve kıdemin önemi anlaşılmaktadır. Japonya'da okulların nicelik olarak gerekli araç, gereç, ekipmana sahip olduğu; nitelik olarak ise sürekli gelişime açık ve eğitimin yüksek kalitede olduğu söylenebilir (Lamie, 1998).

Öğretmen adaylarına eğitim verirken temel hedef; nitelikli ve kaliteli öğretmenler yetiştirmektir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür, mesleki bilgi gibi temel alanlarda gerekli bilgi ve beceriyi elde etmiş olmaları beklenir (Cobb, Darling-Hammond ve Murangi, 1995). Japonlar eğitime çok önem veren bir toplumdur. Japon toplumuna göre bir öğrenciyi toplumsal ve ahlaki yönden eğitecek olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleğine ilgi maaşların da yükselmesiyle artmış, dolayısıyla bu mesleği yapmak isteyen kişi sayısının da artmasıyla beraber rekabet doğmuştur (Kinney, 1998).

Japonya'da öğretmen eğitimi için ilk defa 1872 yılında bir kurum açılmıştır. Bu kurum önce ilkokul öğretmenliği ile ilgili düzenlemeler yapmış daha sonra

ortaokul kademesine geçmiştir. Modern eğitime geçerken Japonya Amerikan eğitim sistemini örnek almış ve oradan getirilen ders materyalleri Japoncaya çevrilmiş ve okullarda kullanılmıştır. 1983 yılında ilk öğretmenlik uygulama okulu açılmıştır. İlkokul öğretmenliği için iki yıllık bir eğitim veren bu okula sadece erkek öğrenciler kayıt yaptırabilmekteydi. O dönemde Japonya’da karma okul pek yoktur. Kız öğretmen okulları da 1983 yılında açılmıştır. 1986 yılına kadar bu sistem devam etti. Ortaokul öğretmenliği için oluşturulan program 1983 yılında uygulanmaya başlandı ve 3,5 yıl sürüyordu (Meriç, 2004).

Japonya’da eğitim sistemi “yerinden yönetim” esasıyla sürdürülmekte ve Eğitim Bakanlığı daha çok koordinatör olarak işlev görmektedir. Eğitim programları, okulların bütçeleri, ilk ve ortaöğretim denetim görevi ve sorumluluğu Bölge Eğitim Kurulları tarafından yapılmaktadır. Yerel yönetimlerin idare başkanları Bölge Eğitim Kurullarına üye seçerler (Demirel, 2000).

Japonya’da yükseköğretime geçiş sistemi iki aşamalıdır. Bu öğretmenlik dahil tüm alanlar için geçerlidir. Birinci aşamada öğrenciler tüm ülkede uygulanan bir sınava girmekte; ikinci aşamada ise her üniversite kendi giriş koşullarını belirlemekte ve ona göre öğrenci kabul etmektedir. Bu iki basamaklı süreçten sonra öğrenciler aldıkları puanlara göre üniversiteye yerleşmektedir (MEXT, 2021b).

Üniversite giriş sınavı (UECE) bir devlet kurumu olan Üniversite Giriş Sınavları Merkezi tarafından yönetilir. Bu sınav, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen lise müfredatına dayanmaktadır. 1990’dan önce, bu sınav Ortak Birinci Aşama Başarı Testi (JFSAT) olarak adlandırılmaktaydı. Yerel devlet üniversiteleri veya ulusal üniversitelere girmek isteyen tüm adaylar bu sınava girmek zorundadır. Yılda bir kez genellikle ocak ayında yapılır (Wu, 1993). 1 Mayıs 2008 itibarıyla 729 üniversiteden 582’si (%79,8) (73 ulusal üniversiteden 47’si), 597 yüksekokuldan 423’ü (%70,9) ve 385 yüksekokuldan 277’si (%71,9) öğretmen eğitimi vermektedir. Yüksek öğretim kurumlarının %70’inden fazlası öğretmen yetiştirme kurslarına sahiptir (Numano, 2010).

Öğretmenlik Japonya’da tercih edilen popüler mesleklerden biridir ve fazla miktarda kalifiye aday vardır. Japonya’da herhangi bir öğretmen eğitim programını

başarı ile tamamlayan adaylar öğretmenlik sertifikası alır (NCEE, 2020). Japonya’da öğretmen olarak atanmak bir öğretmenlik sertifikası gerektirir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği için genel öğretmenlik sertifikası; ortaokul ve liselerde çalışabilmek için ise o branşa özel sertifika gereklidir. Bazı sertifikalar ülke genelinde geçerliken, bazıları sadece verildiği bölgesel yönetim alanında geçerlidir. Japonya’da 47 tane yerel yönetim vardır. Öğretmen maaşları ulusal gelir seviyesinin üzerindedir (Demirel, 2000).

Japon eğitim sisteminde öğretmen olmak için, bir öğrencinin Eğitim Personeli Sertifikasyon Yasası hükümlerine uygun olarak bir üniversitede gerekli konuları tamamlayarak bir öğretmen sertifikası alması gerekir. Öğretim sertifikası ülke genelinde geçerli olmasına rağmen, her yerel hükümet öğretmenleri işe almaktan sorumludur. Öğretmen sertifikasıyla, aday öğretmenler yerel eğitim kurulu tarafından sunulan bir sınava girer. Başarılı öğretmen adayları, yerel yönetim kurulu tarafından işe alınır (Shimizu, 1999).

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür Bakanlığı tarafından onaylanan üniversitelerde veya yüksek okullarda hazırlanır. İlkokul öğretmenlerinin çoğu ulusal üniversitelerde dört yıllık ilkokul öğretmenliği programlarında hazırlanırken, ortaokul öğretmenleri ulusal, devlet ve özel üniversitelerde ya da yüksek okullarda hazırlanmaktadır. Anaokulu, ilkokullar, ortaokullar ve özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin, Eğitim Personeli Sertifikasyon Yasası ile öngörüldüğü üzere bölge eğitim kurulları tarafından verilen ilgili sertifikalara sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen sertifikaları üç türe ayrılır: Kalıcı, özel ve geçici. Kalıcı sertifikalar üç sınıfa ayrılır: yüksek lisans derecesine sahip olanlar "ileri", lisans derecesine sahip olanlar "birinci" (Tip 1) ve iki yıllık yüksek okullarda alınan ön lisans derecesine sahip olanlar "ikinci" (Tip 2). Bölge eğitim kurulu tarafından verilen bu kalıcı sertifikalar ülke genelinde ve ömür boyu geçerlidir (Tabata and Griek, 1999).

Tablo 5. Japonya’da Öğretmenlik Sertifika için Temel Gereklilikler ve Minimum Kredi Sayısı

Öğretmenlik Türü	Sertifika	Temel Gereklilik		Minimum Kredi Sayısı			Özel Eğitim Dersleri
				Alan Dersleri	Mesleki Dersler	Alan Dersleri veya pedagoji	
Okul Öncesi	İleri	Yüksek Derecesi	Lisans	6	35	34	
	Tip 1	Lisans Derecesi		6	35	10	
	Tip 2	Ön Derecesi	Lisans	4	27		
İlkokul	İleri	Yüksek Derecesi	Lisans	8	41	34	
	Tip 1	Lisans Derecesi		8	41	10	
	Tip 2	Ön Derecesi	Lisans	4	31	2	
Ortaöğretim Birinci Seviye	İleri	Yüksek Derecesi	Lisans	20	31	32	
	Tip 1	Lisans Derecesi		20	31	8	
	Tip 2	Ön Derecesi	Lisans	10	21	4	
Ortaöğretim İkinci Seviye	İleri	Yüksek Derecesi	Lisans	20	23	40	
	Tip 1	Lisans Derecesi		20	23	16	
Özel Eğitim	İleri	Yüksek Derecesi ve Genel Sertifika (İlkokul / Ortaöğretim Birinci ve İkinci Seviyede öğretim için)	Lisans				50
	Tip 1	Lisans Derecesi ve Genel Sertifika (İlkokul / Ortaöğretim Birinci ve İkinci Seviyede öğretim için)					26
	Tip 2	Genel Sertifika (İlkokul / Ortaöğretim Birinci ve İkinci Seviyede öğretim için)					16

Kaynak: Numano (2010).

Kanunlar ve yönetmelikler bir kişinin öğretmenlik sertifikası elde etmek için elde etmesi gereken asgari gereklilikleri belirlemiştir. Yukarıda görülen Tablo 5'te öğretmenlik sertifika türleri için temel gereklilikler ve minimum kredi sayıları görülmektedir. Tablodan anlaşıldığı üzere “İleri” sertifikaya sahip olmak için yüksek lisans derecesi ; “tip 1” sertifika türü için lisans derecesi ve son olarak “tip 2” sertifika türü için ön lisans derecesinde sahip olmak gerekmektedir.

Diğer okul kademe türlerinden farklı olarak özel eğitim öğretmenleri hem kendi alanları ile ilgili hem de görev alacakları okul seviyesi için (okul öncesi, ilkokul, ortaokul birinci kademe veya ortaokul ikinci kademe) öğretmenlik sertifikası almalıdırlar. Ancak, bir kişinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul birinci veya ikinci kademe için sertifikası varsa, belirli bir süre özel eğitim öğretmeni olarak çalışabilir (Numano, 2010).

Edinme yöntemi ve geçerlilik bakımından üç farklı tür sertifika vardır. Bunlar; kalıcı öğretim sertifikası, özel öğretim sertifikası ve geçici sertifikadır. Kalıcı öğretim sertifikası en popüler olan sertifika türüdür. “Öğretmenlik Lisansı” olarak anılır. Bir öğrenci MEXT (Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı) tarafından belirlenen bir yüksek öğretim ya da öğretmen yetiştirme kurumunda gerekli eğitim programını tamamladığında bu sertifika bölge eğitim kurulları tarafından verilir. Japonya'daki tüm yerel yönetim bölgelerinde kalıcı öğretim sertifikası geçerlidir. Geçerlilik süresi on yıldır ve üniversite tarafından verilen sertifika yenileme dersleri alınarak yenilenebilir. Kalıcı öğretim sertifikaları kendi içinde İleri, Tip I ve Tip II olarak sınıflandırılır. Bu sınıflandırma kişinin akademik geçmişine bağlı olarak bitirdiği yüksek öğretim kurumuna bağlıdır (Numano, 2010). Görüldüğü üzere Japonya'da kalıcı bir sertifikaya sahip olursa dahi belli bir süre sonra kişiler tekrar sınava tabi tutularak güncelliğin korunması sağlanıyor. Bu da kişileri ve sistemi daima dinamik tutmaya zorluyor.

Aralık 1988'de Eğitim Personelinin Sertifikalandırılmasına İlişkin Kanunda yapılan bir revizyonla özel öğretim sertifikası tanıtıldı. Bununla alanında yetkin, deneyimli teknik konulara hâkim kişilerin öğretmen sınavları aracılığıyla istihdam edilerek yerel yönetimlerce özel öğretim sertifikası verilmesi amaçlanmıştır. Özel öğretim sertifikası uzmanlarla yapılan görüşmeden sonra işverenin önerisine göre

verilir (eğitim kurulu, okul, vb.) Bu sertifika sadece verildiği yerel yönetim bölgesinde geçerlidir. Sertifikanın geçerlilik süresi 10 yıldır. Geçerliliği bittikten sonra sertifika yenileme kursu alınarak yenilenebilir (Tokyojet, 2021). 1998'den 2001 yılına kadar verilen özel ğretim sertifikalarının sayısı oldukça azdı. Ancak, 2002 yılından itibaren sertifika alım Őartlarının bir miktar gevŐemesi nedeniyle bu sayı her yıl artmıştır. Bu değişiklik sayesinde, özel ğretim sertifikasına sahip öğretmenler, üç yıldan fazla görev aldığında ve öngörülen kredi sayısını tamamladığında kalıcı sertifika alabilirler (Numano, 2010). Japonya'da yerel yönetimler eğitim üzerinde önemli bir söz hakkına sahiptir. Her bölgenin kendi iç dinamiklerinin farklı olması sebebiyle, bölgesel önlemler ve kararlar alınması eğitim üzerine olumlu etkiler yapabilir.

Geçici sertifika, kalıcı sertifikalı ğretmen işe alınamadığı durumlarda verilir ve yalnızca üç yıl geçerlidir. Sadece verildiği yerel yönetim bölgesinde geçerlidir. Son yıllarda çok az geçici sertifika verilmiştir (Tabata and Griek, 1999). Japonya'da ğretmen olmanın başka bir yolu daha vardır. "Açık Sistem" adı verilen bir uygulama ile lisans eğitimini öğretmenlikten başka bir alanda yapanlar, izin verilen nitelikli enstitülerde gerekli eğitimi tamamladıklarında sertifika alabilirler. Bu sistemle sertifika alanlar da Eğitim Personeli Sertifikasyon Yasası (1949) uyarınca muamele görür (Iwata, 2004).

Japonya kişinin bir ğretmen sertifikası alması, istihdam edileceğini garantilemez. Çünkü son yıllarda Japonya'da okul ağı ocuk nüfusu önemli ölçüde azalmıştır. Öğretmenlik mezunlarının yalnızca yaklaşık %30 ila 40'ı devlet okullarında iş bulabilmektedir. Bununla birlikte, önümüzdeki on yıl içinde, çok sayıda öğretmenin zorunlu emekli olması nedeniyle iş fırsatları önemli ölçüde artacaktır (Fujita, 2007). İŞe alınmayı bekleyen ğretmen sayısı talebin üzerindedir. Öğretmen; sertifika alım iŐlemlerini tamamlandıktan sonra, adaylar yerel yönetimin bölge eğitim kurulu tarafından denetlenen bir işe alma sınavına tabi tutulur. Bu sınavı ek olarak, bölge eğitim kurulu ğretmen adayının işe alınmadan önce bazı testlerden geçmesini talep eder. Bunlar genellikle yeterlilik testleri, mülakatlar, makale yazımı Şeklinde ve adayın pedagojik ve alan bilgisini inceler. Mülakat rnek ders anlatımını da içerir. Başvuru Şartları her yerel yönetimde farklılık gösterir. Bir ğretmen adayının bu aşamaları geçmesi işe alınacağını garantilemez.

Aldığı sınav puanına göre kayıt listesine eklenirler. Listedeki puan sırasına göre en üstten başlayarak işe alım yapılır. İhtiyaç tamamlandığında alım durdurulur. İşe alınmayan adayların ertesi yıl sınava tekrar girmeleri gerekmektedir. 2013 yılında “Devlet Okulu Öğretmen İstihdam Sınavı’na” giren öğretmen adaylarının sadece beşte biri öğretmen olarak işe alındı. Bu nedenle devlet okullarına öğretmen olarak işe girebilmenin oldukça zor olduğu ve rekabetin yüksek olduğu söylenebilir (NCEE, 2020).

İşe alındıktan sonra öğretmen bir yıllık deneme süresine tabi tutulur (Ingersoll, 2007). Bu süreçte yeni atanan öğretmen pek çok eğitime tabi tutulur. Bu bir yıllık eğitimin genel amacı öğretmenin öğretme yeteneğini geliştirmek, görev bilincini derinleştirmektir. Bu eğitimi okul içi ve okul dışı olarak ikiye ayrılabilir. Okul içi eğitim 60 günden az olmayacak şekilde bir rehber öğretmen eşliğinde ve genellikle haftada iki gün olacak şekilde gerçekleşir. Bu eğitim daha çok ders gözlemi, örnek ders anlatımı ve istişare toplantıları şeklinde üçe ayrılabilir. Ders gözleminde yeni atanan öğretmen rehber öğretmen veya okuldaki diğer öğretmenlerini dersini gözlemler. Örnek ders anlatımında rehber öğretmen yeni atanan öğretmenin dersini gözlemler. Her ikisinin de öncesinde ve sonrasında istişare toplantıları yapılır. Okul dışı eğitim 30 günden az olmayacak şekilde yerel yönetimlerin “Eğitim Merkezi” liderliğinde genellikle haftada bir gün olacak şekilde düzenlenir. Okul dışı eğitimin iki ayağı vardır; beş gün süren atölye çalışmaları ve eğitim gezileridir. Bu bir yıllık eğitimin genel içeriğine bakıldığında eğitim sisteminin temelini oluşturan okul yaşamı, sınıf yönetimi, ahlaki eğitim, öğrenci rehberliği gibi bölümler mevcuttur. Yeni atanan öğretmene her konuda yardımcı olacak bir rehber öğretmen görevlendirilir. Bunu haricinde okul müdürü okul içi eğitimin tamamından ve diğer öğretmenlerin yeni atanan öğretmene yardımcı olmasından sorumludur. Yeni atanan öğretmenin ilk yılındaki eğitimlere katılabilmesi için okul içi ders sorumluluğu okul müdürü tarafından azaltılır. Öğretmen eksikliği ihtiyacı bölgesel eğitim kurulu tarafından ek bir öğretmen işe alınarak giderilir. Bununla ilgili giderler yerel hükümet ve ulusal hükümet arasında eşit olarak paylaşılır. Bir yıllık eğitim sonunda okul müdürü eğitim programının nasıl uygulandığına ve sonucuna dair Eğitim Kurulu’na vermek üzere bir rapor hazırlar. Eğitim kurulu da bu raporu ilgili bakanlığa gönderir (Nohara, 1997).

Japonya’da okulun fiziksel düzeni meslektaşlar arasındaki etkileşimi teşvik eder. Tüm öğretmenler, her öğretmenin bir masasının olduğu öğretmenler odası olan geniş bir odayı paylaşır. Bu durum, öğrencilerle ilgili bilgileri, çeşitli konular hakkındaki fikirleri ve öğretim materyallerini paylaşmalarına olanak tanır. Ayrıca, devlet okullarındaki öğretmenler kariyerlerinde bir okuldan diğerine birkaç kez, ortalama her üç ila on yılda bir bölgesel yönetim içinde rotasyona uğrarlar. Bazı bölgelerde, öğretmenler ilkokul ile orta okul birinci kademe arası geçiş yapabilirler. Bunların dışında öğretmenler ayrıca her yıl okul içinde farklı sınıfların derslerine girerler. Bunun amacı; yeni başlayan öğretmenlerin farklı sınıflarda öğretilen içeriğe aşina olmalarına yardımcı olduğuna inanılmasıdır (Shimizu, 1999).

Japonya'da Eğitimde Kamu Hizmeti Personeliyle İlgili Özel Yönetmelikler Yasası, öğretmenlerin görev aldıkları süre boyunca sürekli ve düzenli hizmet içi eğitim almalarını şart koşmaktadır. Ulusal, bölgesel, belediye ve okul seviyelerinde çok çeşitli ve sistematik hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Ulusal düzeyde, Bakanlık, müdürlerin ve müdür yardımcılarının hizmet içi eğitimi için ve kendi alanlarında lider rol oynayan öğretmenleri koordine etmek ve onlara tavsiyelerde bulunmak için 'merkezi atölye çalışmaları' düzenler. Bakanlık ayrıca uluslararası bakış açılarını genişletmek ve meslekleri hakkında derinleşme sağlayabilmek için her yıl yurtdışına yaklaşık 5.000 öğretmen göndermektedir. Bölgesel düzeyde de bir hizmet içi eğitim sistemi vardır. Bölge eğitim kurulları, öğretmenler ve bununla beraber diğer eğitim personeli için hizmet içi eğitim kursları planlar ve yürütür. Japonya genelinde pek çok bölge eğitim merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler konaklama tesisleri sağlar ve hizmet içi eğitim için mekan ve ekipman düzenlemesi yapar (Bayrakçı, 2009).

Tablo 6. Japonya’da Öğretmenlerin Kariyerleri Boyunca Aldığı Temel Hizmet içi Eğitimler

Görev Süresi	Eğitimin Adı	Katılımcılar
1 Yıl	Yeni başlayanlar için Öğretmen Eğitimi	-Okul öncesi, Özel eğitim, İlkokul, Ortaokul 1. Ve 2. kademe öğretmenleri - Sağlık öğretmenleri ve beslenme uzmanı personeli
5 yıl	-Deneyimli Öğretmen Eğitimi -Kariyer ortası Öğretmen Eğitimi	-Okul öncesi, Özel Eğitim, İlkokul, Ortaokul 1. ve 2. kademe öğretmenleri - Sağlık öğretmenleri ve beslenme uzmanı personeli
10 yıl	-Deneyimli Öğretmen Eğitimi -Kariyer ortası Öğretmen Eğitimi	-Okul öncesi, Özel eğitim, İlkokul, Ortaokul 1. ve 2. kademe öğretmenleri - Sağlık öğretmenleri
15 yıl	-Deneyimli Öğretmen Eğitimi -Kariyer ortası Öğretmen Eğitimi	-Okul öncesi, Özel Eğitim, İlkokul, Ortaokul 1. ve 2. kademe öğretmenleri -Beslenme uzmanı personeli
20 yıl	-Okul Yönetimi Eğitimi -Kariyer ortası Öğretmen Eğitimi -Müdür Yardımcısı Eğitimi	-Bölüm Başkanları - Beslenme uzmanı personeli -Yeni terfii almış müdür yardımcıları
25 yıl	-Yeni Okul Müdürü Eğitimi	-Yeni okul müdürleri

Kaynak: Bayrakçı (2009).

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimlerde temel kıstas hizmet süreleridir. Görev süresi olarak belli bir yıla erişen öğretmenler tabloda gösterilen eğitimlere katılırlar. Bu temel eğitimlere katılımcı olarak tabloda gösterilen personelin tamamı katılmak zorundadır (Bayrakçı, 2009).

Fujita (2007) Japonya’da beş düzey hizmet içi eğitim olduğunu belirtir:

- Ulusal düzeydeki hizmet içi eğitimler,
- Bölgesel Eğitim Kurulu düzeyindeki hizmet içi eğitimler,
- Okul düzeyindeki hizmet içi eğitimler,
- Gönüllü eğitim dernekleri ve öğretmenlerin bireysel olarak katıldığı düzeyde eğitimler.

Ulusal düzeydeki eğitim ikiye ayrılır; öğretmenlerin aldığı düzenli hizmet içi eğitim ve o günün koşullarında ihtiyaç halinde belli bir konuya yönelik aldığı hizmet içi eğitimler. Örneğin bilgi teknolojileri konusundaki yenilikler veya AIDS eğitimi bunlar arasında sayılabilir. Katılımcılar eğitimden sonra kendi okullarında sunum yaparak bilgiyi paylaşırlar. Bölgesel düzeydeki eğitimler şunlardır: yeni atanan öğretmenlere verilen başlangıç eğitimi, Tablo 6’da belirtilen öğretmenlerin görev sürelerine göre kariyerleri boyunca aldığı temel eğitimler, her yerel yönetimden seçilen on öğretmenin üniversitelerde, araştırma merkezlerinde ya da özel şirketlerde aldıkları uzun süreli (bir ya da iki yıl) eğitim programları. Bu eğitimlerin hepsi zorunludur ama bunların haricinde gönüllülük esasına dayanan eğitimlerde mevcuttur (Fujita, 2007). Japonya’da hizmet içi eğitimler oldukça çeşitlidir, herkesin ihtiyacına ve ilgi alanına yönelik eğitimler bulması mümkündür. Japonya eğitime ve eğitilmiş insana verdiği önemi aldığı kararlarda da sergilemektedir.

Belediye eğitim kurulu düzeyinde verilen eğitimler bölgeler arası değişiklik gösterir. Belediye hangi konuda eğitime ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorsa o konuda eğitim verebilir. Öğretmenler tarafından oluşturulan gönüllü derneklerce düzenlenen seminer, sempozyum ve çalışma atölyeleri de öğretmenlerin katılım gösterebileceği hizmet içi eğitimlerden sayılabilir. Okul düzeyinde de öğretmenler için eğitim imkânı mevcuttur. Okullar zaman zaman “ders çalışma semineri” düzenlerler. Bu eğitim okulun tüm öğretmenlerine ya da başka okullardan gelecek olan öğretmenlere açık olabilir. Bu eğitimde üniversiteden bir profesör ya da yerel eğitim kurulundan bir üye yorumcu olarak davet edilir. Örnek ders anlatımlarından sonra katılımcılar gruplara ayrılır ve izledikleri örnek dersler üzerinden kendi aralarında konu bazlı değerlendirmeler ve tartışmalar yaparlar ve ardından

üniversiteden gelen profesör, misafir konuşmacı ya da yerel eğitim kurulundan gelen davetli konuyla ilgili konferans verir (Fujita, 2007.)

3.6.4.Japonya Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları

Tüm dünyada eğitimde reform çalışmaları hız kazanmıştır. Her gün değişen ve gelişen dünya, eğitim örgütlerinin durağan kalmasını imkânsız bir hale getirmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve yönetim becerilerini güçlendirmesi günümüz şartlarında kaçınılmazdır. 21. yüzyılda örgütlerin ihtiyacı, yönetsel liderlik yaparak örgütünü daha ileriye taşıyacak olan eğitim yöneticileridir. Eğitim örgütleri yeniliklere açık, problem çözücü, empati sahibi, bilinçli ve yaratıcı lider arayışındadır (Özdemir, 2012). Liderlik, farklı alanlarda birbirinden farklı şekilde tanımlanmış ve algılanmış geniş kapsamlı bir terimdir. Bu sebeple tanımı ve içerdiği anlam bakımından çok geniş bir kavram olduğu için, halen üzerinde pek çok çalışma yapılmaya devam edilmektedir (Cemaloğlu, 2007). Okul liderliği konusu uzun yıllardır uluslararası literatürde üzerine çalışma yapılan bir konudur çünkü etkili bir okul yöneticisi okulun genel başarısını artırmak için önemli bir etken olduğuna inanılmaktadır. OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) gibi uluslararası örgütler, okul liderliğinin anahtar rolünü kavramaya başlamıştır. OECD; bünyesi dahilinde yaptığı PISA değerlendirmesinde, katılım gösteren ülkeleri okul lideri boyutu ile de değerlendirerek öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı planlıyor (Lumby, Crow, Pashiardis, 2009).

Eğitim yöneticisi, örgütünün üstünde değil onun içinde ve ayrılmaz bir parçasıdır. Örgüt kültürünün ehemmiyeti de onun yönetilebilir ve geliştirilebilir olmasından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 2012:15-17). Okul yöneticisinin liderlik davranışları öğretmenlerin performansını ve örgüte bağlılığını etkilemektedir (Chen ve Cheng, 2017). Okul yönetiminin etkililiği pek çok faktörden etkilenir: okulun boyutundan; okulun kentsel alanda mı yoksa kırsalda mı olduğundan; ebeveynler dahil olmak üzere okul ve yerel topluluklar arasında ne kadar iş birliği var olduğundan; okulun öğretmenlerinin ve diğer personelinin iş birliği yapıp yapmadığından ve okuldan sorumlu belediye eğitim kurulunun destekleyici olup olmaması bunlardan birkaçıdır (Suematsu ve Tsujino, 2018).

Bjork'e (2000) göre okul müdürünün birincil görevi öğretmenleri profesyonel bir hedefe ulaşmak için zorlamak değil, kurum içi dengeyi sağlamaktır. Müdürler direktifler vererek değil, liderlik ederek ve kurumda iş birliğini sağlayarak uyumlu bir ortam yakalarsa kurum içinde doğal bir başarı ortaya çıkacağını belirtmiştir. Japonya'da okul müdürlerinin görevleri arasında müfredat planlama vardır. Ayrıca, okullara çeşitli alanlarda özerklik sağlayan günlük eğitim faaliyetlerinden sorumludur (Yamanaka ve Suzuki, 2020).

1980'lerden beri, sürekli değişen sosyal ve ekonomik koşullar sebebiyle Japonya'da eğitim reformu gerekliliği daha belirgin hale geldi. Bu gereklilik neticesinde Japonya, eğitim yönetiminde liberallığe ve merkeziyetçi bir anlayıştan uzaklaşma yoluna gitti. Yerel yönetimlere daha büyük bir özerklik ve sorumluluk verildiği için, okul liderlerinin beceri ve yeterliliklerinin artırılması yerel düzeyde acil bir konu haline geldi (Yamamoto, Enomoto ve Yamaguchi, 2016).

Japonya'daki eğitim yöneticileri geleneksel olarak öğretmenlikten gelmektedir (Bartell ve Willis, 1987). Japonya'da Eğitim Bakanlığı olmasına rağmen okul yöneticilerini eğitiminden ve atanmasından bölge eğitim kurulları sorumludur (Uçar ve Uçar, 2004). Eğitim kurulları tüm okul işlerini doğrudan yönetmez. Temel yönetim çerçevesi kurallarla belirlenir. Eğitim kurulları, okul yönetimi için temel standartları belirtir. Ayrıca bunun yanında, kurul onayı ya da kurula bildirilmesi gereken konuların içeriğini belirler. Okullar, eğitim kurullarınca belirlenen kurallara göre ulusal hükümet tarafından belirlenen yasal standartlar çerçevesinde günlük ve somut konularda okul müdürlerinin sorumluluğu altında yönetilir. Müdür veya müdür yardımcısı olmanın genel yolu, öğretmenlerin düzenli personel transferleri kapsamında birkaç okulda çalışma deneyimi elde ettikten sonra idari bir pozisyona yükselmek için terfi sınavını geçmesidir (MEXT Elementary and Secondary Education Bureau, 2002).

Okul yöneticiliğine genellikle öğretmenlikten geçiş yapılmaktadır ve görev süresi en önemli kriterlerden biridir (Bjork, 2000). Japonya'da okul yöneticileri "*koochoo sensei*" olarak adlandırılmaktadır. Başöğretmen anlamına gelmektedir. Yönetici olmadan evvel, kişi öncelikle uzun süre yardımcı yönetici görevlerini üstlenir (Bartell ve Willis, 1987). Okul yöneticisi olmadan önce bir kişi ortalama

24 yıl öğretmen olarak çeşitli yerlerde görev alır. Japon eğitim sistemi müdürleri liyakatten çok, kıdeme bağlı olarak seçmektedir (Gamage ve Ueyama, 2005). Örneğin Japonya'nın bölgesel yönetimlerinden biri olan Akita'da belirlenen kriterler şunlardır: Akita Eğitim Kurulu, müdür yardımcılığı için 37 yaş şartını getirdi. Bu da en az 15 yıllık öğretmenlik deneyimi anlamına gelir. Okul müdürlüğü için ise, asgari yaş 45'dir, ancak öğretmenlik deneyimi ile ilgili herhangi bir gereklilik yoktur (Yamamoto, Enomoto ve Yamaguchi, 2016).

Bakanlık okul yöneticiliği için ulusal düzeyde, etkili okul yönetimi için bir eğitim müfredatı geliştirdi. Bu müfredat, yerel eğitim kurulları, okullar ve diğer kamu eğitim kurumları tarafından uygulanmaktadır. Bu müfredat müdürlerin yanı sıra müdür yardımcıları ve lider öğretmenler gibi “orta düzey” liderler için hazırlanmıştır. Ayrıca, Ulusal Öğretmen ve Personel Geliştirme Merkezi (NITS), bakanlık ile iş birliği içinde ulusal düzeyde liderlik eğitimi programları sunmaktadır. Bu merkezin programları, eğitim kurulları tarafından aday gösterilen seçilmiş okul liderleri tarafından uygulanmaktadır. Programı tamamladıktan sonra, katılımcıların görev aldıkları bölgede, okul yönetim becerilerini geliştirmede öncü bir rol oynamaları beklenmektedir (NCEE, 2020).

Ulusal Öğretmen ve Personel Geliştirme Enstitüsü (NITS), Eğitim Kurullarında okul öğretmenleri, okul personeli ve idari personel için hizmet içi eğitim veren ulusal merkezdir. Kurumun amacı, milli eğitim politikaları ışığında katılımcıların niteliklerini ve yetkinliklerini geliştirmektir. NITS, hem doğrudan, ulusal düzeydeki eğitim programları yoluyla hem de dolaylı olarak, yerel mesleki gelişim programları sağlayıcılarına rehberlik ederek, daha gelişmiş ve yapılandırılmış bir mesleki gelişim fırsatları sunmaya çalışır. Ulusal Öğretmen ve Personel Geliştirme Enstitüsü (NITS), üç kategoride 26 temada eğitim vermektedir. Bu eğitimlere yılda yaklaşık 8200 katılımcı dahil olmaktadır. Bu kurslar şunlardır: Okul İdaresi ve Yönetimi, Yerel Yönetim ve Okul Tabanlı Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitimi ve Yerel Kamu Kurumunun Yetkilendirdiği Eğitim Programlarıdır (NITS, 2021).

Okul liderleri programı; okul yönetimi eğitimi ve daha bağımsız ve işbirlikçi seminerlerden oluşmaktadır. Problemleri belirlemeyi ve çözmeyi hedefleyen

tartışmaların da dahil edildiği bu eğitim, programın etkilerini artırmak için yaklaşık 20 kişilik gruplar halinde gerçekleştirilir. Bu eğitim içinde bulunduğu toplulukta liderlik rolü üstlenen okul müdürleri, müdür yardımcıları, baş öğretmenler, “kariyer ortası öğretmenleri” ve okul yetkilileri içindir. "Yönetime giriş", "müfredat yönetimi", "insan kaynakları yönetimi", "okul uyumu" konulu dersler ve seminerler bu eğitimde bulunmaktadır (NITS Guidebook, 2017). Bu programın eğitim görevlileri, üniversite profesörleri ve özel şirketlerin yöneticileri gibi hem akademik hem de özel sektördeki yönetim uzmanlarını içerir (NITS, 2021).

Aynı zamanda yeni başlayan okul müdürleri, eğitim kurulu personeli (yönetici pozisyonunda çalışan eski öğretmenler dahil), okul denetmenleri, bölge ve belediye eğitim merkezlerinin yöneticilerinin katıldığı iki günlük bir eğitim vardır. Bu eğitime yaklaşık bin kişi katılır (Shimahara, 2002). Japonya da kadın okul müdürü sayısı yok denecek kadar azdır (Bartell ve Willis, 1987). Huang, Yang ve Wu’nun (2012) yaptıkları çalışmada; ilkökul kademesinde kadın müdür sayısı %17.9, ortaöğretim birinci kademede ise %5’tir.

Japon okullarındaki idari yönetim modeli oldukça farklıdır. Müdürler, bir öğretim programı liderliğinden ziyade kurumların yöneticileri olarak görülürler. Japonya’da, yöneticiliğe terfi, öğretmenliğin bir uzantısı olarak değil, tamamen yeni bir role bürünmek olarak algılanmaktadır. Eğitimcilerin, öğretmenlikten okul müdürüne kadar olan çizgiyi aştıklarında, profesyonel kimliklerini bir kurumun lideri olmanın ne anlama geldiğine dair, kültürün beklentilerine uyacak şekilde yeniden yapılandırmaları gerekmektedir (Bjork, 2000).

Japonya’da mevcut eğitim reformları ile hem okul liderleri için hem de öğretmen yetiştirme programları olan lisansüstü okulların kurulması sağlanmıştır. Bu programlar, okullarında öğretimi geliştirmelerine yardımcı olmak için liderleri pedagojik teori ve pratik becerilerle donatmayı hedefler (Schleicher, 2012). Ayrıca, önceden var olan lisansüstü okullar, okul lideri eğitimi kursları oluşturdular. Bu lisansüstü okulların haricinde üniversiteler tarafından yürütülen özel okul lideri kursları da mevcuttur. Üniversiteler yerel eğitim komitesi ile iş birliği içinde çeşitli içerik, yapı, yöntem, ölçek ve uzunlukta kurslar üretmiştir. Japonya’da toplam 830 öğrenci kapasiteli yirmi beş yüksek lisans öğretmen eğitimi okulu bulunmaktadır.

On dokuz tanesi 2008'de, beşi 2009'da ve biri 2010'da kurulmuştur. Bunlardan on dokuz tanesi devlet üniversitelerinde ve altısı özel üniversitelerde bulunmaktadır. (Owaki, bt).

Japonya'nın personel yer değiştirme sistemi de okul liderlerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Başka okullara transfer edilmek yerine, kariyerinin ortasında ve daha ilerisinde olan yüksek performanslı öğretmenler gerekli görüldüğünde yerel eğitim kurulları dahil olmak üzere idari ofislere transfer edilir ve deneyimleriyle bölgenin eğitim planlamasına katkıda bulunmaları beklenir. Bu tarz bir görevde birkaç yıl geçirdikten sonra, okullardaki yönetici pozisyonlarına geri dönerler. Bu tür uygulamalar, idari yönetimdeki ve okullardaki eğitim liderlerinin eğitim politikalarını oluşturmak ve gerçekleştirmek için ortak vizyonlar oluşturmaya fırsat verir (NCEE, 2020).

Okul müdürünün, okulun yönetilmesinden sorumlu kişi olarak, eğitimle ilgili fikir ve anlayışlara sahip olması beklenir. Yöneticinin, okulun koşullarını ve sorunlarını doğru bir şekilde kavraması ve ona uygun bir liderlik ortaya koyması beklenir. Japonya'da okul müdürleri geleneksel olarak öğretmenlikten gelmesine rağmen, bu yüksek beklentileri karşılayabilmek adına son yıllarda öğretmen olmayan kişilerin müdür olarak işe alınmasına çok sık olmasa da izin verilmektedir. Öğretmenlikle ilgili bir deneyimi olmayanlar ya da özel şirketlerde çalışanlar gibi öğretmenlik sertifikası olmayan kişiler bile işe alınmıştır. Ayrıca, son yıllarda üniversitede öğretmenlik eğitimi almayan ancak üstün bilgi, deneyim ve becerilere sahip çalışanlardan eğitimde aktif olarak yararlanabilmek için, bu tür kişilere sertifika verecek bir sistem üzerinde çalışılmaktadır. Okulların farklı ihtiyaçlarına yanıt olarak, bu tür kişilerin, bölge eğitim kuruluna haber verilmesi şartı ile, müfredatın bir kısmını bağımsız olarak öğretmelerine izin verecek bir sistem üzerine çalışılmaktadır (MEXT Elementary and Secondary Education Bureau, 2002).

3.6.5.Japonya Eğitim Ekonomisi

Eğitim harcamaları, ekonomiyi büyüten, üretkenliği artıran, kişilerin gelişimine katkı sunan ve toplumdaki eşitsizliği azaltabilecek bir yatırımdır. Eğitime ayrılan kaynakların toplam payı, ülkelerin önemli seçimlerinden biridir ve

buradaki paydaşlar; hükümet, özel sektör, bireylerin kendisi ve onların aileleridir. Bu yatırımın ülkeye getirileri yeterince büyük olduğu sürece, yatırımın artması için bir teşvik vardır (OECD, 1999).

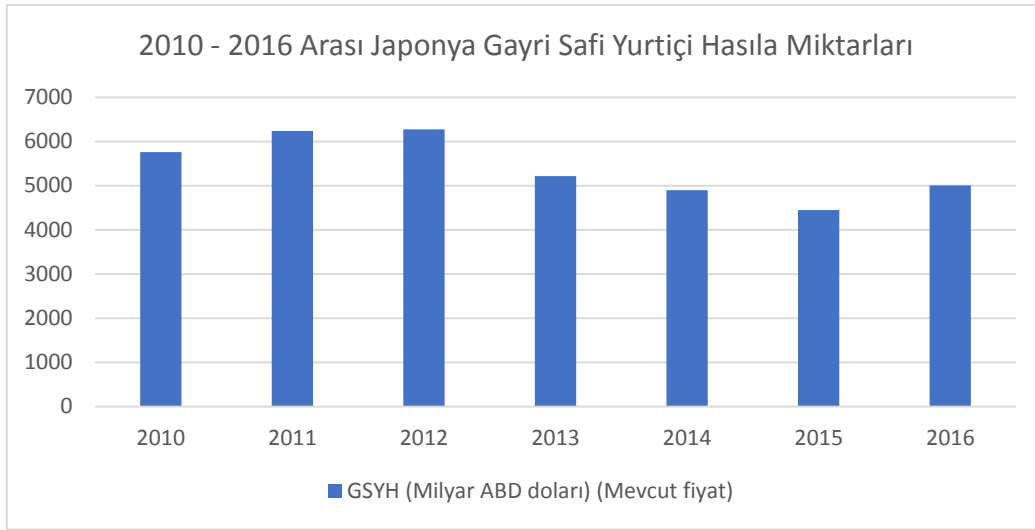
Hayat standartlarını daha iyi bir seviyeye çıkarmak isteyen her toplumun hedefi, elinde var olan kaynakların en doğru ve müspet şekilde kullanılmasını sağlayarak üretim kalitesini ve miktarını artırmaktır (Tuzcu, 2004). Bunu sağlamak için de eğitim planlamasını iyi yapmak zorundadır. Özdem'e (2009) göre eğitim planlaması; eğitimi bireyin ve içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını gidermede ve nihai hedefine ulaşma sürecinde daha verimli bir hale getirmek için rasyonel ve düzenli çözümle tekniğinin eğitimdeki baştan sona bütün süreçlere yansıtılmasıdır.

Eğitim bir çeşit yatırım modelidir. Ama bu yatırımın sonuçları hemen gözle görülmez. Aradan belli bir zaman geçmesi gerekmektedir. Yararları uzun dönemde belirgin bir şekilde görülebilir. Eğitimin yararları ve maliyeti karşılaştırılmalıdır. Böylece hangi eğitim alanına ne kadar kaynak dağılacağı mevzusunda bir fikir birliğine varılmaya çalışılır (Hesapçioğlu, 1994; akt. Özdem, 2009).

Son yıllarda öne çıkan görüşlerden bir tanesi ülkeleri eğitim politikalarını oluştururken, eğitim finansmanı sorumluluğunun ulusal, bölgesel ve yerel yetkililer arasında paylaştırılmasıdır. Eğitim finansmanı ile ilgili önemli kararlar hem fonların geldiği hükümet düzeyinde hem de nihai olarak harcandığı veya dağıtıldığı yerel düzeyde alınır. Bu fonun oluşturulduğu ilk kaynağında yani hükümet düzeyinde, tahsis edilen kaynakların hacmine ve bu paranın nasıl harcanacağına dair kısıtlamalara ilişkin kararlar alınır (OECD, 1999).

Bir ülkenin belli bir dönem aralığında ürettiği mal ve hizmetlerin piyasa değerine gayri safi yurtiçi hasıla (GSYH) adı verilir ve reel GSYH ne kadar artarsa ülke de ekonomik olarak o kadar büyür. Eğitime yapılan harcamaların GSYH içindeki oranı ile ülkenin ekonomik büyümesi arasında uzun dönemde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Erdal, 2019).

Aşağıda verilen Şekil 11'de 2010-2016 yılları arası Japonya'nın GSYH miktarları görülmektedir. Verilen yıllar içerisinde hafif dalgalanmalar olsa da Japonya Asya kıtasının ve dünyanın en büyük ekonomilerinden biridir.



Şekil 11. 2010-2016 Arası Japonya Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları

Kaynak: IMF (2021).

Japonya, dünyanın en büyük ve en gelişmiş ekonomilerinden biridir. İyi eğitilmiş, çalışkan bir işgücüne sahiptir. Japonya'nın ekonomisi, 1968'den 2010'a kadar dünyanın en büyük ikinci ekonomisiydi (ABD'nin arkasından). 2010 yılında Çin ikinciliğe yükselmiştir (Asialinkbusiness, 2021).

Toplam GSYH miktarı içindeki eğitime yönelik devlet harcamalarına bakıldığında 2010 yılında %3.63, 2011 yılında %3.64, 2012 yılında %3.69, 2013 yılında %3.66, 2014 yılında %3.59, 2016 yılında %3.18 olduğu görülmektedir (Worldbank, 2020).

Tablo 7. Japonya'da Eğitimde Öğrenci Başına Düşen Yıllık Harcama Miktarları

Yıl	2010	2012	2014	2016
Okul öncesi	231.920	230.100	222.264	233.947
Özel okul öncesi	537.518	487.427	498.008	482.392
İlkokul	304.093	305.807	321.708	322.310
Ortaöğretim 1. kademe	459.511	450.340	481.841	478.554
Özel ortaöğretim 1. kademe	1.278.690	1.295.156	1.338.623	1.326.933
Ortaöğretim 2. kademe	393.464	386.439	409.979	450.862
Özel ortaöğretim 2. kademe	922.716	966.816	995.295	1.040.168

Kaynak: Statistics Bureau of Japan

(yen)

Tablo 7 incelendiğinde, kamuya ait okullarda öğrenci başına okul öncesi dönemde yapılan harcama miktarı 2010’da 231.920 yen iken 2016 yılında 233.947 yene çıktığı görülmektedir. 2010-2016 yılları arasında 2.027 yen bir artış söz konusudur. 2012-2014 yılları arasında 7836 yen bir düşüş yaşanmış ancak 2016 yılında 11.683 yen artmıştır. Kamuya ait okullarda ilkokul kademesinde 2010 yılında 304.093 yen olan öğrenci başına harcama 2016 yılında 322.310 yene yükselmiştir. 2010-2016 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcama 18.117 yen artış göstermiştir. Verilen yıllar içerisinde öğrenci başına harcanan miktar her yıl artmıştır.

Tablo 7’de kamuya ait okullarda ortaöğretim 1. kademedede 2010 yılında 459.511 yen olan öğrenci başına harcama 2016 yılında 478.554 yen olmuştur. 2010-2016 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcama 19.043 yen artmıştır. Verilen yıllar içerisinde en büyük artış 31.501 yen artışla 2012-2014 yılları arasında gerçekleşmiştir. Tablo 7’de kamuya ait okullarda ortaöğretim 2. kademedede 2010 yılında 393.464 yen olan öğrenci başına harcama, 2016 yılında 450.862 yen olmuştur. 2010-2016 yılları arasında öğrenci başına yapılan harcama 57.398 yen artmıştır. Verilen yıllar içerisinde en büyük artış 40.883 yen artışla 2014-2016 yılları arasında gerçekleşmiştir.

Tablo 7’de ki veriler değerlendirildiğinde; okul öncesinden ortaöğretim 2. kademeye kadar özel kurumlarda öğrenci başına yapılan harcama miktarları da görülmektedir. Bu miktarlar kamu okulları ile karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Tablo 7’de her kademedede özel kurumlardaki öğrencilere yapılan harcama, kamuda yapılan harcamanın iki katından fazladır. Özel kurumlar içerisinde ortaöğretim 1. kademedeki öğrencilere yapılan harcama diğer kademelerden daha fazladır.

Japonya’da özel okul sayısı oldukça fazladır. Okul öncesi ve yükseköğretim kademesinde özel eğitim kurumlarına kayıt yaptıran öğrenci sayısı son derece yüksektir. Eğitimin zorunlu olduğu ilkokulda ve ortaöğretim 1. kademedede ise bu oran düşüktür. 2015 yılı verilerine göre özel okullara kayıt yaptıran öğrenci oranları okul öncesinde %82.6, ilkokulda %1.2, ortaöğretim 1. kademedede %7, ortaöğretim 2. kademedede %31.4, yüksekokulda %94.7, üniversitede ise %73.4’tür. Zorunlu

eğitim kademelerinde özel okulları kayıt oranının diğer kademelere oranla daha düşük olmasının sebeplerinden biri devlet okullarındaki eğitim standardının oldukça yüksek olması ve okulların eğitim bakanlığının çizdiği müfredat çerçevesinin dışına çok fazla çıkma imkanının olmaması gösterilebilir (Saito, bt).

İlkokul ve ortaöğretim 1. Kademedeki özel okullara kayıt oranı düşük olsa da geçmişe nazaran onda da yükseliş mevcuttur. Örneğin 1980 yılında ilköğretim 1. Kademedeki özel okul kayıt oranı %0.5 iken 2015'te %1.2'ye yükselmiştir. 1980 yılında ortaöğretim 1. Kademedeki özel okul kayıt oranı %2.9 olan özel okul kayıt oranı 2015 yılında %7'ye yükselmiştir. Bunun sebeplerinden biri özel okul açan şirketlerin ilköğretimden üniversiteye kadar her kademedeki okulunun bulunması olabilir. İlk ve ortaöğretimdeki okulların çoğu aynı şirket tarafından yönetilen yükseköğretim ve üniversitelerle bağlantılıdır. Dolayısıyla bu şirketlere ait ilköğretim ve ortaöğretim 1. kademeye devam eden öğrenciler lise ve üniversiteye geçtiklerinde okullarından alacakları tavsiye mektubu ile giriş sınavına girmek zorunda kalmadan doğrudan liseye ve ardından üniversiteye gidebilirler. Bu duruma “asansör sistemi” adı verilmektedir. Bu sisteme dahil olabilmek için öğrencilerin kayda değer bir başarı göstermesi gerekir (Saito, bt). Bu durumun öğrenciler ve veliler üzerinde baskı yaratması kaçınılmazdır. Japonya’da özel eğitim merkezlerinin bu kadar fazla olmasının sebebi bu durum olabilir.

Japonya’da öğrenci başına kamu ve özel harcamalar son yıllarda artmaya başlamıştır. Bununla birlikte, GSYH’nin eğitim kurumlarına (kamu ve özel) ayrılan payı OECD ortalamasının altındadır. Diğer birçok OECD ülkesinden farklı olarak, özel eğitim kurumlarına Japonya’da büyük pay ayrılıyor. Okul öncesi ve yüksek öğretimde özel kurumlar daha çok tercih ediliyor (OECD, 2016b). Japonya’da özel üniversitelerin oranı %70, özel yükseköğretim kurumlarının ise %85’tir. Bu açıdan dünyada en fazla özel üniversite oranına sahip olan ülkedir (Telci, 2009).

2002 yılında, yüksek öğretim kurumlarını işletmek için Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 657 okul şirketi mevcuttu. Orta öğretimin altındaki özel okulları işletmek için bölgesel yönetim yetkilileri tarafından onaylanmış 6.059 okul şirketi vardı. 2015 yılında ise 604 özel üniversite, 328 özel yükseköğretim, üç özel

teknoloji koleji, 17 özel orta öğretim okulu, 1.320 özel lise, 774 özel ortaokul, 227 özel ilkokul ve çok sayıda özel anaokulu bulunmaktadır (Saito, bt).

Tablo 8. Japonya’da 2010-2016 Arası Toplam Eğitim Harcamaları

Yıl	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaöğretim 1.kademe	Ortaöğretim 2.kademe	Özel Eğitim	Teknik Okul
2010	4	20	18	6,3	16	82
2011	4	21	18	6,4	15	75
2012	3,9	20	19	6,5	17	74
2013	4,7	24	20	7,4	19	107
2014	3,8	24	19,2	7,2	16,8	80
2015	3,9	21,4	19,8	6,6	15,5	81,1
2016	3,7	19,7	18	6,9	15,4	77,6

Kaynak: Statistics Bureau of Japan

(milyon yen)

Tablo 8 incelendiğinde 2010-2016 yılları arasında okul öncesi kademesinde toplam eğitim harcamalarının bir miktar düştüğü görülmektedir. 2013 yılına kadar artış gösteren harcamalar 2013 yılından sonra düşmüştür. 2013 yılında 4,7 milyon olan harcama miktarı sonraki yıllarda düşmüş ve 2016 yılında 3,7 milyon yen olmuştur. İlkokul kademesi harcamaları da okul öncesi ile benzer bir eğilimdedir. 2010 yılında 20 milyon yen olan harcamalar, 2013 yılında 24 milyon yene çıksa da devamında gelen yıllarda düşüşe geçmiş ve 2016 yılında 19,7 milyon yene düşmüştür.

Tablo 8’e bakıldığında; ortaöğretim 1. kademe harcamaları 2010 yılında 18 milyon yen iken 2013 yılında 20 milyon yen olmuş ve 2016 yılında tekrar 18 milyon yene düşmüştür. Ortaöğretim 2. kademe harcamalarına bakıldığında ise 2010 yılında 6,3 milyon yen olduğu görülmektedir. 2013 yılına kadar düzenli artış gösteren bu harcamalar 2013 yılında 7,4 milyon yene kadar yükselmiştir. Sonraki yıllarda ise düşüş eğilimi göstermiş ve 2016 yılında 6,9 milyon yen olmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde özel eğitim harcamalarının 2010 yılında 16 milyon yen olduğu görülmektedir. Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi burada da 2013 yılına kadar harcamalar artış göstererek 19 milyon yene kadar yükselmiş ancak sonraki yıllarda düşüşe geçmiştir. 2016 yılında 15,4 milyon yen özel eğitim kademesinde harcanmıştır.

Tablo 8’de 2010-2016 yılları arasında teknik okul harcamaları da göze çarpmaktadır. Daha alt kademelerle karşılaştırıldığında teknik okullara daha fazla harcama yapıldığı açıkça görülmektedir. 2010 yılında teknik okullara yapılan harcama miktarı 82 milyon yendir. 2011 ve 2012 yıllarında yapılan harcama miktarı oldukça düşmüş, ancak 2013 yılında bir önceki yıla göre 33 milyon yen artarak 107 milyon yene çıkmıştır. Ancak diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi Japonya 2013 yılından sonra eğitime harcadığı kaynakları azaltma yoluna gitmiş ve 2016 yılında yaptığı teknik okul harcaması 77,6 milyon yene düşmüştür.

Japonya eğitime ayırdığı kaynakları azaltmasına rağmen 2015 yılı PISA sınavlarında dereceye girmiş ve en başarılı 5 ülke arasında yer almıştır. Daha az kaynakla daha çok başarı sağlamayı başarmıştır.

Tablo 9. Japonya 2010-2016 Arası Üniversite Toplam Eğitim Harcamaları

Yıl	Üniversite	
	Ulusal	Kamu
2010	1.513	281
2011	1.553	294
2012	1.570	296
2013	1.711	291
2014	1.732	306
2015	1.606	309
2016	1.555	315

Kaynak: Statistics Bureau of Japan (milyar yen)

Tablo 9 incelendiğinde, üniversitelerin ulusal ve kamu olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Japonya’da ulusal/devlet üniversiteleri; Japon devleti tarafından kurulmuş, eğitim bakanlığına bağlı özerk yapıdadır. Kamu üniversiteleri ise yerel yönetimler (bölge, ilçe özel idaresi) tarafından kurulmuş üniversitelerdir (Sunkar, 2014).

Tablo 9’da 2010 yılında ulusal üniversitelere 1,5 milyar yen harcama yapıldığı görülmektedir. 2010-2014 yılları arası harcamalar düzenli şekilde artış göstermiştir ve 2014 yılında 1,7 milyar yene ulaşmıştır. 2010-2014 yılları arasında ulusal üniversitelere yapılan harcama toplamda 219 milyon yen artış göstermiştir. 2015 ve 2016 yılları arasında ise yapılan toplam harcama miktarı azalmış ve 2016

yılında 1,5 milyar yeneye düşmüştür. 2014-2016 yılları arasında toplam harcama miktarı 177 milyon yen azalmıştır.

Tablo 9 verilerinde görülmektedir ki, kamu üniversitelerine 2010 yılında yapılan toplam eğitim harcamaları 281 milyon yendir. 2011 ve 2012 yılında yapılan harcama miktarında artış olmuş ve 296 milyon yeneye ulaşmıştır. 2013 yılında harcamalar 5 milyon yen bir azalma göstermiş 291 milyon yeneye düşmüştür. 2014 yılında kamu üniversitelerine yapılan toplam eğitim harcamaları 15 milyon yen artış göstererek 306 milyon yen olmuştur. 2016 yılına kadar bu artış devam ederek 315 milyon yeneye ulaşmıştır. Diğer eğitim kademelerinde 2013-2014 yıllarından sonra düşüş gözlenirse de kamu üniversitelerinde ise aksine bir artış söz konusudur. Bunun sebebi kamu üniversitelerine yerel yönetimlerin ayırdığı kaynak olabilir.

Tablo 10. Japonya 2010-2016 Arası Yerel Yönetim Toplam Eğitim Harcamaları

Yıl	Toplam Harcama
2010	16.261
2011	15.868
2012	15.857
2013	15.672
2014	16.095
2015	16.197
2016	16.030

Kaynak: Statistics Bureau of Japan

(milyar yen)

Tablo 10 incelendiğinde Japonya’da yerel yönetimlerin 2010-2016 yılları arasında yaptığı toplam eğitim harcamaları görülmektedir. 2010 yılında 16,2 milyar yen eğitime harcanmıştır. 2010-2016 yılları arasında genel olarak düşüş eğilimi gözlenmektedir. Sadece 2013-2015 yılları arasında ufak bir yükselme olmuş sonrasında yine düşüş yaşanmıştır. 2016 yılında ise 16 milyar yen eğitime yerel yönetimlerce ayrılmıştır. Japonya’da bölgesel ve yerel yönetimler eğitimde etkin rol oynadığı için eğitime ayrılan kaynak, genel tabloyu anlamak için önemli bir kıstastır.

Japonya’da öğretmenlik daima saygı duyulan bir meslek olmuştur ve öğretmenler diğer memurlara nazaran daha iyi ücret alır. Japonya’nın 15 yıllık bir ortaöğretim 1. kademe öğretmeni için ortalama öğretmen maaşı (OECD’nin

uluslararası karşılaştırma için kullandığı rakam), OECD ortalaması olan 40.569 ABD Doları ile karşılaştırıldığında 47.561 ABD Dolarıdır. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından, öğretmen açığı olması üzerine Başbakan, öğretmenlere diğer memurlardan yüzde 30 daha fazla ödeme yapılmasına karar verdi. Bu fark son 50 yılda azalmıştır. Ancak, öğretmenler memurlara nazaran daha yüksek maaş almaya devam etmektedir. Asgari eğitime sahip bir ortaokul öğretmeni 2015 yılında 29.009 ABD doları başlangıç maaşı almıştır. Ölçeğin en üstünde daha fazla eğitim almış bir öğretmen olsaydı, aynı öğretmen 63.215 ABD doları kazanabilirdi. Japonya'da öğretmenlerin maaşları, ölçeğin alt kısmında OECD ortalamasından (32.202 ABD doları) daha düşüktür, ama orta ve üst düzeyde OECD ortalamasının (55.122 ABD Doları) üzerindedir (NCEE,2020).

3.7.Estonya Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi

3.7.1.Estonya Hakkında Genel Bilgiler

Estonya, kuzeydoğu Avrupa'da bulunan üç Baltık devletinin (Letonya, Litvanya, Estonya) en kuzeyindeki ülkedir. Estonya topraklarında yaklaşık 1.500 ada ve adacık bulunmaktadır; Bu adaların en büyüğü olan Saaremaa ve Hiiumaa Estonya anakarasının batısında yer alır. Estonya, tarihinin büyük bir kısmında başka devletlerin egemenliğinde olmuştur. 1940 yılında kurucu cumhuriyetlerden biri olarak SSCB'ye dahil oldu. Estonya 1991 yılına kadar bir Sovyet cumhuriyeti olarak kaldı. 1991'de diğer Baltık devletleriyle birlikte bağımsızlığını ilan etti. Sovyetler Birliği, 6 Eylül 1991'de Estonya ve diğer Baltık devletlerinin bağımsızlığını tanıdı. Estonya'nın %68.7'si Estonyalılardan, % 24.9'u Ruslardan, kalan %6.4'ü ise diğer milletlerden oluşur (Tarmisto ve diğerleri, 2021).

Ülkenin resmi dili Estoncadır. Ural dil ailesinin Fin-Ugor dalının bir üyesidir. Nüfusun üçte ikisinden daha çoğu ana dil olarak Estonca konuşur. Halkın yaklaşık dörtte biri ana dili olarak Rusça konuşmaktadır (çoğunlukla kuzeydoğuda). Rusçayı 60 yaşın üzerindeki veya 20 yaşın altındaki Estonyalıların çok azı konuşur. Estonya'da devletin dini yoktur ve halkın çoğunluğu ateisttir. 2018 verilerine göre halkın %68.9'u kentsel bölgelerde, %31.1'i ise kırsal bölgelerde yaşar (Tarmisto ve

diğerleri, 2021). Estonya'nın nüfusu 2021 verilerine göre 1.3 milyondur (worldometer, 2021).

Estonya, tek kademeli bir parlamentoya sahip, parlamenter ve üniter bir cumhuriyettir. Estonya parlamentosu 101 üyeye sahiptir. Ayrıca, parlamento, Cumhurbaşkanı da dahil olmak üzere, devletin birçok üst düzey yetkilisini seçer ve atar (Estonya Ticaret ve Sanayi Odası, 2021).

Estonya yönetim olarak Estonya kabinesi tarafından atanan bir valinin yönettiği 15 ile ayrılmıştır. Bu iller bağımsız 79 belediyeye bölünmüştür. Her belediye, seçilmiş bir temsilci konseyi ve il yürütme organının bir bileşimi tarafından yönetilir (World Trade Press, 2021 June).

3.7.2.Estonya Eğitim Sistemi

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında gerçekleştirilen nüfus sayımı verilerinde, Estonya'nın okuryazarlık oranı %94 ile Rusya Çarlığında en yüksek olan ülke olduğu görülmektedir. Bu Estonya'nın günümüzdeki eğitim başarılarının derin köklerinin bir göstergesi olarak sayılabilir. Estonya'nın mevcut eğitim sistemi, Sovyet döneminin sona ermesinden bu yana uzun bir reforma maruz bırakılmıştır. Estonya bu reformların olumlu sonuçlarını PISA'da son yıllarda en yüksek matematik, fen ve okuma becerileri sonuçlarına sahip olan ülkelerden biri olarak görmektedir (Musset ve diğerleri, 2019).

Sovyetler Birliği'nden ayrıldıktan sonra Estonya eğitim sistemini yenilemek için üç ana hedef koydu. Bunlar; yeni bir ülkenin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış yeni bir ulusal müfredat geliştirmek; yenilikçi öğretmen uygulamalarıyla öğretmen eğitimini yenilemek ve tüm öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmasını şart koşturmak ve mesleki eğitime ilginin artırılmasıdır. 1998'den 2015'e kadar, Estonya'nın ana hedefi, bir bilgi toplumu yaratmaktır. Bu stratejinin bir parçası olarak, 1998'de başlatılan Kaplan Atılımı (Tiger Leap) projesi ile tüm ortaokul öğrencileri için bir bilişim teknolojileri müfredatı uygulanmaya başlandı. Hedef öğrencilerin sadece programlamaya değil, problem çözme becerilerine ve mantıksal düşünmeye de sahip olmasıydı. Tüm eğitim kademelerinde bu müfredat uygulandı NCEE (2020a).

Estonya, 1997-98 öğretim yılında yeni ulusal müfredatı uygulamaya başladı. Ancak önceki Sovyet sisteminin aksine, yerel okullara müfredatı düzenleme ile ilgili önemli özerklikler verildi. Okullara ayrıca bölgenin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitimi iyileştirmek için kendi planlarını tasarlama ve uygulama görevi verildi. Okul müfredatındaki istenen değişiklikler okulun mütevelli heyetine, öğrenci kuruluna veya öğretmenler kuruluna sunulmaktadır. Estonya, öğretmenlerin yeni BT ekonomisi için eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmek istedi. Bu amaçla bu yeni müfredatı ülkedeki öğretmen eğitimini yenilirken eğitimin içine entegre etti (NCEE, 2020a).

Estonya, eğitim sisteminin kalitesini artırmak için önemli adımlar attı. Bunlardan biri "Estonya Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi'nin" oluşturulmasıdır. Ayrıca, 2011 yılında temel eğitim müfredat reformu, 2013 yılında mesleki eğitim standardını ve öğretmenler için yeterliliğe dayalı yeni bir kariyer sisteminin getirilmesini içermektedir (Santiago, Levitas, Rado, Shewbridge, 2016). 2014-2020 Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi'nin amacı, her öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini sağlamak, her düzeyde ve her tür eğitimde yaratıcılık ve girişimcilik becerisi kazanmasını destekleyen bir öğrenme yaklaşımı uygulamaktır (Estonya Eğitim Bakanlığı, bt).

“Estonya Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi 2020” belgesi, öğrenmeyi bir yaşam tarzı olarak görmektedir. Buna göre; kişinin hayatı boyunca gelişim fırsatlarını fark etmesi ve akıllı çözümler araması bir gerekliliktir. Estonya’da eğitim üç temel değere dayanmaktadır;

Sorumluluk: Bireyler, bir konuyu öğrenmenin ve kendini geliştirmenin kendilerine ait bilinçli kişisel seçimlerinin ve sorumlulukları olduğunun farkındadır.

Gereklilik: Öğrenme süreci, bireyin kişisel ilgi duyduğu alan ve sahip olduğu yeteneklerine göre yönlendirilir ve işgücü piyasasının gereklilikleri göz önünde bulundurularak gelişim göstermeleri desteklenir.

Fırsatlar: Yaşam boyu öğrenme sistemi, bireysel ihtiyaçlara göre şekillendirilmiş nitelikli, çağdaş ve esnek öğrenme fırsatları sunar (Republic of Estonia Ministry of Education and Research, 2020).

Hayat boyu öğrenme genel eğitimle başlar. Estonya'da genel eğitim için uygulanan ortak bir sistem vardır. Yani, bu eğitim dili ne olursa olsun tüm sınıf seviyelerinde ortak bir müfredatın öğretildiği anlamına gelir. Bir eğitim-öğretim yılının uzunluğu, en az 175 öğretim günü (35 hafta) ve dört ara okul tatilinden oluşur. Tüm belediye okullarının hizmet verdiği bir bölge vardır. Belediyeler belirlenmiş sınırları içinde yaşayan tüm okul çağındaki çocuklar için boş yer sağlamak zorundadır. Ebeveynler, okul yönetim kurulu aracılığıyla okulun gelişimini etkileyebilir (Republic of Estonia Ministry of Education and Research, 2020). Estonya'da, ebeveynler çocukları için özel okulları seçmedikçe, yasalara göre eğitim ücretsizdir. Öğle yemeği, ders kitapları, okul ulaşımı gibi hizmetler de ücrete tabi değildir. Ayrıca, öğrenciler gerektiğinde destek hizmetleri alırlar. Birçok okulun kadrosunda kendi psikoloğu, konuşma terapisti, sosyal pedagogu vardır (Tire, 2021).

Genel eğitim; okul öncesi eğitim, temel eğitim ve lise eğitimi olarak üçe ayrılır. Okul öncesi eğitim, 18 ay ile yedi yaş arasındaki çocuklara verilmektedir ve zorunlu değildir. Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocuğun bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak gelişimini desteklemek ve bu süreçte ailesine destek olmaktır. Okul öncesi eğitim için olanaklar velilerin talebi üzerine yerel yetkililer tarafından sağlanmaktadır. Okul öncesi kurumlar, belirlenmiş devlet müfredatını takip eder. Okul öncesi eğitimi tamamlayan çocuklara, çocuğun gelişimini gösteren bir sertifika verilir. Ebeveynler bu sertifikayı çocuğun kayıt olacağı ilkokula teslim eder. Temel eğitim zorunludur. Temel Eğitim üçe ayrılır:

1. aşama: 1-3. sınıf
2. aşama: 4-6. sınıf
3. aşama: 7-9. Sınıf.

Temel okuldan mezun olmak için öğrencinin müfredatı yeterli düzeyde öğrenmesi gerekir. Bunun için üç temel okul bitirme sınavı olan; Estonca veya

ikinci dil olarak Estonca, matematik ve öğrencinin tercih ettiği bir dersten geçmesi gerekir. Bunların yanında yaratıcı bir ödevi tamamlaması da elzemdir. Temel okuldan mezun olduktan sonra, öğrenci için bir dizi olasılık vardır. Lisede genel orta öğretim, bazı mesleki eğitim kurumlarında mesleki orta öğretim veya sadece bir meslek edinme imkânı vardır. Ortaöğretim ikiye ayrılır; genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretim. Genel orta öğretim, lise düzeyinde edinilir. Liseler, öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmek için bireysel ilgi ve kapasitelerine uygun bir çalışma alanı keşfetmesine, yaratıcı, yetenekli, sosyal ve iyi birer vatandaş olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Lisedeki eğitim programı zorunlu ve gönüllü dersler şeklinde düzenlenmiştir. Liseden mezun olmak için bir öğrenci, asgari olarak 96 bireysel dersten oluşan bir müfredatı tamamlaması, ikinci dil olarak Estonca veya Estoncadan oluşan devlet sınavlarını, matematik ve yabancı dil sınavını geçmesi gerekir. Bunların yanında, bir araştırma ödevini veya uygulamalı bir çalışmayı tamamlaması gerekir (Republic of Estonia Ministry of Education and Research, 2020).

Sovyetler Birliği'nden ayrılıp bağımsızlığını ilan eden, Estonya yüksek öğretimi 1990'larda hızlı değişiklikler geçirdi. Sosyalist tabanlı bir ekonomiden piyasa temelli bir ekonomiye geçti. Bunu sonucunda yüksek öğretim kurumu sayısı arttı. Finansman, kalite güvencesi, eşitlik ve piyasa dünyasıyla bağlantılar, iş pazarı gibi kavramlar gündeme geldi (Saar, 2013).

Estonya'da, üniversiteler (ülikol) ve kolejler (rakenduskõrgkool) olmak üzere iki tür yükseköğretim kurumu mevcuttur. Üniversiteler, öğretimin gerçekleştiği akademik kurumlardır; her düzeyde yüksek öğrenim sunarlar. Kolejler ise aksine, üniversite statüsü olmayan kurumlardır; akademik unvan veremezler ama öğrencilerinin üniversite diploması almalarını sağlarlar. Estonya'da altı devlet üniversitesi vardır. Bunların en eskisi olan Tartu Üniversitesi (Dorpat) 1693 tarihinde kurulmuştur; en eski ikinci, Tallinn Teknik Üniversitesi (Reval) 1918'de kuruldu. (Rajangu, 2007).

3.7.3.Estonya Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Bir ülkedeki eğitimin sisteminin kalitesi, o ülkedeki öğretmenlerle yakın ilişkilidir (Şişman, 2000). Öğretmenlerinin kalitesini geçebilecek bir eğitim sistemi

mümkün değildir. Eğitimin temel taşı öğretmenler olduğuna göre, eğitimi daha iyi bir hale getirmenin en temel yolu öğretmen niteliğini artırmaktır. Politika yapıcılar, öğretmenleri uygun bir eğitimle donatmayı amaçlamalıdır. Mesleğe girişte hem akademik sonuçlar hem de öğretmenlik mesleğine yatkınlık göz önüne alınmalı bu nedenle hem kişilerin sahip olduğu motivasyon hem de bireysel nitelikler dikkate alınmalıdır (Tonga, Eryiğit, Yalçın ve Erden, 2019).

Eğitim sisteminin en önemli ayaklarından biri öğretmendir. Öğrencilerini iyi yetiştirmek bir öğretmenin birincil sorumluluğudur. Bundan dolayı sosyal bir sistem olan okulun en kritik parçası öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2012: 41). Günümüz modern dünyasında öğretmenlerin, bilgi ve becerilerini sürekli olarak artıran ve meslektaşları ile hem pratik hem de teorik deneyimlerini paylaşan "öğrenen uzman" olmaları beklenmektedir (Pedaste, Leijen, Poom- Valickis, Eisenschmidt, 2019).

Eğitim Estonya'da çok değerlidir. 1994 yılında Estonya'da yapılan bir araştırma, tüm yaş ve kültür gruplarının eğitimi ekonomik refaha yol açacak bir araç (katılımcıların %96,5'i) ve kendini geliştirmenin bir aracı (%94) olarak gördüğünü göstermiştir (Kikas ve Lerkkanen, 2011). Estonlar, millet olarak hem kendilerine hem de başkalarına karşı eleştireldir. Hayattaki sloganları “her zaman daha iyisi olabilir”. Eleştiri, daha iyisini elde etmek için itici bir güç olarak görülür (Tire, 2021).

Estonya halkı geçmişten günümüze her zaman iyi eğitime önem vermiştir. Sovyet dönemindeki her şeyin aynı olmasını dikte eden sisteme rağmen Estonya, totaliter bir devlet rejiminde kendi dilini ve kültürünü korunmaya özen göstermiştir (Eisenschmidt, 2011). Bağımsızlığını elde etmesinden bu yana geçen kısa sürede Estonya, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir (Krull, 2001).

Estonya'da devlet okullarında öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk kurum, Bengt Gottfried Forselius tarafından kurulan Öğretmen Eğitim Okulu (1684-1688) idi. Öğretmenlik mesleği ilk kez 1787 yılında yasallaştırılmıştır. Estonya'da öğretmenlik eğitimini yüksek öğretimde eğitim veren ilk kurum 1827'de Tartu

Üniversitesi'nde Profesörler Enstitüsü olarak açılmıştır. Öğretmenlik şartlarını belirten yasa 1867'de Estonya'da çıkarıldı. 1872'den beri adaylar, öğretmen olmak için bir sınava girmektedirler (Sarv, 2014). 1940'ta Estonya önce Sovyetler Birliği ve daha sonra 1941'de Almanya tarafından işgal edildi. Üniversitede öğretmen eğitimi veren personelin çoğu, 1944'te Sovyet Ordusu tarafından yeniden işgal edilmeden önce Estonya'dan kaçtı. Bu kişiler "ideolojik olarak güvenilirmez" etiketiyle Sibirya'ya sürüldü. Sovyet döneminde (1940 - 1991) Estonya'da öğretmen eğitimi genel olarak SSCB (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) tarafından yönetiliyordu (Kestere ve diğerleri, 2013 akt. Sarv, 2014).

Öğretmen politikasının temeli Estonya Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi 2020'de belirtilmiştir. Strateji; öğrenci odaklı, farklı alanları bütünleştiren bir öğretmen ön görür. Bu süreçte öğretmenleri ve okul müdürlerini kilit faktörler olarak görür. Bu stratejide öğretmenler, anaokullarında, genel eğitim okullarında, meslek okullarında, yüksek öğretim kurumlarında, hobi okullarında, yaygın eğitim merkezlerinde, sürekli eğitim merkezlerinde, gençlik merkezleri, müzeler ve diğer kültürel kurumlar, açık öğretim kurumlarında öğrenme adımlarına yön veren ve ideal öğrenme ortamını oluşturan kişi olarak adlandırılır (Eurydice, 2021a).

Öğrencileri farklı kültür, köken, gelir düzeyinden gelse de Estonya okulları tüm öğrencilere çok benzer eğitim sunar. Her kesimden gelen öğrenciyi kucaklayan Estonya, birçok ülkenin başarmak istediği eşitlik temelli bir eğitim sistemi yaratmayı başarmıştır. Eski eğitim bakanı Jürgen Ligi "eğitimi çok dengeli tutabildik, bu da kesinlikle işe yaradı" yorumunu yapmıştır (Butrymowicz, 2016). Bu başarıyı sağlayan en önemli etkenlerden biri, eğitimi sistemini en doğru şekilde öğrencilere aktaran öğretmenlerdir.

Öğretmenlik uzun yıllardır Estonya'da yüksek statülü veya yüksek ücretli bir meslek olmamıştır. 2000 yılında, ülke çeşitli alanlarda öğretmen açığıyla karşı karşıya kaldı. Öğretmen maaşları Estonya'daki diğer yüksek statülü mesleklerden daha düşük olduğu için yetenekli gençlerin çok tercih ettiği bir meslek değildi. Gençlerin tercihi, teknoloji sektöründeki iyi ücretli işlerdi. Son on yılda, politika yapımcılar bu durumu değiştirmek için öğretmenlik alanında kariyer basamakları geliştirdiler, öğretmen maaşlarını yükselttiler. Estonya, OECD'nin geri kalanından

önemli ölçüde düşük olan düşük öğretmen maaşlarını yükseltmiştir. 2000 ile 2012 yılları arasında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ortalama maaşları %56 arttı. Aynı dönemde OECD ülkeleri öğretmen maaş artış oranı ortalaması %20 olduğu için bu artış oldukça yüksek kabul edilebilir. Öğretmen maaşlarını yükseköğrenim mezunu çalışanların kazançlarıyla daha eşit bir hale getirmek asıl amaçtır. Estonya, en son ulusal stratejik planı olan Estonya Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ile bu hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır. Plan ayrıca 30 yaş altı öğretmen oranını %12,5 artırmayı hedeflemektedir (NCEE, 2020b). Öğretmenlerin yaş ortalaması 46'dır (Eisenschmidt, 2011). Estonya hükümeti gelecek vadeden adayları, öğretmenliğe teşvik etmek için öğretmenlik bursu vermektedir. Burs miktarı aylık 160 eurodur (OECD, 2016c).

Estonya'da öğretmen eğitimi yükseköğretim düzeyinde ve genellikle üniversitelerde gerçekleştirilmektedir. Temel eğitim okullarının branş ve sınıf öğretmenleri yüksek lisans düzeyinde eğitim alır; okul öncesi öğretmenleri ve meslek öğretmenlerinin ise lisans düzeyinde eğitim alması yeterlidir. Öğretmen eğitimi; genel eğitim çalışmaları, belirli bir konu veya uzmanlık ile ilgili çalışma, pedagojik bir araştırmayı içeren bir bitirme tezi veya sınavını içerir (Eurydice, 2021).

Tablo 11. Estonya Okul Seviyelerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri

Yaş	Okul Türü	Öğretmen yeterliliği
0-7	Okul Öncesi	Okul öncesi öğretmeni (Lisans)
7-15	İlkokul (1-6. Sınıf)	Sınıf öğretmeni (Yüksek Lisans)
	Ortaokul (7-9.sınıf)	Branş öğretmeni (Yüksek Lisans)
16-	Lise (10-12. Sınıf)	Branş öğretmeni (Yüksek Lisans)
16-	Meslek okulu	Branş öğretmeni (Yüksek Lisans)
		Meslek öğretmeni (Lisans)

Kaynak: (Eisenschmidt, 2011)

Her yıl öğretmen yetiştirme programlarına yaklaşık 500 başvuru yapılmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul öğretmeni adayı yeterince vardır. Ancak branş öğretmenliği için başvuran aday sayısı kontenjanlardan azdır. Üniversiteler, adayların seçimi için kriterleri belirler. Seçim için iki ana kriter vardır; akademik

sonuçlar ve öğretmen olmak için gerekli kişiler arası, iletişim ve iş birliği becerileri gibi kişisel özellikler. Adayların kişisel özelliklerini değerlendirebilmek için adaylara grup içi tartışma konuları verilir ve o şekilde değerlendirilirler. Şu anda Estonya’da iki üniversite – Tallinn Üniversitesi ve Tartu Üniversitesi, kolejleri ve yüksek öğrenim kurumları ile birlikte, öğretmen yeterlilik programları sağlamaktadır. Bu programların çerçevesini ise "Eğitim Bakanlığı Çerçeve Yönergeleri Öğretmen Eğitimi (2000)" ve "Estonya Yüksek Öğrenim Standardı (2002)" belgeleri oluşturur (Eisenschmidt, 2011).

Yükseköğretim standardına göre, bir kişinin tamamlaması gereken, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) puanı vardır. Bir kredi puanı 26 saatlik eğitime karşılık gelir. Bir akademik yılın hacmi 60 kredi puanıdır. Bu da 1560 saatlik çalışma anlamına gelir (Eurydice, 2021). Estonya’da standart öğretmen eğitimi, kapsamlı ve hayat boyu devam eden bir süreçtir ve şu şekildedir:

Lisans eğitimi: 3 yıl, 180 AKTS (6-10 AKTS [Avrupa Kredi Transfer Sistemi] sınavı veya tezi ile biter);

Yüksek lisans eğitimi: 2 yıl, 120 AKTS (15-30 AKTS tezi ile biter);

Giriş yılı: Gelişim portföyü ile biter (Sarv, 2014).

Bu standart eğitimin dışında mesleğe katılımı artırmak için, başka bir alanda lisans derecesi olan mezunların hızlandırılmış bir eğitimden geçerek, iki ayda öğretmenlik sertifikası elde etmelerini sağlayan yeni programlar oluşturulmuştur (NCEE, 2020b). Öğretmen olarak işe alınmanın temel şartı, istenen eğitim düzeyi ve branş için öğretmenlik sertifikasına sahip olmaktır. Öğretmenler, okul düzeyinde düzenlenen ve okul müdürü tarafından yönetilen açık bir işe alım prosedürü süreciyle göreve getirilir. Okullar, öğretmen atama, görevlendirme ve görevden alma konusunda özerkliğe sahiptir. Ama okulların, işe alınma için gereken standart nitelikler ve prosedürlerle ilgili düzenlemelere göre hareket etmesi gerekir. Öğretmenler iş başvurusunu doğrudan okullara yapar. İşe alım süreci, okulda düzenlenen bir toplantı ile orada yapılan görüşmeleri içerir (OECD, 2016c).

Tablo 12’de Estonya’da bir öğretmenin kariyeri boyunca geçtiği süreçler görülmektedir.

Tablo 12. Estonya'da Öğretmen Eğitimi Şeması (etkinlik, tamamlama, yeterlilik)

İlk Öğretmen Eğitimi	Giriş Yılı	Sürekli Mesleki Gelişim
Yükseköğretimde yapılan çalışmalar	Mentor destekli okul, okul öncesi vb. kurumlarda tam zamanlı çalışma	Çalıştığı kurumda yaptığı araştırmalar ve ekstra çalışmalar
Lisans ve/veya yüksek lisans tezi	Mesleki Gelişim Portfolyosu	Hizmet içi kurslar, projeler, seminerler
Teori ve uygulamada yeterlilikler	Öğretmenlik uygulamasındaki yeterlilikler	Başka öğretmenlere mentorluk desteği

Kaynak: (Sary, 2014).

Göreve başladığı yıl, yeni öğretmenler yoğun bir eğitimden geçer. Bunun amacı yeni öğretmenin çalıştığı eğitim kurumuna uyumunu desteklemek ve sürekli uygulama ve değerlendirme yoluyla mesleki becerilerinin artırmaktır. Yeni öğretmenlerin göreve giriş yılı eğitiminde yer alan dört taraf vardır: Bunlar; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve onlara mentor atayan okul müdürleri, yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve sosyalleşmelerine destek olan mentorlar, mesleki gelişimlerinden bireysel olarak sorumlu olan yeni öğretmenlerin kendileri ve son olarak yeni öğretmenler için (grup başına 10-15 kişi) eğitim ve seminerlerin gerçekleştirildiği üniversitedeki "Giriş Yılı Merkezleri". Göreve başlama programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir destek programıdır. Bu süreç resmi olarak üniversitedeki destek programı tamamlandığında ve mentorun geri bildirimi ile sona erer. Kişi öz değerlendirme de yapar. Giriş yılının sonunda resmi bir değerlendirme veya sınav yoktur (Eisenschmidt, 2011). Yeni öğretmene yardımcı olmasını için görevlendirilen mentorün en az 3-5 yıllık deneyimi ve mentorlülle ilgili kursları tamamlamış olması gerekir (Sarv, 2014). Yeni öğretmenlerin ilk yıl eğitimi ve mentorların hizmet içi eğitimleri 160 saat sürer ve eğitim bakanlığı tarafından finanse edilir (Koni, 2015).

Estonya'da öğretmenler için bir kariyer basamakları mevcuttur. "Mesleki Öğretim Standartları" 2005'te yayınlandı ve 2013'te güncellendi. Birinci basamak

"kıdemsiz öğretmen", ikinci basamak "öğretmen", daha sonra "kıdemli öğretmen" ve son olarak "usta öğretmen" veya Estonya'da adlandırıldığı gibi "metodolog öğretmen" şeklindedir. Öğretmenler, yılların deneyimine, mesleki gelişime ve değerlendirmelerde başarılı olmalarına dayalı olarak yükselir. Bu kademelerde yükselmek, öğretmen maaşı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Bir öğretmene ne kadar ödeme yapılacağına karar verme yetkisi müdürlerin elindedir (NCEE, 2020b). "Kıdemsiz öğretmen" seviyesinden başlayan bir öğretmen, 1-3 yıllık öğretmenlik deneyiminden sonra okul müdürü o personeli "öğretmen" seviyesine terfi ettirebilir. "Kıdemli öğretmen" veya "metodolog öğretmen" pozisyonu için, öğretmenin kendisinin karar verip başvurması ve bir öz değerlendirme yapması şarttır. "Kıdemli öğretmen" seviyesi için müdür, kendisinin de içinde bulunduğu adayın uygunluğunu değerlendiren kurulu toplar ve orada bir sonuca varılır. "Metodolog öğretmen" seviyesine bölgesel yönetim düzeyinde karar verilir; aday öz değerlendirme raporunu tamamlar ve okul yöneticisi tavsiye mektubu vermelidir. Kıdemli öğretmen ve metodolog öğretmen seviyelerine terfi süresi beş yıldır (Eisenschmidt, 2011).

Sürekli mesleki gelişim, Estonya'da öğretmen olmanın gerekliliklerinden biridir (Eisenschmidt ve Poom-Valickis, 2020). Estonya'da öğretmenler, her beş yılda bir en az 160 akademik saat (6 AKTS) hizmet içi eğitimi tamamlamak zorundadır. Hükümet öğretmenlerin maaş fonunun yüzde üçünü hizmet içi eğitim amacıyla kullanmaktadır (Eisenschmidt, 2011). Mesleki hizmet içi öğretmen eğitimi, bağımsız eğitim şeklinde, devlet ve belediye kurumlarında veya eğitim lisansı olan özel kurumlarda gerçekleştirilir (NCEE, 2020b).

3.7.4.Estonya Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları

Günümüzde dünyanın her yerinde okullar, hızlı toplumsal değişimlere, günlük sorunlara yanıt vermenin yanı sıra yeni uygulamaları hayata geçirmekle mükelleftir. Aksi halde dünyanın gerisinde kalma riski vardır. Okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler için ideal bir ortam yaratarak bunların hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Sınıftaki öğretimden sonra öğrenci performansını etkileyen en önemli ikinci etken, okul liderliğinin kalitesidir (Leithwood, Seashore, Anderson, Wahlstrom, 2004).

Okul liderinin temel yükümlülüklerinden bir tanesi öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırmak; kurumundaki öğrencilerin girişimci ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmektir. Bu sebeple, okul yöneticisi, öğretmenleri her türlü hizmet içi eğitimi yönlendirmeli ve kişisel gelişimleri için teşvik etmelidir (Töremen, 2003 akt. Köse, 2015).

Okul müdürleri, okulları sürekli öğrenen bir kurum haline getirmeli ve bunu gerçekleştirebilecek okul yönetim sistemlerinin oluşturulmasında kilit bir rol oynamak zorundadır. Bu, öğretmenlerin ve diğer paydaşların okul geliştirme faaliyetlerine ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılmaları gerektiği anlamına gelir (Kukemelk, 2015). Okul yöneticisi, belirlenen ulusal çerçeveyi temele alarak okul müfredatını tasarlayan ve gerekli değişiklikleri yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen birincil aktör konumundadır (Estonya Hükümeti, *Põhikooli Riiklik Õppekava [Temel Okullar için Ulusal Müfredat]* akt. Tirri, Eisenschmidt, Poom-Valickis ve Kuusisto, 2021).

1991 yılında bağımsız bir cumhuriyet olarak yeniden kurulduğunda Estonya okul sistemi merkeziyetçi sistemden uzaklaştırıldı ve yerelleştirildi. Okulların sorumluluğu belediyelere devredildi. Estonya'da okul müdürleri, uygun çalışma koşulları oluşturma, iş sözleşmesi yapma, işe alma ve işten çıkarma, okul bütçesinin yönetimi, okul için kalkınma planı hazırlamak dahil olmak üzere geniş bir özerkliğe sahiptir (Eisenschmidt ve Poom-Valickis, 2020). Okul liderlerinin rolleri, "Temel Okullar ve Liseler Yasası'nda" (2010) tanımlanmıştır (NCEE, 2020b). Estonya, karar alma açısından en özgür okul sistemlerinden biridir. Uluslararası bir araştırmaya göre, 2010-2011'de, OECD'deki ortalama %41'e kıyasla, Estonya'da kararların %76'sı okul düzeyinde alındı (OECD, 2012). Estonya'da müdürler ortalama olarak 53 yaşındadır. Estonya'da, okul liderlerinin %59'u yönetici olarak göreve başlamadan önce başlamadan önce okul yönetimi veya müdürler için yapılan eğitime katılmıştır (OECD ortalaması %54). Estonya'da okul yöneticilerinin %57'si, öğretmenlerin %84'ü kadındır (OECD, 2018a). Kadınların eğitimde aktif rol oynadığı söylenebilir.

"Temel Okullar ve Liseler Yasası" okulun müdür tarafından yönetildiğini açıklar. Okuldaki öğrenci sayısına göre okul sahibi ile iletişim içinde olarak, görev

ve sorumlulukları müdür tarafından belirlenen müdür yardımcıları da görevlendirilebilir. Müdür yardımcılarının sorumluluk alanları arasında okul işleri, okul geliştirme ve açık hava aktiviteleri, bilgi iletişim teknolojisinin okul içi kullanımı, okul muhasebe işleri yer alır. Bu pozisyonlar okul liderlik takımını oluşturur. Küçük kırsal okullar genellikle müdür yardımcısına sahip değildir ve tüm görevler müdürün sorumluluğundadır (Kukumelk ve Ginter, 2016).

Boş müdürlük pozisyonları genellikle kamuya açıkça duyurulur ve başvuru sahiplerinin niteliklerine göre doldurulur (Kukumelk ve Ginter, 2016). Müdürlerin herhangi bir alanda yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve okul liderliği için gerekli niteliklere sahip olduklarını göstermeleri gerekmektedir. Bu yetkinlikler ulusal düzeyde belirlenmiştir (Network of Education Policy Centers, 2014). Estonya'daki müdürler, okul liderliğine başlamadan önce ortalama olarak 20 yıl öğretmenlik deneyimi kazanırlar. Ancak bu müdür olabilmek için bir ön koşul değildir (OECD, 2019a).

Okul yöneticiliği için başvurmanın koşulları vardır. Bunlar;

- Pedagojide yüksek öğrenim eğitimi almış olmak, pedagojik çalışmalarda en az 3 yıl deneyim ve 240 saatlik okul yönetimi eğitimini geçmiş olmak,
- Başka alanda yüksek öğrenim tamamlandıysa, pedagojik işlerde en az 5 yıl deneyim, bir öğretmenin mesleki notuna sahip olmak ve 240 saatlik okul yönetimi eğitimini geçmiş olmak,
- Başka alanda yüksek öğrenim tamamlandıysa, eşdeğer bir kurumda en az 3 yıl yöneticilik deneyimi ve en az 240 saat pedagojik eğitim ve 160 saat okul yönetimi eğitimi almış olmak (Kukumelk ve Ginter, 2016).

Eğer yönetici adayı bir üniversitede okul yönetimi alanında yüksek lisans yaptıysa gerekli 240 saatlik okul yönetimi eğitimi almasına gerek yoktur. Açık okul müdürlüğü pozisyonunu doldurma prosedürü okul sahibi (belediye, özel kurum vb.) tarafından belirlenir. Müdürün çalışma koşulları bir sözleşme çerçevesinde belirlenir ve sözleşme belgesi okul sahibi tarafından imzalanır. Başarılı olan aday, genellikle okul sahibi tarafından kuruma sınırsız bir süre için atanır. Müdürlerin iş sözleşmeleri süreli değildir (önceden sözleşme 5 yıllıktı). Bu değişiklik, okul

müdürlerinin belediye politikacılarından daha bağımsız hale gelme talebinin sonucunda gerçekleşmiştir. Okul müdürü ile iş sözleşmesi okul sahibi tarafından yapılır (askıya alma, değiştirme, feshetme) (Kukumelk ve Ginter, 2016). Estonya'da ki okul müdürlerinin görevlerinden biri her türlü değişim sürecini yakından takip etmek ve tüm paydaşlarla yerel ve ulusal düzeyde bağlantı kurmaktır (Ingþórsson, Alfirević, Pavićić ve Vican, 2018). Estonya'da yapılan bir araştırma, müdürlerin öğrenme sürecini yönlendirmenin önemini anladığını ve okul gelişimi ve hedefleri ile ilgili net bir vizyona sahip olanların pedagojik liderler olabildiğini ve okul iklimini daha işbirlikçi hale getiren stratejiler kullandığını göstermiştir (Santiago, Levitas, Pé Radó ve Shewbridge, 2016).

Estonya ve Finlandiya Avrupa'da müdürlerin en özerk olduğu ülkelerdir. (OECD, 2014a). Müdürlerin öğrenci disiplini ve değerlendirmesine ilişkin okul politikaları üzerinde tam yetkisi vardır Bununla birlikte, müdürlere, benzer eğitim seviyesindeki diğer mesleklerden daha yüksek ücret ödenmez ve bu yüzden okullar yönetici işe alımı noktasında aday bulmakta zorlanmaktadır (NCSL, 2020).

Estonya okulları özerktir ve okul müdürü, eğitim politikasını oluşturma ve onun uygulanması arasındaki köprü görevini görür (Vukovic, 2018). Okul liderlik ekibinin sorumlulukları ve rolleri; Temel Okullar ve Liseler Yasası, okul tüzüğü, iş tanımları ve iş sözleşmesi ile tanımlanır. Müdür, okuldaki öğretme-öğrenme süreçlerinden ve her türlü faaliyetlerden, okulun fiziksel, akademik durumu ve gelişiminden ve mali kaynakların yasalara ve amaca uygun kullanımından sorumludur. Müdür, okulu temsil eder ve okul adına hareket eder ve kanunun belirttiği şekilde görevlerini yerine getirmek için gerekli olduğu ölçüde bütçesini kullanma hakkına sahiptir. Müdür, yasaların verdiği yetkilere göre kararları (okul müfredatı, okul tüzükleri) imzalar. Müdür için danışma organı olarak bir okul kurulu mevcuttur. Bu heyet, aynı zamanda müdürün rapor vermesi gereken kuruldur. Müdür, karar verme yetkisine sahip olan (öğrenci işleri, öğretmenler için çalışma planı vb.) okuldaki öğretmenler kurulunun başkanıdır ve okul ile ilgili konularda (okul müfredatı dahil) bir danışma organıdır (Kukumelk ve Ginter, 2016).

2016'dan beri okul yöneticileri için “okul liderlerinin yeterlilik modeli” uyarlanmakta ve kullanılmaktadır. Bu model, gelişim için iyi bir temel oluşturan liderlik eğitimi ve liderlerin değerlendirilmesi için kullanılır. Okul yöneticileri için ulusal düzeyde düzenlenmiş çeşitli eğitim olanakları vardır (HTM, 2019 akt. Daniëls ve diğerleri, 2019). Okul liderlerinin yıllık konferansları, mevcut liderlik konularına odaklanır ve iletişimi artırma ve ortak projeler için imkanlar sunar (Daniëls ve diğerleri, 2019). Estonya’da şu anda okul liderinin konumu çekici değildir ve maddi olarak yetersiz olarak algılanmaktadır. Ayrıca, okul liderlerine profesyonel geri bildirim sağlamak için sistematik bir mekanizma da mevcut değildir. (Santiago, Levitas, Pé Radó ve Shewbridge, 2016).

Mesleki gelişim fırsatları, müdürler için ulusal olarak tanımlanmış yetkinliklere göre dizayn edilmiştir. Ama, hizmet içi eğitimin miktarı veya sıklığı için herhangi bir zorunluluk mevcut değildir ve müdürler ne tür eğitim alacaklarına kendileri karar verir. Okul müdürleri, kendi mesleki gelişimlerini sağlamak için, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na eğitim politikası uygulama konusunda destek sağlayan Innove Vakfı aracılığıyla yüz yüze veya sanal koçluk eğitimine başvurabilirler. Ayrıca müdürlerin gönüllü öz değerlendirmeler yapmak için kullanabilecekleri çevrimiçi bir araç vardır ve 2000 yılı "Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi" müdürler için ortak bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Okul liderleri için resmi bir kariyer yolu yoktur (Network of Education Policy Centers, 2014).

Mesleği daha çekici hale getirmek için okul liderliği kariyer basamakları oluşturulabilir. Örneğin, belirli liderlik sorumlulukları yerine getirildiğinde kariyer ilerlemesi sağlanabilir. Kariyer ilerlemesi ile ilgili değerlendirme yapıp sonuçlar kişiyle paylaşılabilir. Ayrıca, değerlendirmeye yönelik düzenli ve tutarlı bir yaklaşımın geliştirilmesi ve uygulanmasına ihtiyaç vardır (Santiago, Levitas, Rado, Shewbridge, 2016).

3.7.5.Estonya Eğitim Ekonomisi

Eğitim, ülkelerin uzun vadeli büyüme için önem verdiği konuların başında gelmektedir. Eğitim ile insan sermayesine yatırım yapılarak üretim sağlanır, böylece ekonomik büyüme ve verimlilik elde edilebilir (Özel, 2012). Beşerî

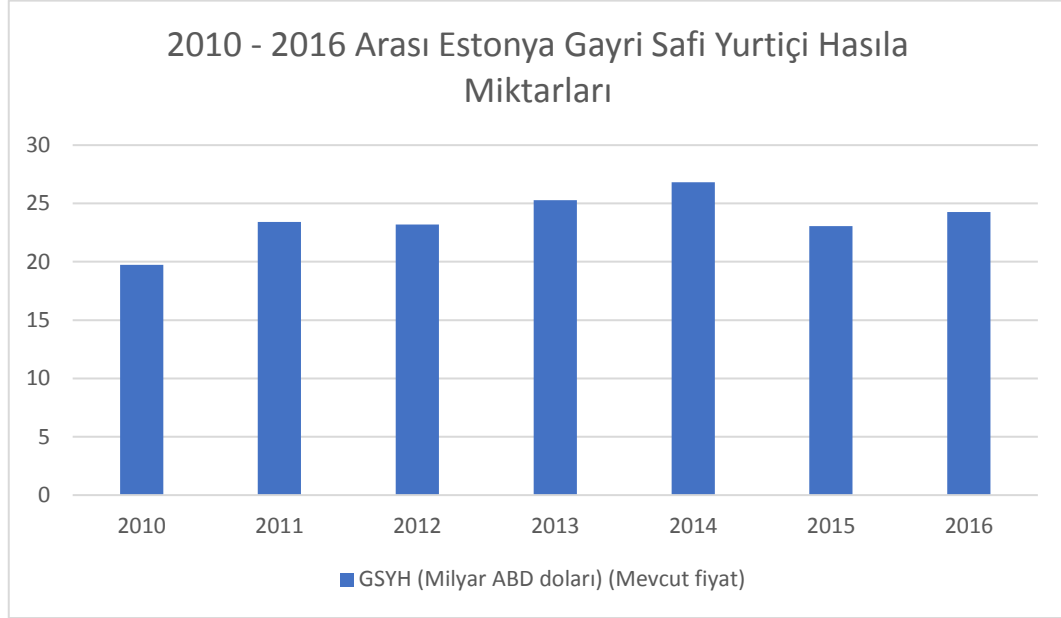
sermayenin en önemli bileşenlerinden biri olan eğitim, verimliliğin artırılmasını sağlar. Böylece bireylerin ücret ve istihdam olanaklarının artırılması gibi iş hayatına katkıları ile bireysel kazançlar sağlarken, işsizlik de azalır. Bu yönleriyle ülkelerim eğitim düzeyinin artırılması, özellikle gelişmekte olan ülkelerde işsizlik ve yoksullukla mücadelede etkin bir siyasi araç olarak yer alır (Mercan ve Sezer, 2014).

Hızla gelişen ve büyüyen ülke ekonomileri, diğer ülkeleri de buna zorlamaktadır. Bu gelişmeler ışığında, her ülke nitelikli beşerî sermaye gücünü artırmak zorundadır. Bu gücü artırmanın yolu eğitimden geçer. Ancak eğitim hizmetlerinin de düzgün verilebilmesi için finansmana ihtiyaç vardır. Finansman, bir varlık ya da hizmetin elde edilebilmesi için ihtiyaç duyulan kaynak anlamına gelmektedir. Eğitim finansmanı ise; beşerî sermayeyi eğitmek ve nitelikli eğitim hizmeti sağlanabilmesi için gerekli olan kaynakları ifade eder (Söyler, 2009).

Özdem'e (2009) göre eğitim finansmanı; eğitim hizmeti sağlanırken oluşan maliyetin paydaşlarını belirleyen, bu maliyeti devletin mi yoksa yerel yönetim ya da özel sektörün mü karşılayacağını, hani okul türleri ve eğitim düzeyine paylaştırılacağını kararlaştıran politik bir süreçtir. Estonya, kişi başına gayri safi yurtiçi hasılasını (GSYH) ilk ve orta okula OECD ortalaması ile yaklaşık olarak aynı oranda harcamaktadır. Lise düzeyinde ise OECD ortalamasından yüzde iki daha fazla liseye harcamıştır. Ancak, okul öncesi eğitimde ise önemli ölçüde daha az harcamıştır. Ülkenin nispeten kısıtlı kaynaklarına kıyasla eğitime yapılan iyi düzeyde kamu harcaması, Estonya'nın ücretsiz ders kitapları ve okul yemekleri vermesini sağlamıştır. Estonya, özel ihtiyaçları olan çocukların kamu eğitimine erişimini sağlayan kapsamlı bir özel eğitim okulları ağı oluşturmuştur. Ayrıca mesleki eğitime büyük yatırımlar yapmıştır. Öğretmenlerin maaşları hala OECD ortalamasına göre düşük kalsa da ulusal hükümet onları son birkaç yılda önemli ölçüde artırmıştır (Santiago, Levitas, Rado, Shewbridge, 2016).

Şekil 12'de Estonya'nın 2010-2016 yılları arasındaki GSYH miktarları görülmektedir. 2010-2011 yılları arasında GSYİH miktarı önemli bir artış göstermiştir. Daha sonra 2014 yılına kadar artmaya devam etmiştir. 2015 yılında

GSYİH oranında düşüş gözlemlense de 2016 yılında tekrardan yükselişe geçtiği şekil 12’de görülmektedir.



Şekil 12. 2010 - 2016 Arası Estonya Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları

Kaynak: IMF (2021a).

Estonya, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerden biridir, Euro bölgesinde yer alır ve IMF’nin (Uluslararası Para Fonu) yayınladığı verilere göre gelişmiş ülkedir (Vikipedi, 2021). Estonya’nın ekonomik özgürlük puanı 78,2 olup, 2021 Ekonomik Özgürlük Endeksinde en özgür 8. ülke yapmaktadır. Estonya, Avrupa bölgesindeki 45 ülke arasında 4. sırada yer alır ve toplam puanı bölge ve dünya ortalamalarının üzerindedir (The Heritage Foundation, 2021).

Dünya Bankası (2020) verilerine göre Estonya’nın toplam GSYH miktarı içindeki eğitime yönelik devlet harcamaları 2010 yılında %5.4, 2011 yılında %4.9, 2012 yılında %4.6’dır. 2010-2012 yılları arasında düşüş olduğu görülmektedir. 2013 yılında %4.8’e yükselmiş, 2014 yılında yükselmeye devam ederek %5.3 olmuştur. 2015 yılında %5.1, 2016 yılında ise sabit kalarak yine %5.1 olmuştur. 2013-2016 yılları arasında ise toplam GSYH miktarı içinde eğitime yönelik devlet harcamalarında artış olmuştur.

Eğitim kurumlarının finansmanı kurumun sahibine bağlıdır. Devlet, belediye ve özel eğitim kurumları vardır. Devlete ait okulların tüm giderleri devlet bütçesinden (okul sahibi olarak merkezi hükümet) karşılanır. Belediye eğitim kurumları yerel yönetim bütçelerinden finanse edilmektedir, ancak merkezi yönetim destek vermektedir. Avrupa Birliği Yapısal Fonlarının eğitime katkısı yüksektir. Özel okulların giderleri, özel eğitim kurumunun yönetimi tarafından karşılanır ama gerektiğinde yerel yönetim veya devlet tarafından bazı destekler sağlanır. Tüm özel eğitim kurumlarının öğrenim ücreti belirleme hakkı vardır ve bir eğitim-öğretim yılı içinde bu ücret değiştirilemez (Eurydice, 2020). Estonya'da okullar arasında öğrenci performansında çok az farklılık vardır. Estonya çoğu OECD ülkesinden öğrenci başına daha az harcama yapar. Ancak yaptığı kısıtlı yatırımların karşılığını ise fazlasıyla PISA sonuçlarından almıştır (Tucker, 2015).

Yerel yönetim okul öncesi çocuk bakım kurumunun masrafları sahibi tarafından karşılanır, ebeveynler yerel yönetim tarafından belirlenen oranda katkıda bulunur. Ebeveynler yer ve yemek ücretini öderler. Ülkenin okul öncesi eğitim harcamalarının çoğu (313,8 milyon euro) yerel belediyeler tarafından karşılanmaktadır (2018 verisi). 2018'de, okul öncesi eğitime yapılan devlet harcamalarının GSYH içindeki payı %1,21'di (Eurydice, 2020).

Tablo 13. Estonya 2012-2016 Yılları Arası Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcama Miktarları

	Okul seviyesine göre öğrenci başına yapılan kamu harcamaları				
	2012	2013	2014	2015	2016
Okul Öncesi	1159	993	-	-	-
İlkokul	3056	3717	3052	3139	3343
Ortaokul	3535	3661	3253	3406	3554
Lise	3899	3144	3322	3667	3519
Mesleki Eğitim (Lise)	4308	4396	4182	4237	3899
Yüksek Öğretim	2858	4130	5283	5516	6258
Kaynak: Eurostat	(euro)				

Tablo 13'te Estonya'nın 2012-2016 yılları arasında okul türlerine göre öğrenci başına yapılan harcama miktarları görülmektedir. 2012-2013 yılları arasında okul öncesi eğitimde öğrenci başına yapılan harcama miktarında düşüş olduğu tabloda belirtilmiştir. 2013-2016 yılları arası verilere ulaşılamamıştır.

Estonya'nın resmi istatistik kurumu olan Statistics Estonia ile e-mail aracılığı ile iletişime geçilmiş ancak cevap veren yetkili, Estonya devletinin şu anda bu bilgileri paylaşmak niyetinde olmadığını belirtmiş ve başka bir kaynağa yönlendirmiştir.

İlkokul seviyesindeki öğrenci başı harcamalara bakıldığında 2012-2013 arası 661 euro artış olmuş ancak 2014 senesinde 665 euro düşüş yaşanmıştır. 2015 ve 2016 yıllarında ise ufak yükselişler devam etmiştir. 2012-2016 arası 5 yıllık süreçte ilkokulda öğrenci başına yapılan harcama miktarı 287 euro artmıştır. İlkokul eğitimin temeli olduğu için bu artış önemlidir ve Estonya'nın temel eğitime verdiği önemi göstermektedir.

Ortaokul seviyesinde 2012-2013 yıllarında artış, 2013-2014 yılları arasında düşüş, 2015 ve 2016 yıllarında ise öğrenci başına yapılan harcamalarda artış olmuştur. 2012-2016 arası 5 yıllık süreçte ortaokul öğrenci başına yapılan harcama miktarı sadece 19 euro artmıştır. Ortaokula daha fazla yatırım yapılmalıdır.

Lise seviyesi harcamaları incelediğinde diğer okul türlerine nazaran harcanan miktarda daha fazla dalgalanma olduğu anlaşılmaktadır. 2012 yılında 3899 euro olan harcama miktarı 2013 yılında büyük bir düşüşle (755 euro) 3144 olmuştur. 2014 ve 2015 yıllarında tekrardan artışa geçse de 2016 yılında bir önceki yıla göre 148 euro azalmıştır. 2012-2016 arası 5 yıllık süreçte lise seviyesinde öğrenci başına yapılan harcama miktarı 380 euro azalmıştır. Lise eğitimi üniversiteye açılan kapı olduğu için önemlidir ve daha çok yatırım yapılmalıdır. Mesleki Eğitim (Lise seviyesi) harcamalarında 2012-2015 yılları arası benzer miktarda harcamalar yapılmıştır. Fakat 2016 yılında 338 euro bir düşüş olduğu Tablo 13'te görülmektedir. Mesleki eğitime olan ilgiyi artırmaya çalışan Estonya bunu yaptığı harcamalara da yansıtmalıdır. 2012-2016 arası 5 yıllık süreçte mesleki eğitim (lise seviyesi) öğrenci başına yapılan harcama miktarı 409 euro azalmıştır.

Yüksek öğretim seviyesi öğrenci başı harcamaları 2012 yılında sadece 2858 euro idi. 2012'de okul öncesi harcamalarından sonra en düşük öğrenci başı harcama yapılan ikinci okul türü yüksek öğretimdi. 2013 yılında büyük bir artışla (1272 euro) 4130 euro olan öğrenci başı harcamalar, 2014 yılında 1153 euro daha artarak 5283'e yükselmiştir. 2014-2015 yılları arasında bahsi geçen yıllara nazaran daha

küçük bir artış gösterse de (233 euro), 2015-2016 yılları arasında 742 euro daha yükselmiştir. 2012-2016 arası 5 yıllık süreçte yüksek öğretim öğrenci başına yapılan harcama miktarı toplamda 3400 euro artış göstermiş ve okul türleri içinde öğrenci başına en fazla harcama yapılan okul seviyesi olmuştur.

Tablo 14. Estonya 2012-2016 Yılları arası Okul Türlerine Göre Toplam Kamu Harcama Miktarları

	Okul Öncesi Toplam Harcama	İlkokul Toplam Harcama	Ortaokul Toplam Harcama	Lise Toplam Harcama	Mesleki Eğitim Toplam Harcama	Yüksek Öğretim Toplam Harcama
2012	77.1	228.3	132.6	175.1	67.9	184.5
2013	66.6	281.2	134.7	134.8	66.4	258.6
2014	-	238.1	119.6	133.2	60	297.7
2015	-	253.3	127.1	147.7	64.2	287
2016	-	280.1	135	147.6	65.9	304.2

Kaynak: Eurostat-A

(milyon euro)

Tablo 14 incelendiğinde 2012-2016 yılları arası okul türlerine göre yapılan toplam kamu harcamaları görülmektedir. Okul öncesi harcamalar 2012-2013 arası düşüş göstermiştir. 2014-2016 yılları arasındaki verilere Estonya'nın resmi istatistik kurumu da dahil ulaşılamamıştır. İlkokul toplam kamu harcamaları 2012-2013 yılları arasında 52,9 milyon euro artmıştır. Sonraki sene 43,1 milyon Euro azalmıştır. 2015 ve 2016 yıllarında ise artış göstermiştir. 2012-2016 yılları arasında okul türlerine göre ilkokulda yapılan toplam kamu harcama miktarı 51,8 milyon euro artmıştır.

Ortaokul toplam kamu harcamaları 2013-2014 yılında 15,1 milyon euro azalmış, sonraki senelerde artış göstermiştir. 2012-2016 yılları arasında ortaokul seviyesinde toplam kamu harcama miktarı 2,4 milyon euro artmıştır. Ortaokula yapılan kamu yatırımı, incelenen yıl aralığında çok fazla artmamıştır.

Tablo 14'e göre 2012 yılında en fazla yatırım yapılan 3. okul türü olan liseye ayrılan kaynak miktarı 175,1 milyon eurodur. Sonraki senelerde ayrılan kaynağın oldukça düştüğü görülmektedir. 2013 yılında liseye ayrılan kamu kaynaklarının 40,3 milyon euro düşerek 134,8 milyon euroya gerilediği görülmektedir. 2013 ve 2014 yıllarında düşen miktar 2015 yılı itibarı ile 147 milyon euro olmuş ve 2016

yılında da o seviyelerde kalmıştır. Özetlemek gerekirse, 2012-2016 yılları arasında lise seviyesinde yapılan toplam kamu harcama miktarı 27,5 milyon euro azalmıştır. Tablolardaki düşüşte Estonya'nın öğrenci sayısının azalmasının da etkili olduğu söylenebilir. Estonya ülkesindeki eğitimi daha çekici bir hale getirmek için önlem almalıdır.

Lise düzeyindeki mesleki eğitime ayrılan kamu kaynaklarının 2012-2016 yılları arasında çok değişmediği Tablo 14'te gözlenmektedir. 2012 yılında 67,9 milyon euro olan kamu harcamaları, 2016 yılında 65,9 milyon euro olmuştur. Az da olsa bir artış gerçekleşmiştir. Mesleki eğitime daha çok yatırım yapılmalıdır.

Kamu harcamalarına ayrılan kaynaklardaki en büyük artışın yüksek öğretimde olduğu Tablo 14'te açıkça görülmektedir. 2012 yılında 184,5 milyon euro olan kaynak miktarı 2013 yılında büyük bir artışla (74,1 milyon euro) 258,6 milyon euro olmuştur. Sonraki yıllarda artışlar devam etmiş ve 2016 yılında 304,2 milyon euro olmuştur. 2012-2016 yılları arasında yüksek öğretim seviyesinde yapılan toplam kamu harcama miktarı 119,7 milyon euro artarak kamuda eğitime en çok kaynak ayrılan okul seviyesi olmuştur.

Tablo 15. Estonya 2012-2016 Yılları Arası Okul Türlerinin Finansmanında Yerel ve Merkezi Hükümetin Pay Yüzdeleri

	Okul Öncesi		İlkokul ve Ortaokul		Lise		Yüksek Öğretim	
	Merkezi Hükümet	Yerel Hükümet	Merkezi Hükümet	Yerel Hükümet	Merkezi Hükümet	Yerel Hükümet	Merkezi Hükümet	Yerel Hükümet
2012	2.2	97.8	56.7	43.3	60.6	39.4	99.9	0.1
2013	1.2	98.8	67.9	32.1	-	-	99.9	0.1
2014	-	-	52.8	47.2	52.8	47.2	99.9	0.1
2015	-	-	54.7	45.3	54.6	45.4	99.9	0.1
2016	-	-	54.4	45.6	54.5	45.5	99.9	0.1

Kaynak: Eurostat-B

(yüzde)

Estonya eğitim konusunda yerel hükümetlere oldukça özerklik veren bir ülkedir. Birçok konuda yerel hükümetler kendileri karar alırlar ve uygularlar. Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi eğitimin finansmanının neredeyse tamamının yerel hükümetler tarafından karşılandığı görülmektedir. 2012 yılında %97,8 olan yerel hükümetlerin payı 2013'te daha da artarak %98,8'e yükselmiştir. 2014-2016 yılları

verilerini ise Estonya hükümeti paylaşmamıştır. Merkezi hükümet okul öncesi eğitimin finansmanına çok fazla katkı sağlamamaktadır.

Tablo 15’te 2012-2016 yılları arası ilkokul ve ortaokulun finansman yüzdelere baktığımızda ise merkezi ve yerel hükümetin yaklaşık olarak yarı yarıya eğitim finansmanına katkıda bulunduğu söylenebilir. Verilen yıllar arasında merkezi hükümet her zaman %5 ile %10 arası değişen daha fazla yüzdeye sahip olmuştur. En büyük fark 2013 yılında gerçekleşmiştir. İlkokul ve ortaokul eğitim finansmanını %67,9 olan merkezi hükümet, %32,1 yerel hükümetler karşılamıştır. Diğer yıllarda daha az olan bu fark, 2013 yılında %35,8 olmuştur. Oldukça yüksek bir farktır.

Lise eğitimi finansmanı Tablo 15’te incelendiğinde ise ilkokul ve ortaokul seviyelerinde olduğu gibi merkezi ve yerel hükümetin finansman sağlamada birbirine yakın yüzdelere olduğu görülmektedir. Verilen yıllarda merkezi ve yerel hükümetin finansman farkının %5 ile %10 arası olduğu söylenebilir. Merkezi hükümet, lise seviyesinde de ilkokul ve ortaokulda olduğu gibi daha fazla finansman desteği sağlamaktadır. 2012 yılında %60,6 olan merkezi hükümet finansman yüzdesi, yerel düzeyde %39,4’te kalmıştır. Aradaki fark %21,2 ile verilen yıllar içindeki en büyük farktır. Yüksek öğretim finansman kaynakları incelendiğinde ise yerel hükümetlerin yüksek öğretim finansmanına neredeyse hiç katkı sağlamadıkları söylenebilir. Yüksek öğretim kurumlarının finansmanını % 99,9 merkezi hükümet sağlamaktadır.

3.8.Tayvan Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi

3.8.1.Tayvan Hakkında Genel Bilgiler

Tayvan’ın başkenti Taipei’dir. Pasifik okyanusunda yer alan bir ada ülkesidir. Çin Halk Cumhuriyeti’nin güney doğusundadır. Çin ana karasından 160 km açıktadır (T.C Ticaret Bakanlığı, 2021). Tayvan’ın resmi adı Çin Cumhuriyetidir. Doğu Asya’da bulunan bir ada ülkesidir. 1949 yılında Çin İç Savaşı çıktı. Çin Milliyetçi Partisi savaşı kaybedince ülkede Çin Komünist Partisi liderliğinde Çin Halk Cumhuriyeti kuruldu. Çin Milliyetçi Partisi Lideri Tayvan adasına gitti ve Çin Cumhuriyeti’nin orada devam edeceğini tüm dünyaya duyurdu.

Tayvan ya da diğ er adıyla Çin Cumhuriyetini günümüzde resmi olarak 23 ülke tanımaktadır. Çin ifadesi Çin Halk Cumhuriyeti'ni, Çin Cumhuriyeti ise Tayvan'ı belirtmektedir. Tayvan birçok uluslararası organizasyon ve etkinliklere politik durumundan dolayı ve isim karışıklığını önlemek için Çin Taypesi (Chinese Taipei) adıyla katılmaktadır. PISA sınavlarına da o yüzden bu isimle katılmıştır (vikipedi, 2021a).

Tayvan'ın %84'  Tayvanlı, %14'  Çinli (ana kara), %1,4'  ise yerli kabilelerden oluşur. İkinci Dünya Savaşı bittikten sonra anakara Çin hükümeti Mandarin'i resmi dil yaptı, okullarda ve resmi dairelerde kullanıldı. Demokratikleşmeyle birlikte diğ er diller veya lehçeler daha popüler hale geldi. Fukien Tayvanlıları, kendi dillerini desteklemekten yanaydı, bazıları ülkede Mandarinin kullanılmamasını istedi. Yine de Mandarin, dünyada en fazla konuşulan dildir ve Tayvan, Çin ile yoğun ticaretinden dolayı bu düşüncesini gerçekleştiremedi. Bu nedenle, Mandarin'i Tayvanca ile değıştirme fikri çok destekçi bulamadı. Tayvanlılar günümüzde çok dilli olarak hayatlarına devam etmektedirler. Tayvanlıların %35,3'  Budizm, %33,2'si Taoizm, %18'i ateist ya da inancını belirtmeyi tercih etmeyen kategoride yer almaktadır. Halkın %78,2'si kentsel, %21,8'i ise kırsal alanda yaşamaktadır. (Copper, 2021). Tayvan'ın nüfusu 23.8 milyondur (worldometer, 2021a). Tayvan, 36.000 km²'den daha az bir alana sahip bir ada ülkesidir, ancak dağlık alanlar hariç, yaklaşık 24 milyon insan bu alanın sadece üçte birinde yaşamaktadır. Dolayısıyla, Tayvan dünyanın en yoğun nüfuslu ülkesidir (Wang, 2020). Nüfus artış oranı gittikçe düşmekte, hatta günümüzde neredeyse sıfıra yaklaşmıştır (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021).

Hollanda, 1620'lerde adayı sömürgesi haline getirene kadar Tayvan adasında merkezi bir yönetimi mevcut değıldi. Hollanda sömürgesi yaklaşık 40 yıl sürdü ve Tayvan, kendisini Batı sömürgesinden kurtaran ilk yer oldu. Tayvan sonrasında kısa süre kendi kendini yönetti. Daha sonra 200 yıl boyunca Çin'in bir parçası oldu ve ardından 1895'ten 1945'e kadar Japonya tarafından koloni haline getirildi. 1945'te İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Tayvan 4 yıl daha Çin'in bir parçası oldu 1949'da Çin İç Savaşı'ndan sonra Tayvan adasına Chiang Kai-shek tarafından Çin Cumhuriyeti taşındı. Çin Halk Cumhuriyeti'nin koltuğunu aldığı

1971 yılına kadar Birleşmiş Milletlerde Çin'i temsil etti. Daha sonra, Çin Cumhuriyeti hükümeti uluslararası konumunu hızla kaybetti ve uluslararası platformlarda Çin'i, Çin Halk Cumhuriyeti temsil etti (Copper, 2021).

Çin Cumhuriyeti başkanı ve başkan yardımcısı dört yılda bir doğrudan seçilir (Government Portal of the Republic Of China [Taiwan], 2021). Merkezi hükümet, başkanlık ve beş ana birimden veya yuandan oluşur. Çok partili demokrasi ile yönetilmektedir. Halihazırda yerel yönetimler, ilçelerle aynı hiyerarşik statüye sahip altı özel belediye, 13 ilçe ve üç özerk belediyeyi içermektedir (Ministry of Foreign Affairs Republic of China [Taiwan], 2020).

3.8.2.Tayvan Eğitim Sistemi

Tayvan'da modern eğitim sistemi Japon istilasından sonra başlamıştır. Japon koloni hükümeti adayı asimile etmek ve Japonya topraklarına katmak için batı stili eğitimi uygulamaya koymuştur (Lo, 2014). Ama bu süreçte küresel sistemin bir parçası olmak isteyen Tayvan'ın, eğitimde reformlar yaparken batı etkisinden kaçması mümkün değildi (Yang, 2001). Tayvan'daki eğitim reformları çok sayıda sosyal hareketten etkilendi. Reform yapanların amacı, tüm vatandaşların adil eğitim fırsatlarına sahip olması ve öğretme ve öğrenme kaynaklarının adil dağıtılmasıydı (Chien, Lin ve Chen, 2013).

1982 Zorunlu Eğitim Yasası ve 1984 uygulama yönergeleri tarafından zorunlu kılındığı üzere, Tayvan'daki eğitim sisteminin temel yapısı, ilk olarak 1968'de formüle edilen ve dokuz yıllık bir zorunlu eğitim programına (Altı yıl ilköğretim, üç yıl ortaokul) dayanmaktaydı (Stateuniversity, 2021). 2014 itibariyle, bakanlık, müfredata üç yıllık zorunlu lise eğitimini ekleyen reformları hayata geçirdi ve zorunlu eğitim 12 yıla çıktı (Magaziner, 2016). Zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran eğitim reformunun amaçlarından bazıları liselere girişte sınavların rolünü azaltmak, öğrenim ücretlerini kaldırmak ve kaynakları daha fazla dağıtarak tüm öğrencilerin yüksek kaliteli ortaöğretime erişimini artırmaktır. Tayvan ayrıca, üç alana odaklanarak bütünsel öğrenci gelişimini teşvik edecek yeni bir müfredat tanıttı. Bu alanlar her duruma adaptasyon ve yaratıcılık; iletişim ve etkileşim ve sosyal katılımdır (NCEE, 2021).

Eğitim sistemi Tayvan'da Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Temel ilköğretim, ortaokul ve lise eğitiminden oluşur. Resmi eğitim dili Mandarin Çincesidir. 15 yaş ve üstü Tayvanlılar arasında okuryazarlık oranı 2014 itibariyle yüzde 98,5'tir (Snyder, 2017). Ülkenin eğitimde üç idari düzeyi vardır: ulusal, il ve belediye (ilçe). Eğitim Bakanlığı, her düzeyde eğitim politikasının geliştirilmesinden ve uygulanmasından sorumludur. İkinci Ulusal Eğitim Yasasının 1999 yılında gözden geçirilmesiyle okullara müfredat seçiminde ve eğitim materyallerinin kullanımında daha fazla özgürlük verilmiştir. Daha önce, her şey hükümet tarafından standart bir müfredat aracılığıyla belirleniyordu. Günümüzde çeşitlilik ve esnekliğe daha fazla müsaade edilmektedir. Akademik yıl, Eylül-Ocak ve Şubat-Haziran ayları arasında olmak üzere iki yarıyıldan oluşur. (Nuffic [The Dutch Organization for Internalization in Education], 2015).

Tayvan Eğitim Bakanlığı her sene için kendisine somut hedefler belirlemektedir. 2021 yılı için belirlediği amaçlar şunlardır;

- ✓ Her vatandaşın karşılayabileceği eğitim hizmetlerini sağlamak, kamu anaokullarının sayısı artırmaya devam etmek ve yarı-kamusal mekanizmaları güçlendirmek; çocuk yetiştirme yükünü azaltmak için altı yaşına kadar çocukların ebeveynlerine verilen çocuk bakım miktarını kademeli olarak artırmak; öğrencileri evlerine yakın bir okula gitmeye teşvik etmek,
- ✓ Çeşitli ve yenilikçi bir yüksek öğrenim eğitimi sağlamak; yüksek vasıflı insanları eğitmek, elde tutmak ve ülkeye çekmek için önlem almaya devam etmek; endüstri ve eğitim sistemi arasındaki bağlantıları güçlendirmek; teknik ve mesleki eğitim kurumları tarafından sağlanan uygulama eğitim ortamlarını en iyi hale getirmek; üniversiteleri ve kolejleri sosyal sorumluluklarını yerine getirmeye teşvik etmeye devam etmek ve onları, bulundukları bölgelerdeki yerel halkla bağlantılarını ve kaynak paylaşımını güçlendirmelerini desteklemek,
- ✓ Gelişmiş dijital öğrenme ortamları sağlamak, Tayvan'ın İki Dilli Ulus Politikasını teşvik etmek; gençlerin kamu ve toplum işlerine katılımının kapsamını genişletmek ve hükümetin eğitimle ilgili yaratıcılığını ve dinamizmini geliştirmek,

- ✓ Kampüslerde zorbalığı önlemek ve kampüslere uyuşturucu girmesini önlemek, kampüslerdeki binaların depreme dayanıklılığını iyileştirmek ve kampüs gıda güvenliğini artırmak için adımlar atmak; kırsal kesimdeki öğrencilerin, aileleri sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin, engelli öğrencilerin eğitim haklarını korumak; seçkin, nitelikli öğretmenler yetiştirmek; öğrencilerin öğrenmeye odaklanabilecekleri güvenli öğrenme ortamları sağlamak; etnik çeşitliliğe saygı duymak ve farklı etnik grupları kendi dillerini ve kültürlerini korumaya teşvik etmek; tüm yaşça büyük vatandaşlar için sürekli öğrenme ve eğitime erişimi sağlamak ve “herkes için yaşam boyu öğrenme” toplumu oluşturmak,
- ✓ Güvenli ve kullanıcı dostu spor ortamları sağlamak ve düzenli egzersizi tüm nüfus için vazgeçilmez bir alışkanlık haline getirmeyi teşvik etmek; ulusal spor tesislerini iyileştirmek ve sporcuların gereksinimlerini gidermek; sporla ilgili kuruluşların sağlıklı ve etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olmak ve Tayvan'ın spor ve eğlence endüstrisinin özel sektör gelişimini desteklemek; farklı uluslararası sporlara aktif olarak katılmak, sporcuların en iyi eğitimi almasını ve böylece Tayvan'ın uluslararası spor etkinliklerinde daha başarılı olmasını sağlamak (Çin Cumhuriyeti [Tayvan] Eğitim Bakanlığı, 2020).

Tayvan'da 4 ila 6 yaş arası çocuklara hizmet veren okul öncesi eğitimi zorunlu değildir, ancak sistematik gelişimi 1981 Erken Çocukluk Eğitimi Yasası ile sağlanmıştır (Stateuniversity, 2021). Tayvan'da birçok kamu anaokulu bulunurken, özel anaokulları da oldukça popülerdir (wikipedia,2021). Ekim 2016'da Eğitim Bakanı Pan Wen-chung, Yürütme Yuanının önümüzdeki dört yıl içinde 1.000 anaokulu kurmak için 6,2 milyar NT\$ (Yeni Tayvan Doları) bir bütçe ayıracağını ve böylece 2020 yılına kadar çocukların okullaşma oranını %30-40 oranında artıracağını söyledi (Wei-Han, 2016).

İlkokul 6 yıl sürmektedir (1-6. sınıflar). Çocuklar altı yaşında ilkokula başlar. İlkokulun sonunda öğrencilere ilkokul diploması verilir. İlkokuldan sonra öğrenciler ortaokula üç yıl devam eder (7-9. sınıflar). (Nuffic [The Dutch Organization for Internalization in Education], 2015). Öğrenciler, Kapsamlı Değerlendirme Programı'ndaki (CAP) performanslarına bağlı olarak ve ilgi

alanlarına göre lise eğitimi alırlar. CAP sınavında Çince, İngilizce, Matematik, Sosyal bilimler, Fen Bilimleri alanlarından test soruları olur ve ayrıca kompozisyon yazma bölümü de sınavda mevcuttur (Lin, Tzou, Lu ve Hung, 2021). Bu giriş sınavlarının baskısından dolayı Tayvan'da buxiban adındaki dershaneler çok yaygındır ve hükümet öğrencilerin üzerindeki baskıyı kaldırmak ve eğitimin niteliğini okullarda artırmak istemektedir (Chou ve Yuan, 2011).

Lise 10-11-12. sınıfları kapsar, yine öğrencilerin ana amacı üçüncü - yıllarının sonunda ulusal üniversite giriş sınavlarında yüksek puan almaktır. Meslek lisesi de üç yıl sürmektedir. Liseyi bitiren öğrencinin önünde iki seçenek vardır; bir üniversitede yüksek öğrenim eğitimi almak veya iki yıllık yüksek okul ya da teknoloji enstitüsüne başvurmadır (Nuffic, 2015). 2019 yılında lise mezunlarının % 93'ü ve meslek lisesi mezunlarının % 80'i bir yükseköğretim kurumuna devam etti. Üniversiteye başvurmak isteyen öğrenciler Genel Akademik Yetenek Testine (GSAT) girer. GSAT, 100 dakikalık Çince, İngilizce, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler sınavlarından oluşur. Bu sınav, Çince ve İngilizce kompozisyon yazma ve çeviri soruları dışında hepsi çoktan seçmeli sorulardan oluşur. Ayrıca üniversitelere başvuran öğrenciler, farklı disiplinlerdeki bilgilerini ölçen İleri Düzey Alan Testi 'ne (AST) girerler. AST 'de 10 alan testi vardır; 2019 itibariyle, Tayvan'daki öğrenciler üniversite düzeyinde hangi alanda eğitim almak istiyorsa, o bölüm için gerekli olan alan testlerine girerler. Puanlar her alan testi için ayrıdır. Testler; çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular, problem çözme, kompozisyon yazma ve çevirilerden oluşur (NCEE, 2021).

Tayvan'da 152 üniversite, kolej ve yüksek okul vardır (Çin Cumhuriyeti [Tayvan] Hükümet Portalı, bt). Düşük doğum oranları ve azalan talepten dolayı, Tayvan Eğitim Bakanlığı 2015'ten itibaren bazı üniversiteleri birleştirme veya kapatma yoluna gideceklerini duyurdu. Bu planın sebebi nüfus azalmasının yanında üniversite kalitesi ve sürdürülebilirliği sağlamaktır (Magaziner, 2016). Bazı Asya toplumları gibi, Tayvan da kendisini uluslararası hale getirerek küreselleşmiş yüksek öğretim dünyasına aktif olarak katılmaya çalışmaktadır (Lo, 2009).

3.8.3.Tayvan Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Son yıllarda birçok ülke eğitim reformlarını birincil önceliği haline getirmiştir. Bu reformlardaki ana odağı uluslararası değerlendirmelerdeki standartlarını yükseltmektir (Forlin ve Lian, 2008). Öğretmen eğitimi kaliteli bir eğitimin sadece bireysel gelişim için değil; sosyal, politik ve ekonomik gelişim için yani dünya barışı için anahtar bileşenidir. Öğretmenlerin bu hayati öneminden dolayı pek çok ülke öğretmen niteliğini artırmayı temel politikalarından biri haline getirmiştir (Yang ve Huang, 2016).

Öğretmen olmak, geleneksel Çin kültüründe eğitime ve eğitimciye gösterilen saygı nedeniyle Tayvan'da nispeten yüksek itibara sahip bir meslektir. Tarihte sahip olduğu siyasi, ekonomik ve sosyal bağlamlar sebebiyle mevcut öğretmenler prestij ve belli bir maaşa sahiptir. Bu ve bu gibi gerekçelerden dolayı, istikrarlı bir hayata sahip olmak isteyen insanlar için öğretmenlik kariyeri çekicidir. Ancak, Tayvan'da öğretmen olmak için titiz ve ayrıntılı değerlendirmeler ve gözlemlerden başarıyla geçmek gerekir (Hsieh, Lin ve Shy, 2012). Yine de Tayvan'da öğretmenlik, uluslararası meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha çok saygı gören ve prestijli bir meslektir

İlk resmi öğretmen yetiştirme programı 1896'da Japon sömürge döneminde Kokugo Gakkou'da (Japon Dil Okulu) sunuldu. Bu program, Japonları öğretmen, okul müdürleri ve diğerlerinin yanı sıra Japonca öğretmek için öğretmen olmaya hazırlamaktı. 1899'da Tayvanlıların ilk kez ilköğretim aritmetiği öğretmek için ilköğretim öğretmenleri olarak eğitim görme şansına sahip olduklarını belirtmek için üç “normal okul” kuruldu (Hsieh, Lin ve Shy, 2012). 1945 yılından bu yana Tayvan eğitim tarihinde Çin'in “öğretmene saygı gösterme” geleneğinin yanı sıra çeşitli sosyo-politik nedenlerle öğretmen eğitimine öncelik verilmiştir (Lin, Wang, Li ve Chang, 2014). 1949'da askeri yenilgiden sonra sıkıyönetim ilan edip topraklarını Tayvan adasına taşıyan Çin Cumhuriyeti hükümeti, öğretmen eğitiminin en önemli ulusal savunma güçlerinden biri olduğunu düşünüyordu. 1987'de sıkıyönetimin kaldırılmasından sonra, toplumun farklı kesimlerinden öğretmen eğitimini çeşitlendirmek için talepler yükselmiştir (Yang ve Huang, 2016).

1979 Öğretmen Yasası, öğretmen eğitimini ortaokul öğretmenleri yetiştirmek için dört üniversiteye (üç normal üniversite ve bir eğitim bölümü olan bir ulusal üniversite) ve ilkokul öğretmenleri yetiştirmek için dokuz öğretmen kolejine özel hale getirdi. Kısacası, öğretmen yetiştirme, sınırlı sayıda öğretmen yetiştiren kurum tarafından tekel haline geldi (Lin, Wang, Li ve Chang, 2014). Wang ve Fwu'nun (2007: 167-168) belirttiği gibi, bu dönemde öğretmen eğitiminin özellikleri şöyleydi; sınırlı sayıda öğretmen yetiştiren üniversiteler ve kolejler, ücretsiz hizmet öncesi eğitim, devlet garantili iş, karşılığında minimum bir öğretim yükümlülüğü süresi olan ücretsiz öğretmen eğitimi, okula talebine göre yeterli öğretmen temini, cömert ücret ve yan haklar. 1994 yılında yapılan değişikliklerle yeni öğretmen eğitimi kurumlarının önü açıldı, ücretsiz hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve istihdam garantisi ortadan kaldırıldı. Öğretmen adaylarını cezbetmek için temel teşvik, yani iyi maaş ise değişmedi.

1994-2004 yılları arasında, eğitimde merkeziyetçilikten uzaklaşma ve öğretmen eğitimi veren kurumların artırılması talepleri sebebiyle çok sayıda öğretmen eğitim programı açıldı. Bu sebeple sertifikalı öğretmen sayısı 2005 yılında zirveye ulaşmıştır. Her yıl yaklaşık yirmi bin nitelikli öğretmen yetiştiriliyordu. Okullardaki ihtiyaç ise bu sayının yarısından daha azıydı. Başka bir olumsuz faktör ise 1990'ların sonundan itibaren, ülkede doğum oranının azalmasıdır. Bu, öğrenci sayısının ve ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının azalmasını anlamına gelmektedir. Arz ve talep dengesizliği önemli bir sorun haline gelmesiyle altmış binden fazla öğretmen fazlalığı oluştu. Bu, öğretmen eğitimi politikaların istenmeyen sonucu olmuştur. Bu kadar çok sayıda eğitilmiş öğretmenin işsiz kalması, toplumu istikrarsız hale getirmiştir. (Lin ve Teng 2012 akt. Lin ve diğerleri, 2014). Bu sorunlardan sonra Eğitim Bakanlığı soruna müdahale etti. 2004'ten 2012'ye kadar, Eğitim Bakanlığı, bu durumu en aza indirmek ve öğretmenlerin kalitesini yeniden vurgulamak için 8 yıl harcadı. Öğretmen eğitimini özgür ve açık bir piyasadan, 21. yüzyılda kaliteli eğitim için iyi bir öğretmen yetiştirmeye odaklanmaya girişimi, bakanlığın yayınladığı "Öğretmen Eğitimi Üzerine Beyaz Kitap"ta belirtilmiştir (MOE, 2012b akt. Lin ve diğerleri, 2014).

Tayvan öğretmen eğitimi, güçlü, ulusal politika odaklı bir sistemdir. Mevcut hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemi, sırasıyla 1994, 1995'te yürürlüğe giren ve en son 2005, 2011'de değiştirilen Ulusal Öğretmen Eğitimi Yasası (TEA) ve Öğretmen Eğitimi Yasası Uygulama Kuralları (TEAER) tarafından düzenlenmektedir. Bu düzenlemeler öğretmen yetiştirme sisteminin hedeflerini, kurumlarını, işe alımını, müfredatını ve akreditasyonunu belirlemiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar;

- 1) Normal üniversiteler/eğitim üniversiteleri,
- 2) TEA'ya bağlı bölümleri olan üniversiteler (ana dallar),
- 3) Öğretmen eğitim merkezleri olan üniversitelerdir.

Öğretmen yetiştirme programları, 1-6. sınıflara çeşitli dersler veren ilkokul öğretmenleri ve 7-9. veya 10.-12. sınıflara tek ders veren ortaöğretim öğretmenleri olmak üzere iki seviyeye ayrılmıştır (Hsieh, Lin ve Shy, 2012).

Yeni sistemde, öğretmenlik için seçim kriterleri eski sistemdekinden daha çeşitlidir, çünkü her öğretmen eğitimi programı, kendi öğretmen kalitesi tanımlarına dayalı olarak kendi tasarladığı seçim kriterlerine göre öğrencileri kabul edebilmektedir. Bu nedenle, akademik başarı, motivasyon ve öğretime bağlılık, öğretime uygunluk, iletişim becerileri vb. dahil olmak üzere öğretmen kalitesi için daha geniş bir ölçüt kullanılabilmektedir (Wang ve Fwu, 2007).

Tayvan'daki öğretmen eğitim sistemi, 1994 yılında Öğretmen Eğitimi Yasası'nın (TEA) kabul edilmesinden sonra çarpıcı bir değişime uğradı (Vulliamy ve Yeh, 1998). 1994 yılında Öğretmen Eğitimi Yasası'nın (TEA) yürürlüğe girmesinden bu yana, Tayvan'daki öğretmen eğitimi “tek tip” sistemden “çeşitlendirilmiş” bir sisteme dönüştürülmüştür (Wang ve Huang, 2016). 1994'te TEA'nın öğretmen eğitim merkezleri açma hakkını bütün üniversite ve kolejlere vermesiyle beraber, eğitim merkezi sayısında çok büyük artış olmuştur. 2005'te öğretmen eğitimi veren kurum sayısı 75'e kadar çıkmıştır. Program kalitesinin düşmesi ve öğretmen fazlalığı ile karşı karşıya kalan Bakanlık, öğretmen yetiştirme kurumlarını değerlendirmek için bir sistem uygulamaya başladı ve yetersiz görünen kurumları kapattı. Bakanlık, kurumları, Öğretmen Yeterlilik Sınavında geçer puan

alma payı gibi öğretmen adaylarının öğrenme çıktılarını vb. kritere göre değerlendirdi. 2016 yılına kadar kurum sayısı 52'ye kadar düştü ve yeni öğretmen sayısı yüzde 60'tan fazla azaldı. Ancak, Tayvan'ın azalan doğum oranı nedeniyle birçok bölgede öğretmen fazlası devam etmektedir; bazı uzak bölgelerde ise İngilizce ve bilgi teknolojisi de dahil olmak üzere belirli alanlarda öğretmen açığı bulunmaktadır. Bakanlık, öğretmen arz ve talebini ve öğretmen eğitim programlarına giren öğretmen sayısını daha iyi düzenlemek için bir veri tabanı oluşturdu (NCEE, 2021). 2018 yılında, Eğitim Bakanlığı orta öğretim öğretmen eğitimi için 13 özel üniversiteyi, 19 devlet üniversitesini ve sekiz öğretmen kolejini tanıdı. İlkokul öğretmen eğitimi için de bakanlık dört özel üniversiteyi, iki devlet üniversitesini ve on öğretmen kolejini tanıdı (Tuan ve Lu, 2019).

Okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin dört yıllık öğretmenlik eğitimi diplomasına sahip olmaları gerekir. Bu programlar hem kamu hem de özel kurumlarda sunulmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri genellikle öğretmen kolejlerinde eğitim görürken, ortaöğretim öğretmenleri üniversitelerde eğitilir. Öğretmen yetiştirme programları genellikle dört yıllık ve tam zamanlıdır. Programı tamamlamak için minimum 128 kredi gerekmektedir ve bunu altı aylık bir staj izler. Stajını tamamlayan mezunlara öğretmen sertifikası verilir (Magaziner, 2016).

Öğretmen adayları, zorunlu uzmanlık alanı (alan) dersleri, eğitime yoğunlaşma dersleri ve altı aylık bir stajı içeren bir hizmet öncesi öğretmenlik eğitim programını tamamlamalıdır. Bu özel dersler öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Eğitime yoğunlaşma dersleri hem pedagojik hem de pedagojik- alana özel dersleri içerir. Ortaokulda derslerini öğretmek için, hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğrencileri 30-40 kredilik alan derslerini ve 26 kredilik eğitime yoğunlaşma derslerini tamamlamalıdır. İlkokul öğretmen adaylarının alan dersleri almaları zorunlu değildir, ancak üç veya dört farklı alan için zorunlu pedagojik alana özel dersler de dahil olmak üzere 40 kredilik eğitime yoğunlaşma derslerini tamamlamaları gerekir. Tüm müfredat, hem her üniversitede bir öğretmen yetiştirme komitesi tarafından hem de Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmalıdır (Mullis ve diğerleri, 2012).

Mezun olduktan sonra, öğretmen adayları bir okulda bir yarıyıl (altı ay) staja katılırlar ve sonrasında ulusal yazılı yeterlilik sınavına girmek zorundadırlar. Sınavı geçtikten sonra, yeni öğretmenler istihdam için görüşmeye hak kazanırlar. Her bölgesel hükümetteki Eğitim Bürosu, yerel okullar için öğretmenleri işe almaktan sorumludur. Büro, öğretmenleri seçmek için üniversite profesörleri, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve yerel yönetim personelinin oluşan bir komite oluşturur (Ministry of Education Taiwan, 2015). Yeterlilik sınavı konuları şunlardır: Çince yeterlilik testleri, eğitim ilkeleri ve sistemleri, çocuk gelişimi ve danışmanlığı (ilkokul için) /ergen gelişimi ve danışmanlığı, ilköğretim müfredatı ve öğretimi (ilkokul için) /veya lise müfredatı ve öğretimi (lise için) ve matematiksel yeterlilik testi (yalnızca ilköğretim bölümü için) (Tuan ve Lu, 2019). Öğretmenlik sertifikası, okullara yerleşme garantisi sağlamaz. Azalan doğum oranları ve öğrenci kaydı nedeniyle işe girme sürecinde yoğun rekabet hakimdir. İşe alım süreci genellikle yazılı değerlendirmeler, görüşmeler ve örnek ders anlatımını içerir (NCEE,2021).

Shih (2017) (akt. Shih, Chen ve Ye, 2020) yaptığı araştırmada Tayvan'daki çağdaş eğitim alanında stajyer öğretmen adaylarının temel yeterliliklerini geliştirmemiz gerektiğini ortaya çıkardı. Çalışmasında stajyer öğretmen adaylarının temel yeterliliklerinin şu şekilde belirlemiştir:

- İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirme yeteneği,
- Öğrencilere karakter eğitimi verebilme becerisi,
- Öğrencilere duygularını ifade etme konusunda danışmanlık yapma becerisi,
- Farklı durumlara karşı adaptasyon becerisi,
- Öğretim teknolojisi kullanma becerisi,
- Veli-öğretmen iletişimi becerisi,
- Ebeveyn-çocuk etkileşimli ders geliştirme yeteneği,
- Takım çalışması yeteneği,
- Telafi eğitim yeteneği,
- Kamu kaynaklarını etkili kullanma yeteneği.

Her okulda, yeni öğretmenler üç yıl içinde resmi öğretmenlik pozisyonuna gelirler. Bu süre boyunca, bir mentor, yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder. Yeni öğretmenleri değerlendirmek ve öğrenci haklarını korumak için, her yeni öğretmenin ilk iki yılı, müfredat ve öğretim, sınıf yönetimi ve rehberliği ve öğretmen eğitimi ve araştırmaları genel bir değerlendirmede özetlenir. Bu değerlendirme, yeni başlayan öğretmenlerin performansının okulun, öğrencilerin ve velilerin beklentilerini karşılamasını sağlamak içindir (Çin Cumhuriyeti [Tayvan] Eğitim Bakanlığı, 2012).

Öğretmenler her sene okullara ve bölgelere göre değişen belirli sayıda kredi saati için hizmet içi eğitime katılmaları gerekmektedir. Her okul, öğretmenleri için kendi eğitim programını düzenler. Bunun yanında alternatif olarak öğretmenler kendi ilgi ve ihtiyaçları ile ilgili seminer ve çalıştaylara katılabilirler (Ko ve Chan, 2016). Yerel eğitim büroları da öğretmenler için mesleki gelişim programları düzenlemektedir (Mullis ve diğerleri, 2016).

Son yıllarda bu mevcut düzenlemelere ve öğretmen hizmet içi eğitim sistemine ek olarak kapsamlı bir öğretmen mesleki gelişim mekanizması yürütülmektedir. 2005 yılında, bölgesel hizmet içi eğitim kursları vermek üzere 12 öğretmen yetiştiren üniversitede Bölgesel Öğretmen Hizmet İçi Eğitim Merkezleri kurulmuştur (Chang ve Li, 2006 akt. Huang, 2016). 2005 yılında bir müfredat oluşturmak ve merkezi ve yerel illerden öğretmen ekiplerine öğretim konusunda danışmanlık yapmak için bir Zorunlu Eğitim Danışma Grubu kurulmuştur. Bunun dışında, 2006'da bir Öğretmen Mesleki Gelişim ve Sürekli Eğitim Koleji kuruldu. Son olarak, pilot mesleki gelişim değerlendirme programı, 2006'da uygulandı ve resmi olarak 2009'da başlatıldı (Lee, 2010 akt. Huang 2016).

Öğretmenlik, Tayvan'daki öğretmenlerin %83'ü ve OECD ülkeleri ve TALIS'e katılan ülkelerin %67'si için ilk tercih edilen kariyerdir. Tayvan'da öğretmenler ortalama olarak 42 yaşındadır. OECD ülkeleri ve TALIS'e katılan ülkelerdeki öğretmenlerin ortalama yaşı 44'tür (OECD, 2019a). Tayvan'daki tüm ilk ve orta okullardaki kadın öğretmenlerin oranı her zaman yüksek olmuştur, çoğunlukla %65'in üzerindedir (Huang, Yang, Wu, 2012).

3.8.4.Tayvan Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları

21. yy 'da okul yöneticisi olmak bir takım beceri listesinden daha fazlasını gerektirmektedir. Başkalarına liderlik etme ve önemli fikir ve değerleri savunabilme becerisini gerektirir. İyi bir lider, bir vizyona sahip olmalıdır (Ferrandino, 2001).

Okul yöneticisi okulu, işleyişini yavaşlatan bürokrasiden uzaklaştırabilmeli, okulda öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı olabilecekleri demokratik bir ortam oluşturabilmeli, okul paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, personel, veli vb.) görüş ve önerilerine önyargılardan uzak bir yaklaşımla dikkate alabilmeli ve okulu her anlamda yükseltecek kaynak ve ortamları sağlayabilmelidir (Köse, 2015). Devamlı yeni gelişme ve güncellemelerin yaşandığı, statik olmayan bir süreç olan eğitim alanında çalışan yöneticilerin iyimser ve mücadeleci bir düşünce yapısına sahip olmaları şarttır (Karabulut ve Balcı, 2017).

Okul müdürleri, öğrenci çıktılarını çeşitli yollarla etkileyebilir. Okul liderleri olarak, öğretmen denetimi, yeni müfredat oluşturma ve yeni öğretim teknikleri, öğrenci disiplini ve öğretmenlere ve sınıflara öğrenci tahsisi gibi okulu her yönden etkilerler (Hallinger ve Heck, 1998). Müdür, yenilikçi bir atmosfer yaratır ve öğretmenleri yeniliğe yönlendirir, birçok iletişim yoluyla çeşitli konularda fikir birliği sağlar (Chao, Chan, Lin ve Cheng, 2016). Eski Çin kültüründe okul müdürü eğitiminin anlaşılmasına yardımcı olacak bir atasözü vardır “Usta sizi kapıya götürür, gerisi size kalmış.” (Chen, 2011).

Tayvan müdürler, okulla ilgili tüm iş ve işlemleri yönetmekten sorumludur ve öğretimin yönlendirilmesinde aktif rol oynar. Müdürlerin, genellikle en az dört yıllık öğretmenlik deneyimine ve en az iki yıllık idari deneyime sahip olmaları gerekir (okullarda yönetimle ilgili örneğin öğretim, personel veya finans vb. konularda görev yapmış olmaları). Adaylar, Eğitim Bakanlığının yaptığı müdürlük için yeterlilik sınavına girerler. Bu sınavda başarılı olanlar, daha sonra okul liderliği, iletişim, eğitim hukuku ve eğitim araştırması gibi konuları kapsayan 8-10 haftalık bir Bakanlık kursunu tamamlarlar. Müdürler okul düzeyinde işe alınır ve dört yıllığına bir okula atanır. Bir müdür okulda aynı okulda en fazla iki dönem görev yapar. İkinci dönemden sonra müdür başka bir okula atanır. İhtiyaç duyulan bölgelerdeki Yerel Eğitim Büroları (örneğin uzak bölgelerde), müdürleri iki dönem

sonunda yeniden atamak yerine okullarında kalmalarına izin verme esnekliğine sahiptir (NCEE, 2021).

Tayvan eğitim sistemindeki ademi merkeziyetçilik nedeniyle, müdür seçimi ve hazırlama sorumluluğu yerel makamlara verilmiştir. Yani müdür adayı seçimi ve müdür hazırlık programları için standart bir kriter yoktur. 2017 yılında 22 il ve ilçeden üçünün kendi ana hazırlık programları vardı. Diğer şehirler müdür adaylarını eğitim için Ulusal Eğitim Araştırmaları Akademisi'ne (NAER) gönderir. Tayvan'da dört farklı tipte müdür hazırlık ve eğitim programı vardır. Örneğin, NAER'in 2011 eğitim programı sekiz hafta sürmüştür ve 3 saatlik blok derslerden oluşmuştur. Bu sekiz haftada işlenen konular arasında okul yönetimi, iletişim, planlama, okul ortamı, profesyonel öğrenme topluluğu, problem çözme, risk kontrolü, vaka çalışması, okul ziyaretleri ile ilgili dersler yer almaktadır. Ancak, öğretim görevlilerinin sayısı, politika, yerel makamlar ve okulların değişen ihtiyaçları gibi çeşitli nedenlerle, NAER eğitim programının içeriği her yıl değişmektedir (Lin ve Chen, 2018).

Eğitim alanındaki beş önemli devlet kurumunun birleştirilmesiyle 2011 yılında Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırmaları Ulusal Akademisi (NAER) kurulmuştur. Bu kurum, şu anda görev yapan müdürler için mesleki gelişim kursları ve programları sunmaktadır. Mesleki gelişim için belirlenmiş saat sayısı olmadığından okul müdürlerinin katılmaları zorunlu değildir, ancak kayıt yaptırdıkları derslerin masraflarını Bakanlık karşılamaktadır. NAER, öğretim liderliği, teknoloji liderliği, müfredat geliştirme, bilgisayar programlama, sınıf gözlemi, pozitif disiplin ve daha pek çok konuda kurslar sunar. Kursların temel amacı, vaka çalışmalarını analiz ederek ve anında geri bildirim sunarak pratik beceriler geliştirmektir (NCEE, 2021).

Tayvan'daki müdürlerin (Taipei şehrinde görev yapanlar haricinde) mesleki gelişimi ile ilgili olarak zorunlu hizmet içi eğitim sınırı yoktur. Ama öğretmenlerin yıllık 18 saat mesleki gelişim yapması gerektiğine dair ulusal bir düzenleme vardır. 2012 yılında, müdürlerin mesleki gelişimi için belirlenen ilk resmi şart, Taipei Belediyesi Eğitim Departmanı tarafından açıklandı. O bölgedeki tüm müdürlere üç yıllık süreçte 60 saatlik mesleki gelişim zorunluluğu getirildi (Chen ve Lin, 2015).

akt Lin ve Chen, 2018). Müdürlerin mesleki gelişimine Tayvan'da gerektiği kadar önem verilmemektedir (Walker and Hallinger, 2015).

Okul temelli yönetimin getirilmesi, okul yönetiminde müdürlerin sorumluluğunu artırdı. Yönetimin paylaşılması, okul politikalarının artık otomatik olarak yukarıdan aşağıya yürütülemeyeceğini ve müdürlerin birden fazla paydaşın görüşlerine saygı duyması gerektiğini gösterdi. Eğitim Bakanlığı okul özerkliğini, esnekliğini ve okulda öğretmen mesleki özerkliğini geliştirmek için önlemler almıştır. Öğretmenler artık, özellikle müfredat ve öğretimle ilgili olanlar başta olmak üzere, okul karar alma süreçlerine katılmaya teşvik edilmektedir (Eğitim Bakanlığı, 2014 akt. Pan, Nyeu ve Cheng, 2017). 1990'larda merkeziyetçilikten uzaklaşma Tayvan'daki ana eğitim reformu haline geldi. O zamandan beri müdürler liderliklerini öğretmenlerle paylaşmaktadır. Okulla ilgili kararlar alınırken öğretmen ve veliler başta olmak üzere farklı paydaşların görüşleri alınmaktadır. Paydaşları yönetime dahil etmek için farklı türde komiteler kuruldu. Yeni bir terim olan dağıtılmış liderlik, bireye dayanan geleneksel liderlik kavramlarına karşıt bir liderlik türüdür. Tayvan'da uygulanmaya çalışılan sistem de budur (Pan ve diğerleri, 2017). Böylece okulu yöneten tek pilot olarak müdür tarih olmuştur (Pan, 2007).

Müdürün liderlikteki genişletilmiş rolü, çeşitli liderlik modellerinde kavramsallaştırılmıştır: dönüştürücü liderlik, müfredat liderliği, öğretim liderliği ve güçlendirici liderlik. Bu liderlik modelleri arasındaki farklılıklara rağmen, iki temel kavram ortaktır: motivasyonu artırmayı ve astların verimliliğini güçlendirmeyi vurgulayan “güçlendirme”; ve "kültürel seferberlik" (Pan ve Chen, 2011).

Tayvan'da müdürler; öğretmenler, veliler, hükümet yetkilileri ve toplum üyelerinden oluşan bir seçim komitesi tarafından değerlendirilir ve seçilir. Tayvan'da diğer paydaşların sahip olduğu yetkiler yasallaştırılmış, yönetim mekanizması yukarıdan aşağıya bir modelden aşağıdan yukarıya bir modele dönüştürülmüş, müdürün tek başına liderliğinin yeri çeşitli paydaşlardan oluşan kolektif bir liderliğe bırakmıştır (Peng, 2004 akt. Lo ve Gu, 2008).

Okul müdürleri için velilerle iletişim kurmak geçmişe nazaran çok daha kritiktir. Çünkü yapılan reformlarla veliler, okul yönetimi ve politikaları üzerinde söz hakkına sahip olmuştur. Veliler okuldan taleplerde bulunabilmekte hatta bu taleplerin gerçekleşmesi için şehir eğitim konseylerini devreye sokabilmektedir

(Shouse ve Lin, 2010). Velilerin müdür seçimi ve değerlendirilmesinde söz hakkı olması sebebiyle müdürler kaçınılmaz olarak veli baskısı altında ve velilerin taleplerine maruz kalmaktadır (Chen, 2013).

Tayvan'daki 12 okul üzerinde yapılan bir araştırmada, etkili liderliğin okul düzeyinde okul gelişimi için altı temel faktörle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; ortak bir vizyon ve kültür oluşturmak, öğretmen ekibi oluşturma; okul temelli bir müfredat geliştirmek, öğretmen işe alım komiteleri, öğretmen dernekleri ve veli dernekleri arasında olumlu bir ilişki kurulması ve dış paydaşlarla iyi bir bağlantı kurmaktır (Pan, 2003 akt. Chen, 2008).

Müdürlerin ikinci dönem için atanmaları da dahil, tüm atamaları bir değerlendirme komitesi tarafından yürütülen performans değerlendirme sonuçlarına bağlıdır. Bu komite yerel eğitim görevlileri, veliler, öğretmenler, eğitim uzmanları ve akademisyenlerden oluşur. Müdürler, okul vizyonu, yönetim liderliği, müfredat ve öğretim liderliği, toplum liderliği ve ahlaki liderlik gibi pek çok alanda değerlendirilir. Bakanlık, yüksek performanslı bazı müdürlere başka devlet kurumlarındaki liderlik pozisyonlarına geçme fırsatı da vermektedir (NCEE, 2021). Kurumlar arası geçişe imkân tanınması, Tayvan'ın sıkı yönetim kaldırıldıktan sonraki merkeziyetçilikten uzaklaşma politikaları ve esnek yönetim politikaları ile uyumaktadır.

Öğretmenlerin yöneticiliğe teşvik edilmesi noktasında ise liderlik potansiyeline sahip öğretmenlere, okul içinde idari roller verilir. Örneğin, deneyimli öğretmenler, akademik veya öğrenci işleri ofisinin bölüm başkanlığına ve daha sonra müdürlüğe terfi ettirilebilir. Bu noktada öğretmen, müdürlük yeterlilik sınavına girmeye hak kazanır. Tayvan'ın henüz uygulanmaya geçmemiş olan eğitimci kariyer merdiveni, deneyimli öğretmenlerin giderek daha fazla ve farklı öğretim sorumluluklarını üstlenme veya idari bir role geçiş arasında seçim yapmalarına olanak tanıyacaktır (NCEE, 2021). Vogel (2015) tarafından yapılan çalışmada katılımcı okul müdürleri, bakanlığın yaptığı sınava girmeden önce adayların okul yönetiminde dört farklı bölümden en azından birinde çalışması beklendiğini belirtmiştir. Katılımcıların çoğu sınava girmeden önce bu bölümlerin tamamında çalıştığını söylemiştir. Bunlar; müfredat ve pedagoji bölüm başkanlığı,

bütçe ve personel bölüm başkanlığı, öğrenci işleri bölüm başkanlığı, insan kaynakları bölüm başkanlığıdır.

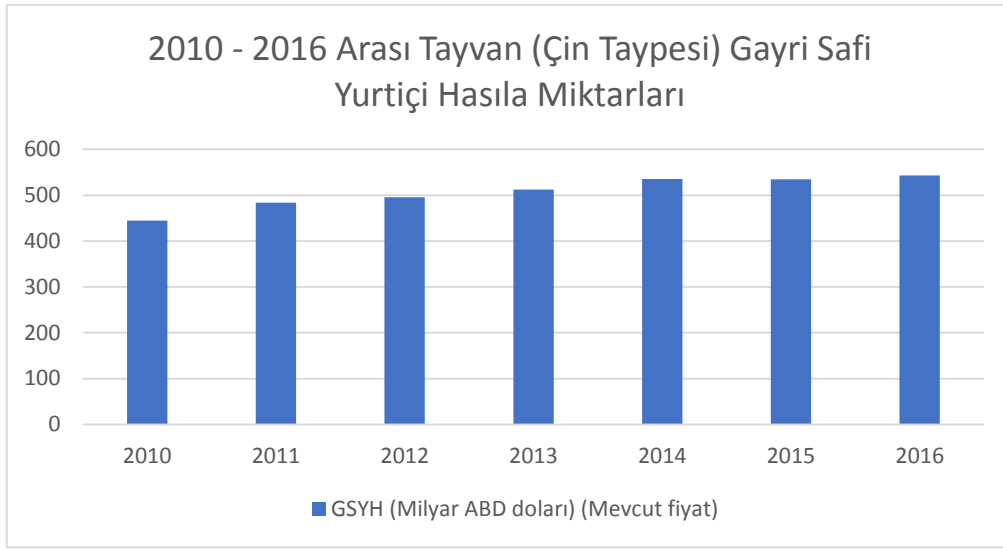
Tayvan'da müdürler ortalama olarak 53 yaşındadır. OECD ülkeleri ve TALIS'e katılan ülkelerdeki müdürlerin ortalama yaşından (52 yaşında) çok farklı değildir. Ayrıca, Tayvan'daki okul müdürlerinin %17'si 60 yaş ve üzerindeyken, OECD genelindeki ortalama %20'dir. Tayvan'da müdürlerin %29'u, öğretmenlerin %69'u kadındır. OECD ortalamasına bakıldığında ise okul müdürleri arasında kadınların oranı %47 ve öğretmenlerin ki %68'dir (OECD, 2019a).

3.8.5.Tayvan Eğitim Ekonomisi

Eğitim her bireyin doğumu ile elde ettiği doğal bir hak olmasının yanında, sürdürülebilir bir ekonomi ve ülkelerin kalkınması için de bir ön koşuldur. Bir ülkenin devamlılığı olan bir kalkınma gerçekleştirmesi için eğitim makro düzeyde önemlidir (UNECE, 2004).

Eğitim, özel ve kamunun ürettiği yarı kamusal mal ve hizmetlerden bir tanesidir. Günümüzde ülkeler, bireyler arasındaki sosyal adaletsizliği azaltmak, bireysel gelişim ve toplumun gelişip yükselmesine katkı sağlamak, ülke üretkenliği ve refahını arttırmak ve ekonomik gelişimi sağlamak amacıyla eğitime yatırım yapmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2015).

Şekil 13'te Tayvan'ın 2010-2016 yılları arasındaki GSYH oranları görülmektedir. GSYH miktarı 2010-2014 yılları arasında düzenli olarak artış göstermiştir. 2014-2015 yılları arasında çok az miktarda düşüş göstermiş, 2016 yılında tekrardan artmıştır.



Şekil 13. 2010-2016 Arası Tayvan (Çin Taypesi) Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları. Kaynak: IMF (2021b).

Tayvan ekonomisi, devlet firmalarının çoğunun özelleştirildiği gelişmiş bir kapitalist ekonomidir. Tayvan IMF tarafından gelişmiş ekonomiler grubuna dahil edilmiştir. Dünya Bankası tarafından da yüksek gelirli ekonomiler grubuna eklenmiştir. Tayvan ekonomisi bakımından Asya'nın yedinci ve dünyanın en büyük 20. Ülkesidir (wikipedia, 2021a). Tayvan, küresel ekonomide önemli bir konuma sahiptir. Dünyanın bilgi ve iletişim teknolojisi endüstrisinde en iyi oyuncularından biri olmasının yanı sıra endüstriyel yelpazede önemli bir mal tedarikçisidir (Government Portal of the Republic Of China [Taiwan] (2021a).

Tayvan'ın ekonomik özgürlük puanı 78,6 olup, ekonomisini 2021 Endeksinde en özgür 6. ülke yapmaktadır. Tayvan, Asya-Pasifik bölgesindeki 40 ülke arasında 4. sırada yer almakta olup, toplam puanı bölge ve dünya ortalamalarının üzerindedir (The Heritage Foundation, 2021a).

Tayvan'ın yönetim organı olan "Yürütme Yuan"ı, eğitime kendi bütçesinden kaynak ayırır. Eğitim Bakanlığı da bu bütçeyi yerel yönetimlere göndermektedir. Yürütme Yuan'ının Eğitim Finansman Komitesi, yerel yönetimin ihtiyaç duyduğu miktarı hesaplar bu miktara yapabileceği katkıyı hesaplar ve geri kalanı merkezi hükümet tamamlar. Merkezi hükümet fonları iki kategoridedir; esnek bir şekilde harcanma imkânı verilen genel eğitim fonları ve belirli amaçlar için harcanması gereken özel eğitim fonları (engelli öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler vb. için).

Okullar, okul düzeyinde bütçelerin artırılması için yerel Eğitim Bürolarına orta ve uzun vadeli planlar sunmakla yükümlüdür (NCEE, 2021).

Hükümet, yoksul ilçeler için bütçeden daha büyük pay ayırır. Ayrıca, il ve ilçe düzeyinde payları belirler. İşletme, altyapı ve bakım için tüm okullara gönderilen taban miktar vardır. Bunun haricinde her okuldaki sınıf sayısına göre personel ve ofis desteği için okullara verilen ek para bulunmaktadır. Okullar bir bütçe planı yapar. Eğitim Bürosu daha sonra her okulun bütçe taslağını gözden geçirir ve önerileri onay için ilçe meclisine iletir. Bütçe teklifi makul değilse, eğitim bürosu miktarı kesecektir. Maaşlar sabittir ve öğrenci sayısı bütçeyi belirler. Şehir sabit bir bütçe vermektedir. Bu miktarın yaklaşık %90'ı maaşlara geri kalanı ise posta ücreti, ofis malzemeleri ve toplantı ulaşım ücretine gider. Yıl sonunda kalan para ilçeye geri döner (King, 2006).

Tablo 16'da Tayvan'ın 2010-2016 yılları arası okul türlerine göre öğrenci başına yapılan kamu harcama miktarları görülmektedir. Okul öncesi harcama miktarı 2010 yılında 121,863 NT\$ (Yeni Tayvan Doları) iken, 2014 yılına kadar bu miktar her sene bir miktar düşmüş ve 2016 yılında 112,249 NT\$ olmuştur. Verilen yıllar arasında okul öncesi eğitimde öğrenci başına yapılan harcama miktarı 9,614 NT\$ düşmüştür.

Tayvan'da 2010-2016 yılları arasında ilkokul/ortaokul seviyesinde öğrenci başına yapılan kamu harcamalarına Tablo 16'da bakıldığında, önemli bir artış olduğu görülmektedir. 2010 yılı itibari ile her sene yapılan harcama miktarı artmış ve 2016 yılında 178,989 NT\$ olmuştur. 2010-2016 yılları arasında toplamda 56,926 NT\$ artış gerçekleşmiştir. Tablo 16'da verilen okul türleri içerisindeki en büyük artış ilkokul/ortaokul seviyesindedir. Bu da Tayvan'ın temel eğitime verdiği önemi göstermesi bakımından önemlidir.

Lise/meslek lisesi öğrenci başına yapılan kamu harcamalarında 2010-2016 yılları arasında her sene artış olduğu Tablo 16'da görülmektedir. 2010 yılında öğrenci başına yapılan harcama 104,938 NT\$ iken 2016 yılında 123,666 NT\$ olmuştur. Verilen yıllar içerisinde toplam artış 18,728 NT\$'dır.

Tüm okul seviyeleri içerisinde, yüksek okul türünde öğrenci başına yapılan harcama miktarının diğer okullara göre daha düşük olduğu görülmektedir. 2010 yılında 92,674 NT\$ olan harcama miktarı diğer okul türleri ile karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. 2011 yılında bu miktar artarak 111,317 NT\$ olsa da 2016 yılına kadar düşüş ve artışlar göstermiş ve 2016 yılında 106,305 NT\$ olmuştur. Verilen yıllar içerisinde 13,631 NT\$ artış olsa da 2016 yılında tüm okullar içerisinde öğrenci başına yapılan harcamanın en düşük olduğu okul türü olmaya devam etmiştir.

Üniversite seviyesinde öğrenci başına yapılan harcama miktarlarına baktığımızda 2010 yılında 170,506 NT\$ olduğu görülmektedir. 2011 ve 2012 yıllarında artışlar devam etmiş, 2013 yılında az miktarda bir düşüş olmuş sonrasında yine artmaya devam etmiştir. Tablo 16’da 2016 yılına baktığımızda üniversite seviyesinde öğrenci başına yapılan kamu harcama miktarı toplamda 20,346 NT\$ artış göstererek 190,852 NT\$ olmuştur.

Tablo 16. Tayvan 2010-2016 Yılları Arası Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Kamu Harcama Miktarları

Okul seviyesine göre öğrenci başına yapılan kamu harcamaları					
	Okul Öncesi	İlkokul/Ortaokul	Lise/Meslek Lisesi	Yüksek okul	Üniversite/ Kolej
2010	121,863	122,063	104,938	92,674	170,506
2011	115,015	133,897	106,494	111,317	178,065
2012	106,618	147,529	108,849	104,439	185,097
2013	106,668	154,893	110,012	95,288	182,901
2014	109,947	160,701	113,728	96,370	184,910
2015	112,166	169,428	120,022	105,393	187,271
2016	112,249	178,989	123,666	106,305	190,852

Kaynak: (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2021)

(Yeni Tayvan Doları)(NT\$)

Tablo 17’de Tayvan’ın 2010-2016 yılları arasında okul türlerine göre eğitim harcamalarının yüzde oranları görülmektedir. 2010 yılında eğitime ayrılan en büyük pay üniversite iken, 2011-2016 yılları arasında en büyük payın ilkokul/ortaokula ayrıldığı görülmektedir. Temel eğitim ilkokul/ortaokulda verildiği için eğitimde başarılı ülkeler temel eğitime büyük kaynaklar ayırmaktadır. Tayvan’da bu ülkelerden biridir. PISA sınavlarında uluslararası başarı

yakaladıklarına göre bu politikanın işe yaradığı söylenebilir. Okul öncesinde yapılan eğitim harcamalarının oranı 2010'da %3,58 iken, 2016 yılında %4,1 artış göstererek %7,25'e ulaşmıştır.

Tablo 17'de ilkokul/ortaokul türünde 2010'da yapılan eğitim harcaması yüzdesi %21,63 iken, 2011 yılında büyük bir artış (%21,45) göstererek %43,08 olmuştur. Tabloda 17'de verilen yıllar içerisindeki en büyük artış gerçekleşmiştir. 2016 yılında %42,33 olan ilkokul/ortaokul harcama yüzdesi 2010-2016 yılları arasında %20,7 artmıştır.

Lise/meslek lisesi harcamaları yüzdesi tablo 17'de 2010 yılında %8,19 iken, 2011 ve 2012 yıllarında biraz düşüş göstermiş, ancak 2013 yılında %6,99 artış göstererek %15,18 olmuştur. 2010-2016 yılları arasında toplamda %7,05 artış yüzdesi yakalamıştır. Yüksek okul harcama yüzdeleri ise verilen yıllar içerisinde çok büyük değişim göstermemiş, 2010 yılında %0,71 iken 2016 yılında %0,79 olmuştur.

Tablo 17'de Tayvan'ın üniversite/kolej eğitim harcama yüzdeleri incelendiğinde verilen yıllar içinde çok büyük değişim olmadığı görülmektedir. 2010 yılında %35,36 olan harcama oranı, 2016 yılında %2,02 düşüşle %33,34 olmuştur. Okul türleri içerisinde 2011 yılından itibaren en büyük ikinci eğitim harcama yüzdesi üniversite/kolejlerdedir.

Tablo 17. Tayvan 2010-2016 Yılları Arası Okul Türlerine Göre Eğitim Harcamalarının Yüzde Dağılımı

Okul Türlerine Göre Eğitim Harcamalarının Yüzde Dağılımı						
	Okul Öncesi	İlkokul/ Ortaokul	Lise/Meslek Lisesi	Yüksek okul	Üniversite/ Kolej	Diğer
2010	3.58	21.63	8.19	0.71	35.36	0.71
2011	5.32	43.08	7.78	0.85	34.55	0.65
2012	6.91	42.62	7.51	0.78	34.05	0.62
2013	6.80	43.01	15.18	0.74	33.62	0.65
2014	6.93	42.89	15.09	0.76	33.72	0.61
2015	7.25	42.53	15.26	0.78	33.56	0.61
2016	7.68	42.33	15.24	0.79	33.34	0.62

Kaynak: (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2021)

(yüzde)

Tablo 18'de Tayvan'ın kamu ve özel eğitim harcamalarına baktığımızda 2010-2016 yılları arasında harcanan miktarın hep artış gösterdiği görülmektedir.

2010 yılında 765,28 milyon NT\$ olan harcama miktarı, 2016 yılında 91,48 milyon NT\$ artarak 843,54 milyon NT\$ olmuştur. Eğitime harcanan miktar her zaman direkt olarak eğitimde başarıyı garanti etmese de eğitime verilen değeri göstermesi bakımından önem arz etmektedir. 2015 PISA’da Tayvan’ın en başarılı 5 ülke arasında olduğu düşünülürse, yatırımların karşılık bulduğu söylenebilir.

Tablo 18’de eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların GSMH’ye göre dağılım yüzdeleri mevcuttur. İncelendiğinde çok küçük düşüşler gözlene de verilen yıl aralığında ortalamada çok değişiklik yoktur. 2010 yılında eğitime yapılan harcamanın GSMH içindeki oranı %5,29 iken, 2016 yılında %0,44 düşüşle %4,85 olmuştur. Kamu ve özel harcamaların GSMH içindeki yüzdelerine bakıldığında kamuya yapılan harcamaların daha fazla olduğu gözlenebilir. 2010 yılında %4,04 olan oran, 2016 yılında %3,65 olmuştur. Yapılan harcama oranında çok fazla bir değişiklik olmamıştır. Özele yapılan eğitim harcamalarında da büyük bir değişiklik yoktur. 2010 yılında %1,25 iken, 2016 yılında çok fazla değişiklik göstermeyerek %1,20’ye düşmüştür.

Tablo 18. Tayvan 2010-2016 Yılları Arası Kamu ve Özel Eğitim Harcamaları

Tayvan Kamu ve Özel Eğitim Harcamaları				
	Miktar (milyon NT\$)	Gayri Safi Milli Hasılaya (GSMH) göre dağılım yüzdesi		
		Toplam	Kamu	Özel
2010	765,28	5.29	4.04	1.25
2011	784,51	5.36	4.12	1.24
2012	817,85	5.41	4.11	1.30
2013	832,63	5.31	3.97	1.34
2014	843,54	5.05	3.79	1.27
2015	856,76	4.90	3.67	1.22
2016	873,28	4.85	3.65	1.20

Kaynak: (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2021)

Tablo 19’da Tayvan Hükümetinin yaptığı toplam eğitim harcamalarının 2010-2016 yılları arasında her sene arttığı görülmektedir. 2010 yılında yapılan harcama miktarı 516,80 milyon NT\$ iken, 2016 yılında 73,46 milyon NT\$ artarak 590,26 milyon NT\$ olmuştur. Hükümetin kişi başı yaptığı eğitim harcamaları da

verilen yıllar içerisinde her sene artmıştır. 2010 yılında 22,312 NT\$ iken, 2016 yılında 2,763 NT\$ artış göstererek 25,075 NT\$ olmuştur.

Tayvan hükümetinin eğitim harcamalarının hükümet harcamalarına oranına bakıldığında verilen yıl aralığında çok değişmediği görülmektedir. 2010 yılında %20,13 olan oran, 2016 yılında %1,37 artarak %21,50 olmuştur.

Tablo 19. Tayvan 2012-2016 Yılları Arası Hükümet Eğitim Harcamaları

Tayvan Hükümeti Eğitim Harcamaları			
	Miktar (milyon NT\$)	Kişi başı (NT\$)	Hükümet Harcamalarına oranı (%)
2010	516,80	22,312	20.13
2011	537,79	23,156	20.58
2012	548,81	23,538	20.49
2013	553,41	23,677	20.76
2014	564,14	24,074	21.32
2015	575,28	24,489	21.75
2016	590,26	25,075	21.50

Kaynak: (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2021)

3.9.Finlandiya Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi

3.9.1.Finlandiya Hakkında Genel Bilgiler

Finlandiya kuzeyde Norveç, doğuda Rusya, güneyde Finlandiya Körfezi, güneybatıda Bothnia Körfezi ve kuzeybatıda İsveç ile sınır komşusudur. Finlandiya'nın Fince ve İsveççe olmak üzere iki ulusal dili vardır ve resmi olarak iki dillidir. Halkın büyük çoğunluğu (%69,8) Finlandiya Evanjelik Lüteriyen Kilisesine kayıtlıdır. %27,4'ün inancı bilinmemektedir. Halkın %85,4'ü kentsel, %14,6 kırsal alanlarda yaşamaktadır (Enander ve diğerleri, 2021). Nüfusu 5,5 milyondur (worldometers, 2021b). Finlandiya 19 bölge ve 310 belediyeden oluşmaktadır (wikipedia, 2021b).

Finlandiya anayasal bir cumhuriyettir. Yürütme yetkisi ise Cumhurbaşkanı ve Başbakan liderliğindeki hükümet tarafından kullanılmaktadır (T.C Dışişleri Bakanlığı, 2011). Finlandiya'da her dört yılda bir parlamento seçimleri ve altı yılda

bir cumhurbaşkanlığı seçimleri yapılır. 200 milletvekilinin olduğu tek kamaralı bir meclise sahiptir (Laine, 2019).

Finlandiya tarihi kabaca üçe ayrılabilir; 1809'dan önceki İsveç dönemi, 1809'dan 1917'ye kadar olan Rus dönemi ve 1917'den günümüze kadar olan bağımsız dönem. İsveç döneminde hukuk ve sosyal sistem şekillendirildi. İsveç, 18. yüzyılın başlarında gücünü kaybettiğinde, Finlandiya üzerindeki Rus baskısı arttı ve Rusya, İsveç ile 1808-1809 savaşında Finlandiya'yı fethetti. İsveç döneminde Finlandiya'nın ulusal bir kimliği yoktu, sadece bölgede illeri olan bir yer konumundaydı. O dönemde Finlandiya Stockholm'den yönetiliyordu. Ancak Finlandiya 1809'da Rusya'ya katıldığında özerk bir Dükalık haline geldi. Rus İmparatoru I. Alexander, Finlandiya'ya geniş bir özerklik vererek Finlandiya devletini kurdu. 1812'de Helsinki, Finlandiya'nın başkenti yapıldı. 6 Aralık 1917'de Parlamento, P.E. Svinhufvud (1861–1944) liderliğinde bağımsızlık bildirisini onayladı (Zetterberg, 2017).

3.9.2.Finlandiya Eğitim Sistemi

Eğitim, tüm vatandaşlar için temel haklardan biri olarak görülmektedir. Finlandiya eğitim politikalarının temel amacı; ikamet yerlerine, ana dillerine, cinsiyetlerine bakılmaksızın tüm vatandaşların eğitim seviyesini yükseltmek ve herkese eşit eğitim imkânı sunabilmektir. Bilim, araştırma, kültür, spor ve gençlik politikalarından sorumlu en yüksek otorite Eğitim ve Kültür Bakanlığıdır (UNESCO- IBE, 2012).

Finlandiya eğitim sisteminin temel hedefleri şu şekildedir;

- Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği: Bireylerin kişisel hiçbir özelliğine bakılmadan herkese gereksinimleri doğrultusunda tüm imkanları sağlamaktır. Bu politikadan dolayı yüksek öğrenime kadar eğitim tamamen ücretsizdir. Okul ve servis ücreti bulunmaz. Yemek, kırtasiye, ders kitapları eğitim bütçesinden karşılanır.
- Herkes için ve her yerde eğitim: Eğitim sadece belirli yaş gruplarına değil, çok yönlü olarak yapılmaktadır. Finlandiya yaşam boyu eğitim felsefesini

benimsediği için herkes için eğitim anlayışı mevcuttur. Olanaklar ölçüsünde talep edilen her yerde eğitim sağlamak öncelikli amaçtır.

- Eğitim hizmetlerinde bölgesel eşitliği sağlamak: Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitimle ilgili gelen en basit talepleri bile göz ardı etmemektedir. Azınlıklar, Roman toplumu, dezavantajlı birey ve topluluklara bazı pozitif ayrımcılık yapılmakta ve eğitime herkesin ulaşması amaçlanmaktadır.
- Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler: Yetişkin eğitimi de Finlandiya’da çok önemlidir. Çocukların ilk eğitimi evde ailesinden aldığı göz önüne alınırsa, gelecek nesilleri yetiştirmede yetişkin eğitiminin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu sebeplerden dolayı okullar veliler ile daima iş birliği içerisinde.
- Yaşam boyu eğitim: Eğitim sadece okul ile sınırlı görülmemektedir. Bireylerin hayatı boyunca kendini geliştirmesine yönelik yatırım ve imkanlar Finlandiya’da sunulmaktadır. Finlandiya kendisini öğrenen bir toplum olarak tanımlamaktadır. Kalkınmışlığını beşerî sermayesine borçludur (İnce, 2012).

Finlandiya Parlamentosu, eğitimle ilgili mevzuat, eğitim politikası ve yasalara karar verir. Hükümet, Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Kurulu, alınan kararların merkezi yönetim düzeyinde uygulanmasından sorumludur. Hemen hemen tamamı kamu tarafından finanse edilen eğitim, Eğitim Bakanlığı'na tabidir ve onun gözetiminde gerçekleştirilir (Kansanen ve Meri, 2007).

Finlandiya başarısının ardında yatan belli sebepler vardır. Bunlardan birincisi eğitimde eşitsizliği ve okullar arası farklılığı azaltan eğitim sistemidir. İkinci sebep, istikrarlı olarak ilerlemesi ve etkili eğitim politikaları üretmesidir. Diğer neden ise; piyasa odaklı eğitim politikalarından, standart müfredattan, okul denetiminden ve test odaklı sistemden uzaklaşmasıdır (Sahlberg, 2011a).

2000 yılından itibaren Finlandiya, dünyanın en iyi eğitim sistemlerinden birine sahip olmasıyla ün kazandı (Morgan, 2014). Okul öncesi eğitimin temel amacı, bireylerin öğrenme ve gelişme fırsatlarını artırmaktır. Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminden temel eğitime uzanan süreçte önemli bir rol oynar.

2015'ten beri Finlandiya'daki tüm çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur ve ücretsiz olarak verilmektedir. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı tarafından onaylanan Okul Öncesi Eğitim için Ulusal Çekirdek Müfredat, okul öncesi eğitimin içerik planlanması için rehber vazifesindedir ve yerel müfredatın hazırlanması için kaynak olarak işlev görür. (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, bt).

Finlandiya'daki temel eğitimin amacı, öğrencilerin insan olarak gelişimini sağlamak ve etik açıdan topluma karşı sorumlu birey olmalarını sağlamak ve onlara yaşamda ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri sağlamaktır. Zorunlu eğitim 10 yıldır ve 6-15 yaş arasındaki tüm gençleri kapsar. Belediyeler, belediye sınırları içerisinde yaşayan 6 – 15 yaşındaki tüm çocukların eğitimini düzenlemekten sorumludur. Zorunlu eğitim, temel eğitim adıyla tek bir sistemle sağlanmaktadır. 1- 9. sınıfları içerir. Temel eğitim öğrenciler için ücretsizdir. Öğrenciler ayrıca ücretsiz ders materyalleri, okul yemeği, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri ve okula giden yol uzun veya tehlikeli ise evden okula ulaşım hizmetinden yararlanır. Çoğu öğrenci evlerine en yakın belediye okullarına gider. 1-6. Sınıflarda sınıf öğretmeni eğitim verir, 7-9. Sınıflarda ise derslere farklı branş öğretmenleri girer. Temel eğitimde 18 zorunlu ders vardır. Sınıf tekrarı yaygın değildir. Sınıf tekrar oranı %0,3'tür. Zorunlu eğitimde okul teftişi ve ulusal sınav yoktur. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme ve çalışma becerilerini değerlendirir. Bir eğitim-öğretim yılı 190 çalışma günüdür. Yaz tatili 10 haftadır. Öğrencilerin okulda geçirdiği süre dünyada en az olan ülkedir. Finlandiya'da zorunlu eğitimde öğrencilerin okulda geçirdiği toplam süre 6300 saattir. Bu OECD ortalamasından 1200 saat daha azdır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2018).

Finlandiya'daki iki tür lise vardır. Bunlar, genel lise (lukio) ve meslek lisesidir (ammattioppilaitos veya ammattikoulu). Her iki türün de tamamlanması yaklaşık üç yıl alır. Öğrenciler liselere 9. sınıfta başvururlar ve okul bitirme sertifikasından (peruskoulun päättötodistus) aldıkları ortalama not bazında kabul edilirler (Kilpi-Jakonen, 2011). Genel lise sonunda, öğrenciler "Fin Üniversite Giriş Sınavı" (Yeterlilik Sınavı) olarak bilinen ulusal bir okul bitirme sınavına girerler. Sınavı geçenler üniversitelere, uygulamalı bilimler üniversitelerine ve meslek kuruluşlarına ileri eğitim için başvurabilirler (Finlandiya Eğitim ve Kültür

Bakanlığı, bt). Finlandiya'nın yüksek ğretim kurumları tarihsel olarak kendi kabul sınavlarını uygulasa da çoğu niversite artık öncelikle niversite Giriş Sınavı sonuçlarını dikkate almaktadır. Meslek lisesi mezunu öğrenciler de niversite Giriş Sınavına girebilirler. Finlandiya'da niversiteye giriş oldukça rekabet içerir, çünkü sınırlı sayıda yer vardır ve birçok programda kabul oranları % 20'nin altındadır. Öğrenciler, bir niversiteye kabul edilmeden önce çoğu zaman birden çok kez başvurmak zorunda kalırlar. Birinci sınıf ğrencilerinin yaş ortalaması 24'tür (NCEE, 2021a).

3.9.3.Finlandiya ğretmen Yetiştirme Politikaları

Bir okulun etkililiğinin en st düzeyde olabilmesi için insan gücünün geliştirilmesi gerekir. Okul rgtnde yer alan bireylerin, hizmet öncesinde ve devamında hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi gerekir. Etkili bir ğretmen, öğrencilerini hem akademik hem de birçok farklı yönden yükseltebilir. O yüzden ğretmen eğitimi uluslar için eğitimde öncelikli mevzulardan biridir (Can, 2004).

Son yirmi yıldaki Finlandiya başarısını açıklamaya çalışırken, yüksek nitelikli, motive ve özerk öğretmenler muhtemelen en güçlü faktördür (Pollari, Salo ve Koski, 2018). İlkokul ğretmenlerinin eğitimi için ilk Fin ğretmen yetiştirme koleji, Rousseau ve Pestalozzi'den etkilenen müfredat ile 1863'te Jyvaskyla'da kuruldu (Evagorou, Dillon, Viiri, & Albe, 2015). Jyvskyl Koleji modeline dayalı olarak, birçok ğretmen eğitimi kolejleri kuruldu. Birçok aşamanın ardından, 1971 ğretmen Eğitimi Yasası ile büyük bir reform gerçekleştirilmiştir (Moon, Vlasceau, Barrows, 2003). 1973'ten beri, tüm ğretmen eğitimi niversite temelli olmuştur (Marsh ve diğerleri, 1998). Finlandiya'da ğretmen eğitimi, güneyden kuzeye ve batıdan doğuya tüm coğrafi bölgeleri kapsayacak şekilde ülke geneline yayılmış 8 üniversitede düzenlenmektedir. Tüm bölgelerde niversite kurma fikrinin amacı; üniversitelerin dengeli coğrafi yerleşimini ve böylece eğitim eşitliğini artırmayı sağlamaktı. Bu durum Finlandiya'nın benimsediği ulusal politikaların bir sonucudur (Antikainen, 2006). Öğretmenlerin eğitilme ve seçilme şekli, eğitim politikasına göre şekillenmektedir (Reimer ve Dorf, 2014).

Temel eğitim ve ortaöğretimde yaklaşık 63,500 ğretmen aktif olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu kadındır (Temel eğitimde bu oran

%70'tir). Finlandiya'da, anaokulu öğretmenleri haricinde öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri için lisans derecesi yeterlidir. Finlandiya'da öğretmenlik en popüler mesleklerden biridir ve yüksek öğretim kurumları öğretmenlik programları için en uygun ve en motive adayları seçer. Ayrıca öğretmenler verecekleri kararlarda oldukça özgürdür. İstedikleri materyal ve öğrenme yöntemini kullanabilirler. Fin eğitim sistemi öğretmen ve öğretmen eğitime güven üzerine kuruludur. Öğretmenler için ulusal bir denetleme ve değerlendirme sistemi mevcut değildir (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2016).

Finlandiya, öğretmenlikten daha yüksek statüye sahip az sayıda meslek vardır. 2010 yılında, öğretmen yetiştiren sekiz üniversitede ilköğretim öğretmenliği programlarındaki 660 kontenjan için 6.600'ün üzerinde başvuru yapılmıştır ve öğretmenlik en çok tercih edilen mesleklerden biri haline gelmiştir. Bu rekabetin bir sonucu olarak, yüksek vasıflı, iyi eğitilmiş ve motivasyonu yüksek adayların seçilmesiyle Finlandiya eğitimde atılım yapmıştır (Schleicher, 2011).

Şu anki öğretmen eğitiminde beklenen, önümüzdeki 15 yılda sınıf öğretmenleri ve anaokulu öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerine olan talepte bir artıştır. Bunun yanında bazı branş öğretmenlerinde ise fazlalık mevcuttur. Son yıllarda bazı üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının kaldırılması yönünde talepler olmuştur. Ancak Fin üniversiteleri, öğretmen eğitimi programlarının mevcut halde tutulmasının ülkenin her yerinde yeni öğretmen arzını garanti etmenin etkili bir yolu olduğunu düşünmektedir. Böylece, program sayısını azaltma baskılarına rağmen, Fin üniversiteleri, ülkenin tüm büyük coğrafi bölgelerinde öğretmen eğitiminin mevcut olmasına yönelik önceki politikayı sürdürme konusunda anlaşmaya vardılar (UNIFI, 2011 akt. Malinen, Väisänen ve Savolainen, 2012).

2009 yılında yürürlüğe giren yeni üniversiteler kanunu üniversiteleri özerk tüzel kişilikler haline getirmiş, üniversiteler artık devlet kurumu olmaktan çıkmıştır. Üniversitelerin, hangi bölümüyle ön plana çıkmak istediklerini belirleme konusunda kendi aralarında müzakere etmeleri için artan talepler mevcuttur. Halen üniversitelerin işleyişini büyük ölçüde finanse eden Eğitim ve Kültür

Bakanlığı'ndan gelen bu talep, farklı çalışma alanlarından ne kadar mezuna ihtiyaç duyulduğuna dair istatistiklerin gelmesiyle daha da güçlendirildi. Bakanlık, Fin üniversitelerinin gelecekteki işgücü piyasasının ihtiyacından fazla öğrenci kaydetmemesini beklemektedir. Üniversiteler üç yılda bir Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile görüşür ve finansman ve farklı çalışma alanlarından beklenen mezun sayısı konusunda anlaşmaya varır. Böylece belli bir alandan mezun fazlası oluşmaması amaçlanır (Malinen, Väisänen ve Savolainen, 2012). Üniversiteler, müfredatlarını tasarlamada yüksek derecede özerkliğe sahiptir. Bu nedenle, Finlandiya'daki bütün üniversiteleri kapsayan genel bir “öğretmen eğitimi müfredatı” mevcut değildir. Ancak, tüm öğretmen yetiştirme kurumlarının izlediği genel hatlar mevcuttur. Bunlar kısmen Eğitim Bakanlığı'nın tavsiyelerine, kısmen de birbirleriyle ve Bakanlıkla düzenli temas halinde olması gereken Eğitim Fakülteleri Dekanları ve Öğretmen Eğitimi Bölümü Müdürlerinin anlaşmasına bağlıdır. Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştiren bölüm ve fakültelere tam güven duymaktadır (Meisalo, 2007 akt. Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011). Öğretmenlerin öğretmesi gereken içerik temelli reçeteler, yerini öğrencilerin neler yapabilmeleri gerektiğini bildiren eğitim hedeflerine bıraktı, bunu gerçekleştirmek için gereken öğrenme ortamını oluşturmak ve eğitim içeriğini oluşturmak ise okullara bırakıldı (Schleicher, 2006).

Üniversitelerdeki öğretmenlik bölümlerine başvurmak için lise bitiminde yapılan ulusal yeterlilik sınavını geçmek yeterli değildir. Başarılı adayların yalnızca iyi puanlara ve mükemmel sosyal becerilere sahip olmaları değil, aynı zamanda okullarda öğretmek ve çalışmak için öğretmenlik mesleğine adanmışlığa sahip olmaları gerekir. Adaylar ilk olarak lise bitirme sınav sonuçlarına, lise notlarına ve okul dışı aktivitelerine bakılır. Bu aşamadan sonra adaylar, kendilerine verilen pedagoji kitaplarından yazılı bir sınava girerler. Daha sonra, adayların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini kullanarak kendilerine verilen okul içi durumlara verdikleri tepkileri ve çözüm yollarının gözlemlendiği klinik aktiviteye katılırlar. Son aşamada ise en iyi adaylarla mülakat yapılır ve neden öğretmen olmaya karar verdiklerini açıklamaları istenir (Sahlberg, 2011).

Bologna sürecine geçtiğinden beri, okul öncesi öğretmeninin üniversitede tamamlaması gereken AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) sayısı lisans düzeyinde (180 AKTS); diğer tüm öğretmenler için yüksek lisans düzeyinde olmalıdır (lisans düzeyi 180 AKTS + yüksek lisans 120 AKTS = 300 AKTS). 1 AKTS yaklaşık 27 saat çalışmaya karşılık gelmektedir. Öğretmen eğitiminde üniversitelerin hepsinin uyguladığı standart bir müfredat olmasa da genel hatları ile şu şekildedir:

Akademik dersler: Kişinin uzmanlaşmak istediği alanla ilgili derslerdir. Akademik çalışmalar, branşa bağlı olarak ana dal veya yan dal olabilir. Sınıf öğretmenlerinin ana dalı eğitim bilimleri ve yan dalları diğer disiplinlerdir.

Araştırma çalışmaları: Metodolojik çalışmalar, bir lisans tezi ve yüksek lisans tezini içerir.

Pedagojik çalışmalar: Tüm öğretmenler için zorunludur (en az 60 AKTS). Ayrıca öğretmenlik uygulamaları da buna dahildir.

İletişim, Dil ve Bilgi İletişim Teknolojileri: Bu çalışmalar zorunludur.

Kişisel Çalışma Planı: 2005'ten beri Finlandiya'daki üniversitelerde uygulanmaya başlanan yeni bir uygulamadır. Amaç, öğrencilere kendi programlarını ve kariyer planlarını oluşturmaları ve geliştirmeleri için rehberlik etmektir (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011).

Finlandiya öğretmen eğitiminin dayandığı ana prensipler şunlardır: **Özerklik, sorumluluk ve güven:** Fin öğretmen eğitimi öğretmenlerin kendi alanlarında uzman, çeşitli zorlukları (pedagojik, idari, aile veya toplumla ilgili, hatta yerel iş kolları ile ilişkiler) kendi başlarına, meslektaşları ve yerel toplumla işbirliği içinde çözebilecek özerk bir öğretmen olmalarını hedefler.

Araştırmaya Dayalı Yaklaşım: Bu yaklaşım öğretmen adaylarının çalışma alanlarındaki en son araştırmalardan haberdar olmalarını ve yeni bilgilere katkıda bulunmalarını sağlar. Ancak ikinci ve daha önemli amaç ise kendi inançları ve uygulamaları üzerinde düşünebilen, öz eleştiri yapabilen öğretmenler yetiştirmektir.

Teori ve Uygulamaların Bütünleşmesi: Bu ilkenin anlamı; öğretmen adaylarının mümkün olduğunca erken öğretmenlik uygulamasına başlamalarına izin vermektir; ikincisi ise uygulama ve teorisi arasındaki etkileşimi üniversite dönemi boyunca her çalışma yılında (1'den 5'e kadar) vurgulamaktır (Avinash, 2015).

Öğretmenlerin pedagojik çalışmaları, rehberli öğretim uygulamasını da içerir (yaklaşık 20 AKTS). Her üniversitenin öğretmen adaylarının öğretim uygulaması yaptığı 1-2 öğretmen yetiştiren okulu vardır. Öğretmen yetiştiren okulların finansmanı Kültür ve Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanır. Eğitim okullarının ayrıca kaliteli öğretim ve müfredat planlama gibi görevleri de vardır. Örneğin Helsinki Üniversitesi'nde, tüm öğretmen adayları ilk uygulama dönemlerinde üniversite eğitim okullarında, son uygulama dönemlerinde yerel belediyelerin okullarında staj yapar. Üniversiteler yerel okullarla sözleşme yapar ve rehberlik yapan öğretmenlere ödül verir. Burada ana ilke, uygulamanın olabildiğince erken başlaması ve öğretmen adaylarının uzmanlığa doğru desteklenmesidir. Bir diğer önemli amaç, teorik çalışmalarla uygulamanın bütünleştirilmesidir (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011).

Öğretmenlik uygulama aşamalarında öğrenciler, önce deneyimli öğretmenlerin derslerini gözlemler, daha sonra rehber öğretmenler tarafından gözlemlenirken öğretim uygulaması yapar. Son aşamada ise rehber öğretmenler, bölüm profesörleri ve öğretim görevlileri tarafından değerlendirilirken farklı öğrenci gruplarına dersler verir. Staj deneyimleri, öğretmen adaylarının üniversite eğitim dönemlerinin yaklaşık % 15 ile 25'ini oluşturur (Sahlberg, 2011). Tüm öğretmen yetiştiren okullar (staj okulları) kısmen devlet tarafından yönetilir ve finanse edilir. Maliye Bakanlığı temel eğitimin masraflarını karşılar. Eğitim ve Kültür Bakanlığı ise lise uygulama okullarını finanse etmektedir (Pollari ve diğerleri, 2018). Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi, Finlandiya genelinde yüksek öğretim programlarını (öğretmen eğitimi programları dahil) üçüncü tarafların etkisinden bağımsız olarak izlemekte ve Milli Eğitim Değerlendirme Planı'na uygunluğunu gözlemlemektedir (FINEEC, 2017).

Tablo 20'de Finlandiya öğretmen eğitim müfredatı öğretim uygulamalarının düzey, içerik ve yeri ile ilgili bilgiler mevcuttur.

Tablo 20. Finlandiya Öğretmen Eğitim Müfredatı Staj Uygulaması

Sınıf	Uygulanan Stajın Düzeyi, İçeriği ve Yeri
1	Teorik çalışmalarla bütünleştirilmiş uygulama
2-3	Orta Düzey Uygulama (Lisans seviyesi, 12 AKTS): Belirli konu alanlarından başlayarak, daha bütünsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlar (Üniversitenin öğretmen yetiştiren okullarında yapılır).
4-5	İleri Düzey Uygulama (Yüksek Lisans seviyesi, 8 AKTS): Uzmanlık geliştirmek için farklı seçenekler, Yüksek Lisans Tezi ile bağlantılı olabilir (Ağırlıklı olarak Belediye okullarında)

Kaynak: (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011).

Öğretmenlik programını başarı ile tamamladıktan sonra öğrenciler nitelikli öğretmen olarak kabul edilirler ve iş başvurusunda bulunabilirler. Ekstra kurs, test veya diploma gerekli değildir. Öğretmenlerin belirli bir süre sonra (örneğin 5 veya 10 yıllık hizmetten sonra) veya ülkenin bir bölgesinden diğerine taşınırken yeniden sertifika alması gerekmez. Öğretmen pozisyonları için açık bir pazar vardır ve boş pozisyonlar çevrimiçi iş sitelerinde, gazetelerde ve öğretmen sendikası dergilerinde yayınlanır (Evagorou ve diğerleri, 2015). Öğretmenler açık pozisyonlar için doğrudan belediyelere (okulların sahibi olan) başvururlar. Boş kadrolar, belediyelerdeki idari düzenlemelere göre okul yöneticisi veya yerel eğitim yetkilisi tarafından doldurulur. Fin okullarında iki tür öğretmenlik görevi vardır; sabit süreli ve açık uçlu. Sabit süreli pozisyonlarda, öğretmenler, geçici olarak (örneğin, doğum iznindeki bir öğretmen) genellikle bir okul yılı için işe alınır. Bu pozisyonlar oldukça az sayıdadır. Öğretmenlik pozisyonlarının büyük kısmı açık uçludur, öğretmen seçimine çok dikkat edilir. Bir okulda öğretmen işe alındıktan sonra, deneme süresi yoktur ve öğretmenlik etik kurallarının ihlali olmadıkça, sözleşmeyi feshetme yolu yoktur. Finlandiya, öğretmenlerin güçlü bir şekilde eğitime hazırlandığı, mesleki etik kurallarını özümsemediği, eğitim- öğretim etkinliklerinin desteklendiği, öğretmenlerin müfredat geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında söz hakkı olduğu bir ülkedir. Bu sebeplerden dolayı Fin eğitim sistemi, öğretmene tam güvenir ve özerklik verir. Bir okulda yeni öğretmenler işe alındığında,

genellikle kariyerleri boyunca o okulda kalırlar. İstatistiklere göre, yalnızca yüzde 10- 15 öğretmen mesleğini emeklilikten önce bırakıyor (Sahlberg, 2011).

Finlandiya'da, yeni öğretmenlerin staj dönemi bölgesel olarak uygulamada farklılık göstermektedir. Bu süreçle ilgilenmek, okul ve belediyenin görevidir. Bazı okullar yeni personel için gelişmiş prosedürler ve destek sistemleri benimsemişken, diğer okullar sadece yeni öğretmenleri karşılayarak, onlara sınıflarını gösteriyor. Bazı okullarda staj, okul müdürlerinin veya müdür yardımcılarının özel bir sorumluluğu iken, bazılarında ise deneyimli öğretmenlere mentörlük görevi verilmektedir (Sahlberg, 2011). Öğretmen eğitime girişte büyük özen gösteren Finlandiya, öğretmen adayını değerlendirme eylemini daha çok üniversite eğitimi boyunca devam ettiriyor, eğitim tamamlandıktan sonra öğretmenleri gözlemleme ve denetlemeden uzaklaşarak, kendi verdiği eğitime ne kadar güvendiğini gösteriyor.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için, üniversiteler ve çeşitli enstitüler tarafından çok sayıda hizmet içi öğretmen eğitimi düzenlenmektedir. Bunların dışında, öğretmen sendikaları ve birçok branş öğretmeni derneği de belirli aralıklarla bu tür kursları sağlamaktadır. Ancak sistematik hizmet içi öğretmenlik eğitimi mevcut değildir. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yıllık zorunlu hizmet içi eğitim günleri vardır, ancak tüm öğretmenler için uzun dönemli kurslar yoktur (Moon ve diğerleri, 2003). Belediyeler, öğretmenlere ihtiyaçlarına göre eğitim sağlamaktan sorumludur. Bazı Fin belediyeleri bünyesindeki bütün öğretmenler için hizmet içi programlar düzenlerken, diğer belediyelerde ne tür bir mesleki gelişimin gerekli olduğuna ve finansmana karar vermek öğretmenlere veya okul müdürlerine bağlıdır. Okullara bütçeler eşit dağıtılsa da merkezi hükümetin belediye ve okulların bütçe kararları üzerinde yalnızca sınırlı bir etkisi vardır. (Sahlberg, 2011). Ulusal hükümet, her belediyenin her yıl en az üç günlük zorunlu mesleki gelişim için fon sağlamasını şart koşturmaktadır. Ancak hükümet öğretmenlere sunulan mesleki gelişimin türünü veya içeriğini müdahil olmamaktadır. TALIS istatistikleri, ortalama bir öğretmenin, herhangi bir maddi teşvik olmamasına rağmen, yılda yedi gün mesleki gelişime katıldığını göstermektedir. (NCEE, 2021a).

Finlandiya'daki Eğitim Sendikası (OAJ), öğretmenlerin yüksek mesleki özerkliğinin güçlü savunucusudur. Sendika, okul öncesinden üniversiteye ve politekniklere kadar hemen hemen tüm Fin eğitimcilerini içerir. Okul müdürleri de sendikaya üyedir OAJ, eğitimde önemli bir paydaştır. Müfredat, pedagoji ve politika oluşturma gibi konularda öğretmenlerin mesleki özerkliğini savunmuş ve eğitim camiasının sesi olmuştur (Heikkinen, Wilkinson ve Bristol, 2021).

3.9.4.Finlandiya Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları

Okul müdürlerinin çalışmalarıyla ilgili görev ve sorumluluklar son yıllarda artmış ve daha karmaşık bir hale bürünmüştür ve bu gözlem Fin müdürler için geçerlidir (Lahtero, Ahtiainen ve Lång, 2019). Fin okul yöneticilerinin rolünün son 30 yılda kökten değiştiğine dair yaygın bir görüş vardır. Müdür artık sistem merkezli ve hükümet tarafından kontrol edilen yönetimde emirleri uygulayan ve eylemleri rapor eden bir baş öğretmen değildir. Onlar kar sağlayan özerk birimlerin genel müdürleridir (Risku ve Pulkkinen, 2016).

1970'lerin sonlarından itibaren Finlandiya, eğitimde geleneksel merkezi yönetimden, yeterlilik odaklı ve yerel okul yönetme biçimine geçmeye başladı (Uljens ve Nyman, 2013). 1990'ların başında düzenlenen mevzuat ile yerel düzeye (yerel yetkililer ve okullar) çok fazla güç verilerek müdürün konumunu güçlendirildi. Ayrıca, bu mevzuat müdürün görevlerini belirlemek için yerel yetkililere daha fazla özgürlük verdi. Müdürlerin statüsünün artması ve daha belirgin hale gelmesiyle okul liderliği eğitime olan talepte de artış meydana geldi. Müdür niteliklerine ilişkin ilk resmi tüzük 1992'de belirlendi. 1992 tarihli yasa, müdür olarak görev almak için eğitim yönetiminde özel bir sertifikaya sahip olmanın ön koşul olduğunu belirtti. (Alava, 2005 akt. Värri ve Alava, 2005).

Finlandiya'da mevzuat, okul müdürlerinin görevlerini açıkça belirtmemektedir. Sadece müdürün okulun işleyişinden sorumlu olduğunu belirtir (Risku ve Pulkkinen, 2016). Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulunun yayınladığı rapora göre, okulların farklı olması, belediyelerin kendi içlerindeki düzenlemelerinin farklı olması nedeniyle okul liderlerinin görev, rol ve sorumluluklarını çok detaylı belirlemenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okul yöneticileri ile ilgili problemlere ülke çapında tek tip bir çözüm

olamaz. Okul yöneticilerinden beklenen; yönetim, finans ve okulun fiziksel koşullarını düzenlemede (belediye ile iş birliği içinde) daha fazla sorumluluk sahibi olmalarıdır. Ancak bunların haricinde daha önemlisi okul yöneticisinin tüm okula pedagojik liderlik yapmasıdır. Pedagojik liderliğin içinde müfredat düzenleme, çalışma planı oluşturma, değerlendirme yapma, okul kültürü ve değerlerini oluşturma ve geliştirme, öğrenci işleri ve sosyal yardım; okul dışı sosyal ağları kurma ve sosyal sermaye oluşturma ve tüm personel konuları vardır. Bu rapor, pedagojik liderliği ve bilgiye dayalı yönetimi vurgulamaktadır (Ulusal Eğitim Kurulu, 2013 akt. Alava, 2019). Okul müdürünün yöneticilikten ziyade pedagojik liderlik yapması gerektiği 1983 yılında yeni okul kanununda belirtilmiş ve o yıldan beri en önem verilen konulardan biri olmuştur (Uljen ve Nyman, 2013).

Finlandiya’da müdürlerin öğretmenlik yapması gerekir ve tüm müdürler haftada 2-3 saatten, 20 saate kadar öğretmenlik yaparlar. Okul yöneticileri kendilerini “patron” olarak görmezler ve personel tarafından da öyle algılanmazlar. İlişkiler çok hiyerarşik değildir. Finlandiya’da birçok kişi müdürleri ve öğretmenleri “uzmanlar topluluğu” olarak görmektedir. Velilerin önemli yetkilere sahip olduğu Finlandiya’da velilerin istek ve şikayetlerini ele almaktan müdürler sorumludur (Hargreaves, Halasz, Pont, 2007).

Finlandiya’da okul yöneticileri, başvuruda bulundukları okul düzeyinde öğretmenlik yapmak için belirli niteliklere sahip olmalıdır. Ayrıca üç yeterlilik şartından birini karşılamalıdır. Bunlar; Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından verilen Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak, bir üniversitede Eğitim Liderliği alanında bir programın tamamlamış olmak (25 kredi) veya eğitim yönetiminde deneyim sahibi olmaktır. Ancak, uygulamaya bakıldığında, üniversiteden Eğitim Yönetimi Sertifikası veya Eğitim Liderliği yeterliliği olmadan neredeyse hiçbir müdür işe alınmaz ve üniversitede program tamamlamış olmak diğer adaylardan öne geçirecek bir özelliktir. Müdür yardımcılarının da aynı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Belediyeler özel ihtiyaçlara göre adaylardan için ek şartlar isteyebilir (NCEE, 2021a).

Eğitim Yönetimi Sertifikası konu alanları şunlardır;

1. Kamu hukukunun temelleri
2. Genel ve belediye idaresi
3. Eğitim yönetimi
4. İnsan kaynakları yönetimi
5. Mali yönetim.

Programı bitirmek için iki yazılı sınav tamamlanır (Bölüm A ve B). Bölüm a, 1 ve 2. konu alanlarını ve bölüm b; 3, 4 ve 5 alanlarını kapsar. Sertifika ücretlidir ve Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından atanan görevliler tarafından değerlendirilir. Kurul ayrıca her yıl ücretli olarak sertifikaya hazırlık eğitimi düzenler. Üniversite temel çalışmaları (25 kredi), çeşitli araştırmalar ve çalışmalarla müdürün görevine aşinalığını ve bir mentörlük okulunda deneyimli bir müdürle görüşme yoluyla tamamlanan eğitim yönetiminin konu alanlarını içerir. Yönetici adayları, kişisel gelişim planları hazırlar ve seçtikleri konuya göre bir final projesi hazırlarlar. Ayrıca, birkaç üniversite okul liderliği için finansmanı devlet tarafından yapılan eğitim (6 kredi) düzenlemektedir. Bazı yerel makamlar ve özel eğitim kuruluşları, çok sayıda adayı çeken kendi işe alım eğitim kurslarını düzenlemiştir. Fin yönetici eğitimi daha çok mevzuat bilgisine odaklanır. Son yıllarda, öğretmenlikten müdürlüğe geçişi kolaylaştırmak için liderlik konusunda hizmet öncesi eğitimler artırılmıştır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Finlandiya, hizmet öncesi eğitim kapsamı açısından ortalama bir seviyededir. Hizmet öncesi eğitim programlarına uygulama dahil değildir, ancak birçok yeni müdür, müdürlük görevine başlamadan önce müdür yardımcısı gibi görevlerde bulunmuştur (Taipale, 2012).

Okul yöneticiliği için en çok tercih edilen yol, Eğitim Liderliği alanında bir üniversite programının tamamlanmasıdır. Programları tamamlamak 18 ay sürer ve yönetici adayları diğer görevlerini yürütürken yarı zamanlı olarak bunlara kaydolabilirler. Örneğin, Jyväskylä Üniversitesi, yönetim ve liderlik konularına odaklanır ve öğrenciler hafta sonu seminerlere katılırlar ve iş birliği yapan bir okula

uygulama yapmaya giderler. Staj, uygulama okulundaki müdüre beş saha ziyaretinden oluşur. Kıdemli müdürler veya “eğitmenler” öğrenci tartışmalarına rehberlik eder. Final sınavını başarıyla geçmenin yanında, adayların programdaki deneyimlerine dayalı olarak kişisel bir liderlik felsefesi geliştirmeleri ve sunmaları beklenir (NCEE,2021a). Bunun dışında Joensuu, Lapland, Oulu, Tampere ve Vaasa Üniversiteleri de zaman zaman okul yönetici yetiştirme programları açarlar. Bu programlar genellikle yarı zamanlıdır ve yaklaşık bir buçuk yıl sürer (Värri ve Alava, 2005 akt. Li, 2012).

Belediye okullarının okul yöneticisi seçim prosedürü belediyeden belediyeye değişse de ortak prosedürle uyumludur. Boş kadrolar ilan edilir. Seçim kararı çok üyeli bir komiteye veya kurula da verilebilir. Karar verilme aşamasında danışma prosedürü için ortak bir düzenleme yoktur, ancak yeni müdürün görevleri tanımlanırken veya aynı pozisyon için başvuruları değerlendirirken okulun öğretmen kadrosuna ve veli temsilcilerine sıklıkla danışılır. Mülakatlara ek olarak, adayları karşılaştırmak için psikolojik testlerin kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Okul yöneticilerinin göreve geldiğinde ilk olarak altı aylık bir deneme süresi vardır. Belirli bir süre için görevlerine atanırlar. Genel uygulama, en deneyimli öğretmenlerin müdür olarak atanmasıdır (Taipale, 2012). Finlandiya’da çoğu okul belediyeler tarafından yönetildiği için, okul yöneticileri belediye çalışanlarıdır ve belediyenin kanunlarına tabidir (Derring, Brundrett, Slavíková, Karabec, Murden, Nicolaidou, 2005).

Günümüzde okul müdürlerinin eğitiminin hizmet içi eğitim programlarıyla devam ettirilmesinin gerekip gerekmediği tartışılmaktadır. Bu tartışmanın sebebi okul müdürü olmak için tamamlanması gereken 25 AKTS kredisinin, kapsamlı Fin öğretmen eğitim sistemiyle karşılaştırıldığında bir anormallik olarak algılanmasıdır (Uljens ve Nyman, 2013).

Mevzuat veya toplu sözleşmeler müdürler için hizmet içi eğitim yükümlülüğü belirlememektedir, ancak belediyelerin İK (İnsan Kaynakları) departmanları tarafından verilen eğitim kursları pratik zorunludur. Eğitim günlerinin sayısı, müdürün konumuna ve belediyeye bağlı olarak yılda beş ile on gün arasındadır. Hizmet içi eğitimin konusu belediye yönetim sisteminin

geliştirilmesi, finans, İK yönetimi ve yeni teknolojiler ile ilgilidir. Okul yöneticilerinin liderlik yetkinliklerini güçlendirmeye çok az odaklanılmaktadır. En önemli hizmet içi eğitim sağlayıcıları üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve Educodes'dur (önceki adı Eğitimde Profesyonel Gelişim Ulusal Merkezi). Jyväskylä Üniversitesi, temel çalışmalardan doktora derecesine kadar Eğitim Liderliği konusunda eğitim sağlamaktadır. Bu kuruluşlar, özellikle Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu'nun fon sağladığı uzun dönem hizmet içi eğitim programları düzenlemiştir. Çeşitli liderlik ekibi eğitim programları da oldukça popülerdir. Okul yöneticileri, gönüllü olarak üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri tarafından düzenlenen eğitim programlarına başvurabilirler ve eğitim ücreti genellikle işverenleri tarafından karşılanır (Taipale, 2012).

Finlandiya'da gelecek yıllarda yeterli okul yöneticisi adayı bulmak çok kolay olmayabilir. Bunun sebeplerinden biri okul müdürlerinin %60'ının birkaç yıl içerisinde emekli olacak olmasıdır. Diğer bir sebep ise, Fin müdürlerin özerkliği bazı ülkelerdeki meslektaşlarını kıskandırırsa da Finlandiya'da okul yöneticilerinin öz değerlendirme, hesapları denetleme, eylem planlama, özel eğitim sağlama ve sağlık ve sosyal hizmetlerle iş birliğine yönelik artan sorumlulukları gibi çok fazla görev ve sorumluluğu olmasıdır. Bunlar geçmişe kıyasla zahmetli görülmektedir ve istekli aday bulmak her geçen gün daha zor olmaktadır. Teşviklerin yetersiz olması sebeplerden biridir. Bakanlık, mevcut ödeme yapısının öğretmenleri müdürlüğe ikna etmek için yeterince cazip maaşlar sunmadığını kabul etmektedir. Kadro bulmakta zorlanılan bazı branşlarda, öğretmenler okul yöneticisinden daha fazla kazanabilmektedir. Müdürün maaşı okul büyüklüğüne bağlıdır. Ayrıca bir müdür birden fazla okuldan sorumlu olabilir veya bir müdürün görevleri daha geniş sorumlulukları da kapsayabilir (departman başkanı, belediye eğitim ve kültür hizmetleri müdürü vb.) (Hargreaves ve diğerleri, 2007). Bir okul müdürü birden fazla okulda müdürlük yapsa da sadece tek maaş alır (Radivojević, 2010).

Johnson (2005) [akt. Risku ve Pulkkinen, 2016] hazırladığı raporda Finlandiya Okul Müdürleri Derneği tarafından düzenlenen araştırmaya katılan 587 ilköğretim ve lise müdürünün %98'i iş yüklerinde büyük bir artış olduğunu, müdürlerin görev ve sorumluluklarının giderek daha zor hale geldiğini belirtti.

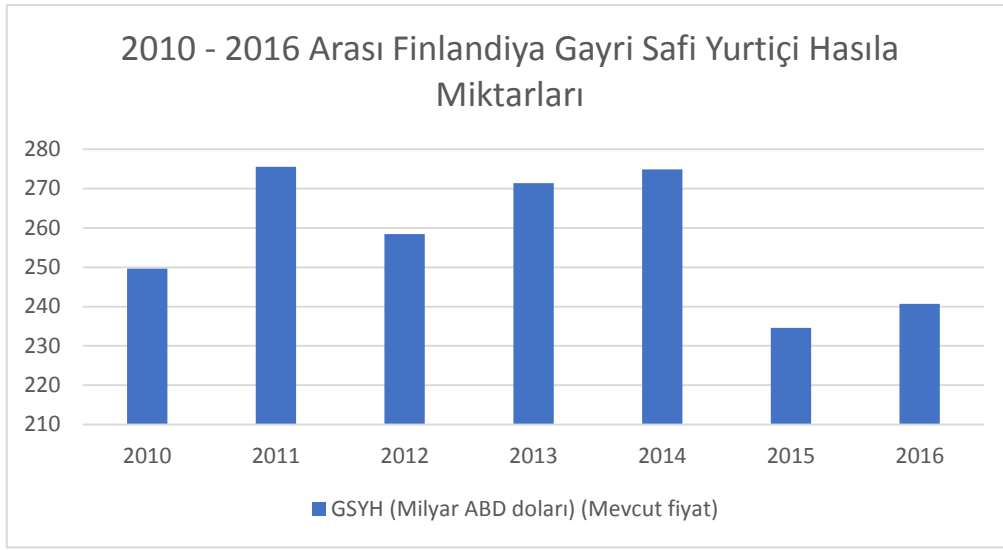
Finlandiya’da okul yöneticilerinin görevi sadece görev yaptıkları okulun değil, içinde bulundukları topluluğun eğitimine katkıda bulunmak olduğu için, “kolektif sorumluluk” kavramı geliştirilmiştir. Müdür görev yaptığı kurumda başarısız olursa, topluluktaki diğer okul müdürleri onun hatalarını belirtir ve ona ihtiyaç duyduğu tüm yardım ve desteği verir. Burada iş birliği karşılıklı güvene dayandığından, profesyonelliklerini ve uzmanlıklarını, ayrıca kontrole yardım eden herhangi bir müdürün niyetini kimse sorgulamaz (Radivojević, 2010).

3.9.5.Finlandiya Eğitim Ekonomisi

Bir ülkenin kalkınması ve refah düzeyini yükseltebilmesi ancak eğitim ile mümkündür. Eğitimde niteliğin artırılması, bireylerin verimliliğini dolayısıyla toplumun niteliğini ve daha iyi istihdamı sağlar (Tunç ve Taşdöken, 2019). Toplumlar eğitime ayırdığı kaynak ve yatırımlarla uzun dönemde somut kazanımlar elde edebilir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018).

Ekonomik özgürlük bakımından, Finlandiya 45 Avrupa ülkesi arasında 10. sıradadır. Bu sonuç ile Avrupa ve Dünya ortalamalarının üzerindedir (The Heritage Foundation, 2021b).

Şekil 14’te Finlandiya’nın 2010-2016 yılları arasındaki GSYH miktarları görülmektedir. 2010-2011 yılları arasında oldukça yükselen GSYH miktarı 2012 yılında bir miktar düşse de 2013 ve 2014 yıllarında tekrar yükselmiştir. 2015’te önemli bir düşüş yaşamış, 2016 yılında bir miktar tekrar yükselmiştir.



Şekil 14. 2010-2016 Arası Finlandiya Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları

Kaynak: IMF (2021c).

Toplam GSYH miktarı içindeki eğitime yönelik devlet harcamalarına bakıldığında 2010 yılında %6,5, 2011 yılında %6,4, 2012 yılında önemli bir artışla %7,1 olmuştur. 2013 ve 2014 yılında yapılan harcama miktarı korunmuş ve yine %7,1 olmuştur. 2015 yılında %7, 2016 yılında ise %6,8 olmuştur (Worldbank, 2020b).

Finlandiya'da eğitim kamu sektöründe yoğunlaşmıştır. 1960'lardan bu yana benimsenen ulusal strateji, coğrafi konum veya ekonomik durumu ne olursa olsun tüm vatandaşlara fırsat eşitliğini sağlamak için temel eğitime yatırım yapmak olmuştur. Finlandiya'da, çocuklar okula en yakın devlet okulunda başlar ve öğrenci kayıtları için bir rekabet ortamı yoktur (Heikkinen, Wilkinson ve Bristol, 2021). Finlandiya'da eğitim her okul düzeyinde kamu tarafından finanse edilmektedir. Eğitim sisteminde, özel finansman, genel olarak tüm harcamaların yalnızca % 2,6'sını oluşturmaktadır. Okul öncesi, temel ve genel lise eğitiminde özel finansmanın payı sadece %1'dir. Lise mesleki eğitim ve yüksek öğrenimde özel finansmanın oranı % 4'tür (Eurydice, 2021b).

Okulların finansmanı, %40 merkezi hükümet, %60 belediye yönetimleri arasında bölünür. Her belediyenin devletten alacağı para miktarı, belediye sınırları içinde ikamet eden 6-15 yaş arası çocuk sayısına bağlıdır ve öğrenci başına yıllık

hesaplanan kişi başı maliyete göre belirlenir (NCEE, 2021a). Kendi finansmanlarına ek olarak, yerel eğitim sağlayıcıları, eğitim kurumlarının kurulması ve işletilmesi için devlet desteği alma hakkına sahiptir. Finansman kriterleri, mülkiyet sahibine bakılmaksızın aynıdır; yani, özel eğitim kurumları da eş değer kriterler kullanılarak finanse edilmektedir (OECD, 2003). Fin özel okulları, belediyeler tarafından yönetilen devlet liseleriyle aynı şekilde hükümet tarafından finanse edilmektedir. Özel okullara, aynı büyüklükteki bir belediye okuluna verilenle benzer bir devlet hibesi verilir. Finlandiya yasalarına göre özel okullar kar elde edemez ve genellikle öğrenim ücreti almazlar (birkaç uluslararası özel okul hariç) (Kortelainen ve Manninen, 2019).

Finlandiya'da 6 yaş grubu çocuklara okul öncesi eğitim ücretsizdir. Ancak altı yaş öncesi kreşler için aileler, gelirlerine göre belirlenen bir ücreti ödemek zorundadır. Son yıllarda kayıt oranını artırmak için ücretler düşürülmektedir. İlkokul ve ortaokulda, yemekler ve ders materyalleri dahil olmak üzere tamamen ücretsizdir. Lise ise, ders materyalleri dışında ücretsizdir. Finlandiya, 2021 sonuna kadar lise eğitimini tamamen ücretsiz hale getirmek için mevzuatta değişiklikler yapmaktadır. Bunun anlamı eğitim, yemek, beş kilometreden fazla okul gezileri, ders materyalleri ve sağlık hizmetlerinin ilköğretimde olduğu gibi ücretsiz olmasıdır. Bütün bunların yanında, her öğrenciye dizüstü bilgisayar verilmektedir. Bu reformun maliyetinin yalnızca eğitim materyali için yıllık yaklaşık 72,8 milyon euro olacağı tahmin edilmektedir. Ders materyalleri dışında üniversite eğitimi de ücretsizdir. Üniversite öğrencileri devletten öğrenim bursu ve üniversite kafeteryasında yemek için yardım alır (European Commission, 2020).

Eğitim Bakanlığı, Finlandiya'ya yeni gelen (dört yıldan az) göçmen öğrenciler, düşük gelire sahip öğrenciler, tek ebeveynli öğrenciler ve ailesi işsiz veya eğitimsiz olan öğrenciler için belediyelere ek fonlar sağlamaktadır. Belediyeler bu gönderilen fonları ihtiyaç duyan okullara dağıtırlar (NCEE, 2021a). Öğrenci mali yardımları; lise, meslek okulları, politeknikler veya üniversitelerde doktora seviyesine kadar yapılan çalışmalar için mevcuttur. Yurtdışında okumak isteyen öğrenciler için de maddi yardım mevcuttur. Ayrıca, yetişkin öğrenciler için bir yetişkin eğitim bursu vardır. Eğitim maliyetleri için devlet katkıları, ölçütleri

öğrenci, ders veya başka bir birim başına yıllık olarak yapılan hesaplamalara göre karar verilir. Devlet katkısı miktarını etkileyen en önemli ölçüt öğrenci sayısıdır. Belediye katkısı, belediyede ikamet eden kişi sayısının, tüm ülke için hesaplanan eğitim maliyetlerine oranıyla belirlenir. Devlet desteği, eğitim sağlayıcıya ödenir. Hükümet tarafından yerel yönetimlere verilen katkıları istediği şekilde harcayabilir; yani, yerel yönetimler, örneğin eğitim hizmetleri ile diğer belediye işlevleri arasında fon tahsisinde kendi kararlarını verme hakkına sahiptir (OECD, 2003). Yerel yönetimlerin finansman dağıtım metodu birbirinden çok farklı olabilmektedir (West ve Ylönen, 2010). Üniversitelerin giderleri devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Bununla birlikte, uygulamada, üniversiteler, devlet finansmanının yaklaşık %70'ini, dış finansman kaynaklarından ve ticari hizmetlerden elde eder. (OECD, 2003).

Tablo 21. Finlandiya 2010-2016 Arası Okul Türlerine Göre Toplam Eğitim Harcamaları

Okul seviyesine göre yapılan harcamalar							
	Okul Öncesi	İlkokul Ortaokul	Lise	Mesleki Eğitim	Uygulamalı Bilimler Üniv.	Üniv. Eğitimi ve Araşt.	Toplam
2010	312	4120	695	1935	896	2162	11434
2011	323	4231	713	2021	921	2330	11848
2012	342	4363	727	2069	928	2340	12084
2013	347	4492	737	2065	912	2341	12209
2014	352	4538	738	2035	874	2320	12190
2015	358	4620	736	1949	883	2323	12208
2016	361	4691	730	1891	916	2284	12213

Kaynak: Statistics Finland (2021).

(milyon euro)

Tablo 21 incelendiğinde, okul öncesinde yapılan harcama miktarları 2010-2016 yılları arasında her yıl artış gösterdiği görülmektedir. Bu Finlandiya'nın okul öncesi eğitime verdiği önemi göstermektedir. İlkokul/ortaokul kademesindeki harcamalar incelendiğinde, verilen yıllar arasında düzenli olarak arttığı görülmektedir. Temel eğitime verilen önem ayrılan kaynaktan da anlaşılmaktadır. Yüksek öğrenim öncesi okul türleri arasında en fazla kaynak ayrılan kademedir. Finlandiya'nın lise kademesi için yaptığı harcamalara bakıldığında Tablo 21'de

2010-2014 yılları arasında her sene artış gösterdiği, 2015 ve 2016 yıllarında ise önceki yıllara nazaran düşüş olduğu görülmektedir.

Mesleki eğitim; yüksek öğrenim öncesi temel eğitimden sonra en fazla kaynak ayrılan ikinci okul türüdür. Tablo 21'e bakıldığında 2010-2011 yılları arasında önemli bir artış yaşanmış, 2012 yılında artış az da olsa devam etmiş ancak 2013-2016 yılları arasında ise her sene azalmıştır. Uygulamalı bilimler üniversitelerine yapılan harcamalar 2010-2016 yılları arasında zaman zaman artarak ve azalarak dalgalanmalar yaşasa da ortalama miktar çok fazla değişmemiştir. Üniversiteler ve araştırmalar için harcanan miktara bakıldığında 2010-2013 yılları arasında artmış, daha sonra ise 2016 yılına kadar dalgalanmalar göstermiştir. Finlandiya'nın 2010-2016 yılları arasında eğitime yaptığı toplam harcamalara bakıldığında ise sadece 2013 yılında ufak bir azalma olmuş, verilen diğer yıllarda daima bir önceki seneye göre artış göstermiştir.

Tablo 22. Finlandiya 2010-2016 Arası Okul Türlerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcamaları

Okul türüne göre öğrenci başına yapılan harcamalar							
	Okul Öncesi	İlkokul Ortaokul	Lise	Mesleki Eğitim	Uygulamalı Bilimler Üniv.	Üniv. Eğitimi ve Araşt	Toplam
2010	5362	7621	5493	8035	6889	12779	7999
2011	5485	7903	5620	8425	6964	13770	8348
2012	5775	8198	5757	8590	6975	13846	8543
2013	5814	8442	5893	8720	6870	13923	8683
2014	5866	8499	5980	8437	6610	14024	8643
2015	5863	8608	6012	7999	6582	14462	8635
2016	5822	8670	5997	7672	6679	14630	8598

Kaynak: Statistics Finland (2021).

(euro)

Tablo 22'de Finlandiya'nın okul türlerine göre 2010-2016 yılları arasında öğrenci başına yaptığı eğitim harcamaları görülmektedir. Okul öncesi eğitim incelendiğinde verilen yıllar içerisinde her yıl artış olduğu görülmektedir. 2010 yılında 5362 € olan harcama miktarı, 2016 yılında 5822 € olmuştur. İlkokul /ortaokul öğrenci başı harcamalarda ise okul öncesinde olduğu gibi 2010-2016 yılları arasında her sene artış olmuş ve 2010 yılında 7621 € olan harcama miktarı, 2016 yılında 8670 € olmuştur. Okul öncesi ve temel eğitime ayrılan kaynağın her

sene artması Finlandiya'nın temel eğitime ne kadar önem verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Lise kademesinde öğrenci başına yapılan harcamalara bakıldığında; 2010-2015 yılları arasında her yıl arttığı, 2016 yılında çok az miktarda düştüğü görülmektedir.

Finlandiya'nın mesleki eğitimde öğrenci başına yaptığı eğitim harcamaları Tablo 22'de incelendiğinde, yüksek öğretim öncesi okul türleri içinde ilköğretim/ortaokuldan sonra en fazla öğrenci başı eğitim harcaması yapılan okul türü olduğu görülmektedir. Mesleki eğitim öğrencilerine ayrılan kaynak 2010-2013 yılları arasında artış göstermiş, 2013'ten sonra ise azalma göstermiştir. 2010 yılında 8035 € olan kişi başı harcama miktarı, 2016 yılında 363 € azalarak 7672 € olmuştur. Uygulamalı bilimler üniversitelerinde 2010-2016 yılları arası öğrenci başına yapılan harcama miktarı çok az miktarda değişmiştir. 2010 yılında 6889 € iken, 2016 yılında 6679 € olmuştur. Okul türleri arasında en fazla artış üniversite kademesinde olmuştur. 2010 yılında 12779 € olan öğrenci başı harcama miktarı, 2016 yılında 1851 € artarak 14630 € olmuştur. Öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı ise 2010-2013 yılları arasında artmış daha sonraki yıllarda ise az miktarda da olsa düşmüştür. 2010 yılında 7999 € iken, 2016 yılında 8598 €'ya ulaşmıştır. 2010-2018'de, eğitime yönelik genel devlet harcamalarında %8 (1 milyar euro daha az) ve yükseköğretimde %11 (0,5 milyar euro daha az) azalma oldu (European Commission, 2020).

Öğretmenlerin temel maaşı; kıdem, dönemsel artış ve girilen ders sayısı ile artar. Yani, öğretmenler, toplu sözleşmede belirlenen öğretmenlik görevleri dahilinde belirlenen ders sayısından daha fazla derse girerlerse, ek ücret almaktadırlar. Haftada bir ekstra dersin, bir öğretmenin maaşını ortalama %3-4 oranında artırmaktadır. Kıdem artışları ve periyodik artışlar bir öğretmenin hizmette geçirdiği yıl göre verilir (OECD, 2003).

3.10.Türkiye Öğretmen ve Okul Yöneticisi Yetiştirme ile Eğitim Ekonomisi Politikalarının İncelenmesi

3.10.1.Türkiye Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Eğitim sistemlerinin üç temel bileşeni vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve müfredattır. Geçmişten günümüze bu üç öğenin önemi değişmemiştir. Eğitim

sisteminin verimli olabilmesi için öğretmen en önemli etkidir (Şimşek, 2009). Kavcar (1999), okul ancak sahip olduğu öğretmenleri kadar iyi olabilir demiştir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihine bakıldığında, 1848 yılında Darümuallimin ismiyle ilk defa öğretmen yetiştiren okulların açıldığı görülmektedir. Amaç rüştiyelerde eğitim verecek öğretmenleri yetiştirmektir (Aydın, 1998). Bu okul Türk eğitim tarihinde adında öğretmen adının geçtiği ilk kurum olmuştur (Akyüz, 2008). Darümualliminler, 1924'te Muallim Mektebi, 1935 yılında ise yine isim değiştirerek öğretmen okulu adını almıştır (Baskan, Aydın, Madden, 2006).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitim ve öğretmenlikle ilgili ilk kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. Bu nizamnamenin amaçlarından biri Anadolu'da ki halka temel eğitim verecek öğretmenleri en kısa sürede yetiştirmektir. Öğretmenlik mesleği için belirli kriterler getirilmiş, öğretmen ve idarecilerin maaşları da belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen okulları "Mekatibi Aliye" olarak adlandırılmış ve yüksek okul sayılmıştır (Çağır ve Türk, 2017).

1870 yılında Darulmuallimat kadın öğretmen yetiştirmek için ve Darümuallimin-i Sıbyan ise ilkokul öğretmeni yetiştirmek için açılmıştır. Bunların ardından 1877 senesinde Darümuallimin-i İdadi ve lise öğretmeni eğitimi için 1891 yılında Darümuallimin-i Ali kurulmuştur. 19. yüzyıl sona ererken tüm okul düzeylerinde öğretmen okulları kurulmuştur (Şimşek, 2009).

Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan düzenlemelerden ilki 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur (Öğretimi Birleştirme Yasası). Bu yasa ile birlikte meslek daha çağdaş ve yenilikçi bir temele oturtulmuştur (Akyüz, 2004). Diğer bir düzenleme ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanunun 43. Maddesinde "Öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yapmakla yükümlüdür" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca mesleği yapabilmek için pedagojik formasyon, genel kültür ve özel alan eğitimi gerekli görülmüştür (Şimşek, 2009). 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların hepsi YÖK çatısı altında toplandı ve tüm branşlar için dört yıllık lisans şartı getirildi

(Kavcar, 2002). 1985 yılında öğretmen alımları ilk defa sınavla yapılmıştır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Günümüzde ise Türkiye’de öğretmen eğitimi ve yetiştirmesinden üniversitelerdeki Eğitim Fakülteleri sorumludur. 2018 yılı öncesinde adaylar, ÖSYM’nin (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) sınavlarını geçerek üniversiteye yerleşiyorlardı (Aldemir ve Er, 2012). 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren bu sınavın ismi YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) olmuştur. Sınavın formatı, içeriği, soru sayısı ve uygulaması da değişmiştir. Sınavın birinci oturumu TYT (Temel Yetenek Testi), ikinci oturum ise AYT’dır (Alan Yetenek Testi). Ayrıca YDT (Yabancı Dil Testi) de mevcuttur. Toplamda üç oturumdan oluşmaktadır. TYT’ye bütün adayların katılımı zorunludur. İçerik olarak sayısal ve sözel bölümlerde eğitim gören öğrencilerin sahip olması gereken yetkinlikleri test eder. AYT ve YDT’ye katılım ise isteğe bağlıdır. TYT’de temel Türkçe becerileri, okuduğunu anlama ve yazım becerileri ölçülür. Türkçe’nin yanında temel matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler becerileri de ölçülmektedir. AYT’de ise Türk Dili ve Edebiyatı testi, Sosyal Bilimler-1 (Tarih-1, Coğrafya-1), Sosyal Bilimler-2 (Tarih-2, Coğrafya-2, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ve Matematik testi mevcuttur. Puan hesaplaması ise şu şekilde yapılmaktadır; öğrencinin TYT oturumundan elde ettiği puanın %40’ı, AYT ya da YDT oturumundan aldığı puanın %60’ına ortaöğretim başarı puanı da eklenerek tercih yapacağı puan ortaya çıkmaktadır (YÖK, 2018). Üniversitelere kabul edilmek için gereken tek koşul, ulusal sınavdan alınan puan ve sıralamadır. Özel yetenek gerektiren bölüm ve programlara öğrenci alımı dışında, hiçbir bölümde ek koşul ya da mülakat gerekmemektedir (Yaman, 2018). Öğretmenlik programları için de aynı durum geçerlidir. Yeterli puanı alabilen herkes programa kayıt yaptırabilmektedir.

Eğitim Fakültesi öğretmenlik programlarında alan derslerinin ağırlığı %45-50, meslek dersleri %30-35, genel kültür dersleri ise %15-20’dir. Eskiden daha katı olan program biraz daha esnetilmiş ve üniversitelere tercih alanı bırakılmıştır. Daha önce seçmeli ders sayısı daha sınırlıyken Bologna sürecine uyum kapsamında

seçmeli dersler %25 oranlarına çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının başarı ile mezun olmaları için gereken kredi sayısı 141 ile 163 arasındadır ve branşa göre değişiklik göstermektedir. Meslek Bilgisi ve Genel Kültür derslerinin ulusal kredileri ve AKTS sayıları tüm öğretmenlik programlarında eşitlenmiştir. Amaç; çift ana dal, yatay geçiş ve eş değerlik başvurularında yaşanan problemlerin ve uyumsuzlukların giderilmesidir. Yine son yapılan değişikliklerden biri de öğretmenlik uygulaması dersinin artırılmasıdır. Daha önce bir yarıyıl olan öğretmenlik uygulaması dersi, Öğretmenlik Uygulaması-1 ve Öğretmenlik Uygulaması-2 adıyla iki yarıyıl olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sayede öğretmen adayları daha fazla uygulama yapma imkânı bulacaktır (YÖK, 2018a). Öğrencilere üniversite sonunda mezun olmaları için yapılan ayrı bir sınav yoktur (Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Yetkinlik, bir konuda bilgi ve beceri sahibi olmaktan çok daha fazlasıdır; belirli bir durumda kaynakları (beceriler ve tutumlar dahil) kullanarak ve bunları etkin hale getirerek karmaşık talepleri karşılama becerisini içerir. Öğretmenler, küreselleşen dünyanın problemleriyle yüzleşmek için farklı yeterliliklere ihtiyaç duyarlar (Nessipbayeva, 2012).

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) pek çok uzman, akademisyen, öğretmenden görüş alarak ve geniş katılımlı olarak düzenlediği çalıştaylar ve pilot uygulamalar neticesinde 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir. Bu 6 ana yeterlik alanı;

- ❖ Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- ❖ Öğrenciyi tanıma,
- ❖ Öğrenme ve öğretme süreci,
- ❖ Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- ❖ Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- ❖ Program yapmak ve içerik bilgisidir (MEB, 2017).

Türkiye’de öğretmen olarak atabilmek için eğitim fakültesi mezunu olmak gerekir. Kişi başka bir fakülteden mezun ise pedagojik formasyon alması gerekir. Bu şartlara sahip olan kişiler, ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)

tarafından yapılan KPSS ve (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ve ÖABT'ye (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) girerler. ÖABT sınavı bazı branşlar için mevcut değildir. Bu sınavlardan alınan puanlara göre her branşta açıklanan ihtiyaç sayısının 3 katı aday, sözlü mülakata çağrılır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu sözlü sınav komisyonları tarafından yapılan mülakatta 100 puan üzerinden değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonucunda 60 ve üzeri puan elde edenler, mülakatta başarılı sayılır ve sözleşmeli öğretmenlik için tercih yapma hakkını kazanırlar. Yapılan tercihler sonucunda puanı yüksek olan adaylar atanır. Atamadan sonra güvenlik soruşturması yapılır. Bu soruşturmanın süresi bulunulan ile göre değişebilir. Güvenlik soruşturmasının sonucu olumlu olanlar sözleşmeli öğretmen olarak 4 yıl çalışırlar. Soruşturmanın sonucunun olumsuz çıkması durumunda kişinin ataması bakanlık tarafından iptal edilir. Adaylık süresini başarı ile tamamlayan ve 4 yıl sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler kadroya atanır (Yaman, 2018).

Öğretmenlerin mesleğe girdikleri sene hem öğretmenliğe hem de çalıştıkları kuruma daha iyi uyum sağlayabilmesi için oryantasyon ve hizmet içi eğitim almaları çok önemlidir (Özen, Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2019). 17 Nisan 2015 tarihli 29379 sayılı Resmî Gazete 'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Daha sonra buna dayalı olarak "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" (02 Mart 2016) yayınlanmıştır. Bu düzenlemelere göre aday öğretmenlerin bir yıl fiilen çalışması ve bunun yanında il milli eğitim tarafından görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin okul müdürü ve okul müdürü tarafından görevlendirilen bir danışman öğretmen tarafından performans değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Bu süreçte başarılı olan adaylar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girer (MEB, 2015).

"Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" ile aday öğretmenler çok yönlü bir yetiştirme programına dahil edilmişlerdir. Bu programa; öğretmenlik uygulaması, okul ve sınıf içi izleme faaliyetleri ve hizmet içi eğitimler dahildir. Bir yıl aday öğretmen olarak göreve devam edecek öğretmenler ilk altı ay kurum müdürü ve danışman öğretmen gözetiminde işe başlama eğitimi alırlar ve staj görürler. Bu staj kapsamında sınıf içi faaliyet olarak 16 hafta sürecek ders planlama

ve yürütme çalışmaları ve ders izleme faaliyetlerinde bulunurlar. Okul dışı uygulamalar da mevcuttur. Aday öğretmen 15 hafta boyunca göreve başladığı ili ve ilçeyi tanımak için okul dışı çalışmalar ve ziyaretler yapar. Bu süreç boyunca kamu kurumlarını, farklı okul türlerini ziyaret eder ve kültürel faaliyetlere katılır. Aday öğretmenlerin bu eğitimi 474 saat sürmektedir. Bunun yanında 8 hafta süren 240 saatlik bir hizmet içi eğitime de katılırlar (MEB, 2016).

Öğretmenlerin kariyer gelişimi incelendiğinde şu görülmektedir; ülkemizde kamuda çalışan memurların ilerleme ve yükselmesi 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 64. ve 67. maddelerinde belirtilmiştir. Kademe ilerlemesi ve derece yükseltilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Kademe ilerlemesi için en az bir yıl bulunduğu kademede çalışmış olmak, sicil kaydının olumlu olması şartları bulunmaktadır. Derece yükseltilmesi için memurun kademe ilerlemesinin üç yıl gerçekleşmiş olması ve sicilinin üst derece için uygun nitelikte olması gerekmektedir. Bunların dışında bazı özel durumlarda (yüksek lisans, doktora, toplu sözleşme vb.) kademe ve derece verilebilmektedir. Kademe ve derece dışında kariyerine yönetici olarak devam etmek isteyen öğretmenler için müdür yardımcılığı, müdür başyardımcılığı, müdürlük, şube müdürlüğü ve eğitim denetmenliği sınavları mevcuttur. Başarılı olan adaylar, kariyerlerine yönetici olarak devam ederler (Tosun ve Sarpkaya, 2014).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yayınlandı. Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, baş öğretmenlikte ise uzmanlık öğretmenlikte 6 yıl şartı vardır (Resmî gazete, 2005). Bu yönetmeliğe dayanarak 2005 Kasım ayında “uzman öğretmenlik” ve “baş öğretmenlik” sınavı ilk ve son kez yapıldı (Tosun ve Sarpkaya, 2014). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına yapılan eleştirilerden biri yönetmelikte uzman öğretmen ve baş öğretmenin görev ve sorumluluklarının belirsiz olması, tanımlanmamasıdır (Çelikten, 2008). Yönetmelik hala yürürlükte olmasına karşı MEB tekrar sınav yapmamıştır. Türkiye’de 2020 itibari ile MEB’de 100 baş öğretmen, 83350 uzman öğretmen görev yapmaktadır (kamu haber merkezi, 2020).

3.10.2. Türkiye Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları

Okul yöneticiliği meslek haline getirme çalışmaları ilk olarak 1924 yılı 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile olmuştur. Bu aynı zamanda eğitim yönetimini bir bilim olarak kabul etmenin de ilk adımlarıdır. Bu kanun ile merkez ve taşrada yeni yapılaşmaya gidilmiş, bu yapının gereklerine uygun olarak yönetici, öğretmen ve eğitim denetmeni yetiştirmek için 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü kurulmuştur (Balcı, 2008). Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü uzun seneler personel ihtiyacını karşılamış ancak ortaokulların yaygınlaşması ile ihtiyacı karşılayamamaya başlamıştır (Ataman, 1987).

Türk eğitim sistemi ihtiyaç olduğu okul yöneticilerini geleneksel olarak kendi iç kaynaklarından temin etmektedir. İlk olarak 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu 12. maddesi “eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir” ifadesi bu durumun temelini oluşturmaktadır. Bu kanunu 1973 yılında çıkarılan, ülkedeki tüm eğitim faaliyetlerini düzenleyen ve açıklayan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu takip etmiştir. Bu kanun eğitim yönetimi ile ilgili görevleri de açıkça öğretmene devretmiştir. Bu kanunun 43. maddesinde öğretmenlik tanımı; “öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklindedir. Yani öğretmen gerektiğinde yönetici rollerini de yerine getiren öğretmen-yönetici olabilmektedir (Taymaz, 2011).

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) bünyesinde 1953 yılında kamu yönetimi uzmanlık programı açılmıştır. Öğretmenler ve okul müdürleri de katılabilmekteydi. Amaç; kamuda çalışanlara yöneticilikle ilgili genel bilgileri ve temeli vermektir. Ancak programın içeriğinde eğitim yönetimi yoktu ve çok az katılımcı (yılında en fazla 10 kişi) almasından dolayı alana çok katkı sağlayamadı. Ama Türkiye’de ilk defa yönetici uzmanlık diploması veren bir program açılması, yönetimin meslekleşmesi açısından önemlidir. 1979-1980 eğitim-öğretim yılında bünyesinde “Eğitim Yönetiminde Uzmanlık Programı” açarak eğitim yönetimine de katkı sağlamıştır (Kaya, 1979 akt. Balcı, 2008).

1962 yılında Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) raporunda Milli Eğitim bünyesinde ihtiyaç duyulan eğitim yöneticileri için üniversitelerde bununla ilgili bölüm açılması gerektiği, her düzeydeki yöneticinin bu eğitimi alması

gerektiği belirtilmiştir (Altın ve Vatanartıran, 2014). Bu rapordan sonra Ankara ve Hacettepe Üniversitelerine eğitim bölümleri açılmıştır (Kaya, 1999 akt. Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bunların yanında o dönemde açılan başka eğitim fakülteleri de mevcuttur. Bu fakültelerle belli bir süre sistemin ihtiyaç duyduğu uzman, müfettiş ve yönetici yetiştirmiştir. Ancak 1997’de YÖK’ün (Yüksek Öğretim Kurumu) kararı ile kapatılmış ve sadece yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim verilen bölümlere dönüştürülmüştür (Cemaloğlu, 2005).

Uzun yıllardır yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim yönetiminin önem verilen bir konu olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi ile ilgili akademik çalışmalar, şura kararları, yasal düzenlemeler, araştırma raporları mevcuttur. Temel problem, eğitim yönetiminin uzmanlık olarak görülmemesi, öğretmenliğe ek olarak yapılan bir görev olarak görülmesidir. Yöneticiliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmemesi sorunların ana sebebidir. Bundan dolayı ülkenin eğitim ve eğitim yönetimi alanında daha yüksek bir seviyeye taşınabilmesi için, öğretmenlerin içinden liderlik özelliği olanlar belirlenmeli ve gerekli eğitim verilerek yönetici olmaları sağlanmalıdır. Eğitim yöneticiliği konusu pek çok yerde ele alınmıştır.7, 10, 14 ve 18. Milli Eğitim Şuralarında eğitim yöneticiliği konusu ile ilgili alınan kararlar mevcuttur. Bunun dışında TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) 2010 yılı Türkiye Ulusal Raporunda okul yöneticiliğinin uzmanlık olarak ele alınması ve meslekleşmesi gerektiğine dair tavsiye kararı yayınlamıştır (Akbaşı ve Balıkçı, 2013). Eğitim yöneticisi atamaları ile ilgili yapılan yönetmeliklerin devamlı olarak değiştirilmesi, istikrarsızlığa, kaynak israfına, kuruma karşı güven problemlerine neden olmaktadır. Ayrıca belirli bir plan ve politika çerçevesinde atama yapılmadığından dolayı toplumu daha iyi bir noktaya taşıyacak etkin okullar oluşturulamamakta ve liderlik vasfına sahip kişileri belirlemek sorun teşkil etmektedir (Konan, Çelik ve Çetin, 2018).

Şimşek (2004), Türkiye’nin eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama sürecini üçe döneme ayırmıştır. 1970 öncesi dönemi çıraklık modeli, 1970 ve sonrasını eğitim bilimleri modeli ve 1998 sonrasını ise sınav modeli olarak adlandırmıştır. Bu üç döneme ek olarak Balcı (2008), eğitim yöneticisi atamalarında sınavın kaldırılmasından sonraki dönemi ise keyfilik dönemi olarak isimlendirmiştir.

Eğitim Kurumlarına yönetici atama noktasında MEB çok fazla yönetmelik çıkarmıştır. 1985-2015 yılları arasındaki 30 yıllık sürede 14 yönetmelik çıkarılmıştır (Ayrıl, 2016). 1998 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine ilişkin Yönetmelik (R.G sayı 23742) öncekilerden farklı bir uygulama içeriyordu. Yönetici adaylarına verilecek eğitimin sonunda yapılacak sınavda başarılı olanlar yönetici olarak atanma yeterliliğine sahip olacaktı. Bu uygulamaya göre önce bir seçme sınavı yapılacak, başarılı olanlar 120 saatlik bir eğitim yöneticiliği kursuna katılacaklardı. Kurs sonunda yapılan değerlendirme sınavında başarılı olanların ataması gerçekleştirilecekti. Bu yönetmeliğin uygulanması 1999 yılında gerçekleştirilmiş ve yönetici atamaları bu şekilde yapılmıştır. Ancak bu yönetmelik çok fazla uygulamada kalmamıştır (Karip ve Köksal, 1999). Bu yönetmelik 2004 yılında kaldırılmıştır (Şişman ve Turan, 2004).

2004 yılında Resmî Gazete 'de yayınlanan yönetici atama yönetmeliğine göre yönetici olarak atanabilmek için 2 yıl öğretmenlik şartı, yazılı sınavdan 100 üzerinden en az 70 alma ve mülakat şartı getirilmiştir. Yazılı sınavı ve mülakatı başarı ile geçen adaylar eğitim yöneticisi olarak atanmıştır (Resmî Gazete, 2004). 2007 yılında Resmî Gazete 'de ise yönetmelikteki yazılı sınav kaldırılmış, liyakat ve kariyer şartı getirilmiştir. Atamadan sorumlu kurum doğrudan bakanlığa bağlı olan eğitim kurumlarında MEB, ilde valiler olmuştur (Resmî Gazete, 2007). 2009 yılında Resmî Gazete 'de yayınlanan yönetmelikte 3 yıl öğretmenlik ve olumlu sicil şartı aranmıştır. Bunun yanında yazılı sınav şartı tekrardan getirilmiştir. Yazılı sınavda 100 tam puan üzerinden 60 ve üstü alanlar başarılı sayılmıştır. Puan üstünlüğü göz önüne alınarak ve valilik onayı ile kurumlara atamalar gerçekleştirilmiştir (Resmî Gazete, 2009). 2013 yılında yayınlanan yönetmelikte ise okul yöneticiliği için beş sene, müdür yardımcılığı için ise üç sene öğretmenlik şartı getirilmiştir. Yazılı ve sözlü sınavın başarı ile geçilmesi gerekmektedir. Yazılı sınavda başarılı olmak için asgari puan 70'tir. Nihai puan oluşturulurken %50 yazılı sınav, %30 sözlü sınav ve %20 Ek 1 Yönetici Değerlendirme Formu göz önüne alınmıştır. Puana göre sıralama yapılarak her kurum için üç aday valiliğe sunulmuş ve vali tarafından uygun görülen aday atanmıştır (Resmî Gazete, 2013). 2014 yılındaki yönetmelikte yazılı sınav kaldırılmış sözlü sınavdan 70 ve üzeri alan

başarılı sayılmıştır. Başarılı olanlar valilik onayı ile dört yıllığına görevlendirilmiştir. Bu yönetmeliğe göre aynı okulda sekiz yıldan fazla görev yapılamaz (Resmî Gazete, 2014). 2015 yılında ise müdür yardımcılığı için yazılı sınav geri getirilmiştir. Okul müdürlüğü için sadece sözlü değerlendirmeye göre görevlendirme devam etmiştir (Resmî Gazete, 2015). 2017 yılında yayınlanan yönetmelikte ise yazılı sınav tamamen kaldırılmıştır. Tüm yönetici atamaları sözlü sınava göre yapılmıştır. Sözlü sınavdan 60 puan alanlar başarılı sayılmıştır. Yönetici değerlendirme formu ve sözlü sınav ortalaması alınarak kurumlara dört yıllığına yöneticiler görevlendirilmiştir (Resmî Gazete, 2017).

2018 ve 2019 yılında yönetmelikte yapılan değişikliklerle eğitim yöneticisi olmak için okul müdürlüğünde bir yıl yöneticilik, müdür yardımcılığında ise iki yıl öğretmenlik şartı bulunmaktadır. Bunların dışında yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak gerekmektedir. Yazılı sınav konuları şu şekildedir:

- a) Genel kültür ve genel yetenek %35
- b) Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi %10
- c) Mevzuat %10
- d) Eğitim Bilimleri %35
- e) Değerler Eğitimi %5
- f) Eğitim ve öğretimde etik %5

Yapılan sözlü sınavda mevzuat, genel kültür, liyakat, temsil ve ikna kabiliyeti, özgüveni, bilimsel gelişmelere açıklığı ve ifade yeteneği değerlendirilmektedir. Ek-1 kapsamında kariyeri boyunca aldığı ödül, ceza, eğitim ve kıdemi de dikkate alınmaktadır (Resmî Gazete, 2018; 2019).

Mevzuatta eğitim yöneticileri için hizmet öncesi eğitimle ilgili bir hüküm bulunmamaktadır. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılan çalışmalar neticesinde “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Sertifika Programı” oluşturulmuş ve pilot uygulamaya geçilmiştir (MEB, 2019).

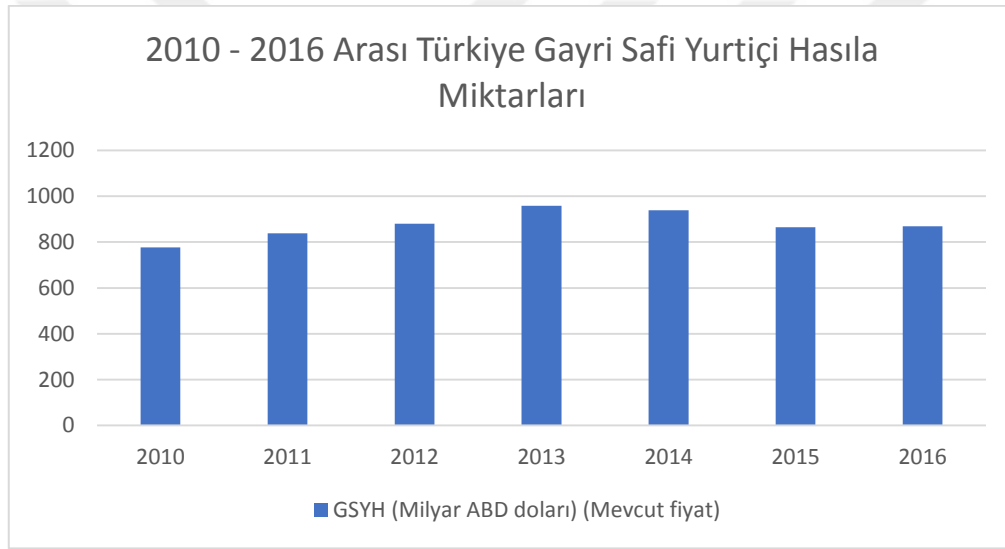
3.10.3.Türkiye Eğitim Ekonomisi

Eğitim, devletin ekonomik hedeflerine ulaşmasında önemli bir araçtır. Vatandaşlarına iyi bir eğitim imkânı sunan devlet iş gücü verimliliğini de artırmış

olur ve böylece milli gelir artar ve gelir dağılımı daha adaletli bir hale gelir (Arabacı, 2011).

2021 Ekonomik Özgürlük İndeksine göre Türkiye 76. sıradadır. Avrupa’da 45 ülke arasından 37. Sıradadır. Bu sıralama ile Avrupa ortalamasının altında, dünya ortalamasının üzerindedir (The Heritage Foundation, 2021c).

Şekil 15’te Türkiye’nin 2010-2016 arası GSYH oranları görülmektedir. 2010-2013 arası GSYH’nin düzenli olarak yükseldiği tablodan anlaşılmaktadır. 2014 ve 2015 yıllarında düşüş meydana gelmiş 2016 yılında ise tekrardan az miktarda da olsa yükselmiştir.



Şekil 15. 2010-2016 Arası Türkiye Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Miktarları

Kaynak: IMF (2021d).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2010 yılı bütçesinin GSYH’ye oranı %2,57, merkezi yönetim bütçesine oranı ise %9,84’dür. 2011 yılı bütçesinin GSYH’ye oranı %2,66, merkezi yönetim bütçesine oranı %10,91 olmuştur. Her iki oranda da artış olduğu görülmektedir. 2012 yılı yüzdelerine bakıldığında; MEB bütçesinin GSYH’ye oranı %2,73, merkezi yönetim bütçesine oranı ise %11,16’dır. Artış devam etmiştir. 2013 yılı bütçesinin GSYH’ye oranı %3,05, merkezi yönetim bütçesine oranı %11,76 olmuştur. 2014 yılında MEB bütçesinin GSYH’ye oranı %3,24, merkezi yönetim bütçesine oranı %12,81 olmuştur. Merkezi yönetim bütçesi oranında önceki yıllara göre daha fazla artış olduğu göze çarpmaktadır.

2015 yılı bütçelerine bakıldığında MEB'in bütçesinin GSYH'ye oranı %3,46'ya yükselmiştir. Bu bütçenin merkezi yönetim bütçesine oranı da bir önceki yıla göre artış göstererek %13,38 olmuştur. 2016 yılında MEB bütçesinin GSYH'ye oranı %3,55 olarak açıklanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı ise %13,38'de kalarak bir önceki yıl ile aynı oranda kalmıştır (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021). Oranlar artış gösterse de eğitimde kaliteyi ve eşitliği yaygınlaştırmak için bu oranların daha fazla artması gerekmektedir.

Tablo 23. Türkiye 2011-2016 Arası Okul Türlerine Göre Toplam Eğitim Harcamaları

Okul seviyesine göre yapılan harcamalar						
	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Meslek Lisesi	Yüksek Öğretim
2011	4 126	16 938	12 506	10 382	7 873	25 482
2012	4 972	19 153	16 446	12 233	9 975	30 262
2013	5 313	20 354	19 369	14 309	12 488	34 207
2014	6 587	23 542	22 621	15 654	14 789	39 547
2015	7 222	25 530	24 243	18 187	16 811	43 256
2016	9 035	28 227	30 168	21 684	20 640	50 978

Kaynak: TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2019). (milyon TL)

Tablo 23'te Türkiye'nin 2011-2016 yılları arası okul türlerine göre yaptığı toplam harcamalar görülmektedir. Türkiye'nin resmi istatistik kurumu olan TÜİK'te (Türkiye İstatistik Kurumu) 2011 yılından önceki verilere ulaşılamamaktadır. O yüzden 2010 yılı verileri dahil edilememiştir. Tablo 23'te 2011-2016 yılları arasında tüm okul kademelerinde yapılan harcamanın her sene arttığı görülmektedir. Harcamalardaki en büyük artış yüksek öğretimde olmuştur. Bunun sebebi son yıllarda artan üniversite ve öğrenci sayısında artış olması olabilir. Yüksek öğretimden sonraki en büyük artış 17,6 milyon TL ortaokul kademesinde olmuştur. Meslek Liselerine yapılan harcama da verilen yıllar içerisinde 12,7 milyon TL artmıştır. Bu meslek liselerine verilen önemin arttığını göstermesi bakımından önemlidir. İlkokul seviyesinde yapılan harcama 2011-2016 yılları içerisinde 11,2 milyon TL artmıştır. İlkokul temel eğitimin verildiği kademe olduğu için çok daha fazla önem verilmeli ve yatırım yapılmalıdır. Lise seviyesinde yapılan harcama miktarı verilen yıllar içerisinde 11,3 milyon TL artmıştır. 2011-2016

yılları arasında okul öncesi kademesinde yapılan toplam harcamalarda meydana gelen artış 4,9 milyon TL olmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibari ile beş yaş ve üzeri çocuklara anaokulu zorunlu hale gelmiştir. Bu uygulama gereklidir. Çünkü erken çocukluk eğitimi çok önemlidir. Pek çok OECD ülkesinde de anaokuluna başlama yaşı beştir.

Tablo 24. Türkiye 2011-2016 Arası Finans Kaynağına göre ve Toplamda Yapılan Eğitim Harcamaları

Toplam ve Finans Kaynağına Göre ve Yapılan Harcamalar					
	Toplam Devlet	Merkezi	Yerel	Toplam Özel	Toplam
2011	59 309	57 707	1 603	21 551	77 308
2012	69 383	67 290	2 093	28 015	93 041
2013	79 224	76 285	2 939	31 541	106 041
2014	90 674	89 313	1 361	37 480	122 741
2015	101 612	100 498	1 114	40 149	135 249
2016	121 550	120 582	969	47 955	160 733

Kaynak: TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2019).

(milyon TL)

Tablo 24'te Türkiye'nin 2011-2016 yılları arası finans kaynağına göre ve toplamda yaptığı eğitim harcamaları görülmektedir. Tablodan anlaşıldığı üzere Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların çok büyük bir kısmı devlet tarafından ve merkezi olarak yapılmaktadır. Yerel kaynakların harcama miktarı çok düşüktür. Bu tezde bahsi geçen başarılı ülkelerin neredeyse tamamında eğitimle ilgili harcamaların büyük kısmını belediyeler ve yerel kaynaklar sağlamıştır. Türkiye'de ise durum tam tersidir. Eğitim ve harcamalar çok merkeziyetçi bir yapıdadır. Yerel yönetimlerin eğitime çok fazla katkısı ve söz hakkı bulunmamaktadır. Türkiye son yıllarda eğitimin devlet üzerindeki finans yükünü azaltmak için özel okulları teşvik etmektedir. Dershaneler yasası olarak bilinen ve dershanelerin kapatılmasını sağlayan yasanın 2014 yılında Resmî Gazete' de yayınlanmasından sonra pek çok dersane özel okula çevrilmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde; 2011-2016 yılları arasında eğitim yapılan toplam harcama miktarı 62,2 milyon TL artmıştır. Toplam devlet harcamalarının neredeyse tamamı merkezden yapılmış, yerel kaynakların harcaması çok küçük bir kısmı karşılamıştır. Merkezi harcamalar her sene artmış ancak yerel kaynakların

harcamaları 2013 yılından sonra her sene azalmıştır. Toplam özel harcamalara bakıldığında ise 2011-2016 yılları arasında 26,4 milyon TL artış olduğu görülmektedir. Finans kaynağına bakılmaksızın devletin merkezi ve özel yaptığı toplam harcamalar incelendiğinde, 2011-2016 yılları arasında 83,4 milyon TL artış olmuştur.

Tablo 25. Türkiye 2011-2016 Arası Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcamaları

Eğitim Düzeyine Göre ve Öğrenci Başına Yapılan Harcamalar					
	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yüksek Öğretim
2011	3528 TL 2103 \$	2631 TL 1568 \$	2754 TL 1641 \$	3838 TL 2287 \$	10697 TL 6375 \$
2012	4461 TL 2477 \$	3229 TL 1793 \$	3189 TL 1771 \$	4532 TL 2516 \$	11766 TL 6533 \$
2013	4980 TL 2614 \$	3646 TL 1914 \$	3513 TL 1844 \$	5104 TL 2679 \$	12157 TL 6380 \$
2014	5893 TL 2689 \$	4288 TL 1956 \$	4222 TL 1926 \$	5453 TL 2488 \$	12707 TL 5798 \$
2015	6078 TL 2231 \$	4736 TL 1738 \$	4628 TL 1698 \$	6075 TL 2229 \$	12463 TL 4574 \$
2016	7062 TL 2333 \$	5505 TL 1819 \$	5569 TL 1840 \$	7256 TL 2397 \$	13487 TL 4456 \$

Kaynak: TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2019).

(TL)

Tablo 25’te Türkiye’nin 2011-2016 yılları arasında eğitim düzeyine göre öğrenci başına yaptığı harcamalar görülmektedir. Öğrenci başına yapılan harcamanın en fazla artış gösterdiği kademe okul öncesidir. Verilen yıllar içinde 3534 TL artmıştır. Yapılan bu yatırımlar son yıllarda okul öncesi kademesine verilen önemi açıkça göstermektedir. İkinci en yüksek artış lise kademesinde meydana gelmiştir. Lise düzeyinde öğrenci başına yapılan harcama, incelenen yıl aralığında her sene artış göstermiş ve 2011-2016 yılları arasında toplamda 3418 TL artmıştır. İlkokul seviyesinde artış incelenen yıl aralığında her sene olmuştur. Toplam artış 2011-2016 yılları arasında 2874 TL olmuştur. Ortaokul seviyesinde en yüksek artış 2015-2016 yılları arasında olmuştur. Ortaokul seviyesinde verilen yıl aralığındaki toplam artış 2815 TL olmuştur. Yüksek öğretim diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğrenci başına harcamanın en çok yapıldığı eğitim kademesidir. Yapılan harcamalar incelendiğinde her sene artış olmasına karşın 2014-2015 yılları arasında az miktarda da olsa yüksek öğretimde öğrenci başına

yapılan harcama miktarı azalmıştır. 2011-2016 yılları arasında yüksek ğretim düzeyinde ğrenci başına yapılan harcama miktarı toplamda 2790 TL artmıştır. Harcamalara dolar bazında bakıldığında ise 2014 yılından itibaren dolar kuru yükseldiğı için yapılan harcama miktarı TL bazında artsa bile dolar bazında daha düşük görünmektedir.

2015 yılında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarının büyük bir kısmı devlet tarafından finanse edildi. Bu oran %74,3’tür. Hane halklarının eğitim harcamaları için yaptığı harcamaların oranı %18,7’dir (TÜİK, 2016).

2000-2016 yılları arasında özel okullara devam eden ğrenci sayısı 246.000’den 1.174.409’a yükselmiştir (Özdemir ve Tüysüz, 2017). Yarı kamusal hizmet olan eğitimin bir kısmının özelleşmesi normaldir. Ancak Türkiye gibi hala gelişmekte olan ülkelerde özel okulların oranının yüksek olması toplumun eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamaması ile sonuçlanabilir. Bu yüzden Türkiye gibi ülkelerde özelleşmenin zamana yayılması daha doğru olur (Çalcalı, 2019). İlkokul ve ortaokul finansmanının OECD lkelerinde %90’ı kamu tarafından finanse edilmektedir. Bu oran Türkiye’de %81’dir. Üniversite kademesinde OECD kamu finansman ortalaması %75, Türkiye’de ise %66’dır (OECD, 2018b). Gelişmiş ülkelerde temel eğitim harcamaları daha çok kamudan karşılanmaktadır. Yüksek ğretimde ise özelleşme daha fazladır. Türkiye’de ise durum tam tersidir. Toplumun her kesiminin eğitim hizmetlerine ulaşabilmesi için temel eğitim herkes için ulaşılabilir olmalıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak Türkiye, Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya ile ilgili ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Ülkelerin PISA’da Yıllara Göre Elde Ettikleri Başarıları ile ilgili Tartışma, Sonuçlar ve Türk Eğitim Sistemi için Öneriler;

2015 PISA sonuçlarına bakıldığında en başarılı beş ülke sırasıyla Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan ve Finlandiya’dır. PISA’ya katılan 72 ülke arasında Türkiye puan ortalaması ile 52. sıradadır. OECD Eğitim ve Beceriler Başkanlığı Direktörü Andreas Schleicher, Türkiye’nin daha başarılı olması için sınav baskısının azaltılmasını ve iyi okulların artırılması gerektiğini belirtmiştir (Öndeş, 2019). Karabulut (2017) yaptığı çalışmada; PISA’da Türkiye’nin başarısız olma nedenlerini öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmen yeterlilikleri ve öğretim programındaki kazanımların PISA değerlendirmesine uymaması gibi değişkenlere bağlamıştır.

Türkiye’nin PISA değerlendirmesinde daha iyi bir noktaya gelmesi için öğrencilere öncelikle okuma becerileri kazandırılmalıdır. Okuma becerisi diğer tüm alanların temelidir. Okuma becerisi iyi olmayan bir öğrenci diğer alanlarda da başarılı olamaz. Ezber bilgiden ziyade bilgiyi kullanmayı ölçen PISA’da, Türkiye’den katılan öğrenciler matematik ve fen okuryazarlığında da zorlanmaktadır. Temel eğitimden itibaren bilgiyi kullanma becerileri üzerine eğitim verilmelidir. Türkiye’de sınavlarda daha çok ezber bilgi sorulmaktadır. Son yıllarda LGS’de (Liselere Giriş Sınavı) daha çok PISA tarzı sorular sorulmaya başlanmıştır. Bu olumlu bir gelişmedir.

Ülkelerin Eğitim Sistemleri ile İlgili Tartışma, Sonuçlar ve Türk Eğitim sistemi için Öneriler;

Araştırmaya konu olan beş ülkenin eğitim sistemleri incelendiğinde okul öncesi eğitime çok önem verildiği görülmektedir. Türkiye de son yıllarda okul öncesi eğitime daha fazla önem vermektedir ancak aileler bu konuda daha fazla desteklenmelidir. Mesleki eğitime başarılı ülkeler oldukça fazla yatırım yapmakta ve yetenekli öğrencileri yönlendirmektedir. Türkiye bu konuda hala yetersizdir. Mesleki eğitime başarılı öğrencileri yönlendirmede problem vardır. Bu konuda aileler ve öğrenciler bilinçlendirilmeli ve mesleki eğitim daha çekici hale getirilmelidir. Öğrenciler mezun olduktan sonra istihdam edilmelidir. Özsoy (2015); Türkiye’de mesleki eğitim kalitesinin artırılması gerektiğini, mezun olduğunda öğrencilerin istihdam edilmesinde sıkıntılar yaşandığını, mesleki eğitimde paradigma değişikliğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Politikaları ile İlgili Tartışma, Sonuçlar ve Türk Eğitim Sistemi İçin Öneriler;

Singapur’da Ulusal Eğitim Enstitüsü (UEE) temel öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim ve okul müdürleri için de liderlik programları hazırlamakta ve liderlik eğitimi vermektedir. Singapur her sene mezun olacak öğretmen sayısı kadar boş pozisyon açar ve öğretmenlik bölümlerine girebilmek oldukça zordur. Kişinin mezun olacağı sınıfın en iyi %3’lük kısmına girmesi gerekmektedir. Öğretmenlik bölümüne girebilmek için kişinin notlarına, ulusal sınavdan aldığı sonuca ve öğretmen giriş yeterlilik sonucuna bakılır. Bu sonuçları olumlu olan adaylar hemen programa kabul edilmez. Öğretmenlik mesleği için gerekli olan mesleğe bağlılık, tutku ve iletişim becerilerini ölçmek için mülakata alınır. Öğretmenlik Singapur’da çok talep gören bir meslektir ve maaş miktarı oldukça yüksektir. Ayrıca öğretmenlik bölümünde olan öğrencilere eğitim süreleri boyunca aylık maaş verilir ve tüm eğitim ücretleri ödenir. Ancak adayın öğretmenlik programında başarısız olması ya da 3-6 yıl doldurmadan mesleği bırakırsa yapılan tüm ödemeler geri istenir. UEE’ye girmeye hak kazanan tüm adaylardan eğitime kayıt olmadan önce bir okulda eğitimsiz öğretmen olarak görev verilir. Bunun amacı adayın mesleğe uygunluğunu daha iyi değerlendirmek ve adayında öğretmenliğin ne olduğuna dair

daha somut bilgi edinmesini sağlamaktır. Böylece hem UEE bünyesine aldığı adayın öğretmenlik için uygun olduğundan emin olur hem de aday, öğretmenliği somut olarak deneyimleme şansı elde eder ve uygun olmadığını düşünürse programa başlamadan bırakabilir. UEE'ye her yıl ortalama 2000 aday alınır. Öğretmenlik programına girişten itibaren adaylar yoğun destek alır. Bir öğretmen, eğitim sürecinde başarısız olması durumunda başka bir mesleğe yönlendirilir.

Japonya'da üniversiteye giriş iki aşamalıdır. Öğretmenlik bölümüne girebilmek için önce ulusal Üniversite Giriş Sınavı'na (UECE) girmek, ardından üniversitelerin kendi girişi koşullarına uygun olmak gerekir. Öğretmenlik eğitimini tamamlayanlar sertifika alır. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri genel öğretmenlik sertifikası, ortaokul ve lise öğretmenleri o branşa özel sertifikayı alır. Bazı sertifikalar ülke genelinde, bazıları ise verildiği bölgesel yönetimde geçerlidir. Öğretmen maaşları ulusal gelir seviyesinin üzerindedir. Kalıcı öğretmen sertifikalarının geçerlilik süresi 10 yıldır ve süre dolduğunda üniversiteler tarafından verilen sertifika yenileme derslerinin alınma gerekmektedir. İşe alınma yerel yönetimlerce yapılır. Başvurulan yerel yönetimin bölge eğitim kurulu tarafından sınav yapılır ve ardından mülakat yapılır. İşe alımlarda başvuranlar arasından en yüksek puanlılardan başlayarak alım yapılır. Japonya'da 1 yıllık adaylık süreci mevcuttur. Bu süreçte adayın eğitime katılabilmesi için ders saati sayısı okul müdürü tarafından azaltılır. Öğretmen eksikliği ihtiyacı bölgesel eğitim kurulu tarafından ek bir öğretmen işe alınarak giderilir. Japonya'da öğretmenlerin kariyerleri boyunca almak zorunda olduğu temel hizmet içi eğitimler mevcuttur. Öğretmenler kariyerinin 1, 5, 10 ve 15. yılında hizmet içi eğitim almak zorundadır. Ayrıca bakanlık her sene yaklaşık 5000 öğretmeni yurt dışına eğitime göndermektedir. Aldemir (2010), yaptığı çalışmada Türkiye ve Japonya'nın öğretmen seçme ve yerleştirme sistemlerini, istihdam şeklini ve İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerini incelemiştir ve iki ülkenin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Estonya'da öğretmenlik mesleğine ilgi; maaşın düşük olmasından dolayı azdı ve bu yüzden 2000-2012 yılları arasında öğretmen maaşlarına %56 zam yapıldı. 2016 yılı OECD öğretmen maaş zammı ortalaması %20 idi. Dolayısıyla

Estonya'nın yaptığı zam ortalamanın oldukça üzerindedir. Estonya'da öğretmenlerin yaş ortalaması 46'dır ve hedef 30 yaş altı öğretmen oranını artırmaktır. Gençleri öğretmenliğe teşvik etmek için öğretmenlik eğitimi alanlara ayda 160 euro burs verilmektedir. Sınıf ve branş öğretmenleri yüksek lisans düzeyinde, okul öncesi ve meslek öğretmenleri lisans düzeyinde eğitim alır. Öğretmenlerin işe alımı direkt okul tarafından yapılmaktadır. Okullar öğretmen atama, görevlendirme ve görevden alma konularında özerkliğe sahiptir. Öğretmenler, okul düzeyinde düzenlenen ve okul müdürü tarafından yönetilen açık bir işe alım prosedürüyle göreve gelirler. Öğretmen kariyer basamakları mevcuttur. Öğretmenler sırasıyla; kıdemsiz öğretmen, öğretmen, kıdemli öğretmen, usta öğretmen (metodolog öğretmen) unvanlarını alırlar. Kıdemli öğretmen basamağı için okula bir kurul, metodolog öğretmen unvanı için bölgesel yönetim düzeyinde bir kurul toplanır. Öğretmen maaşlarına zammı okul müdürü belirler. Estonya'da öğretmenler beş yılda bir 160 akademik saat hizmet içi eğitim almak zorundadır. Dal, Tekin ve Kırıl (2019), Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda, Yunanistan ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme, eğitim yönetim ve denetim sistemlerini karşılaştırdıkları çalışmada Estonya hariç diğer ülkelerde öğretmenlik için lisans eğitiminin yeterli olduğu, Estonya'da ise yüksek lisans şartının olduğunu tespit etmişlerdir.

Tayvan'da öğretmenlik çok saygı gören ve prestijli bir meslektir. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri öğretmen kolejlerinde, ortaöğretim öğretmenleri üniversitelerde eğitilir. Öğretmen yetiştirme programları dört yıllık ve tam zamanlıdır. Mezun olduktan sonra öğrenciler bir okulda bir yarıyıl (altı ay) staj yaparlar ve sonrasında ulusal yeterlilik sınavına katılırlar. Bölgesel hükümetlerdeki Eğitim Büroları öğretmenleri işe almaktan sorumludur. Azalan doğum oranları ve öğrenci kaydı nedeniyle öğretmen ihtiyacı azalmış ve işe alımlarda rekabet artmıştır. İşe alım süreci yazılı değerlendirmeler, görüşmeler ve örnek ders anlatımı içerir. Öğretmenler her sene okula ve bölgesel yönetime göre değişen saatte hizmet içi eğitime katılmak zorundadır.

Finlandiya'da okul öncesi öğretmenleri hariç diğer tüm öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olması gerekir. Öğretmen eğitimi 3 yıl lisans+ 2 yıl

yüksek lisans toplam beş yıldır. Öğretmenler için ulusal bir denetleme ve değerlendirme sistemi yoktur. Öğretmenlik yüksek statülü ve prestijli bir meslektir ve oldukça talep vardır. Üniversiteler üç yılda bir Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile görüşür; finansman ve farklı bölümlerden beklenen mezun sayısı konusunda anlaşmaya varır. Böylece bir alanda mezun fazlası oluşmaması amaçlanır. Öğretmenlik bölümüne alım yapılırken adayın lise bitirme sınav sonuçlarına, lise notlarına, okul dışı aktivitelerine bakılır. Daha sonra kendilerine verilen pedagojik bir kitaptan yazılı sınava girerler. Bundan sonraki aşamada sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini ölçmek için okul içi örnek durum verilir tepkilerine ve çözüm yollarına bakılır. Son aşamada ise mülakat yapılır. Her üniversitenin öğretmen adaylarının öğretim uygulaması yaptığı öğretmen yetiştiren okulu vardır. Bu okulların finansmanı Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından karşılanır. Öğretmenlik programını başarı ile bitirenler direkt olarak iş başvurusu yapabilir. Boş öğretmenlik pozisyonları internet sitelerinde, gazetelerde ve öğretmen sendikası dergilerinde yayınlanır. Öğretmenler direkt olarak okulun sahibi olan belediyeye başvurur. Finlandiya’da sabit süreli ve açık uçlu olmak üzere iki tür öğretmenlik vardır. Sabit süreli pozisyonlarda öğretmenler geçici olarak (örn. doğum izni) genellikle bir eğitim-öğretim dönemi için işe alınır. Bu pozisyondaki öğretmen sayısı çok azdır. Kadroların büyük kısmı açık uçludur yani öğretmen işe alındıktan sonra deneme süresi yoktur ve öğretmenlik etik kuralları ihlal edilmediği sürece sözleşmeyi feshetme yolu yoktur. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yıllık zorunlu hizmet içi eğitim günleri vardır ama sistematik bir hizmet içi eğitim zorunluluğu yoktur. Mete (2013); Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme ve atama politikalarını incelediği çalışmasında Finlandiya’da kişinin öğretmen eğitimi veren bir üniversiteye kabul edilmesi için şartların kurumdan kuruma değiştiğini ancak yazılı test, mülakat, grup tartışması ve yetenek testinin tüm adaylara uygulandığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulara göre öğretmen yetiştirme ile ilgili Türk Eğitim Sistemine sunulan öneriler şu şekildedir. Singapur ve Finlandiya öğretmen fazlalığı oluşmaması için sistematik bir çalışma yapmakta ve ihtiyacı kadar öğretmene eğitim vermektedir. Türk Eğitim Sistemi’nin de bu uygulamaya geçmesi gerekmektedir. YÖK verilerine göre 2021 yılı itibari ile Türkiye’de 97

eğitim fakültesi mevcuttur (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021). Bu sayı çok fazladır. MEB ve YÖK bu konuda anlaşmaya varmalı, eğitim fakülteleri sayısı azaltılmalı ve ihtiyaca yönelik alım yapılmalıdır. Bunun haricinde öğretmen arz-talep noktasında yaşanan problemler kaynak alan dışından öğretmen alımına neden olmuştur. Günümüzde öğretmenlerin %45,5'i (yaklaşık 600 bin öğretmen) kaynak alan dışından atanmıştır. Öğretmenlerin sadece %34,9'u kendi branşında öğretmenlik yapmaktadır (Çınkır, 2013a akt. Çınkır ve Kurum, 2017). Bunun önüne geçilmeli herkesin eğitim aldığı alanda istihdam edilmesi sağlanmalıdır.

Singapur ve Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de adaylar öğretmenlik programına başlamadan önce mülakata alınmalı ve öğretmenlik mesleğine uygunluğuna ve iletişim becerilerine bakılmalıdır. İncelenen ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlik mesleğinin itibarı artırılmalı ve başarılı kişilerin girmek isteyeceği bir meslek haline getirilmelidir. Bunun için özlük hakları ve maaş iyileştirmesi yapılmalıdır ve Singapur ve Estonya'da olduğu gibi öğretmenlik programlarına devam eden adaylara burs desteği verilmelidir.

Japonya'da olduğu gibi on yılda bir öğretmenlere sınav yapılarak bilgileri ölçülmelidir sınavda başarılı olamayanlar memurluk kadrosu gibi farklı görevlere getirilmelidir. Çünkü Türkiye'de bazı öğretmenler üniversitede yirmi sene önce gördüğü bilgilerle eğitim vermeye devam etmektedir. Japonya'da olduğu gibi kariyeri boyunca öğretmenlerin almasının zorunlu olduğu hizmet içi eğitimler olmalıdır. Öğretmenler güncel eğitim gelişmelerini takip etmeli ve yeniliklere açık olmalıdır.

Türkiye'de atamalar ulusal düzeyde yapılmaktadır. Bu şekilde devam etmelidir. Okul, bölge veya yerel yönetim düzeyinde alım liyakat problemleri doğurabilir.

Estonya'da olduğu gibi öğretmenlik kariyer basamakları hayata geçirilmelidir. Mevcut sistemde kariyer basamakları olsa da uygulama yapılmamaktadır. Performansı iyi olan öğretmenler farklı şekillerde desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

Finlandiya’da öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olma zorunluluğu vardır. Türkiye’de de öğretmen eğitim seviyesi yüksek lisans düzeyine taşınmalıdır. Yüksek lisans yapmak isteyenler teşvik edilmeli ve yüksek lisans veya doktora mezunu öğretmenler, diğer öğretmenlerden daha fazla ücret almalıdır. Şu anda ek dersler %7 fazla ödense de bu yeterli değildir ve artmalıdır. Yüksek lisans yapan öğretmene eğitim özü geri getirilmeli ve eğitim aldığı ile tayin imkânı verilmelidir. Bunun suiistimal edilmemesi için eğitim özü ile başka ile atanan öğretmenin yüksek lisans eğitimi takip edilmeli ve bitirdiğinden emin olunmalıdır. Eğitimi yarıda bıraktığı takdirde eski görev yaptığı ile ataması gerçekleştirilmelidir. Ayrıca yüksek lisans yapan öğretmene, üniversitede derslere devam edebilmesi için okul yönetimi tarafından gerekli ders programı düzenlemesi yapılmalıdır.

Üniversite eğitimi boyunca öğretmenlik uygulaması daha fazla yapılmalı, kişi üniversiteden mezun olduğunda öğretmenliğe hazır olmalıdır. Atandıktan sonra adaylık sürecinde, adaylar direkt olarak derse girmemeli deneyimli öğretmenlerin yanında derse girerek gözlem yapmalıdır.

Finlandiya’da sabit süreli öğretmenlik mevcuttur ancak sayısı çok azdır. Türkiye’de de buna benzer bir uygulama olan ücretli öğretmen sayısı azaltılmalı ve kadrolu öğretmen sayısı artırılmalıdır. Kadrolu öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda daha uzun kalması için gerekli önlemler alınmalı ve teşvik edilmelidir. Ancak bunun yanında çalıştığı kurumda on yıldan fazla kalan öğretmenlere rotasyon getirilmelidir. Kurumlarda zaman zaman kadro değişikliği yenilikleri de beraberinde getirecektir.

Ülkelerin Okul Yöneticisi Yetiştirme Politikaları ile İlgili Tartışma, Sonuçlar ve Türk Eğitim Sistemi İçin Öneriler;

Singapur’da kariyer gelişimi için liderlik seçeneğini takip eden bir öğretmen, yeterli deneyime ve gerekli kriterlere sahipse okul müdürlüğünden genel müdürlüğe kadar pek çok kademede görev alabilir. Singapur’da liyakat çok önemlidir. Okul yöneticiliği öğretmenlik mesleğinin devamı olarak görülmektedir. Yönetici olmak isteyenler bölüm başkanlığı ve müdür yardımcılığının ardından bu göreve gelebilirler. Müdürlükten önce öğretmenler iki idari rolde görev almak

zorundadır. Bu görevleri yapanlar “Okullarda Yönetim ve Liderlik” programına katılabilirler. Bu program tam zamanlı ve 17 hafta süren bir programdır. Daha sonra mülakat ve simülasyon testinden başarılı ile geçenler “Eğitimde Liderler Programı”na alınırlar. Bu yedi aylık tam zamanlı bir programdır. En az altı yıl okul yöneticiliği yapan müdürlere uluslararası çalışma ziyaretleri yapmak, araştırma yapmak, kitap yazmak ve yüksek öğrenime devam edebilmeleri için tam maaşlı bir yıllık izin verilebilmektedir. Uluslararası eğitim sistemlerini incelemek ve liderlik uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinebilmek için Singapur’da “Eğitim Köprüleri İnşa Etmek” adıyla bir uluslararası okul lideri değişim programı mevcuttur. Öztürk ve Akkuş (2020), yaptıkları çalışmada Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yerleştirilmesini araştırmışlardır. Güney Kore, Japonya ve Singapur’da yönetici adaylarının göreve başlamadan evvel hizmet içi eğitim aldıkları, Japonya’da yöneticilik için önceliğin mesleki deneyim olduğu, Singapur’da ise yöneticilik için kariyer basamakları sisteminin kullanıldığı çalışmada belirtilmiştir.

Japonya’da da eğitim yöneticileri geleneksel olarak öğretmenlikten gelmektedir. Okul yöneticilerinin eğitiminden ve atanmasından bölge eğitim kurulları sorumludur. Okul müdürü veya müdür yardımcısı olmak için öğretmen olarak birkaç farklı okulda çalıştıktan sonra idari bir pozisyon için kişinin terfi sınavını geçmesi gerekir. Görev süresi en önemli kriterlerden biridir. Kişi yönetici olmadan evvel uzun süre yardımcı yönetici görevlerini üstlenir. Okul yöneticisi olmadan evvel kişi ortalama 24 sene öğretmenlik yapar. Ulusal Öğretmen ve Personel Geliştirme Enstitüsü (NITS), “okul liderleri programı” okul yönetimi eğitimi, bağımsız ve işbirlikçi seminerlerden oluşur. Japonya’da okul yöneticileri geleneksel olarak öğretmenlikten gelse de son yıllarda öğretmen olmayan kişiler de yönetici pozisyonuna getirilmektedir.

Estonya’da okul müdürleri iş sözleşmesi yapma, işe alma ve işten çıkarma, okul bütçesinin yönetimi, okul için kalkınma planı hazırlamak gibi görevlere ve geniş bir özerkliğe sahiptir. Yapılan bir araştırmada alınan kararların %76’sı okul düzeyinde alındığı görülmüştür. OECD ortalaması %41’dir (OECD, 2012). Okul yöneticisi olmak için yüksek lisans şartı vardır ancak bu herhangi bir alandan

olabilir. Okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler ulusal düzeyde belirlenmiştir. Okul müdürleri yönetici olmadan evvel yaklaşık 20 yıl öğretmenlik yaparlar. Ancak bu bir ön koşul değildir. Okul yöneticiliği şartları arasında pedagojide üniversite eğitimi almak, üç yıl pedagojik çalışmalarda deneyim ve 240 saatlik okul yönetimi eğitimi almış olmak vardır. Başka alanda lisans eğitimi alındıysa, pedagoji alanında beş yıl deneyim, öğretmenlik mesleki notuna sahip olmak ve 240 saatlik yöneticilik eğitimi almış olmak vardır. Eğer yüksek lisans okul yönetimi alanındaysa 240 saatlik eğitime gerek yoktur. Okul yöneticiliği pozisyonu doldurma prosedürü okul sahibi (belediye, özel kurum vb.) tarafından belirlenir. Anlaşma sağlanırsa sözleşme imzalanır ve genellikle sınırsız bir süre için kuruma atanır. Müdürlerin iş sözleşmeleri süreli değildir (önceden beş yıldır). Bunun sebebi okul yöneticilerinin belediyedeki politikacılardan bağımsız olma talebidir. Estonya ve Finlandiya Avrupa’da okul müdürlerinin en özerk olduğu ülkelerdir. Okul müdürlerinin maaşı benzer eğitim seviyesindeki diğer mesleklerden daha yüksek değildir o yüzden son yıllarda aday bulmakta zorlanılmaktadır. Okullarda danışma organı olarak okul kurulu mevcuttur. Müdür bu kurula rapor vermekle yükümlüdür. Okul yöneticileri için resmi bir kariyer yolu mevcut değildir ve hizmet içi eğitim zorunluluğu yoktur.

Tayvan’da liderlik potansiyeline sahip öğretmenlere okul içinde idari görevler verilir. Okul yöneticisi olmak için genellikle en az dört yıllık öğretmenlik deneyimi ve en az iki yıllık idari deneyime (örn. personel, finans vb. konularda görev yapmış olmak) sahip olmak gerekir. Adaylar Eğitim Bakanlığının yaptığı yeterlilik sınavına girerler. Başarılı olanlar 8-10 haftalık bir bakanlık kursunu tamamlar. Müdürler okul düzeyinde işe alınır ve dört yıllığına atanır. Aynı okulda en fazla iki dönem görev yapılabilir. Ancak gerekli hallerde (örn. uzak bölgelerde) bu süre uzatılabilir. Yönetici seçme ve hazırlama sorumluluğu yerel makamlardadır. Standart bir kriter mevcut değildir. Hizmet içi eğitim zorunluluğu yoktur. Ancak yerel yönetimler kendi bünyelerindeki yöneticilerden hizmet içi eğitim almalarını talep edebilir. Tayvan’da müdürler öğretmenler, veliler, hükümet yetkilileri ve yerel yetkililerden oluşan bir seçim komitesi tarafından değerlendirilir ve seçilir. Velilerin seçimde ve değerlendirmede söz hakkı olmasından dolayı müdürler veli baskısı altındadır ve onlardan gelen taleplere maruz kalmaktadır.

Bakanlık başarılı müdürlere başka devlet kurumlarındaki yöneticilik pozisyonlara geçme hakkı da vermektedir.

Finlandiya’da belediyelerin kendi içlerindeki düzenlemelerin farklı olmasından dolayı okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını çok detaylı belirlemek mümkün değildir. Okul yöneticisi ya da müdür yardımcısı olmak için Ulusal Eğitim Kurulu tarafından verilen Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak ya da bir üniversitede Eğitim Liderliği programını tamamlamış olmak gerekir. Eğitim liderliği programı 18 ay sürer ve yarı zamanlıdır. Eğitimde stajda mevcuttur ve uygulama okulundaki müdüre beş saha ziyaretinden oluşur. Öğretmenlikten müdürlüğe geçişi kolaylaştırmak ve teşvik etmek için son yıllarda hizmet öncesi eğitimler artırılmıştır. Okul yönetici seçiminden belediyeler sorumludur. İhtiyaç olduğunda boş kadrolar ilan edilir. Karar veren çok üyeli bir kurul mevcuttur. Karar verme aşamasında okulun öğretmen kadrosuna ve veli temsilcilerine danışılır. Mülakatın yanında psikolojik testler de giderek yaygınlaşmaktadır. Altı aylık deneme süresi mevcuttur. Belirli bir süre için atama yapılır. Finlandiya’da çoğu okul belediyelere aittir bu yüzden okul yöneticileri de belediye çalışanı sayılır ve belediye kanunlarına tabidir. Hizmet içi eğitim belediyelere göre değişse de yılda 5-10 gün arasındadır. Fin müdürlerin görev ve sorumlulukları çok fazla olduğu için son yıllarda yönetici adayı bulmak zorlaşmaktadır. Müdürün maaşı okul büyüklüğüne bağlıdır ve aynı müdür birden fazla okuldan sorumlu olabilir. Ayrıca okul müdürüne daha geniş sorumluluklar da (departman başkanı, belediye eğitim ve kültür hizmetleri müdürü vb.) verilebilir. Müdürün sorumlulukları artsa da tek maaş almaktadır. Uygur (2021) çeşitli ülkelerin okul yöneticisi seçme ve atama politikalarını karşılaştırdığı çalışmasında, Finlandiya’da yönetici olabilmek için eğitim yönetimi sertifikası sahibi olunması gerektiğini, adayın en az yüksek lisans derecesine sahip olması gerektiğini, yönetici olduktan sonra da hizmet içi eğitimlerin devam ettiğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulara göre okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili Türk Eğitim Sistemine sunulan öneriler şu şekildedir: Singapur’da okul yöneticisi seçme ve atamada en önemli kriter liyakattir. Türk Eğitim Sistemi’nde de liyakate önem verilmeli, başarılı ve liderlik özelliğine sahip

adaylar okul yöneticiliğine getirilmelidir. Öğretmenlik görevine devam ederken liderlik potansiyeline sahip kişiler gözlenmeli ve yöneticiliğe teşvik edilmelidir.

İncelenen ülkelerde deneyime çok önem verilmektedir. Okul yöneticisi seçerken deneyimli olanlar daha çok seçilme eğilimindedir. Türkiye’de ise okul müdürlüğü için bir yıl, müdür yardımcılığı için ise iki yıl öğretmenlik şartı aranmaktadır. Bu yeterli değildir. Deneyimsiz kişiler göreve geldiğinde okul içinde sorunlar yaşanması kaçınılmazdır. Bu yüzden seçim kriterleri değiştirilmeli ve daha fazla deneyim aranmalıdır.

Singapur’da okul yöneticisi olmak için önce 17 haftalık ardından 7 aylık bir eğitimi tamamlamak; Estonya’da 240 saatlik yöneticilik eğitimini, Tayvan’da 8-10 haftalık bakanlık kursunu, Finlandiya’da 18 ay süren Eğitim Liderliği Programını tamamlamak gerekir. Türkiye’de ise okul yöneticisi olmak için hiçbir eğitim şartı yoktur. Okul yöneticiliği çok önemli, eğitim ve deneyim gerektiren bir görevdir. Öncesinde hiçbir eğitim almadan bu göreve başlamak, yüzmeyi bilmeden okyanusa atlamak gibidir. Önceki yıllarda Türkiye de yönetici adaylarına kurs ve eğitimler vermiştir. Bu sisteme kesinlikle geri dönmeli ve yönetici adaylarına kapsamlı bir eğitim verilmelidir.

Kendini geliştirmek isteyen, eğitimini bir sonraki seviyeye taşımak isteyen okul müdürlerine Singapur’da olduğu gibi ücretli izin verilmelidir. Ayrıca Singapur’da “Eğitim Köprüleri İnşa Etmek” isimli projeyle okul yöneticileri okulları incelemek üzere yurtdışına gönderilmektedir. Diğer başarılı ülkelerdeki uygulamaları gözlemlemek ve ülkemiz adına çıkarımlar yapmak için bu tarz projeler Türk Eğitim Sistemi içinde de yapılabilir.

Japonya’da okul yöneticiliği için bir yazılı sınavda başarılı olma şartı vardır. Türkiye’de de sınav şartı mevcuttur. Bu doğru bir uygulamadır ve devam etmelidir. Sadece tek yazılı sınava göre atama yapılmamalıdır. Teorik bilgisi iyi olan bir adayın liderlik becerileri yeterli olmayabilir. Bu yüzden uzmanlardan oluşan bir ekiple mülakat yapılmalı, gerekirse adaylar psikolojik teste tabi tutulmalıdır.

Japonya’da son yıllarda öğretmen olmayan kişiler de yönetici olarak görevlendirilmeye başlanmıştır. Okul yöneticiliği öğretmenliğin bir parçasıdır

anlayışı Türkiye’de hakimdir. Bu anlayış doğru bir anlayıştır. Çünkü okul ortamını, öğretmenler odasını hiç bilmeyen biri yönetici olduğunda verdiği kararlar gerçekçi olmayabilir. Yıllarca öğretmenlik yapan biri ise okulun, öğretmenin, sistemin problemlerini bilir ve ona göre kararlar alabilir.

Estonya ve Finlandiya’da okul müdürleri Avrupa’nın en özerk okul müdürleridir. Bu durum karar alma noktasında yöneticiyi rahatlatan bir durumdur. Okul yöneticisi işe alma, işten çıkarma, sözleşme yapma gibi çok geniş yetkilere sahiptir. Bu durum Türkiye gibi henüz gelişimini tamamlayamamış ülkelerde problem yaratabilir. Bu kadar geniş yetkiler problemleri ve suistimali de beraberinde getirebilir. Ancak Türkiye’de de okul yöneticilerinin yetkileri çok kısıtlıdır. En ufak karar için dahi bir üst kuruma danışılmadan karar alınamamaktadır. Bu da okul içinde ve dışında iş ve işlemleri yavaşlatmaktadır. Türkiye’de okul müdürlerinin sahip olduğu yetkiler artırılmalıdır.

Estonya’da okul yöneticilerinin sözleşmeleri süreli değildir. Türkiye’de ise okul yöneticileri bir kurumda en fazla 8 yıl (4+4) kalma hakkına sahiptir. Bu çok doğru karardır. Çünkü 8 yıl uzun bir süredir ve yönetici okulla ilgili istediği gelişmeleri bu sürede sağlayabilir. Kişinin aynı kurumda daha fazla kalması birçok olumsuz durumu beraberinde getirebilir. Bunlardan en önemlisi “işletme körlüğü” yaratabilir. İşletme körlüğü; kişinin içinde bulunduğu kurumda uygulamalara ve yapılan işlere alışması, kurum içindeki riskleri, sorunları ve problemleri görmekte zorlanması olarak tanımlanabilir (Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert, 2012). Bu durumun oluşmaması için yöneticilerin zaman içinde yer değiştirmesi sistemin devamlılığı için önemlidir.

Tayvan ve Finlandiya’da yönetici seçiminde velilerin söz hakkı vardır. Bu durum pek çok olumsuzluğu beraberinde getirebilir. Yöneticiler veli baskısı altında kalabilir. Veliler ekstra taleplerde bulunabilir. Veliler okul yöneticisi seçecek uzmanlığa sahip değildir. Okul yöneticileri uzman bir ekip tarafından seçilmeli ve değerlendirilmelidir.

İncelenen ülkelerde okul yöneticiliği yönetmeliği yıllar içerisinde çok az değişime uğramış ve bir standarda ulaşmıştır. Türkiye’de ise yönetici atama

yönetmeliği 30 yılda 14 kez değişmiştir. Neredeyse iki yılda bir değişiklik yapılmıştır ve her seferinde büyük değişikliğe uğramıştır. Bu kadar değişimin sonunda maalesef ulaşılan nokta bir yıl yöneticilik şartı ve yazılı sınav olmuştur. Bu çok yetersizdir. Hiçbir hizmet öncesi eğitim vermeden okul müdürü atamak, kurumlarda problemlere sebep olabilir. Türk Eğitim Sistemi, eğitimde ileri gelen ülkelerin sistemlerini incelemeli ve ülkeye uyarlayarak standart bir yönetici atama yönetmeliği oluşturmalıdır.

Ülkelerin Eğitim Ekonomisi Politikaları ile İlgili Tartışma, Sonuçlar ve Türk Eğitim Sistemi İçin Öneriler;

Araştırmaya konu olan ülkelerin GSYH içindeki eğitime ayırdığı oran 2010-2016 yılları arasında incelendiğinde; Singapur, Japonya ve Türkiye'nin yaklaşık %3, Estonya ve Tayvan'ın yaklaşık %5, Finlandiya'da yaklaşık %7'dir. Bu ülkeler içerisinde Türkiye, GSYH'si en düşük olan ülkedir Bunun yanında 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmen ile incelenen ülkeler içerisinde en fazla öğrenci ve öğretmen sayısına sahip ülkedir (MEB, 2021). Bu dezavantajlardan dolayı Türkiye eğitime yeteri kadar yatırım yapamamaktadır. Ancak elde edilen bulgularda Türkiye'nin eğitime ayırdığı payın her sene arttığı görülmektedir. Bu olumlu bir gelişmedir. Güngör ve Göksu (2013), çalışmasında Türkiye'de eğitim finansmanından bahsetmiş ve diğer ülkelerle karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de eğitim finansmanı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında daha az ve yetersizdir. Afşar (2009) yaptığı araştırmada; Türkiye'de eğitim yatırımları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında tek yönlü bir nedensellik olduğu sonucuna ulaşmış, bu nedenselliğin yönünün ise eğitim yatırımlarından ekonomik büyümeye doğru olduğunu tespit etmiştir.

Singapur'da eğitim neredeyse tamamen hükümet tarafından genel gelirlerden finanse edilmektedir. Singapur'da bütçenin yaklaşık %25'i eğitime ayrılmaktadır. Parlamento bunun yanında ihtiyaç halinde ek harcamaları da onaylar. Hükümete bağlı çalışan en yüksek sayıda insan eğitim alanındadır. Devlet okullarında okuyan tüm öğrenciler, ilkokuldan başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar yıllık devlet katkısı alır, öğrencilerin Edusave hesabına yatırılır. Işık ve Koç (2020), Singapur ve Türkiye'nin eğitim ekonomisi istatistiklerini karşılaştırdıkları

araştırmalarında kamu harcamaları incelemiş ve Singapur'da bu miktarın yıllar içerisinde arttığını, bunun yanında Singapur'un ğrenci başına harcama miktarının ise Türkiye ortalamasının oldukça üzerinde olduğunu belirtmiştir.

İncelenen lkeler içerisinde Japonya, zel okul tercihinin en fazla olduğu ülkedir. Singapur, Estonya, Tayvan ve Finlandiya'da eğitim daha çok bir kamu hizmeti olarak görülürken, Japonya'da ise okul öncesi ve yüksek öğretimde özel okul tercih oranı çok yüksektir (okul öncesi %82,6, yüksek ğretim %73,4). Diğer kademelerde bu oran düşüktür. Japonya'da özel üniversitelerin oranı %70'tir. Dünyada en fazla özel niversite oranına sahip olan ülkedir. Japonya'nın GSYH'den eğitime ayırdığı oran OECD ortalamasın altındadır. Toplam eğitim harcamalarında incelenen yıllar içerisinde azalma olmasına rağmen 2015 PISA'da en başarılı 5 ülke arasında yer almayı başarmıştır. Yani daha az kaynakla daha fazla başarı sağlamıştır. akmak (2008), eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisini incelediği çalışmasında Japonya'nın eğitim ve iyi yetişmiş insan gücü sayesinde 1960'lı yıllarda dünya ortalamasında olan ulusal gelirlerinin, 1990 yılında dünya ortalamasının 120 kat üzerine çıktığını belirtmiştir.

Estonya GSYH'den yaptığı eğitim harcamaları OECD ortalamasına yakındır. Estonya vatandaşlarına ücretsiz ders kitapları ve okul yemeği sağlamaktadır. Öğretmen maaşları OECD ortalamasının altındadır bu yüzden öğretmenlik çok tercih edilen bir meslek değildir. Son yıllarda tercih oranını artırmak için maaşlarda iyileştirme yapılmıştır. Eğitim kurumlarının finansmanı sahibine bağlıdır. Devlet, belediye ve özel eğitim kurumları vardır. Belediye kurumlarına merkezi yönetim destek vermektedir. Avrupa Birliği Yapısal Fonları'nın eğitime katkısı yüksektir. Özel okullara da gerektiğinde yerel ve merkezi yönetim tarafından destek verilir. Estonya oğu OECD ülkesinden ğrenci başına daha az harcama yapar ancak başarısı son yıllarda oldukça iyidir.

Tayvan'da dezavantajlı şehirlere btçeden daha fazla pay ayrılır. İl ve ilçe düzeyinde paylar belirlenir. Okullar kendileri bir bt planı yaparlar ve eğitim bürosuna gönderirler. 2010-2016 yılları arasında eğitim harcamalarının hükümet harcamalarına oranı yaklaşık %20'dir. Bu oldukça yüksek bir rakamdır. Tayvan'ın eğitime verdiği önemi gösterir.

Finlandiya’da eğitim kamu sektöründe yoğunlaşmıştır. 1960’lardan beri temel strateji tüm öğrencilerin eğitim hizmetlerine ulaşması gerektiği yönündedir. Finlandiya’da neredeyse bütün okullar kamu tarafından finanse edilmektedir. Özel finansman tüm harcamaların %2,6’sını oluşturur. Okul öncesi, temel ve genel lise eğitiminin özel finansman payı %1’dir. Mesleki eğitim ve yüksek öğretimde ise %4’tür. Okulların finansmanı %40 merkezi hükümet, %60 belediye yönetimleri tarafından sağlanır. Her öğrenciye diz üstü bilgisayar verilir. İlkokul ve ortaokul tamamen ücretsizdir. Liselerin de ücretsiz olması için çalışmalar yapılmaktadır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak Türk Eğitim Sistemi için öneriler şu şekildedir: Türkiye GSYH’den ve merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayırdığı payı artırmalıdır. 2016 yılında GSYH’den eğitime ayırdığı pay %3,55, merkezi yönetim bütçesinden ayırdığı pay ise %13,38’dir. Bu oranlar artırılmalıdır.

Singapur’da olduğu gibi devlet her öğrencinin eğitim hizmetlerine yeterince ulaştığından emin olmalı ve ihtiyaç duyan öğrencilere destek olmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlama adına çalışmalar yapılmalıdır.

Japonya’da eğitimde özel kurumların oranı yüksektir Bu eğitimde fırsat eşitliğini azaltan bir durumdur. Devletin eğitim harcamaları yükünü bir miktar azalmasını sağlasa da sosyal devlet anlayışına uymamaktadır. Türkiye’de örgün eğitimdeki özel okula devam eden öğrencilerin oranı %8,7’dir. Bu oran okul öncesinde %16 , ilkokulda %5, ortaokulda %6, ortaöğretimde %13’tür (NTV, 2019). Türkiye’de bu oran Japonya kadar yüksek değildir. Türkiye sosyal devlet anlayışını devam ettirmelidir.

Estonya, Tayvan, Finlandiya gibi ülkelerde eğitim merkezi olmaktan uzaklaşmıştır. Yerel yönetimler eğitimde önemli roller almaktadır. Türkiye’de eğitimde yerel yönetimlerin çok az payı bulunmaktadır. Eğitimde merkeziyetçilikten biraz uzaklaşılmalı ve yerel yönetimlere daha fazla pay bırakılmalıdır. Türkiye gibi bölgesel farklılıkların çok olduğu bir ülkede yerelleşme eğitim için olumlu bir adım olabilir. Yerel yönetimler eğitimle ilgili sorunları daha iyi belirleyip, etkili çözüm yolları sunabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler;

Bu bölümde araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

-Bu araştırmada 2015 yılı PISA’da en başarılı 5 ülke araştırılmıştır. Gelecek araştırmalarda yapılan tüm PISA döngüleri incelenip en başarılı 5 ülke araştırılabilir.

-Bu araştırmada öğretmen yetiştirme, okul yöneticisi yetiştirme ve eğitim ekonomisi boyutları ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda eğitim sistemleri ayrıntılı olarak incelenebilir.

-Gelecek araştırmalarda PISA’da başarısını en çok artıran ülkeler ve nedenleri incelenebilir.

-Gelecek araştırmalarda PISA’nın anket sonuçları incelenip başarı/başarısızlığa götüren etkenler incelenebilir.

-Gelecek çalışmalarda ele alınan boyutlarla ilgili ülkelerdeki uzmanlarla veya akademisyenlerle görüşmeler yapılabilir.

-Gelecek çalışmalarda nicel yöntemler kullanılarak ülkeler karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- About Japan (2020). 12.02.2021 tarihinde <https://www.japan.go.jp/japan/> adresinden erişilmiştir.
- Afşar, M. (2009). Türkiye'de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-98.
- Alava, J. (2019). Increasing Leadership Capacity and Implementing Pedagogical Leadership In Finland. *In Leadership in Education Initiatives and Trends in Selected European Countries*. Sevkusic, S., Malinic, D. and Teodorovic, J. (Ed.) Serbia: Institute for Educational Research.
- Aldemir, Y.A. (2010). Türkiye ve Japonya'da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Aldemir, Y. A. ve Er, K. O. (2012). A comparison of pre-service English Language Teacher Training Systems in Turkey and Japan. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45 (1), 83-106. DOI: 10.1501/Egifak_0000001237
- Alonso, J. D., Sánchez, A. (2011). Reforming Education Finance in Transition Countries : Six Case Studies in Per Capita Financing Systems. World Bank Study. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2332>
- Altın, F., Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y. ve Sert, S. (2012). İşletme Körlüğü, Silo Sendromu ve Çözüm Önerisi Olarak Örgütsel Zeka. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 13-19. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/16339/171079>
- Akbaşlı, S. ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377

- Akdoğan, A. (2008). *Kamu Maliyesi*. Ankara: Gazi Yayınevi
- Aksu, D. (2009). Japon Eğitim Sistemi. (Ed. Ada, S. ve Baysal, N.). Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 89-105, Ankara – Turkey.
- Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 2000 – M.S. 2004). (s.344). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 2000 – M.S. 2008) (13. Baskı). (s.177). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals : How To Train, Recruit, Select, Induct And Evaluate Leaders For America's Schools*. Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. University Of Oregon.
- Andıç, N., Özgün M. (2018). Bir Kamu Harcaması olarak Eğitim Harcaması ve Ekonomik Kalkınma İlişkisi. <https://bit.ly/2ZjH1sI> adresinden 05.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, no. 3: 229–43.
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 10(35), 100-112.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (31), 166-186
- Arda, E. (2002). *Ekonomi El Sözlüğü*. İstanbul: Alfa.
- Asialinkbusiness (2021). Japan's Economy. 23.05.2021 tarihinde <https://asialinkbusiness.com.au/japan/getting-started-in-japan/japans-economy?doNothing=1> adresinden erişilmiştir.

- Ataman, A. (1987). Çağdaş gelişmeler ışığı altında eğitim bilimleri bölümlerinin dünü-bugünü ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Avinash (2015). Teacher Education in Finland. 12.08.2021 tarihinde <https://www.theeducationist.info/teacher-education-in-finland/> adresinden erişilmiştir.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 1-11.
- Aydın, A. (1998). “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:15, s.275-286.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Eğitime Yapılan Yatırımlar ve PISA 2015 Sonuçları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ilkogretim Online*, 17(3).
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Ayral, M. (2016). Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişleri; Seçme, atama ve yetiştirme. İçinde A. Aypay (Ed.), Okul müdürü yetiştirmede 2015: Sorunlar ve gelecek (s. 113-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayranğöl, Z., Tekdere, M. (2015). Türkiye ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi . *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (2) , 1-30 . Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/pub/euljss/issue/6286/84352>
- Balcı, A. (1999). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, eğitimde yansımalar: V, 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi (Ulusal Sempozyum [25- 27 Kasım 1999]), Ankara: Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14(54), 181-209.

- Bartell, C. A. ve Willis, D. B. (1987). American and Japanese Principals: A Comparative Analysis of Excellence in Instructional Leadership. 14.05.2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282312.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Tuğba, Ö. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baykara, H. (2019). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve dünyayı algılamaya yönelik görüşleri: Türkiye Tayvan örneği. (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2>
- Beauchamp, E. R. ve Vardaman Jr, J. M. (2015). *Japanese education since 1945: A documentary study*. Routledge.
- Bjork, C. (2000). The Role of the Principal and Responsibility for Improving the Quality of Teaching in Japanese Schools. The American Educational Research Association. New Orleans: Louisiana.
- Boon, Z. (2018). Singapore school principals leadership stories. New Jersey, World Scientific.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, (s. 93). Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, On Yedinci Basım, Pegem Akademi, Ankara.

- Bush T. (2005). Preparation for school leadership in the 21st century: International perspectives. Keynote paper presented at the First HEAD Research Conference, Oslo, June. 01.02.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır. <https://www.bi.no/cemFiles/Tony%20Bush%20NORWAY%20KEYNOTE%20PAPER%202005.pdf>.
- Butrymowicz, S. (2016, 23 Haziran). Is Estonia the new Finland? 14.06.2021 tarihinde <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/06/is-estonia-the-new-finland/488351/> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. 11.12.2021 tarihinde <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Camadan, D. (2012). Singapur Eğitim Sistemi. Özcan D. (Yay. Haz.). *Gelecek için Eğitim* içinde (s.182-194). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Cave, P. (2007). *Primary school in Japan: Self, individuality and learning in elementary education*. (s.1). New York: Routledge.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2007) Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Chao, C. Y., Chang, A., Lin, Y. S. ve Cheng, Y. L. (2016). Study of factors relating to becoming an outstanding principal in Taiwan. *World Transactions on Engineering and Technology Education*. Vol.14, No.2.

- Chen, H. J. (2013). Micro-political analysis of the principal selection in a Taiwanese elementary school. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2007-2010.
- Chen, M. (2011). School Principal Training and Mentor Principal's Experience Inheritance Model: Taiwan Case Studies.
- Chen, P. (2008). Strategic leadership and school reform in Taiwan. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 293-318.
- Chen, Y. G., Cheng, J. N. ve Sato, M. (2017). Effects of School Principals' Leadership Behaviors: A Comparison between Taiwan and Japan. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 145-173.
- Chien, C. K. C., Lin, L. C. ve Chen, C. F. (2013). The Main Features and the Key Challenges of the Education System in Taiwan. *Higher Education Studies*, 3(6), 1-14.
- Chou C. P., Yuan J. K. S. (2011). Buxiban in Taiwan. *The Focus:Supplementary Education in Asia*, 56, s.15.
- Cobb, V., L., Darling-Hammond, L., Murangi, K. (1995). Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members: An Overview of Policy and Practice. In L. Darling-Hammond and V. L. Cobb, (Ed.), *Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members: A Comparative Study* (s.1–16). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Cogan, J. J. ve Pederson, P, V. (2001). The Development of Civic Values: Case Study of the United States of America. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76
- Copper, J. C. (2021, Temmuz 4). *Taiwan*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Taiwan>

- Cunningham, A. E. and K. E. Stanovich (1998). “Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later”, *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 4 (11) , 37-50 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/52677/694343>
- Çalcalı, Ö. (2019). Türkiye’de Kamu Eğitim Harcamalarının Gelişimi ve OECD Ülkeleri ile PISA Etkinlik Karşılaştırması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 449-474. DOI: 10.18074/ckuiibfd.554840
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21).
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çelik,V. (2000). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 189-195.
- Çelikten, M., Şanal M., Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

- Çınkır, Ş. ve Balcı A. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21. Yüzyılda Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Yayınları: Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/273137929_Turkiye'de_egitim_yoneticilerinin_yetistirilmesi
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paidteachers. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 5(3), 9-35. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s1m
- Çin Cumhuriyeti [Tayvan] Eğitim Bakanlığı (2012). White paper on teacher education. Taipei City: The Ministry of Education.
- Çin Cumhuriyeti [Tayvan] Eğitim Bakanlığı (2020). Ministry of Education Policy Objectives for 2021 (January – December). 09.07.2021 tarihinde <https://english.moe.gov.tw/cp-9-22960-681fb-1.html> erişilmiştir.
- Çin Cumhuriyeti [Tayvan] Hükümet Portalı, bt). Education. 10.07.2021 tarihinde https://www.taiwan.gov.tw/content_9.php adresinden erişilmiştir.
- Çopur, M., Sarpkaya, P. Y. (2020). Temel eğitim okullarının finansmanı hakkında yönetici görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 2245-2270.
- D'ambrogio, E. (2020). *Japan's Parliament and other political institutions*. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI%282020%29651951 adresinden 12.02.2021'de erişilmiştir.
- Daniëls, E., van Wessum, L., Schenke, W., Heystek, J., Eisenschmidt, E. ve van Wijk, L. (2019). An international perspective on school leaders' professional development. *ESHA-magazine*, (june), 5-13.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

- De Lange, J. (2006). Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective.<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.500.5156> adresinden erişilmiştir.
- Demir, F. (2011). Kamu Harcamalarında Etkinlik ve Verimlilik: Karaman Belediyesi Hizmetleri Üzerine Bir uygulama (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2014). Okul Örgütü ve Yönetimi. Ruhi Sarpkaya (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (4.Baskı) (ss. 89-137) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1998). The lanscape of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks: Sage.
- Department of Statistics Singapore (2020). Population. 09.09.2020 tarihinde <https://www.singstat.gov.sg/modules/infographics/population> adresinden erişilmiştir.
- Derring, A., Brundrett, M., Slavíková, L., Karabec, S., Murden, B. ve Nicolaidou, M. (2005). Educational leadership development in Finland, the Netherlands and France: An initial comparative report. *Management in education*, 19(5), 34-37.
- Dillon, J. ve Maguire, M. (1998). *Becoming a Teacher*. Buckingham: Open University Press.
- Durant, J. R. (1993). What is Scientific Literacy. In J. R. Durant ve J. Gregory (Eds.), *Science and Culture in Europe* (pp:129-137). London: Science Museum.

- Dünya Bankası (2020). Government Expenditure on Education, total (% of GDP)-Estonia.<https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=EE> adresinden 03.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Egeli, H., Hayrulloğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 51(593), 93-108.
- Eisenschmidt, E. (2011). *Teacher Education in Estonia*. Zuljan M. V. ve Vogrinc J. (Editors). European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences (p. 115-132). Dravska Tiskarna.
- Eisenschmidt, E. ve Poom-Valickis, K. (2020). Induction in Estonia: Over Fifteen Years of Experience–Successes and Struggles. *New Teachers in Nordic Countries–Ecologies of Mentoring and Induction*, 87-106.
- Enander, H., Sandelin, C. F., Henriksson, M. I., Larson, S. R., Sandvik G., Sundblad I., Weibull J. (2021). *Finland. Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Finland>
- Erdal, H. N. (2019). *Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). 23.05.2021 tarihinde. Erişim adresi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/12045>
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin Evrimi ve Gelecekteki Öğretmenlerin Yetiştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-13.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme (5. Baskı.) Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Estonian Chamber of Commerce and Industry (2021). Political System. 05.06.2021 tarihinde <https://www.koda.ee/en/about-estonia/political-system> adresinden erişilmiştir.

- Estonia Eğitim Bakanlığı (bt). Preliminary analysis Education Strategy Working Group: Learning As Cooperation and Teacher As a Guide. https://www.hm.ee/sites/default/files/preliminary_analyses_teachers_and_teaching_en.pdf adresinden 15.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission (2020). Education and Training Monitor 2020 – Finland. 04.09.2021 tarihinde <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/finland.html> adresinden erişilmiştir.
- Eurostat (bt). Public expenditure on education per pupil/student based on FTE by education level and programme orientation. 06.07.2021 tarihinde https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_FINE09__custom_1123338/default/table?lang=en adresinden erişilmiştir.
- Eurostat- A (bt). Public educational expenditure by education level, programme orientation, type of source and expenditure category. 06.07.2021 tarihinde https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_fine02/default/table?lang=en adresinden erişilmiştir.
- Eurostat-B (bt). Funding of education by education level, programme orientation and recipient of funding. 06.07.2021 tarihinde https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_FINF01__custom_1124143/default/table?lang=en adresinden erişilmiştir.
- Eurydice (2020). Estonia Funding in Education. 06.07.2021 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/eesti/3-funding-education_en adresinden erişilmiştir.
- Eurydice (2021). Estonia Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. 16.06.2021 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23_en adresinden erişilmiştir.

- Eurydice (2021a). Estonia Teachers and Education Staff. 22.06.2021 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-23_en adresinden erişilmiştir.
- Eurydice (2021b). Finland - Funding in Education. 03.09.2021 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-25_en adresinden erişilmiştir.
- Evagorou, M., Dillon, J., Viiri, J. ve Albe, V. (2015). Pre-service science teacher preparation in Europe: Comparing pre-service teacher preparation programs in England, France, Finland and Cyprus. *Journal of Science Teacher Education*, 26(1), 99-115.
- Ferrandino, V. L. (2001). Challenges for 21st-Century Elementary School Principals. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 440–442. <https://doi.org/10.1177/003172170108200606>
- FINEEC [Finnish Education Evaluation Centre] (2017). 12.08.2021 tarihinde <https://www.enqa.eu/membership-database/fineec-finnish-education-evaluation-centre/> adresinden erişilmiştir.
- Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (bt). Finnish Education System. 08.08.2021 tarihinde <https://minedu.fi/en/education-system> adresinden erişilmiştir.
- Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2016). Teacher Education in Finland. <https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+Finland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925> adresinden 10.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (2018). Compulsory Education in Finland. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/compulsory_education_in_finland.pdf adresinden 08.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Forlin, C. ve Lian, M. G. J. (Eds.). (2008). *Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. Routledge.

- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Fujita, H. (2007). The qualifications of the teaching force in Japan. Ingersoll R. (Editor) In *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations, consortium for policy research in education*. (p. 41-54). University of Pennsylvania.
- Fwu, B. ve Wang, H. (2002). The Social Status of Teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224. Erişim tarihi: 13.07.2021 <http://www.jstor.org/stable/3099785>
- Goh, K.S. (1979). “Report on the Ministry of Education 1978”, Singapore National Printers, Singapore.
- Government Portal of the Republic Of China [Taiwan] (2021). Political System. 08.07.2021 tarihinde https://www.taiwan.gov.tw/content_4.php adresinden erişilmiştir.
- Government Portal of the Republic Of China [Taiwan] (2021a). Economy. 30.07.2021 tarihinde https://www.taiwan.gov.tw/content_7.php adresinden erişilmiştir.
- Guskey, Thomas R. (2002) Professional Development and Teacher Change, *Teachers and Teaching*, 8:3, 381-391, DOI: 10.1080/135406002100000512
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2012). Eğitim ekonomisi ve planlaması. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59–72.

- Hargreaves, A., Halasz, G. ve Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-44.
- Hale, E. L. ve Moorman, H. N. (2003). Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations. Washington: Institute for Educational Leadership.
- Hallinger P., Heck R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980- 1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9:2, 157-191, DOI: 10.1080/0924345980090203
- Heikkinen, H. L., Wilkinson, J. ve Bristol, L. (2021). Three orientations for understanding educational autonomy: school principals' voices from Australia, Finland, and Jamaica. *Journal of Educational Administration and History*, 1-17.
- Heinonen, V. (2019). Snowball effect-in-service teacher training in Finland to action change.(Yüksek Lisans tezi). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201903142907> adresinden erişildi.
- Hijino, S. (2021). *Japan*. Encyclopedia Britannica. 12.02.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Japan> adresinden erişilmiştir.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*. 57(2), 80-82.
- Hori, T. (1909). Modern Education in Japan. *The School Review*, 17(8), 558-563
- Houston, W. R. (Ed.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Houston W. R. (2009). Teachers in History. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA.

- Hsieh, F. J., Lin, P. J. ve Shy, H. Y. (2012). Mathematics teacher education in Taiwan. In *Proc. 36th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 187-206).
- Huang, B. R. (2016). Transformation and framework of teacher professional development in Taiwan. *Policy Futures in Education*, 14(7), 926-942.
- Huang, Y. C., Yang, C. C. ve Wu, H. H. (2012). The Comparison of Gender Distribution among School Principals and Teachers in Taiwan, Japan, and South Korea. *International Education Studies*, 5(4), 1-10.
- Huy, V. Q. (2012). Determinants of educational expenditure in Vietnam. *International Journal of Applied Economics*, 9(1), 59-72.
- IBE-International Bureau of Education. (1998). Curriculum Development. Educational Innovation and Information, 97.
- İlhan, A. (2005). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 58, 55-58.
- İlhan, Y. (2015). Lisansüstü Eğitimin Çalışanların İş Performansları Üzerindeki Etkisi: Beşeri Sermaye Teorisi Yaklaşımı . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 15 (3) , 113-126 . DOI: 10.18037/ausbd.11181
- IMF (International Monetary Fund) (2020). <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/WEOWORLD/SGP> adresinden 29.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- IMF (International Monetary Fund) (2021). <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/WEOWORLD/JPN?year=2010> adresinden 22.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- IMF (International Monetary Fund) (2021a). 01.07.2021 tarihinde <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/EST> adresinden erişilmiştir.

- IMF (International Monetary Fund) (2021b). 29.07.2021 tarihinde <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/TWN> adresinden erişilmiştir.
- IMF (International Monetary Fund) (2021c). 30.08.2021 tarihinde <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/FIN> adresinden erişilmiştir.
- IMF (International Monetary Fund) (2021d). 10.10.2021 tarihinde <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/SGP%20adresi> nden%2029.12.2020/TUR adresinden erişilmiştir
- Ingþórsson, Á. H., Alfirević, N., Pavićić, J. ve Vican, D. (Eds.). (2018). *Educational Leadership in Policy: Challenges and Implementation Within Europe*. (s.146). Springer.
- Institute For Educational Leadership (2000). *Leadership For Student Learning : Reinventing The Principalship*. Washington, DC : P.4.
- Ishii, K. (2017). Active learning and teacher training: Lesson study and professional learning communities. *Scientia in educatione*, 8.
- Ishikida, M. Y. (2005). *Japanese education in the 21st century*. Newyork: iUniverse.
- Işık A., Koç, E. S. (2020). A Comparative Study on Education Statistics of Turkey and Singapore. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 371-387.
- İnce, M. (2012). Finlandiya Eğitim Sistemi. Özcan D. (Yay. Haz.). *Gelecek için Eğitim içinde* (s.67-82). Ankara: Pegem Akademi.
- İş, Ç. (2003). *A cross-cultural comparison of factors affecting mathematical literacy of students in programme for international student assessment (PISA)*. (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>

- Iwata, Y. (2004). Recent trends on teacher education reform in Japan. In *International Conference on Teacher Education, Beijing, China* (pp. 1-11).
- Jacob, W. J., Mok, K. H., Cheng, S. Y. ve Xiong, W. (2018). Changes in Chinese higher education: financial trends in China, Hong Kong and Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 58, 64-85.
- Japan History and Backround (2021). 28.02.2021 tarihinde <https://education.stateuniversity.com/pages/736/Japan-HISTORY-BACKGROUND.html> adresinden erişilmiştir.
- Jensen, B., Downing, P., Clark A. (2017). Preparing to Lead: Shanghai Continuing Professional Development. Case Studies for School Leadership Development Programs in High-Performing Education Systems”. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Jurecki, K. ve Wander, M. C. (2012). Science literacy, critical thinking, and scientific literature: Guidelines for evaluating scientific literature in the classroom. *Journal of Geoscience Education*, 60(2), 100-105.
- Kabaran, G. G. ve Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 478-495.
- Kamu Haber Merkezi (2 Temmuz 2020). Uzman Öğretmen ve Baş Öğretmen Sayısı Açıklandı. <http://www.kamuhabermerkezi.com/uzman-ogretmen-ve-bas-ogretmen-sayisi-aciklandi-28986h.htm> adresinden 26.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, 85-108.

- Kansanen P., Meri M. (2007) Finland. In: The Education Systems of Europe
Hörner W., Döbert H., Kopp B.V., Mitter, W. (eds). Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/1-4020-4874-2_17
- Kaplıca, K. (2016). Nominal ve Reel Ekonomik Büyüme. 27.02.2021 tarihinde
<https://www.dogrulukpayi.com/bulten/nominal-ve-reel-ekonomik-buyume>
adresinden erişilmiştir.
- Kar, M. ve Taban, S. (2003). “Kamu Harcama Çeşitlerinin Ekonomik Büyüme
Üzerine Etkileri”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,
58(3), 145-169.
- Karabulut, A. (2017). MEB’in Yayınlamış Olduğu Örnek PISA Sorularının 2015
Türkçe Eğitim Programı Okuma Anlama Kazanımları Çerçevesinde
Analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 166-174.
- Karabulut, N, Balcı, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim
Odağı ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1).
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/27304/287430>
- Karakütük, K. (2004), “Eğitimin Ekonomik Temelleri”, Öğretmenlik Mesleğine
Giriş, (Editör: Veysel Sönmez), Anı Yayınları, Ankara.
- Karakütük, K. (2019). “Eğitim Planlaması” (s. 2-3). Ankara: Pegem Akademi
Yayınları.
- Karataş, İ. H. (2016). Mevcut okul müdürlerinin hizmet-içinde / işbaşında
yetiştirilmesi. Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği (ed. A.
Aypay) içinde (s.197-215). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli
sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve
Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18, 193-206.

- Kavak, Y. ve Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakóltesi dergisi*, 10(10).
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. *21. Yüzyılın Eşğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu*. 25-27 Kasım 1999. Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, Ç. ve Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de eğitim finansmanında kamu dışı kaynakların yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (49), 378-388
- Kelley, C. ve Peterson, K. (2000). The Work Of Principals And Their Preparation: Addressing Critical Needs For The 21st Century. National Center on Education and The Economy.
- Kennard, A., Ho R., Winstedt R. O., Leinbach T. R. (2020). Singapore. Encyclopedia Britannica inc. 09.09.2020 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Singapore> adresinden erişilmiştir.
- Kikas, E. ve Lerkkanen, M. K. (2011). Education in Estonia and Finland. *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*, 33-46.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77-106.
- King, R. A. (2006). An International Perspective: Finance and Accountability Issues in Taiwan. *Online Submission*, Paper presented at the 2006 Annual Meeting of the American Education Finance Association.
- Kinney, C. (1998). Building An Excellent Teacher Corps: How Japan Does It? *American Educator*, 21, 16-23
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(3).

- Ko, H., Chan, Y. L. (2016). Chinese Taipei PIRLS 2016. 13.07.2021 tarihinde <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Chinese%20Taipei.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Konan, N., Çelik, O. ve Çetin, R. (2018). Türkiye’de Okul Yöneticisi Görevlendirme Sorunu: Bir Meta Sentez Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 92-113.
- Koni, I. (2015). Induction Year Programme. 25.06.2021 tarihinde <https://www.slideshare.net/arodbiedriba/induction-year-programme-for-teachers-in-estonia> adresinden erişilmiştir.
- Kortelainen, M. ve Manninen, K. (2019). Effectiveness of private and public high schools: Evidence from Finland. *CESifo Economic Studies*, 65(4), 424-445.
- Köse, N. (2015). Türkiye ile PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkelerdeki Eğitim Yönetimi Yapılanması, Okul Yöneticilerinin Seçilme, Atama ve Yerleştirilme Süreçlerinin Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Krull, E. (2001). Teacher Professional Development in Estonia: Theory and practice, *European Journal of Teacher Education*, 24:2, 99-113, DOI: 10.1080/02619760120095516
- Kukemelk, H. (2015). Estonian School System Strategic Leadership «Effects» on School Performance. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 57-69.
- Kukemelk, H., Ginter J. (2016). Estonia: School Leadership in Estonia 2001–2013. *A decade of research on school principals. Studies in Educational Leadership*. Ärlestig, H., Day, C., Johansson O. (Editors). Heidelberg: Springer.
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R. S. ve Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340-348.
- Laine, J. (2019). Parliamentarism in Finland. 03.08.2021 tarihinde <https://finland.fi/life-society/parliamentarism-in-finland/> erişilmiştir.

- Lamie, J. M. (1998). Teacher education and training in Japan. *Journal of in-service education*, 24(3), 515-534.
- Latz, G., Watanabe A. (2021). *Japan*. Encyclopedia Britannica. 11.02.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/place/Japan> adresinden erişilmiştir.
- Lee, S.K. ve diğerleri (2008). “Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore Since 1965”, The World Bank, Washington, DC.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035> adresinden 28.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lezotte, L. (1991). Correlates of effective schools: the first and second generation. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Li, L. (2012). Role ambiguity among school principals in China and Finland. (Yüksek Lisans Tezi). 29.08.2021 tarihinde <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41912> adresinden erişildi.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Liew, W. M. (2012): Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism, *Asia Pacific Journal of Education*, 32:3, 285-303.
- Lim, K. M. (2013). Teacher education in Singapore. 21.10.2020 tarihinde https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/16308/1/SEAMEO%20RIHE-D-2013-LimKM_a.pdf adresinden erişilmiştir.
- Liman, F. (2012). Japon Eğitim Sistemi. Özcan D. (Yay. Haz.) *Gelecek için Eğitim içinde* (s.118). Ankara: Pegem Akademi
- Lim-Teo, S. K. (2002). Pre-service preparation of mathematics teachers in the Singapore education system. *International Journal of Educational Research*, 37(2), 131-143.

- Lin, S., Tzou H., Lu, I., Hung, P. (2021). Taiwan: Performance in the Programme for International Student Assessment. In *Improving a Country's Education* (pp. 203-226). (ed. Crato N.). Springer, Cham.
- Lin, T-B., Chen P. (2018.) The Inception of a Curriculum Leadership Development Program in Taiwan: Rationales and Designs , *Chinese Education & Society*, 51:5, 324-336, DOI: 10.1080/10611932.2018.1510687
- Lin, T-B., Wang, LY., Li, JY, Chang, C. (2014). Pursuing Quality Education: The Lessons from the Education Reform in Taiwan. *Asia-Pacific Edu Res* 23, 813–822. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0135-4>
- Liu, X. (2009). Beyond science literacy: Science and the public. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 301-311.
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Lo, W. Y. W., Oek Gu, J. (2008). Reforming school governance in Taiwan and South Korea: Empowerment and autonomization in school- based management. *International Journal of Educational Management*, Vol. 22 No. 6, s. 506-526.
- Lo, W. Y. W. (2009). Reflections on internationalisation of higher education in Taiwan: perspectives and prospects. *Higher Education*, 58(6), 733. DOI 10.1007/s10734-009-9209-x
- Lo, W. Y. W. (2014). *University rankings: Implications for higher education in Taiwan*. Springer Science & Business Media.
- Loh, J., Hu, G. (2019, February 25). Teacher Education in Singapore. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-293> adresinden 25.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Lukař, M. ve Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. In SGEM2015, 2 nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Conference Proceedings, Book 1, Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education (vol 2, pp. 17-24). Sofia, Bulgaria: STEF92 Technology. doi: 10.5593/SGEMSOCIAL2015/B12/S3.003
- Lumby, J., Crow, G. M. ve Pashiardis, P. (2009). *International handbook on the preparation and development of school leaders*. (s.2). Routledge.
- Magaziner, J. (2016, 7 Haziran). Education in Taiwan. <https://wenr.wes.org/2016/06/education-in-taiwan> adresinden 09.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Malinen, O. P., Väisänen, P. ve Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Mammadov, R. (2018). *Eğitim Standardı, Eğitim Finansmanı ve Ekonomik Büyümenin Panel Ekonometrisi ile Analizi*. (Doktora Tezi). 27.12.2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Mandela N. (1994). Long walk to freedom. New York, NY: Little, Brown and Company.
- Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U. ve Koivisto, T. (1998). Language teacher training and bilingual education in Finland. *European Language Council Report*.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling For Qualitative Research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- MEB (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu. MEB Yayınları, Ankara.
- Mercan, M. ve Sezer, S. (2014). The effect of education expenditure on economic growth: The case of Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 925-930.

- Meriç, G. (2004). Fen Bilgisi Yetiştirme Programlarının Örnek Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*. 37. 1-11.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- MEXT Elementary and Secondary Education Bureau (2012). "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" Japanese Country Background Report. 20.05.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/29163349.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2021). Basic Act On Education (Act No.120 of December 22, 2006). <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm> adresinden 17.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2021a). Principles Guide to Japan’s Educational System. 20.03.2021 tarihinde <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2021b). Higher Education. 05.05.2021 tarihinde. Erişim adresi: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/index.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 17/4/2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Yönergesi: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarihi 02/03/2016.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 04.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). 2020 yılı Bütçe Sunuşu. Ankara: MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). PISA Nedir? 20.12.21 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2009). MEB 2010-2014 Stratejik Planı, s.40. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. 10.10.2021 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> adresinden erişilmiştir.
- Mincer, J. (1991). *Education and unemployment* (No. w3838). National Bureau of Economic Research.
- Ministry of Education Singapore (2020). *21st Century Competencies*. 20.09.2020 tarihinde <https://beta.moe.gov.sg/education-in-SG/21st-century-competencies/> adresinden erişilmiştir.
- Ministry of Education Singapore (2020a). *Desired Outcomes of Education*. 12.09.2020 tarihinde <https://beta.moe.gov.sg/education-in-SG/desired-outcomes/> adresinden erişilmiştir.
- Ministry of Education Taiwan. (2015). *Education in Taiwan 2014–2015*. Taipei City: Author.
- Ministry of Foreign Affairs Republic of China [Taiwan] (2020). 2020-2021 Taiwan At a Glance. 08.07.2021 tarihinde [https://multilingual.mofa.gov.tw/web/web_UTF-8/MOFA/glance2020-2021/2020-2021%20Taiwan%20at%20a%20Glance%20\(English\).pdf](https://multilingual.mofa.gov.tw/web/web_UTF-8/MOFA/glance2020-2021/2020-2021%20Taiwan%20at%20a%20Glance%20(English).pdf) adresinden erişilmiştir.

- MOE Singapore (2014), “Information sheet of 21st century competencies”.
<https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/information-sheet-on-21st-centurycompetencies> adresinden erişilmiştir.
- MOE Singapore (2021). Edusave Account: Overview. 7.2.2021 tarihinde
<https://www.moe.gov.sg/financial-matters/edusave-account/overview>
adresinden erişilmiştir.
- MOE Singapore (2021a). Edusave Account:Balance and Transactions.
<https://www.moe.gov.sg/financial-matters/edusave-account/balance-and-transactions> adresinden 07.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MOE Singapore (2021b). Post- Secondary Education Account: Overview.
<https://www.moe.gov.sg/financial-matters/psea/overview> adresinden
08.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Moon, B., Vlasceau, L., Barrows, L. C. (2003). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Unesco, CEPES.
- Morgan, H. (2014). Review of Research: The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate, *Childhood Education*, 90:6, 453-457, DOI: 10.1080/00094056.2014.983013
- Morris, P. ve Cogan, J. (2001). A Comparative Overview: Civic Education Across Six Societies. *International Journal of Educational Research*, 35, 109-129
- Mullis, I., Martin M. O., Arora A., Centurino, V. A. S., Castle C. E. (2012). Chinese Taipei. *TIMMS 2011 Encyclopedia Volume 1: A-K içinde*.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Musset, P., et al. (2019). Vocational Education and Training in Estonia, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/g2g9fac9-en>
- National Diet (2021, 31 Ocak). Erişim adresi: https://en.wikipedia.org/wiki/National_Diet
- NCEE (National Center of Education and Economy) (2019b). Singapore: teacher and principal quality. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/topperforming-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/> adresinden 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2020). Japan: Teacher and Principal Quality. <https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/> adresinden 03.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2020a). Estonia Overview. <https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/> adresinden 10.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2020b). Estonia: Teacher and Principal Quality. 16.06.2021 tarihinde <https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/estonia-teacher-and-principal-quality/> adresinden erişilmiştir.
- NCEE (2021). Top Performing Countries Taiwan. 09.07.2021 tarihinde <https://ncee.org/country/taiwan/> adresinden erişilmiştir.
- NCEE (2021a). Top Performing Countries Finland. 09.08.2021 tarihinde <https://ncee.org/country/finland/> adresinden erişilmiştir.
- NCSL (2020). Brief on High-Performing Systems: Estonia. 27.06.2021 tarihinde https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/International_Ed_Study_Group_2020/Estonia/1.EstoniaProfileNCEE.pdf adresinden erişilmiştir.

- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies Of The Modern Teacher., Leutwyler, B. (Editör), International Perspectives on Education. Volume:10, (p.150). Published by Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Sofia, Bulgaria.
- Network of Education Policy Centers (2014). Teacher Policies in the NEPC Region. Golubeva M. (Ed.) Lana Jurko. 27.06.2021 tarihinde http://stary-web.governance.sk/assets/files/publikacie/NEPC_Teacher_Policies_in_the_NEPC_Region.pdf adresinden erişilmiştir.
- NIE (National Institute of Education Singapore) (2020a). Building Educational Bridges: Innovation for school leaders. <https://www.nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/building-education-bridges-innovation-for-school-leadership> adresinden 9.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- NIE (National Institute of Education Singapore) (2020b). Management and Leadership in Schools Programme. <https://www.nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/management-and-leadership-in-schools-programme> adresinden 3.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- NIE (National Institute of Education Singapore) (2020). Signature Initiatives. 1.11.2020 tarihinde <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/signature-initiatives/> adresinden erişilmiştir.
- NITS (National Institute for School Teachers and Staff Development) (2021). Institute History, Missions and Functions. 18.05.2021 tarihinde <https://www.nits.go.jp/en/about/mission.html> adresinden erişilmiştir.
- NITS Guidebook (2017). Brochures. 18.05.2021 tarihinde <https://www.nits.go.jp/en/brochures.html> adresinden erişilmiştir.

- Niemi, H. ve Jakku-Sihvonen, R. (2011). *Teacher Education in Finland*. Zuljan M. V. ve Vogrinc J. (Editors). European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences (p. 33-51). Dravska Tiskarna.
- Nohara, D. (1997). The training year: Teacher induction in Japan. *From Students of Teaching to Teacher of Students. Teacher Induction Around the Pacific Rim*. J. Moskowitz, & M. Stephens (Ed.), 95-130.
- NTV (7 Eylül 2019). MEB eğitim öğretim istatistiklerini açıkladı. <https://www.ntv.com.tr/egitim/meb-egitim-ogretim-istatistiklerini-acikladi,lShpxzBaC0mdXGSjqOppg> adresinden 24.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Nuffic [The Dutch Organization for Internalization in Education] (2015). The education system of Taiwan described and compared with Dutch system. 09.07.2021 tarihinde <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-taiwan.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Numano, T. (2010). Teacher Training and Certificate System. 07.05.2021 tarihinde <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Numano, T. (2011). Primary Schools in Japan. 20.03.2021 tarihinde <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109BE.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nunan, D. (1999). *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (1999). Education at a Glance 1998: OECD Indicators. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-1998-en>.
- OECD (2001). Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000, PISA. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>.

- OECD (2003). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Reports on Finland. OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/school/5328720.pdf> adresinden 03.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003, PISA. OECD Publishing: Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>.
- OECD (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf> adresinden 23.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA. OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD (2014a). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing: Paris, France.
- OECD (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

- OECD (2016a). PISA 2015 High Performers “Singapore”. 02.01.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-singapore.pdf> adresinden erişildi.
- OECD (2016b). Country Note: Japan. 28.05.2021 tarihinde https://www.oecd.emb-japan.go.jp/pdf/educationataglance2016_english.pdf adresinden erişilmiştir.
- OECD (2016c). The teaching workforce in Estonia", in OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-9-en>.
- OECD (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, PISA. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- OECD (2018). PISA 2015 Results in Focus. Erişim Adresi: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD (2018a). Country Note: Results from TALIS 2018. 26.06.2021 tarihinde https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_EST.pdf adresinden erişilmiştir.
- OECD (2018b). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2019). What is PISA? Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (2019a). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- O'Neill, K., Fry, B., Hill, D. ve Bottoms, G. (2003). Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Ota, N. (2000). Teacher education and its reform in contemporary Japan. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 43-60.

- Owaki, Y. (bt). Educating School Leaders in Japan: Framework and Achievements. Erişim adresi ve tarihi: 20.05.2021 http://www.u-gakugei.ac.jp/~icuesymp/documents/5_4_1_RG2_Yasuhiro_Owaki.pdf
- Öndeş, Ö. (2019, 15 Ekim). PISA Patronu Andreas Schleicher: Türkiye Sınav Baskısını Azaltmalı. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pisa-patronu-andreas-schleicher-turkiye-sinav-baskisini-azaltmali-41350791>
- Özdem, G. (2009). Eğitimin Ekonomik Temelleri. Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz K. (Yay. Haz.) *Eğitime Giriş* içinde (s. 129-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, A. ve Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 93-114.
- Özdemir, S. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. Servet Ö. (Yay. Haz.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.7-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, H. A. (2012). Ekonomik Büyümenin Teorik Temelleri. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 1, ss.63-72.
- Özen H., Kılıçoğlu G., Kılıçoğlu, D. Y. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 99-120.
- Özgen, K. ve Bindak R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt: 16, no: 2.
- Özmen, F., (2002). Okul Müdürlerinin Geliştirilmesi-Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.

- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*. 173.
- Öztürk, M, Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* , 7 (1) , 65-79 . 17.11.2020 tarihinde. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/53990/651178>
- Pan, H. L. (2007, July). Principal leadership which empowers teachers. Paper presented at the 5th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications, Orlando, Florida, USA
- Pan, H. L. (2007). School Effectiveness and Improvement in Taiwan. Townsend P. (edt). *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* içinde. (s.269-305). Springer.
- Pan, H-L., Chen P. (2011). Challenges and research agenda of school leadership in Taiwan, *School Leadership & Management*, 31:4, 339-353, DOI:10.1080/13632434.2011.606270
- Pan, H. L. W., Nyeu, F. Y. ve Cheng, S. H. (2017). Leading school for learning: Principal practices in Taiwan. *Journal of Educational Administration*.
- Pedaste M, Leijen Ä, Poom- Valickis K, Eisenschmidt E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *Eur J Educ*. 2019; 54:389–399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Pollari, P., Salo, O. P. ve Koski, K. (2018). In Teachers We Trust--The Finnish Way to Teach and Learn. *ie: inquiry in education*, 10(1), 4.
- Poon, C. L. ve diğerleri. (2016). Preparing students for the twenty-first century: A snapshot of Singapore’s approach. in S. Choo, et al. (eds.), *Educating for the 21st Century Perspectives: Policies and Practices from Around the World*, pp. 225-241, Springer, Singapore.
- Radivojević, N. (2010). The principal’s role in the Finnish Schools. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 5(9), 91-96.
- Rajangu, V. (2007). Estonia. In *The education systems of Europe* (pp. 237-248). Springer, Dordrecht.

- Recepoglu, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 1817-1845, Ankara-Turkey.
- Reimer, D. ve Dorf, H. (2014). Teacher recruitment in context: Differences between Danish and Finnish beginning teacher education students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 659-677.
- Republic of Estonia Ministry of Education and Research (2020). Pre-school, Basic and Secondary Education. 07.06.2021 tarihinde <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2004). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği, 11.01.2004 tarih ve 25343 Sayılı ResmîGazete. 05.10.2021 tarihinde. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/01/20040111.htm> adresinden 05.10.2021
- Resmî Gazete (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 26.09.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/01/20060107-11.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2007). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama yönetmeliği, 13.04.2007 tarih ve 26492 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413.htm> adresinden 05.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2009). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik, 13.08.2009 tarih ve 27318 sayılı Resmî Gazete. 05.10.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2013). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği, 28.02.2013 tarih ve 28573 sayılı Resmî

- Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130228.htm> adresinden 06.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik, 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Resmî Gazete. 06.10.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140610-7.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2015). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik, 06.10.2015 tarih ve 29494 sayılı Resmî Gazete. 06.10.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2018). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik, 21.06.2018 tarih ve 30455 sayılı Resmî Gazete. 07.10.2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621.htm> adresinden erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2019). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik, 12.01.2019 tarihli ve 30653 sayılı Resmî Gazete. 07.10.2021 tarihinde. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/01/20190112-1.htm>
- Retna, K. S. (2015). Different approaches to the professional development of principals: A comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management*, 35(5), 524-543.
- Risku M., Pulkkinen S. (2016). Finland: Finnish Principal. *A decade of research on school principals. Studies in Educational Leadership*. Årlestig, H., Day, C., Johansson O. (Editors). Heidelberg: Springer.
- Rosenzweig, Mark R. (2010). "Microeconomic Approaches to Development: Schooling, Learning, and Growth." *Journal of Economic Perspectives*, 24 (3): 81-96.

- Ross, K., Hooten, M. A. ve Cohen, G. (2013). Promoting science literacy through an interdisciplinary approach. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 21-26.
- Russell D., Cranston N. (2012). An examination of professional development offerings for school leaders in one large education system. *Leading and Managing*, 18(1):1–18.
- Rutherford, F. J. ve Ahlgren, A. (1991). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- Saar, È. (2013). Higher education at a crossroad: The case of Estonia. R. Mõttus (Ed.). Frankfurt: Peter Lang.
- Sahlberg, P. (2011). The professional educator: Lessons from Finland. *American educator*, 35(2), 34-38.
- Sahlberg, P. (2011a). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland. (s.5). New York: Teachers College Press.
- Saito, Y. (bt). Private School in Japan. 01.06.2021 tarihinde <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201703PSIJ.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sala-i-Martin, X., Doppelhofer, G. ve Miller, R. I. (2004). Determinants of long-term growth: A Bayesian averaging of classical estimates (BACE) approach. *American economic review*, 813-835.
- Santiago, P., Levitas A., Rado, P., Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- Sarı, R. (2002). Kazançlar ve eğitim ilişkisi: İl bazında yeni veri tabanı ile kanıt. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 29(3-4), 367-380.
- Sarv, E. S. (2014). A status paper on school teacher training in ESTONIA. In *Journal of International Forum of Educational Research* (Vol. 1, No. 2, pp. 106-158).
- Schleicher, A. (2006). The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success. The Lisbon Council Policy Brief. OECD: Paris.

- Schleicher, A. (2011). Recruitment and initial preparation of teachers, in Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World. OECD Publishing: Paris.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing: Paris.
- Sclafani, S. (2008). Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Teacher Development. *Aspen Institute*.
- Setiawan, W. A. (2018). Differences of Education Systems in Developed and Developing Countries Curriculum, Educators and Financing in Indonesia and Finland. *Didaktika Religia*, 6(1), 139-152.
- Shear B. R. (2014). Mathematics Achievement. In: Michalos A.C. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer: Dordrecht.
- Shih, Y. H., Chen, S. F. ve Ye, Y. H. (2020). Taiwan's "White Paper on Teacher Education": Vision and Strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5257-5264.
- Shimahara, N. K. (2002). Teacher professional development in Japan. *National standards and school reform in Japan and the United States*, 107-120.
- Shimizu, Y. (1999). Aspects of mathematics teacher education in Japan: Focusing on teachers' roles. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2(1), 107-116.
- Shouse, R. C. ve Lin, K. P. (2010). *Principal leadership in Taiwan schools*. s.98 Rowman & Littlefield Publishers.
- Singapore Administration, Finance & Educational Research. (2021, 5 Şubat). Erişim adresi: <http://education.stateuniversity.com/pages/1349/Singapore-ADMINISTRATION-FINANCE-EDUCATIONAL-RESEARCH.html>
- Singapur'un Siyasi Görünümü (2020). 11.02.2020 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/singapur-siyasi-gorunumu.tr.mfa> adresinden erişilmiştir.

- Singstat (Department of Statistics Singapore) (2020). Government Expenditure On education. 01.01.2021 tarihinde <https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/population/education-language-spoken-and-literacy/latest-data> adresinden alınmıştır.
- Snyder, M. (2017). 9 Facts about education in Taiwan. 09.07.2021 tarihinde <https://borgenproject.org/education-in-taiwan/> adresinden erişilmiştir.
- Söyler, İ. (2009). Yüksek öğretimin Finansmanı: Yeni Beklentiler ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım. Sayıştay Dergisi, Sayı:72, ss.3-26. Ankara.
- SREB Essential Principles of High-Quality Online Teaching (2003). http://info.sreb.org/programs/edtech/pubs/PDF/Essential_Principles.pdf adresinden erişilmiştir.
- State University (2021). Taiwan Education System Overview. <https://education.stateuniversity.com/pages/1494/Taiwan-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html> adresinden 09.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Statistics Bureau of Japan (2021). Japan Statistical Year Book. 28.05.2021 tarihinde <https://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Statistics Finland (2021). Current Expenditure on Regular Education System by Year, Type of Expenditure and Information. 02.09.2021 tarihinde https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__kou__kotal/statfin_kotal_pxt_12g6.px/table/tableViewLayout1/ adresinden erişilmiştir.
- Suematsu, H. ve Tsujino, K. (2018). Finding Alternatives and/or Following Global Trends for School Leaders?: Reflection of Educational Management in Japan. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(1), 65-73.
- Sunkar, S. (2014). Japonya’da Yükseköğrenim- Bölüm 1 Üniversitelerin Sınıflandırılması. <http://www.japondan.com/2014/05/09/japonyada-yuksekoogrenim-bolum-1-universitelerin-siniflandirilisi/> adresinden 04.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Swee – Hock, S. (2016). Population Policies and Programmes in Singapore. Singapore: ISEAS publishing.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 13-21
- Şimşek, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Gelişmeler. Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz K. (Yay. Haz.) *Eğitime Giriş* içinde (s. 249-276). Ankara: Pegem Akademi
- Şimşek, H ve Yıldırım, A. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (s. 99–146) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taban, S. ve Kar, M. (2006). Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme nedensellik analizi, 1969-2001.
- Tabata, Y. ve Griek, L. (1999). Ensuring Opportunities for the Professional Development of Teachers. Innovation and Reform in Teacher Education for the 21st Century in the Asia-Pacific Region. Seminar Report (Hiroshima, Japan, September 1998).
- Taipale, A. (2012). International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. Finnish National Board of Education. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(3), 315-336.
- Tarmisto, V. J., Smogorzewski, K. M., Kõörna, A. A., Misiunas, R. J., Aruja, E., Bater, J. H. and Stranga, A. (2021, June 1). *Estonia. Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/Estonia>.

- Taş, U. E., Arıcı E., Ozarkan H., Özgürlük B. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taşçı, M. N., Doğru A. (2019, 21 Temmuz). “Japonya’da Senato seçimlerini Abe kazandı”. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/japonyada-senato-secimlerini-abe-kazandi/1537703>
- Taymaz, H. (2011). Okul yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tayvan Eğitim Bakanlığı (2021). Statistical Indicators. 30.07.2021 tarihinde <https://english.moe.gov.tw/cp-86-18943-e698b-1.html> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (bt). İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD). 19.11.2021 tarihinde https://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi_ve-gelisme-teskilati-_oecd_.tr.mfa adresinden erişilmiştir.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2011). Finlandiya’nın Siyasi Görünümü. 03.08.2021 tarihinde <https://www.mfa.gov.tr/finlandiya-siyasi-gorunumu.tr.mfa> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Ticaret Bakanlığı (2021). Tayvan Profili. https://ticaret.gov.tr/data/5f1ebaa313b876b04c77d33d/TAYVAN_Profil.pdf adresinden 08.07.2021 erişilmiştir.
- Telci, A. M. (2009). Japon Eğitim Sistemi. (Ed. Balcı, A.) Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. (2. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- The Heritage Foundation (2021). 2021 Index of Economic Freedom. 02.07.2021 tarihinde <https://www.heritage.org/index/ranking/> adresinden erişilmiştir.
- The Heritage Foundation (2021a). Taiwan. 30.07.2021 tarihinde <https://www.heritage.org/index/country/taiwan> adresinden erişilmiştir.
- The Heritage Foundation (2021b). Finland. 31.08.2021 tarihinde <https://www.heritage.org/index/country/finland> adresinden erişilmiştir.

- The Heritage Foundation (2021c). Turkey. 09.10.2021 tarihinde <https://www.heritage.org/index/country/turkey> adresinden erişilmiştir.
- Tire, G. (2021). Estonia: A Positive PISA Experience. In *Improving a Country's Education* (pp. 101-120). (ed. Crato N.). Springer, Cham.
- Tirri, K., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K. ve Kuusisto, E. (2021). Current Challenges in School Leadership in Estonia and Finland: A Multiple-Case Study among Exemplary Principals. *Education Research International*.
- Tokyojet (2021). Teaching Licenses in Japan. https://tokyojet.wikia.org/wiki/Teaching_Licenses_in_Japan adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tonga F. E., Eryiğit S., Yalçın F. ve Erden F. (2019): Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1689521
- Toprakçı, E. (2002). Okul Yöneticilerinin Eşgüdümleme Yeterliği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (3), 87-94.
- Tosun, İ., Sarpkaya, P. Y. (2014). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Tuan, H. ve Lu, Y. (2019). Science teacher education in Taiwan: past, present, and future, *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-22. doi: <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0044-9>
- Tucker, M. (2015). Tucker's Lens: Estonia: Unsung Heroine of the Baltic, But... 01.07.2021 tarihinde <https://ncee.org/quick-read/tuckers-lens-estonia-unsung-heroine-of-the-baltic-but/> adresinden erişilmiştir.
- Tunç, M. ve Taşdöken, Ö. (2019). Kalkınmada Eğitim Sürecinin İktisadi Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 113-125. DOI: 10.16953/deusosbil.459548

- Tuzcu, G. (2004). Eğitimin finansman gerekleri ve boyutları. Milli Eğitim Dergisi. 163.http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/163/tuzcu.htm adresinden 22.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tuzcu, G. (2018). Eğitim Ekonomisi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2016). Eğitim harcamaları İstatistikleri 2015. 13.10.2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2015-21548> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2019). Eğitim Harcamaları İstatistikleri. 10.10.2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2019-33670> adresinden erişilmiştir.
- Türkmenoğlu, G., Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2004). Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (1). http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/ozetler/ucar_ozet.htm adresinden 17.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uljen, M. ve Nyman, C. (2013). Educational leadership in Finland or building a nation with Bildung. In *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership* (pp. 31-48). Springer, Dordrecht.
- UNECE [United Nations Economic Commission Europe] (2004). BM Avrupa Ekonomik Konseyi Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Stratejisi Vizyonu. <https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/strategyTurkish.pdf> adresinden 29.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO-IBE (2012). World Data on Education Finland. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf adresinden 07.08.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Üstün, U., Özdemir, E., Cansız, M. ve Cansız, N. (2019). Türkiye'deki öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen faktörler nelerdir? PISA 2015 verisine dayalı bir hiyerarşik doğrusal modelleme çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019050786
- Värri, K., Alava, J. (2005). School Leadership Training for Accountable Quality Education in Finland: Preliminary Viewpoints. Paper to be presented at The First HEAD Research Conference "International trends in School Leadership training – Is Norway different?"
- Verloop, N., Driel, J. V. ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vikipedi (2021). Estonya Ekonomisi. 02.07.2021 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Estonya_ekonomisi adresinden erişilmiştir.
- Vikipedi (2021a). Tayvan. 07.07.2021 tarihinde <https://tr.wikipedia.org/wiki/Tayvan> adresinden erişilmiştir.
- Vogel, L. R. (2015). Values and Context: Taiwan Principal Preparation and Practice from an American Perspective. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(2), 47-60.
- Vukovic, R. (2018). Q&A: School Success in Estonia. 01.07.2021 tarihinde https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/qa-school-success-in-estonia adresinden erişilmiştir.

- Vulliamy G., Yeh Y. C. (1998) The development of mentoring schemes for probationer and student teachers in Taiwan and England, *Journal of In-service Education*, 24:2, 293-305, DOI: 10.1080/13674589800200049
- Walker, A., Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, Vol. 53 No. 4, s. 554-570.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Erişim adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Wang, E. (2020, 12 Eylöl). Taiwan can benefit from a less dense population. <https://www.taipeitimes.com/News/editorials/archives/2020/09/12/2003743256> adresinden erişilmiştir.
- Wang, H. H. ve Fwu, B. J. (2007). In pursuit of teacher quality in diversity: A study of the selection mechanisms of new secondary teacher education programmes in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 166–181.
- Wang H. H. ve Huang C. C. (2016). Those who can, teach: the academic quality of preservice students in teacher education programmes in Taiwan, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44:1, 66-79, DOI: 10.1080/1359866X.2014.987722
- Wei-Han, C. (2016, 21 Ekim). Cabinet Approves Taipower break-up. <https://www.taipeitimes.com/News/front/archives/2016/10/21/2003657595> adresinden 09.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- West, A. ve Ylönen, A. (2010). Market- oriented school reform in England and Finland: School choice, finance and governance. *Educational Studies*, 36(1), 1-12.
- Wikipedia (2021). Education in Taiwan. 09.07.2021 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Taiwan#Kindergartens_and_preschool adresinden erişilmiştir.

Wikipedia (2021a). Economy of Taiwan. 29.07.2021 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Taiwan adresinden erişilmiştir.

Wikipedia (2021b). Municipalities of Finland. 05.08.2021 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Municipalities_of_Finland adresinden erişilmiştir.

Woodhall, M. (1994). Eğitim ekonomisi: Seçilmiş yazılar (Y. Kavak ve B. Burgaz, Çev.). Ankara: Pegem.

Worldbank (2020). Government expenditure on education, total (% of GDP) – Japan. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2016&locations=JP&start=2010> adresinden 28.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Worldbank (2020a). Government expenditure on education, total (% of GDP) – Japan, Singapore, OECD members. 01.06.2021 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2016&locations=JP-SG-OE&start=2010> adresinden erişilmiştir.

Worldbank (2020b). Government expenditure on education, total (% of GDP) – Finland. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=FI> adresinden 01.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

Worldometer (2021, 4 Haziran). Estonia Population. <https://www.worldometers.info/world-population/estonia-population/> adresinden erişilmiştir.

Worldometer (2021a, 8 Temmuz). Taiwan Population. <https://www.worldometers.info/world-population/taiwan-population/> adresinden erişilmiştir.

Worldometer (2021b, 3 ağustos). Finland Population. <https://www.worldometers.info/world-population/finland-population/> adresinden erişilmiştir.

- World Trade Press (2021, June). *Estonia: Administrative Divisions*. Global Road Warrior. <https://www.globalroadwarrior.com/estonia/administrative-divisions.html> adresinden 07.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wu, L. E. E. T. (1993). Japanese University Entrance Examination Problems in Mathematics. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17(1), 25-35.
- Yamamoto, Y., Enomoto, N. ve Yamaguchi, S. (2016). Policies and Practices of School Leaderships in Japan: A Case of Leadership Development Strategies in Akita. *Educational Considerations*, 43(3), 27-36.
- Yaman, B. (2018). Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen yetiştirme (2000-2017) (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından 19.09.2021 tarihinde erişildi (Tez No: 509578).
- Yamanaka, S. ve Suzuki, K. H. (2020). Japanese education reform towards twenty-first century education. In *Audacious education purposes* (pp. 81-103). Springer, Cham.
- Yang, L. ve McCall, B. (2014). World education finance policies and higher education access: A statistical analysis of World Development Indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development*, 35, 25-36.
- Yang, S. K. (2001). Dilemmas of Education Reform in Taiwan: Internationalization or Localization? . Annual Meeting of the Comparative and International Education Society. 45th, Washington, DC.
- Yang, S. K. ve Huang, J. L. (Eds.). (2016). *Teacher education in Taiwan: State control vs marketization*. Routledge.
- Yardımcıoğlu, F. (2012). *Eğitim Harcamaları, Ekonomik Büyüme Ve Gelir Dağılımı İlişkisi*. (Doktora Tezi). 20.07.2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.

- Yıldırım, K. (2013). Eğitim Ekonomisi Ve Finansmanı. S. Özdemir (Yay. Haz.). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama* içinde (s. 290-331). Ankara: Pegem.
- Yokota, H. (2021). School leadership development practices in Japan. *International Journal of Leadership in Education*, 1-30.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2021). Birim İstatistikleri- Eğitim Fakültesi Sayıları. 01.12.2021 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). Yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili sıkça sorulan sorular ve cevapları. 19.09.2021 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/yuksekogretim_kurumlari_snavi_sss_ve_cevaplari_puan_turleri_ile.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018a). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 21.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Zetterberg, S. (2017). Main Outlines of Finnish History. 05.08.2021 tarihinde <https://finland.fi/life-society/main-outlines-of-finnish-history/> adresinden erişilmiştir.
- Zumbo, B. D. ve Forer, B. (2011). Testing and measurement from a multilevel view: Psychometrics and validation. In J. A. Bovaird, K. F. Geisinger, & C. W. Buckendahl (Eds.), *High stakes testing in education – science and practice in K-12 settings (Festschrift to Barbara Plake)*. Washington, DC: American Psychological Press.