



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

PISA ARAŞTIRMALARI TEMELİNDE TÜRKİYE VE
UZAKDOĞU ÜLKELERİNİN EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Hümeyra ERPARUN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İstanbul, 2017



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU:

PISA Araştırmaları Temelinde Türkiye ve Uzakdoğu
Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

ONAY:

Prof. Dr. Engin KARADAĞ

(Danışman)

(İmza)

Prof. Dr. Suat ANAR

(Üye)

(İmza)

Yard. Doç. Dr. Nihal SÖLPÜK

(Üye)

(İmza)

TESLİM EDEN

: Hümeysa Esparun

TEZ SAVUNMA TARİHİ : 02../11./2017

TEZ ONAY TARİHİ : 02../11./2017



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

PISA ARAŞTIRMALARI TEMELİNDE TÜRKİYE VE
UZAKDOĞU ÜLKELERİNİN EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Hümeyra ERPARUN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İstanbul, 2017

ÖZET

Bir ülkenin geleceği sahip olduğu eğitim sisteminin kalitesine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, her ülke hükümetleri vatandaşlarına en iyi eğitim hizmetini sağlamak mecburiyetindedir. Bazıları bu konuda oldukça iyi seviyedeysen, ülkelerin eğitim sistemi çeşitli ölçme araçları aracılığı ile birbiriyle karşılaştırıldığında bazıları oldukça alt seviyelerde kalabilmektedir.

Ülkelerin arasında ki farklılıkların belirlenmesi konusunda, OECD'ye (Organization For Economic Co-operation and Development/ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) üye ülkeler arasında PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) projesi uygulanmaktadır. Bu sınav ile belirli nitelikler ölçülmeye çalışılmaktadır.

Bu bağlamda, sınav başarı sıralamalarında üst sıralarda yer alan Uzak Doğu ülkelerinin eğitim sistemi yapıları ile Türk Eğitim Sistemi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca, günümüzde ki yapı ve işleyiş açısından benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Ancak, Türkiye'nin sınavlarda alt sıralarda yer aldığı ve yeterli başarı sağlayamadığı görülmektedir. Bu nedenle başarılı ülkelerin sistemlerinin incelenmesi gerekmektedir.

Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır ve Türk Eğitim Sistemini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

A country's future depends on the quality of education system. When considered from this point of view; every country has to provide the best education service to its citizens. Some of them are in very high level; others stay in very low level when compared the country's education system each other through various assessment and evaluation instruments.

The PISA (International Student Assessment Program) project is being implemented among the member countries of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in determining the differences between countries. By this exam, certain qualities are tried to measure.

In this regard, the most successful education systems of Far East Countries have been examined comparatively with Turkish Education System. In addition, similarities and differences have been tried to be determined in terms of structure and functioning at the present time. However, it seems that Turkey has been in the lower rank in the exams and has not achieved sufficient success. That's why; the systems of successful countries need to be examined.

In the research, document review was used from the qualitative research methods and suggestions were made to improve the Turkish Education System.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
KAPAK.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
HARİTALAR.....	xiii

I. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler.....	4
1.4 Araştırmanın Amacı.....	4
1.5 Araştırmanın Önemi	5
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7 Araştırmanın Sayıltıları	5

II. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi	6
2.2. Veriler ve Toplanması	6
2.3. Verilerin Çözümlemesi	6

III. BULGULAR

3.1. Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması (2006, 2009, 2012, 2015).....	7
3.2. 2006 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması.....	9
3.2.1. 2006, Okuma Bilgisi.....	11
3.2.2. 2006, Matematik	12
3.2.3. 2006, Fen Bilimleri	14
3.3. 2009 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması.....	16
3.3.1. 2009, Okuma Bilgisi	18
3.3.2. 2009, Matematik.....	19
3.3.3. 2009, Fen Bilimleri	20
3.4. 2012 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması.....	21
3.4.1. 2012, Okuma Bilgisi.....	24
3.4.2. 2012, Matematik.....	25
3.4.3. 2012, Fen Bilimleri	27
3.4.4. 2012, Problem Çözme	29
3.5. 2015 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması.....	31
3.5.1. 2015, Okuma Bilgisi.....	33
3.5.2. 2015, Matematik.....	35

3.5.3. 2015, Fen Bilimleri.....	37
3.6. 2006 – 2015 Genel Bakış.....	39
3.6.1. OECD 2006-2015.....	39
3.6.2. OECD Ülkelerinin Kız Öğrenci Başarı Puanları	40
3.6.3. OECD Ülkelerinin Erkek Öğrenci Başarı Puanları	41
3.6.4. OECD Ülkelerinin Fen Bilgisi Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı Puanları.....	42
3.6.5. OECD Ülkelerinin Matematik Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı Puanları.....	42
3.6.6. OECD Ülkelerinin Okuma Bilgisi Kız – Erkek Öğrenci Başarı Puanları.....	43
3.7. Seçili Ülkeler 2006-2015.....	43
3.7.1. Seçili Ülkelerin Kız Öğrenci Başarı	44
3.7.2. Seçili Ülkelerin Erkek Öğrenci Başarı	45
3.7.3. Seçili Ülkelerin Fen Bilgisi Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı.....	46
3.7.4. Seçili Ülkelerin Matematik Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı.....	47
3.7.5. Seçili Ülkelerin Okuma Bilgisi Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı.....	47
3.8. Türkiye, 2006-2015.....	48
3.9. Araştırmaya Katılan Ülkelerin Eğitim Sistemleri.....	49
3.9.1. Japon Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması..	49
3.9.1.1. Japonya	49
3.9.1.2. Japon Eğitim Sistemi.....	51
3.9.1.3. Japonya ve Mesleki Eğitim.....	56
3.9.1.4. Japonya ve Türkiye.....	58

3.9.2. Güney Kore Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması.....	60
3.9.2.1. Güney Kore.....	60
3.9.2.2. Güney Kore Eğitim Sistemi.....	61
3.9.2.3. Güney Kore ve Mesleki Eğitim.....	66
3.9.2.4. Güney Kore ve Türkiye.....	68
3.9.3. Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması.....	71
3.9.3.1. Çin.....	71
3.9.3.2. Çin Eğitim Sistemi.....	72
3.9.3.3. Çin ve Mesleki Eğitim.....	76
3.9.3.4. Çin ve Türkiye.....	78
3.9.4. Singapur Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması.....	79
3.9.4.1. Singapur.....	79
3.9.4.2. Singapur Eğitim Sistemi.....	82
3.9.4.3. Singapur ve Mesleki Eğitim.....	89
3.9.4.4. Singapur ve Türkiye.....	91
3.9.5. Tayvan Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması.....	93
3.9.5.1. Tayvan.....	93
3.9.5.2. Tayvan Eğitim Sistemi.....	94
3.9.5.3. Tayvan ve Mesleki Eğitim.....	98
3.9.6. Türk Eğitim Sistemi.....	100
3.9.6.1. Türk Eğitim Tarihine Hizmet Etmiş Önemli İnsanlardan Bazıları.....	100
3.9.6.2. Türk Eğitim Sistemi.....	107
3.9.6.2.1. Klasik Osmanlı Eğitim Sistemi.....	107

3.9.6.2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi.....	110
3.9.6.2.3. Köy Enstitüleri.....	113
3.9.6.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	117
3.9.6.3.1. Örgün Eğitim.....	117
3.9.6.3.2. Yaygın Eğitim.....	123
3.9.6.4. Türkiye ve Mesleki Eğitim.....	123
IV. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	124
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	124
4.2. Öneriler.....	127
KAYNAKÇA	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Japon Okul Sistemi (EP-Nuffic, 2015a).....	51
Tablo 2 Japon Öğretmen Sertifikaları (MEXT, 2016).....	56
Tablo 3 Öğretmen Yetiştirme Yapısı.....	66
Tablo 4 Öğretmenlik Sertifika Sistemi (Ingersoll & Consortium for Policy Research in Education, 2007).....	67
Tablo 5 Çin Okul Yapısı (EP-Nuffic, 2015).....	75
Tablo 6 Singapur Timeline (NLB, 2016).....	80
Tablo 7 Singapur Endüstrileşme ve Eğitim Reformları.....	80

Tablo 8, Singapur Eğitim Süreçleri.....	83
Tablo 9, Yeni Eğitim Sistemi,1979 (MoE, Ministry of Education Singapore, 2016). 86	
Tablo 10 Singapur Öğretmen Eğitim ve Öğretim Yapısı (NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education, 2016a).....	91
Tablo 12, Tayvan Eğitim Sistemi (NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education, 2016b).....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 2006, Türkiye ve Uzak Doğu Ülkeler.....	7
Şekil 2, 2006, Okuma Bilgisi.....	11
Şekil 3, 2006, Matematik	12
Şekil 4, 2006, Fen Bilgisi	14
Şekil 5, 2009, Türkiye ve Uzak Doğu Ülkeleri.....	16
Şekil 6, 2009, Okuma Bilgisi.....	18
Şekil 7, 2009, Matematik.....	19
Şekil 8, 2009, Fen Bilgisi.....	20
Şekil 9, 2012, Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri.....	21
Şekil 10, 2012, Okuma Bilgisi.....	24

Şekil 11, 2012, Matematik.....	25
Şekil 12, 2012 Fen Bilgisi,.....	27
Şekil 13,2012, Problem Çözme.....	29
Şekil 14, 2015, Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri.....	31
Şekil 15, 2015 Okuma Bilgisi,.....	33
Şekil 16, 2015, Matematik.....	35
Şekil 17, 2015, Fen Bilgisi.....	37
Şekil 18, OECD 2006-2015.....	39
Şekil 19, OECD, Kız.....	40
Şekil 20, OECD, Erkek.....	41
Şekil 21, 2006 – 2015 Arası Fen Bilgisi, Tüm Öğrenciler.....	42
Şekil 22, 2006- 2015 Arası Matematik, Tüm Öğrenciler.....	42
Şekil 23, 2006 – 2015 Arası Okuma Bilgisi, Tüm Öğrenciler.....	43
Şekil 24, Seçili Ülkeler 2006-2015.....	43
Şekil 25, Seçili Ülkeler, Kız.....	44
Şekil 26, Seçili Ülkeler, Erkek.....	45
Şekil 27, Seçili Ülkeler, Fen Bilgisi.....	46

Şekil 28, Seçili Ülkeler, Matematik.....	47
Şekil 29, Okuma Bilgisi, Seçili Ülkeler.....	47
Şekil 30, Türkiye, 2006-2015.....	48

HARİTALAR

Harita 1 Japan (Watanabe, 2016).....	49
Harita 2 Güney Kore (C. Lee, 2016).....	60
Harita 3 Çin (Rawski & Zürcher, 2016).....	71
Harita 4 Singapur (Winstedt, 2016).....	79
Harita 5, Tayvan (Lewis, 2016).....	93

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın nedenine açıklık getirmek için problem, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

İnsanlığın başlangıcından günümüze sürekli değişen en önemli olgu tam olarak eğitimidir. Şu zamanda eğitimin eski zamanlarda ki gibi olması asla beklenemez çünkü zaman içerisinde hiçbir şeyin aynı kalmadığı gibi ne öğrenme şekilleri ne de materyallerinin aynı şekilde kalması beklenemez. Örneğin; yazının icadından önce sadece sözlü eğitim vardı ancak sonrasında yazılı eğitime geçiş yapıldı. Bu geçişten dolayı eğitimde önemli ve büyük ölçüde değişiklikler meydana geldi. Aynı bu durum gibi günümüzde de teknolojik ürünlerin ortaya çıkması ve günden güne hızlı bir şekilde gelişmesi; bizleri yaşadığımız çağda gelişmeye mecbur hale getirmiştir. Gelişen teknoloji ve zaman birleşince insanların ve öğrencilerin öğrenme türleri de değişmiştir. Müfredat programları dâhil birçok eğitimle ilgili konu teknolojik gelişmeler sonucunda yeniden tasarlanmak zorundadır.

“Toplumsal yaşamda karşılaştığımız problemlerin köklü çözümü olarak ‘eğitim’ vurgulanmaktadır. ‘Eğitim şart!’ vurgusu en ciddi akademik tartışmalardan, komik reklam filmlerine kadar geniş bir yelpazede günlük yaşantımızda yer almaktadır. Burada vurgulanan kendiliğinden, gelişigüzel gerçekleşen informal eğitimden daha çok formal eğitimidir.” (Sönmez ve diğerleri, 2014) Formal eğitim olarak adlandırılan olgu, planlı ve programlı olarak ilerlemektedir.

Son zamanlarda küreselleşmenin artmasıyla da birlikte eğitim alanında önemli değişiklikler yapılması kaçınılmaz olmuştur. Aslında küreselleşme kavramı 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış ve 1980'li yıllarda iyice popüler bir kavram olmuştur. Dağlı (2007) makalesinde küreselleşmenin tanımını şu şekilde belirtmiştir:

“Genel olarak küreselleşme, ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, sermaye hareketliliğinin artması, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin, inanç ve beklentilerin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması olgularını içerir.”

Ayrıca küreselleşme sonucunda meydana gelen etkileşimler ile başarılı ülkelerin eğitim konusunda ki sırları diğer ülkelere yol gösterebilmektedir. Ülkeler arasındaki ilişkilerin gelişmesi hemen hemen aynı seviyeye ulaşmaları ile mümkün olabilir. Bunun içinse her ülke kendinden iyi seviyede olanları örnek alarak gelişime açık hale gelmeye çalışmalıdır. Bu durum da küreselleşme kavramını meydana getirmektedir. Günden güne küreselleşme hızla ilerlemektedir. İlerlemesinin en büyük sebepleri ise teknolojinin bu denli süratle yayılmasıdır. Özellikle iletişim teknolojisi bizlere bilgiyi de daha hızlı bir şekilde vermektedir. Böylece artan küreselleşme ve toplumlar arası iletişim yayılan hızlı bilgi birçok alanı etkilemektedir ama en çok da eğitim konusunda ülkelerin kendisini değerlendirmesine olanak sağlamaktadır.

Bu noktada ise karşılaştırmalı eğitim olgusunun önemi karşımıza çıkmaktadır.

“Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir” (Türkoğlu, 1985'den aktaran Yaman & Göçen, 2014). Philips ve Schweisfurth'e (2008) göre Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının; farklı ülkelerin

tecrübelerinden yola çıkılarak yapılacak girişimlerin olası sonuçlarını tanımlayabilmeyi sağlamakta, farklı uygulamaların görülmesini sağlayan geniş bir bilgi birikimi sunmakta, eğitim reformlarının geliştirilmesinde destekleyici rol oynamakta ve kültürel farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak toplumlar arasında işbirliğini gerçekleştirmeye yardım etmektedir şeklinde ifade eder (Adıgüzel, vd., 2012'den aktaran Yeşil, 2016)

Küreselleşmenin eğitim konusunda ki etkileri sonucunda toplumlar arası iletişimin artması ve birbirlerine yardımcı olabilmeleri adına OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkelerin eğitim sistemlerinin başarılarını ortaya koymak adına ortak ve güvenilir ölçütlerle sınavlar düzenlemektedir. Böylece eğitim kalitesi yüksek olan ülkelerin kullandığı yöntem, metot veya uygulamalar sınavlarda alt sıralarda yer alan ülkeler için yol gösterici olabilmektedir.

Uluslararası sınavlardan söz edince akla ilk gelen 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma bilgisi alanlarında başarı seviyelerini ölçen PISA'dır. Ancak bu sınav diğer sınavlardan önemli bir noktada ayrılmaktadır. Çünkü öğrencilerin kendi müfredatlarına bağlı olarak neyi ne kadar öğrendiklerinden ziyade, sahip oldukları bilgileri ne derecede kullanabileceklerini ölçmeyi hedeflemektedir. Yani daha çok akıl yürütme ve analiz yapma üzerine yoğunlaşmış bir sınavdır.

Son yıllarda PISA sonuçlarına bakıldığında ise Uzak Doğu Asya ülkeleri dikkat çekici şekilde listenin başlarında yer almaktadır. Bu konuda, şüphesiz bu ülkelerin eğitime yaptığı yatırımlar karşılığını bulmaktadır. Türkiye'de günümüzde eğitim alanında birçok yeni uygulama yürürlüğe girmektedir. Ancak bu uygulamaların yararları ve zararları tartışılmalı ve olumsuz yönleri düzeltilmelidir. Çünkü Türkiye eğitim alanında diğer başarılı ülkelerle kıyaslandığı zaman oldukça alt sıralarda kalmaktadır.

Hangi alan olursa olsun, orada başarıyı yakalayabilmenin yolu eğitimden geçer.

İçinde bulunduğumuz dönemde tüm dünya da gelişmeler ve değişiklikler o kadar hızlı ilerlemekte ki; bu hız ancak eğitim de başarı sağlanarak yakalanabilir. Bu nedenle her ülkenin tüm problemlerden önce eğitim sistemini başarılı bir şekilde sağlam temeller üzerine oturtması gerekmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

PISA sınavlarına etki eden faktörler bağlamında; Türk Eğitim sistemi ve Uzak Doğu ülkelerinin eğitim sistemleri ve uygulamaları arasında ki benzerlik ve farklılıklar nasıl açıklanabilir?

1.3 Alt Problemler

1. Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi nasıldır?
2. Uzak doğu ülkelerinin tarihsel gelişimi nasıldır
3. Türk Eğitim sistemi ve Uzak Doğu eğitim sisteminde öğretmen eğitimi konusunda ne gibi çalışmalar yapılmaktadır.

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; uluslararası yapılan başarı değerlendirme sınavı olan PISA bağlamında üst sıralarda yer alan Uzak Doğu ülkeleri ile Türk Eğitim sistemlerinin uygulamalarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymak ve Uzak Doğu ülkelerinin başarılarının nedenlerini göstermektir.

1.5 Araştırmanın Önemi

OECD ülkelerinin eğitim sistemleri hakkında bilgi edinmek için PISA sınav verilerinin oldukça tarafsız ve güvenilir olduğu düşünülmektedir. Çünkü “PISA’ nın temel amacı, gençlerimizi daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır” (MEB, 2016b). Bu amaç doğrultusunda, son yıllarda sıralamalarda başı çeken Uzak Doğu ülkelerinin uygulamaları Türkiye eğitim sistemindeki noksanlıkları gidermede yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmalar, Uzak Doğu ülkelerinden Güney Kore, Çin, Japonya ve Singapur ile Türkiye eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimi, politikaları, yapı ve işleyişi ile sınırlıdır.
2. Araştırma literatür çalışması ile sınırlıdır.
3. Araştırma için kullanılan güncel veriler olması sebebiyle PISA sınavları (2006-2012) yılları arasındaki raporlar ile sınırlıdır.

1.7 Araştırmanın Sayıltıları

1. PISA, OECD üyesi ülkeler arasında uygulanmakta olan uluslararası bir sınavdır.
2. PISA, objektif bir değerlendirme sınavıdır.

II. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma da PISA Sınavları bağlamında Uzak Doğu ülkelerinden Güney Kore, Singapur, Japonya ve Çin'in eğitim sistemleri ile Türk Eğitim Sistemi ve gelişimi üzerinde durulmuştur. Araştırma da bu ülkeler arasında ki tüm boyutlar ele alınmış olup, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak ülkelerin uygulamış olduğu politikalar ve uygulamalar incelenmiştir.

Ayrıca ülkelerin eğitim sistemleri incelenmesinin sonucunda değerlendirici yaklaşım ile kişisel yargılarla sonuca varılmıştır.

2.2. Veriler ve Toplanması

Araştırma konusu ile ilgili kaynaklara yerli ve yabancı basımlardan, üniversitelerin kütüphanelerinden ve elektronik kaynaklardan ulaşılmıştır. Ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili temel kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kaynaklar tarandıktan sonra ulaşılan veriler Türk Eğitim Sistemi ve Uzak Doğu Eğitim Sistemlerinde uygulanan uygulama ve politikalar tarihsel gelişimlerde göz önüne alınarak karşılaştırma yapılması şeklinde ilerlenmiştir.

III. BULGULAR

3.1. Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması (2006, 2009, 2012, 2015)

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA (Program for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından üçer yıllık kısa dönemlerde on beş yaş grubundaki öğrencileri Fen Bilgisi, Matematik ve Okuma Bilgisi alanlarında değerlendirme çalışmasıdır (MEB, 2016b). Bu değerlendirme OECD tarafından yapılıyor olsa bile bu değerlendirme sadece OECD ülkelerini değil OECD ortak ülkelerini de kapsamaktadır. 2006'da 57, 2009'da 75, 2012'de 65, 2015'te toplam 71 ülke ve ekonomide PISA değerlendirmesi yapılmıştır (NCES, National Center for Education Statistics, 2016).

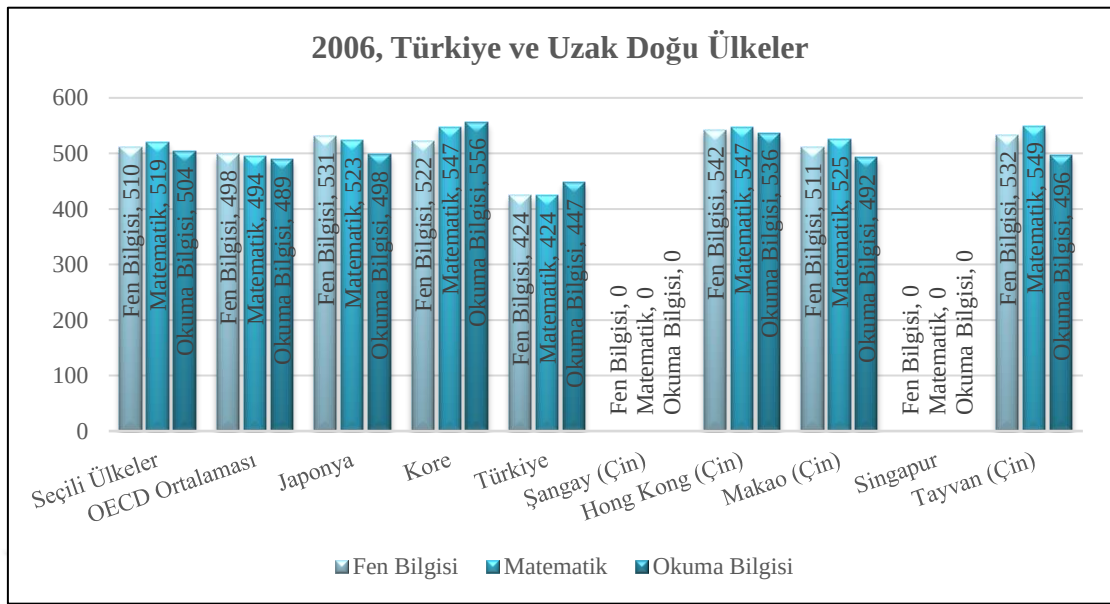
Bu çalışmada 2006, 2009, 2012, 2015 yıllarına ait Türkiye, Japonya, Güney Kore, Singapur, Çin (Şangay) ve Çin'in vilayetler ve otonom bölge, belediye ve özel yönetim bölgeleri olarak ta bilinen Hong Kong, Makao (OECD, 2016a) yer almıştır. Araştırma için incelenen ülkelerin 15 yaş grubu kız ve erkek öğrencilerinin her bir ders için başarı puanları ve başarı sıralamaları OECD üyesi ülkeler ve dünya sıralamasındaki yerleri gösterilip bu başarı ve başarısızlıkların nedenleri sıralanacaktır. Kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları OECD ülkeleri bazında işlenecektir.

2015 PISA değerlendirmesine Çin dört il ve belediye üzerinde temsil edilmektedir. Beijing, Shanghai, Jiangsu ve Guangdong (B-S-J-G). Bu iller ve bölgeler tek bir puan üzerinden 2015 OECD PISA raporlarında Çin Halk Cumhuriyeti "B-S-J-G (China)" olarak geçmektedir (OECD, 2016b). Özel yönetim bölgeleri olan Hong Kong ve

Makao, ‘Tek Çin, iki sistem’ prensibiyle yönetilmektedir. Bu prensip her iki bölgenin ‘Birleşik Çin’in’ bir parçası olmakla birlikte kendi yönetim sistemlerini uygulamaya imkân vermektedir (National Centre for Education Development Research, 2008).



3.2. 2006 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması



Şekil 1 2006, Türkiye ve Uzak Doğu Ülkeler

2006 Türkiye ve Uzak Doğu Asya ülkelerinin PISA araştırmasında sonuçları üç ana konudan (Fen Bilgisi, Matematik ve Okuma Bilgisi) oluşmaktadır. 2006 PISA araştırmasında incelediğimiz ülkelerden olan Singapur ve Şangay (Çin) katılmamıştır. İncelenen ülkeler Türkiye, Japonya, Kore ve OECD'nin araştırmasında Çin Halk Cumhuriyetinin bir parçası olarak görülen Hong Kong, Makao ve Tayvan'dır. Araştırmanın OECD ortalaması fen bilgisi (498), Matematik (494), okuma bilgisi (489)'dur. Seçili ülkelerin ortalamaları ise fen bilgisi (510), Matematik (519), okuma bilgisi (504)'dur.

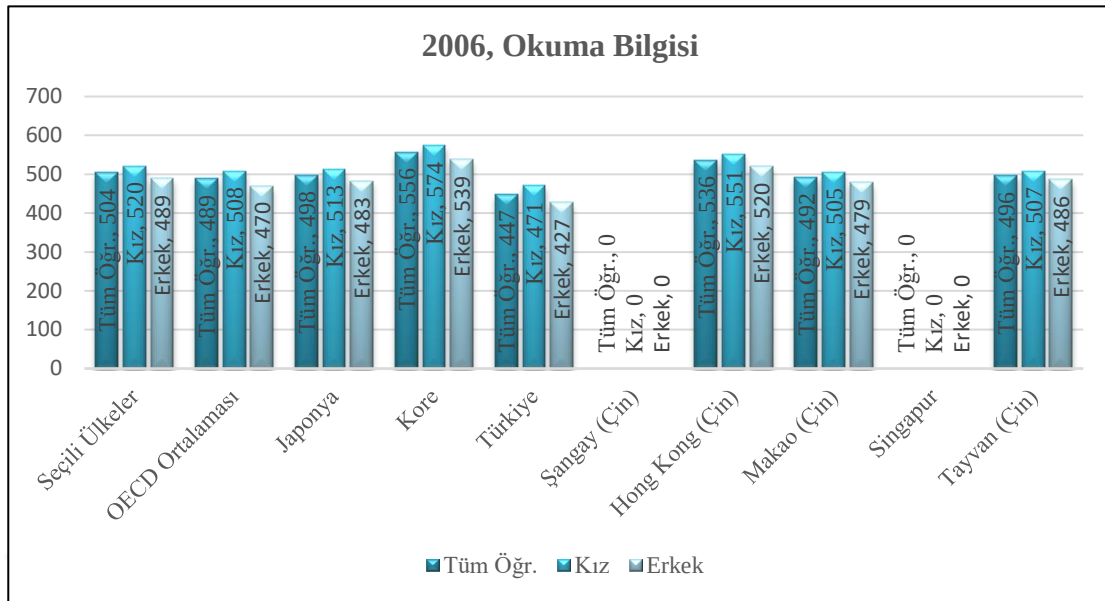
Bu araştırmayı ülke bazında değerlendirecek olursak, diğer yıllarda olduğu gibi Türkiye hiçbir ders grubunda OECD ortalamasının ve seçilen ülkelerin ortalamalarını yakalayamamıştır. Türkiye, fen bilimleri ve matematik grubunda aynı puana (424) sahiptir. Diğer yıllarda da görüleceği gibi Türkiye okuma bilgisinde diğer alanlara göre biraz daha başarılıdır. Türkiye'nin okuma bilgisi grubundaki puanı (447)'dir. Japon öğrenciler genel olarak OECD ve seçilen ülkelerin ortalamasının üstünde puana sahiptir. Okuma bilgisi puanı (496) diğer alanlara göre düşüktür. Buna karşın Japon

öğrencilerin en başarılı olduğu alan 531 puanla fen bilimleri olmuştur. Japon öğrencilerin matematik alanındaki puanı 523 ile fen bilimlerinden sonra gelmektedir. Japon öğrenciler sadece okuma bilgisi konusunda seçilen ülke ortalamasını üç altında puan kalmıştır. Araştırmadaki ülkelerin içindeki en yüksek okuma bilgisi puanı (556) Kore'ye aittir. Koreli öğrencilerin fen bilimleri ve matematik puanları sırasıyla (547) ve (522) 'dir. Koreli öğrenciler aldıkları bu puanlarla araştırmaya dâhil olan ülkeler arasında en başarılı ülke olarak görülmektedir.

2006 yılındaki araştırmaya OECD ülkesi olmayan ülkelerden Singapur ve Çin – Şangay katılmamıştır. OECD üyesi olmayan ülkeler arasında Hong Kong en yüksek puanlara sahip olan ülkedir. Hong Konglu öğrenciler her üç alandaki başarıları birbirine yakın olup okuma bilgisi alanında (539) puanla en düşük puanlarıdır. Diğer alanlar olan fen bilimleri ve matematikteki puanları sırasıyla (542) ve (547)'dir. Hong Kong'dan sonra en başarılı puanlara sahip olan ülke Chinese Taipei olarak da bilinen Tayvan Matematikte incelenen ülkeler arasında en başarılı olanıdır (549). Sonrasında Tayvanlı öğrenciler fen bilimlerinde 532 puanla matematikten sonra en başarılı oldukları alandır. Okuma bilgisinde ise 496 puanda kalmıştır. Chinese Macau, OECD üyesi olamayan araştırmadaki ortalaması en düşük olan ülkedir. Macau öğrencileri en çok matematik (525) alanında başarılıdır. Bir sonraki başarılı oldukları alan ise fen bilimleri (511) olmuştur. Okuma bilgisi (492) Macau öğrencilerinin diğer alanlarına göre daha başarısız oldukları konudur.

Özetlemek gerekirse, Türkiye, gerek OECD ülkeleri gerekse uzak doğu Asya ülkelerinin bulunduğu grafikte OECD ülkeleri ve seçilen ülkelerini başarı ortalamasının oldukça altındadır. OECD ülkeleri arasındaki karşılaştırmada en başarılı ülke Kore, uzak doğu ülkeleri arasında ise Çin- Hong Kong'dur.

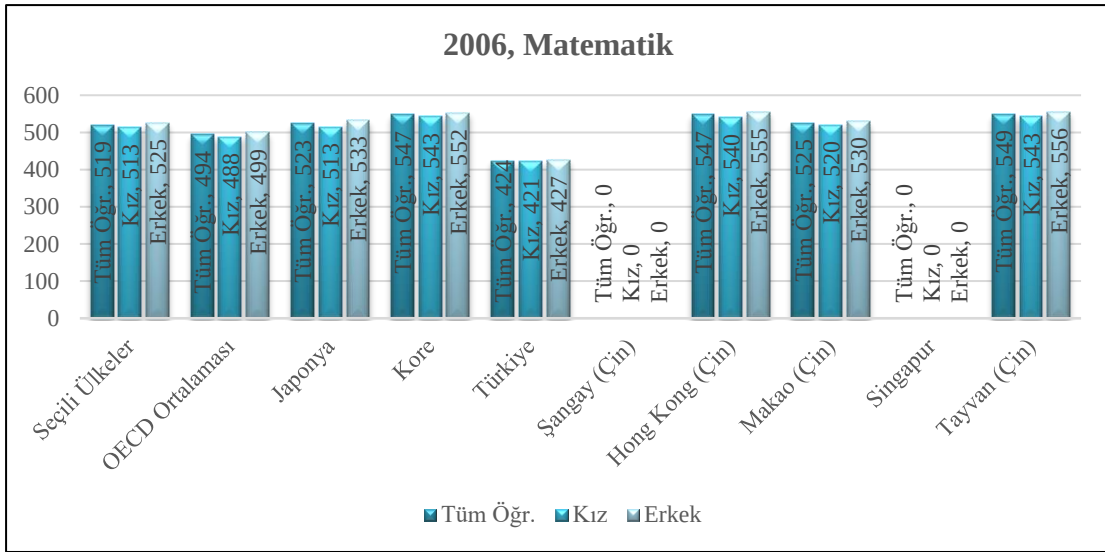
3.2.1. 2006, Okuma Bilgisi



Şekil 2, 2006, Okuma Bilgisi

2006 yılı okuma bilgisi ülkelere temel alınarak incelenmiştir. Bu bölümde ise alanların başarı puanlarına kız ve erkek öğrencilerin katkıları belirtilmiştir. 2006 OECD ortalamasında kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından 104 puan daha yüksektir. Okuma bilgisi alanında kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran %18 daha başarılıdır. OECD ülkelerindeki tüm öğrencilerin ortalaması 489'dur. Bu başarı puanı seçilen tüm ülkeler bazında 504'e çıkmıştır. OECD ülkelerinde olduğu gibi kız öğrenciler, 520, erkek öğrencilere 489, göre daha başarılıdır. Ülkeler özelinde bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin başarı oranları birbirine yakındır. Araştırmaya konu olan ülkelerin hepsinde kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha başarılıdır. Okuma bilgisi alanında Koreli kız, 574 ve erkek öğrenciler, 539 araştırmaya konuyu olan ülkeler arasında her iki cinsiyetteki öğrenciler kategorisinde en başarılı olanıdır. Bu başarı kız öğrencilerde OECD ortalamasında, erkek öğrencilerde ise OECD ortalamasının %13 yukarısındadır.

3.2.2. 2006, Matematik



Şekil 3, 2006, Matematik

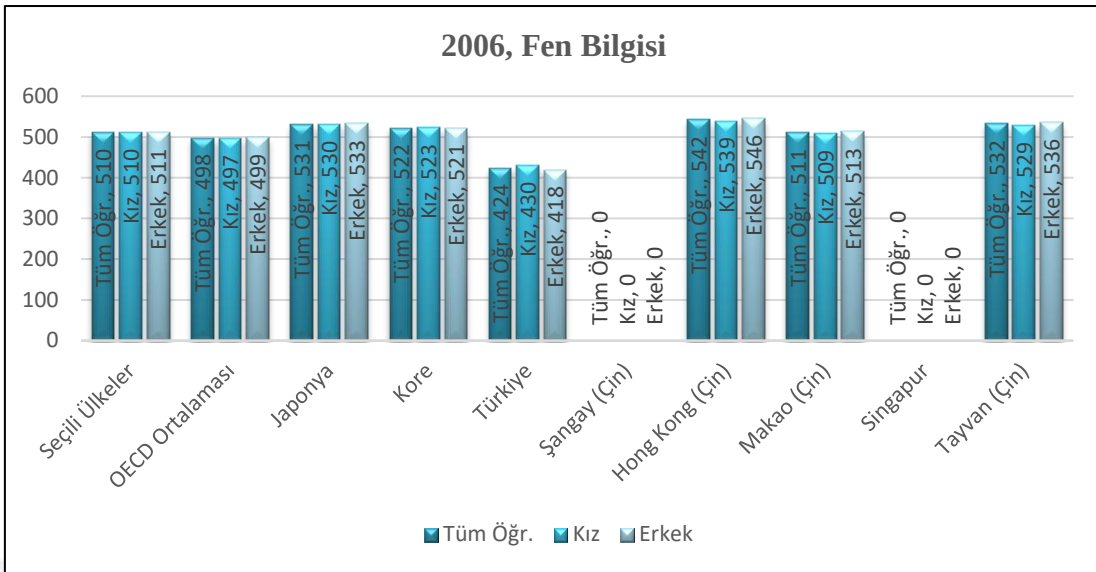
2006 yılı matematik alanında OECD ve seçili ülkelerinin kız ve erkek öğrencilerinin ortalamaları birbirine oldukça yakındır. OECD ortalamasında kız öğrenciler (489), erkek öğrenciler (499) puanı bulunmaktadır. Türkiye kız ve erkek öğrencilerin başarı puanı OECD ve seçilen ülkelerin ortalamasının çok altındadır. Kız öğrenciler (421) erkek öğrencilere (427) nazaran daha az başarılıdır. Bu puanlar OECD ortalamasının yaklaşık %15 altındadır. Hong Konglu erkek öğrenciler en yüksek (555) puana sahiptir. Kız öğrenci kategorisinde Tayvan ve Kore (543) puanla en yüksek puanı paylaşmaktadır. Hong Konglu kız öğrencilerin puanı (540) iken öğrencilerin genel ortalaması (547)'dir.

Genel olarak bakıldığında aynı zamanda OECD üyesi olan Kore diğer ülkelerle karşılaştırıldığında daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu ülkede kız öğrenciler (543) erkek öğrenciler (552) puana sahiptir. Makao ve Tayvan ülkelerinin ortalama başarı puanları sırasıyla 525 ve 549'dur. Hem kız hem erkek öğrencilerin puanları birbirlerine yakındır. Makao ve Tayvan da olduğu gibi Japon ve Koreli öğrenciler arasındaki puan farkı çok azdır. Bu arada dikkat çekilmesi gereken bir husus ise kız

ve erkek öğrencilerin matematik alanındaki puan farklarının az olması matematik konusundaki başarısının cinsiyete bağlı bir başarı olmadığına göstergesidir. 2006 matematik alanı erkeklerin en başarılı olduğu alandır.



3.2.3. 2006, Fen Bilimleri



Şekil 4, 2006, Fen Bilgisi

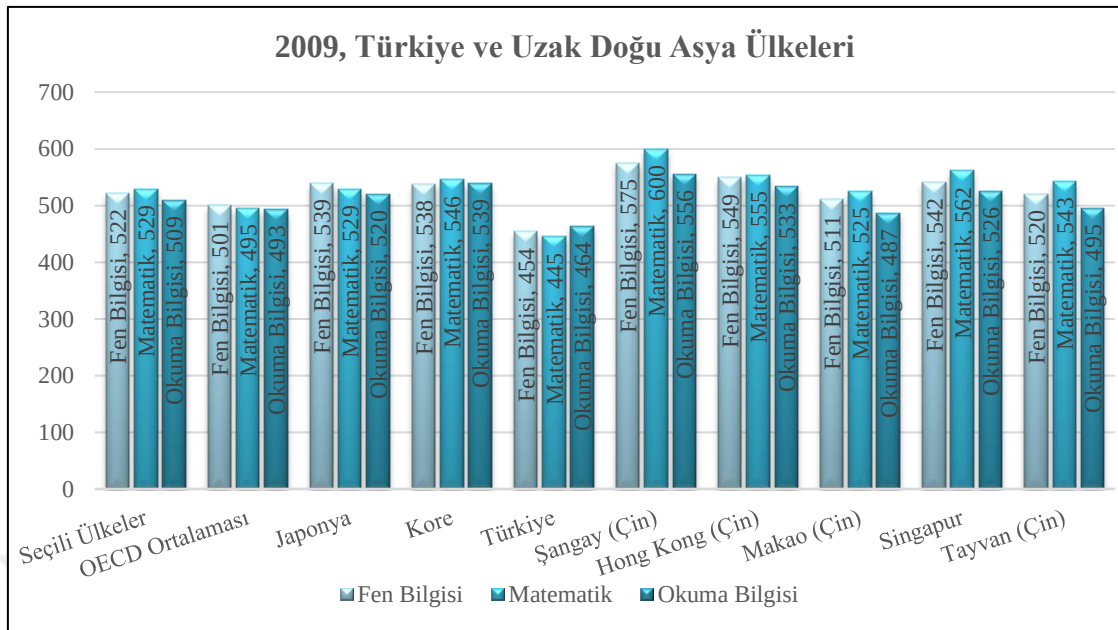
2006 yılı fen bilimleri alanı kız ve erkek öğrencilerinin matematikte olduğu gibi OECD ülkelerinin ve seçilen ülkelerin ortalamasının birbirine çok yakın olduğu bir alandır. Ortalamada ki kız öğrencilerin puanı (497) erkek öğrencilerden (499) sadece iki puan daha düşüktür. Kız ve erkek öğrencilerin ortalaması (498)'dir. Seçilen tüm ülkelerde ki kız öğrencilerin puanı (510) erkek öğrencilerden (511) sadece bir puan daha düşüktür. Seçilen ülkelerdeki kız ve erkek öğrencilerin ortalaması 510'dur. Türkiye, OECD ülkeleri ve diğer uzak doğu ülkeleri arasında en düşük puana sahip olmasına rağmen, OECD ortalamasının tersine olarak kız öğrenciler (430) erkek öğrencilerden (418) daha başarılıdır. Bu oran kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran %3 daha başarılı olduğunu gösterir.

OECD ülkelerinden Japonya gerek kız (530) gerekse erkek öğrenci (533) kategorisinde en yüksek puana sahiptir. Japonya'yı Koreli kız (523) ve erkek öğrenciler (521) takip etmektedir. Japon öğrencilerin ortalaması (531) Kore öğrencilerin ise (522)'dir. Diğer ülkelerde görüldüğü gibi kız ve erkek öğrenciler arasındaki az fark Japon öğrenciler içinde geçerlidir. Hong Kong, Makao ve Tayvan,

lkeleri arasında en başarılı gözüken lke Hong Kong'dur, Hong Konglu kız (539) ve erkek öğrenciler (546) takip etmektedir, ayrıca kız ve erkek öğrencilerin ortalaması (542)dir. Tayvan'da ise durum, kız (529) ve erkek öğrenciler (536), ğrenci ortalaması ise (532)'dir. Sonrasında ise Makaolu kız öğrenciler (509) ve erkek öğrenciler (513), ğrenci ortalaması ise (511)'dir.



3.3. 2009 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması



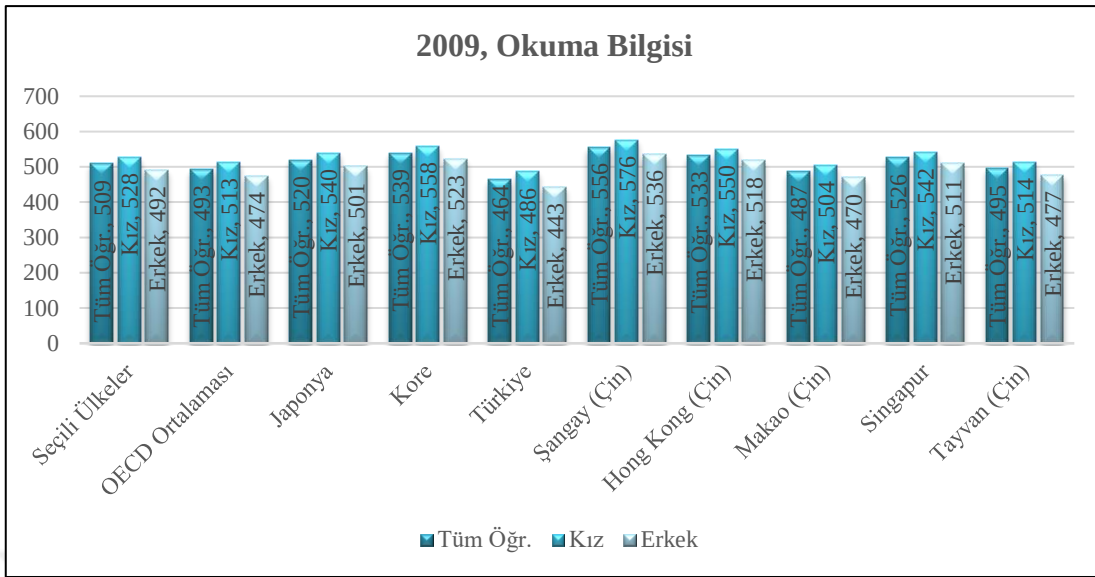
Şekil 5, 2009, Türkiye ve Uzak Doğu Ülkeleri

2009 yılı Türkiye, OECD, OECD ortak ve Uzak Doğu Asya ülkeleri karşılaştırılmasında OECD ortalaması, okuma bilgisi, matematik ve fen bilgisi alanlarında sırasıyla 493, 496 ve 501'dir. Seçilen tüm ülkelerin ortalaması ise okuma bilgisi, matematik ve fen bilgisi alanlarında sırasıyla 522, 529 ve 509'dur. Bu sonuçlar, araştırma konusu olan tüm ülkelerin ortalaması OECD ülkelerinden yüksektir. OECD PISA araştırmasının Türkiye sonuçları önceki yıllarında olduğu gibi Türkiye'de uygulanan yetersiz eğitim politikalarının bir göstergesi olarak ta kabul edilebilir. Araştırmaya dâhil olan OECD ülkeleri içinde Kore her üç alanda en başarılı ülkedir. Kore'nin en başarılı olduğu alan 546 puanı olan matematikdir. Matematigi aralarındaki bir puan farkla okuma bilgisi 539 ve fen bilgisi 538 takip etmektedir. Japonya, Kore'den sonra en başarılı ülkedir. Bu başarısı 539 puanla fen bilimleri ve matematik alanındadır. Okuma bilgisi 520 puanla OECD ortalamasının oldukça üstündedir.

OECD üyesi olmayan Uzak Doğu ülkeleri arasında ise Çin-Şangay en yüksek ortalamaya sahiptir bu aynı zamanda OECD ülkelerinkinden yüksektir. Çin-Şangay matematik alanında 600 tam puana sahiptir. Şangay bu başarısını 575 puanla fen bilgisi ve 556 puanla okuma bilgisi takip etmektedir. Singapur ve araştırmadaki diğer OECD ortak ülkelerinin puanları birbirlerinden çok fazla fark arz etmemektedir. Şangay'dan sonra en yüksek puanlara sahip olan ülke olarak Singapur görülmektedir. Singapur en yüksek başarıyı 562 puanla matematikte göstermiş olup bu başarı fen bilgisinde 542, okuma alanında ise 526 puan olarak belirlenmiştir. OECD ortak ülke başarı sıralamasında Singapur'dan sonra Hong Kong gelmektedir. Hong Kong'un en yüksek başarı 555 puan ile matematik, sonrasında 549 ile fen bilimleri sonrasında 533 ile okuma bilgisi alanında göstermiştir. Tayvan, matematik (543) ve fen bilimlerinde (520) oldukça iyi durumda olmalarına rağmen okuma bilginde (495) puanla çok az bir farkla ortalamanın üstündedir. Aynı şekilde Makao, matematik (525) ve fen bilimlerinde (511) oldukça iyi durumda olmalarına rağmen okuma bilgisinde (487) puanla çok az bir farkla ortalamanın altında kalmıştır.

Genel olarak 2009 yılı araştırma sonucuna göre, bu ülkeler içerisindeki en başarısız ülke olarak Türkiye, en başarılı ülke olarak ta Şangay görülmektedir.

3.3.1. 2009, Okuma Bilgisi

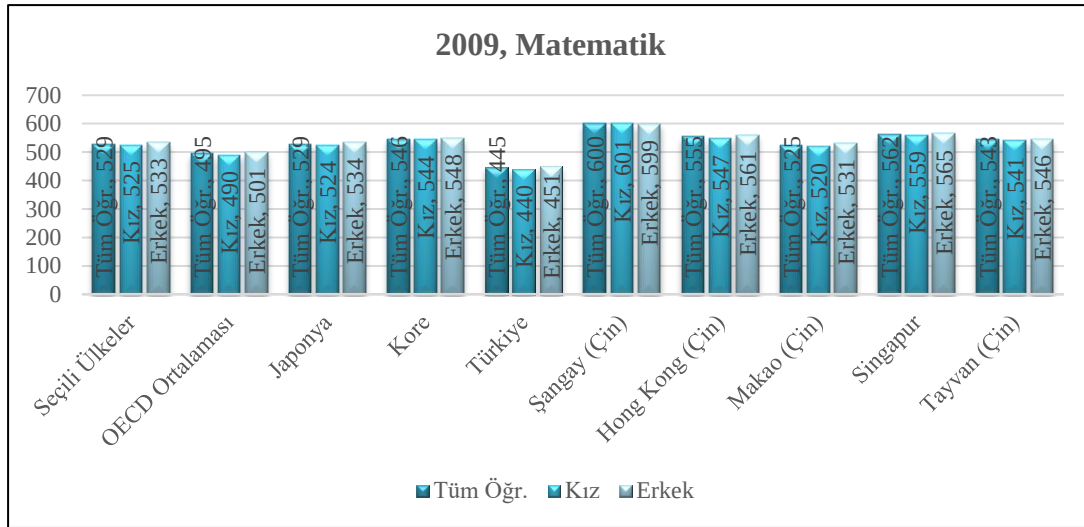


Şekil 6, 2009, Okuma Bilgisi

Okuma bilgisi alanındaki OECD üyesi ülkelerin başarı oranları kız ve erkek öğrencilerin ülke başarısına katkısı ortalaması kız öğrencilerde 513, erkek öğrencilerde 474, tüm öğrencilerin ortalaması ise 493'tur. Genel olarak bakıldığında okuma bilgisi alanında kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran %8 oranında daha başarılıdır. İncelenen ülkelerin tümüne bakıldığında kız öğrenciler 528, erkek öğrenciler 492 ve tüm öğrencilerin ortalaması ise 509'tur. Türkiye, 2006 yılına genel bakışta da belirttiğimiz gibi hem kız hem erkek öğrencilerde OECD ortalamasını yakalamamış fakat Türk kız öğrenciler (486) erkek öğrencilere (443) nazaran %9 daha başarılı olmuştur. Okuma bilgisi Türk kız öğrencilerin başarılı olduğu tek alandır.

Araştırmadaki OECD ülkelerindeki Şangaylı kız ve erkek öğrenciler diğer ülke öğrencilerden daha başarılıdır. Şangay-Çin eğitim sistemindeki kız öğrenciler (576) erkek öğrencilere (536) nazaran daha başarılıdır. Şangay 'ı takiben Koreli kız öğrenciler (558) ve erkek öğrenciler (523) takip etmektedir ve Koreli öğrencilerin ortalaması 539'dur. Japonya (520) ile Singapur (526) ve Makao (487) ile Tayvan (495) öğrenci ortalamaları bakımından benzerlik göstermektedir.

3.3.2. 2009, Matematik



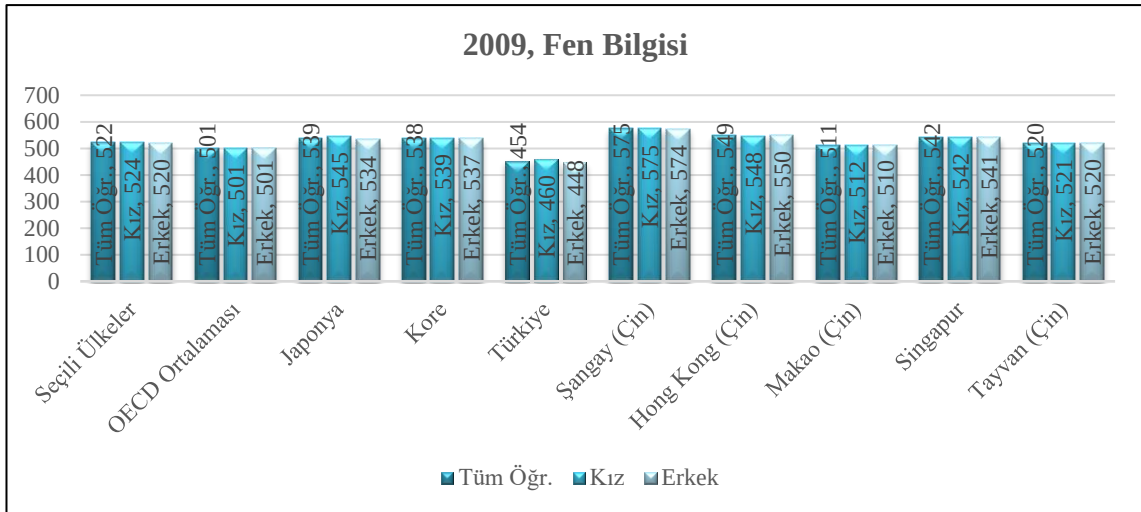
Şekil 7, 2009, Matematik

Matematik alanında kız ve erkek öğrenciler arasındaki puan farkı araştırmaya dâhil olan ülkeler arasında yok denecek kadar azdır. 2009, Matematik OECD ülkeleri kız öğrenciler 490, erkek öğrenciler 501 ve tüm öğrenci ortalaması ise 495'tir.

İncelenmekte olan ülkelerin durumu OECD ülkelerinden yüksektir. Bu ülkelerde kız öğrenciler 525, erkek öğrenciler 533 ve tüm öğrenci ortalaması ise 529'tir. Türkiye, hem OECD hem de incelenen ülkelerin kız ve erkek öğrencilerin ortalamasına çıkmakta zorlanmaktadır. Erkek öğrenciler 451, kız öğrencilere nazaran, 440, % 3 daha başarılıdır.

Fen bilgisi alanında olduğu gibi Şangaylı öğrenciler sadece OECD ve incelenen ülkeler ortalamasının üstünde olmayıp hem kız (601) hem de erkek öğrenciler (599) de ilk sıradadır. Şangay'ı Hong Kong kız (547) ve erkek öğrenciler (561) takip etmektedir. OECD ülkelerinden Kore, kız (544) ve erkek öğrenciler (548); Japonya kız (524) ve erkek öğrenciler (534) takip etmektedir. Her iki ülkenin öğrencilerinin ortalaması 546 ve 529'dur. Uzak doğu ülkelerinden Makao, aynı coğrafi bölgedeki ülkelere göre, kız (520), erkek (531) ve tüm öğrencilerin ortalaması 525, daha düşüktür.

3.3.3. 2009, Fen Bilimleri

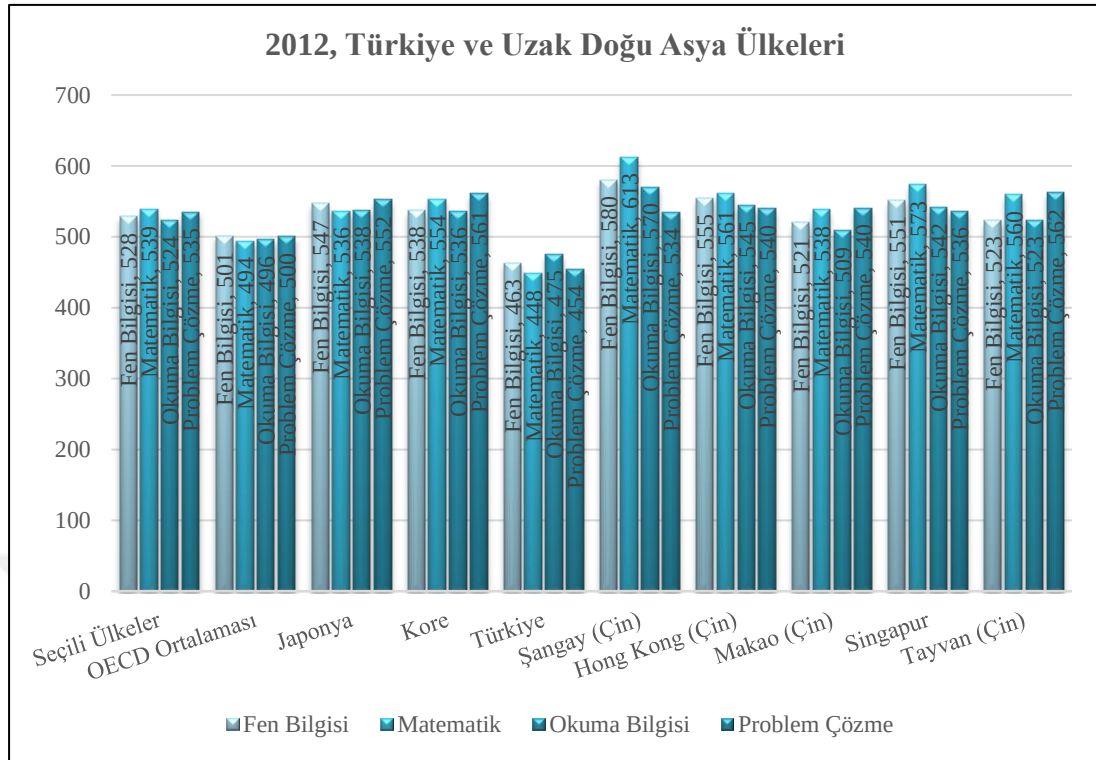


Şekil 8, 2009, Fen Bilgisi

Fen bilgisi alanındaki öğrencilerin başarısı matematik alanındaki başarıyla hem OECD ortalaması ve ülke bazında benzerlik göstermektedir. 2009 fen bilgisi OECD kız ve erkek öğrencilerin ortalaması aynıdır. Seçilen ülkelerin ortalamasında ise kız öğrenciler 524, erkek öğrenciler 520, ortalaması ise 522'dir. Diğer alanlarda olduğu gibi Türkiye OECD ve diğer ülke ortalamasının çok altındadır, kız öğrenciler 460, erkek öğrenciler 448, tüm öğrenci ortalaması ise 454 puandır. Bu puanlar araştırmaya dâhil olan ülkeler içinde en düşük puanlardır. Erkek öğrencilerin fen alanında en fazla başarı gösterdiği ülke Şangay (573), bunu Hong Kong'lu erkek öğrenciler (550) ile devam ettirmektedir. Aynı sıra Şangay (575), Hong Kong (548), kız öğrenciler içinde aynı şekildedir. Her iki ülkenin ortalama puanı sırasıyla 575 ve 549'dur.

Japonya (539) ve Kore (538) ülkelerinde ise öğrencilerin ortalamaları hemen hemen aynıdır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin durumda da paralellik göstermektedir. Japon kız öğrenciler 545, erkek öğrenciler 534; Kore de ise kız öğrenciler 539, erkek öğrenciler 537 puanı vardır.

3.4. 2012 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması



Şekil 9, 2012, Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri

Genel bir bakışla 2012 PISA araştırması 2003 yılında olduğu gibi Matematik alan ağırlıklıdır. Yaklaşık 510.000 öğrencinin değerlendirildiği 2012 PISA, on beş yaş yaklaşık yirmi sekiz milyon öğrenciyi temsil etmektedir (OECD, 2014b). Toplam 65 ülke üzerinde yapılan araştırma 35 OECD ülkesini kapsamaktadır. 2012 yılında fen bilgisi, matematik ve okuma bilgisine ek olarak on beş yaş öğrencilerinin problem çözme konusunda değerlendirmeleri yapılmıştır.

2012 OECD ortalamaları, fen bilgisi, 501; matematik, 494; okuma bilgisi, 496; okuma bilgisi ortalaması ise 500'dur. Bu ortalama incelenen ülkeler arasında ise fen bilgisi, 528; matematik, 539; okuma bilgisi, 524; okuma bilgisi ortalaması ise 535'tir.

Türkiye 2012 yılında 2006 ve 2009 yıllarındaki puan ve sıralamasına göre yükselmiş olmasına rağmen OECD ve incelenen ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. 2012 yılının ortalama alan ağırlığı olan Matematikte OECD ortalaması 494 puan olmasına

rağmen Türkiye ancak 448 puan alabilmiştir. Ağırlıklı alan dersinde Türkiye'de erkek öğrenciler kız öğrencilerden önceki araştırma sonuçlarında olduğu gibi çok az farkla (sekiz puan) daha başarılıdır. PISA araştırmasındaki diğer alanlar olan okuma ve fen alanlarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Kız öğrenciler 2012'de açıklanan sonuçlara göre fen alanında erkek öğrencilerden daha on puan daha başarılıdır. Kızların aynı dönem en başarılı olduğu alan ise erkek öğrencilerde kırk sekiz puan daha fazla olan okuma olmuştur.

Uzak Doğu Asya ülkesi olan Çin daha önceden de belirtildiği gibi kendi içindeki bazı siyasi sorunları nedeniyle Şangay, Hong Kong, Tayvan ve Makao, dört farklı bölgeyle gösterilmiş olmasına rağmen her bir bölgenin puanları ortalama OECD puanlarının üstünde performans göstermektedir. Çin'in diğer bölümleri de benzer başarılar göstermektedir. Çin PISA araştırmasında OECD ülkeleri arasında yer almamaktadır. Singapur, Kore ve Japonya'nın PISA araştırması puanları birbirlerine oldukça yakındır. Her üç ülke matematik konusundan diğer konular olan okuma bilgisi ve fen bilgisine nazaran daha başarılıdır. Bu üç ülkenin Singapur, Kore ve Japonya aynı şekilde okuma bilgisi konusunda fen dersine göre daha az puan almış olmalarına rağmen OECD ortalamalarının çok üstündedir.

Özetle, ele aldığımız beş ülke olan Türkiye, Japonya, Çin, Güney Kore ve Singapur arasından en başarılı olan ülke ya da bölge denilebilecek Çin-Şangay'dır. Çin-Şangay en yüksek başarıyı 613 puanla matematik alanında gösterirken okuma bilgisinde 570 puanda kalmıştır. Bu beş ülke arasında en son yıllardaki çıkışına rağmen en başarısız olup OECD ortalamasının çok altında kalan ülke Türkiye'dir. Türkiye'nin en başarısız olduğu konu Çin-Şangay'ın aksine matematiktir ve en başarılı olduğu halde ortalamanın altında kaldığı konu ise okuma bilgisidir. Türkiye,

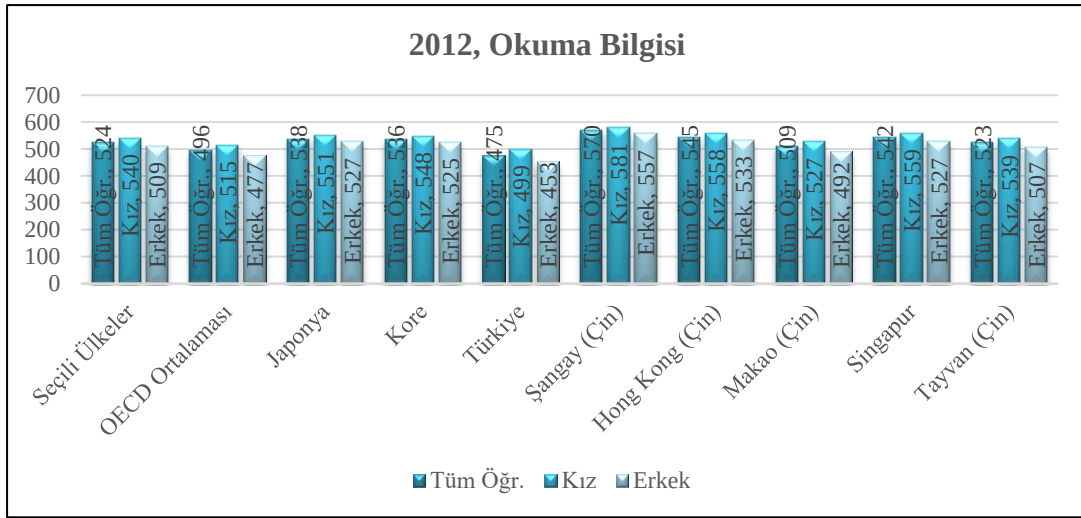
2014 Aralık tarihinde açıklanmış olan araştırma sonuçlarında her üç konuda da OECD ortalama puanını aşmayı hedeflemekte idi, çünkü eğitime projeler dolayısıyla harcadığı ve hazırladığı bütçe her yıl önemli miktarda artış göstermektedir.

2012 PISA araştırması sonuçları her dönem farklı bir ağırlık konusu olmaktadır.

Aşağıdaki tablolarda görüldüğü gibi her bir konu araştırmaya katılan ülkeler bazında kız-erkek öğrencilerin başarıları hakkında bilgi vermektedir.



3.4.1. 2012, Okuma bilgisi

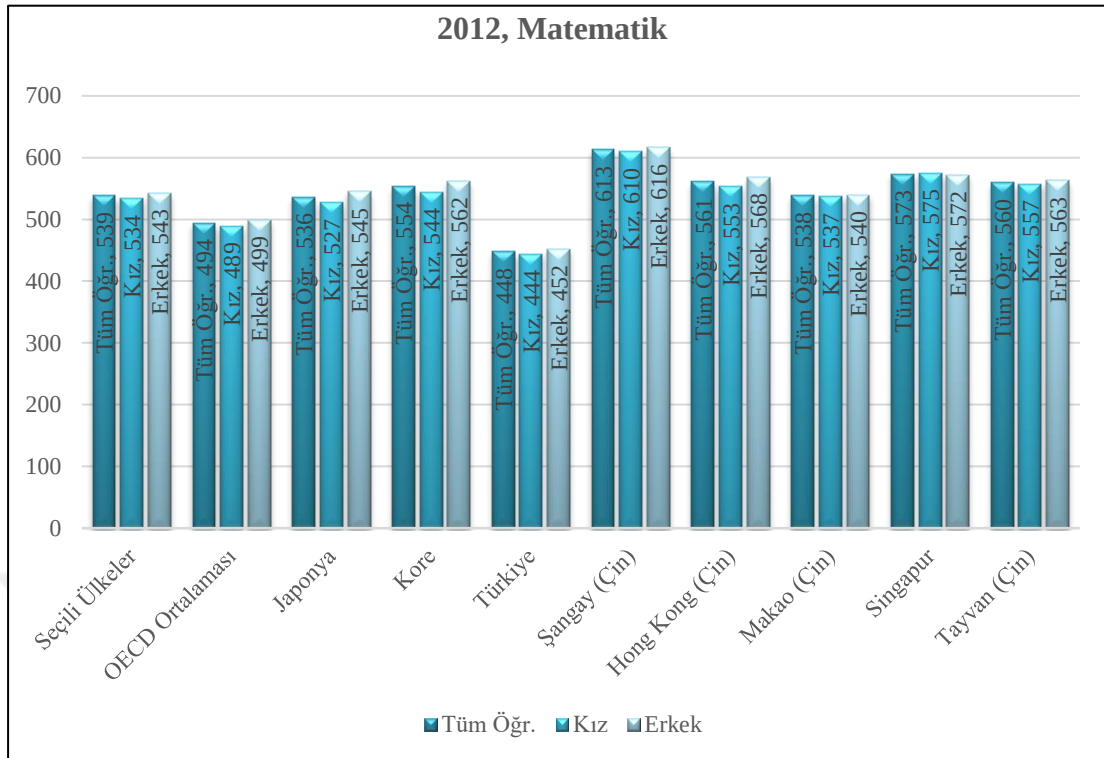


Şekil 10, 2012, Okuma Bilgisi

2012 PISA araştırması OECD ortalamasında erkek öğrenciler 477, kız öğrenciler 515 puana sahiptir. Tüm öğrencilerin ortalamaları ise 496'tur. Bu başarı sıralaması incelenen ülke ortalamalarında da aynıdır. İncelenen ülkeler ortalamasında erkek öğrenciler 509, kız öğrenciler 540 puana sahiptir. Tüm öğrencilerin ortalama puanları ise 534'tür. OECD ve incelenen ülkelerde kız ve erkek öğrenciler arasındaki başarı puanındaki fark, matematik ve fen bilgisine göre daha belirgindir.

Şangaylı tüm öğrencilerin ortalama puanı 570 iken; kız öğrenciler 581 ve erkek öğrenciler ise 557 puana sahiptir. Diğer Uzak Doğu Asya ülkeleri ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir. Hong Kong (545) ve Singapur (542) tüm öğrenci ortalama puanlarıyla incelenen ülkelerin ortalama yüksektir. Türkiye 2012 yılında büyük ivme kaydetmesine rağmen OECD ortalamasının altındadır. PISA araştırmasına katılan kız öğrenciler 499 puanla 453 puanı olan erkek öğrencileri geçmiştir. Türk öğrencilerin ortalama puanı 475'tir. Uzakdoğu Asya ve OECD ülkesi olan Japonya (538) ve Kore (536) hem kız öğrenci hem de erkek öğrenci grubunda OECD ve incelenen ülkelerin ortalamasının üstündedir.

3.4.2. 2012, Matematik



Şekil 11, 2012, Matematik

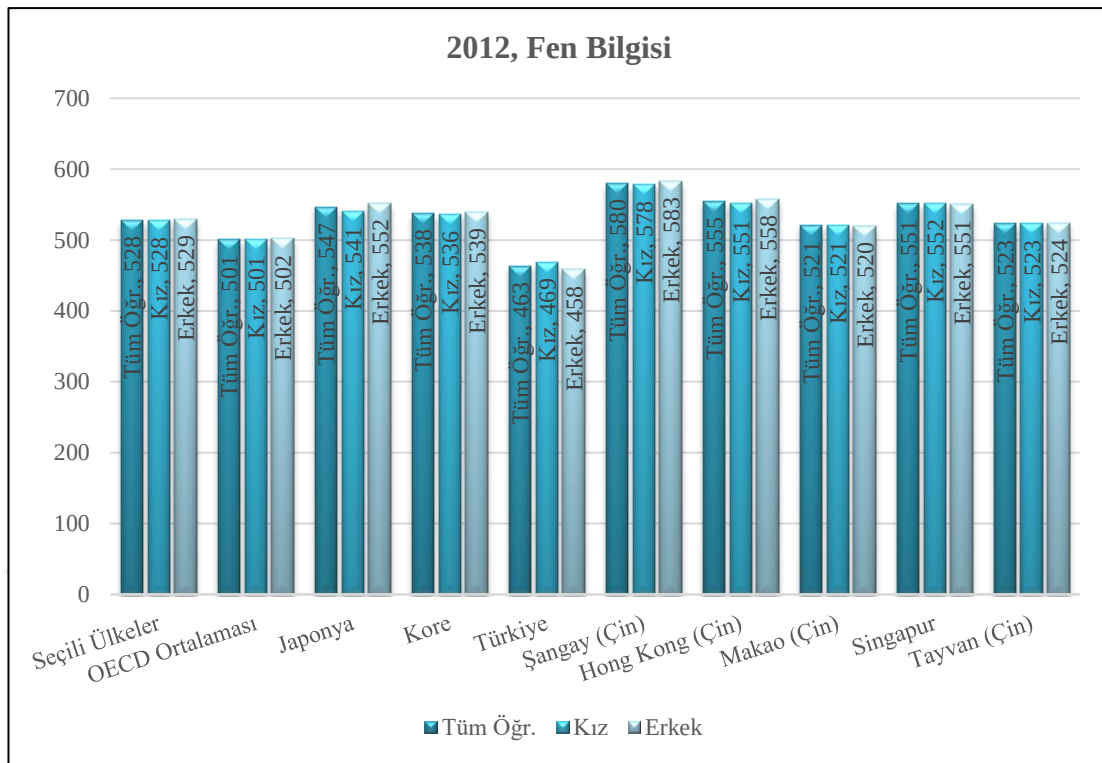
2012 PISA araştırması OECD ortalamasında erkek öğrenciler 499, kız öğrenciler 489 puana sahiptir. Tüm öğrencilerin ortalamaları ise 494'tur. Bu başarı sıralaması incelenen ülke ortalamalarında da aynıdır. İncelenen ülkeler ortalamasında erkek öğrenciler 543, kız öğrenciler 534 puana sahiptir. Tüm öğrencilerin ortalama puanları ise 539'tur. Kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark yoktur.

2012 yılındaki Matematik sıralamasında Türkiye'nin kız ve erkek öğrenci grubu olarak en başarısız olduğu konu Matematik dersidir. Türk kız öğrenciler 444, erkek öğrenciler 452 puanda kalmıştır. Kendisiyle aynı kategoride olan, OECD ülkesi, Japonya ve Kore'nin çok gerisinde kalmıştır. Kore ve Japon öğrencilerin ortalama matematik puanları 554 ve 536'dır. Koreli erkek öğrenciler (562) Japon erkek öğrencilere (545) nazaran daha başarılıdır. Kız öğrencilerin durumunda durum erkek öğrencilerle hemen hemen aynıdır. Japon kız öğrenciler (527) Koreli kız öğrencilere (544) göre daha başarısız gözükmesine rağmen OECD ve incelenen ülkelerin

ortalamasının üzerindedir. 2012 Matematikte Şangay hem kız (610) hem erkek öğrencilerde (616) çok yüksek başarı göstermiştir. Şangaylı öğrencilerin ortalama başarı puanı 613'tur. Singapur da ise öğrencilerin ortalaması 573 iken diğer ülkelerin aksine kız öğrenciler (575), erkek öğrencilerden (572) daha başarılıdır Uzak doğu ülkelerinden Hong Kong (561) ve Tayvan'ın (560) ortalama başarı puanları çok yakındır.



3.4.3. 2012, Fen Bilimleri



Şekil 12., 2012, Fen Bilgisi

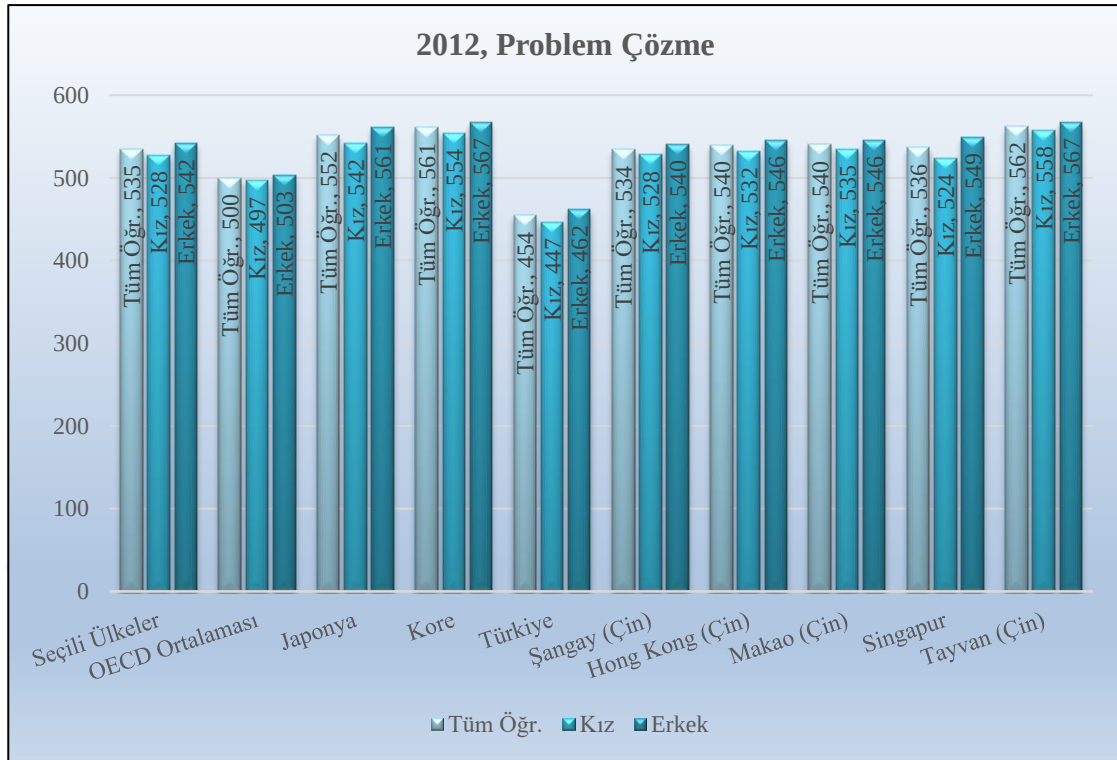
2012 PISA araştırması OECD ortalamasında kız ve erkek öğrenciler birbirlerine yakın puanlara (500, 502) ve ortalamaya, 501 sahiptir. 2012 yılında Fen bilgisi sıralamasında söz konusu ülkeler arasında Türkiye kız ve erkek öğrencilerin her ikisinde de OECD ortalamasının altında olmakla birlikte kız öğrencilerin (469) okuma bilgisinden sonra ikinci başarılı, erkek öğrencilerde ise en başarılı (458) olduğu gruptur. Türk öğrencilerin fen bilgisi ortalama başarı puanı 463'tur.

OECD ülkelerinden Japon kız (541) ve erkek öğrenciler (552) Koreli kız (539) ve erkek öğrencilerden (536) daha başarılı olduğu tablodan rahatlıkla anlaşılmaktadır. Japon öğrencilerin ortalama puanı 547, Koreli öğrencilerin ise 538'dir. Uzak Asya ülkelerinden ise Şangay'ı öğrencilerin ortalaması 580 olmakla beraber erkek öğrenciler (583) kız öğrenciler (578) den daha başarılıdır. Hong Kong erkek öğrencilerin fen bilgisinde daha başarılı olduğu ülkelerden biridir, 555 puan ortalamasına sahip olan ülkede erkek öğrenciler 558, kız öğrenciler 551 puana

sahiptir. Makao ve Tayvan'ın öğrenci ortalamaları (521, 523) birbirine oldukça yakın olmakla birlikte Makao'da kız öğrenciler 521, erkek öğrenciler 520; bu durum Tayvan'da ise kız öğrenciler 523, erkek öğrenciler 524'tur. İncelenen diğer ülkelerde olduğu gibi Singapur'da da kız ve erkek öğrencilerin başarı puanı arasındaki fark çok azdır. Singapurlu öğrencilerin ortalama puanları ise 551'dir.



3.4.4. 2012, Problem Çözme



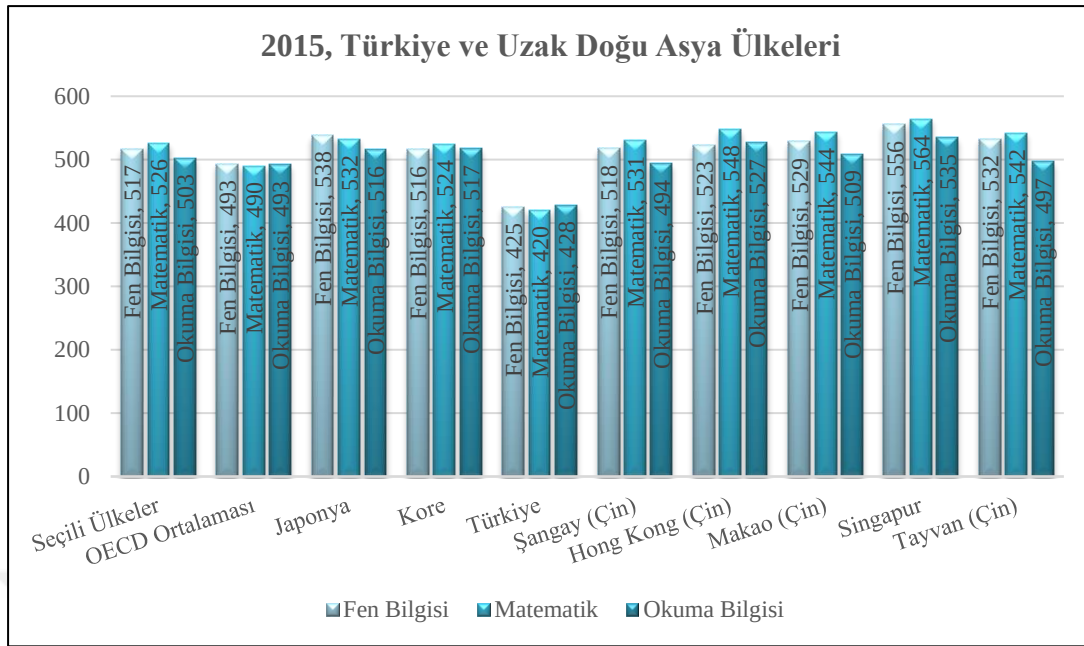
Şekil 13, 2012, Problem Çözme

2012 PISA araştırmasında bu yıl için öğrencileri fen bilgisi, matematik ve okuma bilgisinin dışında yaratıcı problem çözme konusundaki yeteneklerinin değerlendirilmesi yapıldı (OECD, 2014b). Genel olarak bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı gözükse bile aralarındaki puan farkı çok azdır. OECD ülkelerinin öğrencilerinin puanı 500, bu kız öğrencilerde 497, erkek öğrencilerde ise 503'tur. Araştırma için seçilen ülkeler de ise durum öğrencilerinin puanı 535, kız öğrencilerde 528, erkek öğrencilerde ise 542'tur. Bu araştırmanın Türkiye sonucunda öğrenciler OECD ve incelenen ülkelerin ortalamasına oldukça uzak bir puana sahiptir. Öğrencilerinin puanı 454, kız öğrencilerde 447, erkek öğrencilerde ise 462'dir. İlk kez değerlendirme yapılan bu alanda Koreli öğrenciler (561) OECD ve seçilen ülkelerde en yüksek puana sahiptir, erkek öğrenciler (567), kız öğrenciler (554) puana sahiptir. Kore'yi, Japon öğrenciler (552) ile takip etmektedir. Japon kız öğrenciler 542, erkek öğrenciler 561'dir. Uzak doğu Asya

lkelerinin đrencilerin ortalamaları birbirine çok yakındır. Hong Kong ve Makao lkelerinin erkek đrencilerinin puanları (546) birbirine eşittir. OECD yesi olmayan Uzak doğu Asya lkelerinde Tayvan en başarılı (562) lkedir. Tayvanlı erkek öğrenciler (567), kız öğrenciler (538) puana sahiptir. Bu lkeler içinden Singapur, kız öğrenciler (524) en düşük puana sahiptir. Singapurlu erkek öğrenciler ise (549)’dur.



3.5. 2015 Yılı Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri PISA Araştırması



Şekil 14, 2015, Türkiye ve Uzak Doğu Asya Ülkeleri

Yaklaşık 540.000 öğrencinin değerlendirildiği 2015 PISA yaklaşık olarak on beş yaş grubu yirmi dokuz milyon öğrenciyi temsilen 72 ülke ve ekonominin eğitim sistemleri üzerinde yapılan bir çalışmadır, OECD ve seçilen ülke ortalamaları 2012 yılındaki araştırmaya göre daha düşük olmasına rağmen Türkiye hariç tüm ülkeler OECD ortalamasının üstündedir. 2015 PISA araştırması fen bilimleri alanına odaklanmıştır ve PISA araştırmasının genelinde Singapur en yüksek performans gösterirken Japonya, Estonya, Finlandiya ve Kanada diğer yüksek performans gösteren dört ülkedir (OECD, 2016c).

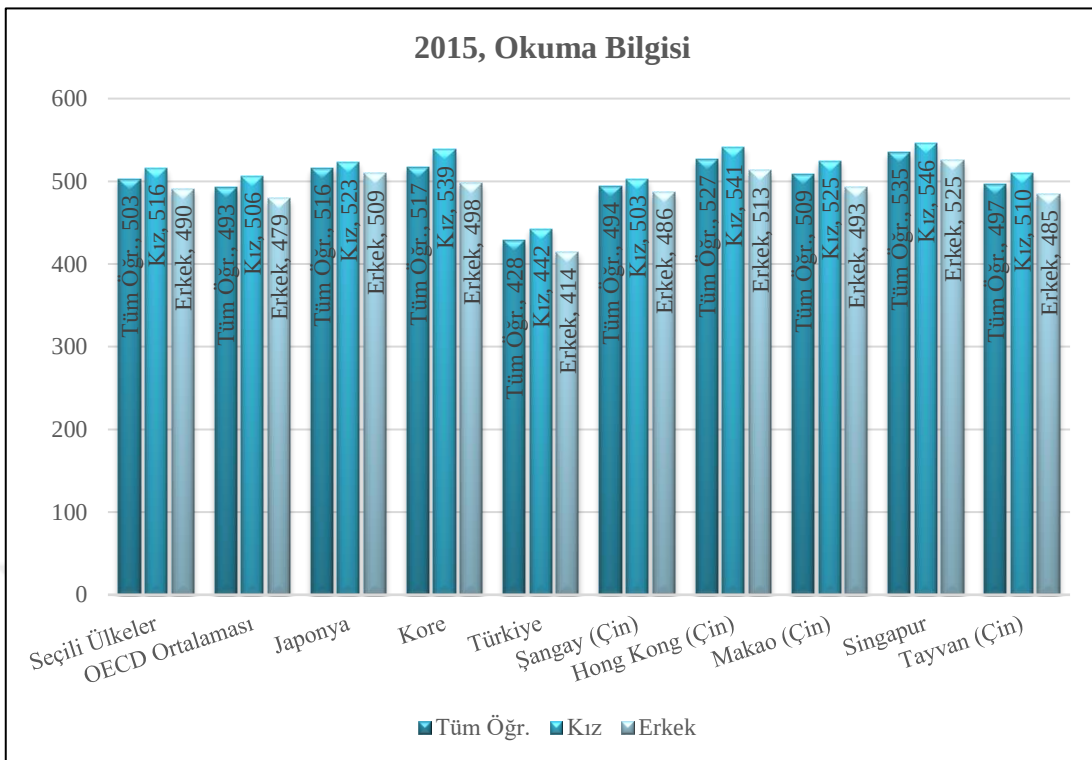
2015 PISA Türkiye hem OECD hem de bu araştırmada incelenen ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. PISA OECD başarı puanı fen ve okuma bilgisi 493, matematik 490'dır. Seçilen yedi ülkenin ortalaması ise fen bilgisi 517, matematik 526, okuma bilgisi 503'dur. 2015 PISA araştırmasında gerek OECD ülkeleri gerekse araştırmada incelenen Uzak doğu Asya ülkelerinde 2012 yılına göre bir düşüş yaşanmıştır Türk öğrenciler 2015 yılında büyük bir düşüş yasayarak 2006 PISA

araştırmasında elde ettiği puanın altında puan almıştır. Türk öğrencilerin 2015 PISA araştırmasında en başarısız olduğu alan matematiktir (420). En başarılı oldukları alan olarak okuma bilgisi (428) ve sonrasında fen bilgisi (425) gelmektedir. 2015 PISA araştırmasının incelenen ülkeler arasında 2012 yılı PISA verilerine göre bir düşüş yaşasa da Singapur her üç alanda hem OECD hem incelenen ülkeler arasında en başarılı ülkedir. Singapurlu öğrencilerin en başarılı olduğu alanlar matematik (564) ve fen bilgisi (556) olurken okuma bilgisinde öğrenciler 535 puanla 2012 PISA verilerine göre yedi puan düşüş yaşamıştır.

Diğer OECD ülkeleri olan Japonya ve Kore OECD ve seçilen ülkelerin ortalamalarının üstündedir. Japonya fen bilimlerinde 538, matematikte 532, Kore ise en az başarıyı 516 ile fen bilimleri alanında, en yüksek başarıyı matematikte 524 puan ile göstermiştir. Okuma alanında Kore (517) Japonya'dan (516) bir puan daha fazla almıştır. OECD öğrencilerin %8'i (Singapur %24'u) PISA testinde yüksek performans göstermiştir. Okuma bilgisi OECD ülkelerin öğrencilerinin yaklaşık %20'si OECD ortalamasını yakalayamamış ve 2009 verilerinde sabit kalmıştır. Kız ve erkek öğrenci arasındaki cinsiyet farkı kızların lehine azalmıştır.

Seçilen ülkeler arasında Singapur'dan sonra en başarılı ülke Hong Kong (Çin) en yüksek başarıyı matematikte 564, fen bilgisinde 554 puan almıştır. Hong Kong'un en az başarıyı gösterdiği alan okuma bilgisidir (527). Şangay, Tayvan ve Makao'da okuma bilgisi alanındaki başarı diğer alanlara göre azdır. Okuma bilgisinde Makao 509, Tayvan 497 ve Şangay 494 puana sahiptir. Fen bilgisi Tayvan 532, Makao 529 ve Şangay 518 puan en başarılı oldukları alandır. Bu ülkelerin en başarılı oldukları ikinci alan olan matematikte Makao 544, Tayvan 542 ve Şangay 531 puanı vardır.

3.5.1. 2015, Okuma Bilgisi



Şekil 15, 2015, Okuma Bilgisi

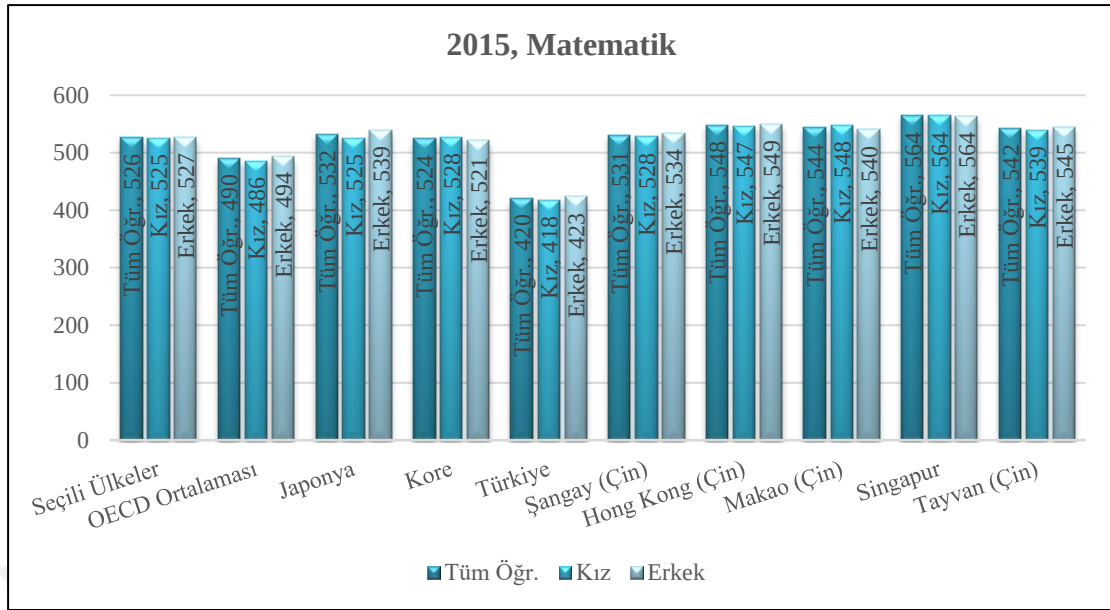
2015 PISA değerlendirmelerine göre OECD ülkelerinin en başarılı, incelenen ülkeler açısından en az başarı performansının gösterildiği alandır. 2015 PISA matematik OECD ortalaması 493, kız öğrenciler 506, erkek öğrenciler ise 479 puandır. İncelenen ülkelerin başarı puanları göz önüne alındığında 503, kız öğrenciler 516, erkek öğrenciler ise 490 puandır. Grafikten de anlaşılacağı üzere kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Okuma bilgisi Türkiye'nin en fazla performans gösterdiği bir alan (428) olduğu halde OECD ve incelenen ülkelerinin başarı ortalamalarını yakalayamamıştır. Türk kız öğrenciler 442, erkek öğrenciler ise 414 puan almıştır. Kore (517) başarı puanıyla Japonya'yı (516) geçmiştir fakat Koreli kız öğrenciler (539) Japon kız öğrencilere (523); Japon erkek öğrenciler (523 Koreli erkek öğrencilere (498) göre da başarılıdır.

Uzak Doğu Asya ülkelerinde ise en başarılı ülkesi Singapur'un okuma bilgisindeki puanı (535)'dir. Kız öğrenciler (546) erkek öğrencilerden (525) daha başarılıdır.

Matematik alanında olduğu gibi Singapur’u Hong Kong (527) takip etmektedir. Hong Konglu kız öğrenciler (541) erkek öğrencilerden (513) daha başarılıdır. Makao (509) okuma bilgisi puanıyla Tayvan (497) ve Şangay’ı (494) geçmiştir. Bu üç ülke içinde Makaolu kız öğrenciler (525) en yüksek, Şangay (503) en düşük puanı almıştır. Erkek öğrencilerde ise durum Makaolu (493) en yüksek, Tayvan (485) en düşük puanı almıştır.



3.5.2. 2015, Matematik



Şekil 16, 2015, Matematik

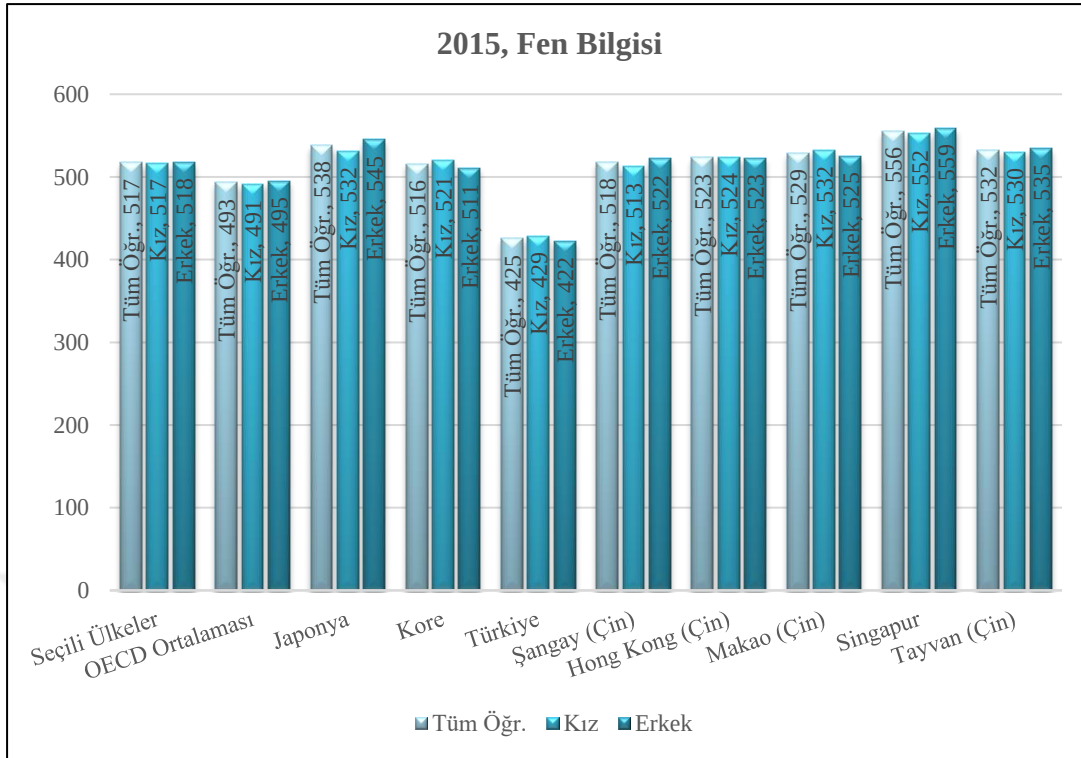
2015 PISA matematik alan değerlendirilmesi OECD ülkelerinde en az başarılı olan incelenen ülkeleri için başarı grafiğinde en başarılı oldukları alandır. 2015 PISA matematik OECD ortalaması 490, kız öğrenciler 486, erkek öğrenciler ise 494 puandır. İncelenen ülkelerin başarı puanları göz önüne alındığında 526, kız öğrenciler 525, erkek öğrenciler ise 527 puandır.

Grafikten de anlaşılacağı üzere kız ve erkek öğrencilerin puanları birbirine yakın hatta eşittir. Türkiye diğer alanlarda da olduğu gibi OECD ve incelenen ülkelerinin başarı ortalamalarını yakalayamamıştır. Türkiye'nin matematik puanı 420 olup kız öğrenciler 418, erkek öğrenciler ise 423 puan almıştır. Japonya ve Kore, OECD ortalamasının üzerinde performans göstermişlerdir. Japonya (532) en başarılı OECD ülkesi olup Kore (524) ikinci ülkedir. Japon erkek öğrenciler (539) Koreli erkek öğrencilere (521) göre daha başarılıdır. Kızlarda ise Koreli öğrenciler (528) Japon öğrencilere (525) göre daha başarılıdır. Uzak doğu Asya ülkelerinde ise en başarılı ülke Singapur'dur. Kız ve erkek öğrenciler eşit puan (564) almıştır. Singapur'u Hong Kong (548) takip etmektedir. Hong Konglu erkek öğrenciler (549) kız öğrencilere

(547) göre daha yüksek performans göstermiştir. Diğer uzak doğu Asya ülkeleri Makao (544), Tayvan (542) ve Şangay (531) incelenen ülke ortalamasının üstünde performans göstermişlerdir.



3.5.3. 2015, Fen Bilimleri



Şekil 17, 2015, Fen Bilgisi

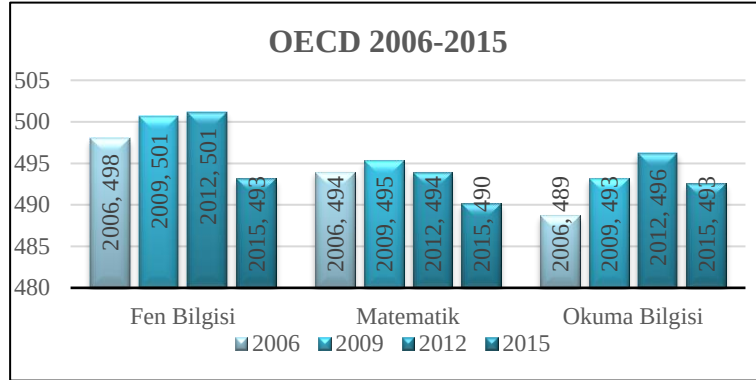
2015 PISA araştırması verilerine göre OECD ve seçilen ülkelerde kız ve erkek öğrencilerin fen bilgisi alanındaki başarı puanları birbirine yakındır. OECD ülkelerinin öğrencilerinin ortalaması 493 puandır. Erkek öğrenciler (495) Kız öğrencilerden (491) daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum incelenen ülkelerde birbirine daha yakındır. İncelenen ülkelerdeki Kız öğrencilerin 517, erkek öğrencilerin 518 puanı vardır. Türkiye 2015 PISA araştırması fen bilgisi alanında öğrenciler gerek OECD gerek incelen ülkelerin başarısını yakalayamamıştır. Türkiye'nin fen bilgisi ortalaması 425'tir. Türk kız öğrenciler (429) erkek öğrencilerden (422) daha başarılıdır. Diğer OECD ülkeleri olan Japonya ve Kore OECD ve incelenen ülke ortalamalarının üstünde performans göstermişlerdir. Japonya'da erkek öğrenciler (545), Kore de ise kız öğrenciler (521) daha başarılı olduğu görülmüştür. Japonya'nın fen bilgisi ortalaması 538 iken kız öğrenciler 532 puana sahiptir. Kore'nin ortalaması 516 iken erkek öğrenciler 511 puana sahiptir.

Uzak Doğu Asya ülkeleri arasında en başarılı ülke Singapur (556)'dur. Singapurlu erkek öğrenciler (559) kızlardan (552) daha başarılıdır. Şangay (518), Hong Kong (523), Makao (529) ve Tayvan (532) ülkelerinin başarılı ortalamaları birbirine yakındır. Hong Kong (524) ve Makao'da (532) kız öğrenciler, Şangay (522) ve Tayvan da (535) ise erkek öğrenciler daha başarılıdır.



3.6. 2006 – 2015 Genel Bakış

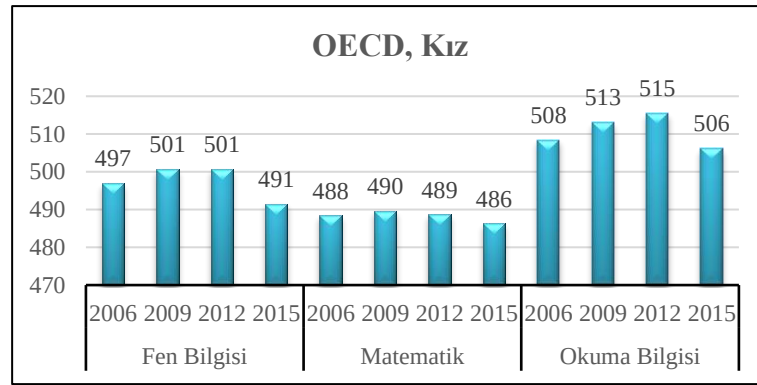
3.6.1. OECD 2006-2015



Şekil 18, OECD 2006-2015

Bu grafikte OECD ülkelerinin son dört PISA araştırması süresince her bir ders alanındaki başarı grafiğini göstermektedir. OECD ülkeleri en yüksek başarı fen bilgilerinde göstermiş olmasına rağmen 2006 (498), 2009 (501), ve 2012 (501) yıllarındaki verilere göre yükselme gösterirken 2015 (493) araştırmasında keskin bir düşüş yaşamıştır. Matematik alanında ise 2009 da 495 puan ile en yüksek seviyeye ulaşan OECD ülkeleri 2012 (494) ve 2015 (490) yılı araştırmalarında ise düşüş yaşamıştır. Okuma bilgisi alanında ise durum 2006 (489), 2009 (493), 2012 (496) olmasına rağmen 2015 Pisa verilerinin açıklanmasıyla tekrar 493 puanla 2009 verilerine dönmüştür.

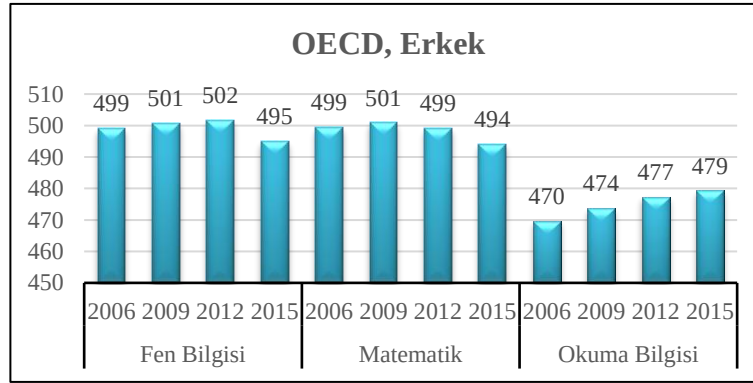
3.6.2. OECD Ülkelerinin Kız Öğrenci Başarı Puanları



Şekil 19, OECD, Kız

Bu grafikte kız öğrencilerin araştırmaya konu olan dört PISA araştırması sonucuna göre derslerdeki başarı puanları gösterilmiştir. OECD ülkelerindeki Kızların en başarılı oldu dersler sırasıyla okuma bilgisi, fen bilgisi ve matematiktir. Her üç derste 2015 yılındaki araştırmada düşüş yaşamıştır. En çok puan kaybını fen bilgisi ile yaşamıştır. Kız öğrenciler fen bilgisi alanında en yüksek başarıyı (501) 2009 ve 2012 yılında ki araştırmada en düşük puanı (491) ise 2015'te almışlardır. Matematikte ise bu durum 2009 yılında en yüksek (490) 2015 yılında ise (486) düşük seviyeyi görmüştür. Okuma bilgisinde ise 2012 yılından 2015 yılına kadar keskin bir düşüş yaşamıştır.

3.6.3. OECD Ülkelerinin Erkek Öğrenci Başarı Puanları



Şekil 20., OECD, Erkek

Bu grafikte erkek öğrencilerin araştırmaya konu olan dört PISA araştırması sonucuna göre derslerdeki başarı puanları gösterilmiştir. Erkek öğrenciler fen bilgisi ve matematik konusunda ortalama aynı başarıya sahipken okuma bilgisi alanında artan bir başarı grafiğine sahiptir. Erkek öğrenciler fen bilgisi alanında en yüksek başarıyı (502) 2012 yılında ve keskin bir düşüşle 2015 yılındaki araştırmada (495) ile en düşük puanlarını almışlardır. Matematik alanında ise en yüksek başarı (501) 2009 yılında ve en düşük puanı (494) ile 2015 yılında göstermiştir. Erkek öğrenciler Okuma bilgisi diğer derslerin aksine en yüksek başarı (479) ile 2015 araştırmasında almışlardır.

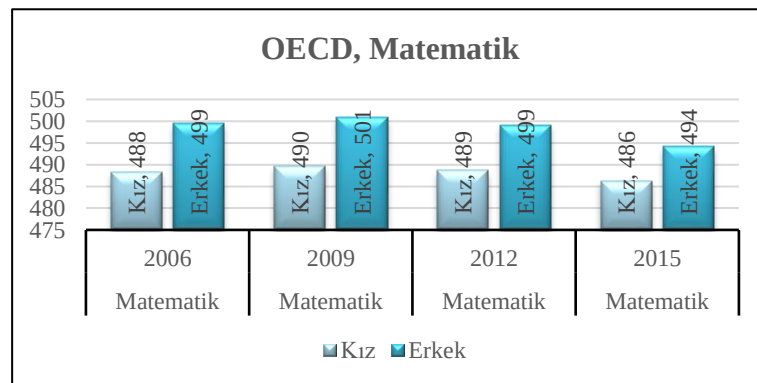
3.6.4. OECD Ülkelerinin Fen Bilgisi Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı Puanları



Şekil 21, 2006 – 2015 Arası Fen Bilgisi, Tüm Öğrenciler

Araştırmadaki OECD ülkeleri olan Japonya, Kore ve Türkiye’de cinsiyetler arası fark dört puana çekilmiştir. 2015 araştırmasında erkek öğrenciler (495) kız öğrencilerden (491) daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum 2009 yılında eşit iken 2012 yılında (bir) puan fark olmuştur. Her iki cinsiyetteki öğrencilerde 2006’dan 2012’ye kadar istikrarlı bir yükseliş gözlenirken 2015 PISA fen bilgisi değerlendirme sonuçlarında yaklaşık onar puanlık keskin bir düşüş yaşamıştır.

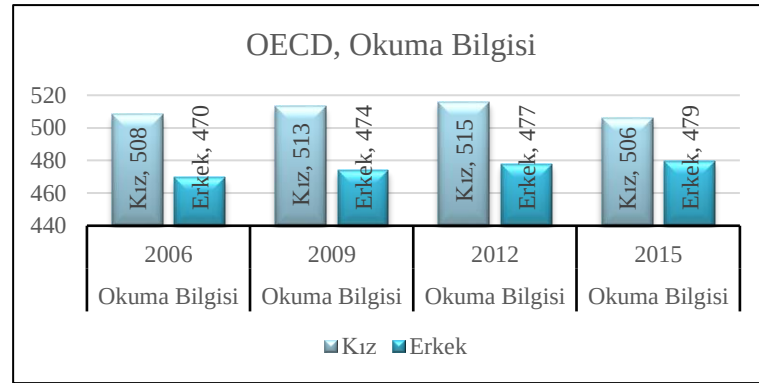
3.6.5. OECD Ülkelerinin Matematik Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı Puanları



Şekil 22, 2006- 2015 Arası Matematik, Tüm Öğrenciler

2006 yılından itibaren incelenen PISA matematik alanındaki araştırmalarının sonuçlarına göre, OECD ülkelerindeki kız ve erkek öğrencilerin başarı puanları arasındaki fark 2012 yılına göre sekiz puan düşmüş olsa bile erkek öğrenciler kız öğrencilerde yaklaşık on puan daha başarılıdır.

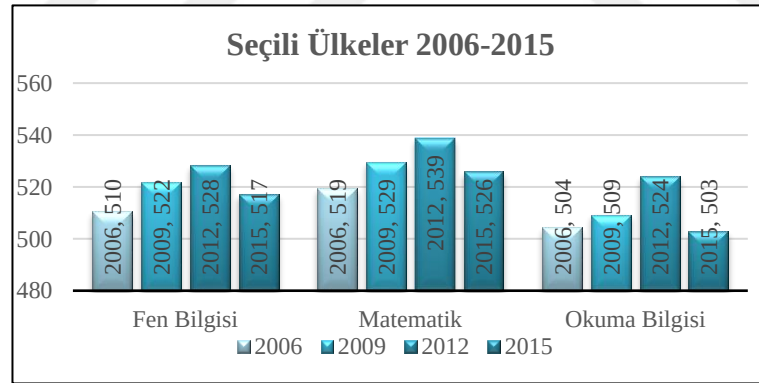
3.6.6. OECD Ülkelerinin Okuma Bilgisi Kız – Erkek Öğrenci Başarı Puanları



Şekil 23, 2006 – 2015 Arası Okuma Bilgisi, Tüm Öğrenciler

PISA okuma bilgisi araştırmasında OECD ülkelerindeki kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. 2006'dan 2012'ye kadar oldukça yüksek olan bu fark kız öğrencilerin başarılarının düşmesi ve erkek öğrencilerin başarılarını iki puan arttırmasıyla yirmi yedi puana kadar düşmüştür. 2009 yılında bu fark otuz dokuz, 2012 yılında ise otuz sekiz idi.

3.7. Seçili Ülkeler 2006-2015

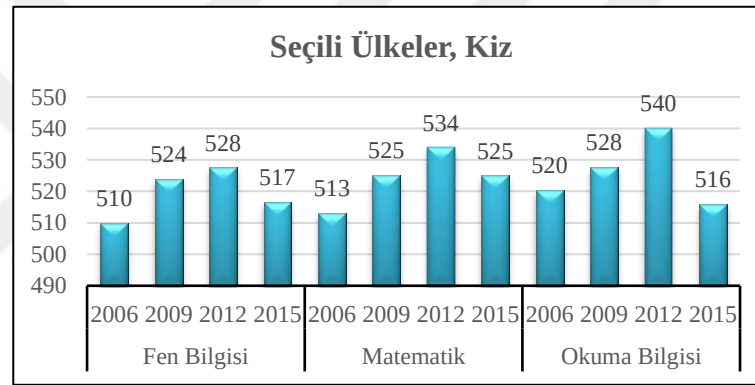


Şekil 24, Seçili Ülkeler 2006-2015

Bu grafikte araştırma için seçilen tüm ülkelerinin son dört PISA araştırması süresince her bir ders alanındaki başarı grafiğini göstermektedir. PISA araştırmasında değerlendirilen her bir dersin başarı grafiği 2012 yılına kadar yükselme gösterirken 2015 yılındaki değerlendirmenin sonucunda düşüş yaşamışlardır. Seçilen ülkeleri en yüksek başarı gösterdiği matematik alanındaki puanları 2006 (519), 2009 (529), ve 2012 (539) verilerine göre yükselme gösterirken 2015 (526) araştırmasında keskin bir

düşüş (on üç puan) yaşamıştır. Fen bilgisi araştırma için seçilen ülkelerin başarılı olduğu diğer alandır. Bu alandaki puanları 2006 (510), 2009 (522), 2012 (528) ve 2015 verileriyle on bir puanlık bir düşüş ile 517 puana gerilemişlerdir. Okuma bilgisi alanı araştırma için seçilen ülkelerin diğer derslere göre daha başarısız olduğu bir alandır. Elde edilen bilgilerin ışığında 2006 (504) yılından 2009 (509) yılına çok az bir yükselme olurken 2012 (524) yılında keskin bir yükseliş grafiği çizmiştir. Fakat bu yükseliş 2015 yılındaki verilerde (503) sürdürülememiş başarı grafiği 2006 yılı öncesine geri donmuştur.

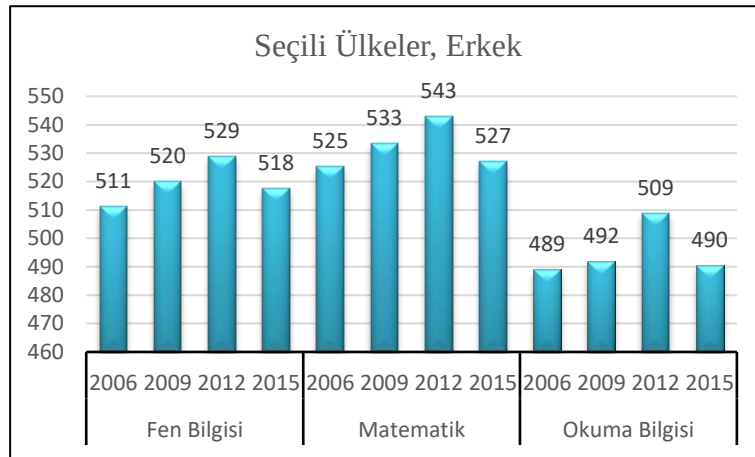
3.7.1. Seçili Ülkelerin Kız Öğrenci Başarı



Şekil 25, Seçili Ülkeler, Kız

Araştırmaya seçilen ülkelerdeki kız öğrencileri her üç alanda yaklaşık aynı başarı grafiğine sahip olmasına rağmen en yüksek başarı puanını okuma bilgisi (2012, 540), en düşük puanı ise fen bilgisinde (2006, 510) göstermiştir. Kız öğrenciler fen bilgisinde 2012 yılındaki araştırmaya kadar yükselen bir grafiği olmasına rağmen 2015te durum 517 puana inmiştir. Buna benzer durum matematik ve okuma bilgisinde de vardır. Matematik alanında gösteren yüksek başarı (534) 2012 de göstermiş ve 2015 yılında 2009 yılındaki puanına (525) donmuştur. Okuma bilgisinde ise kız öğrenciler 2012 yılından 2015 yılına (516) keskin bir düşüş yaşamıştır.

3.7.2. Seçili Ülkelerin Erkek Öğrenci Başarı



Şekil 26, Seçili Ülkeler, Erkek

Bu grafikte Araştırmaya seçilen ülkelerdeki erkek öğrencilerin fen bilgisi ve matematik konusunda okuma bilgisine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler en yüksek puanı matematik alanında (2012, 543), en düşük puanı ise okuma bilgisinde (2006, 489) ile almıştır. Erkek öğrenciler her bir ders grubunda 2012 yılına kadar yükselen bir grafik gösterirken 2015 yılında bir düşüş yaşamıştır. Erkek öğrenciler fen bilgisi alanında 2012 yılında 529 puandan 2015’ de 518 puana düşmüştür. Matematik alanında ise son iki araştırmada 543’ ten 527’ ye düşmüştür. Bu durum okuma bilgisinde 509 puandan 490 puana düşmüştür.

3.7.3. Seçili Ülkelerin Fen Bilgisi Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı



Şekil 27, Seçili Ülkeler, Fen Bilgisi

OECD ülkelerinde görülen fen bilgisi alanındaki kız ve erkek öğrencilerin puanlarının yakınlığı, seçilen tüm ülkelerin öğrencileri için de geçerlidir. 2009 yılı haricinde erkek öğrenciler kız öğrencilerden başarılı olduğu görülmektedir. 2009 yılında ise bu durum kız öğrencilerin 524 puanına karşılık erkek öğrenciler 520 puanda kalmışlardır. Öğrencilerin 2009 yılındaki hızlı yükseliş 2012'ye kadar devam etmiş gözlenirken 2015 PISA fen bilgisinde yaklaşık onar puanlık düşüş yasayarak 2009 PISA değerlendirmesinin altında performans göstermiştir.

3.7.4. Seçili Ülkelerin Matematik Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı



Şekil 28, Seçili Ülkeler, Matematik

Matematik alanında erkek öğrencilerin kızlara göre daha başarılı gözükmeyle birlikte 2015 yılında farkı iki puana inmiştir. 2012’ye kadar yükselme gösteren kız ve erkek öğrenciler 2015’te araştırmanın sonucuna göre kız öğrenciler (525) 2009, erkek öğrenciler (527) ise 2006 yılında araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar almışlardır.

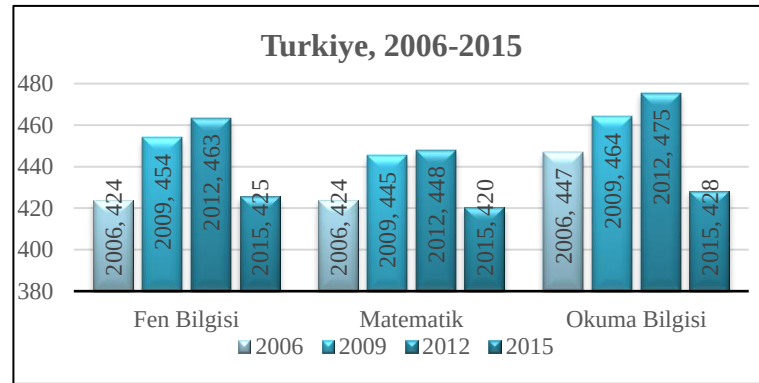
3.7.5. Seçili Ülkelerin Okuma Bilgisi Alanında Kız – Erkek Öğrenci Başarı



Şekil 29, Okuma Bilgisi, Seçili Ülkeler

PISA araştırmasında okuma bilgisinde kız ve erkek öğrencilerin başarı oranları OECD üyesi ülkelerle benzerlik göstermektedir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler 2006’dan 2012 araştırmasına kadar yükselen bir başarı grafiği olmasına rağmen 2015 yılında her iki grupta yaklaşık otuzar puan düşüş yaşamışlardır. Yapılan son dört çalışmada görülüyor ki kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okuma bilgisi alanında daha başarılıdır.

3.8. Türkiye, 2006-2015



Şekil 30, Türkiye, 2006-2015

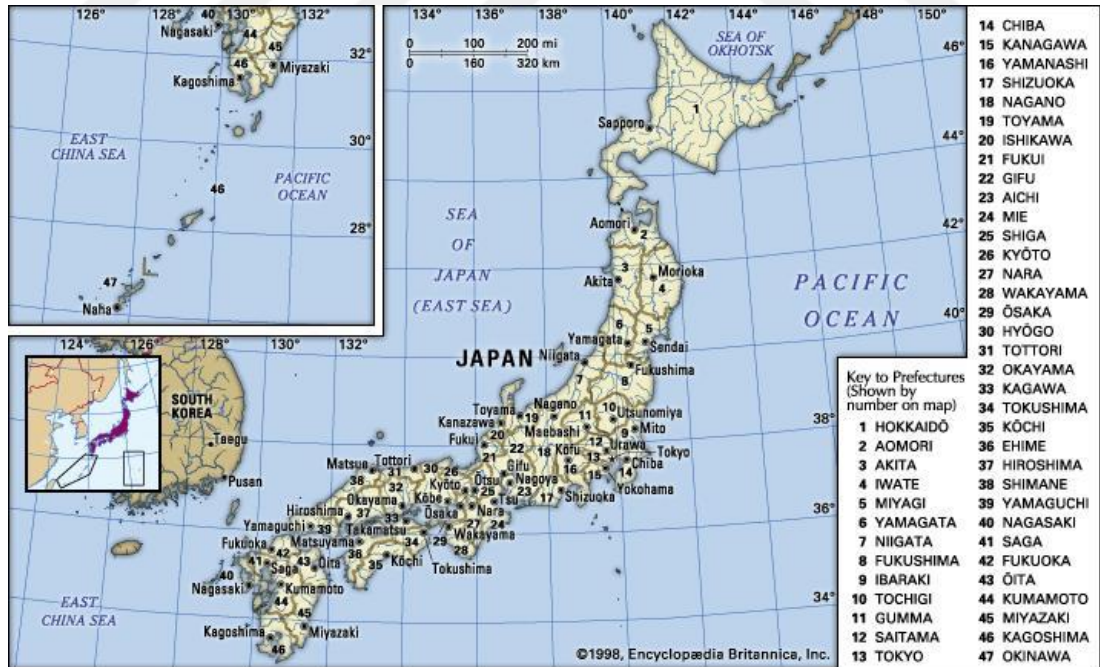
Bu grafikte Türkiye'nin katıldığı son dört PISA araştırması verilerine göre öğrencilerin başarı ortalamaları gösterilmektedir. Her üç ders grubunda öğrenciler aynı başarı dizilimini göstermektedir. 2006'dan 2012'ye kadar yükseliş göstermektedir. 2015 yılındaki değerlendirmede ise Türkiye 2006 PISA öncesi verilerinin altında bir performans göstermiştir. 2006 yılında fen bilgisi ve matematik alanında 424 puan almıştır. Okuma bilgisinde ise puanı 447'dir. 2009 PISA değerlendirmesinde yine en yüksek puanı okuma bilgisi (464) alanında almış ve bunu fen bilgisi (454) ve matematik (445) takip etmektedir. 2012 yılındaki PISA Türkiye'nin her üç alanda da en yüksek performans gösterdiği değerlendirmedir. Derslerdeki başarı sıralaması aynı olmakla birlikte Türkiye okuma bilgisi (475), fen bilgisi (463) ve matematik (448) puanlarına sahiptir. 2015 yılında dramatik bir düşüş yaşanmıştır. Türkiye en yüksek puan kaybını kırk yedi puanla okuma bilgisinde göstermiş ve 428 puana düşmüştür. Fen bilgisinde ise otuz sekiz puan kaybederek 425 puana, matematikte ise yirmi sekiz puan kaybederek 420 puana düşmüştür. Türkiye katıldığı hiçbir PISA değerlendirmesinde OECD ortalamasını yakalama performansını gösterememiştir.

3.9. Araştırmaya Katılan Ülkelerin Eğitim Sistemleri

3.9.1. Japon Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması

3.9.1.1. Japonya

Japonya Uzak Doğu'da bir pasifik okyanusunda konumlanmış bir ada olup resmi olarak Japonca ismi (日本) olup *Nihon* ya da *Nippon* olarak seslendirilir. Japonya'nın rejimi anayasal monarşi ile parlamenter hükûmettir, batı dünyasındaki kral ya da kraliçelere nazaran Japonya'da devlet başkanı olarak daha az etkisi olan, daha çok bir sembol olan imparator vardır (Shillony & Best, 2006) ve başkent olan Tokyo'dan devlet işlerini idare eder. Japonya yaklaşık 3,900 küçük adacıklardan oluşmuştur ve bu adacıklar şehir ve köylerden oluşan kırk yedi il yönetimi şeklinde yönetilir. 2015 itibarıyla yaklaşık 127 milyon nüfusa sahip olan Japonya'nın resmi bir dini anayasada belirtilmemiştir. On beş yas ustu kadın ve erkeklerde okuma yazma oranı %100'dur.



Harita 1 Japan (Watanabe, 2016)

Japonya'nın tarihi kısaca anlatılacak olursa dört ana parçadan oluşur (Ohno, 2006).

- a. *İmparatorlar tarafından yönetilen Japonya:* bu dönem Japon imparator ve imparatoriçelerin gerçekten hüküm sürdüğü bir dönemdir. Özellikle pirincin ekilmesi sonucunda oluşan köy ve şehirlerin yönetilmesinden doğan ihtiyaçla, Cin stili bürokrasi yapılanması ve vergi sistemiyle yönetildi.
- b. *Samuray hükûmetleri dönemi:* On ikinci yüzyılın sonlarına doğru merkezi hükûmetin bürokrasisi ve vergi sistemini reddeden bazı Samuray liderler isyan etmesi üzerine bu dönem başlamış ve Moğol atakları sonucu zayıflamıştır. Son hükûmet olan EDO, oldukça muhafazakâr ve bürokratikti.
- c. *Modernite ve askeri yönetim dönemi:* çeşitli batılı ülkeler Japonya'ya birçok nedenle girmek istemiştir. Önce Ruslar daha sonra diğer batılı ülkeler Japonya'ya geldi. Bu sırada yükselen yabancı düşmanlığı ülkenin her yerinde artmıştır. Buna rağmen hükûmet Japon-Amerikan dostluk ve işbirliğini başlatmıştır. Fakat gelen tepkiler ve olaylardan sonra hükûmet istifa etmek zorunda kalmıştır. Birinci dünya savaşı sırasında ekonomisi sarsılan Japonya, 1920'li yıllarda büyük bir deprem ve bankacılık sektöründe kriz yaşamıştır. Sonrasında Japonya askeri yönetimler idareyi ele almışlardır. 1931 Mancurya kazasında Kuzeydoğu Çin burayı işgal etti. Savaşın daha geniş bir alana yayılmasıyla 1937'de Çin burayı tamamen işgal etti ve 1941 de Pasifik savaşı başlamasıyla birlikte savaş ekonomisi yürürlüğe girmiştir.
- d. *İkinci dünya savaşı sonrası büyüme:* 1945 yılında bozguna uğrayan Japonya'nın ekonomisi de çökmüştü. Amerikan işgali altındaki Japonya, bir kurtarma planı uyguladı ve hızla ekonomi hızla düzelmeye başladı. Hızlı büyüme ve endüstrileşme 1950'li yılların ortalarından 1970lere kadar devam etti. Amerikan şemsiyesi altındaki Japonya dünya ticaretini genişleterek, bir mucizeye imza atmıştır.

Güney Kore gibi yüzyıllarca Çin uygarlığının etkisinde kalan Japonya bu etkiyi sosyal hayatları, yazı sistemleri, Konfüçyüs felsefesi gibi birçok konuda yansıtmaktadır (Braudel & Mayne, 1995). Daha öncede belirtildiği gibi Japon eğitim sistemi ikinci dünya savaşı sonrasında toplumu ayağa kaldırmak için bir temel taşı olmuştur. Japonya 19.yy’da güçsüz, tarım ülkesi, düşük teknoloji ile birçok ülkenin arka bahçesi durumundayken özellikle iki büyük şehrine atom bombası atılmış bir ülke iken bugünkü ileri teknoloji ihraç eden GSMH oranı oldukça yüksek olan bir ülke haline gelmiştir. Ayrıca bunu diğer batılı olmayan ülkeler arasında erken başarması Japonya’nın modern tarihinde gizlidir.

3.9.1.2. Japon Eğitim Sistemi

Doktora (3 Yıl)			
Giriş Sınavı			
Yüksek Lisans(2 -3 Yıl)			
Giriş Sınavı			
Yüksek Özel Eğitim Koleji (3-4 Yıl)	Lisans (4 Yıl)	Lisans (2 Yıl)	
		Giriş Sınavı	
Özel Eğitim Koleji (1-2 Yıl)		Ön Lisans (2-3 Yıl)	Teknoloji Koleji (5 Yıl)
Üniversite Giriş Sınavı			
Genel Lise (3 Yıl) (15-18 Yas)	Özel Lise (3 Yıl) (15-18 Yas)		
Lise Giriş Sınavı			
Orta Öğretim (3 Yıl) (12-15 Yas)			
İlk Öğretim (6 Yıl) (6-12 Yas)			
Okul Öncesi Eğitim (3 Yıl) (3-6 Yas)			

Tablo 1, Japon Okul Sistemi (EP-Nuffic, 2015a)

Japonya eğitim sisteminin temeli birçok Doğu Asya ülkesinde olduğu gibi 1947 yılında temel eğitim kanunuyla atılmıştır ve Japon yetkililer eğitim sistemini Japon is gücü kalitesini yükseltme, bu insan ve is gücünü yönlendirecek liderler yetiştirmek ve ileri tekniği üreten toplum için itici güç olarak kullanmışlardır (Tösten & Ekinci, 2012). Japon eğitim sistemi ilk zamanlarından itibaren aynı yapı seklinde

süregelmiştir. Bu yapı Kore eğitim sistemine benzerlik göstererek 6+3+3+2/4 olarak hazırlanmıştır. Yükseköğretimde Alman eğitim sistemin modeli, genel olarak ta Amerikan sistemi model alınmıştır. 60 ve 70’li yıllarda yüksek eğitim talep edenlerin sayısının çoğalması nedeniyle, özel sektör bu konuda önemli bir pay sahibi olmuştur. 1970’li yıllardan itibaren Japon eğitimi içlerinde Amerika’nın da bulunduğu birçok gelişmiş ülke için dikkat çekici bir örnek olmuştur.

Japonya’daki tüm eğitimden yani eğitim sisteminin sağlıklı bir yürütülmesinden sorumlu olan merkez eğitim, kültür, spor ve teknoloji bakanlığıdır (MEXT, *Monbuşo*) (EP-Nuffic, 2015b). Bu bakanlık bünyesinde kurulacak yeni fakültelere, devlet üniversitelerinin bütçelerine ve fon sağlanacak özel eğitim kurumlarına karar verilir. İlk ve orta öğretim kurumlarının kurulmasından o kurumun bağlı olduğu il yönetimi ya da eğitim komitesi sorumludur. Buradan da anlaşılacağı gibi Japon eğitim sistemi devletin diğer kurumları gibi merkeziyetçi bir yapıdadır. Japonya’da eğitim, ulusal, kamu ve özel okullar olmak üzere üç tur okul aracılığıyla devam eder. Ulusal okullar, devlet tarafından, kamu okulları il yönetimleri tarafından özel okullar ise kişi ve özel kuruluşlar tarafından finanse ediliyor olsa da ülkede okutulacak olan ders programları eğitim bakanlığı tarafından belirlenir. Japonya’da öğrencilerin zorunlu eğitimi, İlköğretim altı yıl, orta öğretim üç yıl olmak üzere dokuz yıldır. Dersler Japonca görülmesine rağmen artan yükseköğretimde öğrenim dili İngilizce olan dersler artmaktadır. Akademik yıl, Nisan ayından Mart ayına kadar sürer ve çoğu eğitim kurumu eğitim bakanlığının da uyguladığı program nedeniyle bunu yirmi haftalık iki sömestri olarak hayata geçmektedir. Fakat bunu dört çeyrek dönem olarak uygulama imkânları vardır. Dört çeyrek dönem öğrencilerin kaçırdıkları konuları yakalamaları ve dönem arası dinlenmeleri için büyük bir fırsattır. Dört sömestri uygulaması Türk eğitim sisteminde de uzun yaz tatili yerine daha kısa dönem içi tatil 2018-2019

uygulaması beklenmektedir. Eylül ayında eğitim dönemini başlatmak yerine Ağustos ayında başlatılarak öğrencileri okuldan hem daha fazla uzaklaştırmadan eğitim ve öğretime devam etmeyi öngörmektedir.

Japonya’da okul öncesi eğitim ve orta öğretim sonrası eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmayıp, eğitim bakanlığının belirlediği yapıya göre öğrenciler, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, lise ve lise sonrası eğitim alırlar. Öğrencilerin çoğu zorunlu olmamasına rağmen okul öncesi eğitimi almaktadır.

Japon eğitim sistemindeki zorunlu olarak devam edilmesi gereken ilk ve orta öğretimde öğrencilerin okul programını anlayabilecek ve kapasitede oldukları düşüncesi temel alınmıştır. Önemli olan öğrencilerin derslerine çalışması ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektir. Bundan dolayı ilköğretimde bir üst sınıfa devam edebilmenin şartı ders başarısı değildir (Kıral & Kıral, 2009). İlköğretim öğrencileri okula altı yaşında baslar on iki yaşına kadar devam eder, sonrasında on iki yaşından on beş yaşına kadar ortaöğretime devam eder. İlköğretimde öğrenciler, Japonca, fen bilimleri, sosyal bilimler, müzik, sanat ve el sanatları, ev yapımı, fizik eğitimi alırlar. Bu yoğun program haricinde birinci ve ikinci sınıf öğrencileri yalnızca sosyal bilimler ve fen bilgisinden oluşan hayat bilgisi dersi alırlar. İlköğretim boyunca öğrenciler aldıkları derslerin yanında ahlak eğitimi dersi de görmektedirler. Bu derslerde Japon kültürünün gelecek kuşaklara aktarılması hedeflenmektedir (Aydoğan, 2010). Japonya öğrencilerini sosyal hayata uyum sağlamaları ve kendi sorumluluklarını almaları amacıyla okuldaki temizlik ve yemek dağıtımından kendilerini sorumlu tutmaktadır.

Ortaöğretim öğrenim üç yıl sürmektedir. İlköğretimde aldıkları derslere devam görmektedirler. Öğrenciler ortaöğretim sonunda yükseköğretime devam edebilmek için valilikler / bölge eğitim kurulları, belediye eğitim kurullarınca yapılan Japonca,

matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri ve İngilizceden oluşan orta öğretimi bitirme sınavına girmektedirler. Aldıkları yüksek final notu onları iyi bir ikinci ortaöğretim (lise) ve devamında iyi bir üniversiteye devam etmelerine imkân sağlamaktadır. Öğrenciler orta öğretimi bitirme sınavı dışında ilköğretimden itibaren akademik izleme sınavlarına katılmaları zorunludur. Bu sınavlar ilköğretime (5ve 6. Sınıf) dört dersten orta öğretimde beş dersten oluşmaktadır. Japonya'daki lise eğitimi akademik, mesleki ve teknoloji kolejleri olmak üzere üçe ayrılır (Altın, 2016b). Her bir eğitim turu üzerine eğitim vermek üzere uzmanlaşmış eğitim kurumlarıdır. Bir okul türünden diğer bir okul türüne geçmek oldukça zordur. Lise sonrasındaki eğitim, kolej, teknoloji koleji ve üniversite olarak devam etmektedir. Japonya devleti yükseköğretime ayırdığı bütçe sınırlı (GSMH'nin %1,3'u, OECD ortalaması %1,4) olduğundan ötürü, özel sektörü desteklediğinden dolayı Japonya özel sektörün en fazla pay aldığı bir ülkedir (Küçükcan & Gur, 2010). Yükseköğretime geçiş sınavının çok zor olması ve özel kuruluşların çokluğu Japonya'daki yükseköğretimin cazibesini azaltmaktadır.

Profesör Shogo Ichikawa (1991) Japon eğitim sisteminin batılı eğitim sistemlerini model almış olmasına rağmen diğer eğitim sistemlerinden sekiz karakteristik özelliğini makalesinde belirtmiştir.

- *Okullaşma ve okul hayatının çocukların ve genç öğrencilerin hayatını kontrol etmesi ve yönlendirmesidir.* Japon eğitim sistemini bunu gerek örgün eğitim gerekse yaygın eğitim ve hayat boyu eğitim felsefesiyle yapmaktadır. İlköğretim öğrencileri haftanın beş buçuk gününü okulda geçirmektedir. Ayrıca okulda öğrencilerine kazandırmaya çalıştıkları (okulun temizliğinden

ve yemek dağıtımından sorumlu olmaları) sorumluluk bilinci okul dışında geçirdiklerini hayatlarına da etki etmektedir.

- *Özelleştirilen zorunlu eğitim öncesi ve sonrası eğitim ve özel kuruluşların eğitime olan büyük katkısı dikkat çekmektedir.* Japon milli eğitiminde özel kuruluşların katkısı oldukça fazladır ama buna rağmen farklı bir ders programları bulunmayıp eğitim bakanlığının gözetimi ve takibi altındadır. Bu şekilde Japon devleti eğitim maliyetini özel kuruluşlarla paylaşarak eğitimdeki maliyetleri düşürmektedir.
- *Ulusal, yerel ve özel okullarda tek eğitim sisteminin takip edilmesi bir diğer ayırıcı unsurdur.* İlk ve orta öğretimde bütün öğrencileri aynı eğitimi almaktadırlar. İkinci orta öğretim olarak ta adlandırılan lise eğitiminde öğrenciler akademik, meslek ve teknik eğitime yönlendirilirler.
- *Yasa bağı sınıf sisteminin olması.* Japon eğitim sistemindeki sınıfta kalmamanın olması öğrencilerin yaşlarıyla doğru orantıda sınıflara devam etmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler yalnızca ilk ve öğretimin sonunda sınava girerler ve sınavlardan aldıkları puanlar doğrultusunda okullara kayıt yaptırabilir ve yerleştirilirler.
- *Okullarda Japon olmayan öğrencilerin azlığı dikkat çekmektedir.* Birçok eğitim sistemi homojen bir yapıya sahiptir. Fakat resmi Japon eğitim sistemi sadece Japon çocuk, genç ve yetişkinlerin eğitim ihtiyacını karşılamaya yöneliktir.
- *Yüksek eğitimdeki öğrencilerin arasında başarı oranındaki fark çok azdır.* Japon öğretmenleri oldukça idealist, kendilerini mesleklerine adanmış ve yoğun aktivitelerle öğrencilerini eğitmektedirler. Bütün öğrencilerine fark

gözetmeksizin hepsine eşit davranırlar ve bundan dolayı toplum her kesiminden saygı görmektedirler.

- *Japonya'ya özgü giriş sınavı geliştirilmesi bir diğer ayırıcı özelliktir.* Japonya da öğrenciler orta öğretimden sonra yüksek eğitimlerine devam etmek için genel bir sertifika ya da diploma almazlar. Bunun yerine her okul için ayrı yazılı başarı sınavına girerler ve aldıkları sınav puanı doğrultusunda okullara kayıt yaptırırlar.
- *Okul yönetimleri özerk bir yapıya sahiptir.* Japon okulları okul için önemli kararları okul içi toplantılarla alırlar ve dışarıdan gelecek bir etkiye karşı çıkmaktadırlar. Okullardaki çalışan toplantıları oldukça sıklıkla ve düzenli yapılmaktadır. Ayrıca her okulda aile öğretmen birliği bulunmakta fakat bunun okul yönetiminde bir etkisi bulunmamaktadır.

3.9.1.3. Japonya ve Mesleki Eğitim

Öğretmen yetiştirmek herhangi bir milli eğitim sisteminin en hassas konusudur.

Öğretmenlerin sayesinde devlet sağlıklı, eğitilmiş, donanımlı, topluma faydalı bireyler yetiştirilir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme programı ve modelleri de o ülkenin başarısında önemli bir pay sahibidir. Bologna deklarasyonuna (1999) imza atan iki

Japon Öğretmen Sertifika Türleri			
Sınıflandırma	Yüksek Lisans Eğitimi	Lisans Eğitimi	Kolej Eğitimi
İlkokul öğretmenliği	İleri eğitim sertifikası	1. sınıf sertifika	2. sınıf sertifika
Orta eğitim okul öğretmenliği			
Lise öğretmenliği			
Anaokulu öğretmenliği			2. sınıf sertifika
Kreş Öğretmenliği			
Özel eğitim öğretmenliği (görme ve duyma engelli, diğer engeller)	İleri eğitim sertifikası ayrıca genel sertifika)	1. sınıf sertifika ayrıca genel sertifika	2. sınıf sertifika ayrıca genel sertifika

Tablo 2, Japon Öğretmen Sertifikaları (MEXT, 2016)

olarak Türkiye ve Japonya öğretmen yetiştirme üniversiteler ve üniversitelere bağlı fakülteler tarafından yapılmaktadır.

Japon eğitim sisteminde ilköğretime özel önem vermektedirler bundan dolayı Japon ilkokul öğretmenlerinin amacı öğrencilerine bir ders anlatmak yerine onları hayata hazırlamaktır. Bunun için öğretmenler temelde saygılı, özgüven sahibi, vicdanlı, barışsever bir Japon yetiştirme amacı gütmektedirler (Tösten & Ekinci, 2012). İkinci dünya savaşında yıkılan Japonya idealist, ülkesini ve vatanını seven idealist öğretmenlerin sayesinde bugün dünyanın en önemli ekonomilerinden biri olup dünyaya ileri teknoloji ihraç etmektedir. Japonya da öğretmenlik en kutsal ve saygıdeğer mesleklerden biridir. Bu değeri hem devlet hem de halk saygı duyarak göstermektedirler. Japonya öğretmenlik mesleğine giriş önce ulusal öğrenci sınavıyla daha sonrasında bir kendi bünyesinde yapmış oldukları sınavla olur. Öğretmenlik mesleğini ifa etmek isteyen bireyler yılda üç kez yapılan, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgilerini ölçen bir sınav sonunda öğretmen adayı olma hakkını kazanırlar, adaylar daha sonra altı ay süren bir staj dönemine başlarlar. Bu staj sonunda başarılı olabilirlerse asil öğretmen olarak kamu görevinde çalışmaya hak kazanırlar. Öğretmenler belirli sürelerle hizmet içi eğitim ve sınavlara katılmaları zorunludur. Bu sınavlar ulusal, yerel ve belediye eğitim kurulları tarafından yapılmaktadır (Altıntaş & Yeşiltepe, 2016). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlikte öğretmenlik formasyon süresi iki yıldır (Sellar & Lingard, 2014).

Öğretmenlik mesleği üniversitelerin eğitim fakültelerinde ya da diğer fakültelerin uygulamış olduğu sertifika programlarıyla başlanır. Öğretmen olmak isteyen kişiler, sürekli ya da geçici olan öğretmen sertifikalarından almak zorundadır. İki kademeli olan bu sürekli sertifika tüm ülke genelinde geçerli olmasına rağmen on yıllık olarak

verilmektedir. Bu dönem sonunda tekrar sınava girilerek sertifika yenilenebilir (Bolat, 2016). Geçici öğretmen sertifikaları sadece verildiği il ya da bölgede geçerlidir ve yardımcı öğretmen olarak çalışma izinleri vardır. Okulöncesi ve ilköğretim için genel sertifikaya sahip öğretmenler, ortaokul ve liselerde ise alan uzmanlığı sertifikası olan öğretmenler istihdam edilmektedir (Uçar & Uçar, 2004). Japonya daha öncede belirtildiği gibi öğretmenler mesleklerine devam ettikleri süre boyunca kendilerini geliştirmeleri ve bilgilerini güncellemeleri amacıyla belli aralıklarla eğitim ve sınava tabi tutulmaktadırlar. Bu eğitim ve sınavlar onların öğretmenlik kariyerlerinde yükselmeleri için zorunlu bir uygulamadır. Bu eğitim ve sınavlar aşağıdaki tabloda olduğu gibi Eğitim bakanlığı (MEXT) tarafından uygulanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme ve öğretme kültürünün gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlardaki Japon öğrencinin başarısında önemli payı olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Araştırmacılar, Japon eğitim sistemindeki öğretmen eğitiminin iki temel karakteristiği olduğunu ifade etmişlerdir. Bu özelliklerden biri, öğretmen adayını sınıf içi eğitiminin toplam eğitimde çok geniş yer verilmesi ve öğretmen adaylarının kentleri için yapılan değerlendirme konusunda bilgilendirilmeleri ve eksik yönlerinin giderilmesi için gereken gerekli bilgileri öğretmen adayına iletilmesidir (Ingersoll & Consortium for Policy Research in Education, 2007).

3.9.1.4. Japonya ve Türkiye

Japon eğitim sistemi diğer ülkelerden bakınca okunması kolay olan bir sistem değildir. Japonya eğitim sistemini batı ülkelerinden modelleyerek kendi kültürüne uygun bir hale getirmiştir (Saito, 2012). Japonya'nın eğitim sistemi birçok gelişmiş ülkeden çok daha iyi durumdadır. Türkiye'de birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi sınıfta kalma yoktur ama çok mecburi hallerde kurul kararı ile öğrenci sınıf tekrarı

yapabilmektedir. Türkiye ve Japon eğitim sistemlerinin birbirine benzer pek çok yönü vardır ve bazı yönlerden Japon eğitim sistemi Türk eğitim sistemindeki problemleri çözmek adına model olarak alınabilmesinin dışında, problemleri asarken hangi çözüm yollarını kullandıklarını incelenebilir (Uçar & Uçar, 2004).

Japonya temel eğitim kanunu (1947) Türkiye’den (1973) yaklaşık yirmi altı yıl önce uygulamaya başlamıştır ve zorunlu eğitim 1907 yılında dört yıldan altı yıla, su an ki sistem de 1947 yılından itibaren dokuz yıllık ilk ve orta öğretimi öğrencilere zorunlu kılmıştır. (Kıral & Kıral, 2009). Türkiye de ise zorunlu eğitim kademe kademe arttırılarak on iki yıla çıkabilmiştir. Buna rağmen eğitim sisteminde istenen verim alınamamaktadır.

Japon ve Türk eğitim sistemindeki bir diğer fark, öğrencilerin kıyafetleridir. Japonya da öğrenciler okula ait bir forma giymezler fakat öğrenciyi ayırabilecek, bir sembol taşımaları zorunludur. Türkiye de ise durum özel ya da devlet okullarında okuyan öğrencilerin okulun seçtiği bir üniformayı giyerek okula gelmeleridir. Ancak 2012 yılında alınan kararla öğrencilerin devlet okulunda serbest kıyafet giyebilmesinin önü açılrsa da, bu duruma sadece bazı devlet okullarında izin verilmektedir. Özel okullarda öğrenciler okulların belirlemiş olduğu kıyafetleri giymek zorundadır.

3.9.2. Güney Kore Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması

3.9.2.1. Güney Kore



Harita 2 Güney Kore (C. Lee, 2016)

Bir doğu Asya ülkesi olan Güney Kore resmi olarak Kore Cumhuriyeti olarak bilinir ve Kore yarımadasında yer almaktadır. Başkenti, daha öncede 1988 yılında 24. yaz olimpiyatlarına ev sahipliği yapmış olan Seul'dur. 2015 itibari ile Güney Kore yaklaşık elli milyon nüfusa sahiptir. Britannica ansiklopedisinin (South Korea, 2016) verdiği bilgiler itibariyle Güney Kore deki okuma yazma oranı (2002) erkeklerde %99, 2, kadınlarda ise %96, 6'dır. Bu oran 1960'li yılların ortalarında erkeklerde %12 kadınlarda ise %4 civarında idi (S. Lee & Brinton, 1996).

Sorensen (1994) Güney Koreli öğrencilerin matematik ve fen alanındaki ilk uluslararası başarılarından biri olan International Assessment of Education Progress (IAEP) testindeki başarılarının beklenmedik bir şekilde yükselmiş olmasının nedenlerini makalesinde şu şekilde ele almıştır. Sorensen, uzman eğitimcilerin Doğu Asya ülkelerinin eğitimdeki başarının, bu ülkelerin ekonomik gelişmişliklerinin eğitimdeki başarı grafiğinin yükselmesinde payı olduğunu ama tümüyle başarının ekonomiye mal edilemeyeceğini, bu başarıda doğu Asya Konfüçyüs felsefesinin

önemli payı olduğu belirttiğine yazısında yer vermektedir. Buna ek olarak Oh-Hwang (1993) yazdığı makalesinde aşağıdaki cümleleri kullanarak Konfüçyüs'ün Kore toplumundaki önemini vurgulamıştır.

“Kore geleneksel olarak yoğun bir Konfüçyüs felsefesinin tesiri altındadır. Bu felsefe ev, okul, sosyal hayat ve politika dâhil olmak üzere Kore toplumunun her bir kurumunda kendini hissettirmektedir”

Green ve Ferguson'un da (2011) makalelerinde belirttiği üzere; ekonomi eğitim için değil ama eğitim bir ülkenin ekonomik gelişim ve ilerlemesi için bir sıçrama taşı vazifesi görmektedir. Burada anlaşılan doğu Asya ülkelerinin eğitimdeki başarısı teknolojiyi kullanmalarından ve bu teknolojiyi kullanırken ilham aldıkları felsefe onları daha ileriye taşımaktadır.

3.9.2.2. Güney Kore Eğitim Sistemi

Güney Kore eğitim sisteminin temelini, 5000 yıl önce ilk Kore krallığının ruhani lideri olan *Hongik Ingan* 'ın temel öğretileri oluşturur. Hongik Ingan, insanoğlunun refahını arttırmak, bireysel ahlaki gelişimine yardımcı olmak, bağımsız bir hayat yaşayabilmek için yeteneklerini geliştirmeyi, bireyleri demokrasiye geçirme ve demokratik toplumda güçlü ve olumlu bir birey olmalarını amaçlamıştır. Bu şekilde Kore Cumhuriyetinin eğitim sisteminin ilham kaynağı olmuştur (Shin & Koh, 2005).

Güney Kore merkezi bir eğitim sistemine sahiptir. Genel yönetim ve eğitim yönetimi birimi, yapısal olarak merkezi, orta ve yerel yönetim olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Eğitim bakanlığı ve insan kaynakları departmanı bu yapının merkezi konumundadır. 16 Belediye ve il yönetim ofisleri bu yapının orta seviyesinde ve 180 bölge ofisi yerel seviyede hizmet vermektedir. Güney Kore eğitim sistemi devlet ve

özel okullardan oluşur. Eğitim merkezleri hükûmet tarafından desteklenmekte ve fonlanmaktadır. 2010 OECD ülke arka plan raporuna göre Kore eğitim sistemi 6-3-3-4 sistemiyle çalışmaktadır (K. Kim et al., 2010). İlk altı yıl, ilkokul, onu takip eden ilk üç yıl ortaokul, sonraki üç yıl lise ve son dört yıllık eğitim ise üniversite eğitimi olarak bilinmektedir. İlk ve ortaokul yani altı ve on beş yaş arasındaki öğrenciler için okul eğitimi zorunludur. Çocuklar ilkokul öncesi eğitimlerini üç – altı yaş arasında alabilirler fakat bu zorunlu değildir.

Güney Kore bilindiği üzere bilgi ve iletişim teknolojileri konusundaki başarıları ve teknoloji markalarıyla dünyaya onculuk etmekteki başarıları öğrenme çağına gelen çocukları eğitirken sayısal teknolojiden yararlanmaktadır. Güney Kore eğitimin teknoloji ile buluşup, teknolojiyi eğitimin her alanında kullanan bir ülkedir. 1950’li yılların başlarındaki gelişmişlik düzeyi birçok Asya ve Afrika ülkesinden farkı olmayan Güney Kore, bugün dünyanın 20. Büyük ekonomisi arasında olmasının eğitime verdiği öncelikten kaynaklanmaktadır. Güney Kore eğitim bütçesine kendi kategorisinde olan birçok ülkeden daha fazla pay ayırmaktadır. Akademik eğitim ve başarı güney Kore toplumunda bir ayrıcalık göstergesi olduğundan aileler çocuklarının eğitimi için onları teşvik etmektedirler.

Social Progress Imperative (2016) sitesinin yayınladığı sosyal gelişim indeksi 2015 verilerine göre doğu Asya ülkelerinden olan Güney Kore’nin, eğitime kendini adayan bir ülke olduğunu, haftanın yedi günü okula gidip, ödev yapmaya çok küçük yaşlarda başlayıp öğrencinin ‘çaba’ sını doğuştan gelen ‘zekâ’ sından daha önemli gördüklerini belirtmiştir.

Nitelikli kamusal eğitim için Güney Kore hükûmetleri ilköğretim 1950li yıllarda zorunlu kılınmış, daha sonraki on yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT),

ortaokul ve lise öğrencilerine ulaştırılması Güney Kore hükümetlerinin eğitim kalitesinin yükseltilmesi öncelikli hedefi olmuştur. Güney Koreli hükümetler, ICT' yi eğitim kalitesini yükseltmek ve eğitim olanaklarının her öğrencinin ulaşabileceği şekilde dizayn etmişlerdir. Güney Koreli öğrencilerin eğitimlerine, sınıflarında internet iletişimi, öğretmen ve öğrencilere birer bilgisayar olarak devam etmesi konusunda altyapısı hazırlandı. Yetkililerce hazırlanan müfredat elektronik ortama aktararak, öğrencilerin müfredata açık iletişimi ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisini kullanması için teşvik edilmesi ve bu teknolojiyi kullanmak eğiterek altyapı sağlamlaştırıldı.

2000'li yıllarda bu eğitim teknolojisi, hükümet tarafından öğrencilerin okul dışındaki zamanlarda dersleri takip etmeleri için *Güney Kore Eğitim Yayıncılığı Sistemi* vasıtasıyla *Uzaktan Öğrenme Sistemini* geliştirdi. Belli bölgelerde pilot olarak uygulanan bu sistem 2011 yılında alınan kararla 2015 yılına kadar, tüm ülkedeki müfredatlar sanal ortama aktarmak eğitimdeki iddiasını daha yüksek bir seviyeye çıkarmıştır. Bu proje, sayısal ders kitapları olarak ta bilinen digital textbooks'lar üzerinden çalışan "Akıllı Eğitim" uygulaması interaktif bir çalışma ortamı sağlayıp, öğrencileri kendi beceri, yetenek ve ilgi düzeylerine göre düzenlenir. 21. yy' da ki ihtiyaçlara göre düzenlen eğitim klasik tek biçimli eğitim yerine, öğrencinin yaratıcılığını destekleyen uygulamalarla zenginleştirilmiştir.

1995'te I. Eğitim reform planıyla birlikte eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmaya başlayan güney Kore, Koreli insanların da büyük özveri ve desteğiyle VII. Eğitim reformuyla teknolojiyi, bilimi kendi eğitim sistemlerine entegre etmişlerdir (J. Lee, 2000). Bütün bu teknolojik değişim ve yenilenme beraberinde bazı sıkıntılar da getirmektedir. Birçok Güney Kore eğitimcileri bu projenin donanım ve eğitici eğitimi

gibi bazı fazlarında yeterince faydalı olacağı düşünülmemektedir. Bu çekinceler, öğrencilerin elektronik aygıtlar dolayısıyla derslerine yeterince özen gösteremeyeceği ve derslere odaklanmakta zorlanabilecekleri üzerinedir. Ailelerin yeni projedeki çekinceleri ise çocukların bilgisayar ya da tablet karşısında uzun saatler geçirmesinin çocuklarının fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehlikeye sokacağı üzerinedir. Yetkililer öğretmen ve ailelerin bu tür olumsuz yaklaşımlarına karşın şu ana dek herhangi bir olumsuz etkinin öğrenciler üzerinde görülmediğini belirtmişler, ayrıca bu dijital textbooksların hem öğrenme hem eğlence aracı olacak kullanılabilirlik özelliği olduğu belirtip öğrencilerin bu şekilde sosyal ortama uyum sağlayabilecekleri ve bunun öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak iddiasında bulunmuşlardır. ‘Açık öğretim’ diye de bilinen bu sistemde öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de kendilerini geliştirmek zorunda kalıyor olmaları, sistemin daha da etkin hale gelmesini sağlamaktadır (J. W. Kim, 2004).

Güney Kore, 2006 yılından itibaren öğrencilerinin bilgisayar tabanlı özel bir değerlendirme sistemi (Computer-based Assessment, CBAS) geliştirmiş ve öğrencilerin bilgi işlem yeteneklerini ölçmek için Danimarka ve İzlanda ile birlikte 60 dakikalık bir teste tabi tutmaktadır (M. Lee, 2008).

OECD 2010 ülke raporunda da (K. Kim et al., 2010) belirtildiği üzere Güney Koreli öğrenciler üç farklı sistemle eğitim ve bilgi düzeyleri kontrol edilmektedir. Bu aşamalar her öğrenci için geçerlidir.

- a. *National Assessment of Educational Achievement*: bu sınavla öğrencilerin bireysel başarı sıralaması ölçülmek istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin temel akademik eğitimlerindeki eksik yönlerin tamamlanmasında yol göstericidir.

- b. *Subject Learning Diagnostic Test*: Bu testin amacı olarak konu bazında öğrencilerin başarısını önceden tespit edip ve teşhis etmektir. Bu test okul değerlendirilmesinde de önemli rol oynamaktadır.
- c. *Combined Achievement Test*: Öğrencinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık olarak ta adlandırılabilir. Bu aşamanın sonunda öğrenci ve öğrencinin ailesiyle birebir iletişime geçilerek yüksek eğitim için danışmanlık hizmeti verilir.

Levent & Gökkaya (2014) makalesinde Güney Kore'nin başarısında altında yatan unsurları bir araya toplamıştır. Bunları şu şekilde özetleyebiliriz: Hükümetlerin eğitime birçok OECD ülkesinden daha fazla pay ayırması, öğrencileri yetiştirecek olan eğitmenin eğitiminde kaliteyi yakalaması ve onların kendilerini geliştirmelerine imkân sağlaması ve bunu takip etmesi, öğretmenlerin maaşlarının birçok ülkeden yüksek olmasının yanında toplum nazarında saygı görmeleridir. Öğretmenlerin de yetiştirildiği yükseköğretimde kaliteden taviz vermemeleri; İngilizce eğitimdeki ciddiyet, bilim ve teknoloji konusunda ileri seviyede olma ve gelecek olan nesillerini de etkileyecek olan üstün yetenekli öğrencileri verdikleri kaliteli eğitim Güney Kore'ye gelişmekte olan ülke kategorisinden gelişmiş ülke statüsüne kavuşmasına sebep olmuştur.

Güney Kore son yıllardaki bilim ve teknolojideki gelişmelerini eğitim sisteminde uygulamasına rağmen Güney Kore'deki eğitim sistemi mükemmel seviyeye hala ulaşamamıştır. Bunu eğitim hayatına başlayan bir öğrenci günün büyük bir kısmını eğitim olarak geçirmekte ve bu eğitim tutkusu ekonomik başarı getirmiş olmasına rağmen fazla eğitim aileleri finansal krize sokmaktadır (Oliver & Buseong, 2010).

3.9.2.3. Güney Kore ve Mesleki Eğitim

Güney Kore’de bir kişinin ilk ve ortaokulda öğretmenlik yapabilmesi için üniversite eğitiminden sonra öğretmenlik sertifikası almaları gerekmektedir. Ulusal/devlet okullarında çalışmak isteyen öğretmenler bu sertifikaya ek olarak Metropolitan / Provincial Office of Education yani bölge eğitim ofislerince yapılan sınavı geçmek zorundadırlar. Daha sonrasında öğretmenler belli aralıklarla eğitim ve sınavlarla, eğitim bakanlığı bünyesindeki the Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) birimi tarafından gelişmeleri takip edilmektedir. Kore devletinin öğretmen yetiştirmek için yurtdışında eğitim dâhil birçok programı vardır. Bunları bir tabloda gösterecek olursak (M. Lee, 2008)

Güney Kore Öğretmen Yetistirme Yapisi			
Mesleki Gelişim Program Turu	Amaç	Kurum	Süre
Eğitim Sertifika Programı	2. kademedan 1. Kademeye yükselmek için	Bölge ve il eğitim ofisi	180 saat
Profesyonel Eğitim Programı	Öğretmenlerin verimliliğini ve ders anlatma becerilerini geliştirme	Eğitim bölge müdürlüğü, bilim kurum ve merkezleri, akademik kurum	15, 30, 60 saat
Yurtdışı Göre İçi Eğitim	Uluslararası anlayışı geliştirme ve uzmanlaşma	Bölge ve il eğitim ofisi	2 –4 hafta
Özel Eğitim Programı	Uzman öğretmen eğitimi	Eğitim Bakanlığı tarafından dizayn edilen Yerel ve yabancı eğitim ofisi	2 yıl sürebilir

Tablo 3 Öğretmen Yetiştirme Yapısı

Ulusal/devlet okul öğretmenleri ve özel okul öğretmenlerinin mesleki statüleri farklı olsa bile halk tarafından gördükleri saygı ve aldıkları ücretler arasında bir fark yoktur. Bununla birlikte

- Öğretmen okullarındaki öğrencileri eğitim ücreti ödemezler,
- Öğretmen okulundan mezun olanların is garantileri vardır ve 65 yas itibariyle emekli olurlar,

c. Zorunlu askerlik hizmetinden muaf olurlar (G. Kim, 2002).

Öğretmenlik Sertifika Sistemi		
Sertifika Türü	2. Sınıf Öğretmenlik Sertifikası	1. Sınıf Öğretmenlik Sertifikası
Alınan Sertifika Türü	Sınavsız yetkilendirme	Sınavsız yetkilendirme
Sertifika Alma Yeterliliği	* Dört yıl eğitim fakültesi mezunu * Yüksek lisans sahibi eğitim fakültesi mezunu	* Standart sertifika ve sınıf içi değerlendirme sonucu
Yeterlilik Sertifikası Metot Ve İşleyişi	Sınavsız yetkilendirme başvurusunun üniversite yeklisine başvurusunun gönderilmesi	* Ortalama 60 ve ustu puanı olan öğretmenler, eğitim devlet memurları kanun düzenlemeleri doğrultusunda oluşturulan sınıf içi eğitim kurumları tarafından yönetilen 15 saatlik eğitimi tamamlama, * eğitim tüm 2. sınıf öğretmenlere verilir.
Yas Sınırlaması	-	-
Memuriyet İlişkisi	Serbest Rekabet (yas ve vasıf şartları)	Yeterliliğe dayalı ödüllendirme işleyişi
Yetkilendirme Sertifikasının Kanuni Dayanağı	2. maddenin 2. eki, 21 numaralı fıkra, ilkökul ve ortaokul eğitim kanunu	18 ve 21 numaralı fıkra, öğretmen sertifika yetkilendirme kanunu
Sertifika Gözetim Kurulu	Öğretmen sertifikaları yetkilendirme kurulu	-

Tablo 4 Öğretmenlik Sertifika Sistemi (Ingersoll & Consortium for Policy Research in Education, 2007)

Güney Kore de öğretmenler mesleki değerlendirilmeleri üç şekilde yapılır (K. Kim ve diğeri, 2010).

- PIS: The Performance-based Incentive System:* bu sistem öğretmenlerin işyeri tatmin, davranış, tutum ve duyguları yükselmek amacı ile öğretmen teşvik komitesi tarafından yılda bir kez öğretmenleri sınıf öğretmenliği ya da uzman pozisyonuna yükseltmek üzere yapılmaktadır.
- TAP: The Teacher Appraisal for Performance:* bu sistem öğretmenlerin performanslarına dayalı değerlendirme şeklinde olup, eğitim kalitesini yükseltmek ve öğretmenlerin tutum ve motivasyonları yükseltmektir.

- c. *TAPD: The Teacher Appraisal for Professional Development*: Öğretmenlerin mesleki yeteneklerini, okuldaki beceri ve talimatları yerine getirebilme yeteneklerini geliştirmek amacıyla uygulanır. Bu sistem öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmek amacıyla ilk ve ortaokul öğretmenlerin diğer paydaşları tarafından değerlendirilmesidir. Bu paydaşlar, diğer öğretmenler, öğrenciler ve ailelerdir. Yılda bir kez yapılmaktadır. Mezuniyet için gerekli şartları tamamlayan öğretmen adayları öğretmenlik sertifika yetkilendirme kanuna tarafından öğretmenlik sertifikalarını alırlar. Bu sertifikalar eğitim bakanlığı tarafında sınavsız olarak onaylanır. Bu şekilde öğretmen adayları mezuniyetlerinden sonra doğrudan öğretmenlik sertifikaları onaylanır. Öğretmenlik mesleğine başlamak için bir yas sınırlaması yoktur. Aşağıdaki tabloda, Güney Kore de öğretmenlerin sahip oldukları sertifika sistemini hangi kurumlar ve yükümlülükleri yerine getirdikten sonra sahip olabilecekleri özetlenmiştir. Güney Kore de öğretmenlik sertifikası almak ve sertifika derecesini yükseltmek için alınan eğitim ve sınavlar bu eğitim sistemine dışarıdan bakanlar için karmaşık olabilir (Ingersoll & Consortium for Policy Research in Education, 2007).

3.9.2.4. Güney Kore ve Türkiye

Türkiye ve Güney Kore ülkelerinin ekonomik hayatları birbirine yakınlık göstermektedir. Çalışır & Gülmez (2007) çalışmalarında Türkiye'nin Güney Kore ile karşılaştırıldığında ekonomik ve teknolojik gelişmeler bakımından geride kaldığı belirtmişler ve Türkiye ekonomisinin üretim tabanlı büyümediği ve bunun da bilim ve teknolojiyi geliştirmediği sonucuna varmışlardır. Bilineceği gibi her iki ülke yakın zamanlarda ekonomik kalkınma hamlelerine başlamışlardır. Ayrıca bu iki ülkenin

nüfusu da yirmi milyon civarında idi. Bu yıllarda Türkiye'nin kişi başına düşen milli geliri Güney Kore'nin yaklaşık üç katı idi.

Bu durum Türkiye nüfusunun 80 milyona ulaşması ve Güney Kore nüfusunun elli milyon civarında kalmasının da bir etkisi olarak GSMH'da ki durum bugün itibariyle tam tersini göstermektedir. İki ülke birbirleriyle karşılaştırılırken dikkat edilmesi gereken husus Kore Cumhuriyetinin elli yıl içerisinde yapmış oldukları ve bunların ekonomilerine dolayısıyla eğitim sistemlerine yansımaları ve öğrencilerin bu başarılarını uluslararası ortamlarda gösteriyor olmalarıdır. Özellikle ikinci dünya savaşı sonrasında görülen ekonomik sıkıntıdan sağ çıkmayı başarmış ve 1997'deki Asya krizinden güçlenmesi ve dünyanın ilk 20 ekonomisinden biri haline gelmesi birçok uluslararası çalışmaya konu olmuştur. Gönel (2001) Türkiye'nin bu konunun geri kalmışlığını "plansızlık ve sistemsizliğin sistem haline" gelmiş olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Aynı şekilde Levent & Gökaya (2014) Güney Kore'nin gelişmesi ve Türkiye'nin ileri teknolojiyi üreten bir ülke olmaktan çok talep eden ve kullanan ülke olmasının nedeni olarak eğitim politikalarındaki istikrarsızlık ve doğru eğitim politikası belirleyememek olduğunu vurgulamışlardır.

Güney Kore ve Türkiye, eğitim teşkilatları bakımından benzer yapıya sahiptir. Her iki ülkenin Eğitim teşkilatının başında bakan bulunmaktadır. Bakan yardımcısı olan müsteşar ve bakan yardımcısı, daha sonrasında ise planlama, teftiş, diğer alt birimler, ilçe ve köylerde ise taşra teşkilatları yer almaktadır. Eğitim hayatı da her iki ülkede benzerlik göstermektedir. Zorunlu olmayan okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki eğitim veren ve çırak yetiştiren okullar. Her iki ülke içinde zorunlu olan ilköğretim ve ortaöğretimdir. Okul öncesi eğitim her iki ülkede de zorunlu olmamakla birlikte, Türkiye'de okul öncesi eğitim gelecek bir ya da

iki içinde zorunlu hale getirilmesi planlanıyor. Bilindiği üzere ilkokula başlama süreci yedi yas idi fakat 2013 yılında 55 aylık olan çocukların okula başlaması kararlaştırılmış ama velilerin tepkisi üzerine yine değişikliğe gidilmiştir.

Türk ve Güney Kore Eğitim sistemlerini incelendiğinde her iki ülkenin de eğitim sistemlerinden beklentileri hemen hemen aynıdır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim sisteminin amaçlarını 1739 sayılı Milli eğitim temel kanunu belirtmiş ve bu amacın nitelikli, bağımsız, ülkesine bağlı yurttaşlar yetiştirme olduğunu açıklamıştır. Benzer amaçlar Güney Kore içinde geçerlidir. Genel bütçeden eğitime katkı oranları güney Kore de Türkiye’den biraz daha fazladır. Buna rağmen son yıllarda artan eğitime ayrılan katkının artmasına özellikle teknolojik katkılara (FATİH projesi, akıllı tahta) rağmen eğitimde istenen seviyeye ulaşamamıştır.

3.9.3. Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması

3.9.3.1. Çin



Harita 3 Çin (Rawski & Zürcher, 2016)

Doğu Asya'nın ve dünyanın en kalabalık ülkesi olan Çin Halk Cumhuriyeti 2015 itibarıyla yaklaşık 1.382.323.332 (World population review, 2016a) olan nüfusunun de %54,4'u şehirlerde olmak üzere 9.500.000 km² üzerinde yaşamaktadır (World Bank, 2016a). Rusya, Kanada ve Amerika Birleşik Devletlerinden sonra en büyük dördüncü yüzölçümü sahip olan ülkede çoğunluk olan etnik yapı olarak %98,8 Çin Han'dır. Ekonominin, kültürel ve Başkenti Beijing olan ülkenin ortalama yaşam ömrü erkeklerde 73,9, kadınlarda ise 76,5'tir. Çin de okuma yazma oranı çok yüksektir. Bu oran erkekler de %98,2, kadınlar da ise %94,5'tir (OECD, 2014a). Bu oran Dr. James Yen ve arkadaşlarının halkın cahil kalmasının önüne geçmek amacıyla 1000 simgeden oluşan *Temel Çinceyi* okuma yazması oranın çok düşük olduğu kırsal kesimlerde yaygınlaştırmasıyla yükselmiştir. Resmi dil olan Mandarin (Putonghua) 40.000 simgeden oluşmaktadır.

Çin 23 il, beş özerk bölge (Guangxi, Inner Mongolia, Ningxia, Tibet, Xinjiang) ve doğrudan kontrol ettiği dört belediyeden (Beijing, Shanghai, Chongqing, Tianjin) oluşmaktadır. 1949 yılında Mao Zedong tarafından Çin halk cumhuriyeti (The People's Republic of China) olarak ilan edilmiştir. Bu tarihten itibaren merkeziyetçi ekonomik ve politik tek parti hükûmeti yani tüm işlerin devlet tarafından yapıldığı bir sistem devam etmektedir. 1949 yılında tüm özel eğitim kurumları kapatılmış ya da devlet kontrolüne geçmişti. 1980'lerde is başındaki hükûmet, özel eğitim kurumlarına sıcak bakmaya başlamış ve özel eğitim kurumlarına ve bazı yerel kurumlara kısmi olarak izin vermişti. Hükûmetin halkın sosyal ihtiyacını karşılayamayacağını fark ettiği ve öğrencilere daha iyi fırsatlar sunabilmek için 1982'de ilk özel yüksek eğitim kuruma izin verdi. Değişen dünyaya merkeziyetçi bir yapıyla ayak uydurmakta zorlanan Çin, bu yetkisini zamanla yerel yönetimlerle, ulusal müfredata bağlı kalmak şartıyla paylaşmaya başladı (EP-Nuffic, 2015a).

Çin halkının çoğunluğunun sahip olduğu üç temel inanış vardır. Tao, Konfüçyüs ve Budizm. Bu inanışlar vasıtasıyla Japonya ve Güney Kore olmak üzere birçok Doğu Asya ülkelerini etkilemişlerdir.

3.9.3.2. Çin Eğitim Sistemi

Çin ekonomisi son otuz yılda Japonya'yı geride bırakarak dünyanın en güçlü ikinci ekonomisi haline gelmiştir. Çin devletinin Amerika birleşik devletlerini zorlayan ekonomiye sahip olmasının altındaki güç, eğitim sistemlerinde yaptıkları reform ve yatırımlardır (Lall & Vickers, 2009). Çin eğitim sisteminin bir özelliği olan atalarından kalan eğitimi kendileri için başarıya giden yol olarak görmeleri eğitimdeki başarılarının bir delilidir.

Arabacı & Karabatak (2013) aktardığı üzere, Çin cumhurbaşkanı Jintao, Çin ulusal kalkınma planının bir parçası olan orta ve uzun vadeli eğitim politikası ile Çin toplumunun sosyal yapısını geliştirmeyi, insan hayatının kalitesini arttırmayı hedeflemiştir. Ayrıca Jintao, ülkeyi güçlendirmenin ülke genelinde eğitim kalitesini arttırmakla olabileceğini belirtmiştir.

Çin eğitim sistemi su anki yapısını 1977 ve 1980 arası şekillendirmiştir (EP-Nuffic, 2015a). Çin halk cumhuriyetinde zorunlu eğitim 1986 yılından itibaren 6 - 15 yas arası öğrencilere ilkököl ve ortaokul olmak üzere toplam dokuz yıldır. Zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin tüm okul masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. Anayasasında devletin her düzeyde okullaşmaya gideceği ve bu okullarda sosyalist bir eğitim vereceği belirtilmiş yalnız bu ilke yükseköğretim için yer almadığından yüksek öğretim için uygulanmamaktadır. (Küçükcan & Gur, 2010).

Yas	Yıl	Kurum	
25	2	Doktora Ustu	
		Doktora (3 Yıl)	
		Mezuniyet Çalışması (2-3 Yıl) (Yetişkinler 3 Yıl)	
24	2	Yüksek Eğitim Okulu (Yetişkinler 3 Yıl)	
23			
22	4	Yüksek Eğitim Okulu (Yetişkinler 5 Yıl)	
19-21	3	Yüksek Profesyonel Okulu (3 Yıl)	
	1	Meslek Yüksek Okulları	
16-18	3	Lise	Meslek Lisesi
		Profesyonel Lise Eğitimi	
13-15	3	Ortaokul (3 Yıllık Sistem)	
	1	İlkokul (6 Yıllık Sistem)	
07-Dec	5		
6	1	On Hazırlık Sınıfı	
03-May	3	Kreş Ve Ana Okulları	

Tablo 5 Çin Okul Yapısı (EP-Nuffic, 2015)

Okul öncesi eğitim Çin’de zorunlu eğitim kapsamında olmamakla beraber resmi (eğitim kuruluşları, işletmeler ve diğer resmi kurumlar) ve özel kurumlar (mahaller ve koy yetkili kurumları) tarafından açılmaktadır. Ayrıca Çin’de yaşayan yabancı topluluklar da anaokulu açabilmektedirler. *Zorunlu eğitim*, bazı bölgelerde 6+3, bazı bölgelerde 5+4 olarak okullarda tam gün olarak uygulanmaktadır. Kırsal, dağlık ve dağınık yerleşim bölgelerinde okullaşma oranının düşmemesi için yatılı ya da yarım gün devam edilen okullar vasıtasıyla öğrencilerin zorunlu eğitimlerini tamamlamaları hedeflenmiştir. Çin halk cumhuriyetinin merkezi ve şehirler de uygulamış olduğu tek çocuk politikasından dolayı şehirdeki aileler, çocuklarının en iyi eğitimi almaları için çalışırken, bu uygulamanın olmadığı kırsal bölgelerde ailelerin çocuklarının temel eğitimden mahrum kalabilme ihtimali oldukça fazladır (Tsang, 1996). Kırsal bölgelerde kız çocukları erkek çocuklarına göre temel eğitimi alabilme ve eğitimlerine devam etme oranı daha azdır (Brown & Park, 2002).

1985 yılında yapılan reformla Çin hükümetleri eğitimin merkezileşmekten uzaklaşıp daha yerelleştirmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle Çin Halk Cumhuriyetindeki ilköğretimde okullar devlet ve özel kurumların kurduğu okullar olmasına rağmen nitelik olarak okullar model ve normal olmak üzere iki çeşittir (Wei, 2012). Her iki okul türünde öğrencilerin aldıkları dersler aynı olmakla beraber öğrencilerin aldıkları eğitimi kalitesi değişmektedir. *Model okullardaki* öğrenciler birçok bakımdan normal okullara göre daha iyi eğitim alırlar (Tsang, 1996). Model okullara öğrenciler sınavla girerler ve nitelikli öğretmenler tarafından eğitilip kaliteli ders materyalleri kullanırlar. Öğretmenler burada ezberci eğitim yerine uygulamalı eğitim verirler. Bu okulların bölgelere göre dağılımı devlet tarafından yapılır ve ekonomik olarak desteklenir. Eğitim programları valilikler ya da belediye tarafından belirlenir ve

çoğunlukla şehir merkezlerinde bulunur, kırsal kesimlerdeki model okul sayısı çok azdır. *Normal okullar* yine devlet tarafından açılır ve denetlenirler. Eğitim programları *Devlet Eğitim Komisyonu* tarafından belirlenen okullarda öğrenciler iki dönem olarak ders görürler. Toplam on üç hafta tatilleri vardır.

Orta öğretim, zorunlu olan temel eğitimden (6+3, 5+4) sonra 3 yıl (ortaokul ve lise) olarak devam etmektedir (Altın, 2016a). Beş yıl zorunlu eğitim olan bölgelerde ortaöğretim genel ve mesleki olarak farklı eğitim türlerinde eğitim vermektedir. Genel liseler, üniversiteye öğrenci yetiştirmek amaçlı, diğer mesleki eğitim kurumları ise bölgenin ihtiyacına göre hizmet vermeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler orta eğitim kurumlarından mezun olurken seçilen alana göre dört dersten sınava girerler. Ülkede ki yabancı öğrenciler bu derslere ek olarak kendi ana dillerinden de sınava girerler. Bu sınavın sonucu üniversiteye girişte etkili olduğu gibi işverenler tarafından da dikkate alınır. Ülkedeki tüm eyaletler devlet tarafında belirlenmiş standart bir programa tabidirler. Üniversite eğitimine devam etmek isteyen öğrenciler ulusal bir sınava girmek zorundadırlar.

OECD (2016a) son yıllarda Çin Halk Cumhuriyeti ve Çin'e bağlı özerk yönetim ve otonom yönetimlerde eğitim sisteminin kalitesi ve eğitimde fırsat eşitliğini arttırmak amaçlı büyük girişimler olduğunu ve özellikle geri kalmış bölge ve insanlara odaklandığını hazırladığı 2015 en başarılı ülkeler raporunda belirtmiştir. Çin özellikle son dönemde yakaladığı başarıyı dört temel üzerine kurmuştur.

- Kırsal, uzak, yoksul ve etnik grupların olduğu alanlarda okullaşmaya ve eğitime önem vermek

- Kırsal kesimlerde zorunlu eğitim, mesleki eğitim ve okul öncesi eğitime katılımı arttırmak
- Maddi acıdan yetersiz olan öğrencileri finansal olarak desteklemek
- Eğitim sisteminin temeli olan öğretmen ve öğretmen adaylarına yüksek kaliteli mesleki eğitim vererek öğretmenlik mesleğinin önemini ve kalitesini arttırmak.

3.9.3.3. Çin ve Mesleki Eğitim

Çin hükûmet kültürel devrimin başarıya ulaşması için iyi yetişmiş gerektiğinde şehirlerden kırsal alanlara gidebilecek öğretmenlere ihtiyacı vardı. Çin de bireyler öğretmenlik yapabilmek için üniversite ya da öğretmen kolejinden mezun olmaları gerekmektedir. Tavan puan 500 olan sınavda öğretmen olabilmeleri için gereken minimum puan yaklaşık 280 – 370’dir. Her bir eğitim kademesinde öğretmenlik yapabilmek için farklı eğitimler gerekmektedir. İlkokul öğretmenliği için 3 / 4 yıllık öğretmen koleji yeterli iken ortaokul ve lise de öğretmenlik yapabilmek için 4 yıllık öğretmen koleji ya da lisans eğitimi gerekmektedir (Ingersoll & Consortium for Policy Research in Education, 2007). Bazı liseler için ise yüksek lisans eğitimi zorunludur. Öğretmen okullarında da öğrenciler eğitim giderlerinden muaftırlar. Çin merkezi hükûmeti, öğretmen eğitimini kanun ve temel prensip, standart ve plan düzenlemeleriyle, özel fon ve projelerle doğrudan kontrol eder ve yönetir. Yerel hükûmetler, merkezi yönetimin uygulamaları doğrultusunda öğretmen eğitiminden sorumludur.

2011 Kasım ayında eğitim bakanlığı öğretmen eğitiminde var olan standartları yükseltmek amacı ile iki reformu hayata geçirmiştir (Han, 2012).

- *Öğretmen Eğitiminde Ulusal Müfredat Standardı ve Ulusal Öğretmenlik Sertifika Sınavı*
- *İkili İlerleme Planı*: 1980’den itibaren bazı normal üniversitelerde uygulanmakta olan öğretmen aday ve bağlı bulunduğu görevli öğretmenin gelişimi ve ilerlemesinin beraber takip edilmesi programı daha inovatif hale getirilerek yeni bir proje olarak uygulamaya geçirme.

Eğitim bakanlığı bu iki reformla öğretmenlik mesleği daha profesyonelce yapılacağına inanmaktadırlar. Geleneksel olarak yapılan öğretmenlikte, öğretmenlerin öğrencilerin ve kendi gelişimlerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin pedagojik eğitimlerinin az olması ve öğretmen adaylarının okul içi staj sürelerinin az olduğu eleştirileri üzerine merkezi hükûmet tarafından yapılan bu reformlar yapılmıştır. Eğitim bakanlığının bu öğretmenlerin eğitimiyle ilgili reformları yapmaya iten sebepleri Song (2008) su şekilde sıralamıştır:

- Günümüz İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin on yıl önceki öğrencilerinden oldukça farklı olmaları,
- Okullardaki eğitim teknolojinin ilerlemesiyle öğretmenlerin buna ayak uydurmakta zorlanmaları,
- Çin ekonomisinin gelişmesi, Dünya ticaret organizasyonuna katılması ve işverenlerin beklentilerinin farklılaşması üzerine mesleki eğitimde değişiklik yapılması,
- Yadsınamaz sosyal beklentiler dolayısıyla öğretmen eğitiminin yeniden şekillendirilmesi gerekliliği,
- Dünyanın gün geçtikçe daha da birbirine bağlanması nedeniyle uluslararası eğitimin öğrencilerin gerek vatandaş gerekse onların mesleklerinde daha

önemli hale gelmesi dolayısıyla öğretmenlerin bu gereksinimleri karşılayabilecek donanımda olması gerekliliğidir.

Geleneksel olarak Çin’de öğretmenlik mesleği çok kutsaldır ve uzun bir zaman öncesine öğretmenlik mesleği popülaritesi çok yüksek bir meslek idi. 1997 - 1998 Beijing’te yapılan bir araştırmaya göre ilk ve ortaokul öğretmenliğinin popülaritesi 29. sıradadır (Li, 2004). Bunun sebepleri arasında gösterilebilecek olan öğretmen maaşlarının düşüklüğüdür, özellikle şehirdeki öğretmenlerin geçinebilmeleri için özel dersler vermek zorunda kalması öğretmenliğe olan ilginin azalmasına sebep olmaktadır.

3.9.3.4. Çin ve Türkiye

Türkiye ve Çin ilişkisinin başlangıcı, milattan önceki yıllara dayanmaktadır. Tarih boyunca hep birbiriyle gerek savaş gerekse ticaret yoluyla hep ilişki içerisindeydi. 1949 Çin halk cumhuriyetinin kurulmasından sonra, Çin’in içinde bulunduğu soğuk savaş durumundan iki ülkenin ilişkileri etkilenmiştir. Türkiye cumhuriyeti, Çin halk cumhuriyetinin kurulmasından 22 yıl sonra yani 1971 yılında bu ülkeyi resmi olarak tanıma kararı almıştır. Sonrasında iki ülkenin müttefik olduğu devletlerin çatışmasından dolayı kurulabilecek olan dostluk Kore savaşı nedeniyle hayat bulamamıştır.

Türkiye ve Çin Halk Cumhuriyeti’nin yaşadığı sorunlar arasında Çin’de yasayan din, dil, ırk birlikteliğinin olduğu Türk topluluklarının yaşadığı sıkıntılar yerilmiştir (Bilgin, 2008).

3.9.4. Singapur Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması

Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında elde ettiği başarıları, dünyaya ileri teknoloji satarak, gücü bir ekonomisi ve dört farklı etnik kökenin beraber uyum içerisinde yaşamasıyla dikkat çeken bir ülke olan Singapur, elde ettiği bu başarı modeli diğer ülkelere ilham kaynağı olmuştur.

3.9.4.1.Singapur

Ekvatorun kuzeyinde bir Güneydoğu Asya ülkesi olan Singapur'un resmi adı Singapur Cumhuriyeti olup son verilere göre nüfusu 5.723.433 kişidir. 2013 verilerine göre ortalama yaşam ömrü erkeklerde 81,7, kadınlarda ise 86,6'dır (World population review, 2016b). Toplam olarak 715.8km² yüzölçümüne sahip olan ülke anakara ve 63 ada üzerine kurulmuştur. Malezya ve Endonezya komsu ülkelerdir.



Harita 4 Singapur (Winstedt, 2016)

Ulusal bütçenin %20 sini eğitime ayıran Singapur merkeziyetçi bir sistemle yönetilir (World Bank, 2016b).

Bir ada ülkesi olan Singapur 20. yy başlarında İngiltere burayı kendisinin Doğu Asya'daki donanma üssü olarak kullandı. İkinci dünya savaşının başlamasıyla birlikte Japonya Singapur'u bombalayarak yenilgiye uğrattı ve 1942'de ülkenin ismi 'Syonan'

Güney'in isimi olarak değiştirildi. 1945 yılında İngiltere'ye yenilen Japonya burayı İngiliz ordusunun yönetimine bıraktı. Ertesi yıl, Singapur kraliyet kolonisi oldu. 1959 yılında Halk hareketi partisinin öncülüğünde özerkliğini ilan eden Japonya 1963 te Malezya federasyonuna katıldı fakat Malezya'nın yapmış olduğu baskılardan dolayı Malezya'nın isteği doğrultusunda federasyondan ayrıldı ve 1965'da bağımsız bir ülke olarak Cumhuriyet'i kurarak birleşmiş milletlere katıldı. 1967 yılında Güneydoğu Asya ülkeleri birliğinin kurucu üyeliğini yaptı. 1971 yılında son İngiliz askeri gücünün ülkeden çekilmesiyle birlikte reformlara devam etmiştir. İngiliz kolonisi, zamanında Singapur'da eğitim sadece İngiliz etnik ve politik iptidai ilgiler için bir araç olarak görülüyordu. 1965 ve sonrasında küçük şehir devletinin ekonomik gelişme ve eğitim arasındaki yakın ilişkinin önemini anlamıştır. Yeni kurulan devlet geleneksel bir yol izleyerek yeni ekonomik stratejileri hayata geçirebilmek için yeni yetenek ve çalışma biçimleri geliştirdi. Eğitim ekonomisi için, sosyalleşmenin ve ulus inşa edilirken, özellikle Singapur kimliği geliştirilirken eğitimin önemi unutulmadı.



Tablo 6 Singapur Timeline (NLB, 2016)



Tablo 7 Singapur Endüstrileşme ve Eğitim Reformları

Bağımsızlığın ilk yıllarında Singapur fakir, doğal kaynakları olmayan gelişmemiş bir ada, yüksek orandaki işsizlik oranı, hızla artış gösteren nüfus oranı, yetersiz yerleşim ve sağlık hizmetleri ve etnik gruplar arasındaki çatışmalar yaşamaktaydı (OECD, 2016d). Ekonomik planlama, Singapur'un endüstriyellemesi, eğitimi ve işgücünün ilerlemesinde çok önemli rolü vardır. Singapur bugünkü durumuna gelebilmek için dört endüstrileşme aşaması geçirmiştir. Her endüstrileşme aşaması bir önceki eğitim sistemini başarıyla uygulamasının sonucunda devinimsel olarak devam etmiştir. Daha öncede belirtildiği gibi Singapur ekonomik gücünü eğitim sisteminin kalitesini yükselterek elde etmiştir.

3.9.4.2. Singapur Eğitim Sistemi

Eğitim bir ülkenin gelişmesindeki temel taşıyıcıdır. Kırk yıldan fazla bir zamanda, yaklaşık bir insan ömrü kadar kısa bir zamanda Singapur, yadsınamaz bir dönüşüm geçirmiştir. Singapur 1959'daki özerk yönetimin kurulmasından bu yana Singapur'un sosyal kalkınabilirliği ve ekonomik büyümesi için gereklilikler ve güçlü rekabetçiliğin temel kaynağı eğitimidir. Sürdürülebilir gelişme ve devam eden iyileştirme, eğitim ilkeleri ve uygulamaları Singapur eğitim sisteminin yetiştirdiği öğrencilerin uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alıp fark edilebilir ve izlenebilir getirmiştir. Eğitim sistemlerinin misyonunu, Singapur ulusunu geleceğe taşımak olarak belirleyen yetkililer Singapur gençliğini ülkeyi geleceğe taşıyacak bilgiyle şekillendirmektedirler (Ingersoll & Consortium for Policy Research in Education, 2007). Singapur'da eğitimden sorumlu olan makam Eğitim Bakanlığıdır (MOE, Ministry of Education). Bu bakanlık devlet okullarını geliştirmek ve yönetmek; özel eğitim kurumlarına ise danışmanlık ve denetim görevini yapmaktadır.

Bir eğitim sistemi oluştururken üç temel konu üzerindeki hedeflerle oluşturulur. Bu hedefler ise ekonomik, sosyal ve eğitimsel hedeflerdir. Bir ülkenin ekonomik, sosyal ve eğitim hedefleri birbiriyle orantılı, paralel ve eşgüdümsel olmalıdır. Bu bağlamda Singapur'un eğitim sistemini oluşturan hedefler Gopinathan (2011) hazırladığı raporda aşağıdaki gibi belirtmiştir.

- *Ekonomik Hedefler:* Antrepo ekonomisinden ihraç odaklı endüstrileşme (Export- Orientated Industrialisation, EOI) ekonomisine geçiş yapma,
- *Sosyal Hedefler:* etnik gruplar arasındaki birliği güçlendirmek. Bilindiği üzere Singapur %74, 1 Cin, %13,4 Malay, %9,2 Hindistanlı, %3,3 diğer etnik unsurlardan oluşmaktadır. Bu etnik gruplar arasındaki birliği güçlendirerek daha güçlü bir sosyal yapı oluşturmak teme esastır.

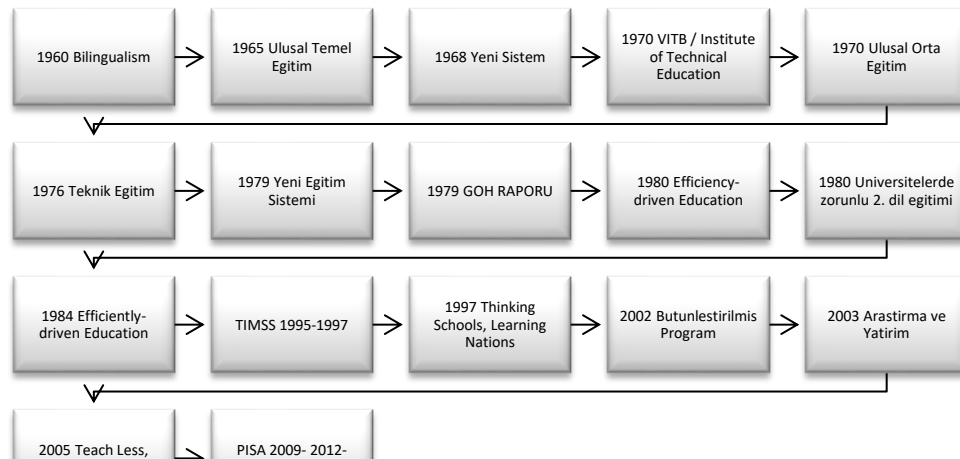
- *Eğitim Hedefleri:* Sosyo-politik ihtiyaçlar doğrultusunda bir eğitim sistemi inşa etmek.

1965'te Malezya'dan ayrılırken, Singapur'un ekonomik durumu antrepo ticareti üzerine kuruluydu. Fakat Singapur'un kurucu partisi durumunda olan Halkın hareketi partisi bu durumu değiştirmek için yeniden yapılandırma programını uygulamaya başladı. Bu yapılandırma programını

- Çok uluslu şirketleri, yüksek teknoloji projelere yatırım yapmaya ikna etmek
- Araştırma ve geliştirme aktiviteleri de dâhil olmak üzere bilim ve teknoloji de ilerleme sağlama olmak üzere iki temele dayandırmıştır.

Bu şekilde çokuluslu şirketlerin getirmiş olduğu ileri teknoloji uzun - dönemde ülkenin kendi işgücü ile ihraç odaklı üretim modeline geçmişlerdir.

Singapur eğitim sisteminin gelişmesi ulusal ve küresel şartların değişmesiyle birlikte olmuştur. Singapur'un kurulmasının ilk aşamalarında, hızlıca okullar inşa edildi, büyük çapta öğretmen alımı yapıldı, miras olarak aldığı etnik orijinli eğitimden ulusal eğitim sisteme geçen Singapur'da ve zorunlu olan ilköğretimde 1960 yılında bilingual eğitim ilköğretimde zorunlu olarak okutulmaya başlandı. 1966 da yeni eğitim sistemiyle (National Education System, NES) bilingual eğitim ortaokul seviyesinde de zorunlu olarak hükûmetin Singapur'un uluslararası pazarlarda yer almasında



Tablo 8, Singapur Eğitim Süreçleri

İngilizcenin zorunlu bir ihtiyaç olarak görmesi ve dil öğreniminde yeni politikası üzerine uygulanmaya başlamıştır (Pakir, 2008). Bununla birlikte hükûmet, öğrencilere İngilizce öğrenirken bağlı bulundukları etnik grubun kültürünü ve kendi ana dillerini kaybetmemeleri için gereken önlemleri almıştır. Singapur Doğu-batı politikasının bir gereği olarak bilingual eğitime cince'nin kullanımı (yani sıra Tamil ve Malay dili) yanı sıra İngilizceyi kullanmada örnek gösterilebilecek tek ülke konumundadır. Singapur eğitim sistemi eğitim bakanı olan Mr. Heng Swee Keat'in (2012) Singapur eğitim sistemi üzerine Washington DC'de yapmış olduğu "Education for Competiveness and Growth" konferansında Singapur'un eğitim tarihi dört ana bölümde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

- Survival-Driven Phase (Hayatta Kalma Donemi)
- Efficiency-Driven Phase (Fayda Odaklı Donem)
- Ability-Based, Aspiration Driven. (Hedefe Yönelik Yeteneğe Dayalı Yönetim)
- Student-Centric, Values-Driven Phase (Öğrenci merkezli değerler Yönetimi)

a. Hayatta Kalma Donemi: 1965-1978

1965-1978 yılları arasında Singapur ekonomi ve eğitim yönetimi konularında hayatta kalma mücadelesi vermiştir. Bu yıllarda Singapur bir anlamda kurtuluş mücadelesi vermektedir. 1959 Mayıs ayında özerklik statüsüne kavuşan Singapur, halkının eğitim seviyesini yükseltmek için beş yıllık plan (1961-1965) ortaya koydu (Tan & Gopinathan, 2000) ve bu dönemde tarihinin eğitimde en çığır açan dönüşüm gerçekleştirdi. Bu noktada öncelik temel eğitimi ücretsiz hale getirmektir. Bu eğitim üç temel ilke üzerinde yükselmeye başladı. Singapur'un bugünkü başarısının temelini

oluşturan ve bugünde devam eden “tüm vatandaşlar için eşit fırsat” felsefesi eğitim basta olmak üzere sosyal hayatın her alanında uygulanmaya başladı.

- Singapur’da yasayan tüm etnik kökenlere eğitimde eşit davranılacak (Malay, Cin, Tamil, İngiliz alfabeleri)
- Yeni devletin resmi dili Malay dili kabul edildi
- Matematik, bilim ve teknik konularındaki çalışmalara özel önem verilecek.

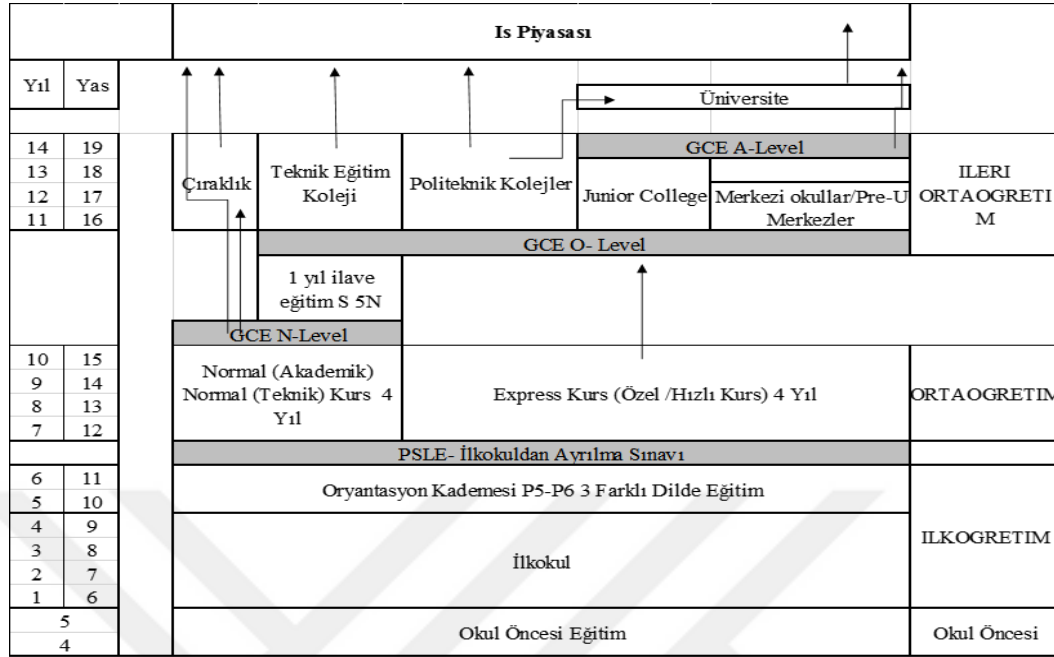
b. Fayda Odaklı Donem: 1979-1996

1970’li yılların sonlarına doğru sosyal ve ekonomik göstergeler Singapur’u zengin ve ilerleme içerisindeyken, gelişmiş ülkeler hala yoksullukla mücadele ediyordu.

Sürdürülebilir gelişme stratejisi Singapur’u üçüncü lig olarak bilinen, emek-yoğun, endüstrileşen ülke kategorisinden ikinci Lig’e yani sermaye-yoğun ekonomiye çıkmıştır. Böylelikle on yıllık ikinci endüstri devrimi başlamıştır.

1978’de başbakan Goh Keng Swee, kendi adıyla bilinen Singapur eğitim sistemindeki problem ve çözümleri anlatan bir rapor hazırladı (Singapore. Education Study Team & Goh, 1979). *The Goh Report* eğitim sistemindeki üç temel sorun üzerinde, gereksiz yüksek eğitim, okuma ve yazmadaki düşük seviye ve verimsiz iki dilli eğitim, durmuştur. Eğitimdeki bu problemleri çözmek amacıyla 1979da *Yeni Eğitim Sistemi* (*New Education System, NES*) uygulanmaya başladı. 1980li yılların başlarında, verimli eğitim dönemi, Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Test Bölümünce öğrencilerin iki dillilik ve değer, yurttaşlık, bilim, matematik ve teknik eğitim izleme değerlendirilmeleriyle ulusal müfredat oluşturulmuştur. Bu dönemde (1980)

üniversiteye giriş için ikinci dil mecburi hale getirilmiştir. Daha önce ilkokul ve ortaokulda ikinci dil zorunlu hale getirilmişti.



Tablo 9, Yeni Eğitim Sistemi, 1979 (MoE, Ministry of Education Singapore, 2016)

c. Hedefe Yönelik Yeteneğe Dayalı Yönetim Donemi: 1997- 2011

Bu dönem, hayatta kalma ve gelişme dönemlerini geçirmiş, olgunlaşmış bir eğitim sistemin kendisini geliştirip, dünyaya ileri teknoloji ihraç edebilmek için uğraşan bir ekonominin yaratılabilmesi için temeli oluşturan bir vizyondur. Bu vizyonun öncüsü başbakan Goh Chok Tong'dur. Bilgiye dayalı ekonomiden çıkışla birlikte Singapur, yüksek yetenekli imalat sanayinden yüksek değer katan servis ve hizmet ekonomisine dönüşmüştür. Singapurlular yeni ekonomik değerler dizisi için hazırlamak için dönemin başbakanı okullardaki öğrencilerin eğitimde edilgen olmalarından ziyade eğitimle bütünleşerek, 'Düşünen Okul, Öğrenen Ulus (Thinking Schools, Learning Nations, TSLN)' surecine geçilerek, öğrencilere eleştirisel ve yaratıcı düşünmeyi temel almaları, hayat-boyu eğitimin gerekliliği teşvik edilmesi gerektiği belirtmiştir (S. Lee, 2008; Tan & Gopinathan, 2000).

Singapur, bu hedefleri gerçekleştirmek için okul sistemindeki esnek ve çeşitlilik arttırılmıştır. Eğitim ve öğretim müfredatındaki bilgiler soru sorma ve yaratıcı düşünme temelli çalışmalara daha fazla yer verilmesi amacıyla azaltılmıştır.

Öğretmenler ders planları ve eğitim aktiviteleri için ortak çalışma yaparak öğrencilere öğrenci merkezli müfredat hazırlamaktadırlar (OECD, 2016d). Bilgi ve iletişim teknolojisi bu dönemin belirleyici özelliklerinden biridir. Sürekli iyileştirme kültürünün geliştirilmesi ve okul yönetiminin ortak çalışması bu sistemin gerçekleştirilmesi için birer adımdır (Poon et al., 2017). Hedefe Yönelik Yeteneğe Dayalı Yönetim Döneminin iki ana özelliği vardır (S. Lee, 2008).

- *Kabiliyet ve yeteneklerin maximum derecede gelişmesi*: bu eğitimin temelinde her çocuğun bir yeteneği olduğu ve bu yeteneğine göre eğitilmesi gerektiği inancı vardır.
- *Kabiliyet ve yeteneklerin maximum derecede yararlanma*: verilecek olan eğitim genç Singapurluların ulusal değer ve sosyal beklentilerine uygun olmasıdır. Bu şekilde Singapurlular Singapur gelişmesi ve büyümesinde aktif olarak rol oynayabileceklerdir. Ayrıca, Yetenek merkezli eğitim, öğretmen ve okul temsilcilerinin yetenek ve kabiliyetlerinden, hem okul hem de Eğitim bakanlığınca yararlanmayı da gerektirir.

Bu dönemde esnek bir eğitim yapısı geliştirildi ve bütün dersler, Singapurluları yeni bilgiler öğrenmeye, yeni yetenekler kazanmaya, teknoloji okuryazarlığı konusunda daha yüksek bir seviyeye çıkmaya, yeniliklere ve yatırımlara açık, ahlaki değerleri kaybetmeden risk almaya motive edici şekilde hazırlandı (Gopinathan, 1999).

Süregelen bu zaman zarfında Singapur hükûmetleri eğitim politikalarını günün şartları ya da ihtiyaçları çerçevesinde gözden geçirerek eğitim isteminde değişikliğe gitmişlerdir. Bütün bu değişimlerin iki ortak noktası vardır.

- Bilgi merkezli eğitime için Singapurluları hazırlamak ve Singapur'un rekabetçi durumunu sürdürmesini sağlamak
- Singapur'un temel değerleri olan din, dil ve ırk çeşitliliğine saygı duyan ve Ulusal kimlik, değer ve sosyal uyumu güçlü bireyler yetiştirmek.
- d. Öğrenci merkezli değerler yönetim dönemi, 2012- günümüz

Eğitim ve ekonomi arasındaki pozitif yönlü ilişkisi, Düşünen Okul, Öğrenen Ulus (TSLN) vizyonu Eğitim bakanlığının (MoE, Ministry of Education Singapore, 2014) hazırlamış olduğu raporda Singapur gençliğinin 21. Yy'in şartlarına uyum sağlayabilmesi için temel yeterlilik ve değerler çerçevelenmiştir.

Bakanlıkça açıklanan çerçevede temel değerler merkeze alınarak ilişki yönetimi, Sorumlu karar verebilme, öz farkındalık, kendi kendini yönetebilme ve sosyal farkındalık ile çevrelenmiştir. Çerçevenin dışı, öğrencinin, bu yetenekleri kazanabilmesi için gerekli olan *eleştirisel ve özenli düşünme; İletişim. Yardımlaşma ve Bilgi Yetisi; Sosyal Okuryazarlık, Dünya Bilinci ve Karşıt Kültür Öğrenme Yetisi* ile donanmıştır. En dış çerçevede ise bireyi *İlgili Yurttaş; Özsaygılı Kişi; Kendi öğrenebilen ve Aktif Katılımcı* olarak belirtilmiştir.

Levent & Yazıcı (2014), Singapur'un başarısını altı maddede özetlemiştir. A. Eğitim politikalarındaki tutarlılık, ihtiyaçlara göre esnetebilme. B. Öğretmen secimi ve eğitimdeki zorlu süreç. C. Okul liderlerini eğitim ve öğretimini önem verme. D. Küreselleşen dünyada gün geçtikçe yenilenen bilgi ve iletişim teknolojiye öğrencilerini, öğretmenlerini ve eğitim sistemlerini adapte edebilme. E. Birbirinden farklı etnik unsurlara eşit fırsatlar sunmak. F. Özellikle uluslararası sınavlarda başarı puanlarının çok yüksek olduğu matematik, fen bilimleri ve teknik becerilerin ortaya çıkartılmasındaki kararlılık.

3.9.4.3. Singapur ve Mesleki Eğitim

Öğretmenler Singapur eğitim Sisteminin temelini oluşturmaktadır ve Singapur Eğitim bakanlığı öğretmenlerin mesleklerinde en yüksek seviyeye gelmeleri için teşvik etmektedir. Singapur’da Öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olan National Institute of Education (NIE), öğretmenlerin yeteneklerini geliştirebilmeleri çeşitli hizmet içi eğitim fırsatları sunmaktadır. Öğretmen eğitimi Singapur’un toplumsal yapısı ve ekonomisinin doygunluğa ulaşmasından ve küreselleşmenin de etkisiyle zorlaşmıştır. Her yeni teknoloji, sadece öğretmenlerin eğitimdeki rolünü değiştirmekle kalmayıp, geleneksel eğitim metotlarında gözden geçirmelerine neden olmaktadır. Singapur eğitim bakanlığınca açıklanmış olan eğitimde hayatta kalmaya çalışma yönetimi dönemi, 1970lerde endüstrinin ilerlemesi için gereken insan gücünü yetiştirme için endüstri üretimini odaklı eğitim düşüncesi hayata geçirebilmek kararına kadar devam etmiştir. Mesleki ve teknik eğitimdeki hızlı gelişmelere ayak uydurabilme amacıyla yoğun öğretmen eğitimi ve meslek içi eğitim programları geliştirilmiş ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılabilmesi amacıyla bu kurslar maliye bakanlığı tarafından fonlanmaktadır (Tan & Gopinathan, 2000). Mesleki ve teknik eğitim kurulu (su anki teknik eğitim enstitüsü) kurulmuştur.

Singapur öğretmen eğitimi ve öğretimi 1991 öncesi ve sonrası olmak üzere iki bölümde incelenebilir.

- Öğretmen eğitim ve öğretimin 1991 öncesi:

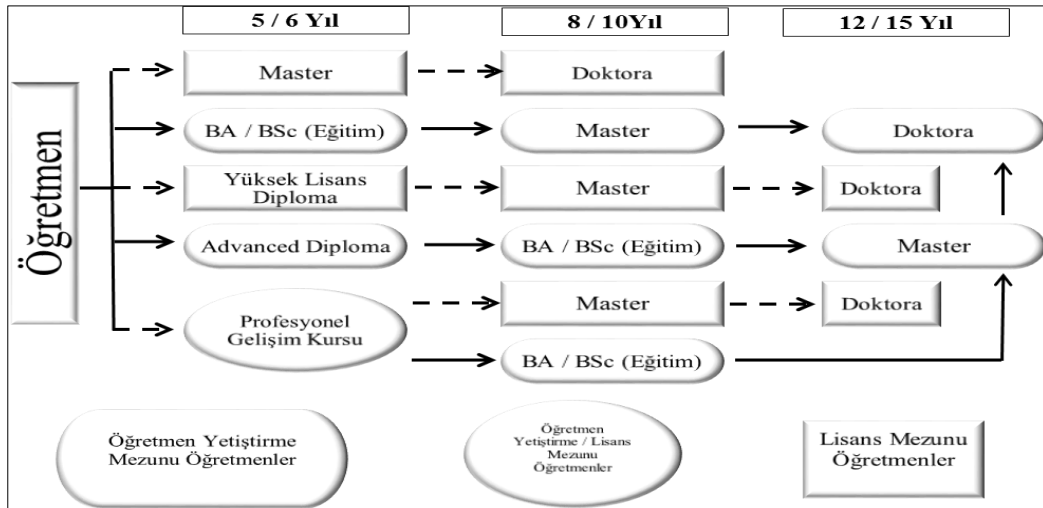
1970li yılların başlarında öğretmenlik mesleğinin toplum nazarında düşük statülü olması ve öğretmenlerin moral, davranış ve tutumlarında olumsuzluk öğretmenleri bu mesleği yapmakta zorluyordu. Bunların yanı sıra öğretmenler hakkında ki şikâyet listesi oldukça fazlaydı. Singapur öğretmenler birliğinin yapmış olduğu açıklamaya göre öğretmene okul idarecilerinin mesleklerinden memnuniyetsizleri oldukça fazla

idi ve ülke genelinde toplam öğretmenlerin ortalama %2,5 mesleklerinden istifâ etmişlerdi (Koh, 2012).

Bu dönemin başlarında öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorunlu olan kurum ğretmen yetiştirme kolejleri idi (the Teachers Training College, TTC). Bu kurum 1973 yılında Eğitim Enstitüsü (Institute of Education, IE) 1962 yılında öğretmenlik mesleğindeki cinsiyetçi yaklaşımdan vazgeçilerek kadın ve erkek öğretmenlere eşit ücret verilmeye başlandı.

- *Öğretmen eğitim ve öğretimin 1991 sonrası*

Ulusal eğitim enstitüsü (National Institute of Education, NIE) Singapur’da ğretmen yetiştirme konusunda yetkili tek kuruluştur. Her bir farklı öğretmenlik turu için farklı programlar vardır. İlkokul ğretmenliği için 3 (lisans sonrası yeterlilik, eğitimde lisans yeterlilik, eğitimde yeterlilik, ortaokul ğretmenliği için 1 program vardır. Bütün programlarda *ğretmenlik uygulamaları* temel, zorunlu ve sınıf içi eğitim uygulamasıdır (Lim-Teo, 2002). İlkokul ğretmenliği yapabilmek için ğretmen adayları on iki yıllık eğitimden sonra ulusal sınava girmeleri gerekmektedir ve GSE- O İngilizce sınavını geçen öğrenciler ğretmen yetiştiren okullara girmektedirler (NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education, 2016a).



Tablo 10 Singapur Öğretmen Eğitim ve Öğretim Yapısı (NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education, 2016a)

Öğretmen yetiştirme kurumu haricinde lisans eğitimi olan kişiler de Ulusal enstitüsünden seçtikleri programlardan sonra giriş sınavını geçmek zorundadır. Diğer öğretim programlarından gelen öğrenciler almış oldukları, lisans, doktora ya da uzmanlık derecelerine göre iki ile dört yıl arasında değişen programlara katılırlar (Orakçı, 2015). Singapur'un diğer ülkelerinin öğretmen eğitim ve öğretimindeki temel fark, eğitim programları ülkenin ihtiyacına göre değişir ve gireceği dersin uzmanı olduktan ve en az bir yıllık staj programına katılmadan öğretmen olamaz (Gao & Trent, 2009).

3.9.4.4. Singapur ve Türkiye

Her iki ülkenin eğitim sistemleri arasında hem nicelik hem de kalite açısından oldukça fark vardır. Singapur, Türkiye'ye göre çok genç bir ülke olduğu ve bir zamanlar İngiliz kolonisi ve Malezya'ya bağlı bir ülke olduğu göz önüne alındığında kısa bir zaman zarfında hem eğitim kalitesini yükseltmiş hem de dünyadaki en büyük ekonomiler içinde yer almıştır. İki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları sıralayacak olursak

- Her iki ülke de eğitim politikaları ve düzenlemeler merkezi yönetim tarafından yapılır fakat Singapur da bu biraz daha esnek bir yapıdadır.
- Zorunlu eğitim Singapur da altı yıl, Türkiye de ise on iki yıldır. Her iki ülkede okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen Türkiye okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi için çalışmalar yapılmaktadır.
- Eğitim dili olarak Singapur ülkesindeki tüm azınlıklara karşı eşit davranma politikasının bir sonucu olarak, İngilizce, Çin, Malay ve Tamil dillerinde eğitim verirken, Türkiye de ise eğitim dili sadece Türkçedir.
- Homeschooling uygulamasına Türkiye Cumhuriyetinin yasaları izin vermemekle (E. D. Kılıç & Önen, 2012) birlikte yeni arayışlar içindedir. Singapur'da ise belirli şartları taşıyan aileler çocuklarını Homeschooling kabul ettirebilmektedir (MoE, Ministry of Education Singapore, 2016).
- Her iki ülkede seviye sınavları üst basamağa geçişte etkilidir.
- Okul sistemi yapısı Singapur'da 1970'li yıllardan itibaren 6+4/5+1/3 olmakla beraber Türk okul sistemi 4+4+4 olmasına rağmen 3+3+3+4 sistemine geçiş için çalışmalar yapılmaktadır.
- Yükseköğretime geçiş ise Singapur'da merkezi sınav vardır, bununla birlikte üniversitelerin özel koşulları olabilmektedir. Türkiye'de ise durum okul başarı puanlarının yani sıra merkezi sınavlar vardır.

3.9.5. Tayvan Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi ile Karşılaştırması

3.9.5.1. Tayvan



Harita 5, Tayvan (Lewis, 2016)

Tayvan Doğu Asya da bir ada ülkesi kuzeyinde Çin ve Japonya, güneyinde Filipinler vardır. Resmi olarak ismi Çin Cumhuriyetidir (Republic of China, ROC). Başkenti New Taipei olan ülkede resmi dil olarak Mandarin Çincesi kullanılırken, Min Han Chinese (Tayvan'ca), Hakka ülkede konuşulan diğer dillerdir. Din özgürlüğü anayasa ile güvence altında olan ülkede Tayvanlıların yaklaşık %35'i Budizm'in inanç ve öğretilerini paylaşmaktadırlar. Budizm'i %33 ile Töclük takip etmektedir.

Hristiyanlık ülkedeki üçüncü yaygın olan dindir. Ortalama yaşam ömrü erkeklerde 76,2, kadınlar da ise 82,7'dir. 2014 verilerine göre erkek nüfusun %99,7'si, kadın nüfusunun %97,3'u okuma yazma bilmektedir.

Japonya- Çin savaşında Japonya'da, ikinci dünya savaşında Japonya'nın yenilmesinden ötürü Çine bırakılmak zorunda olan Tayvan, Komünist partinin Çin'de iktidara gelmesinden ötürü Tayvan'a geçen milliyetçi partililerin 1912'de kurulmuş olan Çin Cumhuriyetini Tayvan da devam ettiğini açıklamışlardır. Çin Halk Cumhuriyeti Tayvan kendi eyaleti olarak gördüğünden dolayı Çin Halk Cumhuriyeti

ile Tayvan Çin Cumhuriyeti siyasi sorunlar yaşamaktadır. 1971'e kadar Birleşmiş Milletler tarafından siyasi olarak Çin cumhuriyeti tanınırken daha sonra BM Çin Halk Cumhuriyetini siyasi otorite olarak tanımıştır. Tayvan Çin cumhuriyeti birkaç ülke hariç büyük ülkeler tarafından da tanınmamaktadır.

Tayvan coğrafi olarak 36.193 km² yüzölçümü sahip olup yaklaşık olarak 23,500 milyon nüfusa sahiptir. Tayvan'da devam eden nüfus kontrolü dolayısıyla ülkede nüfus artışı düşmektedir (World population review, 2016c).

3.9.5.2. Tayvan Eğitim Sistemi

Tayvan eğitim bakanlığı, The Ministry of Education (MoE), Tayvan'ın eğitim sisteminin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde ve Tayvan'daki eğitim kurumlarının yönetilmesinden sorumludur. Eğitim Tayvan için çok önemli ve değerlidir. Tayvan eğitim bakanlığı Tayvan eğitim sistem üç temel üzerine inşa edilmiştir. Bu sistem 6-3-3-4 olarak uygulanmaktadır (EP-Nuffic, 2015c). Okul öncesi eğitim zorunlu eğitimin ya da eğitim sisteminin bir parçası olmamakla birlikte hükûmet, 2- 6 yas çocukların maddi durumu iyi olmayan ailelerine yardımcı olmaktadır. 2015 yılını Eğitim bakanlığının yenilenme yılı olarak ilan edilmiştir (MoE, Ministry of Education Republic of China, 2015).

- Temel Eğitim: İlköğretim (6 Yıl), Orta öğretim (3 Yıl)
- İleri Orta öğretim (Lise): 3 yıllık mesleki ya da normal liseler
- Öğretmen yetiştirme enstitüleri
- Yüksek eğitim kurumları
- Özel Eğitim Kurumları
- Sanat eğitimi

- Tamamlayıcı ve kapsamlı eğitim

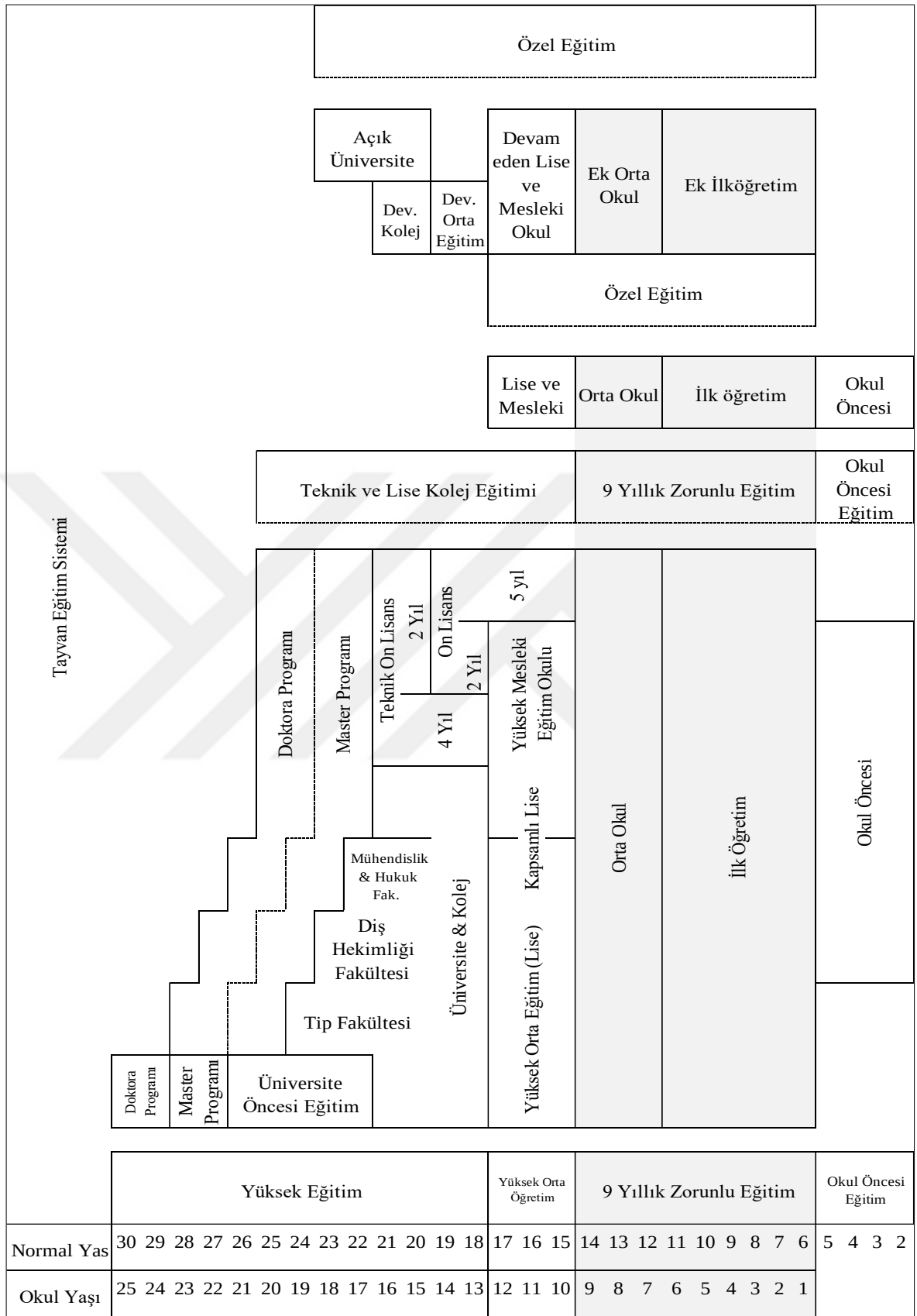
Tayvan eğitim sistemindeki 1968’de uygulanmaya başlanan 9 yıllık zorunlu eğitim süresi 2014 yılında 12 yıllık temel eğitim olarak uygulanmaya başlamıştır. Zorunlu eğitim altı yaşında ilkokul ile baslar Mandarin, matematik, fen bilgisi, İngilizce, sosyal bilgiler, müzik ve resim dersleri alırlar. Orta öğretime devam etmeleri için girmeleri gereken zorunlu bir sınav yoktur. Orta öğretim, genel ortaokullar, yeteneğe dayalı ortaokullar, sanat ortaokulları, uzmanlık ortaokulundan oluşmaktadır. 2015 yılında Tayvan eğitim bakanlığı ortaöğretim okullarında *Çok Amaçlı Değerlendirme Sistemini* uygulamaya sokmuştur. Tayvan’da resmi dil Mandarin Çincesidir. Eğitim bu dilde verilmektedir. Tayvan eğitim sistemi uluslararası alanda yüksek başarılar elde ettiği halde, eğitimin sisteminin ezbere dayalı olmasından ve öğrencilere ağır sınavlar ve ezberi eğitimin yaratıcılığı kısıtlaması nedeniyle eleştirilmektedir (NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education, 2016b).

Tayvan eğitim bakanlığı 2012 Aralık ayında eğitim sistemi ile ilgili yapılan reformu ile atılacak adımlar on iki maddede belirtilmiştir (MoE, Ministry of Education Republic of China, 2013).

- İnsan Kaynakları Departmanı İçin Resmi Rapor Yayınlamak
- Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı
- 12 Yıllık Temel Eğitimi Sistemini Sorunsuz Yürütmek
- Teknik ve Mesleki Eğitim Reform Planının 2. Safhası; Okul ve İş Hattı Arasındaki Açığı Kapama
- Yüksek Eğitimin Kalitesini Arttırmak ve Yükseköğretim Endüstrisini İhraç Etmek

- Yüksek Nitelikli Öğretmen Yetiştirmek ve Sanat Eğitiminde Evrensel Erişimi Sağlamak
- Hayat Boyu Öğrenen Toplum Kurmak ve Aileleri ve Yaşlı Bireyleri Eğitim Desteklemek
- Digital Öğrenmeyi ve Ağ Oluşturmayı Kurmak ve Sürdürülebilir Kampüsleri İnşa Etmek
- Sağlıklı ve güvenli kampüsler geliştirmek, eşitlik
- Engelli öğrenciler için kapsamlı bir şekilde destek ve eğitimlerini tamamlayabilmelerini sağlamak.
- Tayvan gençliği için sağlıklı bir çevre oluşturmak
- Fiziksel eğitim için kaliteli çevresel koşulları sağlamak ve uluslararası yarışmalarda mükemmel performans için çabalamak.

Bilgi ve iletişim teknolojileri (Information and Communication Technology, ICT), sosyal ve kültürel gelişim, ileri öğrenme teknolojilerinde devrimsel bir yenilik için bir araçtır. Bu teknoloji Tayvan eğitim sisteminde son yirmi senedir çeşitli safhalarda uygulanmaktaydı. Tayvan eğitim bakanlığı 2015 yılında ilan etmiş olduğu eğitimde reform paketinden sonra dört yıllık mastır plan (*2016-2020 Master plan for ICT in Education*) (Ministry of Education, Republic of China (Taiwan), 2016) hazırlamış olup bu plan *Yoğun Öğrenme* ve



Tablo 12, Tayvan Eğitim Sistemi (NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education, 2016b)

Dijital Vatandaşlık olmak üzere iki temel teması vardır. Bu dört yıllık planın ana amacı öğrencilerin ICT öğrenme kabiliyetlerini geliştirmektir. Master plan, hedef ve stratejileri *Öğrenme, öğretme, alt yapı ve organizasyon olmak üzere* dört amaç başlıktan oluşmaktadır.

3.9.5.3. Tayvan ve Mesleki Eğitim

Öğretmen eğitim sistemi potansiyel öğretmen adaylarını izleme ve öğretmen aday havuzundan oluşmaktadır. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenliği yapacak olanlar eğitim fakültesi öğretmen eğitim programları ya da merkezleri tarafından yetiştirilir. Öğretmen yetiştiren bu kurumlar, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerini sağlamakla ve yerel eğitim kurumlarına rehberlik yapmakla sorumludurlar. Tayvan öğretmen eğitim sistemi yönlendirme, eğitime ve seçme metotlarından oluşmaktadır. Eğitim bakanlığının 2012 yılından yayınladığı öğretmen eğitimi raporunda, ise alım öncesi eğitim, danışmanlığa dayalı eğitim, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve dokuz gelişim sistemi ve yirmi sekiz hareket planıyla tüm sınıf ve konularda öğretmenlerin eğitimi için geniş kapsamlı bir plan hazırlanmıştır. Bakanlık, ilk ve orta eğitimdeki Öğretmenlerin profesyonel statüsünü korumak için profesyonel ilerleme değerlendirme sistemini geliştirmiştir.

Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğretmenler, dört- yıllık öğretmen eğitimi lisans derecesi almaları gerekmektedir (Vulliamy, 1998). Bu lisans eğitimleri devlet veya özel kurumlardan alınabilir. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri öğretmen kolejlerinden, orta eğitim okul öğretmenleri ise üniversitelerde eğitim alırlar öğretmen eğitimi genellikle tam zamanlı ve dört yıllık programlardır. 128 ve 148 arasında kredi tamamlamalarından sonra altı aylık bir staj takip eder. Stajın

bitiminden sonra öğrenciler *Öğretmen Yeterlilik Belgesi* alırlar ve belgenin tanınması için Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yeterlilik sınavına girerler.

Öğretmen yetiştirme programları genel eğitim, pedagoji ve uzmanlaşmak derslerden oluşan bir programdır. İki yıllık kolejlerde öğretmenlik sertifikası almak isteyen Öğrenciler ayrıca öğretmen kolejlerinde iki yıllık öğretmenlik programına katılabilirler.



3.9.6. Türk Eğitim Sistemi

3.9.6.1. Türk Eğitim Tarihine Hizmet Etmiş Önemli İnsanlardan Bazıları

Güncel eğitim sisteminin önemi ne kadar açık ise; eğitim tarihi de bir o kadar önemlidir. Türk eğitim sistemine yüzyıllar boyunca birçok insan kayda değer hizmetlerde bulunmuştur. Türk Eğitim sistemini incelerken ünlü bilginlerin düşünüş ve görüşlerine yer vermek gerekmektedir. Bu nedenle bu kişilerden birkaç tanesinin eğitimle ilgili görüşlerine değinelim.

a. “İkinci Muallim” olarak ün kazanan filozof Farabi yaklaşık 870-950 yılları

arasında yaşamıştır. Eğitim üzerine görüşlerinden bazıları aşağıda ki gibidir:

1. Eğitimin amacı, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir.
2. Öğretim ve eğitimi ayırır: “Öğretim, milletler ve şehirler de nazari (kuramsal) erdemleri var etme demektir. Eğitim ise, milletlerde ahlaki erdemleri ve iş sanatlarını var etme yöntemidir. Öğretim konuşmayla başlar.
3. Öğretimde yöntem konusunda, kolaydan zora gidilmesini istemiş, böylece çok değerli bir ilke ortaya atılmıştır. Ona göre en kolay sayılar ve hacimler incelenebilir. Başka deyişle, öğretimde önce aritmetik, sonra geometri, sonra da çeşitli konular işlenmelidir.
4. Bir şey öğretilmeden ötekine geçilmemeli, sorunlar tek tek incelenmelidir. “Su damlaya damlaya taşa gedik açar.”
5. Öğretimde mantık ve felsefeye yer verilmelidir.
6. Öğrencinin öğrenme isteğinin sürdürülmesine çalışılmalıdır.
7. Çocuklar karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirilmelidir.

8. Disipline sertlik ne yumuşak olmalı ne de ılımlı bir yol izlenmelidir. Çocuk, sözle ikna edilmezse zora başvurulmalıdır (Yıldırım, Yüzbaşıyev, Saklan, & Alatl, 2011).

b. 1077 yılında ilk gramer kitabı ve sözlüğü olan Divan-ı Lügati't Türk adlı eseri tamamlayıp Abbasi halifesine sunan Kaşgarlı Mahmut Türk dili ve eğitime oldukça büyük önem vermiştir. Bu sözlüğü hazırlamasında ki asıl amaç da Araplara Türkçeyi öğretmektir ve bu nedenle Arapça hazırlanmıştır.

Kaşgarlı Mahmut yaklaşık 7500 kelimeden oluşan bu yapıtıyla Türk milletinin kudret ve asaletinin üstünlüğüne inanmış ve bu yöndeki görüşleriyle bilinçli bir milliyetçilik sergilemiştir (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

Günümüzde Türk Eğitim sistemi içerisinde hala tam olarak çözülemeyen konulardan bir tanesi yabancı dil öğretiminde ki başarısızlıktır. Kaşgarlı Mahmut yaşadığı dönemde (1008-1105) dil öğretimi konusunda başarılı bir yöntem izlemiştir.

Yöntemin başlıca özellikleri şunlardır:

1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulanmıştır.
2. Dil öğrenmede örneklerin metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden derlemiştir.
3. Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kural gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

- c. Eğitimin gücüne çok inanan Mevlana Celaleddin Rumi 1207 ile 1273 yıllarında yaşamıştır ve en önemli bilginlerden birisidir. Yaşamını “Hamdım, piştim, yandım” sözleri ile özetler.

Mevlana’ya göre insan eğitilebilir bir varlıktır. Eğitimle hayvanların bile yetenekleri gelişir: “İnsandan öküze, eşeğe bile ilim ve hüner geçer. İnsanın eğitimi ile yabani at rahvan olur, ayı oynar, keçi selam verir. İnsanın etkisiyle köpek bile av, çoban ya da bekçi köpeği olur.” Ona göre insan kendi kendini eğiterek hayvani ve şeytani yönlerinden arınabilir.

Mevlana’da eğitim ve öğretim yöntemi vs. konularında çeşitli ve ilginç konulara rastlanır. Biri şöyledir:

“Öğreten, öğrenciye yazı yazmasını öğretirken tek harfleri bitirip de satıra gelince, önce çocuk bir satır yazıp öğretmene gösterir. Bunun hepsi öğretmenin gözünde yanlıştır. Fakat o yine “Hepsi güzel, iyi yazmışsın, aferin, aferin! Yalnız bu bir tek harfi biraz çirkin yazmışsın. Böyle olacak. Şu harfi de iyi yazamamışsın” der (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

Bu kısa örnek Mevlana’nın eğitimde öğrencinin cesaretini ve hevesini kırmadan yanlışlarını göstermenin kolay bir yolunu göstermiştir.

- d. Avrupa’da Hacı Kalfa olarak bilinen Kâtip Çelebi 1608-1657 yılları arasında yaşamıştır. 17. Yüzyılda Osmanlı Devleti’nde yaygın bir anlayış olan “beşik ulemalığı” sistemine eleştiri getirmiştir. Ona göre, ilim babadan kalmaz ancak çalışmayla kazanılabilirdi (Yıldırım et al., 2011).

Katip Çelebi, öğrencinin bilim tahsil etmesinin ilk şartı olarak “Sokrat’ın dediği gibi: Genç, sağlıklı, içinin rahat, geçim derdinden uzak olması; dünyaya iltifat etmemesi, doğru sözlü, dindar, güvenilir olması ve ilmi her şeye tercih etmesidir. Ona göre:

- 1) Beşikten mezara kadar bilgiyi arttırmayı sağlayacak bir irade olmalıdır.
- 2) İyi bir öğretmen aranmalı, bunun için gerekirse dünyanın diğer ucuna gidilmelidir.
- 3) Temel kitaplar bulunup okunmalı, konular başından sonuna kadar anlanmalıdır.

Bir şeyler öğrenildikten sonra, daha fazlası mümkün değildir” şeklinde bir yanılgıya düşülmemelidir.

- 4) Arkadaşlarla müzakere ve münazarada bulunarak; öğrenilenlere iyice hâkim olunmalıdır.
- 5) Ciddi ve çalışkan olunmalı, yanında kalem ve defter bulunulmalıdır. Çünkü “ilim bir avdır, onun kaçmasını önleyen şey (bukağı) yazıdır” demişlerdir. “Yazdığını da ezberlemesi gerekir” zira ilim hatırdadır, defterdeki değil.

Öğretmenin yöntem ve davranışları hakkında:

- 1) İlimleri önem derecesine göre okutmalı, öğrencisinin isteği ve yeteneğini göz önünde bulundurmalıdır.
- 2) Sözü, özüne uymalıdır. Davranışları ile sözleri çelişirse, insanlar ondan yararlanmak istemezler.
- 3) Başlangıçta öğrencilere zor konular getirilmemeli, ilerleyenlere de çok kolay şeyler anlatılmamalıdır.

Öğretim ve bilim yöntemleri:

- 1) Kâtip Çelebi, ezberi en önemli öğretim yöntemi olarak görmekle, medreseleri eleştirdiği ve müspet bilimlerle uğraştığı halde yine de medresenin etkisinden tümüyle kurtulamadığını gösteriyor.
 - 2) Öğrenimde bilimlerin sıralarına uyulmalıdır. Bazen bir bilim, başka bir bilim için ön şart olabilir (Yıldırım ve diğerleri, 2011)
- e. Osmanlı padişahlarından eğitime damga vurmuş isimlerden bir tanesi de II. Mahmut'tur. Çünkü kendisi birçok önemli reform gerçekleştirdi. 1824'de yayımlanan ferman ile ilköğretim zorunlu hale getirildi. Hatta ilköğretimi olmayan kişiler çırak olarak dahi çalışamayacaktı. Bu durum bir padişahın ağzından eğitimin önemini duyurması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, medreselerin yanında sivil okullarda kuruldu (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

Meclis-i vala'nın Rüştiyelere ilişkin raporunda; "Eğitim ve bilim herkes için gereklidir. Sanayi ve zanaatlar da ilim öğrenmekle gelişir. İnsanın yükselmesi de eğitimle olur. Birkaç örnekle astronomi ve meteoroloji, denizcilik ve deniz ticaretinin gelişmesi bakımından; matematikse, savaş ve ordu işlerinde gereklidir" denmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

- f. Kuşkusuz Cumhuriyet kurulduğu yıllarda Türk Eğitim sistemini geliştirmek ve Türkiye'yi Çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmak için en büyük çabaları veren kişilerin başında Mustafa Kemal Atatürk gelmektedir. Zaten söylediği şu sözler ile eğitime ne kadar önem verdiğini açıkça görülmektedir.

"Bir millet irfan ordusuna sahip olmadıkça, muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusuna bağlıdır."

"Arkadaşlar! Bundan sonra pek mühim zaferlere kavuşacağız. Fakat bu zaferler süngü zaferleri değil, iktisat ilim ve irfan olacaktır. Ordumuzun şimdiye kadar kazandığı zaferler, memleketimizi gerçek kurtuluşa kavuşturmuş sayılmaz. Bu zaferler ancak gelecek zaferlerimiz için değerli bir zemin hazırlamıştır. Askeri zaferlerimizle mağrur olmayalım. Yeni ilim ve iktisat zaferlerine hazırlanalım."

Türk milletinin hızlı ve kendine güvenen adımlarla yürümesi için bu dönemde birçok devrim yapılmıştır. Eğitim ve kültür alanında yaptığı devrimler ise şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Öğretimin birleştirilmesi (3 Mart 1924)
- 2) Yeni Türk harflerinin kabulü (1 Kasım 1928)
- 3) Türk Dil ve Tarih Kurumlarının kurulması (1931-1932)
- 4) Üniversite öğreniminin düzenlenmesi (31 Mayıs 1933)
- 5) Güzel sanatlarda yenilikler (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

g. Amerikan Kız Kolejini bitiren ilk Türk kızı olan Halide Edip Adıvar 1882- 1964 yılları arasında yaşamıştır. Batılı tarzda aldığı eğitimle kendini en iyi şekilde yetiştirmiştir. Bu nedenle de Milli Eğitim Bakanlığı'nda önemli görevlerde çalışmıştır.

Halide Edip'e göre bir öğretmenin Psikoloji bilmesi, o öğretmene şu faydaları sağlamaktadır:

- Öğretmene bilgisini tatbik edeceği sahayı daha iyi tanımasına bir fırsat sağlar,
- Öğretmenin kendisine olan özgüveninin daha da artmasını sağlar,
- Öğretmenin ilmi açıdan gelişiminin olumlu yönde olmasını sağlar (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

h. Son olarak Türk Eğitim sistemi denilince akla gelecek ilk isimlerden biri şüphesi 1887 ile 1961 yılları arasında yaşayan Hasan Ali Yücel'dir. Kendisi 7 yıl 7 ay Milli Eğitim Bakanlığı yaparak, Cumhuriyet döneminde bu görevde en uzun kalan olmuştur (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

Hasan Ali Yücel'in bakanlığı sırasında gerçekleştirdiği en büyük atılımlardan bir tanesi Köy Enstitüleri'dir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk senelerde en büyük problem eğitim sorunu idi. Okuma yazma bilmeyen insanların çoğu ise köylerde yaşamaktaydı ve buralarda devlet imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle okul ve öğretmen bulmak zor bir süreçti. Asıl olarak Köy Enstitüleri bu sorunu iyileştirmeyi hedefleyerek uygulamaya konmuştur. Bu kurumlardaki en önemli fark, eğitim sisteminin klasik eğitim anlayışından çıkarak günümüzde uygulamaya çalıştığımız “öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenme” metodunu kullanmasıydı.

Bunun dışında Yücel döneminde birçok iş yapılmıştır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1) İlköğretimin yaygınlaştırılmasında önemli adımlar atıldı.
- 2) Bazı liselerde Latince okutuldu.
- 3) Birçok klasik eser Türkçeye çevrilerek 500 kadar eser dilimize kazandırıldı (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

3.9.6.2. Türk Eğitim Sistemi

3.9.6.2.1. Klasik Osmanlı Eğitim Sistemi

Tarih boyunca Türklerin kurmuş oldukları gerek beylik gerekse devlet yapılanmalarında eğitim ve öğretim her zaman önemli olmuştur. Selçuklular, Anadolu Selçukluları ve Osmanlılar bulundukları bölgelerde kurdukları medreselerle ilime öğrenmeye gösterdikleri önem ve kendinden önceki medeniyetin eğitim merkezlerine dokunmayıp onlardan da faydalanma yoluna gitmeleri onlara eğitim ve öğretimde fark yaratmalarına neden olmuştur.

Bir toplumun eğitim kurumları o toplumun içerisinde yaşayanlar ve o toplumu yönetenler tarafından toplumun ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulur ve şekillendirilir. Osmanlı imparatorluğundaki eğitim sistemi Anadolu Selçuklu Devleti'nin devamı niteliğindedir. Osmanlı devletinin kuruluşunda rol oynayanlar Anadolu Selçuklu devletinin medreselerinde yetişen insanlardır. Doğan (1997), klasik Osmanlı eğitim sistemini öncelikle örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayırmıştır. Örgün eğitim sistemi *Askeri* eğitim, *Saray* eğitimi ve *Sıbyan* (medrese) mektebinden oluşmaktadır. Verilen saray eğitimi Enderun, Harem ve şehzade eğitimlerinin genel adidir.

Ayrıca, Osmanlı Devleti'nde 5-6 yaşlarına gelen çocuklar sıbyan mekteplerinde 3-4 yıllık eğitim alırlardı ve bu eğitim din eğitime yoğunlaşmaktaydı. Hatta Akyüz (2014) bu kurumları ebeveynlerin çocuklarını oyalanması için gönderdiğinden dolayı daha çok çocuk yuvası ve kreşine benzetmiştir.

Bunların dışında Darüleytamlar ve Islahhaneler varlığını devam ettirmiştir. Buralar ise kimsesiz kız ve erkek çocuklar için birinci derecede o çocukların bakımı ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek üzerine kuruluydu.

Medrese eğitimi Osmanlı'nın önemli devlet adamlarını yetiştirmiştir ve en yüksek dereceli eğitim ve öğretimin verildiği yerdir. Hatta o dönemde medreselerde verilen eğitim insanların her ihtiyacına karşılık vermekte idi. Belki de bu nedenle Osmanlı Devleti'nin son zamanlarına kadar varlığını sürdürebilmiştir. “Medreselere bağlı olan kitaplıklar, bakımevleri, hastaneler halka yönelmiş birer eğitim ve yardım kurumu işlevini görmüş kurumlardır” (Toprak, 2008). Bu kadar yüksek mertebedeki okullar Osmanlı Devleti'nin sonlarına doğru çağa ayak uyduramaması nedeniyle maalesef bozulmuştur çünkü kendi yapılarında bir değişiklik yapma yoluna gitmemişlerdir. Bu da eğitimi Cumhuriyet dönemine kadar sürecek olan ikiliğe sürüklemiştir.

Ayrıca, Sıbyan mektebi günümüzdeki ilköğretime karşılık gelen Osmanlı' da ki yaygın eğitim sistemi daha çok informal eğitimlerin verildiği *cami*, *mahalle* (tekke, zaviye, dergah) ve esnaf kuruluşlarının oluşturduğu *Ahilik* örgütlerinden oluşmaktadır. Hatta buralarda verilen eğitimin masrafını devlet kendi değil; halk tarafından karşılanmasını sağlamıştır. Böylece eğitim konusunda halka da sorumluluk bilinci yüklenmeye çalışılmış olabilir.

18. yy baslarından 19. yy ortaları Osmanlının eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin olduğu dönemi yansıtmaktadır. Osmanlı zamanında ilköğretim ilk kez II. Mahmut tarafından zorunlu hale getirilmiştir ve böylelikle Osmanlı tebaası ilk kez mecburi eğitimle tanışmıştır. II. Mahmut 1834 tarihli Tanzimat fermanıyla ilköğretim mecburi olmasına rağmen bu zorunlu eğitimin mali ve idari yönü üzerinde tafsilatlı çalışma yapma imkânı dönemin imkânsızlıklarından dolayı çok mümkün olmamıştır (Kodaman, 1980) . Aynı şekilde diğer bir eğitim kurumu olan Rüştîye (Mekteb-i Rüşdi) günümüzdeki ortaöğretim ihtiyacını karşılamayan eğitim kurumlarıdır. Daha çok askeri tıbbiye ve harbiye okullarına hazırlanan 13 - 14 yas öğrencileri içindir. II.

Abdülhamid bugünkü modern eğitim sisteminin temelini 18. yy da açılan Hendese hane ile kurmuştur.

Osmanlı devletinde batılılaşma çalışmaları 18. yy itibaren başladığı bilinmekte ve bunun için bazı ilkeler benimsenmiş ve yeni devlet kurumları oluşturulmuştur. Bu ilke ve kurumlar Büyükbaş (2013) tarafından aşağıdaki belirtilmiştir.

- Osmanlı halkı II. Mahmut döneminde zorunlu ilköğretim zorunlu hale gelirken medreselilerle mektepliler karşı karşıya kalır ve bu iki öğretim kurumu arasında sınıf çatışmasına yol açmıştır.
- Bugünkü milli eğitim bakanlığının o dönem ki karşılığı olan *Maarif-i Umumiye Nezareti* 1857 de kurulmuştur. Bu nezaret, harbiye, bahriye ve tıbbiye dışındaki tüm okulların idarisinden sorumlu idi.
- 1869 yılındaki *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile eğitimin sistemleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Azınlıklar Osmanlı devletin hassasiyet gösterdiği bir konu olup bu hassasiyet onlara okul açma izniyle resmîleştirilmiştir. Ayrıca yabancı devletler de bu olanaklardan kapitülasyonlar sayesinde yararlanmıştır (S. Kılıç, 2005).

3.9.6.2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi

Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu olan Mustafa Kemal Atatürk, yeni bir ülke yaratırken milli eğitimin bu genç ülkenin temelini oluşturacak olduğundan buna savaş zamanlarında dahi çok büyük önem vermiştir. Bu önem Milli Eğitim dergisinde Çetin & Gülseren (2003) tarafından cumhuriyet dönemi milli eğitimin temel özellikleri olarak belirtilmiştir. Buna göre cumhuriyet dönemindeki milli eğitim aşağıdaki gibidir.

1. *Tevhit-i Tedrisat*

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içindeki tüm öğretim birleştirilmelidir. Bu ilke 3 Mart 1924 Tevhit-i tedrisat kanunu ile hayata geçirilmiştir. Bu kanunun gerekçesi, Osmanlı devletinin son zamanlarında öğrenciler birbirinden farklı üç değişik tedrisatla öğretim görmekte bu da devlet içerisinde sorunlara neden olmaktaydı. Tevhit-i tedrisat kanunuyla birlikte Mustafa Kemal Atatürk bu kaosu genç bir devlet olan Türkiye Cumhuriyetinde önlemiştir.

2. *Maarif Teşkilatlanması*

Tevhit-i Tedrisat kanunuyla birleştirilen eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığınca 22 Mart 1926 yürütülmeye başlamıştır. Böylelikle Milli eğitim bakanlığının izni olmadan okul açmak mümkün olmayacaktır. Diğer bakanlıkların sorumluluğunda olan okullar dahi Milli Eğitim bakanlığınca yapılan plan ve programa uymakla yükümlüdür. Mustafa Kemal Atatürk, maarif teşkilatlanması kanunuyla tek tedrisata inilen öğretimin pratik hayata uygulanmasının yine tek bir merkezden yapılması öngörerek, bir ulusun milli eğitimle yükselip ve güçleneceğini öngörmüştür.

3. *Eğitimin Niteliği*

Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitime ve eğitimin niteliğine verdiği önem 1921 yılında cepheden gelerek Milli Maarif kongresini açarak göstermiştir. Bu kongrede Atatürk, halkın eğitiminin devletin sorumluluğunda olduğunu, koy öğretmenleri yetiştirerek toplumu eğitmeye toplumun temelinden başlanmasının gerekliliğini ayrıca ilk ve orta öğretimin bir plan dâhilinde yürütülmesi kararını almıştır. Böylelikle milli eğitim bakanlığı kontrolü altında açılan okullardaki eğitimin niteliği arttırılma hedefine ulaşma sağlanacaktır.

4. *Eğitimin Yaygınlaşması*

Okuma-yazma oranının oldukça düşük olmasının sebepleri arasında gösterilen Arap alfabesinin yerine 1928 yılında Latin alfabesi kabul edilerek, hem o günkü müessir medeniyetlerle aynı alfabeyi kullanmak, öğretimin kolaylaştırılması ve okur- yazar oranının arttırılması hedeflenmiştir. Bu yeni alfabe halk tarafından kabul görebilmesi için çeşitli faaliyetler yürütülmüştür. Eğitimin temeli olan müfredatlar, kitaplar ve sözlükler Latin harfleriyle tekrar yazılmıştır. Bu şekilde bir yandan eğitimin niteliği arttırılırken eğitimdeki nicelik söz konusu faaliyetlerle arttırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

5. *Eğitimin İktisadi Kalkınmaya Olan Katkısı*

Tevhit-i tedrisat, öğretimin tek elden Milli eğitim bakanlığınca idaresi, eğitim ve öğretimin niteliği ve niceliğinin arttırılması çabaları 1930'lu yıllardan sonra olumlu geri dönüşünün olması beklenmekteydi. Bunun nedeni ise Türkiye Cumhuriyeti süren uzun savaşlarından sonra toparlanıp kendine gelmesi ve

muasır medeniyetler seviyesine ulaşma hedefi bizzat Mustafa Kemal Atatürk tarafından Türk milletine verilmişti. Bu hedefe ulaşma Türk insanının uzun süren gayretlerinden, aldığı eğitimden sonra mümkün olacaktı. Bu eğitim ve öğretim kaliteli insan gücünün kaynağıdır. Bu insan gücünün organize etmek *koy, kız sanat ve erkek sanat enstitüleri* yoluyla elde edilmesi kararlaştırıldı. Ancak bu şekilde uzun çalışmalardan sonra millet olarak ayağa kalkmak mümkün olacaktı.

Türkiye Cumhuriyetinin ilk kurulduğu zamanlarda, ülke birçok problemle baş etmeye çalışmaktaydı. Bu problemler, çoğunlukla toplumsal kalkınma ve sosyo-ekonomik vb. sorunlardan oluşsa da, içlerinde en önemlisi tabi ki özellikle kırsal kesimin okuma-yazma problemi idi.

Başta ulu önder Atatürk ve bazı aydınlarımız, bu sorunu ortadan kaldırmak için büyük çaba harcamıştır. Atatürk; “Köylü bu ulusun efendisidir” sözünü söyleyerek, halkımızın her kesimine, özellikle köylülerimize verdiği değeri vurgulamıştır. Ancak, çözüm için bir an önce harekete geçilmeli ve halkın okuma- yazma oranı arttırılmalı idi.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulduğu sıralarda; köyler, kasabalar, çoğu kentler yaşadıkları karanlıktan kurtulmak için büyük bir hizmete ihtiyaç duymaktaydı. Bu yerlerde, okullarımızın sayısı oldukça kısıtlı idi. 40.000 dolayında köyümüzden yalnız 4.500’ünde ilkokul bulunuyordu. Okur- yazar oranı 20%’in altındaydı. Kız çocuklarının eğitim alma olasılığı utanılabilecek düzeydeydi (Saral, 2013).

Bu sebeple Köy Enstitülerinin kurulmaya başlanmıştır ve bu kurumların temel amacı; Türk milletinin kendi gücüyle kalkınmasını sağlayabilmektir. Bu hedef ise; Türkiye'nin dört bir yanında ki insanları eğitmeye başlamaktan geçmekteydi

3.9.6.2.3. Köy Enstitüleri

Osmanlı zamanında, toplumun büyük kısmı köylerde yaşamaktaydı. Köyde yaşayan halk ise devletin verdiği çiftlikte, toprakları eker biçerdi ve karşılığında sipahiye vergi ödemesi yaparlardı. Tarıma dayalı bir sistem olduğu için köylüler oldukça önemli bir yere sahipti. Ama köylülerin eğitim seviyesine bakıldığında zaman durum hiç iç açıcı değildi.

Cumhuriyet ile birlikte köylülerin eğitilmesi temel konulardan biri idi ve diğer amaç ise çağdaş tarıma geçme çalışmalarının başlaması idi. Ancak en büyük sorun köylüye eğitim verecek öğretmenlerin yetersiz olması idi. Çalışmalar sonucunda ise köylüye en iyi eğitimi onların içinden gelen, sorunlarını en iyi bilen kişilerin verebileceği ortaya çıkmıştır. Bu sayede onlara sadece okuma-yazma değil, yaşadıkları diğer problemlerde de yol gösterilebilirdi.

İlk olarak 1926 yılında Mustafa Necati Bey Milli Eğitim Bakanı olarak; Kayseri ve Denizli'de birer köy öğretmen okulu açsa da sayı olarak yetersiz olduğundan 1932 yılında bu okullar kapatılmıştır.

1 Kasım 1928 yılında Yeni Türk Alfabesinin kabulü ile tüm ülkede halkın okuma-yazma öğrenebilmesi için çalışmalar başlamıştır. Açılan halkevleri ve millet mektepleri ile başarılı sonuçlar alınsa da köylerde başarıya ulaşmak için daha önemli adımlar atılması gerekmektedir.

Saffet Arıkan 1935 yılında Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmakta iken İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç ile birlikte Köy Enstitülerinin temelini atmışlardır.

Köy enstitüleri dendiği zaman akla gelen ilk isimlerden biridir İsmail Hakkı Tonguç. Çünkü “Tonguç, en geniş boyutuyla bu ‘silahı’ halkın eline vermeyi amaçlayan bir eğitimcidir. “Köyün içine kanımızı iliğimizi akıtmadıkça, aydınların mezar taşları köylerin yanı başına dikilmedikçe...” inancıyla savaşmış bir devrimcidir. 1957’de Bedri Rahmi’ye gönderdiği bir mektupta şöyle der: “...Okuma-yazma bilmezliğin doğurduğu kötülüklerin bu milleti ne duruma soktuğunu yakından göremeyenler, sefaletin derecesini kestiremezler. Buna karşılık en basit anlamda bir ilköğretime kavuşanların, gözleri açılmış körler gibi dünyayı bütün güzellikleriyle görmeye başlamaları; yedeksiz yürüyecek hale gelmeleri, azımsanacak bir nimet midir?”” (Başaran, 2014).

Tonguç’un yaptığı planla köylüyü eğitecek eğitmenin onların arasından çıkacaktı. Bu durumda askerliği yapmış olan bir grup genci seçerek geçici öğretmen olarak görevlendirdi. Bu gençler 4 aylık bir eğitimden geçerek başarılı sonuçlar elde etti. Olumlu sonuçlar arttıkça köy öğretmen okullarının sayısı yükselmeye başladı. Hatta okulların inşasında öğretmen ve talebeler birlikte çalıştı.

1938 yılında, Köy enstitülerinin diğer kurucusu olan Hasan Ali Yücel Milli Eğitim Bakanlığı görevine gelmiştir. İsmail Hakkı Tonguç’la birlikte köy öğretmen okullarının gelişmesine büyük katkılarda bulunmuştur. Böylece köy enstitüleri uygulamasına geçilmiş oldu.

17 Nisan 1940’ta 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasının çıkarılması önemli adımlardan biri olmuştur.

“17/4/1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla, bu kanunda adı geçen köy öğretmen okulları tabiri köy enstitüleri şeklinde değiştirilmiş, köy öğretmen okullarını köy enstitülerine dönüştüren 3803 sayılı kanun ise 27/1/1954 tarih ve 6234 sayılı kanunun 12.

maddesiyle yürürlükten kaldırılmış; aynı madde ile 3704 sayılı kanunda geçen "köy enstitüleri" tabiri "ilk öğretmen okulu" olarak değiştirilmiş olup, bu değişiklik metne işlenmiştir.” Köy enstitüleri, bu şekilde hızlı ve başarılı bir şekilde yürümeye başlamıştı.

Köyde çalışacak eğitmenler köy yaşamından geldiği için bulundukları ortama uyum sağlamakta sıkıntı yaşamamaktaydı.

Köy okullarında ki eğitimde ise okuma-yazmanın dışında, öğrenciler öğrendiklerini uygulamalı olarak gösterebilmekte idi. Bu okullardan mezun olan öğrenciler hem öğretmen olabilir hem de köydeki işlerde çalışabilirdi.

Hasan Ali Yücel bir genelge (1937-1943) hazırlayarak, Köy Enstitüleri ile ilgili bazı durumlara değinmiştir. Bunların arasında;

- Öğrencilerin her şeyi yaparak öğrenmesi,
- Halka doğrudan müdahale edecek bilgiyi edinmeleri,
- Temizlik alışkanlığının edinilmesi,
- İyi ahlak edinilmesi,
- Öğrencilerin bir çok aracı kullanmayı öğrenmesi;
- Çevre bilimi,
- Hayvan yetiştirme konusunda bilgilendirilmesi,
- Halk müziği söyleme,
- Giysi dikimi,
- Mesleki bilgi,

Köy enstitüleri bunun dışında diğer okullardan farklı bir sisteme sahipti. Örneğin yıl boyunca açıktı ve tatile girmezdi. Öğrenciler sırayla tatile giderdi.

1943 yılında ise programda bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Bunlardan en önemlisi; ezberci eğitimin bırakılmaya başlanmasıdır. Öğrenciler daha çok araştırmaya, düşünmeye, mantık yürütmeye yönlendirilmiştir.

Enstitülerin kuruluş amacında, kırsal kesim için öğretmen yetiştirmek esas olduğundan, öğrencilerin hizmet vereceği yerlerin yaşam tarzına alışmaları açısından iş içinde iş anlayışı benimsenmişti. Öğrenciler belli yerlerde uygulama çalışmaları yaparak uyum sağlamaya başlamıştı. Günümüzle karşılaştığımız zaman, öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin, iş hayatını görmesi açısından okurken staj yapmaya başlaması bu uygulamanın benzeridir. Böylece gittikleri ortamlarda daha kolay adapte olabilmekteydiler.

Bu kurumlardaki en önemli fark, eğitim sisteminin klasik eğitim anlayışından çıkarak günümüzde Türk Eğitim sisteminde de uygulanmaya çalışılan “öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenme” metodunu kullanmasıydı

3.9.6.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel ve özel olmak üzere iki temel amacı, ayrıca 14 madde ile ifade edilen temel ilkeleri bulunmaktadır. Ülke genelindeki bütün örgün ve yaygın eğitim kurumlarının her basamağı, yasanın öngördüğü amaçlara ve ilkelere uygun olmak ve bunları gerçekleştirmek durumundadır (Ada & Baysal, 2010).

Ayrıca, Türkiye'nin hemen hemen her kesiminde devlet okullarının yanı sıra özel kurumlar da vardır.

3.9.6.3.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. (MEB İstatistikleri – Örgün Eğitim 2015-2016)

a. Okul Öncesi Eğitim

Milli Eğitim Şurası (1974)' de “Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (M. E. T. K. Madde–19). ” şeklinde madde eklenmiştir.

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanılmasını sağlamak
2. Onları temel eğitime hazırlamak
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak

4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (M. E. T. K. Madde-20) (MEB, 2016a).

Okul öncesi eğitim için 2006 Milli Eğitim Şurasında zorunlu hale gelmesi konusunda çalışmalara başlanması kararı alınmasında rağmen, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 36-72 aylık çocukların eğitimi zorunlu eğitim olmaktan çıkarılmıştır. Ancak son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı akademisyenler ve öğretmenlerden oluşan bir komisyon Türkiye genelinde okul öncesi eğitimin zorunlu olması konusunda bazı müfredat çalışmaları yürütmektedir. Ve 2019 yılında eğitimin zorunlu hale geleceği öngörülmektedir.

b. İlkokul ve Ortaokul (İlköğretim)

30.03.2012 tarihine kadar “İlköğretim” olarak adlandırılan 8 yıllık zorunlu eğitim 6287 sayılı yasayla; ilkokul ve ortaokul olarak ayrılarak zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak 4+4+4 eğitim sistemi yürürlüğe girmiştir.

Türkiye’de ilkokullar ilk 4 yılı kapsar ve zorunludur. Öğrencilerin ilkokula başlama yaşı 5,5’dur ancak aileler çocuklarının okula başlamaya hazır olup olmadığı konusunda doktordan rapor alabilir. Ayrıca sınıfta kalma yoktur öğrenciler direk bir üst sınıfa geçmektedir.

Öğrenciler son zamanlarda ki teknolojik gelişmeler sayesinde daha çok görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla derslerden daha iyi faydalanabilir. Ancak Türkiye’nin her kesiminde ki öğrenciler bu olanaklardan aynı şekilde faydalanamamaktadır.

Birçok özel eğitim kurumunda ise öğrenciler çok daha kaliteli eğitim alabilmektedir.

Bu durum da eğitim öğretimde öğrenciler arasında doğal bir farklılığa neden olmaktadır.

Son dönemlerde yapılan değişiklik ile devlet okullarında yabancı dil 2. Sınıftan itibaren haftada 2 saat olmak üzere zorunlu derslerin arasına girmiştir. Özel okullarda ise genel olarak hafta da en az 8 saat İngilizce dersi verilmektedir.

İkinci kademe olarak adlandırılan ortaokul seviyesinde ki öğrenciler son dönemlerde ülkede Milli Eğitim Bakanı'nın sık sık değişmesinden ve eğitim alanında yapılan çalışmalardan dolayı kısa süre içerisinde birden farklı sisteme tabi olmuşlardır. Günümüzde öğrenciler bu yaşlarda daha çok seçtikleri alanlarda dersler alabilmektedir. Örneğin, yabancı dili seçerse haftalık 8 saat yabancı dil dersi alacaktır.

Diğer bir önemli konu ise TEOG olarak adlandırılan ortaöğretime geçiş sınavıdır. Önceki sistemde 8. Sınıf sonunda tek sınavla lise tercihi yapan öğrenciler; 6. ,7. Ve 8. Sınıfın her döneminde 6 dersten sınava tabi tutulur ve bunların ortalamasına göre liseye yerleştirilir.

Ayrıca Türkiye’de son dönemlerde uygulanmaya çalışılan eğitim teknolojinin kapsamından bahsetmek gerekmektedir. “Eğitim teknolojisi kavramı incelendiğinde görülüyor ki, bu alan eğitim felsefelerince belirlenen eğitim hedefleri ve değerlerine ulaşabilmek için gerekli araçlarla ilgilenmektedir” (Alkan, 2011). Eğitim teknolojisi “genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır” (Alkan, 2011).

Eğitim teknolojilerinin eğitim için yarattığı birçok olanak vardır. Bunların içinde; öğrenme hızını arttırma, tekrar üretebilen ve çoğaltabilen sistemler vb. özellikler sayılabilir. Ancak burada önemli olan, bu teknolojiyi hayatımızın özellikle eğitimcilerin kendi eğitim ve öğretim programlarına katmalarıdır.

Eğitim sistemlerinin bu denli önemli olmasının sebebi temel ögesinin okul yani insan yetiştiren kurumlar olmasıdır. Okullar insanları belli süreçler içerisinde yetiştirir ve onları topluma geri kazandırır. Bu sebeple okullar hızla gelişen dünyada sürekli kendini yenilemelidir ve değişime yönelmelidir.

“Eğitim kurumları da değişim ihtiyacını sürekli hisseden bir görüntüye sahiptirler. Çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyleri yetiştirmek, bireysel ve toplumsal gelişime öncülük etmek ve toplumun ilerlemesini saklamak için eğitim kurumları, bu amaçları gerçekleştirecek değişimi başarmak zorundadırlar” (Çalık, 2003).

Bu nedenle, Türkiye’de yeniliklere ayak uydurabilmek adına FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi başlatılmıştır. Bu proje 3 aşamada gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. İlk olarak lise düzeyinden başlayarak ikinci kademe ve son olarak da ilkokul düzeyinde sonlandırılacaktır. Bu proje kapsamında okullarda tüm sınıflarda akıllı tahta kullanımına geçilmeye başlanmıştır. Ve her öğrenciye tablet dağıtılmaya başlanmıştır.

Bu bağlamda, teknoloji ve eğitimin birleşmesiyle birlikte, yeni eğitsel materyallere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle bu içerikler dijital ortama aktarılmış, yetersiz kaldığında ise yeni eğitsel içerikler hazırlanmaya başlamıştır.

Bu proje kapsamında, öğretmenlere ve öğrenciler için sosyal bir platform oluşturulmuştur. Bu platforma EBA (Eğitim Bilişim Ağı) adı verilmiştir. EBA sitesi öğretmenlere e-içerik sunan, dosya paylaşımı sağlayan ve eğitimdeki yenilikleri takip edebilme imkânı sunduğundan dolayı işlevsel bir özellik taşımaktadır.

“Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e içerikler oluşturulacaktır. Bu kapsamda Eğitimde FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması
2. Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi
3. Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı
4. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimi
5. Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır” (MEB, 2013).

Fatih Projesinin alt projesi olarak oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA); öğretmenlere eğitim teknolojilerini derslerinde kullanabilmeleri ve onlara farklı materyal sunmak amacı ile hazırlanmıştır. Ayrıca, öğretmenler bu sitede içerik geliştirme editörü ile kendi eğitsel içeriklerini oluşturabilirler ve bu dosyaları dijital ortamda saklayabilirler.

Bu sitenin kullanıcı kitlesi Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler ve eğitim alan öğrenciler tarafından oluşmaktadır.

MEB’nın (MEB, 2015) sitesinde yer alan açıklamaya göre EBA: “Eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanmanız amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş doğru e-içerikleri bulabileceğiniz sosyal bir platformdur. Öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan EBA;

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlarınıza cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak,

- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgidan bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerine ön ayak olmak,
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur.”

c. Yükseköğretim

Mevcut sistemde öğrenciler üniversiteye girmek için iki farklı sınava farklı zamanlarda girerler. İlk basamakta YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) vardır ve bu sınavdan 180 taban puanı alan öğrenciler LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı)’na girme hakkı kazanırlar.

Türkiye’de iki çeşit yükseköğretim uygulanmaktadır. LYS sınavı ile 4 yıl süren lisans programlarına yerleşemeyen öğrenciler YGS puanlarına göre iki yıllık meslek yüksekokullarına yerleşebilir. Mezun olduktan sonra, dileyen öğrenciler DGS (Dikey Geçiş Sınavı) ile lisans programlarına başvuruda bulunabilir.

Bazı lisans bölümlerinin öğrenim süresi 4 yıldan farklı sürebilir ve bazı bölümler 1 yıl yabancı dil hazırlık sınıfı şartı koyabilmektedir.

3.9.6.3.2. Yaygın Eğitim

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü yaygın eğitim kapsamındadır.

3.9.6.4. Türkiye ve Mesleki Eğitim

Türkiye’de öğretmen olmak isteyen bireyler ya üniversitede istedikleri alanın öğretmenlik bölümünden (sınıf öğretmenliği, matematik, İngilizce vb.) mezun olmalı ya da öğretmenlik formasyonu almalıdır. Ayrıca bu eğitimler süresince belli günlerde öğretmen adayları belirli bir okulda staj yapmaktadır. Buda adayların öğretmenlik mesleğine alışmasında önemli rol oynamıştır.

Bu eğitimler tamamlandıktan sonra öğretmen olan kişilerden özel kurumlarda çalışmak isteyenler direk kurumlara başvuruda bulunabilirler ve burada bazı değerlendirmelere tabi tutulurlar. Tüm aşamalardan geçerlerse öğretmen olarak işe başlayabilirler. Ancak günümüzde birçok öğretmen adayı özel kurumlarda ki çalışma şartlarının yoğunluğundan ve maddi olarak yeterli karşılığı alamadığından dolayı devlet okullarında çalışmak için uğraşmaktadır. Fakat burada zorlu bir dönemle karşılaşmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü öğretmenleri seçmek için KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) uygulamaktadır. Öğretmenler Genel Kültür, Genel Yetenek, Eğitim bilimleri ve Alan sınavı olmak üzere farklı günlerde yılda bir kere uygulanan bu sınava girmek zorundadır. 2016 Ağustos ayına kadar bu aşamalardan geçen öğretmenlerin puan sıralamasına göre çeşitli illerdeki okullara ataması yapılmaktaydı.

Öğretmenler gittikleri yerde bir yıl aday öğretmen olarak mesleklerine başlar, bir yılın sonunda ise adaylık kaldırma sınavına girerek asil öğretmen olurlardı. Ancak bu tarihten itibaren ise bu sınavlardan belli puan alan öğretmenlere ayrıca mülakat yapılması kararı alınmıştır. Tüm bu aşamalardan sonra puan sıralamasına göre açılan okullara öğretmenlerin yerleştirmesi yapılmaktadır. Okullara yerleştirilen öğretmenler ancak 6 yıl boyunca gittikleri yerde kaldıktan sonra kadrolu öğretmen olarak atanabilecektir.

IV. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere ve bulgulara dayanarak sonuçlar tartışılmıştır ve bu sonuçlara dayalı önerilere değinilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Uzak Doğu ülkelerinin tarihsel gelişimine bakıldığında Türkiye'nin en çok Japonya ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nin geçmişine baktığımızda Osmanlı Devleti de Japonya gibi imparatorluk şeklinde yönetilirdi. Eğitim açısından Japonya batı modellerini kendi kültürüne göre uyarlamıştır. Türkiye ise geçmişten gelen uzantıları sebebiyle köklü bir tarihe sahiptir. Ancak araştırma da ele alınan PISA değerlendirmesine baktığımız zaman, Japon öğrencilerin sıralamalarda çok daha üst sıralarda yer aldığını görmekteyiz. Bu durumun nedeni olarak Japonya'nın eğitim sisteminde ki istikrarlı duruşu gösterilebilir, çünkü mevcut sistem ilk zamandan beri aynı şekildedir. Sadece zamanın ilerlemesiyle kendi içerisinde iyileştirmeler yapılmıştır.

İkinci olarak Güney Kore'de Konfüçyüs felsefesinin tesiri altında eğitim sistemini oluşturmuştur. Türkiye gibi merkezi eğitim sistemi uygulanmaktadır. Eğitim

kademesi ise Japonya ile benzerlik göstermektedir. Teknolojik gelişmeler ise çok yakından takip edilerek öğrencilere faydalı olacak şekilde eğitimle entegre edilmektedir.

Ayrıca, Güney Kore'nin son zamanlarda ki başarısının artışında öğretmenlik mesleğine verilen değer olarak görülmektedir. Öğretmenlerin statüleri değişik olsa bile maaşlarının yüksek olması ve aileler ve devlet tarafından itibar görmeleri onların motivasyonlarını da olumlu şekilde etkilemektedir. Bu sayede de eğitimin temel taşı olan öğretmenler çok daha fazla verim sağlayarak çalışmaktadır. Zaten ülkede başarı ayrıcalık olarak görülmekte ve aileler çocuklarının eğitime çok fazla önem vermektedir. Türkiye'de ise durum biraz farklıdır. Öğretmenlik mesleği eski zamanlardan itibaren çok değerli hatta kutsal bir meslek olarak görülür dense de; günümüzde uygulamaların insanların üzerinde ki yanlış etkisi öğretmenlik mesleğine olan saygıyı ve ilgiyi azaltmaktadır. Örneğin; devlete bağlı öğrencilerin ücretsiz eğitim aldığı kurumlarda çalışan öğretmenler ile çoğu paralı özel okullarda çalışan öğretmenler arasında maddi olarak oldukça farklar vardır ve hatta özel kurumlarda çalışan öğretmenler çok daha fazla çalışma saatine mecbur kaldıkları için daha fazla yorulmaktadır. Ayrıca, devlet okullarında çalışan öğretmenlerde günümüzde farklı statülere sahiptir. Aynı eğitime tabi tutulmuş öğretmenler KPSS sınavından başarılı olmazsa bir seçenek olarak devlet kurumlarında ders ücretli olarak çalışabilmektedir. Ancak bu durum hem veliler hem öğretmenler açısından birçok yönden eleştirilmektedir.

Uzak Doğu ülkesi denince akla ilk gelen ülkelerden biri ise Çin Halk Cumhuriyeti'dir. Bu ülke gücünü eğitimden almaktadır. Bu nedenle de eğitime oldukça fazla önem verilmektedir. Örneğin öğretmen okullarında okuyan öğrencilerinin eğitim

masraflarından muaf olması buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca; Sezgin (2008) çalışmasında; Çin'in öğretmen eğitimi konusunda başarısının sebebini farklı düzeylerde temel eğitim ihtiyacını karşılayacak öğretmen eğitimini kurması ve bunu planlı olarak sürdürmesine; Türkiye'de ki başarısızlığın sebebini ise öğretmen dağılımında ki dengesizlikten kaynaklandığını ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada 1948 yılına kadar öğretmenlerin maaşlarının devlet yerine il özel dairelerinin vermesi, onların yüksek gelirli yerleri tercih ettiği ve geliri az yerleri terk ettiği belirtilmiştir.

Son yıllarda eğitim sıralamasında 1. Olan ülke Singapur'un ise eğitimde öğrenci merkezli müfredata yönelmiş olması, öğrencilerin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin; ülkede müfredatın öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenler tarafından belirleniyor olması öğrencilerin eğitim sürecine daha fazla katılmasını sağlamaktadır. Bunun dışında müfredatın çok fazla bilgi ve ezberle doldurulması yerine öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecek soru sorma ve yaratıcı düşünme gibi etkinliklerin artırılmış olması oldukça önemlidir. Buna benzer şekilde Sefer (2015) Çin Hong-Kong'da okullara kendi müfredatlarını hazırlamalarına yönelik bir özerlik verildiğini belirterek; PISA başarısı dikkate alındığında genel bir müfredat yayımlayıp öğretmenlere ve okullara kendi programlarını hazırlama yetkisi verilmesinin başarılı sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de ise; öğretmenlere veya okullara bu şekilde bir öncelik verilmesi söz konusu değildir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin hiç birinde okul öncesi eğitim mevcut düzende zorunlu değildir. Ancak okul öncesi eğitim çocukların gelişimi için oldukça önemlidir. Son zamanlarda her ülkede bunun farkında olan aileler özel ya da devlet kurumlarında çocuklarına eğitim aldırabilmektedir. Türkiye'de bu durumun zorunlu olmasına ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Tayvan'da gene eğitimin zorunlu

olmamasına rağmen devlet 2-6 yaş arasında ki çocuklar için yardım etmektedir. Bu da aileleri teşvik için etmek için önemli bir adımdır.

4.2. Öneriler

Türkiye’de merkezi eğitim sistemi uygulaması yapılmaktadır. Ancak ülkenin her kesiminde öğrenciler aynı şekilde sağlanan olanaklardan yararlanamamaktadır. Bu noktada il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine daha fazla sorumluluk verilerek yaşanan sıkıntılar çözümlenebilir.

Türkiye’de son yıllarda eğitimde teknolojik uygulamalar artmasına rağmen sıkıntıların çözümlenememesi konusunda aileler ve öğretmenlerle işbirliği sağlanarak çalışmalar arttırılabilir. Ayrıca her kesimde ki ailelerin eğitim konusunda ki bilinci arttırılması için onlara eğitimler düzenlenmelidir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitime katılan akıllı tahta, dijital ders kitabı gibi uygulamaların arttırılarak her bölgedeki her okulda eşit bir şekilde kullanımı sağlanarak eğitimle entegre edilmelidir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak kalabalık sınıfların sayıları düşürülerek tek öğrenciye ayrılan zamanın arttırılması sağlanabilir.

Ek olarak, PISA sınavlarının yapısı incelendiğinde, öğrencilerin çıkarım yapması, yorumda bulunması gibi yetenekleri incelenmektedir. Türkiye’de de çok seçmeli soruların yol açtığı ezberci sistem yerine; öğrenciler bu tür yeteneklerini geliştirebileceği alanlarda hazırlanan sınavlara yönlendirilebilir. Özellikle 2015 yılı PISA sınavında, Türk öğrencilerin en iyi olduğu alan okuma bilgisi iken son yıllarda

bu oranında düşmesi, bunun gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin daha çok kitap okuması için teşvik edici aktiviteler planlanması bu durumu telafi edebilir.

Başarılı ülkelerin eğitim sistemleri detaylı şekilde incelenerek sisteme katkı sağlayacak öneriler geliştirilmelidir. Ancak bir ülkenin sistemini olduğu gibi getirip Türkiye’de uygulamak çözüm olmayacaktır. O sistemin önce kendi kültürümüze ve insanımıza göre uyarlanması gerekmektedir. Ve uygun sistemle istikrarlı bir şekilde ilerlenmelidir.

Son olarak PISA araştırmasında da görüldüğü üzere, eğitim konusunda ülke yetiştirdiği öğretmenlerine söz hakkı vermeleri ve onlara daha çok itibar kazandırmalıdır. Devletin görevi; sahip olduğu öğretmenlerin çalışma yeri devlet ve ya özel kurum fark etmeksizin aynı saygı ve maddi kazancı elde etmelerini sağlamak olmalıdır. Sadece maddi kazançları öğretmenlerin çalışma saatleri ve tempolarına göre değişiklik göstermelidir. Ayrıca, daha fazla hizmet içi eğitim düzenlenerek öğretmen kalitesi yükseltilmeye çalışılmalıdır. Hatta öğretmenlerin hemen hemen hepsinin lisansüstü eğitim yapmalarının yolu açılmalıdır.

Kaynakça

Ada, S., & Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem,

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi* (8th ed.) Anı Yayıncılık.

Altın, R. (2016a). Çin. ().MEB, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Altın, R. (2016b). Japonya. ().MEB, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

Altıntaş, G., & Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Education Science*, , 225-250.

Altunya, N. (2002). *Köy enstitüsü sisteminin düşünsel temelleri* Düzgün Yayıncılık.

Arabacı, İ B., & Karabatak, S. (2013). Çin yükseköğretim yönetim sistemi ile türk yükseköğretim yönetim sisteminin karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2)

Aydoğan, İ. (2010). İlköğretim okullarında sınıf geçme (türkiye ve diğer ülkeler: Karşılaştırmalı bir çalışma). *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 59-70.

Başaran, M. (2014). *Özgürleşme eylemi: Köy enstitüleri* (7th ed.). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Bilgin, H. (2008). *Stratejik açıdan çin'in dünü ve bugünü*.

- Bolat, Y. (2016). Türkiye, almanya, amerika birleşik devletleri, avustralya fransa, ingiltere ve japonya’da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3)
- Braudel, F., & Mayne, R. (1995). *A history of civilizations* Penguin Books New York.
- Brown, P. H., & Park, A. (2002). Education and poverty in rural china. *Economics of Education Review*, 21(6), 523-541.
- Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı insan yetiştirme düzeni ve türkiye cumhuriyetinin kuruluşuna etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 87
- ÇALIŞIR, M., & GÜLMEZ, A. (2007). Güney kore’nin başarısının arkasındaki arge gerçeği ve türkiye ile bir karşılaştırma. *Bilgi Ekonomisi Ve Yönetimi Dergisi*, 2(1)
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 536-557.
- Çetin, K., & Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-20.
- Declaration, B. (1999). The european higher education area. *Joint Declaration of the European Ministers of Education*, 19
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C, 37, 407-443.
- EP-Nuffic. (2015a). Education system china. *Internalisation Education*, 4

- EP-Nuffic. (2015b). Education system japan. *Internalisation Education*, 4
- EP-Nuffic. (2015c). Education system taiwan. *Internalisation Education*, 4
- Gao, X., & Trent, J. (2009). Understanding mainland chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in hong kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), 145-159.
- Gönel, F. (2001). Güney kore-türkiye planlı kalkınma deneyimlerinin karşılaştırılması. Paper presented at the *National Social Sciences Congress, TBSD, İstanbul*,
- Gopinathan, S. (2011). *The education system in singapore: The key to its success*. (). Madrid, Spain: NIE, National Institute of Education, Singapore.
- Gopinathan, S. (1999). Preparing for the next rung: Economic restructuring and educational reform in singapore. *Journal of Education & Work*, 12(3), 295.
- Green, M., & Ferguson, A. (2011). *Internationalisation of US higher education in a time of declining resources* Australian Education International.
- Han, X. (2012). Big moves to improve the quality of teacher education in china. *On the Horizon*, 20(4), 324-335.
- Heng, S. (2012). Education for competitiveness and growth. Paper presented at the *The Singapore Conference*, Washington DC, USA.
- Ichikawa, S. (1991). *Distinctive features of japanese education* National Institute for Educational Research of Japan.

- Ingersoll, R. M., & Consortium for Policy Research in Education (Eds.). (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE, Consortium for Policy Research in Education.
- Kim, G. (2002). Education policies and reform in south korea. *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*, , 29-39.
- Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in south korea. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 125-146.
- Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J., Kim, J., & Park, J. (2010). OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes–Country background report for korea. *Korean Educational Development Institute*,
- Kılıç, E. D., & Önen, Ö. (2012). Homeschooling in turkey (focus group interviewing method). *US-China Education Review*, 1, 113-123.
- Kılıç, S. (2005). Cumhuriyet döneminde yabancı okullar (1923-1938). *Foreign School during the Republican Age (1923-1938)*, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21, 259-280.
- Kıral, B., & Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* Ötüken.
- Koh, C. (2012). Moral development and student motivation in moral education: A singapore study. *Australian Journal of Education (ACER Press)*, 56(1), 83-101.

Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı. (2003). *Köy enstitüleri I-II* (2nd ed.) Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.

Küçükcan, T., & Gur, B. S. (2010). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz* SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Lall, M., & Vickers, E. (2009). *Education as a political tool in asia* London: Routledge.

Lee, C. (2016). *South korea* Encyclopædia Britannica, inc.

Lee, J. (2000). Main reform on higher education systems in korea. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 2(2), 61-76.

Lee, M. (2008). The PISA results and the education system in korea. *Korea Institute of Curriculum & Evaluation*. Retrieved December, 21, 2013.

Lee, S. (2008). Toward a better future. [electronic book] : Education and training for economic development in singapore since 1965.

Lee, S., & Brinton, M. C. (1996). Elite education and social capital: The case of south korea. *Sociology of Education*, 69(3), 177-192. doi:10.2307/2112728

LEVENT, F., & GÖKKAYA, Z. (2014). Education policies underlying south korea's economic success. *Journal Plus Education*, 10(1), 274-291.

Levent, F., & Yazıcı, E. (2014).

Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 39, 121-143.

Lewis, J. W. (2016). *Taiwan* Encyclopædia Britannica, inc.

Li, P. (2004). New change of chinese social stratification structure. *Social Stratification in China's Today*, , 21-43.

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.

MEB. (2013). Eğitimde fatih projesi. Retrieved from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>

MEB. (2015). Eğitimde fatih projesi. Retrieved from <http://www.eba.gov.tr/>

MEB. (2016a). Milli eğitim şuraları (9. şura)

MEB. (2016b). PISA nedir? Retrieved from http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18

Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). (2016). Taiwan's 2016-2020 masterplan for ICT in education [Abstract]. *White Papers - Ministry of Education Republic of China (Taiwan)*,

MoE, Ministry of Education Republic of China. (2013). *Education in taiwan 2013-2014*. (). Taiwan: Wei-ling Chiang (Minister of Education). Retrieved from https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf

MoE, Ministry of Education Republic of China. (2015). *Education in taiwan 2015-2016*. (). Taiwan: Se-Hwa Wu (Minister of Education).

MoE, Ministry of Education Singapore. (2014). *Information sheet of 21st century competencies*. (). Singapore: Ministry of Education Singapore.

MoE, Ministry of Education Singapore. (2016). New education system. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system>

National Centre for Education Development Research. (2008). *National report on mid-term assessment of education for all in china*. (). Beijing: Chinese National Commission for Unesco.

NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education. (2016a). Singapore: Teacher and principal quality. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/>

NCEE, National Centre for Entrepreneurship in Education. (2016b). Taiwan overview. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/taiwan-overview/>

NCES, National Center for Education Statistics. (2016). PISA (program for international student assessment). Retrieved from <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/index.asp>

OECD. (2014a). *Education at a glance 2014* Organisation for Economic Co-operation and Development. doi:10.1787/eag-2014-en

OECD. (2014b). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems (volume V)*. (). Paris, France: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

OECD. (2016a). *CHINA, PISA 2015 high performers*. ().OECD.

OECD. (2016b). *Education in china, A SNAPSHOT*. ().OECD.

OECD. (2016c). *PISA 2015 results*. (). Paris, France: OECD. Retrieved from
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>;

OECD. (2016d). *SINGAPORE, PISA 2015 high performers*. ().OECD.

Oh-Hwang, Y. (1993). Linkage between home environments, child psychosocial maturity, and child academic achievement. *Gifted International*, 8(1), 32-37.

Ohno, K. (2006). The economics development of japan: The path traveled by japan as a developing country. Paper presented at the

Oliver, C., & Buseong, K. (2010). S. korea faces problem of 'over-education'.
Financial Times, June, 11

Orakçı, Ş. (2015).

Şangay, hong kong, singapur, japonya ve güney kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri'nin incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 3(2)

Pakir, A. (2008). Bilingual education in singapore. *Encyclopedia of language and education* (pp. 1642-1654) Springer.

Poon, C. L., Lam, K. W., Chan, M., Chng, M., Kwek, D., & Tan, S. (2017). Preparing students for the twenty-first century: A snapshot of singapore's approach.

Educating for the 21st century (pp. 225-241) Springer.

Rawski, E. S., & Zürcher, E. (2016). *China*. Encyclopædia Britannica: Encyclopædia Britannica, inc.

Saito, Y. (2012). Distinctive features of the japanese education system. *National Inst. for Educational Research*, 20

Saral, M. (2013). *Köy enstitüleri uyuyan devin uyanışı* (8th ed.). Istanbul: Analiz Basım Yayın.

Sefer, A. (2015). Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.

Sezgin, M.F. (2008). Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları (Sinoloji) Ana Bilim Dalı

Shillony, B., & Best, A. (2006). Japanese monarchy: Past and present.

Shin, S., & Koh, M. (2005). Korean education in cultural context. *Essays in Education*, 14, 1-10.

Singapore. Education Study Team, & Goh, K. S. (1979). *Report on the ministry of education 1978* Singapore National Printers.

- Social Progress Imperative. (2016). South korea. Retrieved from <http://www.socialprogressimperative.org/countries/>
- Song, H. (2008). Sleeping giant chinese teacher education system past, present and future I. *On the Horizon*, 16(3), 137-142.
- Sorensen, C. W. (1994). Success and education in south korea. *Comparative Education Review*, 38(1), 10-35. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1189287>
- Tan, J., & Gopinathan, S. (2000). Education reform in singapore: Towards greater creativity and innovation. *NIRA Review*, 7(3), 5-10.
- Toprak, G. N. (2008). Cumhuriyetin ilk döneminde türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri.
- Tösten, R., & Ekinçi, R. (2012). Japonya eğitim sisteminde yükseköğretim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1185-1196.
- Tsang, M. C. (1996). Financial reform of basic education in china. *Economics of Education Review*, 15(4), 423-444.
- Uçar, R., & Uçar, İ. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1)
- Vulliamy, G. (1998). Teacher development in primary schools: Some other lessons from taiwan. *Teacher Development*, 2(1), 5-16.

Yaman, H., & Göçen, G. (2014). A Comparative Study on Native Language Arts Curricula of Turkey and Singapore. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 10(4), 783.

Yesil, S. (2016) PISA Sınavlarında Başarılı İlk Beş Ülkenin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sistemleri İle Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sisteminin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Wei, K. (2012). *The comparison of basic education systems in china and UK*.
(www.strath.ac.uk).

Winstedt, R. O. (2016). *Singapore* Encyclopædia Britannica, inc.

World Bank. (2016a). China. Retrieved from <http://data.worldbank.org/country/china>

World Bank. (2016b). Singapore. Retrieved from
<http://data.worldbank.org/country/singapore>

World population review. (2016a). China population. Retrieved from
<http://worldpopulationreview.com/countries/china-population/>

World population review. (2016b). Singapore population. Retrieved from
<http://worldpopulationreview.com/countries/singapore-population/>

World population review. (2016c). Taiwan population. Retrieved from
<http://worldpopulationreview.com/countries/taiwan-population/>

Yıldırım, N., Yüzbaşıyev, M., Saklan, E., & Alatlı, B. (2011). Türk ve dünya eğitim tarihine hizmet etmiş insanlar üzerine bir inceleme. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 249-270.

