

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**ŞANGAY’IN (ÇİN) PISA BAŞARISINI SAĞLAYAN UNSURLARA İLİŞKİN
TÜRK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Resul BALTACI
(Doktora Tezi)**

İstanbul - 2017

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**ŞANGAY’IN (ÇİN) PISA BAŞARISINI SAĞLAYAN UNSURLARA İLİŞKİN
TÜRK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Resul BALTACI
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU**

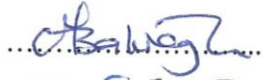
İstanbul - 2017

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017**

ONAY

Resul BALTACI tarafından hazırlanan “Şangay’ın (Çin) PISA Başarısını Sağlayan Unsurlara İlişkin Türk Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 10 Nisan 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
JÜRİ ÜYESİ	: Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN
JÜRİ ÜYESİ	: Prof. Dr. İlyas YAVUZ
JÜRİ ÜYESİ	: Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ
JÜRİ ÜYESİ	: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

İmza






ÖZGEÇMİŞ

1987 Maltepe Askeri Lisesi (İzmir)

1991 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olma

1991-2002 Kuleli Askeri Lisesi (İstanbul) İngilizce Öğretmenliği

2002 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Programından mezun olma

2002-2006 Işıklar Askeri Lisesi (Bursa) İngilizce Öğretmenliği

2007 Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Yüksek Lisans (Tezsiz) Programından mezun olma

2010 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Doktora Programına giriş

2006-2016 Kara Kuvvetleri Lisan Okulu Komutanlığı (İstanbul) İngilizce Öğretmenliği

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta : rbaltaci@yahoo.com

ÖNSÖZ

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve İngilizce'deki adının (*Programme for International Student Assessment*) ilk harflerinden oluşturulmuş adıyla PISA olarak ifade edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı kapsamında geçmiş dönemlerde yapılan sınavlarda da Uzak Doğu ülkelerinden katılan öğrenciler başarılı olsa da, 2009 yılında sınava ilk defa katılan Şangay'ın tüm alanlarda birinci olması ve 2012 yılında da bu başarıyı tekrarlaması dikkat çekmiştir. Doktora derslerim sırasında eğitim sistemini incelediğim bir diğer uzak doğu ülkesi Güney Kore'nin de PISA sınavlarında başarılı olması ve tez danışmanım Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun bu başarının altında yatan nedenleri daha detaylı incelememi önermesi bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Çalışmam sırasında değerli görüş ve önerilerini paylaşarak araştırmamı yönlendiren, destekleyici sözleriyle ve yorumlarıyla bana sürekli güç veren, kendisinden her anlamda çok şey öğrendiğim ve çalışma azmini hep takdir ettiğim danışmanım Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na teşekkür ederim.

Bana zaman ayırarak görüş ve önerileriyle araştırmama katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet Şirin'e ve Prof. Dr. İlyas YAVUZ'a; çalışmamın istatistiksel analiz kısmında bana destek veren ve yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında bana sürekli destek olan arkadaşım Nilüfer ÜLKER'e teşekkürü ayrıca borç bilirim.

Son olarak, doktora programımın her aşamasında benim çalışmam için her zaman destek olan sevgili eşim Nejla ve oğlum Atakan'a, gösterdikleri sabır ve özveri için teşekkür ederim.

ÖZET

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (The Organisation for Economic Co-Operation and Development - OECD) tarafından geliştirilen ve İngilizce'deki adının (*Programme for International Student Assessment*) ilk harflerinden oluşturulmuş adıyla PISA olarak ifade edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, 1997'den itibaren üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini sınavarak dünya çapında eğitim sistemlerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Matematik, fen ve okuma alanlarında yapılan PISA sınavları, yalnızca bilgi düzeyini ölçen sınavlar olmayıp, öğrencilerin gerçek yaşam koşullarında bilgileri ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemektedir. Bu yönüyle de, her katılımcı ülkeye, hem öğrencilerini ne kadar etkili eğittiklerini göstermekte hem de kendilerini diğer ülkelerle karşılaştırma imkânı vermektedir.

Bu çalışmada, genelde Çin, özelde ise, Şangay'ın PISA başarısında etkili olan faktörlerin neler olduğunun ve bu faktörlerin ülkemizdeki eğitimciler tarafından ne ölçüde kabul gördüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel ve nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntem uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, doküman incelemesi tekniğiyle, genelde Çin, özelde Şangay eğitim sistemine özgü unsurlar belirlenmiştir. Nicel boyutta ise, genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, araştırmaya katılanların demografik bilgilerine ait değişkenler ile Şangay'ın PISA başarısında etkili olduğu değerlendirilen faktörlere dair cevapları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Böylelikle, söz konusu etkenlerden Türk eğitim sisteminde yararlanılabilecek olanların belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, farklı kademelerdeki öğretmenler ile evrendeki tüm öğretmenlerin oranı doğrultusunda oranlı tabakalı örneklem tekniğine göre belirlenmiştir.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Bu amaçla yapılan kapsamlı literatür taramasından sonra oluşturulan anket maddeleri hakkında öncelikle uzman görüşleri alınmıştır. Ardından, pilot uygulama yapılmış; pilot uygulamadaki çeşitli öneriler konusunda tekrar uzman görüşleri alınmış ve ifadelere son

şekilleri verilmiştir. Beş alt başlık altında 72 maddeden oluşturulan toplam 580 adet anket formu dağıtılmış, toplam 387 adet geçerli anket formu geri dönmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 for Windows paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz kapsamında frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış; katılımcıların cinsiyetleri, çalıştıkları okul, branşları, kıdem yılları, eğitim düzeyleri, yönetim görevlerinin olup olmadığı, yabancı dil bilip bilmedikleri ve yabancı dil bilgilerinin seviyesi değişkenlerine göre Ki-kare analizi gerçekleştirilmiştir.

Frekans ve yüzde analizi sonucunda yapılan değerlendirmede, araştırmaya katılan eğitimcilerin yarısından fazlasının Şangay eğitim sistemine özgü 72 faktörden 42'sine olumlu yaklaştığı; olumlu yaklaşılan bu maddelerin çoğunlukla eğitim yönetim, müfredat ve profesyonel gelişim alt başlıkları altındaki maddeler olduğu; daha ziyade geleneksel Konfüçyüsçü düşünceyi yansıtan toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı alt başlıklarındaki maddelere ise genel olarak aynı oranda olumlu yaklaşılmadığı görülmüştür. Araştırmacıların aynı oranda katılmadığı maddeler arasında Şangay eğitim sistemine özgü, kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi, derslerin meslektaşlar ve/veya velilere de açık olması, kentsel/kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin karşılıklı değiştirilebilmesi, öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması, öğretmenlerin bir sonraki haftanın ders planını hep birlikte yapmaları, tüm ülkede tek tip müfredat yerine üç parçalı (ulusal, yerel, okul bazlı) müfredat uygulanması ve öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi gibi profesyonel gelişim, müfredat veya eğitim yönetimi alanlarına ait hususların da olduğu görülmektedir. Demografik bilgiler değişkenlerine göre yapılan Ki-kare analizinde ise, katılımcıların eğitim düzeyleri değişkeni dışındaki tüm değişkenlerle çeşitli maddelere verdikleri yanıtlar arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: PISA, Şangay eğitim sistemi, Çin eğitim sistemi

ABSTRACT

PISA (Programme for International Student Assessment Test) developed by OECD (The Organisation for Economic Co-Operation and Development) has been implemented triennially since 1997 to evaluate worldwide education systems by testing knowledge and skills of 15-year-old students. PISA tests of mathematics, science and reading not only test students' level of knowledge but also to what extent they can use that knowledge in real life situations. Thus, it lets every participating nation/economy both check how effectively they educate their students and compare themselves with other participants.

This study aimed at determining what factors underlie the achievement of Shanghai at PISA tests, and to what extent the educators in Turkey accept those factors. The study used mixed method, which integrates qualitative and quantitative research designs. As a qualitative technique, document analysis was used to determine the features specific to the education system in China in general and in Shanghai specifically. General survey test, on the other hand, was used for quantitative data collection. Designed as a general survey test, the research studied if there was any relationship between the replies to the factors assumed to be underlying Shanghai's PISA success and the demographical changes of the participant. Thus, it was expected to determine the factors that can be implemented in Turkish education system.

Teachers and school administrators at primary, middle and high schools in Kadıköy town of İstanbul made the universe of the research. Research sample was determined according to stratified sampling technique which determines the number to be included in research in accordance with the ratio of teachers at various levels and total number of teachers in the universe.

Research data was collected by means of a questionnaire developed by the researcher. For this purpose, following a comprehensive literature review, a draft questionnaire was presented to experts for their opinions. After that, it was applied to the pilot group. Changes were made on the statements based on a few proposals from the pilot study, and the questionnaire was completed by final opinions of experts. A total of 580

questionnaire forms, composed of 72 items in five subcategories, were distributed to the schools in Kadiköy, and 387 valid forms were received in total. The analysis of data was conducted by SPSS 22.0 for Windows. Frequency and percentages of were calculated; Chi-square analyses were made according to variables of gender, branch, level of participants' schools, year of seniority, level of education, whether they had a managerial position, whether they spoke a foreign language and level of their foreign language.

The findings indicated that more than half of the participants accepted 42 of the 72 factors assumed to be characteristic of Shanghai education system. Majority of those items were from educational administration, curriculum and professional development subcategories. Nevertheless, the items under subcategories of educational, and communal mentality, which rather reflects traditional Confucian values, were the ones that participants did not affirm so highly. Some characteristics of Shanghai education system from professional development, curriculum, and educational administration subcategories were also among those disaffirmed items. Entrusted management, which includes quality schools administering low-performers or sending good teachers from urban schools to village schools, class observations by teachers and/or parents, forming professional stages for teachers, teachers preparing lesson plans as a group, implementing a three-part (national, local and school based) curriculum instead of just one nationwide curriculum, and carrying out teacher professional development school-based were examples to those disaffirmed items. Moreover, Chi-square analyses showed that there was significant relationship between replies of the participants and their demographical variables except for level of education.

Key Words: PISA, Shanghai education system, Chinese education system

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xxv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Amaç	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlılar.....	5
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....	6
2.1. Çin Halk Cumhuriyeti.....	6
2.1.1. Çin'in Tarihi	12
2.1.2. Toplumsal Yapı.....	17
2.1.3. Siyasi Yapı	22
2.1.4. Memuriyet Sınavı	24
2.2. Çin Eğitim Sistemi.....	27
2.2.1. Eğitim Gelişim Süreçleri/Aşamaları	29
2.2.1.1. 1949 Öncesi Dönem.....	30
2.2.1.2. 1949–1965 Arası Dönem	31
2.2.1.3. 1966-1976 Arası Dönem (Kültür Devrimi)	33
2.2.1.4. 1977'den Günümüze.....	34
2.3. Nitelik Geliştirme Çalışmaları	39
2.3.1. Öğretmenler ve Eğitim Ortamları	42
2.3.2. Sürekli Müfredat Reformu	45
2.4. Çin Eğitim Sisteminin Genel Hedefleri ve İlkeleri.....	56

2.5. Eğitimle İlgili Yasalar ve Diğer Temel Düzenlemeler	59
2.6. Eğitim Sisteminin Yönetimi	64
2.7. Eğitim Sisteminin Denetimi.....	69
2.8. Eğitim Sisteminin Yapısı ve Örgütlenmesi	71
2.9. Eğitim Süreci	73
2.9.1. Okul Öncesi Eğitim	77
2.9.2. İlköğretim Eğitimi.....	80
2.9.3. Özel Eğitim	85
2.9.4. Ortaöğretim	85
2.9.5. Yükseköğretim.....	88
2.9.5.1. Kalite Güvence ve Akreditasyon	98
2.9.6. Mesleki Eğitim.....	100
2.9.7. Ülke Çapında Öğrenme Başarısının Ölçülmesi	105
2.9.8. Yetişkin Eğitimi.....	107
2.10. Öğretim Personeli	113
2.10.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi	124
2.10.2. Günümüzde Öğretmen Eğitimi Veren Kurumlar.....	129
2.10.2.1. Öğretmen Eğitimi Veren Üniversiteler.....	129
2.10.2.2. Öğretmen Eğitimi Veren Fakülteler	131
2.10.2.3. Öğretmen Okulları	131
2.10.2.4. Hizmet içi Öğretmen Eğitimi İçin Bölgesel Eğitim Fakülteleri	132
2.10.2.5. Hizmet içi Öğretmen Eğitimi İçin Yerel Öğretmen Okulları	132
2.10.3. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	134
2.10.4. Öğretmen Eğitiminde Temel Sorunlar.....	141
2.11. Çin Eğitim Sistemi İle İlgili Sayısal Veriler	142
2.11.1. Çin Kaynaklarındaki Veriler.....	142
2.11.2. OECD Verileri	149
2.11.2.1. PISA 2009 Bağlamında Çin İle İlgili Veriler	149
2.11.2.2. PISA 2012 Bağlamında Çin İle İlgili Veriler	192
2.12. Eğitimin Finansmanı.....	235
2.13. Çin Eğitim Sisteminde Temel Sorunlar	240
2.14. PISA Sınavları	247

2.14.1. PISA Sınavına Katılan Öğrenciler	257
2.14.2. Testin İçeriği	257
2.14.3. Sınavın Uygulanması	258
2.14.4. Anket Uygulaması	259
2.14.5. Şangay'ın PISA Sonuçlarına Yöneltilen Eleştiriler	263
BÖLÜM III: YÖNTEM	267
3.1. Araştırmanın Modeli	267
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	268
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	270
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	270
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması	271
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	273
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	273
4.1.1. Şangay Eğitim Sistemi	276
4.1.2. Şangay'da Eğitimi Etkileyen Faktörler	280
4.1.2.1. Kültürel Miras	280
4.1.2.2. Öğrenci Katılımı ve Ebeveyn Desteği	284
4.1.2.3. Müfredat Reformları	290
4.1.2.4. Üniversite Giriş Sınavı Reformları	295
4.1.2.5. Eşitsizliği Giderme/Fırsat Eşitliği Sağlama	297
4.1.3. Şangay'da Kalite Temini	303
4.1.4. Okulun Gelişimsel ve Denetimsel Değerlendirmesi	304
4.1.5. Şangay'daki Eğitim Reformlarının Sonuçları	308
4.1.6. Şangay Eğitim Sisteminin Güçlü Yönleri	310
4.1.6.1. Şangay Eğitimde Reform ve Gelişim Planı (2010-2020)	311
4.1.6.2. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi	312
4.1.6.3. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	324
4.1.6.4. Okul Yöneticilerinin Özellikleri	337
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	340
4.2.1 Demografik Değişkenler	341
4.2.2. Demografik Değişkenlere Göre Yapılan İnceleme	363
4.2.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yanıtlar	363

4.2.2.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okullara Göre Yanıtlar	367
4.2.2.3. Katılımcıların Branşlarına Göre Yanıtlar	381
4.2.2.4. Katılımcıların Kıdem Yıllarına Göre Yanıtlar.....	396
4.2.2.5. Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Yanıtlar	399
4.2.2.6. Katılımcıların Yönetim Görevi Olup Olmadığına Göre Yanıtlar	400
4.2.2.7. Katılımcıların Yabancı Dil Bilip Bilmediklerine Göre Yanıtlar	401
4.2.2.5. Katılımcıların Yabancı Dil Seviyesine Göre Yanıtlar	405
BÖLÜM V. SONUÇ	412
5.1. Yargı	412
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacı	412
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacı	413
5.2. Tartışma	425
5.3. Öneriler	447
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	447
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	454
KAYNAKLAR	457
EKLER	478
EK-I Çin'in Orta ve Uzun Vadeli Eğitim Reformu ve Gelişimi Planı (2010-2020). 478	
EK-II Anket Formu.....	543
EK-III İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	548

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Çin’deki Eğitim Modelleri	39
Tablo 2.2. Çin’de Eğitimle İlgili Başlıca Yasal Düzenlemeler	61
Tablo 2.3. Luozhuang İlk ve Orta Okullar Okul Bölgesi Değerlendirme Sistemi Birinci Kademe Değerlendirme Göstergeleri	71
Tablo 2.4. Akademik Eğitim Kademeleri ve Öğrenci Sayısı (2008).....	76
Tablo 2.5. Eğitim Gelişiminde Temel Hedefler	76
Tablo 2.6. İlkokul Eğitimi (6 Yıllık) Haftalık Ders Programı	80
Tablo 2.7. İlkokul Eğitimi (5 Yıllık) Haftalık Ders Programı	81
Tablo 2.8. Ortaokul Eğitimi (3 Yıllık) Haftalık Ders Programı	82
Tablo 2.9. Ortaokul Eğitimi (4 Yıllık) Haftalık Ders Programı	83
Tablo 2.10. Yeni Müfredatta Öngörülen Lise Dersleri.....	87
Tablo 2.11. Çin’de Lise Ders Programı	88
Tablo 2.12. Yükseköğretim Kurumlarının Sayısı (2013)	97
Tablo 2.13. Çin ve Diğer Gelişmiş Ülkelerde 25-64 Yaş Aralığındaki Nüfusun Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması (% olarak)	108
Tablo 2.14. Yetişkin Okuryazarlık Oranı (15 yaş ve üstü) (%) Toplam 1990-2015	110
Tablo 2.15. Genç Okuryazarlık Oranı (15-24 yaş) (%) Toplam 1990-2015	112
Tablo 2.16. Bir Şehir İlkokulunda Öğretmenler İçin Değerlendirme Formu	135
Tablo 2.17. Guangzhou Ortaokul Öğretmeni Değerlendirme Sistemi	136
Tablo 2.18. Örgün Eğitimdeki Öğrenci Sayıları (2013)	143
Tablo 2.19. Okul Türlerine ve Sayılarına Göre Tam Zamanlı Öğretmen Sayıları	144
Tablo 2.20. Türlerine ve Seviyelerine Göre Okul Sayıları	145
Tablo 2.21. Okul, Eğitici Personel ve Tam Zamanlı Öğretmen Sayıları (2013)	146
Tablo 2.22. Çin Eğitim Sistemi İle İlgili UNESCO Verileri 1	148
Tablo 2.23. Çin Eğitim Sistemi İle İlgili UNESCO Verileri 2	149
Tablo 2.24. PISA 2009 Sonuçları	150
Tablo 2.25. Sosyoekonomik Köken ve Okuma Performansı.....	158
Tablo 2.26. Keyif İçin Okumaya Ayrılan Zamana Göre Öğrenciler ve Okuma Performanslarının Yüzdeleri.....	164
Tablo 2.27. Öğrencilerin Zevk İçin Okumaya Zaman Ayırıp Ayırmadıkları ve Cinsiyetlerine Göre Öğrenciler ve Okuma Performanslarının Yüzdesi	166
Tablo 2.28. Tüm Seviyelerdeki Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yıllık Harcama (İlk ve Ortaöğretim)	170

Tablo 2.29. Tüm Seviyelerdeki Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yıllık Harcama (Yükseköğretim).....	172
Tablo 2.30. Kamu Kurumlarında Zorunlu ve Amaçlanan Ders Saatleri (2009).....	177
Tablo 2.31. Haftalık Ders Saatlerine Göre, Okul Sonrası Derslere Devam Eden 15 Yaş Öğrencilerin Yüzdesi 1.	179
Tablo 2.32. Haftalık Ders Saatlerine Göre, Okul Sonrası Derslere Devam Eden 15 Yaş Öğrencilerin Yüzdesi 2.	181
Tablo 2.33. Öğretmenlerin Çalışma Sürelerinin Düzeni (2009).....	191
Tablo 2.34. PISA 2012 Sonuçları	193
Tablo 2.35. Öğretmen Maaşları (Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Maaşları: Başlangıç, 10, 15 Yıllık ve En Üst Kademedekilerin Maaşları).....	196
Tablo 2.36. İlkokula Başlama Yaşı.....	200
Tablo 2.37. Kamu Kurumlarında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Gereksinimleri 1 202	
Tablo 2.38. Kamu Kurumlarında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Gereksinimleri 2 204	
Tablo 2.39. Kamu Kurumlarında Öğretmenlik Yapabilmek İçin Gereksinimler 1	207
Tablo 2.40. Kamu Kurumlarında Öğretmenlik Yapabilmek İçin Gereksinimler 2	209
Tablo 2.41. Okul Özelliklerine Göre Öğrenci-Öğretmen Oranı	211
Tablo 2.42. Zorunlu Öğretim Süresi	214
Tablo 2.43. Okul Sonrası Derslere Devam Eden Öğrencilerin Sayısı	216
Tablo 2.44. Okul Sonrası Derslere Devam Eden Öğrencilerin Sayısı	218
Tablo 2.45. Ebeveynlerin/Velilerin Yüksek Akademik Başarı Beklentisi	220
Tablo 2.46. Ebeveyn Katılımı 1	222
Tablo 2.47. Ebeveyn Katılımı 2	225
Tablo 2.48. Eğitim Kurumunun Türü ve Kademesine Göre Ortalama Sınıf Mevcudu.229	
Tablo 2.49. Eğitim Kurumlarında Öğrencilerin Öğretim Personeline Oranları	234
Tablo 2.50 PISA 2015 Şangay’la Birlikte Değerlendirilen Bölgelerin Kıyaslanması . 250	
Tablo 2.51. 2009-2012 Yılları PISA Sonuçları	251
Tablo 2.52. 2015 Yılı PISA Sonuçları	254
Tablo 3.1. Kadıköy İlçesinde Okullara Göre Öğretmen Sayıları	269
Tablo 4.1. GSMH’ye Oranla Eğitime Yapılan Kamu Harcaması	275
Tablo 4.2. Eğitim Kademesine Göre Öğrencilere Yapılan Toplam Kamu Harcaması, 2013 Yılı (ABD Doları)	275
Tablo 4.3. Şangay Eğitim Sisteminin Temel Göstergeleri (2014-2015)	276
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Haftalık Ortalama Ders Saatleri Ve Sınıf Mevcutları	282
Tablo 4.5. Müfredat Reformunun İkinci Aşamasının Özellikleri.....	291

Tablo 4.6. Şangay İlk ve Ortaöğretim Okulları için Okulun Gelişimsel ve Denetimsel Değerlendirmesine Genel Bakış	306
Tablo 4.7. Okul Temelli Profesyonel Gelişim Programı	314
Tablo 4.8. Şangay’da bir Okulda Öğretmenin Öğretim Faaliyetinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi Formu	326
Tablo 4.9. Şangay’da Başka Bir Okuldaki Öğretmen Değerlendirme Ölçütleri	328
Tablo 4.10. Öğretmen Ders Gözlemi Değerlendirme Formu	330
Tablo 4.11. Öğrencilerin Öğretmen Değerlendirmesi Formu.....	331
Tablo 4.12. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri.....	341
Tablo 4.13. Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okullar	341
Tablo 4.14. Araştırmaya Katılanların Branşlarına Göre Dağılımları	342
Tablo 4.15. Analiz Edilen Branşların Dağılımları	342
Tablo 4.16. Araştırmaya Katılanların Kıdem Yılları.....	343
Tablo 4.17. Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumları.....	343
Tablo 4.18. Araştırmaya Katılanların İdari Görevleri Olup Olmadığı	343
Tablo 4.19. Araştırmaya Katılanların İdari Görev Durumları	344
Tablo 4.20. Araştırmaya Katılanların Bildikleri Yabancı Diller	344
Tablo 4.21. Araştırmaya Katılanların Yabancı Dil Bilip Bilmedikleri Durumu	345
Tablo 4.22. Araştırmaya Katılanların Bildiklerini İfade Ettikleri Yabancı Dil Seviyeleri	345
Tablo 4.23. Araştırmaya Katılanların Yanıtlarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları .	346
Tablo 4.24. Velilerin Çocuklarını Akademik Başarı İçin Zorlamaları Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	363
Tablo 4.25. Eğitim Sisteminde Yapılacak Reformun Sistemin Tamamını Kapsaması; Müfredat veya Sınav vb. Alanlar ile Sınırlı Olmaması Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	364
Tablo 4.26. Matematik, Fizik, Kimya Gibi Fen Dersleri Çocuğun Düşünmesini Geliştirdiği İçin Diğer Derslerden Daha Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	364
Tablo 4.27. Derslerin, Meslektaşlar, Kıdemli Öğretmenler ve Yöneticiler Tarafından İzlenebilmesi Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	365

Tablo 4.28. Bireyin Her Durumda Toplum Lehine Feragatte Bulunması Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	365
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Profesyonel Statülerini Belirten Kategorilerin Oluşturulmasının Profesyonel Gelişimlerini Destekleyeceği Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	366
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Bağımsız Bireyler Olarak Değil, İşbirliği İçinde Çalışan Bir Grubun Elemanı Olarak Değerlendirilmeleri Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	367
Tablo 4.31. Öğretmen Yetiştiren Üniversitelerin Öncelikli Olarak Öğrenci Alabilmesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	368
Tablo 4.32. Öğrenme İçeriğinin Gerçek Hayatla Bağlantılı Olması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	369
Tablo 4.33. Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitimi Konusunda Beklentilerinin Yüksek Olması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	369
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkının Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	370
Tablo 4.35. Sadece Bir Ödül Alındığında Veya Bir Yarışma Kazanıldığında Öğrenme Sürecinin Anlamı Olduğu Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	371
Tablo 4.36. Her Okulun Kendisine Uzun Vadeli Gelişim Planları Hazırlaması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	372
Tablo 4.37. Okulların Uzun Vadeli Gelişim Planındaki Hedeflerine Ve Stratejilerine Uygun Gelişim Gösterip Göstermediklerini Kendi Kendilerine Kontrol Etmeleri Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	372
Tablo 4.38. Öğretmenlerin, Hem Zümre Veya Branş Hem De Bireysel Olarak Değerlendirilmeleri Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	373

Tablo 4.39. Sınav Sonuçlarının En Adil Sıralamayı Yaptığı Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	374
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, Vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	375
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	376
Tablo 4.42. Derslerin; Meslektaşlar, Kıdemli Öğretmenler Ve Yöneticiler Tarafından İzlenebilmesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	377
Tablo 4.43. Öğretmenlerin Profesyonel Statülerini Belirten Kategorilerin Oluşturulmasının Profesyonel Gelişimlerini Destekleyeceği Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	378
Tablo 4.44. Çocukların Seçkin Bir Liseye Devam Etme Hakkı Kazanmalarının Parlak Bir Gelecek İçin Önemli Bir Etken Olduğu Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	378
Tablo 4.45. Ödevlerin En Az Okuldaki Dersler Kadar Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	379
Tablo 4.46. Deneyimli Öğretmenlerin Genç veya Meslekte Tecrübesiz Öğretmenlere Mentorluk Yapmasının Sağlanması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	380
Tablo 4.47. Öğretmen ve İdarecilerin Alanlarında Araştırma ve Yayın Yapmaları Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	381
Tablo 4.48. Çok Çalışanın Sonuçta Karşılığını Aldığı Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	382
Tablo 4.49. Bir Öğrenci İçin 100'ün Altındaki Her Notun Kötü Olduğu Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	383

Tablo 4.50. Öğretmen Profesyonel Gelişim Programlarının, Müfredat Hedeflerini Gerçekleştirebilecek Nitelikler Kazandırması Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	384
Tablo 4.51. Tek Tip Ders Kitaplarının Eğitimin Niteliğinin Arttırılmasını Engellediği Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	385
Tablo 4.52. Öğrenme İçeriğinin Gerçek Hayatla Bağlantılı Olması Gerekliği Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	386
Tablo 4.53. Öğrencilerin İlgi Alanlarına ve İhtiyaçlarına Hitap Edebilmek Amacıyla Müfredatlarda Farklılaşmaya Gidilip Gidilemeyeceği Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	387
Tablo 4.54. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkının Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	388
Tablo 4.55. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	389
Tablo 4.56. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	390
Tablo 4.57. Her Okulun Kendisine Uzun Vadeli Gelişim Planları Hazırlaması Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	391
Tablo 4.58. Okulların Uzun Vadeli Gelişim Planındaki Hedeflerine Ve Stratejilerine Uygun Gelişim Gösterip Göstermediklerini Kendi Kendilerine Kontrol Etmeleri Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	392
Tablo 4.59. Öğretmenlerin, Hem Zümre Veya Branş Hem De Bireysel Olarak Değerlendirilmeleri Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	393
Tablo 4.60. Öğretmen Eğitiminin Okul Temelli Gerçekleştirilmesinin, Okulların İhtiyaçlarının Daha Etkin Bir Şekilde Karşılmasını Sağlayacağı Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	394

Tablo 4.61. Matematik, Fizik, Kimya Gibi Fen Derslerinin Çocuğun Düşünmesini Geliştirdiği İçin Diğer Derslerden Daha Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	395
Tablo 4.62. Ödevlerin En Az Okuldaki Dersler Kadar Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	396
Tablo 4.63. Yazmadan Çalışma Olmayacağı Konusundaki Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	397
Tablo 4.64. Her Kademedeki Müfredatın Ulusal Müfredat Standartları Doğrultusunda Geliştirilmesi Konusundaki Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	398
Tablo 4.65. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkının Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	399
Tablo 4.66. Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Eğitimin Aynı Kurumlar Tarafından Gerçekleştirilmesi Konusundaki Görüşlerin Yönetim Görevi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	400
Tablo 4.67. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yönetim Görevi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	401
Tablo 4.68. Konuların/Derslerin Birbirinden Bağımsız Ele Alınması Yaklaşımından Dengeli, Entegre Ve Seçmeli Müfredat Yapısına Geçilmesi Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	402
Tablo 4.69. Çok Çalışanın Sonuçta Karşılığını Alacağı Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	402
Tablo 4.70. Lise Veya Üniversiteye Geçişte, Ülke Çapında Bir Sınavın Yanı Sıra, Belirli Niteliklere Sahip Okullara Kendi Öğrencilerini Seçme İmkânı Verilmesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	403
Tablo 4.71. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkı Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	403

Tablo 4.72. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, Vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	404
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sistemi Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	405
Tablo 4.74. Konuların/Derslerin Birbirinden Bağımsız Ele Alınması Yaklaşımından Dengeli, Entegre Ve Seçmeli Müfredat Yapısına Geçilmesi Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	406
Tablo 4.75. Çok Çalışanın Sonuçta Karşılığını Alacağı Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	407
Tablo 4.76. Tek Tip Ders Kitaplarının Eğitimin Niteliğinin Arttırılmasını Engellediği Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	408
Tablo 4.77. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkı Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	409
Tablo 4.78. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, Vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	410
Tablo 4.79. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri	411

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çin ve Komşu Ülkeler.	7
Şekil 2.2. Çin İdari Yönetim Haritası	8
Şekil 2.3. Çin’de Liselerin Örgütsel Yapısı	69
Şekil 2.4. Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Yapısı	74
Şekil 2.5. Çin Eğitim Sistemi İçinde Öğretmen Eğitimi Veren Kurumlar	130
Şekil 2.6. Yükseköğretim görmüş 25-64 yaş nüfusta ülkelerin oranları (2009).....	152
Şekil 2.7. Farklı Sosyoekonomik Geçmişe Sahip Öğrencilerin Okuma Performansları Arasındaki Farklılık	154
Şekil 2.8. Okuma Performansı İle Sosyoekonomik Geçmiş Arasındaki İlişkinin Derecesi	156
Şekil 2.9. Dezavantajlı Öğrenciler Arasındaki Güçlüklere Dayanıklı (<i>Resilient</i>) Öğrencilerin Yüzdesi	157
Şekil 2.10. Okumayı Sevme Ve Okuma Performansı Arasındaki İlişki.....	160
Şekil 2.11. Keyif İçin Okumaya Ayrılan Süre Ve Okuma Performansı Arasındaki İlişki	161
Şekil 2.12. Öğrencilerin Okudukları Materyaller İle Okuma Performansları Arasındaki İlişki	163
Şekil 2.13. Zevk İçin Okumaya Ayırdıkları Zamana Ve Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yüzdesi	164
Şekil 2.14. Hizmet Türüne Göre, İlköğretimden Yüksek Öğretim Sonuna Kadar Öğrenci Başına Harcama (2008)	169
Şekil 2.15. Yükseköğretim Kurumlarında Yıllık Harcama.	170
Şekil 2.16. Tüm Eğitim Kademeleri İçin (2000 Ve 2008) GSYH’nin Yüzdesi Olarak Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcama ve 2000 İle 2008 Arasındaki Değişimin Endeksi.....	174
Şekil 2.17. Toplam Kamu Harcamasının Yüzdesi Olarak Eğitime Yapılan Toplam Kamu Harcaması (1995, 2000, 2008).....	174
Şekil 2.18. Kamu ve Özel Okullara Göre 15 Yaşındakilerin Okuma Performanslarındaki Farklılık.....	176
Şekil 2.19. İlköğretimde Ortalama Öğrenci Sayısı (2000, 2009)	183
Şekil 2.20. 15-Yaş-Öğrencilerin Ulusal Öğretim Dili Dersleri İçin Ortalama Sınıf Mevcudu (2009).....	185
Şekil 2.21. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Ortalama Sınıf Mevcudu (2009).....	186

Şekil 2.22. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Öğretim Personeline Oranları (2009).....	187
Şekil 2.23. Eğitim Kademesine Göre Kamu Ve Özel Kurumlarda Ortalama Sınıf Mevcudu (2009).....	189
Şekil 2.24. Eğitim Kurumlarında Ortalama Sınıf Mevcudu (2011)	228
Şekil 2. 25. Devlet Okulları İle Özel Okullarda Ortalama Sınıf Mevcudu (2011)	231
Şekil 2.26. Öğrencilerin Öğretim Personeline Oranı (2011)	233
Şekil 2.27. PISA Sınavına Katılan Ülkeler/Ekonomiler.....	249
Şekil 4.1. Şangay’da Eğitime Yapılan Harcamalardaki Artış (2009 yılı)	274
Şekil 4.2. Şangay Eğitim Sistemi (Cheng, 2012, s.23).....	278
Şekil 4.3. Şangay’da Öğretmenlerin Mesleğin Başlangıcındaki Eğitimleri (1994-2010)	279
Şekil 4.4. Çeşitli Öğretim Ve Öğretim Dışı Aktivitelerle Geçirilen Haftalık Saatlerin ve Haftalık Ders Saatlerindeki Etkinliklerin Dağılımı	283
Şekil 4.5. Şangay’da Öğretmenlerin Profesyonel Gelişim Aşamaları.....	318
Şekil 4.6. Öğretmen Profesyonel Gelişimi Etkileşimi Üçgen Mekanizması	337

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

OECD PISA Raporlarında İfade Edilen Eğitim Seviyelerinin Sınıflandırılması

Eğitim seviyelerinin sınıflandırılması, gözden geçirilmiş Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasına (*International Standard Classification of Education - ISCED 1997*) dayanmaktadır. Gözden geçirilmiş Sınıflandırma ile önceki Sınıflandırma (ISCED 1976) arasındaki en büyük fark, çok-boyutlu bir sınıflandırma seçeneğinin sunulmasıyla çoklu sınıflandırma ölçütleri kullanmak suretiyle eğitim programlarının içeriklerinin denkleştirilmesinin sağlanmasıdır. ISCED, altı eğitim kademesi belirleyerek eğitim konusunda uluslararası istatistikler toplanmasını sağlamaktadır.

ISCED Sınıflandırması (ve Alt Kategorileri)

OECD Raporlarında Kullanılan Terimler	ISCED Sınıflandırması (ve alt kategoriler)
Okulöncesi eğitim Çok küçük yaştaki çocukları okul ortamı ile tanıştırmak amacıyla tasarlanmış, örgün eğitimin ilk aşaması. Minimum başlama yaşı 3'tür.	ISCED 0
İlkokul eğitimi Okuma, yazma ve matematik ile diğer bazı konularda sağlam bir temel anlayış kazandırmak için tasarlanmıştır. Başlangıç yaşı, 5 ila 7 arası; süresi, 6 yıldır.	ISCED 1
Ortaokul Uzman öğretmenler ile daha alan yönelimli olarak ilkokul eğitimini tamamlar. Altı yıllık ilkokuldan sonradır ve süresi üç yıldır. Bazı ülkelerde zorunlu eğitim süresinin sonu anlamına gelmektedir.	ISCED 2 (Alt kategoriler: 2A, 3A'ya devam edecek öğrencileri akademik olarak hazırlar; 2B, 3B'de daha ziyade mesleki eğitim odaklı bir eğitim alacak öğrencileri eğitir; 2C doğrudan işgücüne katılacak çocuklara eğitim verir.
Ortaöğretim (Lise) Çoğunlukla daha nitelikli öğretmenlerle ortaokuldan daha fazla alan yönelimlidir. Bu kademeye başlamadan önce, öğrencilerin dokuz yıllık bir eğitimi tamamlamış olmaları beklenmektedir. Öğrencileri genellikle 15-16 yaşlarındadırlar.	ISCED 3 (Alt kategoriler: 3A, öğrencileri 5A düzeyindeki üniversite eğitime hazırlar; 3B, 5B düzeyindeki mesleki yükseköğretim içindir; 3C ise, öğrencileri işgücüne veya ISCED 4 kademesindeki lise sonrası eğitime (yüksekokul) hazırlamaktadır.

OECD Raporlarında Kullanılan Terimler	ISCED Sınıflandırması (ve alt kategoriler)
Ortaöğretim sonrası ara eğitim (orta öğretim sonrası ancak yükseköğretim olmayan eğitim) Bu kademe, ulusal düzeyde ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası olarak değerlendirilebilir olsa da, uluslararası alanda ortaöğretim ile ortaöğretim sonrası eğitimi ayıran bir aşamadır. Programın içeriği ortaöğretimden belirgin bir şekilde daha ileri olmayabilir ama yükseköğretimdeki kadar da ileri düzeyde olmayacaktır. Süresi genellikle altı ay ile iki yıl arasında değişmektedir. Öğrenciler, genellikle ortaöğretimdekilerden yaşça daha büyüktürler.	ISCED 4 (Alt kategoriler: 4A, öğrencileri, hem üniversite hem de mesleki eğitim düzeyinde, yükseköğretime girişe hazırlar; 4B genellikle öğrencileri işgücü piyasasına hazırlar.
Yükseköğretim	ISCED 5 (Alt kategoriler: 5A ve 5B; aşağıdaki bölüme bakınız)
Yükseköğretim – A tipi eğitim İleri düzeydeki araştırma programları ile tıp, diş hekimliği veya mimarlık gibi üst düzey beceriler gerektiren mesleklere giriş için gerekli nitelikleri geliştirmek üzere tasarlanmış teori temelli programlardır. Süresi tam zamanlı olmak kaydıyla en az üç yıl olmakla birlikte genellikle dört veya daha fazla sürmektedir. Söz konusu programlar sadece üniversitelerde verilmemekte; ulusal düzeyde üniversite olarak kabul edilen tüm programlar ise yükseköğretim A tipi eğitimin standartlarını karşılamamaktadır. Yükseköğretim A tipi programlar, Amerikan yüksek lisans derecesi gibi, lisansüstü dereceleri de kapsayabilmektedir.	ISCED 5A
Yükseköğretim B-tipi eğitim Kimi teorik temellere ilgili programlarda yer verilse de, bu programlar genellikle A-tipi yükseköğretim programlarından daha kısadır ve işgücü piyasasına giriş için gerekli pratik, teknik veya mesleki becerilere odaklanmaktadır. En az iki yıl tam zamanlıdır.	ISCED 5B
İleri düzey araştırma programları Doğrudan ileri düzeyde bir araştırma niteliği kazandıran (Doktora gibi) programlardır. Gerçekte uygulama süresi çoğunlukla daha uzun sürmekle birlikte, bu programların teorik süresi, çoğu ülkede tam zamanlı üç yıldır (yükseköğretim toplamında tam zamanlı en az yedi yıl). Orijinal araştırma ve ileri düzey incelemeye odaklanmış programlardır.	ISCED 6

OECD Tablolarındaki Eksik Veriler ve Kısaltma Sembollerinin Anlamları

Aşağıdaki sembol ve veriler tablo ve grafiklerde kullanılmıştır.

a Kategori geçerli olmadığı için veri uygulanamamaktadır.

c Güvenilir tahminler elde etmek için yeterli gözlem bulunmamaktadır (Örneğin, PISA’da, geçerli verisi olan öğrenci sayısı 30’dan veya okul sayısı 5’ten azdır.).Ancak bu veriler ülkeler arası ortalamaların hesaplanmasında kullanılmıştır.

m Veri bulunmamaktadır.

n Sayı sıfırdır veya ihmal edilebilir.

P.A.R. *Population Attributable Risk* – Nüfusa Atfedilebilen Risk

R.R – *Relative Risk*- Göreceli Risk

S.E. – *Standard Error* – Standart Sapma

w Veri, ilgili ülkenin talebi üzerine geri çekilmiştir.

x Veri, tablonun bir başka kategorisinde veya sütununda yer almaktadır. (Örneğin, x(2), verinin tablonun ikinci sütununda olduğu anlamına gelmektedir.

~ Ortalama diğer eğitim kademeleri ile kıyaslanamamaktadır.

Ülkeler İçin Kullanılan Kodlar

Bazı tablolarda ve grafiklerde aşağıdaki kodlar kullanılmıştır. Belçika’nın Flaman toplumu “Belçika (Fl.)”, Fransız toplumu ise “Belçika)Fr.” olarak kodlanmıştır.

ARG *Argentina*: Arjantin

AUS *Australia*: Avustralya

AUT *Austria*: Avusturya

BEL *Belgium*: Belçika

BFL *Belgium (Flemish Community)*: Belçika (Flaman toplumu)

BFR *Belgium (French Community)*: Belçika (Fransız toplumu)

BRA *Brazil*: Brezilya

CAN *Canada*: Kanada

CHE *Switzerland*: İsviçre

CHL *Chile*: Şili

CHN *China*: Çin

CZE *Czech Republic*: Çek Cumhuriyeti

DEU *Germany*: Almanya

DNK *Denmark*: Danimarka

ENG *England*: İngiltere

ESP *Spain*: İspanya
EST *Estonie*: Estonya
FIN *Finland*: Finlandiya
FRA *France*: Fransa
GRC *Greece*: Yunanistan
HUN *Hungary*: Macaristan
IDN *Indonesia*: Endonezya
IND *India*: Hindistan
IRL *Ireland*: İrlanda
ISL *Iceland*: İzlanda
ISR *Israel*: İsrail
ITA *Italy*: İtalya
JPN *Japan*: Japonya
KOR *Korea*: Kore
LUX *Luxembourg*: Lüksemburg
MEX *Mexico*: Meksika
NLD *Netherlands*: Hollanda
NOR *Norway*: Norveç
NZL *New Zealand*: Yeni Zelanda
POL *Poland*: Polonya
PRT *Portugal*: Portekiz
RUS *Russian Federation*: Rusya Federasyonu
SAU *Saudi Arabia*: Suudi Arabistan
SCO *Scotland*: İskoçya
SVK *Slovak Republic*: Slovak Cumhuriyeti
SVN *Slovenia*: Slovenya
SWE *Sweden*: İsveç
TUR *Turkey*: Türkiye
UKM *United Kingdom*: Birleşik Krallık
USA *United States*: Amerika Birleşik Devletleri
ZAF *South Africa*: Güney Afrika



BÖLÜM I: GİRİŞ

Çin Halk Cumhuriyeti'nin günümüzdeki ekonomik, ticari ve kültürel merkezi Şangay, coğrafi olarak da stratejik bir konumda yer almaktadır. Yabancılarla ilişkilerin artmasıyla 1850'lerde Şangay dış dünya ile ticaret ilişkileri sonucunda önemli bir liman kentine dönüşmüş ve bu yeni dönem kentleşme sürecini hızlandırmıştır. Bu süreçte şehir aynı zamanda Batılı misyonerler için bir yerleşim merkezi olmuştur. Böylece, Çin kültürü ile Batılı kültürlerin birleştiği bir metropol haline gelmiştir. Ancak, uluslararası bir ekonomi, finans, ticaret ve liman kenti olması için özellikle 1990'larda gösterilen ciddi çabalar sonucunda, küresel bağlamdaki etkisi ve rekabet gücü artmıştır (Xiaoming, 2007, s.xi-1; Sellar ve Lingard, 2013, s.480).

Çin'in en büyük kenti olan Şangay yaklaşık 20 milyonluk nüfusuyla dünyanın da en büyük şehirlerinden birisi olsa da, ülkenin yüzölçümünün ancak %0,06'sını ve nüfusunun %1'ini oluşturmaktadır. Buna rağmen ülke gelirinin 1/8'i Şangay tarafından sağlanmaktadır. 2009 yılında Şangay'daki hizmet sektörünün ekonomik gelişmeye katkısı, ülkedeki en yüksek oran olan %60 oranında gerçekleşmiştir. Aslında bir kent olmasına rağmen eyalet statüsünde yer alan en büyük dört şehirden biri olan Şangay, politik başkent Pekin'e kıyasla ekonomik başkent ve ülkenin en dışa açık şehri olarak tanınmaktadır (OECD, 2012c, s.153).

Ekonomik, kültürel ve siyasi gelişimin altında genellikle eğitimin yatması gerçeğinden hareketle Şangay, eğitimi sosyo-ekonomik gelişim sürecinde hep ilk sırada ele almıştır. Ayrıca, dünya çapında bir şehir olmayı amaçlayan yöneticiler, küresel ölçekte sürekli olarak rekabet edebilmek için, eğitimin de dünya çapında olması gerektiğini düşünmektedirler (Guo-ping, 2011, s.1). Bu bağlamda 1985 yılında, ülke çapında merkezi olarak yapılmakta olan yükseköğretime geçiş sınavlarında Şangay'a ayrıcalık tanınarak Şangay yükseköğretim kurumlarının ayrı sınav yapmalarına izin verilmesi, kentin eğitim sisteminde köklü bir reform hareketinin başlangıcını oluşturmuştur. Böylece, eğitim-öğretim sistemi ezbere dayalı müfredat ve buna bağlı sınavlardan, öğrenileni gerçek hayattaki problemleri çözmede kullanmaya, disiplinler arası

çalışmalara ve çalışılan alanın daha derinden kavranmasını gerektiren daha önceden karşılaşılmamış türden problemleri çözme becerilerinin kazandırılmasına evrilmiştir.

1988 yılında daha önceleri değişmez bir şekilde belirlenmiş olan öğretim programına seçmeli dersler de eklenmiştir. 1998 yılında ise, fen bilimleri ve sosyal bilimler dersleri entegre hale getirilerek öğrenme sürecinde aktif araştırmaya daha fazla ağırlık verilmiştir. Tüm bu değişikliklerin sonucunda elde edilen müfredat, bütün öğrenciler için aynı olan temel bir müfredat ile öğrencilerin istedikleri seçmeli dersleri almalarına imkân sağlayan zenginleştirilmiş bir müfredat ve çoğunlukla eğitsel kol (sosyal etkinlik) saatlerinde uygulanan araştırma temelli bir müfredatın dengeli bir karışımı olmuştur. Sonuç olarak, öğretim programının özü, bilgi ediniminden öğrencinin bilgiyi edinme ve etkili bir şekilde kullanabilme kapasitesinin geliştirilmesine kaymıştır.

Ayrıca, son yirmi yılda Şangay, okullarında öğretmenlik yapacakların seviyelerini düzenli bir şekilde yükselterek, öğretmenlerinin profesyonel gelişimleri için de ciddi çabalar göstermiştir. Pek çok öğretmen yüksek lisans yapmıştır. Eğitim Bakanlığının 1999 yılında yayınladığı İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sürekli Eğitimi Hakkında Yönetmelik (*Regulations on Continuing Education for Secondary and Primary School Teachers*) gereği, her beş yılda bir her öğretmenin en az 240 saat (yıllık yaklaşık 48 saat) profesyonel gelişim programına katılması gerekmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği konularda hizmet sunmak üzere geliştirilmiş bir internet sitesi ve "Sınıftaki zamanlarını öğrencilere iade edin", "Her soru için birden fazla cevap olmalıdır" gibi sloganların yanı sıra öğretim anlayışındaki değişiklikleri canlandıran videolarla öğretmenlerin yeni eğitim anlayışını benimsemesi sağlanmaya çalışılmıştır (CIEB Shanghai-China Overview, 2013; International Reading Association, 2008, s.38).

2000-2006 yılları arasındaki PISA sınavlarında en üst sıralarda Finlandiya yer almasına rağmen, 2009 yılında yapılan PISA sınavında ilk beşte Finlandiya'nın yanında tamamı Asyalı Hong Kong, Güney Kore, Singapur ve Japonya'nın yer alması, 21'inci yüzyıl için "Asya yüzyılı" nitelemesinin daha da pekişmesine yol açmıştır. Aslında daha önceki PISA sınavlarına Çin'den katılım sağlayan Hong Kong, Makao ve Tayvan da benzer şekilde üst sıralarda yer almışlardır. 22 Eylül 2003'te *Financial Times*'da yer alan bir makalede Avrupa'nın küresel ekonominin geçmişini, ABD'nin günümüzü oluşturduğu, Çin ağırlıklı Asya'nın ise küresel ekonominin geleceği olacağı

belirtilmiştir. Yaşanan bu değişim, küresel çapta özellikle eğitim politikaları uygulamaları konusunda da dikkatleri bu bölgenin üzerine çekmiş, batılı ülkelerin kendilerine yeni bir referans noktası oluşturmalarına yol açmıştır (Sellar ve Lingard, 2013, s.465).

Son 25 yılda yapılan reformlar sonrasında Şangay, 2009 yılında ilk defa katıldığı PISA (*Programme for International Student Assessment*) testinde tüm alanlarda birinci olmuş; 2012 yılında da aynı başarıyı sürdürmüştür. 2015 yılında yapılan sınavda ise Şangay, Pekin (Beijing), Jiangsu ve Guangdong ile birlikte değerlendirildiğinden salt Şangay'a özgü veriler elde edilememiştir. Ancak, Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan (Çin), Finlandiya, Makao (Çin), Kanada, Vietnam, Hong Kong (Çin), Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong (Çin) şeklinde gerçekleşen 2015 PISA sıralaması incelendiğinde, her ne kadar Şangay'ın da içinde olduğu blok 10'uncu sırada olsa da, Çin'den katılan Tayvan, Makao ve Hong Kong'un daha üst sıralarda yer alması, Çin'in yine üst sırada yer alan ülkeler/ekonomiler arasında olmasını sağlamıştır (OECD, 2016a, s.44). Çin'in ekonomik ve siyasi bağlamda küresel bir güç olarak giderek daha etkin rol oynamasına paralel bir şekilde, Şangay'ın da katıldığı sınavlardan bu denli yüksek puanlar alması, hem ülkenin yükselişinin tesadüfi veya dönemlik olmadığı hem de ekonomik, kültürel ve siyasi gelişimin altında bu gelişimi destekleyen bir eğitim sisteminin yatması gerektiği gerçeğinden hareketle eğitim bağlamında da gelişiminin incelenmeye değer olacağı yargısını oluşturmuştur.

Bu amaçla, öncelikle Çin ve eğitim sistemi tanıtılacak, ardından PISA sınavlarında Şangay'ın başarısı analiz edilecektir. Son olarak ise, Şangay eğitim sistemi tüm yönleriyle incelenecektir.

1.1 Problem Durumu

Bu araştırma ile OECD ülkeleri ve diğer ülkelerin zorunlu eğitimi bitirme yaşındaki (ortalama 15 yaş) öğrencilerinin, okulda edindikleri beceriler ile hayata ne kadar hazır olduklarını değerlendiren PISA sınavlarında düzenli olarak yüksek başarılar elde eden Şangay'ın (ve genelde Çin'in) bunu nasıl başardığının ortaya çıkarılması; söz konusu özelliklerin ülkemiz eğitimcileri tarafından ne ölçüde benimsendiğinin belirlenmesi;

böylece, Türk eğitim sisteminde yararlanılabilecek veya öneri olarak dikkate alınabilecek niteliklerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu amaçla, şu sorunun cevaplanması amaçlanmaktadır: *Çin eğitim sistemi kapsamında Şangay'ın PISA sınavlarında gösterdiği başarıyı sağlayan faktörler nelerdir ve bu faktörler ülkemiz eğitimcileri tarafından ne ölçüde benimsenmektedir?*

1.2 Amaç

Şangay'ın PISA sınavlarında sağladığı başarının etkenlerinin ortaya çıkarılmasıyla; ülkemizde eğitim politikası oluşturanlara ve uygulayıcılara, yükseköğretim kurumlarının yöneticilerine, akademisyenlere ve araştırmacılara, ülkemiz eğitim politikasının oluşturulması ve uygulanmasında esinlenebilecekleri öneriler sunabilmek amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Şangay eğitim sisteminin çeşitli başlıklarda öne çıkan özellikleri nelerdir?
2. Cinsiyet, çalışılan okul, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, yönetim görevi ve yabancı dil bilgisi değişkenlerine göre, Şangay'ın PISA'da başarı göstermesini sağlayan faktörlerin Türk eğitim sistemindeki öğretmen ve eğitim yöneticileri tarafından kabul edilebilirliği ne ölçüdedir?

1.3. Önem

2016 yılı TÜİK verilerine göre, ülkemiz nüfusunun %23.7'si (18.925.782 kişi) 15 yaşının altındadır (TÜİK, 2017a). Bu oran Avrupa ülkelerinden ve pek çok OECD ülkesinden çok daha genç bir nüfusa işaret etmektedir. OECD ülkelerinin yanı sıra diğer katılımcı ülke ve ekonomilerde 15 yaş grubundaki çocuklara uygulanan PISA sınavlarından elde edilen sonuçlar sayesinde söz konusu genç nüfusun eğitim bağlamında dünya ölçeğindeki konumu hakkında da fikir sahibi olunmaktadır. Pek çok ülkenin nüfusu giderek yaşlanırken ülkemizdeki genç nüfusun dinamizminden yararlanabilmenin yolu nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulmasından geçmektedir. Bu nedenle, özellikle PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinden

ülkemize uyarlanabilecek özelliklerin tespit edilmesi ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması çalışmalarında bu özelliklerin Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı yetkililerince göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Öte yandan, Şangay'ın PISA sınavlarına katıldığı 2009 yılına kadar sıralamada hep üst noktalarda yer alan Finlandiya'nın eğitim sistemi konusunda üniversitelerimizde pek çok inceleme yapılmış olmasına rağmen, Şangay eğitim sistemi (ve genel olarak Çin eğitim sistemi) hakkında yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlı kalmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırma ulaşılabilen Türkçe ve İngilizce kaynaklarla sınırlıdır.
2. Araştırma 2015-2016 akademik yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin araştırmacı tarafından tasarlanan anket formuna verdikleri cevapları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılmayı kabul eden örneklem grubunun istenen bilgilerin tamamını eksiksiz olarak sağladıkları varsayılmaktadır.
3. Katılımcıların verdikleri bilgilerin dürüst ve samimi yanıtlarla alındığı varsayılmaktadır.
4. Araştırmacının tarafsızlık ve doğruluk ilkesi ile hareket ettiği kabul edilmektedir.

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Çin Halk Cumhuriyeti

Çin Halk Cumhuriyeti(*Zhonghua Renmin Gongheguo*- 中华人民共和国 ya da 中国), 9.596.961 km²'lik yüzölçümü ile Rusya, Kanada ve ABD'den sonra dünyanın en büyük dördüncü ülkesidir (CIA Factbook, 2013; IQAS, 2009, s.1). Kuzeyden güneye ülkenin topraklarının uzunluğu yaklaşık 5500 kilometre olup, Şekil 2.1'de görüleceği gibi, 22.800 kilometrelik kara sınırında gibi toplam on üç ülke ile komşudur. Kuzeyinde Moğolistan ile 4.677 km'lik en uzun kara sınırını, uzunluk açısından, Rusya ile 4.005 km'lik sınır takip etmektedir. Kuzeybatısında Kazakistan; batısında Kırgızistan, Tacikistan, Afganistan ve Pakistan; güneybatısında Hindistan ve Nepal; güneyinde Butan, Myanmar (Burma), Laos ve Vietnam; güneydoğusunda Güney Çin Denizi; doğusunda ise, Kuzey Kore'nin yanı sıra Sarı Deniz ve Doğu Çin Denizi yer almaktadır (Stanford, 2001, s.466; IQAS, 2009, s.1).

Ülkenin iklimi, kuzeyden güneye büyük farklılık göstermektedir. Kutuplara yakınlığı nedeniyle kuzeyde sert karasal (*subarktik*), güneyde ise tropikal iklim hâkimdir. Ortalama beş yılda bir, doğu ve güneydoğu kıyılarında şiddetli tayfunlar etkili olmaktadır. Çoğunlukla dağlık ve yüksek rakımlı platolardan oluşan Çin (*Zhonghua*) anakarasının batısında çöller; doğusunda ise ovalar, deltalar ve tepeler bulunmaktadır (CIA Factbook, 2013). Bu coğrafi yapı nedeniyle, yaz mevsiminde Güney Çin Denizinden esen rüzgârla gelen yağışlar Çin'in güneydoğusuna bolca yağış bırakır. Sıcaklıkların kışın bile uygun olması sayesinde de, tüm yıl boyunca tarım yapılabilmekte; üç kereye kadar pirinç hasadı gerçekleştirilebilmektedir. Ülkenin kuzey ve batı bölgelerinde ise, aksine, ortalama 140 günlük ekim döneminde ancak bir hasat alınabilmektedir (Starr, 2001, s.23; Yeni Yıldız Yayınevi, 1997, s.12).

Ülkenin iklimi, kuzeyden güneye büyük farklılık göstermektedir. Kutuplara yakınlığı nedeniyle kuzeyde sert karasal (*subarktik*), güneyde ise tropikal iklim hâkimdir. Ortalama beş yılda bir, doğu ve güneydoğu kıyılarında şiddetli tayfunlar etkili olmaktadır. Çoğunlukla dağlık ve yüksek rakımlı platolardan oluşan Çin (*Zohngguoa*) anakarasının batısında çöller; doğusunda ise ovalar, deltalar ve tepeler bulunmaktadır (CIA Factbook, 2013). Bu coğrafi yapı nedeniyle, yaz mevsiminde Güney Çin

Denizinden esen rüzgârla gelen yağışlar Çin'in güneydoğusuna bolca yağış bırakır. Sıcaklıkların kışın bile uygun olması sayesinde de, tüm yıl boyunca tarım yapılabilmekte; üç kereye kadar pirinç hasadı gerçekleştirilebilmektedir. Ülkenin kuzey ve batı bölgelerinde ise, aksine, ortalama 140 günlük ekim döneminde ancak bir hasat alınabilmektedir (Starr, 2001, s.23; Yeni Yıldız Yayınevi, 1997, s.12).



Şekil 2.1. Çin ve Komşu Ülkeler (Topchinatravel, 2013).



Şekil 2.2. Çin İdari Yönetim Haritası (Guo ve diğerleri, 2012, s.14)

Çin'in en uzun nehri Yangtze, resmi olarak kuzey ve güney istikametinde ülkeyi ikiye böler. Ülke ayrıca Çin Seddi ile İç ve Dış Çin olarak da ikiye bölünmüş kabul edilir. İki Çin tarihsel olarak da oldukça farklılık göstermişlerdir. Her iki bölgenin alanları nispeten eşit olsa da, nüfusun %95'i İç Çin'de yaşamaktadır. Dış Çin'de ise daha çok farklı etnik gruplara mensup Çinliler yaşamaktadır. Bu durum zaman zaman ulusal istikrara bir tehdit olarak değerlendirildiğinden Çin hükümeti son yıllarda, bu bölgelerdeki azınlıkları kontrol altında tutabilmek ve nüfusun daha dengeli dağılmasını sağlamak maksadıyla, Han Çinlilerinin bu bölgelerde yerleşmesini teşvik eden politikaları uygulamaya sokmuştur (Stanford, 2001, s.466).

1,3 milyarı aşan nüfusu ile dünyanın en kalabalık ülkesi olmasına rağmen, elverişsiz coğrafi koşullar ve yukarıda açıkladığımız iklimsel özellikler nedeniyle, nüfus yoğunluğu ülke çapında düzenli olarak dağılmamaktadır. Nüfusun yaklaşık %75'i, ülke topraklarının %15'ini oluşturan verimli arazilerin olduğu bölgelerde yaşamaktadır. Bu

yerlerde, bir kilometrekarelik bir bölgede yaşayanların sayısı 800'ü geçebilmektedir. Ülkenin batı kesimleri ise, daha düşük bir nüfus yoğunluğuna sahiptir. Örneğin, Çin'in coğrafi olarak en büyük ancak en düşük yoğunluklu eyaleti Sincan özerk bölgesinde, bir kilometrekarede ortalama 10 kişi yaşamaktadır (Starr, 2001, s.26). Bu sayıları daha anlamlı kılmak için Türkiye ile kıyaslayacak olursak, 2016 itibarıyla, ülkemiz genelinde “bir kilometrekareye düşen kişi sayısı” 104 iken, İstanbul kilometrekareye 2.849 kişi ile en yüksek, Tunceli ise 11 kişi ile en düşük nüfus yoğunluğuna sahip illerdir (TÜİK, 2017b).

2001 yılında ülke nüfusunun sadece %30'u şehirlerde yaşarken (Starr, 2011, s.26), 2010 itibarıyla, nüfusun yaklaşık %47'si şehirlerde, %53'ü kırsal kesimlerde yaşamaktadır. Shanghai, Pekin, Chongqing, Shenzhen, Guangzhou en kalabalık şehirlerdir (CIA Factbook, 2013). Merkezde yer alan Sichuan eyaleti nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölgedir (Stanford, 2001, s.466). 2006 verilerine göre, nüfusun %21'i 0-14 yaş, %71'i 15-64 yaş, %8'i ise 65 yaş ve üstündedir. 2005 yılında 940 milyon olan 15-64 yaş arası çalışan nüfusun, yılda ortalama 5,2 milyon artışla, 2016 yılında 997 milyona ulaşması beklenmektedir. Bu tarihte Çin'in toplam nüfusunun ise, 1,6 milyara ulaşması ve sonrasında, tek çocuk politikası nedeniyle, artışın durması beklenmektedir (Yu ve diğerleri, 2012, s.1)

Etnik açıdan, bu denli büyük nüfusuna rağmen Çinlilerin 9/10'undan fazlası kendilerini Han etnik grubundan kabul ederler. Nüfusun geri kalanı ise, her birinin dili de ayrı olan, Zhuang, Uygur, Hui, Yi, Tibetli, Miao, Mançu, Moğol, Buyi, Koreli ve diğer 47 (toplam 57) farklı etnik gruptan oluşmaktadır (Stanford, 2001, s.466; OECD, 2010, s.24). Söz konusu 57 etnik grup ülke topraklarının üçte ikisine dağılmış durumdadır ve nüfusu 100 milyonun üzerindedir. Yoğunlukla kuzey, kuzeydoğu ve kuzeybatı ile güney ve güneybatıda yaşayan azınlıkların bir kısmı ise iç bölgelerde yaşamaktadır (MOE, 2008; Yu ve diğerleri, 2012, s.1).

Han etnik grubundan olan Çinlilerin hepsinin kullandığı yazı dili aynı olsa da konuşma dili farklılık gösterebilmektedir. Sekiz ana gruptan Mandarin (*putonghua*-普通话 – ortak dil) olarak adlandırılan Çin dili ülkedeki tüm okullarda öğretilmekte ve resmi dil olarak kullanılmaktadır (Starr, 2001, s.33). Diğer bir yaygın lehçe güneydoğu Çin, Hong Kong, Makao ve dünyaya dağılmış Çin mahallelerinde konuşulan Cantonese

(广东话) lehçesidir. Ancak farklı lehçelerin birbirleri ile pratikte iletişim kurmaları mümkün olmadığından, ayrı diller olarak da kabul edilebilmektedirler (IQAS, 2009, s.2). Öte yandan, etnik gruplar da 80'den fazla konuşma dili ve 30 yakın yazı dili kullanmaktadır. Bu dillerin en yaygınları Moğolca, Tibetçe, Uygurca ve Kore dilidir (Chinese Adult Education Association, 2008, s.6; Yu ve diğerleri, 2012, s.1).

Çince, kelimelerin sadece seslerle değil tonlamanın yükselip alçalmasıyla değiştiği bir dildir. Pek çok farklı lehçesi bulunmakta ve bazı lehçelerin birbirleri ile iletişim kurması pratikte mümkün olmamaktadır. 1920'lerde klasik Çincenin yerini alan modern Çince konuşma dili *bai hua* olarak adlandırılmaktadır. MS ikinci yüzyılda Qin Hanedanının ilk imparatorunun Çin'i birleştirmesi sayesinde, yazı sistemi binlerce yıldır tüm lehçeler için değişmeden aynı kalmıştır. Oldukça karmaşık ve yaklaşık atmış bin karakterden oluşan bu sistemin günlük hayatta ortalama beş bin karakteri kullanılmaktadır. Fonetik alfabe kullanan modern dillerin aksine, Çince sesler yerine kavramları gösteren şekiller ve görüntüler (görüntüsel ve kavramsal yazı) kullanılmaktadır. Komünist yönetimin okuryazarlığı arttırma çabası kapsamında Çin kelimelerini Latin alfabesiyle yazmayı sağlayan ve *pinyin* adı verilen basitleştirilmiş bir yazı sistemi de bulunmaktadır (Stanford, 2001, s.466-467; IQAS, 2009, s.1).

Çin'de toplumsal yapıya bakıldığında, geleneksel olarak, görece küçük bir devlet yapısının, toplumun güçlü aile sistemi yoluyla kendi kendini kontrol etmesine dayanarak, büyük bir toplumu kontrol ettiği görülmektedir. Bu geleneksel düzen, birbirine bağımlı dört unsurdan oluşmaktadır: aile, seçkinler (asiller) sınıfı, memuriyet sınavıyla (*civil service examination*) göreve getirilen bürokratlar/kamu görevlileri ve imparatorluk ailesi. Aile, geleneksel Çin toplumunun temelini oluşturur ve aile içi ilişkileri belirleyen anlayış aynı zamanda toplumun diğer katmanları arasındaki ilişkiler ile Çin'in diğer ülkelerle ilişkilerini de belirlemektedir. Bu anlayış, bu dünyada çözülmesi gereken yeterince sorun olduğunu, bu nedenle öteki dünyanın sorunlarına eğilmeye zaman olmadığını belirten Konfüçyüs tarafından belirlenmiştir. Konfüçyüs'e göre, asıl olan baba ile oğul arasındaki ilişkidir: Çocuk, her halde babasına saygı göstermek ve ona itaat etmekle yükümlüken babanın da sorumlulukları vardır. Baba, kurallara ve katı bir ceza anlayışına dayanmak yerine, oğluna örnek olarak ona moral değerleri öğretmelidir. Konfüçyüs, bu karşılıklılık ilkesini, toplumda aile dışındaki diğer

ilişkilere (kardeşler, karı-koca ve nihayetinde yönetici ile yönetilen) ve Çin'in farklı uluslarla ilişkilerine (Çin'in medeniyetin merkezi ve örnek olması karşılığında diğer ulusların imparatora saygı göstermesi) uygulamıştır (Starr, 2001, s.42-43; Zhao, 2010, s.586).

Konfüçyüs ekonomik refaha ve eğitime önem verir. Birey sadece kendisi için değil tüm toplum için çalışmalıdır. Zaten, bireyi başkalarından ayrı, özerk olarak ele almak mümkün değildir. Konfüçyüs felsefesini benimsemiş toplumda, bireysel gelişim değil, toplumsal gelişim düşüncesi kabul görür. Bu nedenle, çalışkan ve zeki gençlerin, memuriyet sınavına çalışarak, kendileri ile birlikte tüm ailesinin imparatorluğun nimetlerinden faydalanacağı görevlere gelmesi beklenir (Nisbett, 2003, s.15-16; Zhao, 2010, s.579-580; Zhang ve Kong, 2012, s.133).

Son yıllarda Çin dünyanın en hızlı büyüyen ekonomilerinden biri olarak sürekli ön plana çıkmaktadır. 1990-2004 yılları arasında yılda ortalama %10'luk büyüme hızıyla dünya ortalamasının üç katından fazla büyümüş; 2001-2004 yılları arasında ise, küresel ekonominin 1/3'ünü oluşturmuştur. Hatta kimi uzmanlara göre, mevcut büyümesini sürdürmesi halinde, 2040 yılında Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'ni geçerek dünyanın en büyük ekonomisi olacaktır. Bu ekonomik büyüme, henüz hepsi için olmasa da, Çinlilerin büyük bir çoğunluğunun yaşam standardını da oldukça yükseltmiştir. Öyle ki, ekonomik reformların başladığı 1978 yılına kıyasla, kişi başına gelir 2001 yılı itibarıyla on beş kat artmış ve 170 milyondan fazla insan yoksulluk sınırından çıkmıştır. (Starr, 2001, s.3; Asia Society, 2005, s.8). Ancak bu hızlı büyümenin sadece olumlu sonuçları olmamış; kırsal ve sahil bölgeleri arasında eşitsizlik, çevre kirliliği ve devlet görevlileri arasında yolsuzluğun artması gibi sosyal sorunları da beraberinde getirmiştir (Asia Society, 2005, s.9).

Yüzyıllardır var olan bölgesel farklılıklar, başka pek çok ülkede de olduğu gibi, Çinlilerde de bölgesel tipler (stereotipler) oluşturmuştur. Örneğin, ülkenin kuzeyinde yaşayanlar genellikle daha mesafeli, resmi ve soğuk olarak görülürken, güneyliler daha dışa dönük ve içtendirler. Başkent Pekin'liler daha siyasi ve güç peşinde koşan kişiler olarak kabul edilirler. Şangaylılar, daha kültürlü, açık fikirli, pratik ve yönetimsel olarak becerikli dünya vatandaşları olarak bilinirler. Guangzhou sakinleri ticarete son derece yatkın; Sichuan ve Hunan eyaletlerindeki ise, belki de baharatlı

yemeklerinden dolayı, fevri ve düşünmeden hareket eden insanlar olarak görülürler (Starr, 2001, s.34; Law (2007)'den akt. Tan, 2013, s.27).

Çin Halk Cumhuriyeti, idari olarak, 22 eyalet (*sheng*), nüfusunun çoğunluğunu Han etnik grubuna mensup olmayanların oluşturduğu beş özerk bölge (*zizhiqu*) ile Hong Kong ve Makao özel idari bölgelerinden oluşmaktadır. Eyaletler, ülke çapında toplamı iki bini aşan idari bölgelere ve şehirlere ayrılmıştır. Her idari bölge, ayrıca hiyerarşik olarak, kasaba ve köy yönetimlerine ayrılmıştır. En küçük idari bölümlenme, geçmişte oldukça etkin olan, genellikle "birim" olarak tercüme edilen *danwei*'dir. Herkes bir birime mensup olmak durumunda olduğundan, çalışanlar için birim, işyeri; öğrenciler için, okul; işsizler için ise, mahalleydi. 1960'larda, Komünist Parti'nin en güçlü sosyal kontrol unsuru olan birimler, günümüzde etkinliğini yitirmiştir (Starr, 2001, s.66; Yeni Yıldız Yayınevi, 1997, s.17). Bu idari bölümlenmelerin dışında, idari anlamda eyalet statüsünde olan dört "doğrudan yönetilen şehir" (belediye) (*shi*) bulunmaktadır. Bu şehirlerden biri, Şangay'dır (Starr, 2001, s.34). Şangay eğitim bağlamında Çin'in diğer bölgelerine kıyasla hep üstün olsa da, sonuçta ulusal bir sistemin bir parçasıdır. Bu nedenle, öncelikle, çeşitli gelişim aşamalarında geçmiş olan bu ulusal sistemi kavramak gerekmektedir.

2.1.1. Çin'in Tarihi

Çin tarihi M.Ö yaklaşık 1766 yılındaki Shang hanedanı ile başlamaktadır. M.Ö. 1059 yılında Zhou Hanedanı, Shang Hanedanlığına son vererek, 1000 yıl boyunca Çin tarihinin en uzun süreli hükümlerliğini sürmüştür. M.Ö. 221 yılına kadar derebeylikler halinde yönetilen Çin, bu tarihte Qin beyinin diğer derebeylerini birleştirerek ilk imparator olmasıyla bir birlik halini almıştır. Ülkenin demir yumrukla yönetildiği bu dönemde, Konfüçyüs'ün öğretileri yasaklanmış, binlerce insan ilerde Çin Seddi olacak duvarın inşasına başlanması da dâhil olmak üzere, kanal, yol ve kale yapımında çalıştırılmıştır. Üç yıl sonra imparatorun ölmesiyle Qin hanedanı son bulmuştur. Ardından gelen Han Hanedanlığı (M.Ö.206 - M.S. 220), 20'inci yüzyılın başına kadar sürdürülen memuriyet sınavı (*civil service examination*) da dâhil olmak üzere, Çin toplumunun şekillendiren pek çok ilki başlatmıştır.

Han hanedanından sonra Çin imparatorluğu yaklaşık üç yüz yıl süren bir bölünmüşlük yaşamıştır. Bu dönemde ülke Moğollar ve kuzeyden gelen diğer kabileler tarafından yönetilmiştir. Budizm'in ülkeye girişi de bu döneme rastlamaktadır. 581 yılında Büyük Kanal'ı inşa ederek kuzey ve güneyi birleştiren Sui Hanedanı tekrar birliği sağlamıştır. 618-907 yılları arasında hüküm süren Tang Hanedanlığı döneminde şiir ve sanatta gelişmenin yanı sıra batıdaki ve doğudaki topraklarda genişleme sağlanmıştır. Beş Hanedanlar (960-1279) dönemi, sanatsal olarak zengin bir diğer evre olmuştur. Kubilay Han'ın önderliğinde Çin'i işgal eden Moğollar, Song Hanedanlığına son vererek Yuan Hanedanlığını işbaşına getirmiştir. Bu dönemde Pekin başkent olarak belirlenmiştir.

1368 yılında Ming Hanedanlığı, 1644-1911 arasında Qing Hanedanlığı hüküm sürmüştür. Tibet ve Moğolistan'ın Çin topraklarına katılmasından sonraki yıllarda Qing Hanedanlığı, Batılı ülkelerin ülkede giderek artan etkinlikleri karşısında, katı bir izolasyon politikası yürütmüştür. Ülkeye ticaret amacıyla gelen yabancıların beraberlerinde getirdikleri afyon, Qing imparatoru tarafından yasaklanmış; ancak, yabancılar bu yasağı kabul etmemişlerdir. 1839 yılında, İngilizlere ait 20.000 sandık afyona Çinliler tarafından el konulunca İngilizler misillemede bulunmuş ve Afyon Savaşları başlamıştır. Savaşlar sonunda Çin mağlup olmuş ve çeşitli limanlarda İngiliz kolonileri oluşturulmuştur. Ayrıca, diğer Batılı güçler Qing Hanedanlığının zayıflamasından istifade ederek "etki alanları" oluşturmuş, Hong Kong, Kowloon ve diğer bazı bölgeler belirli süreler için İngilizlere bırakılmıştır. Bu süreçte reformistler eğitim sisteminde reformlar yapılmasını ihtiyaç olarak görmüş, Konfüçyüs düşüncesinin batılı fikirlerle birleştirilmesine çalışmışlardır. Bu da, reformcularla gelenekselciler arasında “Batılı kültürel değerler – Çin değerleri”, “Batı faydacılığı – Konfüçyüs ahlakı”, “Hristiyanlık – Konfüçyüs felsefesi” tartışmalarının iyice alevlenmesine yol açmış; sonuçta, temel Konfüçyüs değerleri ve fikirlerinin korunarak Batılı düşüncelerin ve modellerin benimsenmesi yoluna gidilmiştir (Wu, 2009’dan akt., Deng, 2011, s.562)

Yang (2010, s.4-5), Batının üstünlüğünün kabul edildiği bir süreç olarak 19’uncu yüzyılın ortasından itibaren girilen bu dönemde, eğitim konusunda karar vericilerin inovasyon ve standartlar için önce Batı dünyasına, ardından Japonya’ya, sonra da Rusya ve Amerika’ya yönelmelerinin, yenilik için sürekli olarak bir tarafa yönelinmesi alışkanlığını oluşturduğunu belirtmektedir.

Hem yabancıların ülkeden atılması hem de Qing Hanedanlığını sona erdirmek maksadıyla başlayan isyanlar sonucunda, 1912 yılında Çin Cumhuriyeti ilan edilmiş ve Sun Yatsen ilk cumhurbaşkanı olmuştur. Ancak bu dönemde gerçek güç, şiddete başvurmakta tereddüt göstermeyen yerel yöneticilerde olmuştur. Batılıların devam eden etkisine karşı 4 Mayıs 1919'da Pekin'de başlayan öğrenci protestoları giderek güç kazanmış ve 1915-1920 arasındaki dönem 4 Mayıs hareketi adıyla anılmıştır. Bu dönemde görülen Konfüçyüs öğretilerinin reddi ve toplumsal eylemlerdeki artışlar, komünist devrimin ayak sesleri olmuştur. Politik olarak zayıflamış ve birliğini kaybetmiş ülkede ortaya çıkan iki siyasi partinin modern ulus devlet anlayışları da farklı olmuştur. Pekin Üniversitesi'nde Mao Zedung ile birlikte bir grup gencin kurduğu Çin Komünist Partisinin karşısında Chiang Kaishek liderliğinde Kuomintang (Milliyetçi Parti) yer almıştır. Her iki parti, Chiang'ın önderliğinde Ulusal Devrimci Ordu çatısı altında birleşmeye çalışsa da, fikir ayrılıkları İç Savaş'la sonuçlanmıştır (Stanford, 2001, s.468).

1931 yılında Japonların Çin'in zayıflamasından yararlanmak istemesiyle, Çin-Japon savaşı başlamış; bölünmüş olan ülke işgal edilmiş bir ülkeye dönüşmüştür. 1937 yılında dönemin başkenti Nanjing'e Japonların gerçekleştirdiği saldırıda 300.000 kişi ölmüş; Japonlar II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar işgallerine devam etmişlerdir. Askeri güçlerinin üstünlüğü sayesinde Kuomintang, komünistleri bir yıl süre ile kuzeye doğru sürmüş; bu geri çekiliş Uzun Yürüyüş olarak tarihe geçmiştir. Ancak komünistler, geçtikleri yerlerde toprağı zenginlerden alıp fakir köylülere vererek onların da kendi saflarına katılmasını sağlamıştır. Milliyetçiler şehirleri kontrol ederken, komünistler kırsal alanda sayılarını ve güçlerini arttırmış; 1940'ların sonlarında, kentleri kuşatmışlardı. Kuomintang mensuplarının çoğu, Chiang'ın ordusunu terk etmiş ve komünistlere katılmışlardı. 1949 yılında Nanjing'in komünistlerin eline geçmesinden sonra diğer şehirler de hızla el değiştirmiştir. Sonuçta, Chiang'la birlikte iki milyon kişi Tayvan adasına kaçmıştır.

1 Ekim 1949'da Çin Komünist Partisi başkanı Mao Zedung Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulduğunu ilan etmiştir. Mao, ağır sanayi ile başlamak kaydıyla ekonomiyi geliştirmek için, beş yıllık kalkınma planları yapmaya başlamıştır. Bu reformlar kapsamında, 1957 yılında başlatılan bir kampanya ile (Büyük İleri Hamle - *Great Leap*

Forward), barajlar ve sulama kanalları kurulup yeniden toprak dağıtımı yapılmış; tarımın modernleştirilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda, kırsal alanlarda fabrikalar kurulması planlanmıştır. Ancak kötü planlama ve ülkenin kuzey ve iç bölgelerindeki şiddetli kuraklık nedeniyle bu çabalar başarısızlıkla sonuçlanmıştır. İki yıl süren bir kıtlık otuz milyon insanın ölümüne neden olmuştur. 1956 yılı baharında hükümet, "Yüz çiçek açsın, yüzlerce düşünce okulu yarışsın" sloganıyla Yüz bin Çiçek adını verdiği yeni bir kampanya başlatmıştır. Amaç, yaratıcı düşüncüyü teşvik etmektir. Bir sonraki yıl, kampanya düşüncenin ifadesinde özgürlüğü kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Pek çok insan bunu, siyasi düşüncesini ifade etmek için bir hoşgörü uygulaması olarak değerlendirmiş olsa da, hükümet Komünist Parti'yi eleştirenleri ve entelektüelleri tasfiye etmek için bir fırsat olarak görmüş; bu uygulama, daha sonra Kültür Devrimi olarak adlandırılacak uygulamaların ilk etabını oluşturmuştur.

Mao'nun, popüleritesini canlandırmak için Komünist Partideki rakiplerine karşı başlattığı hareket, daha sonra entelektüelleri, öğretmenleri ve bilim adamlarını da kapsamış ve hepsi "yeniden eğitilmek üzere" kırsal bölgelerdeki çalışma kamplarına gönderilmişlerdir. Becker (2000, s.205), Mao'nun entelektüellere yönelik güvensizliğinin, hatta nefretinin, nedenlerinden birisinin, ülkede oldukça yaygın (her on öğrencinin biri bu okullarda öğrenim görmekteydi) olan Protestan eğitim kurumlarından yetişenlerin Batılılaşma hareketlerinde etkin rol almasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmektedir. Bu dönemde, ayrıca, din yasaklanmış; tapınaklar tahrip edilmiştir. Mao'nun Küçük Kırmızı Kitap'ta yer alan vecizeleri doğrultusunda yaşayan ve onun emirlerini yerine getiren on binlerce genç Mao'nun Kızıl Muhafızlarına (*Red Guards*) katılmıştır.

1970'lerin başında, Mao döneminin sonuna doğru, etkili bir politikacı olan Zhou Enlai, Çin'in Kültür Devrimi sırasında dış dünya ile kopan bağlarını yeniden canlandırmaya çalışmıştır. 1972 yılında ABD Başkanı Richard Nixon, Çin'e tarihi bir ziyaret yaparak Mao ile görüşmüş ve iki ülke arasında diplomatik ilişkilerin geliştirildiği yeni bir dönem başlatılmıştır. 1976 yılında Mao öldüğü zaman, ülke tam bir karmaşa içine düşmüştür. Mao'nun halefi Hua Guofeng olsa da, Mao'nun dul eşi Jiang Qing ve üç bürokrat (Zhang Chunqiao, Wang Hongwen ve Yao Wenyuan) asıl söz sahibiydiler. Dörtlü Çete olarak adlandırılan ve ülke çapında da pek sevilmeyen bu grup, Hua'ya muhalefetlerini

açıkça dile getirmeye başlayınca, topluca tutuklanmış ve 1980 yılına kadar yargılanmadan tutuklu kalmışlardır.

1977 yılında, İç Savaş'ta ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin kuruluşunda aktif rol almış Deng Xiaoping başkan olmuş; bir modernizasyon programı başlatarak katı ekonomik programların yumuşatılması uygulamasına geçilmiştir. Bu arada, Xiaoping bir yandan kamu düzenini bozmadan daha fazla özgürlük taleplerini karşılamaya çalışırken, öte yandan çökmüş ve savurgan bir yönetim anlayışını düzeltmek gibi büyük güçlüklerle karşı karşıya kalmıştır. Özellikle öğrenciler olmak üzere memnuniyetsizliğin çok üst düzeylere çıktığı, yolsuzluk ve yozlaşmaya son verilerek daha demokratik bir hükümet kurulması yönündeki taleplerin arttığı 1989 yılında Tiananmen Meydanı'nda haftalarca süren öğrenci gösterileri, ordunun protestocuların üzerine ateş açması ile sonuçlanmıştır. Dört Haziran Katliamı olarak bilinen bu olay tüm dünyada büyük tepki görmüştür. 1997 yılında Deng Xiaoping'in ölümüyle, komünist devletin kuruluşunda görev alan başkanlar dönemi sona ermiştir.

Günümüzde Çin, istikrarsız ancak büyüyen bir ekonomi ile ülkenin bütünlüğünü tehdit eden çeşitli sorunlar yaşamaktadır; ayrıca, yolsuzluklarla anılan bir yönetim sistemi söz konusudur (Stanford, 2001, s.469). Hindistan ile sınır sorunu, Rusya, Vietnam, Kuzey Kore ve diğer bazı ülkelerle sınır, karasuları ve hâkimiyet anlaşmazlıkları bulunmaktadır. İngilizler, daha önceki anlaşmalar gereği, Hong Kong ve kontrollerindeki diğer bölgeleri, İngilizler tarafından kurulmuş olan mali ve adli sistemlerin en az 2047 yılına kadar sürdürülmesi koşuluyla, 1997 yılında Çin hâkimiyetine devretmiş; Portekiz kolonisi Makao da, Hong Kong'a benzer bir biçimde ekonomik ve idari özerkliğini büyük ölçüde koruması kaydıyla, 1999 yılında Çin'e devredilmiştir. 1949 yılında Chiang Kaishek ve milliyetçi müttefiklerinin kontrolüne giren Tayvan ise, diğer bir sorunlu bölgedir. Milliyetçiler hala tüm Çin'i bir bütün olarak yönetme ideallerini sürdürürlerken, komünistler Tayvan'ın Çin'in bir eyaleti olduğunu iddia etmektedirler. Bağımsızlık isteği dolayısıyla uluslararası dikkat çeken Tibet de tartışmalı bir toprak parçasıdır. Tarihsel süreçte farklı dönemlerde Çin'in kontrolünde olan Tibet'in dini lideri Dalai Lama 1959 yılında sürgüne gitmeye zorlanmıştır. Bölgenin özerkliği 1965 yılında kabul edilmiş olsa da ekonomik olarak hala Çin'e bağımlıdır (Stanford, 2001, s.469-470).

2.1.2. Toplumsal Yapı

Şangay’ın PISA sınavlarında elde ettiği başarının altında yatan nedenleri anlayabilmek için Çin kültürünü, değerlerini, ideolojisini, vb. incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Konfüçyüs felsefesi; imparator-teba, ebeveyn-çocuk, koca-karı, ağabey-kardeş ve arkadaş-arkadaş gibi, birbirlerine karşı görevleri ve sorumlulukları olan hiyerarşik bir toplum yapısı öngörmektedir. Böylece birey kendisini, çok daha büyük ve karmaşık ancak genellikle iyi huylu sosyal bir organizmanın parçası olarak hissetmektedir. Bu organizmadaki tüm bireylerin kendilerine düşen rolleri bulunmaktadır. Bireylerin, örgütlü ve hiyerarşik bir sistemde kendilerine biçilen rolleri yaşamaları, Çin toplumsal yaşantısının özünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bireysel haklar, kişinin keyfine göre gösterebileceği davranışlar değil, toplumda kendisine düşen “pay”’a işaret etmektedir (Nisbett, 2003, s.6; Zhao, 2010, s.587).

Çin tarihinde öğretmenler hep özel ve saygı duyulan bir konumda olmuşlardır. Zhou’dan (1988) aktarıldığına göre, Konfüçyüs öğretmenleri toplumun en çok saygı duyduğu beş kategorinin içinde saymaktadır: Cennetin Tanrısı, Yeryüzünün Tanrısı, imparator, anne-babalar ve öğretmenler (Guo, 2005, s.69). Stanford’a (2001, s.4734) göre ise, Konfüçyüs düşüncesinde, toplumsal yapının en üstünde bilge insanlar, daha sonra ise, sırasıyla çiftçiler, zanaatkârlar, tüccarlar ve askerler yer almaktadır (Stanford, 2001, s.4734; Hayhoe ve Li, 2010, s.96). Konfüçyüsçü bir bilge olan Xun Zi (MÖ.313-328) ise, öğretmenleri hükümdar ile aynı seviyede görmekte ve ulusun yükselmesi için onlara saygı duyulması gerektiğini belirtmektedir. Sonrasında, Tang hanedanı döneminde, Han Yu (768-824) öğretmenin sorumluluğunun üç rolü kapsadığını belirtmektedir: ahlaki değerlerin ve ilkelerin aktarılması, bilgi ve becerilerin kazandırılması ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan şüphelerin giderilmesi (Li, 2016, s.256).

Bu sistem içinde yukarı doğru hareketlilik mümkündü: ailenin, en büyük erkek çocuklarının eğitimi ve yükselmesi için ona yatırım yapması tipik bir davranış şekliydi. Ancak komünistlerin yönetimi devralmasından sonra, sınıfsız toplum ideallerini gerçekleştirme çabaları nedeniyle, bu geleneksel hiyerarşi (özellikle Kültür Devrimi sırasında) bozulmuştur. Aslında öngördükleri yeni sistemde yine de iki sınıf

bulunmaktadır: elitler ve alt tabakadakiler. Toplum iki temel gruba bölünmüştür: siyasi liderler (*ganbu*) ve işçi kitleleri. Komünist Parti'nin felsefesine göre, her iki sınıf da aynı ideal ve hedefleri paylaştığından ortak iyilik için birlikte çalışmalıdırlar. Gerçekte ise, zengin ve fakir arasında giderek daha da büyüyen bir fark bulunmaktadır. Zenginler şehirlerde yaşarken, fakirler kırsal alanlarda hayatlarını sürdürmektedir. İş bulmak umuduyla şehirlere giden çiftçiler, hem barınma hem de istihdam problemlerine yol açmakta, şehirlerde fakir bir tabaka oluşturmaktadırlar (Stanford, 2001, s.473-474).

Konfüçyüs düşüncesi beş temel ilke de şekillenmektedir (Gannon, 2001, s.423-424). Bunların birincisi, insani olma veya başkalarına karşı sürekli olarak insancıl olma ve kendine saygı olarak ifade edilebilecek *jen* düşüncesidir. İkincisi, her şeyi bencilce kendisi için edinmeye çalışan birisi olmak yerine başkalarına yardım etmek ve desteklemek için tam anlamıyla yeterli ve hazır olan "üstün insan" anlamındaki *chuntzu* düşüncesidir. Üçüncü ilke, adap veya *li*, işlerin yapılması gerektiği gibi olmasına atıfta bulunur. Bu bağlamda, örneğin, baba ile oğul, büyük ve küçük kardeşler, karı koca, genç ve daha yaşlı arkadaşlar ile yöneten ve yönetilen (tebâ veya kul) arasında yaşanması uygun olan ilişkiler Beş İlişki kavramı ile ifade edilir. Daha özelde ise *li*, Konfüçyüs'ün aileye verdiği önemi simgeler. Dördüncü ilke, erkek ile kadının, kuvvet kullanarak değil de manevi veya ahlaki olarak örnek olmak suretiyle yönetilmesini gerektiren güce (*te*) atıfta bulunmaktadır. Beşinci ve son olarak, *wen* barışın ve ahlaki eğitimin bir aracı olarak sanata verilen önemi vurgulamaktadır.

Konfüçyüs düşüncesindeki öz gelişim (*self cultivation*) teması, King'den (1985) aktarıldığına göre, bireyin haklarının ve çıkarlarının tanımlanması, sınırlanması ve güvence altına alınması anlamında değildir. Aksine, toplumsal çatışmaların önlenmesi, bireyin toplumun korunması adına kendinden feragat etmesini gerektirmektedir. Tu'dan (1985) aktarıldığına göre, bireyin; kendi arzuları, duyguları ve düşünceleri yerine, toplumun tüm mensuplarınca paylaşılan duyarlılıklara odaklanması beklenmekte; kendi öznelliğini geliştirmesinin kutsanmaya yol açacağı belirtilmektedir. Deutsch (1992) ise, "özerk bireyin, eğer bu terim kullanılabilirse, herhangi bir durumda nasıl davranması gerektiğini bilen, öz disiplinli sosyal kişi olduğunu; bireyin özerk olarak eylemde bulunmasının ise, kendisi ve başkalarıyla, becerikli bir şekilde eylemde bulunabilmesi" anlamına geldiğini belirtmektedir. Bireyin, kendi hak ve çıkarlarından toplum lehine

feragat etmek zorunda olması, batı dünyasındaki birey kavramından net çizgilerle ayrılmaktadır. Cheng (1991), Konfüçyüs'ün birey yaklaşımının, sosyal, politik ve etik ilişkiler ağı içinde bireyin kaybolmasına yol açtığını belirtmektedir (Zhao, 2010, s.580).

Konfüçyüs düşüncesi kişinin toplumdaki rolünü, nasıl davranması gerektiğini belirlerken, Taoizm Çinliler arasındaki temel din anlayışı olarak kabul edilmektedir. Taoizm'de, doğa ile uyum aranır, iddiadan ve rekabetten kaçınılır, materyalist anlayıştan uzak, sade bir hayatın tercih edilmesi önerilir. Bu nedenle Taoizm'den esinlenen porselenlerde balıkçı, oduncu veya ağaç altında tek başına oturan birisi resmedilirken, Konfüçyüs'ten esinlenen eserlerde aile veya farklı yaşlardan insanların birlikte yaptıkları etkinlikler resmedilmiştir. Taoizm'de, insan ve doğanın uyumu ön plandayken, Konfüçyüsçü düşüncede insanın insanla uyumu önemlidir. Taoizm'de şiddet, kesinlikle kabul edilmez ve barışseverliğe (*pasifizm*) yönelinir. Ayrıca, kesin bir şekilde ikiye ayrılmanın mümkün olamayacağını, tüm değer ve kavramların göreceli olduğunu ifade eden ve aslında birbirlerinden varlık bulan geleneksel Çin sembolleri *yin* ve *yang* da Taoizm'de kabul görmektedir (Gannon, 2001, s.425; Nisbett, 2003, s.13-19). İki düşünce yapısının birbirini tamamlar niteliğinden dolayı Çin'de "Başarılı olduğunda, her Çinli Konfüçyüsçü; başarısız olduğunda ise Taocu olur" diye bir söz de vardır (Nisbett, 2003, s16).

Bu konudaki veriler tam ve kesin olmamakla beraber, Din İşleri Genel Müdürlüğü (*State Administration of Religion*) 2000 yılı sayılarına göre, herhangi bir dine inandığını belirtenlerin sayısı 100.000.000 civarındadır. Hui ve Uygurlar başta olmak üzere on etnik grup Müslümandır. Ayrıca, 4.000.000 Katolik ve 10.000.000 Protestan bulunmaktadır. Ülkede 85.000 ibadethane ve 3.000 dini kuruluş bulunmaktadır. Bu kuruluşlar 74 ilahiyat üniversitesinde din adamlarının eğitimlerini gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda, Budistler, Müslümanlar, Taoistler veya Protestanlar kendi ulusal ve yerel örgütleri aracılığıyla dini işlerini bağımsız ve kendi kuralları ve geleneklerine uygun olarak yürütmekte ve dini okullar açabilmektedir (Nanbu, 2008, s.226; Yeni Yıldız Yayınevi, 2007, s.59).

Çin'de Taoizm, Budizm ve Konfüçyüs felsefesi birbirini tamamlar nitelikte işlev göstermektedir. Bu durum "Üç İnanış Bir Arada" şeklinde ifade edilmektedir. Bu nedenle, pek çok Çinli, Konfüçyüs ilkelerini günlük hayatta rehber olarak kabul

ederken, dinsel törenler ve kötülüklerden arınma için Taoist ayinleri benimsemekte, cenazeler için ise, Budist rahiplere başvurmaktadır (Gannon, 2001, s.426; Nisbett, 2003, s.12).

Yukarıda özetlenen yaklaşımlarla şekillenen ve Çin eğitim sistemine yön veren Çin düşünce yapısının Batılı düşünce yapısıyla kıyaslanmasının, Çin düşünce yapısını daha anlaşılır kılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Çin düşünce yapısını Batılı düşünce yapısından ayıran temel noktalar şu şekilde özetlenebilir (Nisbett, 2003, s.5-23):

- Konfüçyüs düşüncesinde, herhangi bir sonuç yaratmayan *bilgi* söz konusu değildir. Bu nedenle, de Çin'deki ilerleme, teori geliştirmeye veya araştırmaya değil, uygulamaya dönük olmuştur; Çin medeniyeti teknolojik olarak çağdaşlarından ilerde olmuştur.
- Çin'de birey, başkalarından izole, soyut olarak düşünülemez; birey, başkalarıyla ilişkilerindeki rollerinin toplamıdır.
- Batı dünyasında aksi düşünce desteklenirken, Çin toplumundaki sosyal yapılarda, tartışma, münazara dâhil olmak üzere, her türlü karşı karşıya kalmadan özellikle kaçınılır; uyumluluk ve birlik içinde davranılması beklenir. Çoksesli batı müziğine karşı, tüm şarkıcıların aynı melodiyi ve tüm müzik aletlerinin aynı notayı çaldığı tek sesli (*monophonic*) müzik de Çinlilerin birlik isteğini yansıtır.
- Batı felsefesinde nesneler, önce, soyut veya somut özelliklerine göre kategorize edilir, sonra da davranış şekilleri ayrı ayrı incelenirken Çin düşüncesinde her şey birbiri ile sürekli bir etkileşim, yankılanım (*resonance*), içindedir; bütünden bağımsız olarak tanımlanması mümkün değildir. Çin tıbbının ameliyattan kaçınması, akupunktur ve *feng shui*, hep bu düşünceden hareketle gelişmiştir. Bu nedenle de, örneğin, Çince de “-lık, -lik” eki bulunmamakta, kuğunun beyazlığı veya karın beyazlığı bulunmaktadır.

Çinli ve Batılı toplumların düşünce yapılarındaki farklılıklardan yola çıkarak, iki toplum arasında aşağıdaki alanlarda bilişsel farklılıklar beklenebilir (Nisbett 2003, s.44-45)

- *Dikkat ve algı kalıpları:* Çinliler daha ziyade çevreye odaklanırken Batılılar nesneyle ilgilenmekte ve Çinliler olaylar arasındaki ilişkiyi Batılılardan daha çabuk fark etmektedirler.

- *Dünyanın yapısı (composition) hakkında temel varsayımlar:* Çinliler tözü (substance) görürken, Batılılar nesneyi (object) görmektedir.
 - *Çevrenin kontrol edilebilirliği hakkındaki inanışlar:* Batılılar buna Çinlilerden daha fazla inanmaktadır.
 - *İstikrar ile değişim hakkındaki zımni kabullenmeler:* Batılılar istikrarı görürken Çinliler değişimi görmektedir.
 - *Olayların açıklanma şekli:* Batılılar nesneye odaklanırken Çinliler olayı daha geniş bir çerçevede ele alarak çevreyi de katmaktadırlar.
 - *Dünyayı düzenleme şekilleri:* Batılılar kategorileri tercih ederken Çinliler daha ziyade ilişkileri vurgulamaktadır.
 - *Formel mantık kurallarının kullanılması:* Çinlilere kıyasla Batılılar olayları anlamada mantık kurallarını kullanmaya daha meyillidirler.
 - *Diyalektik yaklaşımların uygulanması:* Açık çatışmalar veya çelişkilerle karşılaşıldığında, Çinliler orta yolu bulmaya çalışırken, Batılılar diğerine kıyasla bir görüşün doğruluğunda ısrarcı olmayı tercih etmektedirler.
- Aynı çalışmada (Nisbett, 2003) diğer bazı farklılıklar ise, şöyle sıralanmaktadır:
- Doğu toplumlarında ilişkilere yapılan vurgu, başkalarının duygularının da farkında olmayı gerektirmektedir. Batı toplumlarında olduğu gibi nesnelere odaklanma çocukları bağımsız hareket etmeleri beklenen bir dünyaya daha iyi hazırlamaya yardım ederken, Asyalı annelerin yaptığı gibi duygulara ve sosyal ilişkilere odaklanma, çocukların, karşılarındakilerin reaksiyonlarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (ki, çocuklar zaten davranışlarını karşıdan gelecek tepkiye göre ayarlamak durumundadırlar) (Nisbett, 2003, s.59-60).
 - Batılılar çocuklarına fikirlerini açıkça ifade etmeyi, bir nevi “verici” rolünü oynamayı öğretmektedir. Doğu toplumlarında ise, aksine, çocukların “alıcı” rolü oynaması beklenmektedir. Diğer bir deyişle, söyleneni anlamak dinleyenin sorumluluğunda bulunmaktadır. Bu yüzden de Batılılar Asyalıları anlamakta güçlük çekmekte; Asyalılar ise Batılıları düşüncesiz, hatta kaba bulabilmektedir (Nisbett 2003, s.61).
 - Batılıların kategori ve Doğuluların ilişki odaklı yaklaşımları konusunda yapılan bir çalışmada, tavuk, inek ve çim resmi gösterilen Amerikalı ve Çinli

çocuklardan ikili gruplar oluşturmaları istenmiştir. Amerikalı çocuklar tavuk ve ineği gruplarken (kategorileştirme) Çinli çocuklar inek ve çimi (ilişkilendirme) birlikte değerlendirmişlerdir (Nisbett, 2003, s.140-141).

- Kategorileştirme ve ilişkilendirme yaklaşımları çocukların dil edinimlerinde de kendini göstermektedir. Kategoriler isimlerle gösterilmekte; ilişkiler ise, açıkça veya zımnen, bir fiil gerektirmektedir. Göreceli olarak daha güç olmalarından dolayı, fiillerin hatırlanması daha zordur; iletişim sırasında isimlere kıyasla farklı anlaşılmalara daha olasıdır; fiillerin ve ilişkileri tanımlayan diğer terimlerin anlamları, isimlere kıyasla, kültürler arasında daha fazla farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmalar, çocukların isimleri fiillerden daha çabuk öğrendiklerini ortaya koymuştur. Ancak, Doğulu çocukların fiilleri isimlerle aynı hızda (veya ismin başka bir şekilde tanımlanması durumunda, çok daha hızlı) öğrenmeleri genel bulgu ile tezat oluşturmuştur. Bu durum, dillerin yapısal farklılıklarının sonucu olarak görülebileceği gibi, Doğulu çocukların kategorileştirmeyi Batılı akranlarına kıyasla daha geç öğrenmelerinden kaynaklanabilir (Nisbett, 2003, s.148-152).
- Doğu kültüründe, uygun koşulların sağlanması halinde ve yeterince gayret gösterilmesiyle, herkesin öğrenebileceği kabul edilirken Batılılar, özellikle Amerikalılar, becerilerin çalışarak kazanılamayacağını (örneğin, matematik beceriniz ya vardır ya yoktur) kabul etmektedirler. Bu nedenle de Batı kültüründe, “yavaş öğrenen” gibi kavramlar yaygın kabul görmektedir (Nisbett, 2003, s.189; Tucker, 2014b).

2.1.3. Siyasi Yapı

Genelde Çin, özelde ise Şangay eğitim sistemini yöneten siyasi yapının incelenmesinin ülkenin eğitim sisteminin, dolayısıyla PISA sınavındaki başarısının nasıl yönetildiği konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Genel yönetsel yapının bilinmesi, eğitim yönetimi yaklaşımının anlaşılmasına da katkı sağlayabilir.

İki bin yıldan uzun süreli güçlü bir merkezi yönetim kültüründen gelen Çin Halk Cumhuriyeti devletinin örgütlenmesi incelendiğinde temel organlar şunlardır (Yeni Yıldız Yayınevi, 1997, s.71):

- Devlet erki organları: Ulusal Halk Kongresi, yerel halk kongreleri, Devlet Başkanı;
- Devletin idari organları: Devlet Konseyi ve yerel halk yönetimleri;
- Devletin ana askeri organı: Merkezi Askeri Komisyon;
- Devletin adli organları: Yüksek Halk Mahkemesi, yerel halk mahkemeleri ve özel halk mahkemeleri;
- Devlet denetim organları: Yüksek Halk Savcılığı, yerel halk savcılıkları ve özel halk savcılıkları.

Öte yandan Çin Komünist Partisi devletin yönetiminde belirleyici güçtür. Partinin en üst yönetim organları Ulusal Parti Kongresi ve Merkez Komitesi'dir. Ulusal Parti Kongresi beş yılda bir toplanırken Merkez Komitesi yılda en az bir kere toplanmaktadır. Politbüro (24 üyeli) ve Politbüro Daimi Komitesi (9 üyeli), Sekreteryaya, Merkezi Askeri Komite ve Disiplin Soruşturma Komisyonu Çin Komünist Partisi Merkez Komitesinin (ve Çin Halk Cumhuriyeti Ulusal Kongresi'nin) icra organları olarak görev yapmaktadırlar (Yeni Yıldız Yayınevi, 1997, s.78). Partinin ülkedeki liderliği politik, ideolojik ve örgütsel bağlamda aşağıdaki beş boyutta gerçekleşmektedir (Li, 2006, s.15):

- Ülkenin yasama ve yasaların uygulanması faaliyetlerini organize etmek ve gerçekleştirmek,
- Silahlı kuvvetler üstünde liderliğini sürdürmek,
- Memurların çalışmalarını yönetmek ve liderlik etmek,
- Toplumu organize etmek ve harekete geçirmek,
- İdeolojik ve siyasi çalışmaya önem vermek.

Çin siyasi sistemi farklı kademlerdeki idari birimlerden oluşmaktadır. Bu kademeler ulusal, eyalet (*provincial*), vilayet (*prefecture*), kasaba (*county*) ve bucak (*township*) düzeyindedir. Çin Komünist Partisinin ülkedeki örgütlenmesi de aynı şekildedir. Şehirler, özerk bölgeler, belediyeler ve silahlı kuvvetlerden seçimle gelen yaklaşık 3.000 delegeden oluşan Ulusal Halk Kongresi ülkenin yasama organı olup, aynı zamanda üst düzey yöneticileri seçmektedir. Beş yıllığına seçilen delegeler, yılda bir-iki hafta toplanarak temel politika direktiflerini, yasaları, bütçeyi ve önemli personel

değişikliklerini görüşerek onaylamaktadır. Ulusal Halk Kongresi toplantı halinde olmadığı zamanlarda Daimi Komite görev yapmaktadır (Yu ve diğerleri, 2012, s.3) .

Devlet Başkanı, Ulusal Halk Kongresi tarafından beş yıllık bir dönem için seçilmekte ve Ulusal Halk Kongresinin kararlarını uygulamaktadır. Her yıl ortalama iki hafta süreli olarak toplanan Kongre; politika belirleme, yasa yapma, yetki dağıtma ve hükümetin işleyişini gözetmekten sorumludur. Yürütme ayağında en üst kademe Devlet Konseyi'dir ve başbakan, başbakan yardımcıları, bakanlar, komisyon başkanları, genel denetçi ve genel sekreterden oluşur. Devlet Konseyi iç politika, savunma, ekonomi, kültür ve eğitim konularından sorumludur. Üyeleri başkan tarafından belirlenir. Ülkenin idari yapısı, 23 eyalet, beş özerk bölge ve dört eyalet statüsünde belediyeden (Pekin, Şangay, Tianjin ve Chongqing) oluşur. Ayrıca Hong Kong ve Makao ise Özel İdare Bölgeleri (*Special Administrative Regions*) olarak kabul edilmektedir. Yerel kademede, seçimle iş başına gelen görevliler Ulusal Halk Kongresinin küçük ölçekli bir modeli olan yerel halk kongresinde bölgelerini yönetir ve Devlet Konseyine karşı sorumludurlar (Stanford, 2001, s.474; Li, 2006, s.16-17; IQAS, 2009, s.2; Yu ve diğerleri, 2012, s.4).

Merkezi ve yerel yönetimler ile ülkedeki tüm kamu kurumlarında Çin Komünist Partisi'nin farklı organları veya temsilcileri bulunmaktadır. Çin Komünist Partisi ile hükümet iç içe geçmiş durumdadır. Hükümetin uygulayacağı politikalar, Çin Komünist Partisi tarafından belirlenmektedir. Bu politikaların hükümet tarafından uygulanması ve kontrolü, Parti'nin yaptığı atamalarla gerçekleştirilmektedir. Parti'nin Çin siyasi sistemindeki baskın rolü nedeniyle, kimi Batılı uzmanlar ülkeyi "parti devleti" olarak adlandırmaktadırlar (Starr, 2001, s.60-61).

2.1.4. Memuriyet Sınavı

Çin kültüründe sınavlara verilen önemin anlaşılması açısından memuriyet sınavı uygulamasının incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çin kültüründe geleneksel olarak eğitime büyük önem verilmektedir. Eski Çin yazılarında yer alan “Bir ulus devlet kurmak için eğitime öncelik verilmelidir” veya “Eğitimsiz bir insan bilgili ve erdemli bir insan olamaz” gibi sözler Çin insanının

karakter, düşünme ve davranışlarında binlerce yıl öncesinden günümüze kadar etkili olmuştur (Min, 2004, s.4).

Hem bireyin hem de toplumun iyiliği için eğitim ve öğrenme temel bir enstrüman olarak görülmüştür. Bu yüzden de, eğitimle ilgili eski kaynaklarda eğitimin amacı “bireyin içsel erdemlerinin ortaya çıkarılması, insanların yenilenmesi ve en üst noktaya çıkabilmeleri” olarak ifade edilmiştir. Eğitim ayrıca, bireyin toplumda istediği konuma ulaşabilmesi için kendisine avantaj sağlayabileceği özel bir meta olarak da görülmüştür ki, bu yaklaşım memuriyet sınavına altyapı sağlamıştır (Hayhoe ve Li, 2010, s.95; Zhang ve Kong, 2012, s.132).

Eğitime verilen bu önem, M.Ö. 603'te Tang hanedanlığı tarafından uygulanmaya başlayan memuriyet (imparatorluk) sınavı (*civil service exam* veya *imperial exam*; *keju* - 科举考试) sistemi sayesinde kalıcı hale gelmiştir. Söz konusu sınav, Qing hanedanının çöküşünden kısa bir süre önce 1905 yılında kaldırılincaya kadar, devletin imparatorluğun farklı kademelerinde görev yapacak kişilerin seçiminde tüm hanedanların kullandığı zor ama adil bir sınav sistemi olarak bilinmekteydi.

Sınav sistemi üç kademedен oluşmaktaydı: idari bölgelerin sınavları, eyalet sınavları ve ulusal sınavlar. İlk aşama sınavlar (*tongshi*) iki yılda bir; eyalet düzeyindeki sınavlar (*xiangshi*) üç yılda bir eyaletin başkentinde; son aşama (*husishi*) ise, ülkenin başkentinde ve imparatorun huzurunda yapıldı (Zhang ve Akbik, 2012, s.4; Hu, 2010, s.28). Suen ve Vu (2006), sınava talep ve rekabetin fazlalığı nedeniyle, Qing hanedanının son dönemlerinde, ancak milyonda bir kişinin en üst derecede başarılı olabildiğini belirtmektedir (Aktaran: Hu, 2010, s.28). Başlangıç düzeyinde güzel yazı becerileri ve klasikler hakkındaki bilgileri sınanmakta; ileri düzeyde ise, güncel politik konuları analiz edebilmeleri istenmekteydi. İlk ve son aşama sınavı bir günde biterdi ancak eyalet düzeyinde sınava girenler, birkaç gün boyunca bir sınav odasına kapanırlardı. Kendilerine yiyecek-içecek verilerek dışarı çıkmalarına izin verilmeyen bu kişilerin politik konularda makaleler yazmaları istenirdi. Bunun için, klasikleri (*Dört Kitap* ve *Beş Klasik*¹) çok iyi bilmeleri ve tüm argümanlarında bu eserlere atıfta

¹Dört Kitap (*si shu*) ve Beş Klasik (*wujing*) Konfüçyüs felsefesinin temelini oluşturan kutsal kitaplar olarak kabul edilebilirler. Dört Kitap; Dengeleme Doktrini (*the Doctrine of the Mean*), Büyük Öğrenme (*the Great Learning*), Mencius (*Mencius*) ve Seçmeler'den (*the Analects*) oluşmaktadır. Beş Klasik ise;

bulunmaları gerekmektedir. Böylece gösterecekleri güçlü bir ezber yeteneğinin yanı sıra, iyi bir el yazısı ve yazım stili de önem taşımaktaydı. Final sınavı, genellikle imparatorluk sarayında yapılırdı. İmparatorun takdirine mazhar olanlar ilk dereceleri alır ve sınav sonuçlarına göre devletin farklı kademelerinde görevlendirilmek üzere atanırlardı (IQAS, 2009, s.2; OECD, 2012c, s.150).

Bu sınavla ilgili birkaç husus yüzyıllarca geçerliliğini korumuştur. Öncelikle, sadece sınav sırasında performans gerektirmesi yönüyle basit bir sistemdir. Sadece zengin aileler çocuklarına öğretmen tutabildiklerinden herhangi bir örgün eğitim sistemi bulunmamaktaydı. Sınavın 1905 yılında kaldırılmasının nedeni de aslında bu durumdu: Yüzyılın başında, nüfusun % 90'ından fazlası eğitimsizdi. Reformcular, eğitim yönteminde radikal değişiklik yapılmadan Çin'in modernleşemeyeceğini savunmaktaydılar (Becker, 2000, s.206). Sınav, devlet açısından memur almanın, özel hayat açısından ise, sosyal hiyerarşi basamaklarında yükselmenin tek yolu olması itibarıyla Çin toplumunun hayatında çok önemli bir konuma sahip olmuştur. Kültür Devrimi sırasında, referans yöntemiyle ve tamamen politik ölçütlerle personel alımını gören halkın üniversite sınavlarının 1978 yılında tekrar başlatılmasını memnuniyetle karşılamasının altında yatan da muhtemelen sınavla yetenekli kişilerin hak ettiklerini elde edeceğine duyulan güvendir (Bai, 2010, 107-108; Zhang ve Kong, 2012, s.134).

Memuriyet sınavı, kendi kendine çalışmaya dayanan bir sistemdi. Hem devlet hem de aileler için az masraflı bir sistemdi çünkü sadece bir sınav ve hemen her evde zaten bulunan klasikler dışında bir şey gerektirmemekteydi. Sınava girmek için, aslında sadece sınavlarla sınırlı olmayan cinsiyet ayrımcılığı dışında, herhangi bir koşul bulunmamaktaydı. Bu yüzden de sınava girecek kişinin aile geçmişinin önemli olmadığı kabul edilmekteydi. Zaten romanlar, operalar ve diğer çeşitli sanatsal şekillerde yüzyıllardır ortaya konan Çin folklorik kültürü, yıllarca fakirlik ve güçlülere göğüs geren ama yılmadan çalışarak memuriyet sınavlarında başarılı olup yüksek mevkilere erişen, prenseslerle evlenen ve muhteşem kutlamalarla evlerine dönenlerin hikâyeleri ile

Şiirler Kitabı (*the Book of Odes*), Belgeler Kitabı (*Book of Documents*), Değişiklikler Kitabı (*Book of Changes*), Ayinler/Törenler Kitabı (*Book of Rites*) ile İlkbahar ve Sonbahar Vakayinamesi'nden (*the Spring and Autumn Annals*) oluşmaktadır. Önce Dört Kitap'ın, sonra Klasiklerin okunması önerilmektedir. (Wilson, 2010; Nylan, 2001)

doludur. “Kitaplarda altın da güzel kadınlar da vardır – *There is gold in books and there are beautiful women in books - Shuzhong ziyou huangjinwu, shuzhong ziyou yanruyu*” şeklinde Türkçe’ye çevrilebilecek Çin atasözü, bir yönüyle bu sınav sisteminin sadece akademik beceriyi test etmediğini aynı zamanda sosyal mobilitiyi de düzenleyen bir araç olduğunu belirtmektedir. Bunun gibi pek çok atasözü ve deyim memuriyet sınavına gösterilen toplumsal kabul örneği olarak Çin diline yerleşmiştir. Örneğin, kırsal bölge sınavı birincisine verilen *jieuyan*; başkent birincisine verilen *huiyuan* ve imparator nezdindeki sınavın birincisine verilen *zhuangyuan*, tüm sınavları birinci olan geçene verilen *lian zhong sanyuan* unvanları bugün de başarı dilemek amacıyla kullanılmaktadır. Kitaplar bilgiyi; altın refahı; güzel kadınlar ise sosyal statüyü temsil etmektedir (Bai, 2010, s.107; Cheng, 2012, s.24; Zhang ve Kong, 2012, s.136-137).

Memuriyet sınavında başarı erişilmesi çok güç bir hedef olarak görülmekteydi. Her yıl on binlerce aday arasında gerçekleşen büyük bir yarışma sonucunda sadece birkaç kazanan olmaktaydı. Oldukça belirsiz ve açık uçlu sınav makalesi ile doğru cevapların yokluğu bir tür belirsizlik ve dolayısıyla müthiş bir psikolojik baskı yaratmaktaydı. Adayların çalışmak için yapabildiği tek şey, klasikleri sindirmek ve sınav yapanın ne sorabileceğini tahmin etmektir. Kısaca, sınava hazırlanma oldukça zorlu bir süreçti.

Memuriyet sınavı, sosyoekonomik statüleri ne olursa olsun, çocuklarının (sadece oğullarının) geleceği için tüm ailelere büyük umutlar sunmakta; bu umutlar da çalışkanlık ve güçlülere uyum yeteneği olarak yansımaktaydı. Bu geleneksel kültürel miras tüm Çinlileri kapsamaktadır. Öte yandan, bu miras, gerçek öğrenme veya bilgi yerine, sınav sonuçlarına büyük önem verilmesini de beraberinde getirmiştir. Çinli gençler, bir bakıma, on altı yüzyıldan fazla bir süredir girecekleri sınavların güçlükleri ile yüzleşmek üzere eğitim görmektedirler.

2.2. Çin Eğitim Sistemi

Çin’in PISA sınavlarında sağladığı başarıyı oluşturan en önemli hususun ülkede uygulanmakta olan eğitim sistemi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu bölümde tarihsel olarak gelişim süreci de dahil olmak üzere, ülkenin eğitim sistemi detaylı olarak incelenecektir.

Dünya nüfusunun 1/5'ini barındıran ve gelişmekte olan bir ülke olarak Çin, dünya eğitim kaynaklarının sadece %2'si ile tüm dünyadaki öğrencilerin %26'sına hizmet vermektedir. 1940'larda nüfusunun %80'i cahil, 1980'lerde 15 yaş üstü nüfusun ortalama eğitimi sadece 7.8 yıl iken, günümüzde okuryazarlık oranı %93'ün üstüne çıkmıştır. 2005 yılı itibarıyla farklı kademelerdeki okullarda, yaklaşık 12 milyon öğretmen 240 milyon öğrenciye eğitim vermektedir (Asia Society, 2005, s.10).

Şangay, eğitim bağlamında Çin'in genelinden oldukça iyi durumda olsa da, nihayetinde ulusal sistemin bir parçasıdır. Bu nedenle, öncelikle tarihsel süreciyle birlikte eğitime bakış açısının ve içinde bulunduğu ulusal sistemin gelişim sürecinin (1980'lerde başlayan reform sürecinin) gerçekleştiği bağlamın iyi kavranması gerekmektedir.

"Eğitim" konusundaki kültürel birikim Çin için özel bir anlam ifade etmektedir: eğitim (diğer bir deyişle, sınava hazırlanma), yukarı doğru sosyal hareketliliğin, bireyin geleceğinin kurtuluşunun, tek yolu olarak görülmüştür. Bu düşüncenin bazı yansımaları şu şekilde ifade edilebilir (Cheng, 2012, s.24):

- Eğitim, sosyal basamakları tırmanmanın temel yolu olarak görülmektedir. Bu husus, devlet memurlarına ve diğer resmi görevlilere verilen önem ile iç içe geçmiştir. Memuriyet sınavı uygulaması nedeniyle, sadece bilgili kimseler resmi görevli veya memur olabilmekteydi. Burada aslında, döngüsel bir nedensellik görülmektedir. Sosyal statü, resmi görevli olma, bilgelik ve eğitim insanların gözünde eşanlamlı hale gelmiştir.
- En üst basamağa kadar yükselme şansı çok az da olsa, başarı ümidi ve inancı tüm toplumun sınav veya eğitim konusunda istekli olmasını sağlamıştır. Çok çalışmanın sonuçta karşılığının görüleceği düşüncesi de bu istekliliği desteklemiştir. Ailenin geçmişi ve doğuştan getirilen yetenekler gibi hususlar kontrol edilemezken, çok ama çok çalışmak kişinin elinde olan bir konudur.

Cheng (2012, s.24), Çin'in eğitim anlayışı ile ilgili diğer bazı gözlemlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Çin'de saygı duyulan tek başarı, sınav başarısıdır.
- Eğitim başarısı, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ve onların sosyal yansımaları ile ölçülür, çağdaş anlamda bilgi edinimi ile değil.

- Okuma, öğrenme ve eğitim eşanlamlı; okuma, öğrenme ve ezber tek etkili yöntem olarak kabul edilir. "Okuma her şeyden daha yüksek değerdedir" anlayışından dolayı ezberci eğitim geleneği yerleşmiştir.
- Gerçekte memuriyet sınavındaki sınav sonuçları, nihai karar verici olan imparator veya sınav değerlendiricisi tarafından öznel olarak belirlenmekteydi. Başarılı makaleler, yetkili otorite tarafından uygun görülen makalelerdi. Bu durum, politik doğruluğu bilimsel nesnellığe tercih eden kültürel boyutu açıklayan neden olabilir.
- Öğretmenler, öğrenciler ve veliler/ebeveynler, sınav sonucunun müfredatın içeriğinden daha önemli olduğu konusunda mutabıktırlar.
- Çin'de motivasyon dışsaldır; aile veya sosyal beklentilerle harekete geçer. Pek çok olayda, içsel motivasyon ve konu ile gerçekten ilgili olma durumu söz konusu değildir.
- Bu durum, sınav baskısının temel kaynağını da göstermektedir. Hemen tüm Uzakdoğu ülkelerinde, öğrencileri sınava hazırlama dışında bir işlevi olmayan, özel ders veya özel öğretim kursu merkezi gerçeği çok yaygındır.
- Memuriyet sınavı geleneği, sıkı çalışma ve güçlüklerle göğüs germe geleneğini de açıklamaktadır.
- Bu gelenek aynı zamanda çaba göstermenin içsel yetenekten daha önemli olduğu inancını desteklemektedir. Pek çok farklı kültürde kabul görmese de "Çalışkanlık aptallığı telafi edebilir" düşüncesi yaygın bir Çin inancıdır.

2.2.1. Eğitim Gelişim Süreçleri/Aşamaları

Çin ulusal eğitim sistemi çeşitli gelişim aşamalarından geçerek günümüzdeki halini almıştır. Bu aşamalar; komünist devrim öncesi dönem, 1949'dan itibaren geçilen Sovyet sistemi ve 1960'ların başındaki "Rönesans" dönemi, Kültür Devrimi (1966-1976) sırasında yaşanan korkunç yıkım ile 1980'lerdeki hızlı büyüme sonrasında 21'inci yüzyılda "kitlese"l" yükseköğretim hamlesi. Kültür Devrimi dönemi dışındaki tüm aşamalarda eğitimin, hem nitelik hem de nicelik olarak, yukarı yönlü geliştiği rahatlıkla söylenebilir (Cheng 2012, s.25; IQAS, 2009, s.3-5).

2.2.1.1. 1949 Öncesi Dönem

1905 yılında memuriyet sınavının kaldırılmasına kadar geçen sürede eğitim memuriyet sınavı doğrultusunda şekillenmişti. Soylu ailelerin ve üst düzey devlet görevlilerinin çocukları için eğitim veren *guo-zi-jian* adı verilen yükseköğretim kurumları, Konfüçyüs öğretisine ait metinlere dayanan ders materyallerini kullanmaktaydı (Min, 2004, s.5).

Batılı anlamda eğitim, ülkenin 1840 yılında Afyon Savaşında yenilmesi sonucunda Hristiyan misyonerlerin kurmuş oldukları okullarla başlamıştır. Bu okulların ülkedeki etkisi üç kanaldan yürümüştür: Batılı tarzda eğitim veren okullar, Çinli akademisyen ve öğrenciler için ülke dışında eğitim programları ve Çinli reformcuların modernizasyon çabaları (Min, 2004, s.7).

1905 yılında imparatorluğun son bulmasından sonra sömürgeci güçlerin etkinliklerine göre ülkenin farklı kesimlerinde farklı eğitim sistemleri benimsenmiştir. Bunun en belirgin örneği Şangay'da yaşanmıştır. 19'uncu yüzyılın ortasında ve sonlarında imzalanan imtiyaz anlaşmalarıyla Şangay, Fransız ve İngilizlerin kontrolüne girmiş; Fransızların egemen olduğu bölgelerde Fransız, İngilizlerin hâkim olduğu bölgelerde ise İngiliz sistemi benimsenmiştir (OECD, 2012c, s.151). Ülkede ayrıca Japon eğitim sistemi de uygulanmaktaydı. Ancak, Japon emperyalizmine karşı 4 Mayıs hareketinin oluşturduğu siyasi ortamın desteği ve 1919-1921 yılları arasında ülkede bulunan Amerikalı eğitimci John Dewey'in sosyal ve politik felsefe, eğitim felsefesi, etik ve modern eğitim yaklaşımları konusundaki düşüncelerinin etkisiyle, eğitim sistemi çoğunlukla 6+3+3 (altı yıl ilkokul, üç yıl ortaokul ve üç yıl lise) Amerikan sistemine evrilmiştir (Su, 1995, s.304 ve 307).

ABD, Japonya, İngiltere ve kıta Avrupa'sında eğitim gören Çinliler Batı kaynaklı bilim ve teknolojiyi öğretim programlarına taşıyarak Çin okullarını reforme etmeye çalışmışlardır. Daha sonra Pekin Üniversitesi adını alan ilk modern üniversite olarak Metropolitan Üniversitesi (京师大学堂) 1898 yılında kurulmuştur (IQAS, 2009, s.3; Min, 2004, s.9). 1922 yılında, 6+3+3+4 okul sistemi (altı yıl ilkokul, üç yıl ortaokul, üç yıl lise ve dört yıl üniversite) benimsenerek 1949 yılına kadar sürdürülmüştür (Min, 2004, s.10).

20'nci yüzyılın başından itibaren yaşanan iç savaşlar ve yabancı işgallerine rağmen, 1949 yılında komünist devrim gerçekleştiğinde, ülkede;

- Yaklaşık 300.000 ilköğretim ve 4.000 ortaöğretim okulu,
- Toplam 117.000 öğrencisi olan 205 yükseköğretim kurumu (124'ü devlete, 61'i özel ve 20'si misyonerlere ait) bulunmaktaydı (IQAS, 2009, s.3; Min, 2004, s.10).

2.2.1.2. 1949–1965 Arası Dönem

Komünist Partisinin kontrolünde bir devlet kurumu olarak eğitim devletin sıkı kontrolü altındaydı. Politik ve ideolojik doktriner eğitimi okullardaki öğretim programlarının en belirgin özelliği idi. Herkesin parti devletinin politikalarını ve siyasi söylemlerini anlayabilmesini sağlamak amacıyla ilköğretimin yaygınlaştırılması ve cehaletin (okuryazar olmama) yok edilmesi gerekmekteydi. En başından itibaren öğrencilerin sosyalist devlete ve Partiye sadık olmaları öğretilmekte; sosyalist ideolojinin benimsetilmesi okulların temel amacı olarak kabul edilmekteydi (Ngok, 2007, s.143; Hu, 2010, s.29).

Ancak bu dönemde eğitim Partideki hiziplerin güç savaşına sahne olmaktaydı. Radikaller ve ılımlılar (son dönemde muhafazakârlar veya reformcular) olarak ayrılan farklı hizipler bu alanda güçlü olmak için sıkı bir çekişme halinde olmuşlardır. Radikallere göre eğitim, sınıflandırma ve seçkincilik karşısında, politik ve ideolojik öğretim ile sosyal eşitliğin sağlanması için bir araçtır. İlimliler ise, daha pragmatik bir bakış açısı benimsemekte ve nitelikli işgücü eğitiminde ve ülkenin modernleşmesindeki rolüne vurgu yapmaktadırlar. İlimliler ayrıca süper okulların ve kurumların kurulmasını, daha sıkı eleme ve seçim için rekabetçi sınavların uygulanmasını ve liderler ile seçkinlerin yetiştirilmesini savunmaktadırlar.

1949-1958 yılları arasında hükümet Sovyet modeline dayanan bir eğitim sistemini benimsemiştir. Bu dönemde, ülkenin ekonomik kalkınmasına destek sağlamak amacıyla binlerce Rus uzman ülkeye gönderilmiştir. Okullar millileştirilmiş, merkezi planlama, finansman ve yönetim altına alınmışlardır. Aynı zamanda, cehaletin yok edilerek ilköğretimin tüm ülkeye yayılması hedeflenmiştir. 5+6 yıl süreli ilk ve ortaöğretimde kullanılan kitaplar ve müfredat ülke çapında standart hale getirilmiştir.

Özellikle yükseköğretimde, öğretim programları ve ders kitapları Rusçadan Çinceye çevrilerek okullarda kullanılmıştır. Ancak, Sovyetler Birliğindeki beş yıllık yükseköğretimde kullanılan bu kitap ve programların dört yıllık Çin yükseköğretim programları ile eşleştirilmesinde sorunlar yaşanmıştır (Li-xu, 2001, s.112).

Planlı ekonomi döneminin pek de güçlü olmayan ekonomik performansına rağmen ekonomik gelişimde yükseköğretimin rolü ihmal edilmemiştir. Sosyalist ekonominin nitelikli ve eğitilmiş işgücüne ihtiyaç duyması nedeniyle yükseköğretim ülkenin gelişim stratejisinin bir parçası olarak ele alınmıştır (Ngok, 2007, s.143). Bu dönemde, Sovyet yükseköğretim sistemi doğrultusunda, yükseköğretimde eğitim ve araştırma birbirinden ayrılmış; üniversiteler öğretim, iletişim, ulaştırma ve inşaat gibi özelleşmiş yükseköğretim birimlerine dönüştürülmüştür (Xiaoying, 2012, s.38). Dolayısıyla yükseköğretim kurumları yeniden yapılandırılmış, farklı bakanlıklar bünyesinde uzmanlık üniversite ve fakülteleri kurularak merkezi olarak planlanan ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda insan kaynağı yetiştirilmiştir. Fakülteler ve üniversiteler kısa süreli *zhuanke* (iki-üç yıllık ve daha ziyade mesleki), uzun süreli *benke* (dört-beş yıllık ve daha akademik) ve lisansüstü programlar sunmuş ancak diploma vermemişlerdir. Hükümet Sovyet bloğu ülkelerine lisans ve lisansüstü seviyede öğrenci göndermiş, Sovyet akademisyen ve yöneticiler Çin üniversitelerinde görev yapmışlardır (Li-xu, 2001, s.108-109; Yu ve diğerleri, 2012, s.20). Ancak, Çin ile Sovyetler Birliği arasındaki ilişkilerin kötüleşmesi sonucunda, Çin hükümeti Sovyet modelini terk ederek okullarda Rusça yerine İngilizceyi ikinci dil olarak benimsemiştir. Yeni bir ikili sistem modelinin denenmesine geçilmiş; tam gün süreli normal okulların yanı sıra, programlarının yarısı çalışma, diğer yarısı ise okuldan oluşan iş-ders okulları uygulanmıştır. Kimi bölgeler dokuz (5+4 yıl) veya on (5+5) yıllık daha kısa öğrenim sürelerini benimsemişlerdir. 1963 yılında Eğitim Bakanlığı 12 (6+6) yıllık ilk ve ortaöğretim süresi benimseyerek standart ders kitapları geliştirmiştir. Süper okullar sistemi sınırlı kaynakların optimizasyonunu sağlamıştır. Yükseköğretime daha fazla erişim sağlamayı amaçlama Büyük İleri Hamle (*Great Leap Forward*) döneminde ciddi bir yükselişe yol açmış; yükseköğretim kurumlarının sayısı 1957’de 229’dan 1960’ta 1289’a çıkmıştır. Ancak, yükseköğretimdeki bu aşırı büyümenin nitelik ve verimlilikte karşılığının alınamaması ve Çin-Sovyet ilişkilerindeki bozulma sonucunda, Eğitim

Bakanlığı birleştirme yoluyla yükseköğretim kurumlarının sayısını 1963'te 407'e düşürerek daha nitelikli bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır (IQAS, 2009, s.3-4; Min, 2004, s.11-15; Yang, Vidovich ve Currie, 2007, s.577).

2.2.1.3. 1966-1976 Arası Dönem (Kültür Devrimi)

Kültür Devrimi, "burjuvazi"nin ülkenin "üstyapısı"ndaki (müzik, sanat, opera, edebiyat ve diğer güzel sanatlar) etkilerinin yok edilerek, proleter ideolojiye uygun bir şekilde yenilenmesi amacıyla 1966 yılında Mao tarafından başlatılmış bir ulusal harekettir. "Dört Eski"nin (eski fikirler, eski kültür, eski gelenekler ve eski alışkanlıklar) yanı sıra özellikle Konfüçyüs düşüncesinin toplumdan silinmesi için siyasi kampanyalar gerçekleştirilmiştir (Deng, 2011, s.562). Konfüçyüs'ün yanı sıra dini inanışlar da baskı altına alınmış; ibadet yerleri kapatılmış veya yıkılmıştır (Nanbu, 2008, s.224). Bugün resmi söylemde "On Yıllık Kargaşa" olarak ifade edilen bu dönemin eğitim sistemi üzerindeki etkisi son derece yıkıcı olmuştur. Klasik okullar kapatılmış ve yerlerine işçiler, köylüler ve askerlerden oluşan politik ekiplerin yönetiminde sınıf mücadelesini anlatan müfredatlar uygulayan okullar açılmıştır. Pek çok teknik-mesleki ortaöğretim okulu kapatılmış ya da genel okullara dönüştürülmüştür. Burjuva geleneğinde yetiştiği kabul edilen öğretmenler ve entelektüeller, proleter ideolojiye göre yeniden eğitilmek üzere fabrikalara, köylere ve uzak bölgelere gönderilmişlerdir. Proleter ideolojiden esinlenerek hazırlanmış birkaç prototip kullanılarak tüm sanatsal etkinlikler sıfırdan başlatılmıştır (Cheng, 2012, s.26; IQAS, 2009, s.4).

Üniversite ve fakültelerin çoğu kapatılmış ve Ulusal Yükseköğretim Giriş Sınavı kaldırılmıştır. 1970 yılında bazı yükseköğretim kurumları, tamamıyla siyasi ölçütler doğrultusunda, "işçi-köylü-asker öğrenciler" almaya başlamıştır. Bu dönemde ortaokuldan mezun olmak ve üç yıl çalışmış olmak gibi diğer bazı ölçütler de bulunmaktaydı. Öğrenim genellikle iki-üç yıl süreliydi. Öğretimin niteliği zayıftı ve resmi bir akademik değerlendirme söz konusu değildi. 1965 yılında 674.000 olan öğrenci sayısı 1970 yılında 47.800'e düşmüş; eğitimli insan gücünde ciddi bir sıkıntı yaşanmıştır (Cheng, 2012, s.26; Min, 2004, s.16). Ütopik bir eşitlik hedefiyle çıkılan bu yol, ekonomik durgunluk ve "sefalette eşitlik" olarak gerçekleşmiştir.

2.2.1.4. 1977'den Günümüze

Mao'nun 1976'da ölümünden sonra, Deng Xiaoping'in iktidara gelmesi ve açık kapı uygulaması sayesinde eğitim sistemi, büyüyen ekonomiye nitelikli çalışan yetiştirmeyi amaçlayan bugünkü yapısına evrilmiştir. Yapılan reformlarla köylülere toprak verilmiş ve fazla mahsulleri kendilerine ayırmalarına müsaade edilmiştir. Böylece ticari faaliyetler yeniden başlamıştır. Aynı dönemde, okullar yeniden açılmış; 1977 yılında üniversiteler öğrenci almaya başlamıştır. Bu dönemde eğitim sektörünü zorlayan en büyük gelişme bir yandan ekonominin artan talebini karşılarken öte yandan kaliteyi koruyabilmek olmuştur. Köylüler, para kazanmaya başlayınca kendi okullarını açmak istemişlerdir. Bunun sonucunda, 1980 yılında, eğitimin yerel düzeyde finanse edilebilmesine olanak sağlayan yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiş; 1985 yılında eğitimin adem-i merkezileşmesinin önünü açmıştır. Çıkarılan yasalar ve yapılan düzenlemeler Çin eğitim sisteminin toparlanmasına ve yeniden yapılanmasına katkı sağlamıştır (Cheng, 2012, s.25; IQAS, 2009, s.4)

Bu son dönemde Çin eğitim sistemindeki diğer önemli dönüm noktaları şu şekilde sıralanmaktadır (Cheng, 2012, s.26):

- 1986 yılında yürürlüğe giren Zorunlu Eğitim Yasasıyla, altı yılı ilkokul, üç yılı ortaokul olmak üzere dokuz yıllık eğitim zorunlu hale getirilmiştir. 1990'ların ortasında ise, bu hedefe ülke çapında ulaşılmıştır.
- 1982 yılında, Batılı ülkelerde olduğu gibi Çin üniversitelerinde de unvan sistemi uygulanmaya başlanmıştır.
- 1988 yılında ülke çapında tek tip ders kitabı kullanılması uygulamasına son verilmiştir.

Ders kitaplarının tek tipliliğinden vazgeçilmesi, dokuz yıllık zorunlu eğitimin ülkenin tamamına yayılması aşamasında tek tip ders kitaplarının aslında eğitimin niteliğinin arttırılmasının önünde bir engel olduklarının Çinli yetkililerce anlaşılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çünkü Şangay gibi gelişmiş bölgelerde kitaplar basit kalırken, kırsal bölgelerdeki okullarda kitapların içeriği zor bulunmaktaydı. Bu nedenle, farklı bölgelerden gelen talepler doğrultusunda, kabaca dört farklı sosyoekonomik yapıya denk gelecek şekilde dört içerik benimsenmiştir: Birincisi, ekonomik ve eğitimsel koşulları bakımından gelişmiş bölgelerdeki okullar için; ikincisi, genelde tarıma dayalı

ekonomisi olan ve ekonomik ve eğitimsel koşulları yetersiz olarak kabul edilen bölgelerdeki okullar için; üçüncüsü, ülkenin özellikle batı ve güneybatısında azınlıkların yaşadıkları bölgelerdeki okullar için; dördüncüsü de, bu özellikleri taşımayan ve “ortalama düzeydeki” okullar içindir (Marton, 2006, s.235).

Dokuz yıllık zorunlu eğitim ile askeri, siyasi ve dini eğitim gibi belirli alanların dışındaki farklı kademelerde Çin-yabancı ortak girişimlerinin eğitim programı sunmalarına izin verilmektedir. Öğretim süresi aşamalı olarak on iki yıla çıkarılmış ve süper okullar yeniden açılmıştır. Genel ve mesleki-teknik eğitimde eşit oran sağlamak amacıyla, mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması sağlanmıştır.

Tsang'dan aktarıldığına (2000) göre, mesleki teknik eğitimdeki öğrenci oranı 1980'de %18'den 1997 itibarıyla %56'ya ulaşmıştır. Ancak hızlı büyüme nitelikte düşme ve yetersiz finansman gibi sorunlara yol açmıştır. Bu nedenle bazı mesleki-teknik okullar kapanırken, bazıları ilk iki yıllarında genel eğitim, son yıllarında mesleki eğitim verecek şekilde programlarını revize etmişlerdir. Yükseköğretime giriş oranlarının daha yüksek olmasından dolayı pek çok öğrenci hala genel ortaöğretimi tercih etmektedir.

Hızlı büyüyen ekonominin ihtiyaçlarını karşılamak için yükseköğretimde de bir dizi reform gerçekleştirilmiştir. 1977 yılında yeniden Ulusal Yükseköğretim Giriş Sınavı'nın uygulanmasına başlanmıştır; 1978 yılında lisansüstü eğitim başlatılmıştır. 1982 yılında yükseköğretim kurumları ve araştırma enstitüleri akademik unvanlar vermeye başlamıştır. Böylece batılı ülkelerdeki unvan sistemi Çin üniversitelerinde de uygulanmaya başlanmıştır. Aynı dönemde, 1980 yılında, Şangay gibi özel teşebbüsün yoğun olduğu merkezlerde, iş garantisi vermeyen meslek okullarının açılmaya başlaması, planlı ekonominin önemli bir unsuru olarak uzun süre devam eden (aşağıda açıklanan) insan gücü planlama politikasının artık terk edilmek durumunda kaldığının ilk göstergesi olarak önem taşımaktadır. 1997 yılında, tüm mezunlara iş garantisi eğitim sisteminden kalkmıştır (Cheng, 2012, s.26; IQAS, 2009, s.4; Kwong, 2016, s.8).

Dünya Bankası ile ortaklaşa yürütülen projelerle, 1981-1992 yılları arasında yükseköğretim kurumları öğretim ve araştırma tesisleri ile öğretim kalitelerini iyileştirmiştir. Bu kapsamda 800'den fazla öğrencinin doktora, 9.000 civarında

öğrencinin ise yüksek lisans eğitimi desteklenmiş; yurt dışında öğretim elemanı yetiştirme programları uygulanmıştır.

Dünya Bankası uzmanları, ayrıca, 1995 ve 1999 yıllarında Çin yükseköğretimi konusunda iki rapor hazırlamıştır. Bunlardan 1995 tarihli Çin: Yükseköğretim Reformları (*China: Higher Education Reforms*) raporu, Çin'in yükseköğretim kurumları seçeneklerini arttırmasını, kaynak yaratmak amacıyla devlet üniversitelerinin inisiyatif almalarını teşvik edecek bir mekanizmanın oluşturulmasını, yükseköğretimde devletin rolünün yeniden tanımlanmasını, politika tasarımı nitelik ve eşitlik ilkelerine öncelik verilmesini önermiştir (Yang, 2010, s.8; Hayhoe, 1989, s.76).

1999 tarihli 21'inci Yüzyılda Çin Eğitimi İçin Stratejik Hedefler (*Strategic Goals for Chinese Education in the 21st Century*) başlıklı rapor ise, 21'inci yüzyıldaki yoğun rekabette eğitimin stratejik rolüne vurgu yapmaktadır. Rapor;

- Yükseköğretimde devletin rolünün karar verici, hedef belirleyici, denetçi ve yönetici olarak belirlenmesini,
- Finansman ve yönetimlerinde yükseköğretim kurumlarının daha özerk olabilecekleri bir ortam oluşturulmasını tavsiye etmektedir.

Çin Halk Cumhuriyeti Yükseköğretim Yasası da dahil olmak üzere 1997 yılından sonra ortaya konan yükseköğretim politikalarının Dünya Bankasının söz konusu tavsiyeleri ile uyumlu olduğu görülmektedir (Yang, 2010, s.9; Yang, Vidovich ve Currie, 2007, s.577):

- Merkezi hükümetin sadece politika oluşturma ve planlama yoluyla makro düzenlemeler yapması, merkezi hükümetin ve yükseköğretim kurumlarının rollerinin açık bir şekilde tanımlanarak yetkinin merkezi hükümetten yerel yönetimlere devredilmesi yoluyla yükseköğretim kurumlarında yapısal reform gerçekleştirilmesi,
- Verimlilik ve kaynakların daha iyi kullanılması için yükseköğretim kurumlarının birleştirilmesi,
- Öğrenci kabulünde yükseköğretim kurumlarına daha fazla otonomi verilmesi,

- Yükseköğretimin yaygınlaştırılmasında maliyetlerin paylaşılması için öğrencilerin harç ödemesi ve öğrencilere kredi verilmesi,
- Finansmanın verimliliği ödüllendirecek şekilde değiştirilmesi,
- Yükseköğretim kurumlarının kendi stratejik planlamalarını yapmalarına izin verilmesi,
- Beyin göçünün önlenmesi için akademik ve araştırma ortamının iyileştirilmesi,
- Kalite güvence ve değerlendirme uygulamalarına daha fazla önem verilmesi bu tavsiyelerin bir kısmını oluşturmaktadır.

1980'lerin başında bir milyon olan yükseköğretim öğrenci sayısı 2004 yılında yükseköğretime kayıt oranının %19 olmasıyla 20 milyonu aşmıştır. Yapısal reformlar yükseköğretimi merkezi planlamadan çıkarıp kurumsal özerklik sağlamıştır. Eski sistemde, Devlet Konseyi'nin hazırladığı ulusal sosyoekonomik gelişim planı doğrultusunda, Eğitim Bakanlığı;

- İhtiyaç duyulan kurum sayısı ve türü ile öğrenci sayılarını
- Her bir sanayi ve bölge için öğrenci kotalarını
- Akademik alanlara öğrenci dağılımını
- Akademik branşlara ve disiplinlere göre öğrenci sayılarını belirleyen bir yükseköğretim planı hazırlamaktaydı. Kurumlar, ülkenin insan kaynağı ihtiyacını karşılamak üzere programlarını tasarlamakta ve öğrenciler dar kapsamlı uzmanlık eğitimleri almaktaydılar. Örneğin, üniversiteler makine mühendisliğinde genel bir program yerine,

- Hafif sanayi makinacılığı
- Ağır sanayi makinacılığı,
- Kimyasal sanayi makinacılığı,
- Kamu işleri makinacılığı,
- Petrol sanayi makinacılığı,
- Tarım makinacılığı gibi uzmanlık programları sunmaktaydı.

Hükümet aynı zamanda tüm mezunlar için istihdam planları da yapmaktaydı. Bu nedenle öğrencilerin okulda ne öğrendikleri veya sonrasında ne iş yapacakları üzerinde

pek kontrolleri bulunmamaktaydı. Giderek artan ölçüde geçilen pazar ekonomisine uyum sağlamak amacıyla, yükseköğretim kurumları, uzmanlık alanlarını ve öğrencilerin bilgi tabanlarını genişleten, disiplinler arası çalışmaları teşvik eden reformlar gerçekleştirmiştir. Bu amaçla 1980'lerde 1400 civarında olan uzmanlık alanı 2003'te 200'e düşürülmüştür. Kurumlar artık programlarını merkezi planlamaya göre değil, iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlamaktadırlar. Ayrıca harç almaya başlanmış, eşitliği sağlamak amacıyla borç ve kredi uygulamasına geçilmiştir. 1978-2003 yılları arasında yurtdışında eğitim gören 700.000'den fazla Çinli öğrencinin yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ü ülkelerine dönmüştür. Başlangıçta yurtdışındaki öğrencilerinin çoğunun masraflarını hükümet karşılar, son yıllarda bu durum tersine dönmüştür. 2003 yılından itibaren, yurtdışına eğitim görmeye giden öğrencilerin sayısı artmamaya; hatta kendi ülkelerinde artık yükseköğretime daha iyi erişim sağlanmasından dolayı kısmen düşmeye başlamıştır (IQAS, 2009, s.5; Min, 2004, s.19-20; Kwong, 2016, s.9).

Çin'de yaygın ve kolay olan sahteciliği önlemek amacıyla, 2008 yılında yapılan bir başka düzenlemeyle, Çin yükseköğretim kurumları tarafından verilen lisans, yüksek lisans ve doktora diplomaları, defter formatından A4 kâğıt boyutuna dönüştürülmüş ve bir dizi güvenlik önlemi eklenmiştir. Örneğin, lisans diploması yeşil renkli, üzerinde ışığa tutulunca görülen filigranı ve genellikle kırmızı renkli mühür bulunmaktadır. Benzer niteliklerdeki yüksek lisans diploması mavi, doktora diploması ise pembe renktedir. Ayrıca, tüm mezuniyet belgelerinde, 16 basamaklı bir sayı bulunmakta ve Çinli yetkililer bu sayı üzerinden belgenin gerçekliğini kontrol edebilmektedirler. (1-5'nci sayılar belgeyi veren kurum; 6'ncı sayı eğitim düzeyini - 4 lisans, 5 yüksek lisans, 6 doktora; 7-10'uncu sayılar yılı; 11-16 ise öğrencinin tespit edilmesi için gerekli diğer bilgileri göstermektedir.) (Karvinen, 2011, s.34)

Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Çin Akademik ve Lisansüstü Eğitim Gelişim Merkezi (*Chinese Academic and Graduate Education Development Center*), akademik unvanlardan ve Çin üniversitelerindeki eğitimin düzeyinin belirlenmesinden sorumlu birimdir. Bu merkez tarafından yapılan üniversite sıralamaları Çin'de en çok kabul gören sıralamadır. Altı yılda bir yapılan bu sıralama, üniversitenin kaynakları, öğrenci niteliği, araştırmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri gibi veriler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Karvinen, 2011, s.35).

Sonuç olarak, Çin'deki iki dönemin eğitim sisteminin özellikleri Tablo 2.1'de verilmiştir. Sosyalist model ve serbest Pazar modelindeki hedefler ve yetiştirilmek istenen insan profili, Çin'in eğitim alanında günümüzde sağladığı gelişimin değişim sürecini de yansıtmaktadır.

Tablo 2.1. Çin'deki Eğitim Modelleri

1949-1975 Sosyalist Model	1976-2000 Serbest Pazar Modeli
“Kızıl ve uzman” bireyler yetiştirmek	İleri düzeyde bilgili müteşebbisler yetiştirme
Eğitim imkânlarının genişletilmesine vurgu	Eğitimin niteliğinin artırılmasına vurgu
Formel ve informal eğitimin (yarı zamanlı okullar) geliştirilmesi	Formel eğitimin geliştirilmesi
İlköğretimin geliştirilmesine odaklanma	Yükseköğretimin artırılmasına odaklanma
Sovyetler Birliğini model alma	Batılı ülkeleri model alma
Yabancı ülkelerden nispeten izole	Batıyla akademik değişim ve işbirliği
Tüm okulların devlet kontrolünde olması	Devlet okullarının yanında özel okullara izin verilmesi
Merkezi eğitim yönetimi	Yetkinin yerele (eyalet ve illere) devredilmesi
Finansmanda, öğretmen atamalarında, müfredatta, öğrenci alımında, mezunların işe yerleştirilmesinde devlet kontrolü	Okul yönetiminin finansman, öğretmen ataması ve öğrenci alımında nispeten özerk olması; mezunların kendilerinin iş araması
Uygulamalı bilgiye odaklanmış müfredat	Akademik ve ileri düzey bilimsel bilgiye odaklanmış müfredat
Siyaset ve işgücü eğitiminin müfredatın parçası olması	Politika ve işgücü eğitimine daha az vurgu
Marksist, Leninist ve Maocu düşüncelerin politika derslerinde öğretilmesi	Marksizm'in yanı sıra, vatanseverlik, vatandaşlık ve ahlak eğitiminin politika derslerine katılması
Teori ve pratiğin derslerde birleştirilmesi	Derslerin yaratıcı düşünce ve bağımsız öğrenmeyi desteklemesi

Kaynak: Kwong, 2016, s.10.

2.3. Nitelik Geliştirme Çalışmaları

1985 yılında gerçekleştirilen idare reformu sonucunda okulların finansmanı ve yönetiminde yerleşme ile birlikte, yerel ekonomilerdeki farklılıklar nedeniyle, okullar arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır. 2006 yılında yapılan Zorunlu Eğitim Yasası Değişikliği, merkezi hükümetin farklı kapasitelerdeki yerel ekonomilere yardımda bulunmasını sağlamıştır. Bu kapsamda, merkezi hükümet, geri kalmış bölgelere birim

öğrenci maliyetinin % 80'i, az gelişmiş bölgelerde ise % 60'ı kadar destek sağlarken, gelişmiş bölgelere bu anlamda bir katkı yapılmamaktadır.

1980'ler ve 90'larda temel eğitime yapılan vurgu, 2000'lerde yükseköğretime kaymıştır. 1998 yılından itibaren yükseköğretimin elit bir tabaka ile sınırlandırılması politikasına son verilmiştir. 1999 yılında tüm kurumların kapasitelerini % 50 oranında arttırması sağlanmış; bu artış, müteakip yıllarda % 25 ve % 22 olarak devam etmiştir. Özel yükseköğretim kurumlarının da açılmasıyla, 1998'de altı milyon olan öğrenci sayısı 2009 yılında 29,8 milyona yükselmiştir. Bu durum, bir yandan, özellikle büyükşehirlerde üniversite mezunu işsizlerin ortaya çıkmasına yol açarken, öte yandan, akademik çalışmalar için daha motive edici olmuştur.

Öğrenci sayısı ve yüzdesi olarak hala oldukça küçük olsalar da, (*minban* adı verilen) özel eğitim kurumlarının sayısı giderek artmaktadır. Özel şirketler/bireyler veya kolektifler (demokratik bir parti veya yasal olarak oluşturulmuş herhangi bir grup) dahil olmak üzere devlet dışındaki sektörler ve girişimciler/aktörler tarafından işletilen *minban* okulları, tanımından anlaşılabilceği gibi, sahiplik yönüyle tamamen özel değildir. Diğer bir ifadeyle, dört çeşit özel okul bulunmaktadır (Guo ve diğerleri, 2012, s.11; Xiaojiong, 2006, s.91):

- Eskiden uygulanan komün sisteminde, köylerin kendi okullarını kendilerinin işlettiği ve köyün okulunun öğretmenine para yerine buğday veya benzeri ihtiyaç malzemeleri ile ödeme yapılan okullar. Bu okulların sayıları oldukça azalmış olmakla birlikte kırsal bölgelerde hâlâ mevcudiyetlerini sürdürmektedirler.
- İkinci grup, devletin sahip olduğu ancak kişiler tarafından işletilen *guoyou minban* adı verilen okullardır. Okul tesislerinin kamuya ait işletmelerce yapıldığı ve özel müteşebbisler tarafında işletilen bu okullar göz önünde bulundurulduğunda, Çin'de kamu ve özel sektörün eğitim dünyasındaki kesişimi ve üst üste binmesi biraz daha iyi anlaşılabilir.
- Üçüncü grubu oluşturan özel okullar zengin ailelerin çocukları içindir ve aileler ücreti karşılığında çocuklarının eğitimlerini sağlamaktadır. Normal ticari

işletmeler gibi işletilen bu okulların bazıları ülke dışında okumak isteyen öğrencileri hedeflemekte, uluslararası müfredatlar uygulamaktadırlar.

- Son grup ise, kar amacı gütmeyen ve kamu yararı için işlev gösteren özel okulardır.

İlk üç grupta yer alan okullar Çin eğitim sisteminin özelleştirilmesinin ve pazar haline gelmesinin ürünleriyken, son tür tamamen özel finansmanla kurulup işletilmekte ve çalışması, öğretmenlerinin niteliği, uyguladığı müfredatıyla yerel eğitim yetkililerinin gözetiminde faaliyet sürdürmektedir. Ayrıca, ikinci eğitim programlarından uzaktan eğitim veya dışarıdan bitirme sınavlarına dek geniş bir yelpazedeki yaşam boyu öğrenme programları da verdikleri sertifika veya diplomalarla eğitim sisteminin bir unsuru olarak işlev göstermektedirler (Cheng, 2012, s.27-28; Mok, 2005, s.224).

Minban okullarındaki yöneticiler büyük oranda devlet okullarından emekli olmuş idarecilerden oluşmaktadır. Büyük çoğunluğu emekli olmadan önce çalıştıkları okul bölgelerinde çalışmaya devam etmektedirler. Öğretmenlerin de yaklaşık %40'ı aynı şekilde devlet okullarından emekli olmuş öğretmenlerden oluşmaktadır. Gerek yöneticiler gerekse öğretmenler süper okulların emeklilerinden oluştuğu ve *minban* okulları süper okullarla işbirliği içinde oldukları için okulların verdiği eğitim de genellikle yüksek nitelikli olmaktadır (Xiaojiong, 2006, s.81-84).

Özel sektöre destek verilmesinin nedeni daha fazla kaynağın harekete geçirilmesidir. İşadamlarının daha fazla ve daha iyi eğitim fırsatlarının ekonomik ve sosyal gelişimi daha da ileriye taşıyacağına inanmaları nedeniyle (Mok, 2005, s.226), 1990'ların başından itibaren yerel özel eğitim kurumları hızla çoğalmış, harç ve bağışların yanı sıra oluşturdukları eğitim programları, danışmanlık ve teknik hizmetler yoluyla finanse edilmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarındaki genellikle kısa süreli eğitimler, kamu yükseköğretimini tamamlayıcı olarak işlev göstermiştir. Günümüzde çoğunluğu iki veya üç yıllık programlar sunan 1000'in üzerinde özel yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Fakat bu kurumların çok küçük bir kısmı (ancak %5'i) Yükseköğretim Kurumları Kurulması Ulusal Komitesi (*National Committee for the Establishment of Higher Education Institutions*) tarafından akredite edilmiştir. Bu durum ise, doğal olarak özel yükseköğretim kurumlarına ait algının olumsuz olmasına yol açmaktadır.

2002 yılı sonunda çıkan bir yasanın özel eğitim kurumlarına (*minban*) devlet okulları (*gongban*) ile aynı statüyü tanınması ve özerkliklerini güvence altına alması sayesinde, bu kurumların daha hızlı büyüyecekleri ve Çin yükseköğretiminde daha fazla rol oynayacakları düşünülmektedir. Özel yükseköğretim kurumlarının devlet üniversiteleri ile bağlantılı olarak kurulabilmeleri (iki kurum arasında işbirliği sağlanması), hem devlet üniversitesinin özel üniversitenin kalite güvence süreçlerine müdahil olabilmesi hem de idari ve öğretim personeli sağlaması sayesinde, özel yükseköğretim kurumlarına ciddi bir destek sağlamıştır (Min, 2004, s.32; Mok, 2005, s.227; Yang, 2010, s.21).

Merkezi hükümetin eğitim gelişimine büyük önem vermesine ve eğitim yatırımlarına rağmen, 1995-2005 yılları arasında GSMH'den eğitime ayrılan pay %3 dolaylarında kalmıştır (Chi, 2009, s.49). Aynı dönemde bu oran gelişmiş ülkeler için %6, gelişmekte olan ülkeler için ise, %4 civarında olmuştur (Min, 2004, s.27).

Çin yükseköğretiminde güncel eğilim gençlerin sadece kısa vadede yapacakları işler için değil, hayatları boyunca karşılaştıkları güçlükleri aşabilecek niteliklere sahip olacak şekilde eğitilmeleri yönündedir. Üniversiteler, öğrencilerini sadece entelektüel anlamda değil, ahlaki, fiziksel ve estetik bağlamda da geliştirmelidirler. Mezunları ürün veya çıktı olarak değil, iyi eğitilmiş gelecek nesiller olarak görülmelidirler. Ancak, Çin'de yaşanan müfredat ve öğretim reformlarının yansımalarını gösteren tüm bu değişimlerin tüm yükseköğretim kurumlarında aynı şekilde benimsenip uygulandığını söylemek pek mümkün olamamaktadır. Ülkenin önde gelen ulusal üniversitelerinde bulunan imkânlar ve nitelikli öğretim elemanları bu değişimleri hemen benimseyip uygularken yetersiz beşeri, fiziki ve mali kaynaklar nedeniyle diğer kurumlarda uygulama bu denli güçlü veya hızlı olmayabilmektedir (Min, 2004, s.25-26).

2.3.1. Öğretmenler ve Eğitim Ortamları

Kültür Devrimi sırasında ilk veya ortaokul mezunları bile entelektüel olarak nitelendirilip ücra köylere gönderildiklerinde, oralaradaki en eğitimli kişiler olarak öğretmen olmuşlardı. 1980'lerde eğitimde gerçekleştirilen reformlar ciddi bir öğretmen açığına yol açmıştır. Bu nedenle, büyük bir çoğunluğu yetersiz olan bu öğretmenler yeniden eğitilerek devlet memurluğuna [*guoban* (Becker, 2000, s.203)] alınmışlardır. Ancak daha iyi çalışma ve yaşam koşulları nedeniyle bu öğretmenlerin şehirlere akın

etmesi sonucunda, şehirler ile kırsal kesimdeki öğretmen niteliği arasında ciddi bir fark oluşmuştur. Kırsal kesimdeki öğretmen açığını gidermek için “ücretli öğretmen” [*daike* (Becker, 2000, s.202) veya *supply teacher*] statüsünde öğretmenler geçici olarak görevlendirilmektedir. Şehirlerde, özellikle büyük şehirlerde, durum daha iyidir. Bu bölgelerde, öğretmenlik, ülkenin genelinin aksine, öğretmen maaşlarındaki iyileştirmeler sayesinde tercih edilen bir mesleğe dönüşmüştür.

Sınıfların ortalama öğrenci mevcudu 50 civarındadır; ancak, kırsal bölgelerde 80 veya 100 kişilik sınıflar görülebilmektedir. Büyük şehirlerde nüfusta yaşanan düşüşler, sınıf mevcutlarının azalmasını sağlamıştır (OECD, 2012c, s.155).

Çin’de işbaşında eğitimlerle öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasının köklü bir geçmişi vardır. Öğretim Araştırma Grupları (*Teaching Research Groups - jiaoyanzu*) okul temelli öğretmen eğitimlerinin belkemiğini oluşturmaktadır. Bu araştırma grupları, bir dizi öğrenme etkinliğinin koordineli bir şekilde yürütülmesiyle öğretmenlerin öğretme yeterliliklerinin ve çalışma şevklerinin yükseltilmesini hedeflemektedir. Bu gruplarda öğretmenler; birbirlerinin dersini izlemekte, kamuya açık dersler organize etmekte, öğretim araştırma yarışmaları düzenlemekte, ödevleri kontrol etmekte, farklı sınıfların sınav sonuçlarını/kâğıtlarını gözden geçirmekte, öğretimin zorluk düzeyin kontrol ve takip etmekte, öğretimin durumunu izlemekte, öğretmenlerin karşılaştığı problemleri tespit edip çözümler geliştirmekte, uzmanları davet ederek forumlar düzenlemekte, farklı okullardaki öğretmenlerle bir araya gelerek paylaşımda bulunmaktadırlar. Okuldaki her dersin bir araştırma grubu bulunmaktadır. Ülkemizdeki zümreler gibi, Kolektif Ders Hazırlama Grupları (*Collective Lesson Preparation Groups – beikezu*) araştırma grubunun en küçük unsuru olarak işlev göstermektedir (Wong, 2010, s.626; Wong, 2012, s.350; Jensen ve diğerleri, 2012, s.90; Salleh ve Tan, 2016, s.4). Öğretmenler, düzenli olarak yaptıkları zümre toplantılarında bir sonraki haftanın ders planlarını yapmaktadır. Bu planlar aynı zamanda öğretmenin profesyonel gelişiminin göstergesi olarak işlev göstermektedir. Öğretmenlerin dersleri, ayrıca, meslektaşları, yeni öğretmenler, kıdemli öğretmenler veya müdür tarafından izlenebilmektedir. Bazen de öğretmenlerin, diğer öğretmenler için, örnek ders yapması istenmektedir. Çoğunlukla aynı zümre içinde gerçekleştirilen bu örnek dersler, öğretmenlerin birbirleri ile deneyimlerini paylaşımları ve birbirlerinden öğrenmeleri

için bir fırsat yaratmaktadır. Ayrıca, terfi ettirilmesi düşünülen öğretmenler de derste gözlenerek nihai karar verilmektedir. Zaten eğitim yöneticisi konumundaki hemen hemen tüm personel öğretmen olarak işe başlamış ve yükselmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin her bir derse şova çıkar gibi hazırlandıklarını söylemek ciddi bir abartı olmayacaktır (Cheng, 2012, s.28-29; Wong, 2012, s.350; Jensen ve diğerleri, 2012, s.82-84).

Öğretim araştırma grupları üç kademede desteklenmektedir: eyalet/belediye, okul bölgesi ve okul düzeyinde. Eyalet düzeyindeki öğretim araştırma ofisi, okul bölgesi düzeyindeki öğretmen eğitimi fakültelerindeki öğretim araştırma ofisleri ve okullardaki öğretim araştırma bölümleri/ofisleri hiyerarşik bir yapı içinde birbirleri ile ilişkili olarak çalışmaktadırlar. Her okulun öğretim araştırma bölümleri, okullarındaki öğretim araştırma gruplarından ve onların altındaki ders hazırlama gruplarından sorumludurlar. Öğretim araştırma gruplarının çoğu haftada iki-üç ders saati (40 dakika) bir araya gelir ve bu toplantılar öğretmenlerin ders programlarında belirtilerek yapısal destek sağlanır. Tüm okullarda öğretim araştırma grupları olmasına karşılık, tüm sınıflar için ders hazırlığı grupları olmayabilmektedir. Örneğin, beş ayrı matematik dersi hazırlama grubu yerine bir ortaokul bir de lise matematik dersi hazırlama grubu olabilmektedir (Tan, 2013, s.187; Salleh ve Tan, 2016, s.5).

Öğretmen gelişim planı ve öğretmen değerlendirme sistemi, öğretmenlerin öğretim araştırma ve ders planı hazırlama gruplarına aktif olarak katılmalarında merkezi kontrol işlevi göstermektedir. Okul temelli öğretmen eğitimi planı, öğretmenlerin öğretim araştırma grubu marifetiyle profesyonel gelişimlerinin sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmen değerlendirme sistemi ise, öğretmenin öğretim araştırma grubuna katkısını göz önünde bulundurmaktadır (Tan, 2013, s.189; Salleh ve Tan, 2016, s.4).

Çin yükseköğretim sistemindeki 1.45 milyon çalışanın 554.000'i öğretim görevlisidir. Bilgi insanlarına geleneksel olarak gösterilen saygının Kültür Devrimi sırasında yok edilmesi dolayısıyla, 1990'lara kadar gelirleri, benzer nitelikte eğitim almış olanlara kıyasla, daha düşüktü. Hükümet ve üniversitelerin öğretim görevlilerinin prestijlerini yükseltme çabalarının sonucunda, 1998'den 2001'e kadar olan süreçte ortalama gelirleri 12.000 yuandan (yaklaşık 1.500 \$) 24.000 yuana (3.000 \$) yükselmiştir. Ayrıca,

öğretim görevlilerinin yaşam koşullarının iyileştirilmesi için 114,4 milyar yuan (yaklaşık 14,3 milyar \$) harcanmış, yeni lojmanlar yapılmıştır. Tüm bu destekler sonucunda günümüzde Çin’de akademisyenliğin gençler için cazip mesleğe dönüştüğü söylenebilir (Min, 2004, s.37; Tucker, 2011, s.15).

Eğitim Bakanlığı’nın 2002 yılı verilerine göre, yükseköğretim sistemindeki öğretim elemanlarının %9,5’i profesör, %30,3’ü doçent, %35,2’si yardımcı doçent (ABD’deki “*assistant professor*” muadili), %19’u öğretim görevlisi (*assistant teacher*) ve %6’sı okutmandır (*lecturer*). Önde gelen üniversitelerde kıdemli öğretim elemanlarının (profesör ve doçent) oranı çok daha yüksek olabilmektedir. Örneğin, Pekin Üniversitesinde bu oran %70’i geçmektedir. Yükseköğretimin hızlı büyümesi nedeniyle büyük oranda öğretim elemanı alımı nedeniyle, öğretim elemanlarının %46,4’ü 35 yaşın altındadır. %39,8’i 36-50 yaşlarında, %11,4’ü ise 51-60 yaşlarındadırlar. Son grubun küçük olmasının nedeni de Kültür Devrimi sırasında yaşanan olumsuzluklardır. Profesörler dışındakiler için emeklilik yaşı 60, profesörler için ise 63’tür (Min, 2004, s.37).

2.3.2. Sürekli Müfredat Reformu

1980’lerden beri Çin eğitim sisteminde farklı kademelerde sürekli reformlar yapılmaktadır (Cheng, 2012, s.30-31). 1985 yılında eğitimin yönetimi ve finansmanının yerelleştirilmesi reformu, 1998 yılında ders kitaplarının ülke çapında tektipliliğinden vazgeçilmesi, 1999 yılında yükseköğretimdeki büyüme, 2002 yılında özel okulları teşvik yasası ve 2006 yılında eğitimin finansmanındaki eşitsizliği gidermek için yapılan düzenleme son yıllarda yapılan başlıca reformları teşkil etmektedir. Ancak, müfredat reformlarının sürekliliğinin vurgulanması adına, Çin’de gerçekleştirilen reform dalgalarını kısaca incelemek faydalı olacaktır: 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla, Sovyet modeline dayalı bir ulusal müfredat ve ders kitapları yürürlüğe sokulmuştur (1949-1952 birinci dalga; 1953-1957 ikinci dalga). Sovyetlerle ilişkilerin zayıflamasıyla, 1958 yılında başlatılan “eğitim devrimi” devletin sosyalist ve tarımsal eğitimi destekleyeceğinin işareti olmuş, çeşitli yenilikler gerçekleştirilmiştir (1958-1962 üçüncü dalga; 1963-1965 dördüncü dalga). Bu durum, tüm üniversitelerin kapatıldığı ve entelektüellerin hapsedildiği veya çalışma kamplarına gönderildiği Kültür Devrimine

(1966-1976) kadar devam etmiştir. 1976 yılından sonra eğitim sistemi yeniden kurulmuş ve 1977 yılında ülke çapında üniversite giriş sınavı uygulanmıştır (1977-1980 beşinci dalga; 1981-1984 altıncı dalga). 1985 yılında Devlet Başkanı Deng Xiaoping'in eğitim reformu yoluyla insan kaynağının geliştirilmesi ihtiyacını vurgulamasıyla modern eğitim reformları başlamıştır (1985-1998 yedinci dalga). Bu süreçte temel eğitimin idare ve finansmanında adem-i merkeziyetçi bir yapıya geçiş; dokuz yıllık zorunlu eğitimin uygulanmasına geçilmesi; ortaöğretimde yapısal değişiklikler ve mesleki eğitimin geliştirilmesi; yükseköğretime öğrenci alımında reform; ders kitaplarının tektipliliğinden vazgeçilmesi gibi önemli yenilikler gerçekleştirilmiştir. Yine bu süreçte gerçekleştirilen Müfredat Reformu (1988-1997), Çin'in hızlı ekonomik gelişimi için duyulan ihtiyaçları karşılamaları maksadıyla okulların hazırlanmasını amaçlayan bir dizi temel eğitsel değişikliğin yaşandığı dönem olmuştur. Toplumsal ihtiyaçların öğrenci gelişimi ve okuldaki derslerin entegre bir müfredat kapsamında bir araya getirilmesi yoluyla öğrenci niteliğinin artırılması bu dönemdeki reformun temelini oluşturmuştur. Sonraki dönemde zorunlu dersler, seçmeli dersler ve etkinlik temelli dersler olmak üzere üç parçalı müfredatın uygulamaya geçirilmesi önemli bir diğer gelişme olmuştur. 1991 yılında gerçekleştirilen pilot uygulamalardan sonra ilkokullar 1992, liseler 1995 ve ülkedeki tüm okullar 1997 yılında yeni müfredatı uygulamaya başlamışlardır (Tan, 2012, s.156; Cui ve Zhu, 2014, s.1)

Çin ekonomisinin planlı ekonomiden pazar ekonomisine geçişi ile birlikte ortaya çıkan ihtiyaçlar, müfredat reformu yapılmasını gerektirmiştir. Uluslararası rekabet giderek daha da artmaktadır. Uluslararası arenada nihai başarıda yaratıcı yetenekler başrolde oynamaktadırlar. Özellikle bilgi ekonomisinin yaygınlaşmasına paralel olarak Çin eğitim sisteminde de reform gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilgi ve internet teknolojisinin öğretim araçları, sınıf ortamının düzenlenmesi ve derslerin veriliş şeklinde yarattığı değişiklikler ayrıca önem taşımaktadır. Artık geleneksel eğitim felsefesi ve kavramları ile genel anlamda okul yönetimi anlayışının değişmesi gerekmektedir. Çin eğitim sisteminde müfredat reformu yapılmasını gerekli kılan diğer bir husus ise, bedensel ve zihinsel nitelikler de dahil olmak üzere, nitelikli eğitimin bireyin her yönüyle ve tam bir birey olarak gelişimine odaklanabilmesi için, sınav odaklı sistem dolayısıyla birey

üzerinde oluşan fazla yüklerin kaldırılması gerekliliğidir (Guan ve Meng, 2007, s.580-581).

Bu bağlamda son reform çabası, okulöncesi eğitimi arttırmayı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı ve bireysel ihtiyaçlar ile farklılıklara saygı gösterilmesini amaçlayan ve genel olarak, eğitimde eşitlik, kalite ve bireyselleşme çağına geçiş olarak görülen önümüzdeki on yılın stratejik planıdır.

Tüm bu reform çabalarına rağmen, özellikle ortaokullarda eğitim hala sınav odaklı olarak gerçekleştirilmekte, okuldaki etkinlikler sınav hazırlığı göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Öğrenciler, çoğunlukla hafta sonları da dahil olmak üzere, ek dersler almakta ve çok yoğun çalışmaktadır. Özel dersler ve/veya özel öğretim kursları, eğitim sisteminde ciddi bir yer tutmaktadır. Örneğin, 1996 yılında Hong Kong'da yapılan bir araştırma, ilkokul öğrencilerinin %45'inin özel ders almakta olduklarını ortaya koymuştur (Hoi-yan, 2003, s.51). Xue ve Ding'den (2008) aktarıldığına göre, Çin'de 4.472 ailede yapılan bir başka araştırmada, ilkokul öğrencilerinin %73.8'nin özel ders aldığı; ortaokul öğrencileri için bu oranın %65.5, lise öğrencileri için ise, %53.5 olduğu anlaşılmıştır. Liu'dan (2012) aktarıldığına göre, Tayvan'da 20.000 ortaokul öğrencisiyle 2001 yılında yapılan bir araştırmada, 7'nci sınıf öğrencilerinin %72.9'unun haftada ortalama 6.5 saat özel ders aldıkları tespit edilmiştir (Zhou ve Wang, 2016,s.107).

Bazı bölgelerde hafta sonları ders yapılması yasaklansa da, bu konuda kalıcı çözümler oluşturulamamıştır.

Günümüzde uygulanmakta olan müfredatı belirleyen 2001 tarihli Temel Eğitimde Müfredat Reformu Genelgesinde (*the Compendium for Curriculum Reform of Basic Education*) müfredat reformunun altı hedefi şu şekilde ifade edilmektedir (Lee ve diğerleri, 2013, s.274; Zhu, 2007, s.228; Guo, 2012, s.90):

1. *Kapsamlı ve uyumlu bir temel eğitim sistemi geliştirmek:* Müfredatın işlevini bilgi aktarımından öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını sağlamaya dönüştürmek.

2. *Yeni bir müfredat yapısı oluşturmak:* Okulların ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için disiplin merkezli müfredat yapısını dengeli, entegre ve seçmeli bir müfredat yapısına dönüştürmek.
3. *Çağdaş müfredat içeriğini yansıtmak:* Eski müfredatın güç ve karmaşık kapsamını azaltmak ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmaları için gerekli bilgi, beceri ve tutumları yansıtmak; müfredatın kapsamını öğrencilerin hayatları ile ilişkilendirmek.
4. *Yapılandırımcı öğrenmeyi desteklemek:* Pasif ve ezberci öğrenme stillerini aktif ve problem çözen stiller ile değiştirerek öğrencilerin bilgiyi işleme, bilgi edinme, problem çözme ve işbirlikçi öğrenme becerilerini genel olarak geliştirmek.
5. *Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri oluşturmak:* Ölçme-değerlendirmenin amacı eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasından seçim yapılmasına kadar farklı yelpazelerde olabilir. Yeni müfredat süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarını gerektirmektedir.
6. *Müfredat çeşitliliği ve uyarlamasını teşvik etmek:* Merkezi hükümet, yerel yönetimler ve okullar arasında işbirliğiyle müfredatın içeriğini yerel koşullara uygun olarak belirlemek.

Aynı genelge reform politikasının çerçevesini ve sekiz temel unsuru ise şu şekilde belirtmektedir (Feng, 2006, s.136):

- a. Çerçeve felsefe olarak gizli varsayımlar ve değerler
 - Ulusun gelecekteki gelişiminin en önde gelen insan kaynağı, orijinal ve yaratıcı fikirlere sahip genç nesil olacaktır.
 - Öğrencilere anlamlı deneyim kazandırma ve pozitif tutumlarını, sağlıklı kişiliklerini, ailelerine ve topluma karşı sorumluluklarını geliştirme, onlara bilgi aktarma kadar önemlidir.
 - Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, sadece müfredatın içeriğini öğrenmelerinden daha önemlidir.
 - Müfredat reformu, temel eğitimde genel anlamda reform için bir araçtır.

- Nihai amaç ve hedeflere erişme sadece politika ve politika yapıcılara değil, özellikle öğretmen ve öğrenciler olmak üzere, gerçekte sınıfa daha yakın kişilere bağlıdır.

Bu varsayım ve değerler müfredat reformunun sadece üst çerçevesini değil aynı zamanda mantığını açıklamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu gizli varsayımlar neyin (amaç, hedefler, standartlar ve yapı) nasıl (öğretim materyallerinin, öğrenme ve öğretme paternlerinin geliştirilmesi, sorumluluğun paylaşılması ve stratejilerin uygulanması) yapılacağını da belirlemektedir. Öğretmen eğitimi ve gelişimi, reformun temel niteliğini desteklemede altyapı rolündedir.

Reform politikasının sekiz temel unsuru ise şunlardır (Feng, 2006, s.132-136).

b. Sekiz temel unsur:

1. *Amaç ve hedefler:* Öğrencilere nitelikli eğitim vermek tek amaçtır. Bunun için sekiz hedef bulunmaktadır.
 - a. Dar kapsamlı sınıfta bilgi aktarımı perspektifinden, öğrenmeyi öğrenme ve pozitif tutumlar geliştirme perspektifine geçilmesi,
 - b. Konuların/derslerin birbirinden izole ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi,
 - c. Anlaşılması güç ve güncelliğini yitirmiş müfredat içeriğinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlayacak öz bilgi ve becerilerle değiştirilmesi
 - d. Pasif bir şekilde öğrenen öğrenciden, bilgiyi işleme kapasiteleri geliştirilmiş, yeni bilgiye ulaşabilen, problemleri analiz edip çözebilen, başkalarıyla iletişim kurabildiği gibi işbirliğinde bulunabilen öğrencilere dönüştürme,
 - e. Ölçme değerlendirmenin temel fonksiyonları olarak salt tanımlama ve seçmeyi görmeyip, öğrenci ve öğretmenin gelişimi ile öğretimi geliştirmeyi de ölçme değerlendirme fonksiyonları olarak görme,
 - f. Müfredat kontrolünde merkezileşmeden müfredat kontrolünü üç kademeye (merkez, hükümet, yerel yetkililer ve okullar) ayırma.
2. *Müfredat yapısı:* Müfredat, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde farklı bir şekilde dağıtılmış genel (*comprehensive*) ve tasnif edilmiş

(classified) olarak iki grupta derslerden oluşmaktadır. Farklı disiplinlerden derslerin içeriğini kapsayan dersler genel ders olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, Fizik, Kimya, Jeoloji alanlarının içeriklerinden oluşan Fen dersi genel bir derstir. Öte yandan, Okuma, Geometri, Cebir gibi tek bir alandan oluşan dersler ise tasnif edilmiş dersleri oluşturmaktadır. Çin’de temel eğitimde müfredat 1990’ların sonuna kadar ikinci gruptaki derslerden oluşmaktaydı. Ancak, Liu (2005)’dan aktarıldığına göre, son dönemlerde yapılan araştırmalar, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki çocukların bilişsel özellikleri ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için bu derslerin farklı ağırlıklarda dağıtılmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretim kademesi yükseldikçe tasnif edilmiş derslerin oranının arttırılması, genel derslerin ise düşürülmesi yaklaşımı benimsenmiştir.

3. *Müfredat standartları:* Bu üç parçalı müfredat, merkezi hükümet, yerel yetkililer ve okullar tarafından kontrol edilmektedir; ancak, her kademedeki müfredat merkezi hükümet tarafından belirlenen ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmelidir.
4. *Öğrenme ve öğretme süreçleri:* Öğretmen, inovatif öğretim sayesinde, sınıfta pozitif bir iklim oluşturmali, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını desteklemeli, öğrencilerin bilgiyi kullanma kapasite ve tutumlarını geliştirmelidir. Bu aşamadaki en temel konulardan biri, öğrencinin pasif alıcı rolünü öğrenme sürecinde aktif araştırmacıya dönüştürmektir.
5. *Öğretim materyallerinin geliştirilmesi:* Ulusal ve yerel müfredat için öğretim materyalleri tek versiyondan farklı eyaletlerin, şehirlerin, kasabaların ve kırsal bölgelerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde farklılaştırılacaktır. Ancak, öğretim materyalleri resmi müfredat standartlarına uymalı ve aynı alandaki uzmanlarca gözden geçirilmelidir. Öğretim materyalleri geliştirildikten sonra, okullar veya okul bölgeleri kendi ihtiyaçlarını ve koşullarını en iyi karşılayacak olanı seçecektir. Okul müfredatı ise, yerel toplumların

ihtiyaçlarını karşılayacak ve okulların özel niteliklerini yansıtacak şekilde kendileri tarafından geliştirilir.

6. *Değerlendirme sistemleri:* Üç değerlendirme aracı (seti) geliştirilecektir. Birincisi, öğrencilerin öğrenme sürecini ve çıktısını değerlendirecektir. İkincisi, öğretmenlerin kendi öğretme davranışları üzerinde düşünmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Üçüncüsü ise, müfredatı sürekli olarak iyileştirmek amacıyla, müfredatın uygulanmasındaki problemleri tespit ve analiz ederek müfredatın kendisini değerlendirmek için kullanılacaktır. Ayrıca, Lise Giriş Sınavı ile Üniversite Giriş Sınavının formatı ve içeriği değiştirilecektir. Çünkü her ikisi de öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını değiştirmek için “kaldıraç” görevi görecek niteliktedir.
7. *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme:* Öğretmen yetiştiren üniversiteler, temel eğitimde müfredat reformunu gerçekleştirebilmek için, öğretmen yetiştirme hedeflerini, programlarını, müfredatlarını ve öğretim yaklaşımlarını yeniden yapılandırmalıdır.
8. *Müfredat reformunun uygulanması:* Eğitim Bakanlığı müfredat reformunun uygulanmasında lider ve koordinatör rolünde olup yerel yetkililer uygulamada lider ve planlamacı konumundadırlar. Eğitimciler, araştırmacılar, veliler ve toplumun diğer sektörlerinden insanların müfredat reformunda aktif olarak yer alması da beklenmektedir. Müfredat reformunun uygulanmasında, her eyalette öncelikle bir pilot uygulama yapılması, elde edilecek pozitif sonuçlarla birlikte uygulamanın genele yayılması temel strateji olarak benimsenecektir.

Müfredat reformunun eğitsel hedefleri makro düzeyde şu şekilde ifade edilmektedir (Guan ve Meng, 2007, s.585-586; Ryan, Kang, Mitchell ve Erickson, 2009, s.429; Nanzhao ve Muju, 2007, s.23;):

- Ülkesini sevmek anlamında yurttaşlık ruhunu, vatanseverliği, işbirlikçiliği ve sosyalizm sevgisini geliştirmek,
- Tarihten gelen kültürel gelenekleri korumak ve gelecek nesillere aktarmak,

- Öğrencilerin sosyalist demokratik sisteme bağlı kalmalarına yardımcı olmak ve sosyalist sistemi güçlendirmek,
- Öğrencilerin Çin yasalarına ve sosyal etik kurallarına uymalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin ahlaken sağlam değerlere sahip olmalarını ve dünyaya ve hayata bakışlarını desteklemek,
- Öğrencilerin sosyal sorumluluk ve insanlara hizmet etme bilinci geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Temel bilgileri edinmelerine ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlıkları ile estetik duygularını geliştirmek,
- Ahlaklı ve disiplinli bireyler olmaları için öğrencileri desteklemek,
- “Temel bilgi ve beceriler” yerine “öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirme”lerini eğitim-öğretimin odağına yerleştirmek,
- Öğretmen merkezli öğretim modellerini daha öğrenci merkezli modellerle değiştirerek, öğrencilerin katılımına, tutumlarına ve geleneksel Çin değerlerine daha fazla vurgu yapmak,
- Öğrenme içeriğini gerçek hayatla bağlamak,
- Sosyal sorumluluk, paylaşma, işbirliği ve iletişim anlayışlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin tüm yönleriyle bireysel gelişimlerini destekleyen bir ölçme-değerlendirme sistemi oluşturmak,
- Farklı öğrenme kaynaklarının yanı sıra ders kitaplarında çeşitliliği daha da geliştirmek,
- Ulusal, eyalet ve okul düzeyinde işbirliği ve iletişim yapılarını kapsayacak şekilde üç kademeli bir müfredat yönetim sistemi uygulamak,
- Sistemli ve sürdürülebilir bir öğretmen profesyonel gelişim sistemi geliştirmek.
- Yaşam boyu öğrenme için gerekli temel bilgi, beceri ve yaklaşımları geliştirmek.
- Ayrıca, özellikle lise düzeyinde;
 - Bağımsız öğrenme, mesleki/profesyonel farkındalık, girişimcilik ve kariyer planlaması kapasitesini geliştirmek.

- Kendini tanımak ve başkalarına saygı göstermek, başkalarıyla iletişim kurabilmeyi ve işbirliğini öğrenmek, takım ruhu geliştirmek.
- Kültürel farklılığı anlamak ve dış dünyaya açık olmak.

Bu hedefler aslında hem Deng Xiaoping'in temel eğitimde “Üç Temel” anlayışını (eğitim modernize edilmeli, uluslararası olmalı ve yenilikçi olmalı) kapsamakta hem de tüm ulusun niteliğini geliştirmek suretiyle devletin genel gücünü de desteklemektedir.

Yeni müfredat, daha önceki reformlara kıyasla beş noktada ayrılmaktadır (Guan ve Meng, 2007, s.587-588):

1. Eğitimin fonksiyonu dönüştürülmüş ve nitelikli eğitim uygulamaya sokulmuştur.
2. Müfredat merkezli çerçeve kırılarak müfredatın entegrasyonu güçlendirilmiş ve kapsamlı bir müfredat çerçevesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme için gerekli bilgi ve beceriler öne çıkarılmış; zor, eski ve ilgisiz konular iptal edilmiştir. Öğrencilerin günlük hayatları, modern toplum ve teknoloji ile daha yakından ilişkili konular öğretilir olmuştur.
3. Müfredatın hedefi vurgulanmış ve okullarla öğretmenlere daha fazla özerklik sağlanmıştır. Alternatif öğretim materyallerinin, yaratıcı öğretim ve öğrenme yöntemlerinin kullanılabilmesi için daha fazla esneklik sağlanmıştır.
4. Öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine ve başarı sağlanmasına öncelik verilmiştir.
5. Daha etkili değerlendirmeler ve her yönüyle gelişim vurgulanmıştır.

Müfredat reformunun pilot uygulamaları sonucunda elde edilen pozitif çıktıları Feng (2006, s.136-137) şu şekilde özetlemektedir.

1. Eğitimin yönetim stili değişmiştir.
2. Yerel ve okul müfredatının oranı değişmiştir.
3. Öğretmenlerin profesyonel gelişiminde inovatif yaklaşımlar geliştirilmiştir. Örneğin, yerel idareler tarafından, bölgelerindeki mükemmel ve tecrübeli öğretmenlerin adını taşıyan merkezler kurularak finanse edilmekte; deneyimli öğretmenlerin sözleşmeli olarak gelecek vadeden öğretmenlere mentorluk yapması sağlanmaktadır.
4. Öğrenme ve öğretme süreçlerine pozitif bir ortam oluşmuştur.

Öte yandan, müfredat reformunun ortaya çıkardığı bazı problemler de bulunmaktadır (Feng, 2006, s.137-140; Guo, 2012, s.92).

1. Müfredat standartları yeterince esnek değildir. Ülkenin farklı bölgelerindeki, farklı fiziki ve beşeri kaynaklar için daha esnek standartlar geliştirilmelidir.
2. Öğretmenlerin iş yükü aşırı ölçüde artmıştır. Geleneksel Çin kültüründe öğretmenin sadece öğrencilerine bilgi ve beceri öğreten biri değil aynı zamanda öğrencilerinin sosyalleşmesine rehberlik etmesi, öğretenden ziyade eğiten olması beklenmektedir. Ancak müfredat reformuyla beraber, sadece eğiten değil aynı zamanda “öğrenen, yenilik sağlayan, kolaylaştıran, araştıran,...” olması beklenmektedir.
3. Okul yöneticileri kültürel ikilem yaşamaktadır. Müfredat reformuyla okul liderlerinin batı türü yetki aktarımlı liderlik yapması ve toplam kalite yönetimini uygulaması istenmektedir. Ancak, Konfüçyüs kültüründe liderin batıda olduğu gibi denetim veya gözetimden ziyade fiilen icracı olması gerekmektedir. Yani okulun yöneticisi müdürü olmalıdır, başkaları değil. Dolayısıyla “Batılı” eğitim-öğretim ve yönetim fikirlerinin uygulanmasında, yerel bağlamlar, mevcut bilgi ve uzmanlıklar göz ardı edilmemelidir.
4. Diğer olumsuzluklar ise şu şekilde sıralanabilir (Ryan, Kang, Mitchell ve Erickson, 2009, s.434):
 - a. Eğitim-öğretimde kullanılabilecek kaynakların yetersizliği,
 - b. Kalabalık sınıflar ve geleneksel öğretim yaklaşımları,
 - c. Kırsal bölgelerde uygulamanın güçlükleri,
 - d. Öğretmenlerin profesyonel destekten yoksun olması,
 - e. Öğretim yaklaşımlarını daha öğrenci-merkezli eğitimle değiştirme,
 - f. Yerel koşullar karşısında öğretmenlerin müfredat reformunu benimsemeleri için onları destekleme,
 - g. Müfredat reformunu destekleyici bir değerlendirme sistemi geliştirme.

Bu ve benzeri eleştiriler nedeniyle 2004 yılında Eğitim Bakanlığı uzmanları müfredat standartlarının esnekliğini geliştirmek için uygulamaları gözden geçirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iş yüklerinin azaltılmasına önem verilmiştir. Bu kapsamda Lai ve Lo (2007, s.59-60) tarafından yapılan bir araştırma, Hong Kong ve Şangay’daki

öğretmenlerin reform çalışmalarına farklı tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur. Hong Kong öğretmenleri reform konusunda kendi yargılarını dayanak alırken Şangay öğretmenleri devlet kanalıyla gelen talimatlara uymaya daha eğilimli olmuşlardır. Eğitimde bilişim teknolojisi konusunda Hong Kong öğretmenlerinin çoğu, teknolojinin eğitim-öğretimde kayda değer bir etkisi olmadığını savunurken Şangay öğretmenleri Eğitim Komisyonları tarafından talep edilen bilişim teknolojisi gereksinimlerini yerine getirmek için ellerinden geleni yapmışlardır. Eğitim reformunun merkezinde yer alması itibarıyla müfredat entegrasyonu Hong Kong öğretmenlerince en öncelikli konu olarak görülmezken Şangay öğretmenlerinin değişen gereksinimlere uyum sağlamakta çok daha istekli oldukları görülmüştür. Okulların kendileri dışındaki dünyaya karşı giderek daha fazla hesap verebilir olmaları gerektiği noktasında Hong Kong öğretmenleri ölçülebilir denetime tabi tutulmaktan rahatsızlık duyduklarını açıkça ifade ederken Şangay öğretmenleri tabi tutuldukları kapsamlı değerlendirmelerde talimatlara harfiyen uyan teknisyenler gibi uyumlu çalışmışlardır.

Çin yükseköğretim sisteminde de önemli reform çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar Çin yükseköğretim sisteminin yaşadığı niceliksel ve niteliksel sorunlara çözüm geliştirebilmek amacıyla yapılmıştır. Niceliksel bağlamdaki problemler, 20'nci yüzyılın sonunda yetkililerin yükseköğretim sisteminin ülkenin sosyalist pazar ekonomisinin ihtiyaç duyduğu eğitsel ve beşeri kaynakları sağlayamayacağını fark etmesiyle ilintilidir. Çünkü 1999 yılında, ülkedeki işgücünün toplamı göz önünde bulundurulduğunda, sadece %3,8'i yükseköğretim (iki yıl veya üstü), %11,9'u lise, %39,9'u ortaokul, %33,3'ü ilkokul mezunuyken %11'i ise okuma-yazma dahi bilmemektedir. Öte yandan, binlerce yükseköğretim kurumu olmasına rağmen hiçbirinin dünya çapında olmaması, Çin'in ekonomik alandaki yükselişini sürdürebilmesi için gerekli yeniliği sağlayabilecek eğitimi verebilecekleri konusunda kaygılara da yol açmıştır. Yönetimsel anlamda, yükseköğretim kurumlarının çok farklı ve fazla sayıda bakanlığın sorumluluğunda olmaları da ayrı bir sorun oluşturmuştur (Lixu, 2004, s.14-15).

2.4. Çin Eğitim Sisteminin Genel Hedefleri ve İlkeleri

1995 tarihli Eğitim Yasası gereği, Çin Halk Cumhuriyeti'nde eğitim; sosyalist modernleşmenin gerçekleştirilmesine hizmet eder; üretim ve işgücü ile birleştirilir; sosyalist davanın gerektirdiği ahlak, zekâ ve fiziki yapının her yönden geliştirilmesi için günümüzdeki uygulayıcıları ve gelecek nesillerin eğitim ihtiyaçlarını karşılar. Devlet; eğitimi, öğrenciler arasında vatanseverlik, toplumsallık duygusu (*collectivism*) ve sosyalizmin yanı sıra idealler, etik, disiplin, meşruiyet, ulusal savunma ve etnik birliği geliştirecek şekilde gerçekleştirir. Eğitim, Çin ulusunun tarihi ve kültürel geleneklerinin ruhuna uygun olarak insanoğlunun medeniyet yürüyüşündeki olumlu gelişmeleri kapsayacak şekilde uygulanır. Madde 3, sosyalist eğitimsel girişimlerin gerçekleştirilmesi maksadıyla, Devlet'in, Marksist-Leninist ideoloji, Mao Zedong'un fikirleri ve Çin'e özgü nitelikler ile sosyalizm teorilerinin harmanlanmasını yönlendirici direktif olarak benimsediğini ve uygulamaların Anayasa'nın temel ilkeleri ile uyumlu olunacağını belirtmektedir.

1982 yılında yürürlüğe giren (ve 1988, 1993, 1999 ila 2004 yıllarında değişiklikler yapılan) Anayasanın 24'üncü maddesi, Devlet'in, kentlerdeki ve kırsal alanlardaki nüfusun yüksek idealler, ahlak, genel kültür, disiplin ve meşruiyet, davranış kuralları ile ortak taahhütler geliştirmeleri ve bunlara uymaları yoluyla, sosyalist medeniyetin inşa edilmesini taahhüt ettiğini belirtmektedir. Devlet; vatan, vatandaşlar, işgücü, bilim ve sosyalizm sevgisi gibi medeni erdemleri destekler. Kapitalizm, feodalizm ve diğer yozlaşmış fikirlerle savaşmak amacıyla, vatanseverlik ve kolektiflik, uluslararasılık ve komünizm ile diyalektik ve tarihsel materyalizm çerçevesinde eğitim gerçekleştirir

Eğitimde fırsat eşitliği sosyal eşitliğin temelidir. Tüm vatandaşlara eğitime erişim imkânı sağlamak ve nitelikli eğitimi güvence altına almak, sosyalist toplum oluşturulmasının temel içeriğini ve hayati önkoşulunu teşkil eder (MOE, 2008).

Yasalarla belirlenen söz konusu hedef ve ilkelere ulaşma stratejisini belirleyen temel doküman Çin hükümetinin 28 Şubat 2010'da yayınladığı Orta ve Uzun Vadeli Eğitim Reformu ve Gelişimi Ulusal Planıdır (*The Outline of China's National Plan for Medium- and Long-term Education Reform and Development*)(2010-2020). Belirtilen süre içinde eğitime öncelik verileceğini ifade eden bu dokümanın (UIL UNESCO,

2010) Türkçe metni EK-I’de verilmiştir. Planın uygulamaya sokulmasının temel nedeni Çin ekonomik ve sosyal gelişiminin yeni bir döneme girmesi, her yönüyle daha müreffeh bir toplum oluşturulması ve sosyalist modernizasyonun sürdürülmesinin sağlanmasıdır. Bu hedeflere ulaşmak için, eğitilmiş ve profesyonel insan gücüne, yetenekli ve yeterli işgücüne ve bunları yetiştirecek güçlü bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim inovasyonların önemini arttırmaktadır. Çin ekonomisi de işgücü yoğun olmaktan teknoloji yoğun olmaya dönüşmektedir. Son olarak ise, Çin Halk Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri eğitim sistemi (gösterdiği büyük gelişmelere rağmen) ulusal ekonomik ve sosyal gelişimin taleplerini ve halkın nitelikli eğitimden beklentilerini tam olarak karşılayamamaktadır. Tüm bu ihtiyaçları giderebilmek amacıyla 2008 yılında başlatılan çalışmalar, kamuoyunun da görüşü alınarak, Ulusal Planın açıklanmasıyla uygulama aşamasına geçmiştir (Gu, 2010, s.291-293).

Plana göre, okul öncesi eğitimi 2020 yılına kadar ülke çapında ortalama %90’lık bir kayıt oranıyla genele yayılacak; lise öğretimi %90’lık bir kayıt oranı ile ülke çapında yaygınlaştırılacak; yükseköğretime devam oranı %40’lık bir orana çıkarılarak arttırılacak ve gençlerle orta yaşlılar arasında okuryazar olmayan kalmayacaktır. İlk defa istihdam edilenler arasında ortalama eğitim süresi 12,4 yıldan 13,5 yıla çıkarılacak; çalışan nüfusun ortalama eğitim süresi 9,5 yıldan 11,2 yıla çıkarılacaktır. Bu insanların %20’sinin (2009 yılı rakamlarının iki katı bir oran) yükseköğretim görmüş olması hedeflenmektedir.

Öte yandan Binyıl Gelişim Hedefleri (*Millennium Development Goals*) kapsamında, ilköğretimin ülke çapında yaygınlaştırılması hedefine 2009 yılında ulaşılmıştır. Bu aşamada hükümet, ülke çapında %99,3 olan kayıt oranına rağmen %90,8’de kalan devam oranını 2020 yılına kadar %95’e çıkarmaya ve eğitimde bölgesel farklılıkların giderilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda da ilk ve ortaokul çocukları bağlamında tam bir başarı sağlanmıştır. Okullaşma oranı bağlamında, erkek ve kız öğrenciler arasındaki fark ise, yaklaşık bir yıla düşmüştür. Buna göre, 2015 yılı itibarıyla Çin’in, “eğitimin tüm kademelerinde cinsiyet eşitliğini sağlamış” olması hedeflenmiştir. Günümüzde, eğitimde cinsiyet eşitliği bağlamında en büyük sorun, cehaletin (okur-yazar olmama) giderilmesinde

yatmaktadır. Çin'deki yetişkin cahillerin %70'ini kadınlar oluşturmaktadır. Buna rağmen, Binyıl Gelişim Hedeflerinden olan kadın nüfustaki cehalet oranını %12'nin altına indirme hedefine (%11,5'e indirilerek) ulaşılmıştır. Önümüzdeki on yılda ülkede okuryazar olmayan kadın kalmaması hedeflenmektedir. (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2010, s.20-26) .

Çin'in sağladığı başarının altında yatan gerçekleri yerinde incelemek amacıyla bir grup ABD'li eğitim yetkilisinin 2005 yılında ülkeye yaptığı inceleme gezisinden sonra vardıkları sonuçlar ise şu şekilde sıralanmıştır (Asia Society, 2005, s.5-6):

- Çin'in güçlü bir uzun vadeli eğitim vizyonu ve bu vizyonu gerçekleştirecek yapıları bulunmaktadır. Bu hedeflerin bazıları;
 - Ülkenin en üstteki %5-10'luk lise öğrencilerine dünya çapında eğitim vermek,
 - 2020 yılına kadar 12 yıllık zorunlu eğitime geçmek,
 - 100 birinci sınıf üniversite ve 30 dünya çapında araştırma üniversitesi ile üniversite araştırmaları sonucunda ürün geliştirecek bilim parkları ve teknoparklar kurmak,
 - Öğrencinin yaratıcılığını ve bilgiyi uygulayabilirliğini, teknoloji kullanımı becerilerini ve İngilizce eğitimini geliştirecek modern bir müfredatı uygulamaya sokmak olarak sıralanabilir.
- Çin şimdiden en üstteki %5-10'luk öğrencilerine dünya çapında bir eğitim vermektedir.
- Matematik ve fen eğitimine büyük önem verilmektedir.
- Çin okulları Amerikan okullarından çok daha fazla uluslararası yönelimlidir.
- Çinli eğitim liderleri uluslararası kıyaslamalarla sistemlerini geliştirmektedirler.
- 21'inci yüzyıl becerilerinin sisteme katılması için müfredat modernize edilmektedir.
- Kapsamlı bir öğretmen gelişim sistemi bulunmaktadır.
- Eğitime güçlü bir kültürel destek verilmektedir.

- Okulöncesi eğitime önemli ölçüde yatırım yapılmaktadır.

2.5. Eğitimle İlgili Yasalar ve Diğer Temel Düzenlemeler

Eğitim sisteminin dayandığı yasal altyapının bilinmesinin, sistemin başarısını sağlayan etkenlerden birisi olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu bölümde Çin eğitim sisteminin yasal altyapısı ve temel düzenlemeleri incelenmiştir.

18 Mart 1995 tarihinde gerçekleştirilen Sekizinci Ulusal Halk Kongresi Üçüncü Oturumunda, Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Kanunu görüşülmüş ve kabul edilmiştir. 1 Eylül 1995 tarihinde yürürlüğe giren bu yasa, eğitimin sosyal ve ekonomik gelişimdeki stratejik önemini garanti altına almakta, Devlet'in eğitimin geliştirilmesini öncelikli olarak belirlemesi konusundaki önemli kararını uygulamaya sokmakta, eğitimin reform ve gelişimini taahhüt etmektedir. Yasanın 9'uncu maddesi, yurttaşların eğitim alma hak ve görevleri olduğunu, etnik köken, ırk, cinsiyet, sosyal koşullar ve dini inanç ayrımı olmaksızın eşit eğitim fırsatlarından yararlanacaklarını belirtmektedir. 12'nci maddeye göre ise, yazılı ve sözlü Çin dili, okullarda ve diğer eğitim kurumlarındaki temel yazılı ve sözlü eğitim dilidir. Temel öğrenci kaynağı etnik azınlık gruplar olan okullar ve diğer eğitim kurumları, kendi etnik toplumlarının dilini veya ilgili bölgede konuşulan yerel dili kullanabilirler. Okullar ve diğer eğitim kurumları, standart yazı karakterlerini ve ulusal düzeyde yaygın sözlü Çinceyi kullanırlar.

15 Mayıs 1996'da Sekizinci Ulusal Halk Kongresi Daimi Komitesinin Ondokuzuncu Oturumunda kabul edilen Mesleki Eğitim Yasası 1 Eylül 1996'da yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yasa, mesleki eğitim sisteminin geliştirilmesi ve reforme edilmesini amaçlamaktadır.

28 Aralık 1990'da Yedinci Ulusal Halk Kongresi Daimi Komitesinin Onyedinci Oturumunda görüşülen ve kabul edilen Engellilerin Korunması Yasası 2008 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. Engellilerin temel eğitim haklarının garanti altına alınmasını sağlamak amacıyla, Devlet Konseyi 23 Ağustos 1994'te Engellilerin Eğitimi Yönetmeliğini yayınlamıştır. Söz konusu Yönetmelik, engellilerin eğitiminin Devlet'in sorumluluğunda olduğunu belirtmekte; ayrıca, tüm kademelerdeki (yerel) yönetimlerin engellilerin eğitimlerinin liderlik, planlama ve geliştirme uygulamalarını

desteklemelerini vurgulamaktadır. Ayrıca, engellilere sağlanan eğitimin geliştirilmesi ve mali kaynağın göreceli olarak artırılmasını öngörmektedir. Devlet Konseyi'nin eğitim yetkilileri ülke çapında engellilere eğitim sağlanmasından sorumluyken, yerel yönetimler ve eğitim yetkilileri kendi bölgelerindeki engellilerin eğitimlerinde sorumludurlar.

Devlet Konseyi, öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmak amacıyla, 12 Aralık 1995 tarihinde Öğretmen Nitelikleri Yönetmeliğini (*Regulations on Qualifications of Teachers*) yayınlamıştır. Yönetmelik, her kademe ve türdeki eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan Çinli öğretmenlerin, yasaya uygun şekilde öğretmen niteliklerine haiz olması gerektiğini belirtmektedir. Yönetmelik, öğretmen niteliklerinin kategorilerini, uygulanması ve tanınması ile gerekli ön koşulları belirlemektedir.

31 Ekim 1993'te Sekizinci Ulusal Halk Kongresi Daimi Komitesinin Dördüncü Toplantısında kabul edilen Çin Halk Cumhuriyeti Öğretmen Yasası 1 Ocak 1994'te yürürlüğe girmiştir. Bu yasa, öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi ve haklarının korunması için önemli tedbirler getirmiştir. Yasa, öğretmenlerin eğitim ve öğretim işlevini yerine getiren profesyoneller olduklarını; insanlarla bilgilerini paylaşmaktan ve onları eğitmekten, sosyalist davanın kurucularını ve onu devam ettirecekleri eğitmekten ve ulusun geleceğinin niteliğini güçlendirmekten sorumlu olduklarını kayıt altına almaktadır. Ayrıca, tüm toplumun eğitimcilere saygı göstermesini istemekte ve bu amaçla 10 Eylül gününü Öğretmenler Günü olarak kutlamayı benimsemektedir.

Yükseköğretim Yasası, 28 Ağustos 1988 tarihinde gerçekleştirilen Çin Halk Cumhuriyeti Ulusal Kongresinin Dokuzuncu Daimi Komitesinin Dördüncü Toplantısında onaylanmıştır. 1 Ocak 1999'da yürürlüğe giren söz konusu yasa, ülkedeki yükseköğretimi kapsamlı bir şekilde düzenleyen ilk yasal belgedir.

Çin Halk Cumhuriyeti Akademik Unvanları Yönetmeliği, 12 Şubat 1980'de yapılan Beşinci Ulusal Kongrenin Daimi Komitesinin Onüçüncü Toplantısında kabul edilmiş ve 28 Ağustos 2004 tarihli Onuncu Ulusal Kongrenin Daimi Komitesinin Onbirinci Oturumunda üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Yönetmelik; lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinin verilmesi için gereklilikleri belirlemektedir.

12 Nisan 1986'da yapılan Altıncı Ulusal Halk Kongresinin Dördüncü Oturumunda

benimsenen Zorunlu Eğitim Yasası'nda 29 Haziran 2006 tarihindeki Onuncu Ulusal Halk Kongresinin Yirmiikinci Oturumunda değişiklikler yapılmıştır. Yasa, Devlet'in (altı yıl ilköğretim ve üç yıl ortaokul olacak şekilde iki kademeli) dokuz yıllık bir zorunlu eğitimi benimsemesi ile ilgili koşulları ortaya koymaktadır. Buna göre, altı yaşına gelen tüm çocuklar zorunlu eğitim için okula kayıt olmak zorundadırlar. Koşulların uygun olmadığı bölgelerde, okula başlama yaşı bir yıl ertelenebilir. Okul yaşına gelmiş Çin Halk Cumhuriyeti vatandaşı tüm çocuk ve ergenler; cinsiyet, ırk, milliyet, ailesinin mali durumu veya dini inanç ayrımı gözetilmeksizin, zorunlu eğitim alma hak ve sorumluluğuna sahiptirler. Zorunlu eğitimde herhangi bir ad altında ücret talep edilmez.

Çin Halk Cumhuriyeti Özel Eğitimin Teşvik Edilmesi Yasası, 28 Aralık 2002'de yapılan Dokuzuncu Ulusal Halk Kongresinin Otuzbirinci Toplantısında benimsenmiş ve 1 Eylül 2003'te yürürlüğe girmiştir. Yasa; akademik beceriler, okul öncesi eğitim, dışardan bitirme sınavlarına hazırlık ve diğer kültürel konularda eğitim vermek üzere kurulan özel (*non-public*) okulların, Devlet'çe belirlenen (yerel veya bölgesel düzeyde yetkilendirilmiş) ilgili eğitim makamlarının inceleme ve onayına tabi olduğunu; mesleki nitelikler için eğitim dahil olmak üzere mesleki beceriler kazandıran özel okulların ise, yine Devlet'çe belirlenen (yerel veya bölgesel düzeyde yetkilendirilmiş) ilgili işgücü ve sosyal güvenlik makamlarının inceleme ve onayına tabi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bu yasa ile yabancı kurumların Çin yükseköğretim kurumları ile müşterek eğitim vermeleri mümkün olmuştur. Böylece, Çinli öğrencilerin ülkelerinden ayrılmadan yabancı bir üniversitede eğitim görmeleri ve diploma almaları mümkün olmuştur (UNESCO, 2011, s.1-3; NUFFIC, 2012, s.9).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde eğitim konusunda yapılmış olan başlıca yasal düzenlemeler Tablo 2.22'de liste olarak ayrıca verilmiştir (KPMG, 2010, s.28).

Tablo 2.2. Çin'de Eğitimle İlgili Başlıca Yasal Düzenlemeler

Eğitim Bakanlığı Kararnameleri		Yürürlük Tarihi
1	Özel Eğitim Okullarına Dair Kuralları (<i>Rules on Special Education</i>)	2 Aralık 1998
2	Çin Dili ve Kültürü Dostluk Ödülleri Oluşturulmasına Dair Kurallar (<i>Rules on the Establishment of Chinese Language and Culture Friendship Awards</i>)	15 Mart 1999

Eğitim Bakanlığı Kararnameleri		Yürürlük Tarihi
3	Yükseköğretim Kurumlarında Fikir Haklarının Korunmasına Dair Kurallar (<i>Rules on the Intellectual Rights Protection in Higher Education Institutions</i>)	8 Nisan 1999
4	Yabancı Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Kurumlarına Kabul Edilmesine Dair Kurallar (<i>Provisional Rules on Admission of Foreign Students into Primary and Secondary Schools</i>)	21 Temmuz 1999
5	Kendi Başına Ülke Dışında Öğrenim Görecekler için Aracılık Hizmetlerinin Yönetilmesine Dair Kurallar (<i>Rules on Administration of Intermediary Services to Self-Supported Study Abroad</i>)	24 Ağustos 1999
6	Kendi Başına Ülke Dışında Eğitim Göreceklere Aracılık Hizmetlerinin Yönetilmesine Dair Kuralların Uygulanması Hükümleri (<i>Implementation Measures of Rules on Administration of Intermediary Services to Self-Supported Study Abroad</i>)	24 Ağustos 1999
7	İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Sürekli Eğitimlerine Dair Kurallar (<i>Rules on Continuing Education of Teachers at Primary and Secondary Schools</i>)	13 Eylül 1999
8	İlk ve Ortaöğretim Okullarının Müdürlerinin Eğitimlerine Dair Kurallar (<i>Rules on Training of Principals of Primary and Secondary Schools</i>)	30 Aralık 1999
9	Yabancı Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarına Kabullerine Dair Kurallar (<i>Rules on Admission of Foreign Students into Higher Education Institutes</i>)	30 Ocak 2000
10	Öğretmen Nitelikleri Yönetmeliklerinin Uygulanması (<i>Implementation Measures of Regulations on Teachers' Qualifications</i>)	23 Eylül 2000
11	İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Kullanılan Öğretim Materyallerinin Derlenmesi ve Onaylanmasına Dair Kurallar (<i>Provisional Rules of Compilation and Approving of Teaching Materials Used by Primary and Secondary Schools</i>)	7 Haziran 2001
12	İlk ve Ortaöğretim Okullarında Öğrencilerin Yaralanması Durumunda Uygulanacak Kurallar (<i>Rules on Handling Student Injuries in Primary and Secondary Schools</i>)	1 Eylül 2002
13	Okullarda Sanat Eğitimi Çalışma Süreçleri (<i>Working Procedures of Art Education in Schools</i>)	24 Ağustos 2002
14	Okulların Yemekhanelerinin ve Öğrencilerin Kantinlerinin Hijyenlerinin Sağlanmasına Dair Kurallar (<i>Administrative Rules on Hygiene of School Eateries and Students' Collective Dining</i>)	1 Kasım 2002
15	Üniversitelerin Denizaşırı Programlarına Dair Kurallar (<i>Provisional Rules on Universities' Overseas Programs</i>)	1 Şubat 2003
16	Mandarin Seviye Belirleme Testleri Kuralları (<i>Administrative Rules on Tests of Mandarin Levels</i>)	15 Haziran 2003
17	Eğitim Sistemlerinin Dahili Denetimlerine Dair Kurallar (<i>Rules on Internal Audit of Educational Systems</i>)	1 Haziran 2004

Eğitim Bakanlığı Kararnameleri		Yürürlük Tarihi
18	Ulusal Sınavlarda Şiddetin Önlenmesine Dair Tedbirler (<i>Measures for Handling Violation in National Examinations</i>)	19 Mayıs 2004
19	Öğretmenlerin Çinceyi Yabancı Dil Olarak Öğretmen Becerilerinin Belgelendirilmesine Dair Tedbirler (<i>Measures for Certifying Teachers' Ability To Teach Chinese As a Foreign Language</i>)	1 Ekim 2004
20	Çin-Yabancı İşbirliği ile İşletilen Okullar Yönetmeliğinin Uygulanması (<i>Implementation Measures of Regulations on Sino-Foreign Cooperation in Running Schools</i>)	1 Temmuz 2004
21	Yükseköğretim Kurumlarında Öğrencilerin Yönetilmesine Dair Kurallar (<i>Rules on Students Management in Higher Education Institutes</i>)	1 Eylül 2005
22	Eğitim Yönetimi İzinlerinin Uygulanmasında Dair Çeşitli Kurallar (<i>Several Rules on Implementation of Educational Administration Permits</i>)	1 Haziran 2005
23	Anaokullarının, İlk ve Ortaöğretim Okullarının Güvenlik Yönetimlerine Daire Tedbirler (<i>Measure on Safety Management of Kindergartens, Primary and Secondary Schools</i>)	1 Eylül 2006
24	Yükseköğretim Kurumlarında Danışman Ekipleri Oluşturulmasına Dair Kurallar (<i>Rules on Building-up Counsellor Teams in Higher Education Institutes</i>)	1 Eylül 2006
25	Özel Yükseköğretim Kurumlarının İşletilmesine Dair Çeşitli Kurallar (<i>Several Rules on Running Private Higher Education Institutes</i>)	10 Şubat 2007
26	Bağımsız Yüksekokullar Kurulması ve Yönetilmesi Konusunda Tedbirler (<i>Measures on Establishment and Management of Independent Colleges</i>)	1 Nisan 2008
27	Yükseköğretim Kurumlarında Arşiv Yönetimi Konusunda Tedbirler (<i>Measures on Archive Management in Higher Education Institutes</i>)	1 Eylül 2008
28	Yükseköğretim Kurumlarında Güvenlik Önlemleri Kuralları (<i>Rules on Safety Management in Higher Education Institutes</i>)	1 Ocak 2010
Ulusal Halk Kongresi Tarafından Çıkarılan Eğitimle İlgili Yasalar		
Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Yasası		1 Eylül 1995
Çin Halk Cumhuriyeti Mesleki Eğitim Yasası		15 Mayıs 1996
Sosyal Örgütlerce Yürütülen Eğitimler Hakkında Yasa (<i>The Law of Education Facilitated by Social Organisations</i>)		1 Eylül 2003
Çin Halk Cumhuriyeti Zorunlu Eğitim Yasası (1986'da çıkarılan)		1 Eylül 2006
Devlet Konseyince Yapılan Düzenlemeler		
Çin-Yabancı İşbirliği ile İşletilen Okullarla İlgili Kurallar Tedbirleri (<i>Rules on Sino-Foreign Cooperation in Running Schools</i>)		1 Eylül 2003
Sosyal Örgütlerce Yürütülen Eğitimlerin Uygulama Düzenlemeleri		1 Nisan 2004

2.6. Eğitim Sisteminin Yönetimi

Çin eğitim sisteminin PISA sınavlarında gösterdiği başarının temel aktörlerinden birisinin yönetim sistemi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu bölümde eğitim sisteminin nasıl yönetildiği incelenmiştir.

Her kademedeki yönetimin (merkezi, eyalet, il, belediye ve ilçe) eğitim sisteminin yönetilmesinden sorumlu eğitim birimleri bulunmaktadır. Eğitim Yasası'na göre, Devlet Konseyi ve her kademede yerel düzeydeki halk hükümetleri, farklı seviyelerdeki yönetim yetkilerine ve uygun şekilde dağıtılmış sorumluluklarına göre, eğitimi yönetir ve yönlendirirler.

Devlet Konseyinin altındaki idari eğitim birimleri ülke çapındaki eğitimden sorumludur ve eğitim faaliyetleri ile ilgili tüm planlama, koordinasyon ve yönetim işlerini yürütürler. Halk hükümetleri bünyesinde (veya ilçe seviyesi üstünde) yer alan idari eğitim birimleri ise, kendi idari bölgelerindeki eğitim faaliyetlerinden sorumludurlar.

Devlet Konseyi bünyesindeki diğer bakanlıklar ve komisyonlar, kendi yeterlilik alanları kapsamında, eğitim faaliyetlerinden sorumlu birimler eliyle faaliyetlerini yürütürler (Xiaoying, 2012, s.44).

1985-1988 yılları arasında ülke çapında eğitim işlerinden sorumlu birim Devlet Eğitim Komisyonu'yken günümüzde Eğitim Bakanlığı, eğitim alanında en yüksek idari organdır. İlgili yasa ve yönetmelikler ile ilke ve politikaları uygulamak, eğitim politikalarını belirlemek, eğitim gelişim planlarını hazırlamak ve koordine etmek, ülkede eğitimle ilgili tüm birimlerin faaliyetlerini koordine etmek ve eğitim sisteminde reform işlerinde rehberlik sağlamak Bakanlığın temel görevlerini oluşturmaktadır.

Eğitim Bakanlığının sorumluluklarını şu şekilde sıralamak mümkündür (MOE, 2013a).

1. Eğitim reformu ve gelişimi için stratejiler, politikalar ve planlar oluşturmak; ilgili kural ve düzenlemeleri belirleyerek uygulanmalarını denetlemek.

2. Farklı kademelerdeki her türlü eğitimin genel planlanması, koordinasyonu ve yönetimini gerçekleştirmek; ilgili birimlerle işbirliği içinde, farklı kademedeki her türlü okulun standartlarını belirlemek; eğitim ve öğretim yöntemlerinin reformunu

yönlendirmek; eğitim konusundaki temel bilgilerin yayınlanması ile istatistik ve analizleri konularında görev yapmak.

3. Zorunlu eğitim ve eğitimde fırsat eşitliğinin her yönüyle geliştirilmesini desteklemek; zorunlu eğitimin makro düzeyde yönlendirilmesi ve koordinasyonunu gerçekleştirmek; normal ortaöğretim ikinci kademe eğitimi, okul öncesi eğitim ve özel eğitimi yönetmek.

4. İlköğretimde öğretmenlik için gerekenleri ve temel dokümanları belirlemek; ilköğretimde birleştirilmiş ders dokümanlarının incelenmesi ve onayını organize etmek; kalite yönelimli eğitimi her yönüyle gerçekleştirmek.

5. Ülke çapında eğitimde denetimde rehberlik yapmak; dokuz yıllık zorunlu eğitim ile gençler ve orta yaşlılar için okuma yazma kampanyasının uygulanmasının denetlenmesi ve değerlendirilmesini organize etmek ve gerçekleştirmek, ilköğretimin kalite ve gelişim seviyesini takip etmek.

6. İstihdam yönelimli mesleki eğitimin gelişim ve reformuna rehberlik etmek; ortaöğretim mesleki eğitim için müfredat katalogları, öğretim rehberliği için dokümanlar ve öğretimin değerlendirilmesi için standartlar hazırlamak; ortaöğretim mesleki eğitim için öğretim materyali hazırlanmasını desteklemek ve mesleki danışmanlığı geliştirmek.

7. Yükseköğretimin reform ve gelişimini yönetmek, Eğitim Bakanlığı ile doğrudan ilişkili üniversitelerin yönetim sistemlerinin reformunu ilerletmek.

Öğretimin yönlendirilmesi amacıyla müfredat katalogları ve dokümanları hazırlanması; ilgili birimlerle işbirliği içinde, yükseköğretim kurumlarının kuruluşları, yeniden adlandırılmaları, lağvedilmeleri ve düzenlenmelerini incelemek ve doğrulamak; Proje 211 ve Proje 985'in uygulanması ve koordinasyonunu gerçekleştirmek; yükseköğretim ve sürekli eğitimin tüm formlarını yönetmek ve koordine etmek; yükseköğretimin değerlendirilmesinin gelişimi için rehberlik sağlamak.

8. Bakanlık emrindeki tüm eğitim fonlarının yönetimini üstlenmek; eğitim fonlarının arttırılması ve dağıtılması politikalarının belirlenmesi ile eğitimsel amaçlara hizmet etmek üzere kurulan yapılara para ayrılmasında görev almak; ülke çapında eğitim fonları ile ilgili istatistikler hazırlamak.

9. Etnik azınlık grupları için eğitsel işleri planlamak ve yönetmek; etnik azınlık gruplarına ve bölgelerine yönelik eğitsel yardımları koordine etmek.

10. Farklı kademelerdeki tüm okullarda ideoloji ve politik eğitim işleri ile ahlak, beden, sağlık, güzel sanatlar ve ulusal savunma eğitimini yönetmek; yükseköğretim kurumlarında Parti'nin oluşturulmasını yönetmek.

11. Öğretmenlerin çalışmalarını yönetmek; ilgili birimlerle koordineli bir şekilde farklı kademelerdeki çeşitli branşların öğretmenlerinin nitelikleri ile ilgili standartların uygulanmasını denetlemek; eğitim sistemi için insanların eğitimlerini yönetmek.

12. Yükseköğretim giriş sınavlarını yönetmek ve öğrencilerin statüleri konusundaki kayıtların tutulmasını sağlamak; ilgili birimlerle işbirliği içinde yükseköğretim için iş bulma planları yapmak; üniversite ve yüksekokul mezunlarının istihdam politikaları konusunda çalışmak; üniversite ve yüksekokulların, mezunların iş bulma ve kendi işlerini kurma süreçlerini kolaylaştırmalarını yönetmek

13. Doğa bilimleri, felsefe ve sosyal bilimlerde yükseköğretim kurumlarının araştırmalarını yönetmek; ulusal yenilik sistemi geliştirilmesinde yer almaları için yükseköğretim kurumlarını koordine etmek ve yönlendirmek; bilim ve teknolojinin gelişimi için Devletin önemli proje ve programlarında görev almak; yükseköğretim kurumlarının bilimsel ve teknolojik yenileşmelerini desteklemek; eğitimin bilgilendiriciliğini yönetmek ve üretim, öğretim ve araştırmanın entegrasyonunu desteklemek.

14. Eğitimde uluslararası değişim ve işbirliğini organize etmek ve yönetmek; yurtdışında öğrenim gören Çinli öğrenciler ve Çin'de öğrenim gören yabancı öğrenciler ile Çinli ve yabancı kurumların birlikte yürüttükleri müşterek eğitim programları ve yabancıların çocuklarının eğitim gördüğü okulların yönetilmesi konularında politikalar geliştirmek; dünyada Çin dilinin geliştirilmesini planlamak, koordine etmek ve yönetmek; Hong Kong, Makao ve Tayvan ile eğitimde işbirliği ve değişim programları uygulamak.

15. Sözlü ve yazılı Çin dilinin ulusal çapta standardizasyonu için politika ve ilkeler geliştirmek; Çin dilinin gelişimi için orta ve uzun vadeli planlar yapmak; Çince ile etnik azınlık gruplarının dilleri için standartlar ve ölçütler geliştirmek ve standart ve

ölçütlerin uygulanmasının incelenmesi ve denetimini koordine etmek; Mandarin Çincesinin yaygınlaştırılmasını ve öğretmenlerinin eğitimini yönetmek.

16. Akademik unvanların verilmesi işlerini gerçekleştirmek; akademik unvanların uygulanması ile akademik unvanlarda uluslararası mütakabiliyet, akademik unvanların karşılıklı tanınması, vb. işlerden sorumlu olmak.

17. Devlet birimleri ile UNESCO arasında eğitim, bilim ve teknoloji, kültür ve diğer alanlarda işbirliğinde bulunmak; Devlet birimlerinin UNESCO Sekretaryası ile ilgili kurum ve örgütlerle irtibatını sağlamak.

18. Devlet Konseyi tarafından verilen diğer işleri yapmak.

Eyaletlerin ve eyalet statüsündeki belediyelerin (genellikle eğitim müdürlüğü veya eğitim komiteleri olarak adlandırılan) eğitim yetkilileri, Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal düzeyde hazırlanan politikalar doğrultusunda;

- Kendi bölgeleri için temel eğitim gelişim planları hazırlar,
- Ulusal müfredat doğrultusunda kendi yerel müfredatlarını hazırlar ve dersleri belirler,
- Bölgelerinde okutulacak/kullanılacak ders kitaplarını ve öğretim materyallerini değerlendirir ve onaylar,
- Okul programlarını yönetir ve
- Daha alt kademedeki yönetimler için eğitim ödeneği (desteği) sağlar.

Belediye, kent ve kasaba seviyesindeki (genellikle eğitim bürosu olarak adlandırılan) eğitim yetkilileri ise;

- Eğitim finansmanının yönetiminden ve
- Kendi bölgelerindeki dokuz yıllık zorunlu eğitimin uygulanmasından sorumludurlar (IQAS, 2009, s.7).

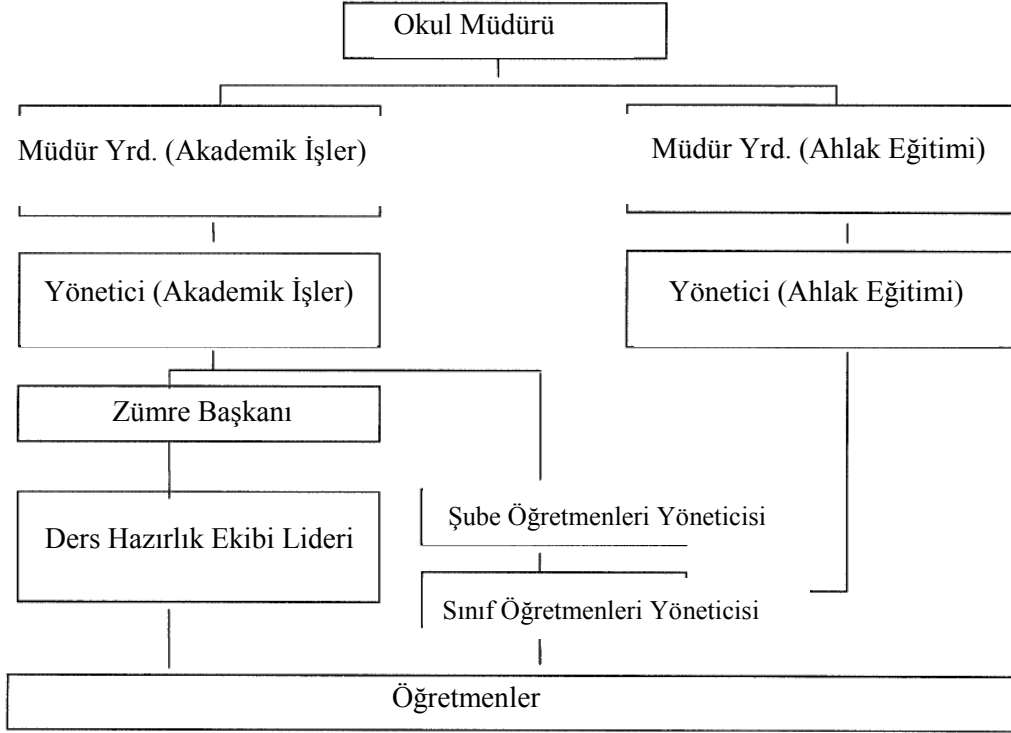
Okul öncesi eğitimin yönetimi temelde yerel hükümetlerin sorumluluğundadır. Zorunlu eğitim (ilk ve orta okulu kapsayan dokuz yıllık eğitim) Devlet Konseyi tarafından yönlendirilir ve asıl olarak ilçe düzeyindeki halk idareleri tarafından yönetilir; uygulama, eyalet, özerk bölge ve belediye yönetimlerinin genel planlamasına uygun olarak gerçekleştirilir. Mesleki eğitim de Devlet Konseyi'nin liderliğinde olup yerel yönetimlerin temel sorumluluğu üstlenmesi ve hükümetin genel koordinasyonu ile

toplumun katılımı yoluyla gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim; Devlet Konseyi'nin gözetiminde, doğrudan merkezi hükümetin altındaki eyalet, özerk bölge ve belediyelerce yönetilir.

Okulların yönetiminden, müdür, müdürün idari birimleri ve iki yardımcısı sorumludur. Müdür yardımcılardan biri akademik konulardan sorumluyken öteki diğer genel konularla ilgilenir. Aslında 1980'lere kadar Komünist Partisini temsilen parti sekreteri okulun gerçek yöneticisi konumundaydı. Parti sekreteri, ideolojik kontrolden yönetsel uygulamalara, dershanedeki öğretimden okulun disiplinine kadar her alanda lider rolündeydi. Önemli kararlar Parti sekreterine danışılarak alınırdı (Hu, 2010, s.30; Tan, 2013, s.22). Ancak 1980'lerin ortasında okul liderliği müdüre devredilmiş, parti sekreteri arka planda kalmıştır. Müdür, yardımcıları ve parti sekreteri okulun üst yönetim takımını oluşturur. Eğitim bürosunun politikalarının uygulanması, okulun idari işleri ve fonlarının kullanılması konusunda kararlar verilmesi, öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi, okula personel alımı veya personelin işten çıkarılması, öğretmenlerin ve personelin ödüllendirilmesi veya cezalandırılması, başta müdür olmak üzere, bu üst yönetim takımının görevlerindendir. Orta kademe yönetimi ise, aşağıda çalışması daha detaylı açıklanan eğitim ve araştırma gruplarınca yürütülür. Ders planlarının yapılması, açık derslerin düzenlenmesi, genç öğretmenlere mentor atanması bu grupların görev ve sorumluluklarındandır (Wong, 2006, s.82-83; Tan, 2013, s.22).

Buna göre normal bir devlet okulundaki yönetimin kademelenmesi aşağıdaki Şekil 2.3'teki gibidir. Şekilde okulun iki asli işlevi (akademik performans ve moral değerler eğitimi) konusundaki görevliler gösterilmiştir. Bunların dışında kalan muhasebe yöneticisi gibi görevler destek personeli olarak görüldüğü için bu şemada yer almamaktadırlar. Şemadan görüleceği üzere, okulun yöneticileri dışında önemi bir diğer figür Şube Öğretmenleri Yöneticisi (*class head*)'dir. Şube Öğretmenleri Yöneticisi, o şubenin bir dersinin öğretmeni olmasının yanı sıra, öğrencilerin disiplininden ve şubenin düzeninden (öğrencilerin kıyafetinden dershanenin temizliğine kadar geniş bir yelpaze) de sorumludur (Wang, 2012, s.82-83). Sınıf Öğretmenleri Yöneticisi (*grade head*) ise aynı sınıfa derse giren tüm öğretmenlerin koordinasyonundan sorumludur. Bu nedenle aslında pek çok açıdan öğretmenlerin ilk kademe yöneticileri konumundadırlar (Wang, 2012, s.103). Öte yandan, ders yükleri daha az olmakla

birlikte, yöneticiler de genellikle derslere girerler (Wang, 2012, s.84).



Şekil 2.3. Çin'de Liselerin Örgütsel Yapısı (Wang, 2012, s.83)

2.7. Eğitim Sisteminin Denetimi

Ülke çapında dört kademedan oluşan eğitim denetimi, bir üst düzeydeki idarenin daha alt kademelerdeki idarelerin yönettiği eğitim faaliyetlerinin yanı sıra (özellikle ilk ve ortaöğretim olmak üzere) okulların işleyişini takip etmeleri, incelemeleri, değerlendirmeleri ve yönetmeleri suretiyle gerçekleştirilmektedir. En üst kademeyi oluşturan Devlet Eğitim Müfettişliği (*The State Education Inspectorate*) ulusal düzeyde eğitim denetiminden sorumlu birimdir. Bir baş denetmen, bir denetmen yardımcısı ve Devlet Eğitim Komisyonunun eyaletlerden ve bakanlıklardan görevlendirdiği müfettişlerden oluşur. Müfettişliğin, günlük faaliyetleri yürüten bir bürosu da bulunmaktadır. Eyalet düzeyinde ve okul düzeyindeki yerel idareler de benzer birimler oluşturmuşlardır. Böylece, illerde, özerk bölgelerde ve belediyelerde de doğrudan merkezi yönetimin altında denetim birimleri oluşturulmuştur. Denetim sisteminin son kademesini ise, okul yöneticileri oluşturmaktadır (Liu ve Teddlie, 2003, s.245).

Her kademedeki denetim biriminin temel sorumluluğu; ilgili alt kademedeki

yönetimlerin yasaları, yönetmelikleri, ilke ve politikaları kendi okullarında ve eğitim birimlerinde uygulamalarını takip etmek ve incelemek; alt kademedeki idarenin eğitim yönetimini değerlendirmek ve bu konuda onlara tavsiyede bulunmak; idarelere ve onların eğitim birimlerine, eğitim faaliyetleri konusunda tavsiyede bulunmak ve rapor vermektir.

Eğitim denetçilerinin hizmet öncesi eğitimleri iki kademedede gerçekleştirilmektedir: Birincisi, merkezi hükümetin doğrudan kontrolü ve liderliği altında Devlet Eğitim Komisyonu (belediye ile işbirliği içinde) şehir düzeyinde müfettişlerin eğitiminden sorumludur. İkincisi, merkezi hükümetin doğrudan liderliği altında, özerk bölgelerin, eyaletlerin ve belediyelerin eğitim yetkilileri ilçe ve köylerin müfettişlerinin eğitiminden sorumludurlar. Müfettişlerin temel eğitimleri; Marksist felsefe konusunda dersler; eğitim denetimi ve değerlendirmesi; eğitim yönetimi konusunda genel teori; eğitim yasaları, düzenlemeleri ve politikaları ile denetimin farklı türleri gibi konuları kapsamaktadır. 1994 sonu itibarıyla, ülkedeki müfettişlerin % 43,5'i hizmet öncesi eğitimlerini tamamlamışlardır (MOE, 2013a).

Denetleme sonuçları okulların ödüllendirilmesi veya cezalandırılması için kullanılabileceği gibi ilgili okulun yöneticisinin değerlendirilmesi için de kullanılabilir. Shangdong eyaletinin Luo Zhuang okul bölgesi eğitim yetkilileri tarafından 2002 yılında bu bağlamda geliştirilmiş bir puanlama sistemi örneği aşağıda verilmiştir. İlkokullar için hazırlanan bu puanlama üç kademedede eğitim göstergelerinden oluşmaktadır:

1. Birinci kademedede sekiz gösterge bulunmaktadır.
2. Birinci kademe göstergeler 29 ikinci kademe göstergeye ayrılmıştır.
3. İkinci kademe göstergeler daha sonra tekrar ayrıştırılarak 40 üçüncü kademe gösterge oluşturulmuştur.

Tablo 2.3'te verilen birinci kademeye ait sekiz göstergenin içinde en fazla puanın öğrencilerin sınav sonuçlarıyla elde edilen eğitim kalitesi ve öğretimin yönetilmesi bölümlerine ait olması, bu iki başlığın idare tarafından en fazla önem verilen hususlar olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.3. Luozhuang İlk ve Orta Okullar Okul Bölgesi Değerlendirme Sistemi Birinci Kademe Değerlendirme Göstergeleri

Gösterge		Puan
1	Okulun işleyişine oryantasyon	90
2	İdari yönetim	90
3	Personel yönetimi	70
4	Ahlak eğitiminin yönetilmesi	60
5	Öğretimin yönetimi	220
6	Okulun fiziksel özellikleri	110
7	Hizmet yönetimi (finans, günlük işleyiş, vb.)	100
8	Eğitim kalitesi (öğrencilerin sınav notları)	260
Toplam puan		1000

Kaynak: Liu ve Teddlie, 2003, s.247

Not: Birinci göstergenin dört alt başlığı bulunmaktadır: (1) tüm öğrencilerin eğitimden yararlanmasını sağlamak (2) alan derslerinin yanı sıra aktiviteler içeren dersler de yapmak (3) Eyalet, şehir veya okul bölgesi tarafından belirlenen politikaları uygulamak (4) öğrencilerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilecekleri bilimsel bir sistem kurmak. Dördüncü göstergede iki alt başlık bulunmaktadır: (1) Ahlak eğitimi için bir yapılanma oluşturmak (2) Ahlak eğitimi için somut faaliyetler kullanmak.

2.8. Eğitim Sisteminin Yapısı ve Örgütlenmesi

Eğitim Bakanlığının bakanlık teşkilatında, bu görevleri gerçekleştirmek üzere toplam 22 alt birim bulunmaktadır. Bu birimler; Merkez Teşkilatı bünyesindeki Politika ve Mevzuat, Gelişme ve Planlama, Personel, Maliye, Temel Eğitim I, Temel Eğitim II, Mesleki ve Yetişkin Eğitimi, Yükseköğretim, Ulusal Eğitim Müfettişliği, Etnik Azınlık Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Beden, Sağlık ve Güzel Sanatlar, Ahlak Eğitimi, Sosyal Bilimler, Bilim ve Teknoloji, Üniversite Öğrenci İşleri, Ulusal Üniversiteler, Lisansüstü Eğitim (Devlet Konseyi Akademik Unvanlar Komitesi Bürosu), Dil Planlama ve Yönetimi, Dil Bilgi Yönetimi, Uluslararası İşbirliği ve Değişim (Hong Kong, Makao ve Tayvan İlişkileri Bürosu) Genel Müdürlükleridir (MOE, 2013b).

Ayrıca; Lojistik Hizmet Merkezi, Ulusal Eğitim Yönetimi Akademisi, Çin Ulusal Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, Yükseköğretim Kurumlarında Sosyal Bilim Gelişimi Araştırma Merkezi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkez Enstitüsü, Çincenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Merkezi (Hanban/Konfüçyüs Enstitüsü Genel Merkezi), Bilim ve Teknoloji Geliştirme Merkezi, Uygulamalı Dilbilim Enstitüsü (Mandarin Çincesi ve Lisan Test Merkezi), Çin Merkez Radyo ve TV Üniversitesi, Çin Eğitim Televizyonu, Eğitim Araçları Araştırma Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilgi Merkezi, Çin Burs

Konseyi, Müfredat ve Ders Kitapları Geliştirme Ulusal Merkezi, Halkın Eğitimi Yayınevi, Yükseköğretim Yayınevi, Çin Eğitim Yayınevi Ajansı, Ulusal Eğitim Sınavları Merkezi, Çin Eğitim Değişim Merkezi, Çin Öğrenci Yardım İdaresi Ulusal Merkezi, Çin Yükseköğretim Bilgi ve Kariyer Merkezi, Çin Akademik Unvanlar ve Lisansüstü Eğitim Geliştirme Merkezi, Yükseköğretim Değerlendirme Merkezi, Dil ve Edebiyat Yayınevi, Çin Uluslararası Değişim Eğitim Birliği, Çin Eğitim Geliştirme Vakfı, Çin Öğretmen Geliştirme Vakfı, Çin Eğitim Topluluğu, Çin Yükseköğretim Birliği, Çin Üniversite Sporları Federasyonu ve Çin Okul Sporları Federasyonu Müşterek Sekreteryası, Çin Yetişkin Eğitimi Birliği, Çin Mesleki ve Teknik Eğitim Topluluğu ise Eğitim Bakanlığı ile ilişkili diğer hizmet birimleridir (MOE, 2013c).

Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Ulusal Eğitim Sınavları Merkezi (*The National Education Examinations Authority*) ulusal çapta düzenlenen sınavları koordine ve kontrol etmektedir. Okul Müfredatı ve Ders Kitabı Geliştirme Ulusal Merkezi (*The National Center for School Curriculum and Textbook Development*) Eğitim Bakanlığı ile ilişkili olup doğrudan kontrolünde değildir. 1998 yılında kurulan bu birim Okul Müfredatı ve Ders Kitabı Geliştirme Araştırma Merkezinin (*Research Center for School Curriculum and Textbook Development*) yerini almıştır. İlk ve ortaokul ile lise düzeyinde eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalar yapma; aynı kademelerdeki eğitimin sonuçları ve öğretim materyallerinin standartları konusunda düzenlemeler yapma; müfredat, ders kitapları, eğitim malzemeleri ve söz konusu kademelerdeki sesli ve görüntülü materyalin değerlendirmesini yapma; ilk ve ortaokullarda eğitim işlerinin öğretim ve idaresini değerlendirme; Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Onaylanması Ulusal Komitesinin (*the National Committee for the Examination and Approval of Textbooks*) sekreteryası olarak görev yapma ve yabancı çocukların okuduğu okulların akreditasyonunu gerçekleştirme söz konusu merkezin görevleri arasındadır. Ayrıca, Eğitim Bakanlığı, ülke çapında, özellikle normal üniversiteler (öğretmen eğitimi veren üniversiteler) bünyesinde faaliyet gösteren on altı adet Temel Eğitim Müfredat Araştırma Merkezi (*Basic Education Curriculum Research Center*) kurmuştur.

Çin Burs Konseyi (*The China Scholarship Council*), Eğitim Bakanlığı ile ilişkili, kâr amacı gütmeyen bir kurumdur. Amacı; Çin ile diğer ülkeler arasında eğitimsel, bilimsel, teknolojik ve kültürel değişim ile ekonomik ve ticari işbirliği gerçekleştirmek, Çin halkı

ile diğer ülkelerin halkları arasındaki işbirliği ve karşılıklı anlayışı geliştirmek, dünya barışına ve Çin'deki sosyalist modernizasyona katkı sağlamak amacıyla yurtdışında öğrenim görmek isteyen Çin vatandaşlarına ve Çin'de eğitim görmek isteyen yabancı ülke vatandaşlarına, yasa, yönetmelik, ilke ve politikalara uygun olarak mali destek sağlamaktır.

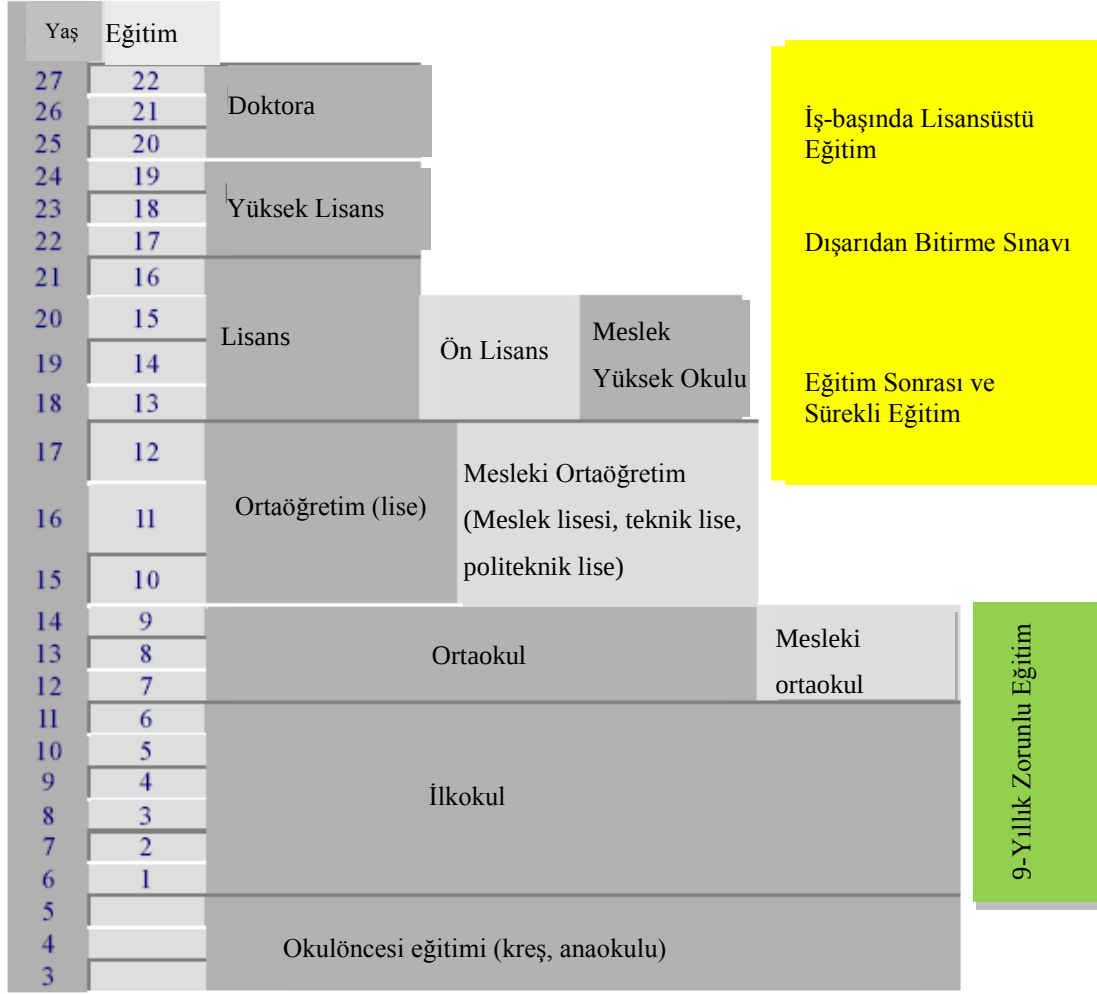
Çin Akademik Unvanlar ve Lisansüstü Eğitimi Geliştirme Merkezi (*The China Academic Degrees and Graduate Education Development Center*) Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan idari bir birimdir ve Bakanlık ile Devlet Konseyi Akademik Unvanlar Komitesi tarafından ortaklaşa yönetilmektedir. Tsinghua Üniversitesi ile işbirliği içinde çalışan söz konusu Merkez, kâr amacı gütmeyen bir kurum olarak yasal statüsüne 2003 yılında kavuşmuştur.

1957 yılında kurulan Çin Ulusal Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (*the China National Institute for Educational Research*), Çin anakarasında doğrudan Eğitim Bakanlığının kontrolünde olan tek ulusal çapta kapsamlı eğitim araştırma enstitüsüdür. Enstitü, eğitim politikalarının çeşitli boyutlarının araştırılması, temel teorik araştırmalar, deneysel karşılaştırmalı eğitim araştırmaları üzerinde çalışmaktadır. Eğitim konusunda uzmanlaşmış iki yayınevi bulunmakta ve başlıca dört adet akademik dergi yayınlamaktadır. Merkez bünyesinde bulunan Ulusal Eğitim Planlama Bürosu (*The National Educational Planning Office*) tüm ülkedeki eğitim araştırma programlarını yönetir. Enstitü, ayrıca, otuzdan fazla bölgede yer alan eğitim araştırma enstitüleri için yürütme organı görevi görmektedir (UNESCO, 2011, s.4-5).

Tüm bu unsurlar eliyle yönetilen Çin eğitim sistemi dört ana bileşenden oluşmaktadır: temel eğitim, orta kademe mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi (MOE, 2008, s.3)

2.9. Eğitim Süreci

Çin eğitim sisteminin aşamaları Şekil 2.4'te gösterilmiştir. Buna göre dokuz yıllık zorunlu eğitimi (altı yıl ilkokul, üç yıl ortaokul) üç yıllık ortaöğretim takip etmekte, ardından da yükseköğretim aşaması gelmektedir.



Şekil 2.4. Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Yapısı (National Center for Education Development Research, 2008, s.9.)

Zorunlu Eğitim Yasası, zorunlu eğitim için kullanılacak öğretim yaklaşımı, yapılacak öğretimin içeriği ve müfredat geliştirmenin, sosyalist modernleşme ile çocukların ve gençlerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin ihtiyaçlarına uygun olarak yapılmasını gerektirmektedir. Öğretim planları ve müfredatların dokuz-yıllık zorunlu program için gözden geçirilmesi işlemi Devlet Eğitim Komisyonu (*the State Education Commission*) tarafından gerçekleştirilmiştir.

1992 yılında kabul edilen zorunlu eğitim uygulaması, 1993 sonbaharından itibaren ülke çapındaki tüm ilk ve ortaokullarda yirmi dört müfredatın uygulanmasıyla yürürlüğe girmiştir. Yeni müfredat, müfredat hazırlama politikalarında, eğitim hedeflerinde ve müfredat yapısında pek çok yenilik getirmiştir: tek bir disiplinden disiplin ve faaliyet

ortaklığına geçilmiş; seçmeli ders sayısı artmış; fen ve sanat dersleri arasındaki oranlamalar ayarlanmış; bazı dersler (sosyoloji, işgücü (elişi) becerileri, müzik, spor ve sanat) güçlendirilmiş; mesleki rehberlik dersleri başlatılmış; disiplinlerarası derslere daha fazla önem verilmiştir.

1998 yılında, bazı derslerin zorluklarının azaltılması ve müfredattaki aşırı yüklenmenin giderilmesi amacıyla, ilk ve ortaokul eğitiminin içeriği yeniden ayarlanmıştır. Reformla başa çıkabilmek için, tek tip temel öğretim gereksinimleri muhafaza edilirken, öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesine karar verilmiştir. Devlet, bu amaçla, öğretim materyallerini analiz edecek ulusal bir yapı kurmuş ve yeni öğretim materyallerinin incelenerek onaylanması için bir sistem oluşturulmuştur. Çeşitli öğretim setleri oluşturularak basılmış ve seçimlerine göre farklı bölgelere ulaştırılmıştır. Ayrıca, (özerk bölgeler ve merkezi kontrollü belediyeler dahil olmak üzere) eyaletler de seçmeli dersler ve yerel ihtiyaçlar için öğretim materyali (setler) oluşturmuştur. Öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi farklı bölgelerin ve okulların yerel ve okul koşullarına göre materyal seçebilmelerine imkân tanımıştır. Bu, öğretim materyalleri üzerindeki onlarca yıllık katı kontrolü değiştirmiş ve eğitim reformunun daha da derinleşmesi için gerekli koşulları oluşturmuştur (MOE, 2008; Guan ve Meng, 2007, s.586).

2001 yılında, ulusal yetkililer Temel Eğitim Müfredat Reformu Aksiyon Programını (Taslak) *(the Programme of Action for Curriculum Reform of Basic Education (Trial))* yayınlarak zorunlu eğitim için müfredat uygulama planı ile çeşitli akademik disiplinler için müfredat standartlarını açık ve kesin bir şekilde belirlediler ve temel eğitim için bir müfredat standartları sistemi kurdular. Bu müfredat standartları, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri, süreç ve metot, tutum ve değerler yönünden gereksinimlerini yansıtmakta; öğretim ve değerlendirme stratejileri de dahil olmak üzere çeşitli derslerin amaç ve çerçevesini belirlemektedir. Müfredat reformu, nitelikli eğitim uygulanmasını ve eğitimin kalitesinin artırılmasını amaçlamaktadır. Yeni müfredat, yenilikçi ruhun gereksinimlerini ve öğrencilerin pratik becerilerini vurgulamakta, inisiyatif alma becerilerine daha fazla önem vermekte, gençlerin ve ergenlerin ilgi alanlarını ve potansiyellerini incelemekte ve bilgiye yönelik meraklarını ve isteklerini desteklemektedir. 2005 sonbaharına kadar, yeni müfredat ilk ve ortaokulların birinci sınıflarında uygulanarak 100 milyondan fazla öğrenciye erişim

sağlanmıştır. 2006 yılında, on eyalet yeni müfredatı normal ortaokulları için uygulamaya sokmuşlardır (NCEDR, 2008).

Tablo 2.4. Akademik Eğitim Kademeleri ve Öğrenci Sayısı (2008)

	Yaş	2008 öğrenci sayısı (bin)
Okulöncesi (anaokulu)	4-6	24.750
İlkokul	6-12	103.315
Ortaokul	12-15	55.742
Lise	16-18	24.763
Yükseköğretim	19 ve üstü	30.934
Mesleki eğitim (orta ve lise düzeyi)	12 ve üstü	19.782
Yetişkin eğitimi	18 ve üstü	4.117
Özel eğitim	-	417
Toplam		263.820

Kaynak: KPMG, 2010, s.5

Tablo 2.5. Eğitim Gelişiminde Temel Hedefler

	2009	2015	2020
Okul öncesi eğitimi			
Anaokulu öğrenci sayısı (milyon)	27	34	40
Zorunlu eğitim öncesi üç yıllık toplam öğrenci oranı (<i>gross enrollment rate</i>) (%)	%51	%60	%70
Zorunlu eğitim öncesi bir yıllık toplam öğrenci oranı (<i>gross enrollment rate</i>) (%)	%74	%85	%95
Dokuz yıllık zorunlu eğitim (ilk ve ortaokul eğitimi)			
Öğrenci sayısı (milyon)	158	161	165
Mezuniyet oranı (%)	%91	%93	%95
Lise			
Öğrenci sayısı (milyon)	46	45	47
Toplam öğrenci oranı (<i>gross enrollment rate</i>) (%)	%79	%87	%90
Mesleki eğitim			
Ortaokul mesleki eğitim öğrenci sayısı (milyon)	22	23	24
Lise mesleki eğitim öğrenci sayısı (milyon)	13	14	15
Yükseköğretim			
Yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısı (milyon)	30	34	36
Öğrenci sayısı (milyon)	28	31	33
Master öğrencisi sayısı (milyon)	1.4	1.7	2.0
Toplam öğrenci oranı (<i>gross enrollment rate</i>) (%)	%24	%36	%40
Sürekli eğitim			
Çalışanların aldığı sürekli eğitim (milyon)	17	29	35

Kaynak: KPMG, 2010, s.5

2008 yılı itibarıyla, farklı kademelerdeki öğrenci sayıları Tablo 2.4'te verilmiştir. Buna göre, genel liselerdeki öğrenci sayısı (yaklaşık 25 milyon) ile mesleki eğitimdeki öğrenci sayısının (yaklaşık 20 milyon) nispeten yakınlığı dikkat çekicidir. Bu durumun ülkede mesleki eğitime verilen önemin bir yansıması olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan Ulusal Planda sonraki yıllar için öngörülen sayısal hedeflerin bir kısmı Tablo 2.5'te verilmiştir. Buna göre, özellikle anaokulu öğrenci sayısının artırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Diğer kademelerdeki öğrenci sayısının artışının daha düşük olması ise, Çin'de nüfus artış hızının, geçmiş yıllara kıyasla, düşmüş olmasından kaynaklanmaktadır (KPMG, 2010, s.6).

2.9.1. Okul Öncesi Eğitim

Resmi olarak 3,5 yaşında başlayan okul öncesi eğitim, 3-5 yaş (tam veya yarı zamanlı üç-yıllık program) çocuklarına yönelik olup kreşlerde ve anaokullarında verilmektedir. Anaokulu eğitimi, ilköğretime başlamadan önceki bir yıllık okul süresidir ve çocukları okul eğitimine hazırlamayı amaçlamaktadır. Devlet Eğitim Komisyonu; Kreşlerin İdaresi Hakkında Kurallar (*the Rules for the Administration of Kindergartens*) ile Kreşlerde Çalışma için Kuralların (*the Directive Rules for the Work at Kindergartens*) yanı sıra diğer yasa ve yönetmelikleri yürürlüğe sokarak anaokulu eğitiminin gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Anaokulu eğitiminin asıl icracısı olan yerel idareler de destekleyici politikalar ile yerel düzenlemeler ve sistemler oluşturarak sürece katkı sağlamışlardır. Yerel eğitim yetkilileri ayrıca, değerlendirme ve denetim mekanizmasını güçlendirmek amacıyla, kreş eğitimi için nitelik standartları ve değerlendirme sistemleri geliştirmişlerdir (IQAS, 2009, s.7).

Okulöncesi eğitim alanında yapılan reform çalışmaları üç hedefe hizmet etmeyi amaçlamaktadır (Li, Wang ve Wong, 2011, s.7):

- Çocuklara saygı gösterilmesi
- Aktif öğrenme,
- Oyun temelli eğitim ve öğretim.

Liu ve Feng (2005), çocuklara saygının bağımsız kişiliklerine, öğrenme ve gelişme hakları ile gelişimsel ihtiyaçlarına saygı gösterilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir.

Aktif öğrenme fikri ise, öğrenmeyi öğrenen ile dünya arasında etkileşimli ve yapılandırıcı bir diyalog olarak gören yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılıktan türemiştir. Bu etkileşim ve diyalog sayesinde çocuklar anlayış ve deneyimlerini yapılandırır. Bu fikrin sınıfa yansması ise, öğretmen ve öğrencilerin birlikte araştırdıkları, birlikte keşfettikleri, paylaşılan bir anlayış oluşturdıkları bir ortam olup öğretmenin, öğrencilerin eylemlerini yönlendirmekten ziyade gelişimlerini desteklemelerini ve kolaylaştırmalarını sağlamaları beklenmektedir. Son olarak, oyun temelli eğitim ve öğretim, oyunu çocukların aktif öğrenmesinin temel bir şekli olarak görür ve okul öncesi eğitimde müfredatın temeli olarak kabul eder (Li, Wang ve Wong, 2011, s.7). Liu ve Feng (2005), yeterli kaynak ve destek, yüksek öğretmen/öğrenci oranı ve öğretmenler için yeterli profesyonel eğitimin yukarıda ifade edilen amaçlar için elzem olduğunu ancak büyük oranda karşılanamadığını belirtmektedirler (Akt., Li, Wang ve Wong, 2011, s.8)

Resmi ve resmi olmayan yaklaşımlar ile kolektif eğitim ve aile eğitimini birleştiren çeşitli okul öncesi eğitim yöntemleri geliştirildiğinden, eğitim kurumları, devlet daireleri, işyerleri, mahalle komiteleri veya bireyler, yerel eğitim yetkililerine bildirmek kaydıyla, anaokulu işletebilmektedir. Farklı işletmeciler ve hizmetler nedeniyle okulların ücretlendirmesi de çeşitlilik göstermektedir (Pang ve Richey, 2006, s.77). Kırsal bölgelerde, okulöncesi eğitimi temelde kreş ve mevsimlik ana sınıflarından oluşmaktadır. Daha uzak ve gelir düzeyi düşük bölgelerde, mevsimlik sınıflar, hafta sonu sınıfları, eğitici istasyonlar, çocuk ziyaret günleri, evde özel eğitimler ve diğer resmi olmayan yaklaşımlar geliştirilerek kapsama alanının genişletilmesine çalışılmaktadır.

Son yıllarda kırsal bölgelerdeki (özellikle daha uzak, fakir ve azınlık bölgelerindeki) okulöncesi eğitimi hızlı bir gelişme göstermiştir. Anasınıfları çocuk bakımı ile öğretimini birleştirmek suretiyle çocukların fiziksel, etik, entelektüel ve estetik açıdan dengeli bir şekilde gelişerek resmi okul eğitimine hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Anaokullarındaki eğitim faaliyetleri, çocukların sağlam, canlı ve güçlü bir gelişim göstermeleri için gerekli sistemli, amaçlı ve çok yönlü eğitim sürecini oluşturmaktadır. Uygulanan yaklaşımda oyunlar eğitim faaliyetlerinin asıl kısmını oluşturmaktadır.

Anaokulu sınıfları için, ders saati haftada 12 saati geçmemekte ve her bir ders en fazla

30 dakika süreli olmaktadır. Dersler, oyun ve sosyalleşme etkinliklerinin yanı sıra Çince gibi konulardan oluşmaktadır. Eğitim Bakanlığı, anaokulu eğitimi için beş ana alan belirlemiştir (IQAS, 2009, s.7):

- Sağlık: Vücudu güçlendirmek ve sağlıklı alışkanlık ve tutumlar kazandırmak,
- Toplum: Kendine saygı ve öz güven oluşturmak, arkadaşça ve destekleyici tutum ve alışkanlıklar edindirmek, sağlıklı kişilik gelişimini desteklemek.
- Bilim: Merak ve araştırma isteği uyandırmak,
- Dil: Dil iletişimini desteklemek ve dil becerilerini geliştirmek,
- Sanat: Duygusal deneyimleri zenginleştirmek, estetik yetenek ve üslupları geliştirmek.

Bu kademede sınav veya başka türlü bir değerlendirme söz konusu olmamaktadır.

Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2002 yılı sonu itibarıyla, ülke çapındaki 111.800 anaokulunda toplam 20.36 milyon çocuk eğitim görmekteydi. UNESCO İstatistik Enstitüsü (*the UNESCO Institute for Statistics*) verilerine göre, 2004 yılında anaokulu seviyesinde (üç yıllık program) toplam kayıt oranı %36 olarak öngörülmüştür. 2006 yılında, 3-6 yaş çocuklarında toplam kayıt oranı ise %42,5 olarak öngörülmüştür. 2001 yılından itibaren anaokullarındaki öğretmen/öğrenci oranı düşmektedir. Ancak, yine de kırsal bölgeler ile kentler, iç ile batı ve doğu bölgeleri arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde öğrenci/öğretmen oranı (55/1), hükümetin belirlediği standardın çok üzerindedir (NCEDR, 2008).

Eğitim Bakanlığı verileri, ülkede 2009 yılında 138.209 anaokulu (bunların 89.304'ü özeldir), 867.894 okulöncesi (395.050'si özel, 246.121'i ise kreş) bulunduğunu göstermektedir. Bu kurumlara devam eden toplam 26.57 milyon öğrencinin (11.98 milyon kız öğrenci dahil) 7.67 milyonu kreşlerdedir. Anaokullarındaki toplam görevli personel sayısı 1.570.756'dır. Bu sayının 141,909'u müdür, 985.889'u tam zamanlı öğretmen (bunların da 967.353'ü kadın), 123.764'ü hemşire ve 319.194'ü diğer personelden oluşmaktadır. Anaokulu müdürleri ve öğretmenlerinin nitelikleri incelendiğinde, 2.053'ünün lisans derecesi olduğu, 132.539'unun lisans programına devam ettiği, 538.528'inin ön lisans mezunu, 418.418'inin lise mezunu olduğu ve 36.260'ının ortaöğretim altı bir eğitim kademesi mezunu olduğu görülmektedir (NBSC,

2012). Görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğu, uzmanlık (*specialty*) veya meslek yüksekokulu mezunudur. 1994 tarihli Öğretmen Yasası tüm anaokulu öğretmenlerinin okulöncesi öğretmen eğitimi okulu mezunu olmalarını gerektirmektedir. Bu program, ortaöğretim veya meslek yüksekokulunda (iki üç yıllık eğitim veren *zhuanke* olarak adlandırılan okullar) uygulanmaktadır (IQAS, 2009, s.7)

2.9.2. İlköğretim Eğitimi

Dokuz-yıllık zorunlu eğitim programı ilk ve ortaokul eğitimini kapsamaktadır ve başlangıç yaşı 6'dır (veya bazı bölgelerde 7). Çoğu eyalette, program altı yıl ilkokul ve üç yıl ortaokul [初中 *chuzhong* (NUFFIC, 2012, s.6)] olarak uygulanırken bazılarında hâlâ 5+4 olarak uygulanmaktadır. İki sınıftan oluşan okul yılı, Eylül ayında başlar ve Temmuz ortasına kadar devam eder (IQAS, 2009, s.8; WES, 2011, s.4).

Tablo 2.6. İlkokul Eğitimi (6 Yıllık) Haftalık Ders Programı

Ders*/ Etkinlik	Her sınıfta haftalık ders saati					
	I	II	III	IV	V	VI
Dersler						
İdeoloji ve ahlaki karakter	1	1	1	1	1	1
Çin dili	10	10	9	8	7	7
Matematik	4	5	5	5	5	5
Toplum	-	-	-	2	2	2
Doğa	1	1	1	1	2	2
Beden eğitimi	2	2	3	3	3	3
Müzik	3	3	2	2	2	2
Resim	2	2	2	2	2	2
Çalışma	-	-	1	1	1	1
Ara Toplam	23	24	24	25	25	25
Etkinlikler						
Toplu etkinlikler	1	1	1	1	1	1
Bedeni, fenni, teknolojik ve kültürel etkinlikler	4	4	4	4	4	4
Ara Toplam	5	5	5	5	5	5
Yerel müfredat	2	2	3	3	3	3
Toplam (Günde 10'ar dk. sabah/akşam buluşmaları)	30	31	32	33	33	33

*Her ders 45 dakika sürelidir.

Kaynak: Wei ve Min'den (1999) aktaran: UNESCO, 2011, s.12

İlkokul müfredatı, devlet ve eyalet düzeyinde belirlenen akademik konular ve uygulamalı etkinliklerden oluşmaktadır. Devletçe belirlenen müfredat zorunludur. Bu

kapsamda, 6 yıllık ilkokullardaki zorunlu dersler Tablo 2.6’da, 5 yıllık ilkokullardaki dersler Tablo 2.7’de; 3 yıllık ortaokullardaki zorunlu dersler Tablo 2.8’de ve 4 yıllık ortaokullardaki dersler Tablo 2.9’da verilmiştir. Gerekli yeterlilikleri olan bazı okullar yabancı dil eğitimi de verebilmektedirler. Yerel müfredat temelde yerel ekonomik ve kültürel gelişimi desteklemeyi amaçlamakta ve merkezi hükümetin kontrolü altındaki eyaletlerin, özerk bölgelerin ve belediyelerin eğitim yetkililerince düzenlenmektedir.

Okullar, yerel müfredatı, hem akademik hem de uygulama bağlamında, zorunlu veya seçmeleri ders olarak düzenleme konusunda yetkilendirilmişlerdir (UNESCO, 2011, s.10).

Tablo 2.7. İlkokul Eğitimi (5 Yıllık) Haftalık Ders Programı

Ders*/ Etkinlik	Her sınıfta haftalık ders saati				
	I	II	III	IV	V
Dersler					
İdeoloji ve ahlaki karakter	1	1	1	1	1
Çin dili	11	11	9	9	9
Matematik	5	6	6	6	6
Toplum	-	-	-	2	2
Doğa	1	1	2	2	2
Beden eğitimi	2	2	3	3	3
Müzik	3	3	2	2	2
Resim	2	2	2	2	2
Çalışma	-	-	1	1	1
Ara Toplam	25	26	28	28	28
Etkinlikler					
Toplu etkinlikler	1	1	1	1	1
Bedeni, fenni, teknolojik ve kültürel etkinlikler	3	3	3	3	3
Ara Toplam	4	4	4	4	4
Yerel müfredat	2	2	3	3	3
Toplam (Günde 10’ar dk. sabah/akşam buluşmaları)	31	32	34	34	34

*Her ders 45 dakika sürelidir.

Kaynak: Wei ve Min’den (1999) aktaran: UNESCO, 2011, s.13

Tablo 2.6 ve 2.7’den görüleceği üzere, tüm kademelerde en fazla ders saati Çince ve Matematik derslerine ayrılmıştır. Lise ve üniversite sınavlarında en ağırlıklı olan derslerin bu iki ders olması, sınav sistemi ile eğitim sistemi arasındaki paralelliği göstermektedir. Ayrıca, ideolojik eğitim ile yerel ihtiyaçları karşılamak üzere dersler tasarlanması, Çin eğitim sisteminin ayırt edici özellikleri olarak ifade edilebilir.

Pek çok okulda 0-100 aralığında notlandırma kullanılmakla beraber bazı okullarda dörtlü (harf veya Çince karakterler) ölçek de kullanılmaktadır. Buna göre, 85 ve üstü A (pekiyi), 70-84 arası B (iyi), 60-69 arası C (geçer), 59 veya aşağısı ise D (başarısız) olarak kabul edilmektedir. Görüldüğü gibi, geçme notu 60'tır (IQAS, 2009, s.7).

Tablo 2.8. Ortaokul Eğitimi (3 Yıllık) Haftalık Ders Programı

Ders*/ Etkinlik	Her sınıfta haftalık ders saati		
	I	II	III
Dersler			
İdeoloji ve siyaset	2	2	2
Çin dili	6	6	5
Matematik	5	5	5
Yabancı Dil	4	4	4
Tarih	2	3	2
Coğrafya	3	2	-
Fizik	-	2	3
Kimya	-	-	3
Biyoloji	3	2	-
Beden eğitimi	3	3	3
Müzik	1	1	1
Resim	1	1	1
Çalışma becerileri	2	2	2
Ara Toplam	32	33	31
Etkinlikler			
Toplu etkinlikler	1	1	1
Bedeni, fenni, teknolojik ve kültürel etkinlikler	3	3	3
Ara Toplam	4	4	4
Yerel müfredat	-	-	1
Toplam (Günde 10'ar dk. sabah/akşam buluşmaları)	36	37	36

*Her ders 45 dakika sürelidir.

Kaynak: Wei ve Min'den (1999) aktran: UNESCO, 2011, s.18

2000'lerin ortalarına kadar, Çin anakarasında, ilk ve ortaokul düzeyinde, her dönem sonunda, her yıl sonunda ve mezuniyet için sınavlar yapılmaktaydı. Yerel eğitim yetkililerinin gözetiminde okullar tarafından yapılan mezuniyet sınavlarında, ilkokul düzeyinde, öğrencilerin Çince ve matematik sınavlarından geçer not almaları ve asgari bedeni yeterlilik standartlarını karşılamaları gerekmekteydi. Ortaokul düzeyinde ise, yine yerel eğitim yetkililerinin gözetiminde okullar tarafından yapılan mezuniyet sınavları genellikle altı bölümden oluşurdu: Çince, yabancı dil, fizik, matematik, politika (açık kitap) ve kimya. Dokuz yıllık zorunlu eğitim uygulaması dolayısıyla,

ortaokula geçiş amacıyla ayrı bir sınav yapılmamakta; öğrenciler ikametlerine göre (*hukou*) en yakın ortaokula kayıt yaptırmaktadırlar. Sadece bazı okullara, ğrenci alırken sınav yapma hakkı tanınmıştır (IQAS, 2009, s.8).

Tablo 2.9. Ortaokul Eğitimi (4 Yıllık) Haftalık Ders Programı

Ders*/ Etkinlik	Her sınıfta haftalık ders saati				
	I	II	III	IV	V
Dersler					
İdeoloji ve ahlaki karakter	1	1	1	1	1
Çin dili	11	11	9	9	9
Matematik	5	6	6	6	6
Toplum	-	-	2	2	2
Doğa	1	1	2	2	2
Beden Eğitimi	2	2	3	3	3
Müzık	3	3	2	2	2
Resim	2	2	2	2	2
Çalışma	-	-	1	1	1
Ara Toplam	25	26	28	28	28
Etkinlikler					
Toplu etkinlikler	1	1	1	1	1
Bedeni, fenni, teknolojik ve kültürel etkinlikler	3	3	3	3	3
Ara Toplam	4	4	4	4	4
Yerel müfredat	2	2	2	2	2
Toplam (Günde 10’ar dk. sabah/akşam buluşmaları)	31	32	34	34	34

*Her ders 45 dakika sürelidir.

Kaynak: Wei ve Min’den (1999) aktaran: UNESCO, 2011, s.19

Öğretim dili Mandarin Çincesidir. Ancak devlet, etnik azınlık gruplarının kendi yazılı ve sözlü dillerini kullanma haklarını güvence altına almak amacıyla, ilk ve ortaokullarda iki dilli (etnik azınlığın yerel dili ve Mandarin Çincesi) eğitim imkânı sağlamaktadır. Kimi bölgelerde üç dilli (etnik azınlık dili, Mandarin ve yabancı dil) eğitim de denenmektedir. 2007 sonu itibarıyla, 10.000’den fazla ilk ve ortaokulda Mandarin ve 21 etnik azınlık dilinde toplam 6 milyon öğrenciyle eğitim-öğretim gerçekleştirilmiştir (MOE, 2008).

Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2002 yılında ilkokullarda net kayıt oranı %98,6 olarak gerçekleşmiştir. Tam zamanlı ilkokul öğretmenlerinin sayısı 5.778.900’dür. Ortaokula geçiş oranı % 97’dir (2007 yılında ise bu oran % 98,4’e yükselmiştir). 2007 yılında, ilkokullarda net kayıt oranı %99,5’e ulaşmış ve ortaokullar için kayıt ise %98 olarak

gerçekleşmiştir (MOE, 2008).

Kırsal ve kentsel alanlar ile bölgesel eğitim seviyeleri arasında büyük farklar bulunmaktadır. 2007 sonuna kadar, Çin'in batısında hâlâ dokuz yıllık zorunlu eğitimin genele yayılması ve yetişkinlerin okur-yazar olmaları temel hedeflerini gerçekleştirememiş ilçeler bulunmaktaydı (MOE, 2008). Dünya Bankası'nca hazırlanan bir rapor (World Bank, 2009), bu kapsamda, gelir düzeyi daha düşük yerel yönetimlerin (il veya daha alt kademelerde) desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Zorunlu eğitim finansman reformu kapsamında, kırsal bölgelerde 2006 yılında başlayan ve 2007 yılından itibaren aşamalı olarak kentleri de kapsayacak şekilde genişletilen okul ücretlerinin kaldırılması ve yatılılık desteği sağlanması politikasının, Çin'in merkezi olmayan finansman sistemi kapsamında istikrarlı bir şekilde uygulanabilmesinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Çin, ilköğretimi genele yayma hedefine hızla yaklaşmaktadır. Ancak, ilkokul sonrasındaki eğitim imkânlarına erişimde ciddi eşitsizlikler sürmekte ve bunlar gelir düzeyi yüksek olmayanlar için önemli bir dezavantaj olarak durmaktadır. Ortaokul eğitimi zorunlu eğitim kapsamında olsa da, özellikle maddi olanakları yetersiz olanlar için lise eğitiminin özel harcamalarının azaltılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, özellikle kırsal ve kentsel olmak üzere, bölgelere göre de eğitim girdisinin niteliğinde önemli farklılıklar devam etmektedir. Kırsal alanlardaki eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik daha fazla yatırım, eğitime olan talep ve özel teşvikleri destekleyecek ve bu da kentler ile kırsal alan arasındaki eğitim açığının kapatılmasına katkı sağlayacaktır (UNESCO, 2011, s.16).

Eğitim Bakanlığı, 2009 yılında 280.184 ilkokulda kayıtlı (46.604.874'ü kız olan) 100.714.661 öğrenci olduğunu belirtmektedir. Bu okulların dışında, ayrıca, 72,483 öğretim merkezi bulunmaktadır. İlkokul seviyesindeki toplam personel sayısı 6.135.536'tür. Bu sayının 5.633.447'i tam zamanlı (3.217.059'i kadın), 237.699'u yönetici personel, 106.191'i öğretmen yardımcısı, 156.216'sı işçi ve 1.983'ü okullar tarafında işletilen fabrika veya işletmelerdeki iş görendir. Tam zamanlı öğretmenlerin nitelikleri incelendiğinde ise, 4.684'ünün lisans mezunu, 1.110.503'ünün lisans öğrencisi, 3.100.558'inin ön lisans derecesi olduğu, 1.384.082'ünün lise mezunu ve 33.620'sinin ise, lise altı bir öğretim kademesinden mezun olmuş olduğu görülmektedir. 2009 yılında ortalama öğrenci/öğretmen oranı, 17,8:1 olarak gerçekleşmiştir (NBSC,

2012).

Ortaokulun sonunda liseye geçiş için Şehir genelinde lise giriş sınavı (*zhongkao*) yapılır. Dokuzuncu sınıftan sonra yapılan bu sınav yerel eēitim yetkililerince hazırlanır ve genellikle altı [Çince, matematik, yabancı dil, politika (açık kitap), fizik ve kimya] alandan soru sorulur (WES, 2011, s.4). Sınavın ieriēi ile ilgili detaylı bilgi “**2.9.7. lke çapında ğrenme Başarısının lülmesi**” başlıēı altında verilmiştir.

2.9.3. Özel Eēitim

1985 yılında yapılan Ulusal Eēitim Konferansında (*National Conference on Education*), stn zekâlı çocuklar ile yavaş öğrenenler için özel eēitimin gerekliliēi kabul edilmiştir. Bu kapsamda üstün zekâlı çocukların sınıf atlamasına imkân verilmiş; yavaş öğrenenlerin ise, minimum standartlara ulaŐmaları için desteklenmelerine önem verilmiştir. Ancak ciddi öğrenme problemleri yaşayanlar ile bedensel engelli ve psikolojik sorunlu çocukların eēitimleri oēunlukla ailelerin sorumluluēunda gerçekleşmektedir. Görme ve iŐitme engelli çocuklar için özel önlemler alınmış olsa da, 1984 yılında bu türden eēitim alması gereken çocukların ancak %2’si bu olanaklardan yararlanabilmekteydi (Pang ve Richey, 2006, s.78). Günümüzde zel eēitim konusunda göreli bir iyileşme saēlanmış olsa da, özellikle kırsal bölgelerdeki yoksulluk ve nitelikli eēitmen eksikliēi ciddi bir sorun olarak devam etmektedir (Pang ve Richey, 2006, s.85).

Özel eēitim kademesinde, 2009 yılında, toplam 47.466 personel (37.945 tam zamanlı ğretmen dahil) ile 1.672 özel eēitim okulunda 428.125 ērenci (oēunlukla 1-9’uncu sınıflarda) bulunmaktadır.

2.9.4. Ortaēretim

Normal ortaēretim [高中 *gaozhong*, (NUFFIC, 2012, s.6)] , mesleki ortaēretim [(中专 *zhongzhuan*, (NUFFIC, 2012, s.6)] ise,  veya dört yıl sürelidir ve giriş sınavını geçmiş ērenciler devam edebilir. Bu kademedede kredili sistem uygulanmaktadır. Mezun olabilmek için, ērencilerin toplam 144 kredi toplaması (116 zorunlu ders, 28 seçmeli ders) gerekmektedir.

Ortaēretim, dokuz branşta yapılan "genel yetenek testiyle" (eskiden 会考 *huikao*,

2010'dan itibaren 学业水平考试 *xueye shuiping kaoshi*) sona erer. Sınav üç ayrı formatta uygulanmaktadır (WES, 2011, s.8):

1. Çince/Matematik/Yabancı Dil + eğitsel kol dışı dersler (6 sınav),
2. Çince/Matematik/Yabancı Dil + Genel Fen ve Genel Sosyal Bilimler (5 sınav),
3. *Huikao* formatı (3 zorunlu + 3 sosyal + 3 fen branşı sınavı).

Sosyal bilimler öğrencileri fen derslerinin (fizik, kimya ve biyoloji); fen bilimleri öğrencileri ise, sosyal derslerin sınavlarından geçmek zorundadır. Çince, matematik ve yabancı dil sınavları her iki bölümdeki öğrenciler için ortak alanları oluşturmaktadır. *Huikao*'ya kıyasla, görüldüğü üzere, öğrencilere daha fazla esneklik tanınmaktadır. Öğrenciler, çoğunlukla onbirinci sınıfı tercih etmekle birlikte, onuncu sınıftan itibaren yılda iki defa (Ocak-Şubat veya Haziran sonu) yapılan bu sınavlara girebilmektedir. Üç zorunlu dersin (Çince, matematik ve yabancı dil) sınavına ise, sadece son yıl girilebilir. Sınavlardan alınan en yüksek not geçerli kabul edilmektedir. Seçmeli derslerin notları sadece o yıl için geçerli olurken, zorunlu derslerin notları üç yıl geçerli olmaktadır. Söz konusu dokuz branş; politika, Çince, matematik, yabancı dil (genellikle İngilizce olmakla birlikte Japonca, Rusça, Fransızca veya Almanca), fizik, kimya, biyoloji, tarih ve coğrafyadır. Ayrıca fizik, kimya ve biyoloji'den uygulamalı sınavlar yapılır ve öğrencilerin ahlaki, ideolojik ve politik gelişimleri değerlendirilir (NUFFIC, 2012, s.5-6; WES, 2011, s.4-8).

Genel yetenek testinde, geçer not 60'tır. 60-74 iyi (C), 75-84 çok iyi (B), 85-100 (A) ise mükemmel olarak kabul edilir. 59 veya altındaki notlar (D) başarısız olarak kabul edilir. Uygulamalı derslerde başarı durumu geçti/başarılı veya kaldı/başarısız olarak ifade edilir (NUFFIC, 2012, s.14).

2002 yılında, Eğitim Bakanlığı, yeni sistemi 2010 yılında ülke çapında uygulamak üzere, sınav sisteminde değişiklikler gerçekleştirmiştir. Üç yıllık ortaokul eğitiminde kredili sisteme geçilmiş; mezuniyet için, öğrencilerin 116'sı mecburi, 28'i seçmeli derslerden en az toplam 144 kredi (en çok 180 olabilir) alması zorunluluğu getirilmiştir. Araştırma becerileri, sosyal hizmet, toplumsal çalışma deneyimi, beden eğitimi ve güzel sanatlar konularında müfredata yeni dersler eklenmiştir. Sanat ve beden eğitimi (biri kredili) dışında her bir ders, iki kredilik 36-saatlik modüllerden oluşmaktadır. Dersler

ayrıca sekiz alt çalışma alanına ayrılmıştır: dil ve kültür, matematik, beşeri bilimler ve toplum, fen, teknoloji, sanat, beden eğitimi ve sağlık ile bir dizi uygulamalı etkinlik. Zorunlu eğitim ile seçmeli dersler arasında da bir ayırım yapılmaktadır.

Tablo 2.10. Yeni Müfredatta Öngörülen Lise Dersleri

Alan	Ders	Zorunlu Kredi (Toplam 116)	Seçmeli Kredi
Dil ve Edebiyat	Çince	10	Toplam 28 kredi (22 kredi ulusal düzeydeki seçmeli derslerle tamamlanırken 6 kredi yerel ihtiyaçlar ve öğrenci talebi doğrultusunda belirlenir)
	Yabancı Diller	10	
Matematik	Matematik	10	
Beşeri Bilimler ve Toplum	Politika	8	
	Tarih	6	
	Coğrafya	6	
Fen	Fizik	6	
	Kimya	6	
	Biyoloji	6	
Teknoloji	Teknoloji (Bilgisayar bilimleri ve uygulamalı teknoloji dahil)	8	
Sanat	Sanat/Müzik/Güzel Sanatlar	6	
Beden Eğitimi ve Sağlık	Beden eğitimi ve sağlık	11	
Pratik Uygulamalar Bileşimi	Araştırma temelli öğrenme aktiviteleri	15	
	Sosyal hizmet	2	
	Sosyal uygulama	6	

Kaynak: NUFFIC, 2012, s.6; IQAS, 2009, s.23

Her bir ders için 100 puan alınabilmektedir (eyaletlere göre, bazen seçmeli dersler için daha az). Puan daha sonra harfe dönüştürülmektedir: 100-85 puan aralığı A, “mükemmel” ; 84-70 aralığı B, “iyi”; 69-60 puan C, “geçer”; 59-0 puan aralığı ise D olup “başarısız” anlamına gelmektedir.

Lise düzeyinde üç ana dal bulunmaktadır (WES, 2011, s.5):

- Genel lise (3 yıl – son dönem üniversite sınavına hazırlık)
- Orta düzeyde teknik beceri kazandıran meslek liseleri (3 yıl)
- Temel üretim ve işletme (*operation*) becerileri gerektiren meslekler için eleman

yetiştiren meslek ve teknik liseleri (2-4 yıl).

Tablo 2.11. Çin’de Lise Ders Programı

Akademik Yıl	1 ve 2’nci Yıllar	3’üncü Yıl	
		1’inci Dönem	2’nci Dönem
Dersler	36 Hafta	18 Hafta	
Sosyal Uygulamalar	1	1	
Tekrar ve Sınavlar	4	2	20
Tatil	11	11	
Toplam	52	52	

Kaynak: WES, 2011, s.5

Yukarıdaki Tablo 2.11’de görüleceği gibi, eğitim-öğretim yılı, bir haftası sosyal çalışma deneyimi olmak üzere 41 hafta ders ve 11 haftalık tatilden oluşmaktadır. Her dönem iki tane on haftalık bölümden oluşmaktadır: dokuz hafta ders ile bir hafta tekrar ve sınav. Fen, teknoloji ve sanat derslerinin sınavları uygulamalı olarak yapılmaktadır. Öğrenciler, ilk yıl çoğunlukla zorunlu dersleri almakta; ikinci ve üçüncü yıllarda zorunlu ve seçmeli dersler alınmaktadır. Son yılın ikinci dönemi Ulusal Üniversite Giriş Sınavına (*gaokao*) hazırlanmak amacıyla tekrar yapılarak geçirilmektedir. Pek çok eyalette, öğrenciler İngilizce, Japonca, Rusça, İspanyolca, Almanca ve Fransızca derslerinden birini yabancı dil olarak alabilmektedirler. Araştırma temelli öğrenme aktiviteleri, öğrencilerin problemleri bağımsız bir şekilde analiz edebilmelerini ve çözebildiklerini, araştırma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (NUFFIC, 2012, s.5-6; IQAS, 2009, s.23; WES, 2011, s.7).

2.9.5. Yükseköğretim

Çin Halk Cumhuriyetinde yükseköğretim kurumları örgün eğitim kurumları, yetişkin yükseköğretimi, mesleki nitelikleri arttıran hizmet içi eğitim, kendi kendine çalışan öğrenciler için devlet üniversitelerine hazırlık kursları, uzaktan eğitim ve internet tabanlı eğitim şeklinde örgütlenmiştir (Xiaoying, 2012, s.37). Bu kurumların dışında, ayrıca, kamu kuruluşları ile bakanlıklar için personel yetiştiren yükseköğretim niteliğinde eğitim kurumları da bulunmaktadır (NUFFIC, 2012, s.8).

Yükseköğretim sistemi ağırlıklı olarak devlet üniversitelerinden oluşmaktadır. Özel üniversitelerin gelişimleri, gerek devletin gerektirdiği düzenlemeler ve gerekse de düşük öğretim kalitesine oranla yüksek eğitim ücretleri dolayısıyla oluşmuş düşük prestij

algıları nedeniyle, sınırlı kalmıştır (Liu ve Rosa, 2008, s.3).

Çin'in pazar ekonomisine geçiş süreciyle birlikte yükseköğretimin yönetiminde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda doğrudan hükümet müdahalesi azaltılmış, değerlendirme yeni bir yönetim anlayışı olarak şekillenmiştir. Böylece, yüzyılın başından itibaren Çin yükseköğretimi büyük ölçüde gelişmiş ve kitleselleşmiş, daha fazla sayıda öğrenciye erişim sağlanmıştır. Bu durum aslında Trow'un (1972) yükseköğretimin gelişimini üç aşamada (elit, kitlesel ve yaygın – *universal* – yükseköğretim) sınıflandırmasını Çinli eğitim araştırmacıları ve politika belirleyicilerin de benimsediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Trow'dan (1972) aktarılan sınıflandırmada 18-22 yaş grubunun yükseköğretime devam oranındaki geçiş aşamaları %15 ve %50 (Brüt Kayıt Oranı - *Gross Enrollment Rate*) olarak belirlenmiştir. %15 kayıt oranı elit ve kitlesel yükseköğretim arasındaki geçişin, %50 devam oranı ise yaygın yükseköğretime geçildiğinin göstergesidir. 1997 yılından önce Çin'de %7'nin altında olan bu oran, görüldüğü gibi, %15'ten çok uzaktır. Yükseköğretimde kitleselleşmeyi destekleyenler, Li ve Min'in (2001) belirttiğine göre, Çin'in ekonomik gelişimine kıyasla yükseköğretimin geride kaldığını ve Çin toplumunun ihtiyaç duyduğu kaynağı yetiştiremediğini savunmaktadırlar. Öte yandan bu denli hızlı büyümeye karşı çıkanlar ise, Liu'ya (1998) göre, ülke kaynaklarının yetersizliği ve istihdam sınırlılığı nedeniyle, yükseköğretimdeki büyümenin ülkenin ekonomik gelişimi tarafından güvence altına alındıkça gerçekleşmesi gerektiğini, istikrarlı ve ortalama bir büyümenin daha sağlıklı olacağını savunmaktadırlar (Wan, 2006, s.21).

Günümüzde, yükseköğretim sistemi kalite temini ve geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu amaçla yapılan değerlendirmeler, şekil olarak, iç ve dış değerlendirme olarak ikiye ayrılmakta; içerik olarak ise, öğretim ve araştırmanın değerlendirmesi yapılmaktadır. Çin yükseköğretiminde – diğer alanlarda da olduğu gibi – devletin baskın rolü hala devam ettiği için, söz konusu bu değerlendirme süreci, hükümet kuruluşları eliyle yürütülmektedir (Kai, 2009, s.46).

Eğitim Bakanlığının yayınladığı “Genel Yükseköğretim Kurumlarında Lisans Öğretimi Standartlarının Değerlendirilmesi Planına (Deneme Uygulaması) – *Scheme for the Evaluation of Standards of Undergraduate Teaching Work at Regular Higher Education Institutions (for Trial Implementation)* göre, lisans eğitiminin

değerlendirilmesinde nihai amaç eğitimin niteliğinin geliştirilmesidir. Bunun iki yönlü etkisi bulunmaktadır: Devletin eğitim yönetimi birimlerinin eğitim sistemi üzerinde kullanabilecekleri bir yönetim aracı olmasının yanı sıra, eğitimin niteliğini geliştirmek maksadıyla yükseköğretim kurumlarının yönlendirilmesi ve geliştirilmesinde ciddi bir rol oynamaktadır. 2004 yılında, Eğitim Bakanlığı'nda Yükseköğretim Değerlendirme Merkezinin (*Higher Education Evaluation Center*) kurulmasıyla Çin yükseköğretim kurumlarında öğretim işinin değerlendirilmesi; standardizasyona, sistemli hale getirmeye ve profesyonelleşmeye doğru yeni bir gelişimsel sürece girmiştir. Bu sürecin ileriki aşamalarında, devlet kurumları ile yükseköğretim arasındaki ilişkilerin yeniden düzenlenmesi de olası görünmektedir, Ayrıca 1996 yılından bu yana yerel düzeyde görev yapan toplam 16 adet eğitim değerlendirme kuruluşu oluşturulmuştur (Kai, 2009, s.47; Chaohong, 2009, s.81).

Öte yandan, farklı ülkelerdeki hesap verebilirlik sistemlerinde dile getirilen eleştiriler Çin'de de yapılmaktadır. Lisans eğitimi değerlendirme süreçlerinin hazırlanmasında görev alan bazı Çinli akademisyenler, değerlendirmeyi iki yönlü keskin bir kılıca benzetmektedirler: bir yanıyla öğretimin niteliğini geliştirirken diğer yanıyla öğretimin normal akışına müdahale eden, ancak hangi yanının daha etkili olduğunun anlaşılması da güç olan bir sistem. Ayrıca, günümüzde, Çin yükseköğretiminin değerlendirilmesinde en önemli dört eleştiri şu şekilde sıralanabilir (Kai, 2009, s.49):

- a. Pek çok farklı değerlendirme türünün karmaşıklığı ve değişik orandaki ağırlıkları,
- b. Resmîlik ancak önemli sonuçların eksikliği
- c. Aldatma, dolandırıcılık ve yetersiz şeffaflık,
- d. Faydalarını aşan ölçüde aşırı masraflar.

Kai'ye (2009,s.49) göre, Çin yükseköğretim sisteminin niteliğinin artırılması ve aynı zamanda kurumsal özerkliğinin zarar görmemesi amacıyla, mevcut farklı değerlendirmeler tek çatı altında toplanmalı, diğer ülkelerdeki faydalı uygulamalar incelenerek sisteme ithal edilmeli ve daha yaratıcı uygulamalar geliştirilmelidir. Bu amaçla, devletten bağımsız profesyonel değerlendirme kuruluşları oluşturulmalı ve devlet kontrollü değerlendirmeden aracı örgütlerin değerlendirmesine geçilmelidir. İkinci olarak, üniversitelerde kalite anlayışına sahip bir öz disiplinin oluşturulması ve

dış değerlendirmeden kurumsal iç değerlendirmeye geçilmesi gerekmektedir. Üçüncü olarak, değerlendirme seviyelere ve kategorilere göre yapılmalı, yeni kurulmuş üniversitelerde öğretimin niteliğinin sağlanması için değerlendirmenin kullanılması, sağlam ve geçerli uygulamalara sahip üniversitelerde değerlendirmenin daha esnek olmasının sağlanması gerekmektedir. Son olarak ise, çoklu hedefleri olan yükseköğretim kurumları için uygun bilimsel değerlendirme yöntemlerinin araştırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Tüm bu süreçlerde, Drucker'ın (1996) bilgi işçilerinin sıkı bir denetim altına alınamayacağı veya detaylı bir şekilde yönlendirilemeyecekleri yönündeki tespiti göz önünde bulundurulmalıdır. Bilgi işçileri, performans gösterme ve katkı sağlama amacıyla kendi kendilerini yönetmeli ve yönlendirmelidirler. Yine Drucker'a göre, özellikle bilgi işçilerinin yönetiminde, dışsal sorumluluk söz konusu olmamalı; bu kişiler, kendilerine ve bilgiye karşı sorumlu olmalıdırlar (Aktaran: Kai, 2009, s.50).

Üniversitelere giriş, yılda bir kere yapılan ulusal yükseköğretim giriş sınavı [高考 *gaokao* (NUFFIC, 2012, s.7)] ile gerçekleşmektedir. Doğrudan Eğitim Bakanlığının yönetiminde olan (Pekin ve Tsinghua Üniversiteleri gibi) üniversiteler ülkedeki en prestijli üniversiteler olarak kabul edilmekte; bu nedenle, diğer eğitim kurumlarına kıyasla, daha yüksek puanla öğrenci kabul etmektedirler.

Ortaöğretimdeki müfredat reformu çalışmalarından sonra, üniversite giriş sınavının da uygulanan müfredatla uyumlu olmasını sağlamak maksadıyla, 2001 yılından itibaren yeni sınav sisteminin uygulanması çalışmaları başlatılmış ve 2007 yılından itibaren yeni sınavın uygulanması amacıyla “3+X” modeline geçilmiştir (Wang, 2013, s.33). (Sınav sorularının örnekleri için bakınız^{2,3}). Buna göre, üç zorunlu ders (Çince, Matematik ve bir yabancı dil) ile kimya, fizik, biyoloji, politika, tarih ve coğrafya derslerinden oluşan bir kombinasyon seçilmektedir. Uygulamaya dahil olan her eyalet (günümüzde 16) bu altı dersten kendi kombinasyonunu seçmekte serbest olup 59 yükseköğretim kurumuna

2 Those Gaokao exam questions in full <http://chinadailyshow.com/those-gaokao-exam-questions-in-full/>

3 Gaokao soruları örnekleri

https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&sqi=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.okcu.edu%2Fstudents%2Focureads%2Fdocs%2F2009g.ppt&ei=kgSRUt2uGsvIswaG9IDIDw&usg=AFQjCNFVp04x8AQqy_hfxE31HQzwD_Xy5Q&bvm=bv.57127890,b s.1,d.Yms

da kendilerine özgü kurallarla öğrenci kabul etme yetkisi tanınmıştır. Ayrıca, yükseköğretime başlayan öğrencilerin %5'i Eğitim Bakanlığı tarafından yerleştirilebilmektedir (Wang, 2011, s.228). Sınavda, genellikle fen, sosyal veya ikisinin karışımı seçilmektedir. Öğrencilerin de bir alan seçmeleri gerektiği için (Sosyal Bilimler veya Fen), "X" dersini seçtikleri bu alana göre tercih etmektedirler. Örneğin, Guangdong'da "3 + sosyal bilimler / fen bilimleri + X" programı uygulanmaktadır. Sosyal veya fen bilimleri, yeni müfredatın ilgili derslerinde öğretilenleri kapsamaktadır. X ise, seçmeli derslere (fizik, kimya, biyoloji, siyaset bilimi, tarih, coğrafya, müzik, güzel sanatlar ve beden eğitimi dersleri) işaret etmektedir. Hainan'da ise, "3+3+temel genel sınav" programı uygulanmaktadır. Buna göre, "3" Çince, matematik (sosyal ve fen bilimleri olmak üzere ikiye bölünmüştür) ve İngilizce; ikinci "3" siyaset bilimi, tarih ve coğrafya olmak üzere sosyal bilimler ya da fizik, kimya ve biyoloji olmak üzere fen bilimlerini kapsamaktadır. Temel genel sınavda ise, sosyal bilimler öğrencileri fizik, kimya ve biyolojinin yanı sıra güncel teknoloji ve bilgi teknolojilerinden sınava tabi tutulmakta; fen bilimleri öğrencileri ise, siyaset, tarih ve coğrafya ile güncel teknoloji ve bilgi teknolojilerinden sınav olmaktadır (Wang, 2013, s.34).

2003 yılına kadar 7, 8 ve 9 Temmuzda yapılan sınav artık Haziran ayının ilk haftasında iki gün süreli olarak yapılmaktadır. İlk gün 9.00-11.30 arası Çince, 14.00-16.00 arasında Matematik sınavı; ikinci gün 9.00-11.00 arası "X", 14.00-16.00 arasında ise, Yabancı Dil (genellikle İngilizce) sınavı yapılmaktadır. Bu iki günde, tüm Çin toplumu, trafiğin yeniden düzenlenmesinden sınava girenlerin dikkatlerini dağıtabilecek her şeyin ortadan kaldırılmasına kadar, öğrencilerine destek olmaya çalışır (Wong, 2006, s.78). *Gaokao*'dan alınabilecek en yüksek not, genellikle 750 olsa da, eyaletlere göre farklılık (Jiangsu 440, Hainan 900, Zhejiang 810, Şangay 630) gösterebilmektedir (NUFFIC, 2012, s.7). Sınav sonucu genellikle iki-üç haftada belli olmaktadır (IQAS, 2009, s.32).

Sınavdan önce öğrenciler tercihlerini de yapmaktadırlar. Her bir grupta altı ila sekiz arasında olmak üzere dört grupta en fazla 24 tercih yapabilmektedirler. Bu gruplar şunlardır (WES, 2011, s.9):

- Erken kabul
- Politeknik ve bağımsız üniversiteler ile
- Süper üniversiteler,
- Diğer (genel) üniversiteler.

Yeni sınav; seçmeli derslere daha fazla yer vermesi, çoktan seçmeli soru sayısının artması, genel nitelik değerlendirme yöntemlerinin uygulanması ve diğer özellikleri itibarıyla çeşitli ortak eğilimler göstermektedir. Bu yönelimler, müfredat reformunun temel ruhu ile uyum göstermekte ve reform ile sınavlar arasında başarılı bir entegrasyon sağlamaktadır. Yeni sınav sistemi ayrıca; yükseköğretimin, liselerin, eğitim yönetimi birimlerinin ve öğrencilerin taleplerini karşılama; tarafların taleplerini mümkün olduğunca birleştirme ve belirli niteliklere sahip olma yönüyle de ortak özellik göstermektedir. Bu nitelikler; seçmeli ders fırsatlarının desteklenmesi, hem ortak hem de farklı derslerin kapsanması, belirli düzeyde ders çeşitliliğin sağlanması, adalet ve doğruluğun sağlanmasıdır (Wang, 2013, s.35-39).

Öte yandan, 2000 yılından itibaren bazı yükseköğretim kurumları, bazı eyalet ve şehirlerde Ocak ayında yapılan bahar dönemi sınavıyla da öğrenci almaktadır. Ayrıca, son yıllarda, Eğitim Bakanlığı bazı prestijli kurumların az sayıda öğrenciyi kendi belirledikleri standartlar doğrultusunda kabul etmesine de izin vermektedir. Eğitim Bakanlığınca belirlenen ölçütleri karşılayan öğrenciler, okulları tarafından ilgili yükseköğretim kurumuna sınavsız alınmak üzere aday gösterilebilmektedirler. Yükseköğretim kurumu adayı kabul veya reddetme hakkına sahiptir. Yerel düzeyden örnek öğrenciler, Ulusal Ortaöğretim Olimpiyatlarında (matematik, fizik, kimya veya bilgi biliminde) dereceye giren öğrenciler, belirli süper liselerde üstün başarı gösteren öğrenciler bu grupta yer almaktadır (IQAS, 2009, s.32-33).

Ancak sınav sisteminin getirdiği bazı olumsuzluklar da bulunmaktadır. Örneğin, yukarıda belirtilen sınav içeriği kombinasyonlarındaki farklılıklar, pek çok öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerinden ziyade, yükseköğretime girebilme olasılığını yükselteceği sınav seçeneklerini almasına yol açmaktadır. Bazı öğrenciler ise, farklı ders kombinasyonlarından sınava girerek kabul edilme olasılıklarını yükseltmeye çalışmaktadırlar. Bu durum, sınava giren öğrencilerin üzerindeki yükün azaltılması düşüncesinin tam tersi etki yapmaktadır (Wang, 2013, s.36). Öte yandan, sınava hazırlık sürecinde, öğrencilerin ve okulların belirli derslere ağırlık vererek diğerlerini ihmal etmeleri, müfredat reformunun öngördüğü çeşitliliği olumsuz etkileyebilmekte; bu da, sınavın içeriğinin toplumun ve ekonominin gelişimi ile uyumlu olması, bilgi toplumunun ve ekonomisinin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi bağlamında sınavın

tasarımını olumsuz etkilemekte, kapsamı daraltabilmektedir (Wang, 2013, s.37). Öğrencinin üzerindeki yükün azaltılması amacıyla sınav kapsamında gerçekleştirilen bu daralmanın sonucunda da, sınavın ayırt ediciliği ve etkililiği azalmaktadır. Kentli ve kırsal öğrencilerin yeterlilik düzeyleri arasındaki fark adil seçim yapılmasını da olumsuz etkilemektedir (Wang, 2013, s.39)

Eğitim Bakanlığı, yükseköğretimin geliştirilmesi amacıyla çeşitli projeler yürütmektedir. Bunlardan ilki, 1992 yılında uygulamaya konan "Proje 211" (211 工程 211 *gongcheng*); ikincisi ise, devam niteliğindeki "Proje 985"tir (985 工程 985 *gongcheng*). Proje 211, Çin'in bu proje için seçilmiş olan 100 üniversitesinin uluslararası standartlara uygun nitelikte eğitim verir düzeye çıkarılmasını hedeflemektedir. Proje, üç alanda üniversitelere gelişim desteği sağlamaktadır (Li, 2012, s.324; Gallagher ve diğerleri, 2009, s.35; Qi, 2011, s.43; Kwong, 2016, s.9):

- Donanım ve yazılım finansmanı dahil olmak üzere genel anlamda kurumların ve öğretim elemanlarının altyapıları,
- Sosyoekonomik gelişimin taleplerini karşılayacak başlıca disiplinler,
- Ulusal eğitim ve araştırma veri tabanı gibi kamu hizmeti sistemleri.

Bu üniversitelerin ulusal çapta örnek kurumlar olmaları, Çin'in sosyal ve ekonomik gelişiminde rol oynamaları, daha iyi tesis, araç-gereç ve personel için hükümetten mali kaynak almaları ve kendilerini daha da geliştirmeleri beklenmektedir. Projenin adındaki "21", 21'inci yüzyılı simgelerken, "1" de söz konusu 100 üniversiteye atıfta bulunmaktadır.

Projenin yürürlüğe girdiği yıl ve aya atfen isimlendirilen Proje 985, 1998 yılında uygulamaya girmiştir. Proje 211'de de yer almış olan 40 üniversiteye daha fazla mali destek sağlanarak, bilgi ve teknoloji alanında dünya ile rekabet edebilecek düzeyde birinci sınıf araştırma enstitüleri kurulması hedeflenmektedir (NUFFIC, 2012, s.8; Chi, 2009, s.44; Min, 2004, s.40; Qi, 2011, s.43; Kwong, 2016, s.9). Bu nedenle de mühendislik ve teknoloji bilimleri, fen bilimleri ve biyoloji alanlarındaki kapasitenin geliştirilmesine öncelik ve ağırlık verilmiştir (Yu ve diğerleri, 2012, s.22). İlk etapta Pekin, Tsinghua, Fudan, Nanjing, Şangay Jiaotong, Xian Jiaotong ve Zhejiang Üniversiteleri ile Çin Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve Harbin Teknoloji Enstitüsünün

dünya çapında birinci sınıf üniversiteler olmaları hedeflenmiştir (Lixu, 2004, s.17; Gallagher ve diğerleri, 2009, s.36). Daha sonra bu sayı 34'e çıkmıştır. Adları sayılan ve Proje 985'e ilk etapta seçilen bu dokuz üniversite, ABD'de en iyi sekiz vakıf üniversitesinin oluşturduğu "Ivy League" benzeri bir yapılanmayla C9 olarak adlandırılmaktadır (Li, 2012, s.323)

Ancak, bir yandan bu denli büyük çaplı projelerle atılım sağlanırken, öte yandan çeşitli olumsuzluklar da yaşanmaktadır. Yaygın olarak gözlenen bir problem, yükseköğretimin kitleselleştirilmesi adına kaliteden ödün verilmesidir. Üç üniversitede yapılan bir araştırmaya göre, artan kontenjanlar nedeniyle, 1990 yılında 1:4.5, 1:4 ve 1:3.4 olan öğretmen-öğrenci oranının, aynı kurumlarda 2005 yılında 1:13.5, 1:19.8 ve 1:16'ya düştüğü tespit edilmiştir (Li, 2012, s.335).

Akademik yıl, (iki dönemin her biri 18 olmak üzere) 36 hafta, ikişer veya üçer hafta genel tekrar ve sınavlar ile yaz ve kış tatilleri için on bir haftadan oluşmaktadır. Kredili sistem kullanan bazı yükseköğretim kurumları farklı bir yaklaşım benimsemek için eğitim-öğretim yılını üç döneme ayırarak uygulamalı öğretimi güçlendirmeyi amaçlamaktadırlar (UNESCO, 2011, s.7).

Çin Yükseköğretim Yasası, yükseköğretim kurumlarını ikiye ayırmaktadır:

- Diploma programları (*qualification education*)
- Sertifika programları (*nonqualification education*)

Diploma programları, öğrencinin bir yükseköğretim kurumunu, tüm nitelik ve yeterlilikleri ile tamamladığını ve istihdam edilebileceğini veya bir üst yükseköğretim kurumuna devam edebileceğini göstermektedir. İki yıllık yüksekokul diploması *zhuanke*, dört yıllık lisans diploması ise *benke* olarak adlandırılmaktadır. Bu diplomaları veren kurumlar, Eğitim Bakanlığı ile eyalet/yerel eğitim yetkilileri tarafından onaylanmış ve kontrol edilen kurumlar olup, giriş, sınav ve mezuniyet standartları göreceli olarak net ve katıdır. Eğitim Bakanlığı, internet sitesinde bu kurumların tam ve güncel listesini yayınlamaktadır. Ancak yükseköğretim diploması lisans unvanını garanti etmemektedir. Unvan akademik başarıyı gösterirken, mezuniyet belgesi eğitim deneyiminin seviyesini göstermektedir. Normal yükseköğretim kurumlarından mezun olan *benke* mezunlarının %90'ı aynı zamanda lisans unvanı alırken, yetişkin yükseköğretiminde bu oran %20-30'larda kalmaktadır. Genelde bu durum belirli temel

derslerden alınması gereken asgari notların alınamamasından kaynaklanmaktadır.

Sertifika programları ise, tam olarak tanınmayan akademik programlar veya kısa süreli ve belirli bir alanda uzmanlık kazandırmayı amaçlayan programlardır. Bitiminde mezunlar Bitirme veya Katılım Sertifikası alırlar. Uygulamaya dönük, unvan vermeyen, genelde iki veya üç yıl süren ve sonuçta devam edenlerin bir bitirme belgesi aldıkları bu programlar da üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları tarafından sunulmaktadır. Bu bölümleri diploma veren bölümlerden ayıran iki temel husus bulunmaktadır: Kabul, sınav ve mezuniyette kesin ve net standartlarının bulunmaması; çıkış niteliklerinin kişiyi bir üst öğretim kurumuna hazır veya kamuda istihdam edilmeye yetkin kılmaması.

Lisans derecesi veren programlar normalde dört (tıp, geleneksel Çin tıbbı, mimarlık ile bazı mühendislik ve Müzik programları için beş) yıl sürelidir. Giriş sınavında başarılı olunması durumunda, lisans derecesi almış öğrenciler normal koşullarda iki veya üç yıl süren master derecesi için eğitimlerine devam ederler. Yüksek lisansa başvurabilmek için 35 yaşından küçük olmak gerekmektedir. Doktora programına giriş için ise, 40 yaşından küçük olmak, master, sınavda başarılı olunması ve en az iki profesörün tavsiye mektubu gerekmektedir. Bu programlar genellikle üç ila beş yıl sürelidir. Master ve doktora programlarını birleştirme seçeneği de mevcuttur; bu durumda, doktora sınavı için ayrıca bir giriş sınavına gerek yoktur (NUFFIC, 2012, s.10-11; IQAS, 2009, s.28-29).

Çin yükseköğretim sisteminde bir diğer ayrım normal (*regular*) ve yetişkin (*adult*) yükseköğretimi şeklindedir. Kâğıt üzerinde her ikisi de eşit kabul edilse de, pratikte normal yükseköğretim kurumları daha nitelikli addedilmektedir. İki tür arasında kurumlar, müfredat, kabul ve mezuniyet gereksinimleri ile genel kalite kontrol standartları bağlamında pek çok farklılık bulunmaktadır.

Yetişkin yükseköğretim programları, normal yükseköğretim programlarındaki yetişkin bölümlerinde veya bu amaçla kurulmuş ayrı yükseköğretim kurumlarında verilmektedir. Tam zamanlı veya yarı zamanlı programların yanı sıra uzaktan eğitim veya ikinci öğretim olarak gerçekleştirilebilirler. Merkezi birkaç yükseköğretim kurumu dışında (Merkezi Radyo ve TV Üniversitesi gibi) kalan yetişkin yükseköğretim kurumları eyalet ve belediyelerin sorumluluğundadır. Bunlar;

- Radyo ve televizyon üniversiteleri,
- Yönetim kadroları üniversiteleri,

- Boş zaman üniversiteleri
- Eğitim fakülteleri ve
- İşveren üniversiteleri,
- Öğretmen hizmet içi eğitim fakülteleri.

Tablo 2.12. Yükseköğretim Kurumlarının Sayısı (2013)

	Top.	Merkezi Bakanlık ve Kuruluşlara Bağlı Yükseköğretim Kurumları		Yerel Yetkililere Bağlı Yükseköğretim Kurumları			Özel
		Eğitim Bakanlığına Bağlı Yükseköğretim Kurumları	Diğer Merkezi Kuruluşlara Bağlı Yükseköğretim Kurumları	Eğitim Birimlerine Bağlı Olanlar	Eğitim Birimleri Dışındaki Yetkililere Bağlı Olanlar	Yerel Teşebbüsler	
Lisansüstü Eğitim Veren Kurumlar	(830)	73	275	412	64	1	5
Normal Yükseköğretim Kurumları	(548)	73	34	411	25		5
Araştırma Enstitüleri	(282)		241	1	39	1	
Normal Yükseköğretim Kurumları	2491	73	40	1015	598	48	717
Lisans Unvanı Veren Programlar	1170	73	37	601	67		392
Bağımsız Kurumlar	292						292
Meslek Yüksek Okulları	1321		3	414	531	48	325
Yetişkin Yükseköğretim Kurumları	297	1	12	96	146	41	1
Diğer Özel Yükseköğretim Kurumları	(802)						802

Kaynak: China Statistical Yearbook, 2014

Normal yükseköğretim kurumlarına kıyasla, öğrenci sayıları daha azdır, öğretim ve mezuniyet standartları daha düşüktür. Başvuranların ya lise mezunu olması ya da 19 yaşından büyük olması gerekmektedir. Ancak çoğu program başvuranların Ulusal Yetişkin Üniversitesi Giriş Sınavına girmesini de zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerden beklentilerin düşük olması ve standartların kesin ve net olmaması nedeniyle, öğretim sürecinde öğretmenler, öğretim planlarında veya ölçme-değerlendirme kriterlerinde esnek olabilmektedirler (IQAS, 2009, s.31).

Çin yükseköğretimi, öğrenci sayısı itibarıyla şu anda da dünyanın en büyük yükseköğretim sistemi olsa da, nüfusuna kıyasla ilerde daha büyüyeceği açıktır. Çünkü

UNESCO (2008) rakamlarına göre %22'lik net kayıt oranı sadece gelişmiş ülkelerin (Japonya %56.3, ABD %51.7, Hong Kong %39) değil gelişmekte olan (Malezya %28.9, Kolombiya %31.2 ve Tayland %46.4) ülkelerin de gerisinde kalmaktadır, Dolayısıyla Çin yükseköğretim sistemi gelecekte büyümeye devam edecektir. (Xiaoying, 2012, s.37).

2.9.5.1. Kalite Güvence ve Akreditasyon

Pek çok diğer ülkede olduğu gibi Çin yükseköğretiminde de kalite güvencesi konusunun ortaya çıkmasına yol açan başlıca beş faktör bulunmaktadır. Bunlar kalite farkları, uluslararası iletişim ve işbirliği ihtiyacı, devlet ve yükseköğretim kurumları arasında değişen ilişki, topluma hesap verme ve bilgilendirme zorunluluğu ile üniversite sıralamasının getirdiği baskıdır (Liu ve Rosa, 2008, s.4-5).

Tüm yükseköğretim kurumlarının Eğitim Bakanlığı tarafından akredite edilmesi gerekmektedir. Çin Devlet Konseyi Akademik Unvan Komitesi (*State Council Academic Degrees Committee*) tüm yükseköğretim programlarını akredite eder; lisans, yüksek lisans ve doktora unvanı vermek için yeterli olup olmadıklarını belirler.

1990 yılında yürürlüğe giren Genel Yükseköğretim Kurumlarında Eğitimin Değerlendirilmesi Hakkında Yönetmeliğe (*Provisional Regulations on Evaluation of Education at Regular Higher Education Institutions*) göre, Çin yükseköğretim kurumlarında üç tür akreditasyon yapılmaktaydı.

1. Yeni kurulmuş yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu (1994'ten itibaren): 1976 yılından sonra kurulmuş olan yükseköğretim kurumlarının hükümetin belirlediği standartlara ulaştırılmasını amaçlamaktaydı. Kurumlar; mükemmel, çok iyi, yeterli ve yetersiz olarak değerlendirilirlerdi.

2. Kurumsal eğitim kalitesinin periyodik olarak değerlendirilmesi (1996'dan itibaren): 100 kadar daha eski kurum bu şekilde değerlendirilmekteydi.

3. Eyalet çapında ve ulusal düzeyde en iyi kurumların sıralandığı değerlendirme (1999'dan itibaren): Yukarıdaki iki grubun dışında kalan yükseköğretim kurumlarının, karşılıklı rekabetlerini desteklemek için yapılmaktaydı.

Günümüzde yükseköğretim kurumlarında kalite temini, 2004 yılında kurulan Eğitim

Bakanlığı Yükseköğretim Değerlendirme Merkezi'nin (*Ministry of Education Higher Education Evaluation Center*) sorumluluğundadır. Bu Merkez, yukarıda özetlenen üç değerlendirme şeklini aşağıdaki politika planında birleştirmiştir:

1. Yükseköğretim kurumları her beş yılda bir standart ve sistematik bir şekilde değerlendirilirler.
2. Yükseköğretim kurumlarının altyapıları, tesisleri, vb. konularda bir veri bankası oluşturulur ve bu kamuoyuna açılır.
3. Program düzeyindeki değerlendirme, ilgili profesyonel örgütlerle işbirliği içinde yapılır. Böylece, bir değerlendirme sistemi ve profesyonel örgütlerce tanınan mesleki nitelikler sistemi oluşturulmuş olur.
4. İç ve dış değerlendirmenin birleştirilmesine dayanan bir sistem kurulur.
5. Değerlendirmeleri gerçekleştiren bir uzmanlar havuzu oluşturulur.

Bakanlığın bu birimi lisans eğitiminin değerlendirilmesinden sorumluyken, Akademik Unvan Komitesi yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin değerlendirilmesinden sorumludur (NUFFIC, 2012, s.15; Chaohong, 2009, s.81).

Kurumsal akreditasyonun yanı sıra programların akreditasyonu da gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla önce inşaat mühendisliği alanındaki kıdemli akademisyenler ve saygın mühendislerden oluşan yetkin mesleki bir örgüt olarak Ulusal İnşaat Mühendisliği Akreditasyon Kurulu (*the National Board of Civil Engineering Accreditation*) 1994 yılında kurulmuş ve o dönemde İmar Bakanlığı (*Ministry of Construction*) günümüzde Konut ve Kentsel-Kırsal Gelişim Bakanlığının (*Ministry of Housing and Urban-Rural Development*) program akreditasyonuna büyük önem vermesi ve “uluslararası uygulamalara uygun bir akreditasyon sisteminin her yönüyle kurulması” ilkesinden hareketle çalışmalarına başlamıştır. Başlatılan inşaat mühendisliği programlarının akreditasyonu çalışmaları 1995 ve 1997 yıllarında 18 yükseköğretim kurumundaki programın akredite edilmesiyle ilk uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bi ve diğerlerinden (2006) aktarıldığına göre, mühendislik programlarının akreditasyonu çalışmaları mesleki eğitimin reforme edilmesinde, eğitim ve öğretimin yönetilmesinin geliştirilmesinde, öğretim görevlilerinin geliştirilmesinde, eğitim-öğretim altyapısının modernizasyonunda ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinde

ve uygulamalarında olumlu bir rol oynamıştır. Akreditasyon çalışmaları, ayrıca, mühendislik eğitimi ile mesleği arasındaki bağı güçlendirmiş, program akreditasyonu uygulamalarının diğer mühendislik branşlarına da yayılması için gerekli deneyim altyapısını oluşturmuş, Çin çapında mühendislik kayıt sisteminin oluşturulması ve geliştirilmesi sürecini hızlandırmıştır. Son olarak, Bakanlığın İngiltere'deki muhataplarıyla imzaladığı mütakabiliyet anlaşmaları ile, belirli sınavlarda başarılı olmaları koşuluyla, Çin'li mühendisler İngiltere'deki kurumlar nezdinde de akredite edilmişlerdir (Jiaju, 2009, s.106).

Ancak Çin yükseköğretimi kalite güvence sisteminin tüm ülkeye eşit bir şekilde uygulanamadığına yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Buna göre, ülkedeki kalite güvence sistemi daha çok girdilere odaklanmakta, öğrencilerin geribildirimlerini göz önünde bulundurmakta ölçüsüz ve belirli bir türdeki kurumların (bulundukları yerleri göz önünde bulundurmaksızın) tümünün aynı eğitsel çıktı standardına erişmesine yeterince önem vermemektedir. Bu nedenle de bölgesel düzeyde ciddi ölçüde nitelik farklılıkları oluşmaktadır. Bu sadece sosyal olarak geri kalma potansiyeli (gelir düzeyi düşük öğrenciler daha yetersiz eğitim alır) taşımamakta bölgesel eşitliğe de aykırı bir durum oluşturmakta, ülkenin hedeflediği nitelikli işgücüne genel anlamda erişimi sınırlamaktadır (Gallagher ve diğerleri, 2009, s.12 ve 54).

2.9.6. Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim sorumluluğu Eğitim Bakanlığı ile İnsan Kaynakları ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı arasında bölünmüştür. Eğitim Bakanlığı daha ziyade mesleki ve teknik eğitime odaklanırken, diğer bakanlık daha ziyade beceri eğitimine odaklanmaktadır. Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise, sorumluluk, mesleki eğitim sorumluluğu Yükseköğretim Genel Müdürlüğü ile Mesleki ve Yetişkin Eğitimi Genel Müdürlüğü arasında paylaşılmıştır (Keating, Medrich, Volkoff ve Perry, 2002, s.82; Yan, 2010, s.8-9). Mesleki becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra, becerilerin ölçülmesi ve mesleki yeterlilik lisanslarının verilmesi de İnsan Kaynakları ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı sorumlulukları arasındadır. Bu amaçla İşgücü Geliştirme Genel Müdürlüğü ile işbirliği yaparak ülke çapındaki iş merkezlerinde kısa süreli kurslar açmaktadırlar. 2004 yılında, mesleki ve teknik eğitim konusundaki faaliyetlerin daha etkin ve verimli bir şekilde

koordine edilebilmesi maksadıyla, bakanlıklararası bir mekanizma oluşturulmuştur. Eğitim Bakanlığı, Ulusal Gelişim ve Reform Komisyonu, Maliye Bakanlığı, İşgücü Bakanlığı, Personel Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ve Yoksulluğun Giderilmesi Bürosu yetkilileri bu mekanizma kapsamında ortak çalışmalar yürütmektedirler. Tüm bu birimler yerel düzeyde de temsil edildiğinden, mesleki eğitimden sorumlu çok karmaşık bir yapı ortaya çıkmaktadır (Stewart, 2015, s.17).

Eğitim Bakanlığı bünyesinde mesleki eğitim üç kademededir: ortaokul, lise ve yükseköğretim. Ortaokuldaki mesleki eğitim ile ilkokuldan sonraki mesleki eğitim kastedilmektedir ve söz konusu eğitim dokuz yıllık zorunlu eğitimin bir parçasıdır. Ortaokuldaki mesleki eğitimler, işçiler, çiftçiler ve diğer çalışanlara temel ve belirli bazı özel mesleki becerileri kazandırmaktadır. Bu kademedeki mesleki programlar genellikle üç-dört yıl sürmektedir. Ortaokul kademesinde mesleki eğitim veren okullar genellikle ekonominin daha az gelişmiş olduğu kırsal bölgelerde bulunmaktadır.

Ortaöğretim kademesinde mesleki eğitim, insan gücünün uygulamalı beceriler kazanması bağlamında önemli bir rol oynamaktadır. Bu kademe, uzmanlaşmış ortaokullar, nitelikli işçiler için okullar ve meslek liselerinden oluşmaktadır. Ortaokul mezunları, normal eğitim süresi genellikle dört (bazı durumlarda üç) yıl olan uzmanlaşmış liselere (teknik liseler ve normal okullar) girebilmektedirler. Bazı uzmanlık okulları sadece lise mezunları için olup onlar iki yıl süreli dirler. Nitelikli işçiler için okullar ve meslek liseleri ortaokullardan öğrenci almakta ve genellikle üç yıl sürmektedirler. Temel görevleri orta kademededir uygulayıcı olacak yetenekleri, kapsamlı profesyonel becerilerle donatarak doğrudan üretim, hizmet, teknoloji ve yönetim aşamalarında yer alabilecek şekilde eğitmektir.

Lise mezunları ile meslek lisesi mezunları, lise sonrası mesleki eğitime devam edebilmekte olup bu programların süresi genellikle iki-üç yıldır. Son yıllarda, meslek lisesi mezunlarının oranında görülen artış ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki bağlantıyı güçlendirmektedir. Ekonomik yapılanma için ihtiyaç duyulan üst düzeyde uzmanlaşmış teknik ve yönetsel becerileri geliştirmeyi amaçlayan üniversite eğitimi, uygulamaya ve el becerilerine yönelik eğitimleri vurgulamaktadır. Bu kapsamda, yükseköğretim sağlayan eğitim kurumları dört kategoriye ayrılmaktadır: mesleki yüksek teknoloji enstitüleri; normal uzmanlaşmış liselerde verilen beş-yıllık yüksek mesleki

dersler; bazı normal yükseköğretim kurumlarında ve yetişkin eğitimi enstitülerinde verilen mesleki yükseköğretim; uygulamaya yönelik becerileri (üst düzey mesleki teknik becerileri) geliştirmeyi amaçlayan iki veya üç-yıllık yükseköğretim programları.

Mesleki eğitime yönelik olarak bir çift diploma sistemi oluşturmak amacıyla önlemler alınmaktadır. Öğrenciler Eğitim Bakanlığından diplomalarını aldıktan sonra, İşgücü ve İnsan Kaynakları Bakanlığı uzmanlarınca yapılan uygulamalı sınavla meslek sertifikalarını da alabilmektedirler (Keating, Medrich, Volkoff ve Perry, 2002, s.82-85: Kuczera ve Field, 2010, s.14; Stewart, 2015, s.14-17).

Meslek lisesi eğitiminde müfredat üç bölümden oluşmaktadır: Eğitim Bbakanlığı tarafından ulusal düzeyde belirlenmiş olan genel akademik dersler, ilgili mesleğin eğitimine yönelik ulusal düzeyde belirlenmiş dersler, yine ilgili mesleğin eğitimine yönelik olan ancak yerel veya okul düzeyinde belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmış dersler. Bu dersler 13 branşta gruplanmıştır (Kuczera ve Field, 2010, s.14):

1. Tarım ve ormancılık,	2. Tıp ve sağlık,
3. Kaynaklar ve çevre,	4. İşletme, ticaret ve turizm,
5. Enerji,	6. Finans ve ekonomi,
7. İnşaat işleri hidrolik mühendisliği,	8. Kültür, sanat ve spor,
9. Üretim,	10. Sosyal ve halkla ilişkiler,
11. Ulaştırma,	12. Diğer.
13. Bilgi teknolojisi,	

Örgün eğitimin yanı sıra bir dizi mesleki eğitim kursu da mesleki eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Mesleki eğitim, temelde, eğitim ve işgücü birimleri tarafından işletilmekte ve yönetilmektedir. Ayrıca şirketler de kendi çalışanlarına mesleki eğitim sağlamaları konusunda teşvik edilmektedirler. Bu sayede 2001 yılında, kısa dönemli eğitim programlarına 100 milyon kişi katılmıştır (Bu sayı 2005 yılında 150 milyon olmuştur) (NCEDR, 2008).

Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitimi desteklemek maksadıyla, 2006 yılında “Mesleki ve Teknik Yükseköğretim 211” adı verilen bir proje başlatılmıştır. Genel yükseköğretim için uygulanan Proje 211’den esinlenerek adlandırılan bu projeye, örnek düzeyde 100 mesleki yükseköğretim kurumunun oluşturulması hedeflenmiş, bu amaçla

2 milyar yuanlık bir bütçe ayrılmıştır (Yan, 2010, s.12).

Son yıllarda mesleki ve teknik eğitim kurumlarının sayısında ciddi bir artış görülmektedir. Bu kurumların bir kısmı Mesleki Eğitim Yasası gereği çalışanlarına mesleki ve teknik eğitim vermek zorunda olan işletme ve sektörel kuruluşlara aittir. Bir kısmı ise sendikalar, kadın federasyonları, sosyal ve mesleki birlikler ve çeşitli hükümet dışı kuruluşlara aittir. Kar amacı gütmeyen bu kurumların yanı sıra ticari işletme niteliğinde mesleki ve teknik eğitim kurumları da bulunmaktadır. Bunlar daha ziyade işgücüne sertifikasyon eğitimi veren kurumlar olup yürüttükleri kısa süreli sertifika kurslarıyla iş görenlerin mesleki ve teknik standartlara erişmelerini belgelemektedirler (Yan, 2010, s.11).

Mesleki eğitim okullarında görev alan öğretmenlerin modern sanayinin gereksinimlerinden kopmaması için sanayi ile işbirliği programları geliştirilmiştir. Bu kapsamda meslek okulları öğretmenlerinin her yıl bir ay veya iki yılda bir iki ay süreyle branşlarıyla ilgili olarak bir sanayi kuruluşunda çalışmaları zorunluluğu bulunmaktadır. Ayrıca, bu okullarda sanayide/fabrikalarda çalışan çok sayıda yarı zamanlı öğretmen görev yapmaktadır (Kuczera ve Field, 2010, s.5).

OECD verilerine göre, Çin'deki mesleki eğitimin güçlü yönleri şunlardır (Kuczera ve Field, 2010, s.5):

- Dokuz yıllık zorunlu eğitimle birlikte Çin'deki hemen hemen tüm çocukların artık en az ortaokul mezunu olmaları,
- Giderek artan sayıda öğrenci lise eğitimine devam ederken bunların yaklaşık yarısının mesleki eğitime yönelmesiyle meslek okullarındaki öğrenci sayısının 20 milyona ulaşması,
- Lise düzeyinde mesleki eğitim için güçlü bir model geliştirilmiş olması (akademik ve işbaşı eğitiminin dengelenmesi, iş dünyası ile yakın ilişkiler kurulması, vb.)
- Mesleki eğitim için ihtiyaç duyulan harçların karşılanabilmesi için hükümetin gerekli önlemleri almış olması,
- Meslek okullarındaki öğretmenlerin modern sanayinin gereksinimlerinden

haberdar olmaları için gerekli düzenlemelerin güçlü bir şekilde yapılmış olması. (Bu kapsamda meslek okullarındaki öğretmenlerin her yıl bir ay veya iki yılda iki ay bir işyerinde çalışması gerekmektedir. Ayrıca, pek çok okulda sektörden çalışanlar yarı zamanlı öğretmen olarak görevlendirilmektedir.)

Öte yandan, sistemin zayıf yönleri ise şu şekilde sıralanabilir (Keating, Medrich, Volkoff ve Perry., 2002, s.86-87; Kuczera ve Field, 2005, s.5-7; Stewart, 2015, s.18-21):

- Hükümet öğrencilerin işyerlerinde çalışmalarını, yaptığı sübvansiyonlarla, aktif olarak desteklemekte ve her öğrencinin eğitiminin bir yılını işyerinde geçirmesini istemektedir. Ancak bu bağlamda iş verenlerle koordinasyonda değişkenlikler olabilmekte; uygulama aynı ölçüde gerçekleşmeyebilmektedir.
- Bazı zorunlu düzenlemeler olmasına rağmen, okulların imkânları, içinde bulundukları kentin/bölgenin imkânları ile sınırlı olmaktadır. Çin'in hızlı ancak eşit dağılmayan büyümesi göz önünde bulundurulduğunda, bazı okulların dezavantajlı olduğu açıkça görülmektedir.
- İş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamaya dönük planlama ve koordinasyon yetersizdir. Okulların bazıları doğrudan eyalet eğitim komisyonlarınca, bazıları tarım bürosu gibi farklı devlet organlarınca yönetilirken pek çoğu yerel yönetimlerin kontrolündedir. Bu da koordinasyonda ciddi güçlükler yaratmaktadır.
- Toplum nazarında mesleki eğitim düşük statülü görülmektedir. Çin kültüründe geleneksel olarak var olan “zihnen çalışanların elleriyle çalışanları yönetmesi” düşüncesi, akademik ve mesleki eğitim arasında derin bir ayrım oluşturmaktadır.
- Mesleki eğitim ile akademik eğitim arasında bir bağ kurulamamıştır. Mesleki eğitim öğrencileri, akademik eğitim alanlara kıyasla, yükseköğretime geçiş sınavı için gerekli altyapıdan yoksun kalmaktadırlar. Mavi yakalı mesleki eğitim mezunlarının beyaz yakalı akademik eğitim mezunlarına kıyasla ücretlerinin daha düşük olması, akademik eğitime devam etme seçeneği olan Çinli ebeveynlerin çocuklarını mesleki eğitimden uzaklaştırmalarına yol açmaktadır. Ancak, son yıllarda mesleki eğitimde sağlanan gelişmelerle birlikte bu durum

yavaş da olsa değişmektedir.

2.9.7. Ülke Çapında Öğrenme Başarısının Ölçülmesi

Okullarda öğretimin niteliğinin ölçülmesi güçlendirilmiştir. Okulların, bir yandan, kendi değerlendirmelerini öne alacakları bir ölçme-değerlendirme mekanizması oluşturmaları gerekmekte, öte yandan, eğitim yönetimi birimleri, denetim birimleri, öğrenciler, veliler ve toplumun katılımının sağlanması beklenmektedir. Hem okul içi hem de okul dışı ölçme-değerlendirmelerin güçlendirilmesi, mevcut durumların daha iyi tespit edilmesini ve problemlerin çözülmesi için önlem alınmasını sağlamayı, böylece eğitimin niteliğinin kapsamlı bir şekilde artırılmasını amaçlanmaktadır. Günümüzde ülke temel eğitim ağını dört seviyede (ulusal, eyalet, il ve ilçe) izleyerek takip etmeye çalışmakta, Eğitim Bakanlığı yeni bir merkez (Temel Eğitimin Niteliğini İzleme Merkezi - *Center for Monitoring the Quality of Basic Education*) oluşturmaktadır (NCEDR, 2008).

Çin'in Orta ve Uzun Vadeli Eğitim Reformu ve Gelişimi Ulusal Planı (*The Outline of China's National Plan for Medium-and Long-term Education Reform and Development*) (2010-2020) zorunlu eğitimin niteliğinin geliştirileceğini vurgulamaktadır. Bu amaçla, yukarıda ifade edildiği gibi, temel ulusal standartlar ve eğitimin niteliğinin takibi için bir izleme sistemi oluşturulacağını belirtmektedir (UIL UNESCO, 2010).

Çin'in geçmişinde köklü bir sınav kültürü bulunmaktadır. Ancak sınav sisteminin en güçlü olduğu dönem, kayıt ve mezuniyet sınavı gibi altı adet farklı türde sınavın uygulandığı Tang hanedanı dönemi (M.S. 618-906) olmuştur. Bu dönemde, öğrencileri çeşitli sınavlara hazırlamak üzere, farklı düzey ve türde, eğitim kurumları da açılmıştır. Memuriyet sınavı 1905 yılında kaldırılmış olsa da, sınav kültürü Çin toplumunda köklü izler bırakmıştır (Tan, 2013, s.110).

Günümüzde, Çin eğitim sisteminde bir eğitim kademesinden diğerine geçişte uygulanan iki sınav bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, ortaokul sonunda yapılan sınavdır (*zhongkao*). Çince, matematik, yabancı dil, fizik ve kimya ile beden eğitimi olmak üzere altı zorunlu dersten yapılan bu sınavın içerik ve oranında eyaletler değişiklik yapabilmektedir. Örneğin, 2011 yılında Chongqing'de yapılan sınavda yedi alandan soru sorulmuştur. Çince (150 puan), Matematik (150 puan), İngilizce (150 puan), Fizik (80 puan), Kimya (70 puan), Politika (50 puan) ve Tarih (50 puan). Politika ve Tarih

sınavları açık kitap olarak yapılmıştır (Zhang, 2014, s.442).

Eğitim kademeleri arasındaki geçişte uygulanan diğer sınav ise, yukarıda Yükseköğretim başlığı altında detaylı olarak açıklanan, *gaokao*'dur. Üç zorunlu ders (Çince, matematik ve yabancı dil) ve öğrencilerin yükseköğrenim görmek istedikleri alana göre bir seçmeli dersten girilen sınav, ülkedeki en önemli sınavlardan birisidir.

Öte yandan, kademeler arasında geçiş sağlayan bu iki sınavın dışında da çeşitli sınavlar bulunmaktadır (Tan, 2013, s.111-114). Bunlardan biri, lise düzeyinde girilen “Seviye Tespit Sınavı”dır (*Schoolwork Standard Exam*). 2009 yılından beri uygulanan bu sınavla, her yıl farklı alanlar olmak üzere üç yıllık bir süreçte, öğrencinin 10 akademik konudaki (Çince, matematik, yabancı dil (İngilizce), fizik, kimya, hayat bilgisi, bilgi teknolojisi, coğrafya, tarih ile ideoloji ve politika) performansı değerlendirilmektedir. Shanghai Municipal Education Commission (2009) verilerine göre, 2009 yılında uygulanan sınav programı şu şekilde olmuştur:

- Birinci Yıl: Bilgi teknolojisi ve coğrafya
- İkinci Yıl: Tarih, fizik, kimya ve hayat bilgisi
- Üçüncü Yıl: Dil (Çince), matematik, yabancı dil (İngilizce), ideoloji ve politika.

Bu sınavın soruları yerel yetkililer tarafından hazırlanmakta ve bazı derslerin dışında genellikle açık uçlu olarak uygulanmaktadır. Çevrimiçi uygulanan bilgi teknolojisi; dinleme ve konuşma bölümleri de olan İngilizce; uygulamalı/teknik işlemler gerektiren fizik, kimya ve biyoloji gibi dersler farklı uygulamalar gerektiren derslerdir. Sınavın amacı, öğrencilerin temel akademik derslerde minimum yeterlikleri olduğunun güvence altına alınmasıdır.

Eyalet düzeyindeki bu sınavların yanı sıra, okul bölgesi düzeyinde de sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavların soruları kıdemli öğretim-araştırma görevlileri veya kıdemli öğretmenler gibi okul bölgesindeki eğitim uzmanları tarafından hazırlanır ve *gaokao* sınavından önce, herhangi bir bitirme sınavı olmayan ilkokul da dahil olmak üzere, tüm kademelerde uygulanır.

Okul bölgelerinde, ayrıca, her dönem “Öğretim Kalitesi Testi – *Teaching Quality Test*” adıyla bir sınav daha yapılmaktadır. Okul bölgesindeki öğrencilerin 1/3’ü rastgele

seçilerek, daha önceden sınav olacakları kendilerine bildirilmemiş olan bir alandan sınava tabi tutulurlar. Sınav gününe kadar, öğrencilerin yanı sıra okullar veya öğretmenler de, hangi alandan sınav yapılacağı konusunda bilgi sahibi değildirler. Örneğin, birinci dönemde Çince ve matematik sınavı uygulanırken; ikinci dönemde, Çince, matematik ve İngilizce olabilmektedir. Bu sınavlarda sadece öğrencilerin akademik bilgileri ölçülmemekte; uyku saatleri, okuma alışkanlıkları, okul ücretleri, sevdikleri dersler, vb. konularda da sorulara sorulmaktadır. Böylece, öğrencinin sadece akademik olarak değil, bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Sonuçlar resmi olarak açıklanmasa da, okullara geri bildirim verilmektedir. Örneğin, ortalama puanlar, yetersiz olunan alanlar, vb. konularda idare ve öğretmenler bilgi sahibi olmaktadır. Okulların birbirlerine göre kendilerini konumlandırmalarının yanı sıra, okul bölgeleri de daha üst düzeydeki yetkililerce bir diğeri ile kıyaslanmaktadır. Böylece, tüm kademelerdeki ilgililer üzerinde ciddi bir baskı oluşmaktadır.

Bu sınavların dışında, kısa süre önce uygulanmasına son verilmiş sınavlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri 2012 yılında kaldırılan “Entegre Beceri Değerlendirmesi – *Integrated Ability Assessment*”’dir. *Gaokao* sınavına hazırlık niteliğinde olan bu sınav, içeriği Seviye Tespit Sınavı ile aynı olduğu için, öğrencilerin sınav yükünü azaltmak amacıyla kaldırılmıştır. Diğer sınav ise, 2000’lerin ortalarında kaldırılan Ortaokul Mezuniyet Sınavı’dır. Bu sınavın içeriği lise giriş sınavlarına (*zhongkao*) eklenerek, sınav iptal edilmiştir.

Son olarak, 1990’lardan itibaren yasaklanmış olmasına rağmen, okulların (gayr-i resmi) sıralaması yapılmaktadır. Hatta bu sıralama, derslere göre ve öğrenciler bazında dahi yapılabilir. Bu kapsamda, öğrencilere kaçınıcı yüzdeler dilimde olduğu konusunda geribildirim de verilmektedir.

2.9.8. Yetişkin Eğitimi

Çin dünyanın en kapsamlı, en yoğun katılımlı ve en çeşitli yetişkin eğitim sistemine (okuryazarlık eğitimi, yetişkin yükseköğretimi, kültürel veya mesleki eğitim gibi) sahiptir (Chinese Adult Education Association, 2008, s.2). Bu durumun altında yatan temel neden, Çin’in mevcut işgücünün, hem nitelik hem de nicelik olarak, ekonomik ve sosyal gelişimin ihtiyaç duyduğu nitelikleri tam olarak karşılamaktan henüz uzak

olmasıdır. Aşağıdaki Tablo 2.13'teki verilerden de görüleceği gibi, işgücünü oluşturan nüfusun eğitim düzeyi gelişmiş ülkelerin oldukça altında kalmaktadır, Çin şirketlerindeki verimliliğin düşük olmasının bir nedeni bu durum olabilir (Mingming, 2012, s.52-53).

Tablo 2.13. Çin ve Diğer Gelişmiş Ülkelerde 25-64 Yaş Aralığındaki Nüfusun Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması (% olarak)

Ülke	Ortaokul ve altı (%)	Lise (%)	Yükseköğretim (%)
Avustralya	33	34	33
Kanada	15	39	47
Danimarka	19	47	36
Finlandiya	20	44	35
Fransa	33	41	37
Almanya	17	59	24
Japonya	-	60	41
Güney Kore	23	44	32
Hollanda	27	42	31
Birleşik Krallık	31	39	30
ABD	13	48	39
OECD Ortalaması	31	42	27
Çin	81,7	11,6	6,7

Kaynak: Mingming, 2012, s.53

Çalışanların, okul sonrası ve sürekli eğitimine odaklanan yetişkin eğitiminin amaçları şunlardır (Chinese Adult Education Association, 2008, s.9):

1. Çalışanlara; ahlak, bilgi, profesyonel beceri ve uygulama yeterlilikleri bağlamında gerekli nitelikleri kazandırmak,
2. İlk ve ortaöğretimi tamamlamamış çalışanlara temel eğitim vermek,
3. İlk ve ortaöğretimi tamamlamış ancak çalıştığı işte gerekli becerilere sahip olmayan iş görenlere gerekli mesleki ve kültürel eğitimi vermek,
4. Hızlı bilimsel ve sosyal gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için üniversite mezunlarına sürekli eğitim sağlamak,
5. Kültürel ve günlük hayatlarındaki farklı ve değişken ihtiyaçlarını karşılamak üzere tüm yurttaşlara eğitim vermek.

Yukarıda verilen hedefler doğrultusunda yetişkin eğitimi iki ana grupta gerçekleştirilmektedir: Örgün eğitimin bir parçası olarak diploma veren yetişkin eğitimi ve halk eğitimi (yaygın eğitim) niteliğindeki diploma vermeyen yetişkin eğitimi sistemi.

Birinci sistemde; okuryazar olmayı amaçlayan ilköğretimden mesleki veya genel ortaöğretime kadar, herhangi bir nedenle eğitim imkânından yoksun kalmış yetişkinlere hitap edilmektedir. Ayrıca, işçiler, çiftçiler ve diğer çalışanların mesleki becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yetişkin iki veya dört yıllık yükseköğretim kurumları da bulunmaktadır (Chinese Adult Education Association, 2008, s.12-14). Son yıllarda yükseköğretimde sağlanan kapasite artışı nedeniyle, bu grubun oranında bir azalma görülmektedir. Ancak, hala kayda değer bir oran olduğunu ifade etmek gerekir. Örneğin, 2007 yılında, tüm yükseköğretimin %21'ini teşkil eden 1.911.110 öğrenci yetişkin yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekteydi. Aynı yıl, bu kurumlardan mezun olan 1.764.400 öğrenci, yükseköğretim sisteminde mezun olan öğrencilerin %25'ini oluşturmaktaydı. Görüldüğü gibi, yetişkin yükseköğretime hala ciddi oranda ihtiyaç bulunmaktadır (Chinese Adult Education Association, 2008, s.14). Öte yandan, kendi kendine çalışıp sadece ilgili kademedeki kurumların yaptığı sınavlara girerek (dışarıdan) diploma alma olanağı da bulunmaktadır.

Diploma vermeyen yetişkin eğitimi sistemi ise, sürekli eğitim, iş(başında) eğitim ve mesleki sertifikasyon sisteminden oluşmaktadır. İşlerinin ve unvanlarının gereksinimlerini daha iyi karşılayabilmeleri için bireylerin bilgi ve becerilerini daha üst düzeylere çıkarmayı amaçlayan sürekli eğitim, üniversitelerin yanı sıra şirketler, araştırma kurumları ve akademik sosyal gruplar tarafından verilebilmektedir. İş(başında) eğitim, çalışanların mesleki bilgi ve becerileri ile üretim becerilerini ve meslek ahlakını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Mesleki sertifikasyon sistemi, istihdam sisteminin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Yetkilendirilmiş kuruluşlar aracılığıyla iş görenlerin teknik ve mesleki becerileri ulusal standartlar doğrultusunda değerlendirilmekte; böylece, çalışanların işverenlerin istediği bilgi ve becerilere sahip olduklarını belgelemeleri mümkün olmaktadır. Sertifikasyon sistemi; iş görenlerin kapasitelerini geliştirmeyi ve istihdamın istikrarını güvence altına almayı, işsizliği azaltmayı ve çalışanların iş değiştirmelerini düzene sokmayı amaçlamaktadır (Chinese Adult Education Association, 2008, s.18).

2005 yılında Dakar'da yapılan Dünya Eğitim Forumu'nda benimsenen Herkes için Eğitim (*The Education for All*) hedefleri arasında yer alan "2015 yılına kadar yetişkin okuryazarlığının %50 geliştirilmesi" hedefine sadece üç ülkenin erişmesi veya geçmesi

söz konusudur. Bu ülkeler Çin, Endonezya ve İran'dır. Tablo 2.14'te verilen ülkeler arasında en yüksek okuryazarlık oranı ise, Çin'dedir. Bir sonraki tablo (Tablo 2.15) incelendiğinde ise, 15-24 yaş arasındaki genç nüfusta en yüksek okuryazarlık oranının yine Çin'de olduğu görülmektedir (UNESCO, 2012, s.6-8). Dolayısıyla Çin, aslında eğitim bağlamında Binyıl Gelişim Hedeflerinden (*Millenium Development Goals*) olan ücretsiz ilköğretim eğitiminin sağlanması hedefini gerçekleştirmiştir (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2010, s.20) .

Tablo 2.14. Yetişkin Okuryazarlık Oranı (15 yaş ve üstü) (%) Toplam 1990-2015

Bölge	Ülke	1990	2000	2010	2015 projeksiyonu	2015 hedefi
Arap ülkeleri	Cibuti	-	-	-	-	-
	Mısır	44.4	55.6	72.0	73.8	77.8
	Irak	-	74.1	78.2	79.5	87.0
	Moritanya	-	51.2	58.0	61.0	75.6
	Fas	41.6	52.3	56.1	62.0	76.2
	Sudan	-	61.3	71.1	-	80.7
	Yemen	37.1	54.7	63.9	70.2	77.4
Asya Pasifik	Afganistan	-	-	-	-	-
	Bengladeş	35.3	47.5	56.8	61.4	73.7
	Kamboçya	-	73.6	73.9	78.2	86.8
	Çin	77.8	90.9	94.3	95.5	95.5
	Hindistan	48.2	61.0	62.8	71.4	80.5
	Endonezya	81.5	90.4	92.6	94.8	95.2
	İran	65.5	77.0	85.0	90.6	88.5
	Nepal	33.0	48.6	60.3	66.1	74.3
	Pakistan	-	42.7	54.9	59.9	71.3
	Papua Yeni Gine	-	57.3	60.6	62.7	78.7
	Timor	-	37.6	58.3	66.8	68.8
Latin Amerika ve Karayipler	Brezilya	-	88.6	90.3	92.4	94.3
	Haiti	-	58.7	48.7	61.0	79.4
	Meksika	87.6	91.0	93.1	93.5	95.5

Bölge	Ülke	1990	2000	2010	2015 projeksiyonu	2015 hedefi
Orta Afrika	Benin	27.2	34.7	42.4	49.7	67.3
	Burkina Faso	13.6	21.8	28.7	36.0	60.9
	Orta Afrika Cumhuriyeti	33.6	50.6	56.0	59.0	75.3
	Çad	10.9	28.4	34.5	39.1	64.2
	Kongo	-	67.2	66.8	66.0	83.6
	Eritre	-	52.5	67.8	73.3	76.3
	Etyopya	27.0	35.9	39.0	48.6	68.0
	Gambiya	-	36.8	50.0	55.7	68.4
	Gine	-	29.7	41.0	48.7	64.9
	Gine Bissau	-	41.4	54.2	59.6	70.7
	Madagaskar	--	70.7	64.5	64.7	85.3
	Mali	-	24.0	31.1	38.0	62.0
	Mozambik	-	48.2	56.1	61.5	74.1
	Nijer	-	9.4	28.7	36.1	54.7
	Nijerya	55.4	54.8	61.3	64.7	77.4
	Ruanda	57.9	64.9	71.1	72.8	82.4
	Senegal	26.9	39.3	49.7	56.5	69.6
	Sierra Leone	-	34.8	42.1	48.2	67.4
	Güney Sudan	-	-	-	-	-
	Togo	-	53.2	57.1	67.6	76.6

Not: 1990 verileri 1985-1994, 2000 verileri 1995-2004, 2010 yılı verileri ise, 2005-2010 yıllarını kapsamaktadır.

Kaynak: UNESCO, 2012, s.13

Tablo 2.14 incelendiğinde, Çin’de 1990 yılında %77.8 olan yetişkin okur yazarlık oranının 2010 yılında %94.3’e çıktığı, 2015 yılında ise %95.5 olarak belirlenen hedefin yakalanmasının öngörüldüğü anlaşılmaktadır. 2015 itibarıyla %90’ın üstüne çıkmayı hedefleyen diğer iki ülkenin (Endonezya ve Meksika) 1990 yılı oranları zaten Çin’in üzerindedir. Bu tabloda Çin’e benzer özellik gösteren tek ülkenin İran olduğu söylenebilir. 1990 yılında %65.5 olan okuryazarlık oranı, yaklaşık %20’lik bir artışla 2010 yılında %85’e yükseltilmiştir.

Tablo 2.15. Genç Okuryazarlık Oranı (15-24 yaş) (%) Toplam 1990-2015

Bölge	Ülke	1990	2000	2010	2015 projeksiyonu
Arap ülkeleri	Cibuti	-	-	-	-
	Mısır	63.3	73.2	87.5	91.8
	Irak	-	84.8	82.6	81.5
	Moritanya	-	61.3	68.3	71.4
	Fas	58.4	70.5	79.5	83.3
	Sudan	-	78.2	86.7	-
	Yemen	60.2	76.9	85.2	90.3
Asya Pasifik	Afganistan	-	-	-	-
	Bengladeş	44.7	63.6	77.0	83.1
	Kamboçya	-	83.4	87.1	91.5
	Çin	94.3	98.9	99.4	99.6
	Hindistan	61.9	76.4	81.1	90.2
	Endonezya	96.2	98.7	99.5	99.7
	İran	87.0	93.0	98.7	99.1
	Nepal	49.6	70.1	83.1	88.1
	Pakistan	-	55.3	70.7	77.1
	Papua Yeni Gine	-	66.7	68.4	70.0
	Timor	-	74.6	79.5	81.9
Latin Amerika ve Karayipler	Brezilya	-	96.8	98.1	98.8
	Haiti	-	81.6	72.3	82.1
	Meksika	95.4	97.6	98.4	98.2
Orta Afrika	Benin	39.9	45.3	55.0	60.2
	Burkina Faso	20.2	31.2	39.3	45.4
	Orta Afrika Cumhuriyeti	48.2	60.8	65.2	67.5
	Çad	17.3	41.7	47.0	52.7
	Kongo	-	70.4	65.0	62.3
	Eritre	-	77.9	89.3	93.3
	Etyopya	33.6	49.9	55.0	69.3
	Gambiya	-	52.6	66.7	73.1
	Gine	-	47.1	63.4	74.4
	Gine Bissau	-	59.5	72.1	77.2
	Madagaskar	-	70.2	64.9	65.1
	Mali	-	-	44.3	53.3
	Mozambik	-	61.9	71.8	77.8
	Nijer	-	14.0	36.5	45.9
	Nijerya	71.2	69.0	72.1	75.0
	Ruanda	74.9	77.6	77.5	77.4
	Senegal	37.9	49.1	65.0	73.4
	Sierra Leone	-	47.9	59.4	67.4
	Güney Sudan	-	--	-	-
	Togo	-	74.4	81.7	88.2

Kaynak: UNESCO, 2012, s.19

Tablo 2.15’te verilen genç okuryazarlık oranı durumu Çin bağlamında incelendiğinde görülen durumun yetişkin okuryazarlık durumunun aksi olduğu söylenebilir. Zira 1990 yılındaki %94.3’lük oran, Endonezya’dan sonra en yüksek orana işaret etmektedir. Araştırmaya dahil edilen diğer ülkelere kıyasla zaten yüksek olan bu oran, 2010 yılı itibarıyla, yine Endonezya’nın ardından, %99.6’lık oran ile yaş grubunun neredeyse tamamını kapsar hale gelmiştir.

2.10. Öğretim Personeli

Çince öğretmen anlamına gelen “*jiaoshi*” kelimesi aslında iki kelimedenden oluşmaktadır: öğretmek anlamına gelen “*jiao*” ve “*uzman/üstad*” anlamına gelen “*shi*”. Dolayısıyla, “*jiaoshi*” terimi ile ifade edilen kavram, Çin kültürel mirasının gereği olarak bir öğretmenin sadece öğretici değil, “öğretim uzmanı/öğretimin ustası” olması gerektiğidir (Tan, 2013, s.34).

Günümüzde Çin’de öğretmenlerin mesleki unvanlarını belirleyen sistemler uygulanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının unvanları; profesör, yardımcı doçent (*assistant professor*), okutman (*lecturer*) ve okutman yardımcısı (*assistant lecturer*). Uzmanlaşmış ortaöğretim kurumlarındaki öğretim görevlilerinin unvanları ise; kıdemli okutman (*senior lecturer*), okutman (*lecturer*), okutman yardımcısı (*assistant lecturer*) ve öğretmendir (*teacher*). Yetenekli işçilerin okullarındaki kültürel ve teknik teori derslerinin öğretim görevlileri için unvanlar da uzmanlaşmış ortaöğretim kurumlarındakiler ile aynıdır. Aynı okullardaki uygulamalı derslerin öğretim görevlileri ile meslek liselerindeki öğretim görevlileri ise, kıdemli uygulama-rehber öğretmeni (*senior practice-guiding teacher*), birinci kademe uygulama-rehber öğretmeni (*first-rank practice-guiding teacher*), ikinci kademe (*second-rank*) ve üçüncü kademe uygulama-rehber öğretmeni (*third-rank practice-guiding teacher*) olarak adlandırılmaktadırlar. Genel ortaöğretim kurumlarındaki öğretim görevlisi unvanları; kıdemli ortaöğretim öğretmeni (*senior secondary school teacher*), birinci kademe ortaöğretim öğretmeni (*first-rank secondary school teacher*), ikinci kademe (*second-rank*) ve üçüncü kademe ortaöğretim öğretmenidir (*third-rank secondary school teacher*). İlkokullarda ve anaokullarındaki öğretmen unvanları; kıdemli ilkokul (veya anaokulu) öğretmenleri, birinci kademe ilkokul öğretmeni, ikinci

kademe ve üçüncü kademe ilkokul öğretmeni şeklindedir.

Öğretmenler, çalıştıkları okulların kamu veya özel olmasına göre farklı adlarla anılmaktadır. Devlet memuru statüsünde olduğu için, diğer devlet kurumlarında çalışanlar gibi aylık maaş alanlar *gongban* (devlet okulu) öğretmeni adıyla anılırken, özel kurumlarda çalışanlar *minban* (özel okul) öğretmeni olarak anılmaktadır (Education Encyclopedia, 2014).

Merkezi hükümetin düzenlemelerine uygun olmak koşuluyla okullar kendi öğretmenlerini bağımsız olarak yönetebilmektedirler. Devlet tarafından belirlenmiş sınırlar çerçevesinde, okullar bağımsız bir şekilde öğretim ve destek personeli temin etmek, istihdam ve seçim yöntemi belirlemekte serbesttirler (Genellikle kapsamlı sınavlardan sonra en iyi aday seçilmektedir). Devlet, çeşitli seviye ve türdeki okullar için yıllık kontenjanlar belirlemektedir. Pozisyonun gerektirdiği niteliklere sahip olup seçim ve sınav organlarının onayını alanlar, öğretmen olarak işe alınmaktadırlar.

Öğretmenlerin nitelik sistemi, onların katılım sağlamasına izin veren yasal sistemdir. Unvanları, türleri, öğretmenlerin niteliklerinin uygulanması kapsamını, farklı türlerdeki öğretmenler için gereksinimleri, öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesi için sınavları, bu niteliklerin teyit edilmesini ve yasal geçerliliklerini belirlemektedir.

Öğretmen statüsünün gereksinimleri, öğretmen nitelik sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenlik sertifikası alabilmek için aşağıdaki gereksinimlerin karşılanmış olması gerekmektedir (Education Encyclopedia, 2014; Qu, 2008, s.389; Xiaoming, 2007, s.27):

- Vatandaşlık: Çin'de öğretmen olabilmek için öncelikle Çin vatandaşı olmak gerekmektedir; öte yandan, herhangi bir Çin vatandaşı, etnik kökeni, cinsiyeti veya mesleği ne olursa olsun, ancak gerekli nitelikleri karşılaması halinde öğretmen olabilir.
- Etik gereksinimler: Öğretmenlik sertifikasına başvurabilmek için, kişinin ideolojik ve politik olarak sağlam olması gerekmektedir; bu, ülkedeki eğitimin sosyalist doğasının öğretmenler için belirlemiş olduğu bir temel zorunluluktur.
- Akademik gereksinimler: Farklı kademelerdeki öğretmenlerin nitelikleri şu şekildedir:

- Bebekler için öğretmen okulları veya daha üst kademedен okulöncesi eğitimi için mezun olanlar (kreş ve anaokullarındaki öğretmenler);
 - Ortaöğretim öğretmen okullarından veya daha üst kademedен mezun olanlar (ilkokullardaki öğretmenler);
 - İki veya üç yıllık uzmanlaşmış öğretmen okullarından veya diğer yüksekokullardan ya da daha üst kademelerden mezun olanlar (ortaokul öğretmenleri veya ilköğretim seviyesindeki meslek okullarında genel akademik ve uzmanlık derslerini veren öğretmenler);
 - Öğretmen fakültelerinden veya diğer üniversitelerden ve dört yıllık veya üstü fakültelerden mezun olanlar (liselerde veya meslek liselerinde ya da teknik liselerde genel akademik veya uzmanlık derslerini veren öğretmenler);
 - Üniversite mezunları ya da lisansüstü eğitim sahipleri (yükseköğretim kurumlarının öğretmenleri);
 - Yükseköğretim kurumları veya lise mezunları ya da daha üst kademedен mezun olanlar (türüne ve kademesine göre yetişkin eğitimi öğretmenleri).
- Eğitim ve öğretim becerileri: Öğretimin içeriğini ve yöntemini doğru bir şekilde seçmek, öğretim programını bilimsel esaslar doğrultusunda tasarlamak ve eğitsel etkinlikleri etkili bir şekilde gerçekleştirmek için, bir öğretmenin; pedagoji ve psikoloji teorileri konusunda bilgili olması; öğrencilerle uygun bir şekilde başa çıkabilme becerisi ve iyi bir konuşmacı olması; öğretimin içeriğini ve yöntemini geliştirecek ve öğretim standardını yükseltecek şekilde bilimsel araştırma yapabilme becerisi ile öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için iyi bir fiziki yeterliliğe sahip olması gerekmektedir.

Bu ilkeler doğrultusunda öğretmen olarak görev yapabilmek için sertifika almak amacıyla öncelikle uygun nitelikte bir eğitim kurumundan mezun olunması gerekmektedir. Daha sonra, Ulusal Mandarin Test Komitesince (*National Mandarin Test Committee*) hazırlanmış ve konuşma ve dinleme bölümleri de olan bir Mandarin dili sınavından başarılı olmak gerekmektedir. Sınava girenler, her biri iki gruptan oluşan

üç seviyede (toplam altı grup) sıralanmaktadır. Birinci Seviye Birinci Grup en üst performansı göstermektedir. Ardından Birinci Seviye İkinci Grup, İkinci Seviye Birinci Grup ve İkinci Grup olarak sıralanır. En düşük performans Üçüncü Seviye İkinci Gruptakilerde görülür ki, sınavda başarısız kabul edilirler. Sınavda başarılı olmak için, İkinci Seviye İkinci Grup veya üzerinde puan almak gerekmektedir ki, bu %20'den daha az hata oranı demektir. Farklı lehçelerin konuşulduğu bölgelerde standart biraz daha düşüktür. Başarılı olmak için en az Üçüncü Seviye Birinci Grupta (%30'dan az hatayla) yer almak gereklidir. Üçüncü aşamada; pedagoji, psikoloji, öğretim yöntemleri ve öğretim becerisi konularında sınavdan başarılı olunması gerekmektedir. İlk üç alan yazılı olarak sınanırken, öğretim becerisi alanı uygulamalı gerçekleştirilir ve adayın öğretim süreci, sınıf yönetimi, tahtayı kullanma, soru sorma ve dersi anlatma alanlarında becerisini göstermesi gerekmektedir. Ancak 1999 yılından sonra artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla bu ölçütler gevşetilmiştir. Örneğin, öğretmen okulu mezunlarının, diğer nitelikleri eğitimleri sırasında kazandıkları varsayılarak, sadece Mandarin sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Sadece öğretmen eğitimi veren bir kurumdan mezun olma zorunluluğu da bazı bölgelerde kaldırılmıştır. Bu bölgelerde dört alanda yapılan sınavda başarılı olması durumunda, adaylar öğretmen olabilmektedir (Gang ve Meilu, 2007, s.21).

Öğretmen olmak üzere öğrenim gören öğrenciler incelendiğinde, Sue ve diğerlerinin (2001) yaptığı bir araştırmaya göre, öğrencilerin çoğunlukla sosyoekonomik statüleri düşük ve akademik hazırlıkları çok da güçlü olmayan kesimden geldiği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çoğu genellikle üniversite sınavından alınan düşük puanlar veya ekonomik kaygılar nedeniyle biraz isteksiz bir şekilde öğretmenlik eğitimine başlamaktadırlar. Bu alandaki burs ve diğer özel mali destekler, maddi durumu zayıf, kırsal ve azınlık bölgelerinden gelen öğrenciler için önemli bir faktör olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenliği yaşam boyu bir kariyer olarak görmediklerini, devletin aksi yönde gayretlerine rağmen, öğretmenliğin düşük statüsü ve gelir düzeyinin bu düşüncelerinin temel nedeni olduğunu belirtmişlerdir (Guo, 2005, s.73). Tarihsel süreçte öğretmenin konumundaki bu değişimin, koşulların değişmesine bağlı olduğu belirtilmektedir. Mühendislik veya yöneticilik yapanlar ya da bankacılık alanında çalışanlar öğretmenliğe kıyasla çok daha iyi gelir elde etmektedir.

Öğretmenlik, zihin gücünden (*intellect*) dolayı saygı görmekte ama tercih edilmemektedir (Guo, 2005, s.79).

Bu durumu gidermek, öğretmenliği teşvik için 2007 yılından itibaren doğrudan Eğitim Bakanlığının kontrolündeki altı ulusal üniversitede (Ücretsiz Öğretmen Eğitimi Programı - *Free Teacher Education Program*) bir program uygulanmaktadır. Bu program kapsamında, nitelikli öğrencilerin dört yıl boyunca tam burslu ve aylık harçlıkla altı prestijli ulusal üniversiteden (Pekin, Doğu Çin, Huazhong, Kuzeydoğu, Shaanxi ve Güneydoğu Öğretmen Üniversiteleri – *Normal Universities*) birine devam etmeleri sağlanmaktadır. Bu programdan mezun olan öğrencilerin, iki yılı kırsal bir bölgede olmak kaydıyla, on yıl memleketlerinde mecburi hizmet yapmaları zorunluluğu getirilmiştir (Hagin, 2012, s.28-32; Mei, 2010, s.513; International Reading Association, 2008, s.38). Program; alanlarında uzmanlaşmanın yanı sıra, öğrencilerin öğrenme ve öğretme aşkını, hayatlarını bir öğretmen olarak geçirme isteğini ve sorumluluk duygusunu pekiştirmeyi hedeflemektedir. Bu öğrencilerin mezuniyetten sonra doğrudan okullarında bulunmaları istendiğinden, sadece eğitim alanında ve görevlerini sürdürürken lisansüstü eğitime devam etmelerine izin verilmektedir (Chen, Yang ve Li, 2013, s.17 ve 23).

Söz konusu altı üniversitedeki bu programa 2007 yılında toplam 10.563 öğrenci kaydolmuştur. Ancak kalan 92 adet dört yıllık ve 42 adet 2-3 yıllık yükseköğretim kurumuna devam eden öğretmen adayları bu ayrıcalıktan yoksundurlar (Mei, 2010, s.513).

İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin sayılarından dolayı, öğretmen eğitim farklı kademelerdeki çeşitli eğitim yönetimi organlarının ortak sorumluluğudur. Eğitim yönetimi organları politikaları belirler, finansal destek sağlar, yönetim ve sınavlar için eğitim programlarını ve yöntemleri belirler, belirli aralıklarla iyi örnekleri toplayarak diğerlerini bilgilendirir. Eğitim kurumları, eğitim araştırmalarından sorumlu organlarla işbirliği yaparak, sistematik bir şekilde eğitim faaliyetleri gerçekleştirir, eğitim faaliyetleri ve eğitim araştırmalarının gerçekleştirilmesi için profesyonel rehberlik ve yönetim sağlarlar. Öğretmenlerin çalıştığı okullar öğretmen eğitiminin asıl yerlerini oluştururlar. Bu okullar, sistemli, kalıcı ve etkili bir eğitim için gerekli zamanı ve fiziki koşulları sağlamak durumundadırlar.

Devlet Eğitim Komisyonu (*State Education Commission*) bünyesindeki 23 bürodan biri olan Öğretmen Eğitim Bürosu (*Teacher Education Bureau*) yükseköğretim kurumları için öğretmen eğitiminin makro ölçekte yönlendirilmesinden, öğretmen eğitimi politikaları geliştirilmesinden, öğretmen eğitiminin amaçlarının belirlenmesinden, müfredatın yapısından, öğretmen adaylarının temininden, akreditasyon ölçütlerinden ve öğretmen eğitim kurumlarının denetiminden sorumludur. Ayrıca, Pekin, Doğu Çin, İç Çin, Kuzeydoğu Çin, Güneybatı Çin ve Shanxi’de bulunan altı öğretmen üniversitesinin yönetiminden doğrudan sorumludur. Eyaletlerin, özerk bölgelerin ve belediyelerin eğitim yönetimi birimleri, yerel yükseköğretim kurumları için yetiştirilecek öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet için eğitimlerinden ve kendi bölgelerinde olup merkezi hükümetin bakanlıklarına bağlı olan yükseköğretim kurumları ile öğretmen eğitimi koordine etmekten sorumludurlar (Education Encyclopedia, 2014).

Öğretmen eğitimi kurumlarının müfredatı beş temel bölümden oluşmaktadır (Education Encyclopedia, 2014):

- Temel dersler: politika, ahlak eğitimi, ikinci diller ve beden eğitimi, vb.
- Mesleki eğitim dersleri: pedagoji, psikoloji, felsefe, eğitim tarihi, sosyoloji, vb.
- Alan uzmanlığı: ortaöğretim müfredatındaki temel dersler,
- Seçmeli dersler: güzel sanatlar, bilgisayar okuryazarlığı, danışmanlık ve eğitsel kol faaliyetleri,
- Öğretim stajı: üçüncü ve dördüncü yılda iki ve altı haftalık öğretmenlik deneyimi.

Yükseköğretim kurumları kendi öğretmen eğitimlerinden (planların oluşturulması, öğretmenlerin öğretim teorileri ve uygulamaları konusunda ileri düzeyde çalışmaları için somut düzenlemelerin yapılması ve öğretmenlerin daha ileri düzeyde çalışmalar için yurtdışına gönderilmeleri gibi) sorumludur. 1992-2005 yılları arasında mevcut kurumların birleştirilmesi ve geliştirilmesi süreci sonucunda oluşan 475 kurumun 183’ü öğretmen eğitimi (eğitim) fakültesi ve üniversitesi, 34’ü bağımsız öğretmen eğitim kurumu ve 258’i bünyesinde öğretmen yetiştirme programı bulunan genel üniversite olarak hizmet vermektedir.

Anaokulu ve kreş öğretmeni olabilmek amacıyla, öğretmen adaylarının; okulöncesi eğitimi için ortaöğretim öğretmen okullarında okulöncesi eğitime yönelik verilen özel dersleri almaları; anaokulu ve kreş çalışmalarını yürütebilmek için gerekli genel ve bilimsel bilgi ve becerileri kazanmaları; okulöncesi çocuklarının fizyolojik ve psikolojik gelişimleri ile ilgili teorileri ve özelliklerini öğrenmeleri; çocuk bakımı ve eğitimi için gerekli bilgi ve becerilerde uzmanlaşmaları; okulöncesi eğitimi konularında nasıl araştırma yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları; sosyal iletişimi arttırmak ve okulöncesi çocuklarının aileleri ile toplumlarının sürece katılmalarına destek olmak için gerekli becerileri geliştirmeleri; okulöncesi çocuklarının davranışlarının nasıl gözlenebileceği ve anlaşılabilirliğini öğrenmeleri; çocuk bakımı ve eğitimi için hedeflerin nasıl belirleneceğini, çocuklar için oyunların ve diğer eğitsel etkinliklerin nasıl organize edilebileceğini, sınıf ve anaokulu ya da kreşi nasıl yöneteceklerini öğrenmeleri beklenmektedir.

Benzer bir şekilde, çalışmaya başlamadan önce, ilköğretim öğretmenlerinin; ortaöğretim öğretmen okulları veya üstü bir kademedeki, politika, genel ve bilimsel kültür, eğitim teorileri, sanat, beden eğitimi kültürü ve işgücü becerileri konularında özel bir eğitim almış olmaları beklenmektedir. Ayrıca, aldıkları eğitimin; adanmışlıklarını ilköğretim eğitimine aktarma isteği ve çabası göstermelerini; ilgili yasal mevzuat konusunda kendilerini bilgilendirmesini; öğretim ve genel anlamda eğitim teorileri konularında bilgi sahibi olmalarını ve farklı dersler için öğretim yöntemlerine hakim olmalarını sağlaması beklenmektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin ise, öğretmen okulları (eğitim fakülteleri) veya diğer yükseköğretim kurumlarında, siyaset, beden eğitimi kültürü, özel derslerle ilgili temel teoriler, temel bilgi ve beceriler, pedagoji, psikoloji konularında eğitim almaları ve belirli derslerin öğretim yöntemleri konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin başlıca hizmet içi eğitim yöntemleri şu şekildedir:

- Belirli akademik statüleri kazanmaları amacıyla, öğretmenleri sistematik olarak, farklı kademelerdeki öğretmen okullarına veya ileri düzey çalışmalara göndermek.
- Kendi kendine çalışan öğrenciler için, mektupla eğitim ve TV ile uzaktan eğitimi

ulusal çapta bir sınav sistemi ile birleştiren bir eğitim modeli uygulamak.

- Ortaokul öğretmenlerinin, dışarıdan eğitim yoluyla, öğretmen okullarının iki yıllık programlarındaki dersleri almalarını ve sınavlara girerek gerekli nitelikleri kazandıklarını belgelemelerini sağlamak.
- Çalışırken öğrenimlerini sürdürmeleri için öğretmenleri teşvik etmek.
- Öğretim uygulamaları ile yakın ilişkiyi sürdürerek ve mümkün olan her şekilde (araştırma ile öğrenme, okul tarafından eğitim sağlanması, tecrübeli öğretmenlerin gençlere yardım etmesi) öğretim yeterliliklerini geliştirmeleri için öğretmenleri teşvik etmek.
- Resmi eğitim yetkililerinin her türlü eğitim programına mali destek sağlamaları ve yoğun eğitim için öğretmenleri bir araya getirmelerini sağlamak.
- Öğretmen eğitimi vermekten sorumlu farklı kademelerdeki okulların, eğitimlerini (mesleğinde yeni olan, belirli görevleri için eğitim ihtiyacı olan, okulunun belkemiği olan, daha yüksek bir akademik unvan için daha fazla akademik eğitime ihtiyaç duyan) ilk ve ortaokul öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre düzenlemelerini sağlamak gerekmektedir.

Üniversiteler için temel hizmet içi eğitim yöntemleri ise şunlardır:

- O dersi öğretmek üzere hazırlık yapanlara özel dersler vermek.
- Henüz bir lisansüstü çalışması olmayan genç öğretmenlere, yüksek lisans veya doktora imkânı vererek kendilerini geliştirmelerini sağlamak.
- Ülke içindeki yükseköğretim kurumlarında ileri düzeyde eğitim almak üzere, öğretmenlere misafir öğretim elemanı olmaları imkânı vermek. Bu uygulama, akademik liderler geliştirmenin yanı sıra meslektaşlar arası akademik değişim kanalını işletmenin etkili bir yoludur.
- Belkemiği niteliğindeki, özellikle iki yıl veya daha fazla öğretim tecrübesi olan genç öğretmenlere, ileri düzey eğitim programları sağlamak.
- Kısa akademik konferanslar veya seminerler düzenlemek. Bu, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri, yeni gelişmeleri tartışmaları, belirli akademik alanlarda çözülmesi gereken sorunları ele almaları için etkili bir yoldur.
- İleri düzeyde çalışmalar için, genç ve orta yaşlı *belkemiği* öğretmenleri, ülke dışında (deniz aşırı) lisansüstü eğitime göndermek.

- Gençlerin yaşlılardan nöbeti devralmalarını sağlamak üzere, belirli alanlarda yeni akademik liderler ve *belkemikleri* yetiştirmek için ileri düzeyde akademik konferanslar düzenlemek.

Zorunlu eğitim düzeyindeki öğretmenlerin işgücü, merkezi hükümetin makro düzeyde yönlendirmesi çerçevesinde, temelde yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Genel olarak, ortaöğretim öğretmenleri için ders saati haftalık 10-14 saat; ortaokul öğretmenleri için 12-16 saat ve ilkokul öğretmenleri için 16-22 saattir. Eğitsel kol etkinlikleri veya seçmeli derslerin sayısı yerel koşullara göre belirlenmektedir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının ders sayısı ise kurumların kendileri tarafından belirlenmektedir.

Hem öğretim hem de destek personeli için, daha yüksek performansı teşvik amacıyla, 2003 yılından itibaren kademeli ücretlendirme politikası uygulanmaktadır. Bu sistemde maaşlar iki parçadan oluşmaktadır: ücret (*post salary – gangwei gongzi*) ve ikramiye ya da performans ödemesi (*performance bonus – jixiao jiangjin*). Ücret, okuldaki görevine göre aylık olarak ödenirken, ikramiye toplam performansına göre dönem sonunda ödenmektedir. Meslektaş ve velilerle ilişkiler, meslektaşların ve öğrencilerin görüşleri, okulun araştırma ve geliştirme projelerine katılımı gibi yeni oluşturulmuş ölçütler doğrultusunda belirlenen ikramiye toplam maaşın % 30'unu oluşturmakta; ücret ise performans, kıdem, eğitim durumu, vb. kriterlere göre belirlenmektedir (Lo, Lai ve Wang, 2013, s.242; Wang, 2012, s.31).

İkramiyenin tespitinde eyaletler veya okul bölgelerinin yaptığı düzenlemeler belirleyici olmaktadır. Örneğin, bir şehirde üç ölçüt temel alınmıştır (Wang, 2012, s.31-32):

- Fiilen derse giren ve önemli görevlerdekiilerin desteklenmesi,
- Normal görevlerinden fazla çalışanların takdir edilmesi
- Görevinde yaptığı katkının ayırt edilmesi.

Bu ölçütler doğrultusunda yapılan değerlendirmelerle, görevlerini yerine getirmede aksaklık yaşayanlar, sık sık izin veya mazeret nedeniyle işini ihmal edenlere performans ödemesi yapılmayarak fedakârca çalışanlar veya önemli katkı sağlayanlar ödüllendirilmiş olmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de görüşleri alınarak değerlendirilmelerine tepki göstermedikleri görülmüştür. Chen (2011), bu durumun, velilerle öğrencilerin amaçlarının öğretmenlerinkiyle aynı olmasından (akademik başarı aracılığıyla öğrencileri sosyal hiyerarşide yukarı doğru yükseltmek) kaynaklanıyor olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler ve veliler öğretmen maaşları için görüş belirtmemekte, bu konuyla ilgilenmemekte; onların fikirleri öğretmenin değerlendirilmesinde ek bilgi olarak kullanılmaktadır (Akt. Lo, Lai ve Wang, 2013, s.248).

Öğretmen Yasasına göre, personelin temel sosyal yardımları şunlardır:

- Öğretmenlerin ortalama maaşı devlet memurlarından az veya fazla olmaz ve kademeli olarak arttırılır;
- İlk ve ortaokul öğretmenleri ile meslek okullarının öğretmenleri, öğretimlerinin süresine göre, yardım ödeneği alırlar;
- Her kademedeki yerel yönetimler ve Devlet Konseyi altındaki ilgili birimler, kentsel alanlarda ev yapımı, kiralanması ve satışında öğretmenlere öncelik ve tercih imkânı sağlayacaktır;
- Öğretmenler, yerel idarelerin Devlet memurları ile aynı şekilde tıbbi bakım hakkına sahiptirler; bu kapsamda, yerel koşullara uygun olarak düzenlenmek üzere, periyodik sağlık kontrollerinden geçer ve gerektiğinde nekahet süresinde istirahat ederler;
- Emeklilikten veya istifa ettikten sonra, Devlet'in öngördüğü şekilde istifa veya emeklilik haklarından yararlanırlar; ilçe düzeyinden daha yüksek yerel idareler, eğitim-öğretim işleri ile uzun süre meşgul olmuş emekli ilk ve ortaokul öğretmenlerinin emekli maaşlarını arttırabilirler;
- Devletten yardım ödeneği alan ve maaşları kolektifler tarafından ödenen öğretmenlerin durumlarını iyileştirici önlemler alınacak ve eşit işe eşit ücret ilkesi kapsamında, maaşlarını Devletten alan öğretmenler ile aynı ücreti almaları sağlanacaktır. Ayrıca, Anayasa, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşları ile aynı haklara sahip olmalarını güvenceye almaktadır.

1993 yılında gerçekleştirilen maaş reformundan sonra, genel olarak öğretmenlerin maaşları önemli bir iyileşme göstermiştir. Öğretmenlerin emekli maaşları 20'den fazla eyalette, özerk bölgelerde ve belediyelerde, 30 yıllık ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin (kadınlar için 25 yıl) emekli maaşları çalışırken olduğu miktar ile eşitlenecek kadar iyileştirilmiştir.

Üniversite rektörlerinin eğitimi Devlet Eğitim Komisyonu tarafından Ulusal Eğitim Yönetimi Akademisine (*the National Academy of Educational Administration*) bırakılmıştır. Toplum, ekonomi, bilim ve teknoloji ile eğitim alanlarında strateji ve politikaların geliştirilmesi; yükseköğretim, eğitim yasaları ve düzenlemeleri politikalarının geliştirilmesi ve reforme edilmesi; okul yönetimi teorileri ve uygulamaları; bilimsel araştırma ve yükseköğretim reformlarının organize edilmesi ve geliştirilmesi konusunda dünyadaki eğilimler gibi konular eğitimin temel içeriğini oluşturmaktadır.

Çinli öğretmenler için bilgi, sorumluluk ve otorite, profesyonelliğin asli unsurlarıyken özerklik uygulaması sınırlıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik olarak yüksek performans göstermeleri, güzel karaktere sahip iyi insanlar olacak şekilde yönlendirilmesi, öğretmenlerin temel sorumlulukları olarak görülmektedir. Bilgi ve becerilerinin uygulanması, sorumluluk duygusunun güçlü bir şekilde gösterilmesi yoluyla öğretmenler öğrencileri ve meslektaşları arasında otoritelerini sergilerler. Öğretmenlerin profesyonelliğinin temel göstergelerinden biri öğrencilere yaptığı vurgudur. Yüksek akademik performans yukarı doğru hareketlilik sağlarken iyi karakter ailede ve toplumda uyumlu sosyal ilişkileri temin eder. Öğretmenler, tıpkı ebeveynler gibi, öğrencilerini hayata hazırlarlar. Bu yönüyle, Çin toplumunda öğretmenliğin ahlaki bir boyutu da vardır ve bu ahlaki ve politik dürüstlük boyutu Çin hükümetince yapılan yasal düzenlemelerle de aranmaktadır. Öğretmenin öğrencisine sağladığı akademik başarı sınavlarla gözlenirken toplumsal uygunluk ise toplumdaki uyumluluğa (veya uyumsuzluğu azaltmada) aktif katılımıyla sağlanır (Lo, Lai ve Wang, 2013, s.241).

Son olarak, hangi koşullarda öğretmenlerin meslekten çıkarıldığını da belirtmek gerekir. Çin Halk Cumhuriyeti Öğretmen Yasası'nın 37'nci maddesine göre, aşağıdaki durumlardan herhangi birisini yaşamış öğretmenlere kurumları tarafından idari yaptırımlar uygulanır veya meslekten çıkarılırlar (Qu, 2008, s.391):

- Eğitim-öğretim görevlerini bilerek yerine getirmeyen ve bu şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerine zarar verenler,
- Öğrencilere fiziksel ceza verip, tenkit edilmesine rağmen, durumu düzeltme yoluna gitmeyenler,
- Öğrencilerle uygunsuz münasebette bulunan ve öğrencilere hakaret ederek çok kötü izlenim yaratanlar.

2.10.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

Eğitime büyük önem verilmesine ve öğretmene büyük saygı gösterilmesine karşın, Çin’de 1890’lara kadar gerçek anlamda bir öğretmen eğitimi sistemi bulunmamaktaydı. Çin dilinde öğretmen eğitimi anlamına gelen *shifan jiaoyu*, bu dönemde benimsenen Japon terimleridir. *Shifan*, öğretmen ve öğretmenin rol modeli; *jiaoyu* ise eğitme ve geliştirme anlamına gelmektedir (Li, 2006, s.19; Zhu ve Han, 2006, s.66; Li, 2016, s.50).

Günümüzde Çin’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mezunlarının öğretmenlik yapacakları kademeye göre, aslında lise düzeyinde olan iki-üç yıllık öğretmen okulları (*normal schools*) ile üç-dört yıllık öğretmen meslek yüksekokulları veya üniversiteleri (*normal universities/colleges*) tarafından verilmektedir. Bu kapsamda, okulöncesi kurumlarında öğretmenlik yapacaklar, meslek lisesi niteliğindeki öğretmen lisesinden mezun olmaktadır. Öğretmen meslek yüksekokulları (*normal college*) ise, iki veya üç yıllık olabilmektedir. Lise mezunları iki yıl; ortaokul mezunları ise, üç yılın üzerine iki yıl daha okuyarak, meslek yüksekokulu mezunu olarak ilkökul öğretmeni olabilmektedir. Üçüncü öğretmen eğitimi kurumu ise dört yıllık lisans eğitimi sonrasında lise öğretmeni olarak mezun veren öğretmen üniversiteleridir (*normal university*). Son zamanlarda, ayrıca, genel üniversitelerin de öğretmen eğitimi dersleri vermesine imkân tanınmıştır. 1996 yılında Devlet Eğitim Komisyonu tarafından yapılan bu düzenlemeyle, öğretmen eğitiminde asli kaynak olarak öğretmen üniversiteleri ve fakültelerinin yanı sıra genel üniversitelerin de öğretmen eğitimi verebileceği ifade edilmiştir. Böylece, kapalı ve bağımsız öğretmen eğitim sisteminin açık bir sisteme evrilmesi sağlanmıştır (Gang ve Meilu, 2007, s.20; Hayhoe ve Li, 2010, s.93). Ayrıca, tüm kademelerdeki öğretmenlerin lisans mezunu olması için yukarıda bahsedilen

kurumların üniversitelere dönüştürülmeleri veya mevcut üniversitelerin bünyelerine katılmaları yönünde çalışmalar da yapılmıştır. Böylece, kimi öğretmen meslek yüksekokulları birleştirilmiş, kimi genel üniversitelerin bünyesine alınmış, kimisi farklı bölümler eklenerek genel üniversitelere dönüştürülmüştür. Ancak bu dönüşüm çok hızlı bir şekilde gerçekleştirildiği için, hızlı bir şekilde başarı elde etmek isteyen çok sayıda öğretmen üniversitesi gereğinden fazla büyümüş; ayırt edici, fark yaratan niteliklerini kaybetmişlerdir (Zhu ve Han, 2006, s.67; Tian-ping, 2011, s.518). Genel üniversitelere dönüşen veya eklenen öğretmen eğitim kurumları da, artık ilgili eğitim kurumunun tek odak alanı olmaktan çıktıkları için, ikincil konuma düşmüşler; bu da merkezi hükümetin öğretmen eğitimi güçlendirme politikasıyla çelişir bir durumun ortaya çıkmasına yol açmıştır (Tian-ping, 2011, s.518-519).

Hizmet içi öğretmen eğitimi ise, iki yıllık öğretmen okulları (*teacher colleges*), iki-üç yıllık profesyonel öğretmen fakülteleri (*normal professional colleges*), iki-üç yıllık bölgesel/yerel eğitim fakülteleri (*colleges of education*) ve internet öğretmen fakülteleri tarafından verilmektedir (Li, 2006, s.8).

Educational Almanac (1948), Çin'in öğretmen eğitimi veren ilk kurumunun, 1897 yılında Şangay'da açılan Nanyang Üniversitesi Öğretmen Enstitüsü (the Nanyang University Normal Institute - Nanyang Gongxue Shifanyuan) olduğunu belirtmektedir. Dinsel amaçlarla öğretmen eğitime başlayan Batılı ülkelerin aksine, Çin'de öğretmen eğitimi siyasi gerekçelerle başlatılmıştır. 19'uncu yüzyıl başında Qing hanedanının refah düzeyinin giderek düşmesi ve bir dizi iç problem sonucunda başlatılan reform hareketlerini destekleyecek modern okulların kurulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, ulusal kurtuluş ve güçlenme politik amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmen eğitiminin şart olduğu konusunda politikacı ve eğitimcilerin anlaşması, 1897 yılında Çin'de öğretmen eğitiminin kurumsallaşmasını sağlamıştır. Bir dizi yasal düzenleme sonucunda, 1907 itibarıyla, ülkedeki 271 öğretmen okulu (normal school) ve 282 öğretmen eğitimi enstitüsünde 36.608 öğrenci bulunmaktaydı. Aynı dönemde sertifikalı (certified) öğretmen sayısı da 36.974'e ulaşmıştır (Ministry of Education Bureau of General Affairs, 1907'den akt. Li, 2006, s.21; Li, 2016, s.250)

Reform çabalarına rağmen başarılı olamayan Qing hanedanının 1911'de Cumhuriyetçi devrimle devrilmesiyle, iki bin yıldan uzun süreli imparatorluk son bulmuştur. Yeni

dönemde, 1912 ve 1913 yılında yapılan düzenlemelerle öğretmen eğitiminde müfredat, hedef ve programlar belirlenmiş ve iki kademeli bir öğretmen eğitimi sistemi oluşturulmuştur. İlkokul öğretmenleri için öğretmen okulları (*normal schools*) ve ortaokul öğretmenleri için öğretmen üniversiteleri/fakülteleri (*normal universities/colleges*). Öğretmen okulları yerel düzeydeyken, öğretmen üniversiteleri ulusal çaplıydılar (Li, 2006, s.23).

Japonya'dan kopyalanan öğretmen eğitim sisteminin Çin gerçeklerine uymaması, geleneksel Konfüçyüsçü yaklaşımların eleştirilerek Batılı demokrasi ve teknoloji değerlerinin savunulması, yurtdışına eğitime gönderilmiş öğrencilerin Çin'e dönmeleri gibi gelişmeler Yeni Kültürel Hareketi tetiklemiş ve Çin'in siyaset, kültür ve eğitim dünyasında ciddi değişimler oluşturmuştur. 1919-1921 yılları arasında iki yıl Çin'de kalan John Dewey'in de etkileri sonucunda, genel eğitimin yanı sıra Çin öğretmen eğitimi de katı Japon modelinden daha esnek Amerikan modeline geçmiştir (Su, 1995, s.307; Hayhoe ve Li, 2010, s.89). Bu modelde, ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretmen okulları genel ortaokullarla birleştirilerek kapatılmış, Pekin Öğretmen Okulu dışında tüm öğretmen üniversiteleri de diğer üniversitelerle birleşmiştir. Sonuçta, öğretmen eğitiminde devrim olarak sunulan uygulama aslında öğretmen adayı öğrenci sayısının ciddi oranda düşmesine yol açmıştır. 1932-1935 yıllarında ulusalcı yönetim, yeniden 1922 öncesi sisteme dönmüş; kapatılan okullar yeniden açılmaya başlanmıştır (Li, 2006, s.25; Hayhoe, 1989, s.63).

1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla, Sovyetler Birliği Çin'e ciddi destekler sağlamış; Çin eğitim sistemi Sovyet modeli doğrultusunda şekillenerek bağımsız özel yükseköğretim kurumları önem kazanmıştır. Yeni hükümetin cehaleti yok etme ve okul çağındaki tüm çocuklara mümkün olan en kısa sürede ve yaygın eğitim sağlama hedefi bulunduğundan, öğretmen eğitimi sistemi yeniden kurulmuş ve öncelikli ulusal konulardan biri olarak kabul edilmiştir. Sovyet eğitim sisteminde olduğu gibi, öğretmenlerin öğretmen okulları, öğretmen üniversiteleri/fakülteleri ve eyalet/bölgesel öğretmen fakültelerince yetiştirildiği bağımsız bir öğretmen eğitim sistemi benimsenmiştir (Li, 2006, s.27; Hayhoe, 1989, s.69)

Bu dönemde, pratik nedenlerden dolayı eğitim ve siyasi hayat iç içe geçmiş durumdaydı. 1950'lerden itibaren Çin hükümeti eğitimin proleter siyasete hizmet etmesi

gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle de öğretmen eğitiminin diğer fonksiyonları oldukça ihmal edilmiştir. 1966-1976 yılları arasında on yıl süren Kültür Devrimi sırasında da, öğretmen eğitimi iyice zayıflamış ve pek çok yerde tamamen yok olmuş; öğretmenlerin sosyopolitik statüsü düşmüştür. Guo (2005, s.70), bu dönemde öğretmenlerin “küçük burjuva” olarak nitelenerek fiziksel ve psikolojik baskılara maruz kaldıklarını ve devlet eliyle özellikle taciz edildiklerini, gönderildikleri kırsal bölgelerde ve köylerde proleter işçiler tarafından “yeniden eğitildiklerini” belirtmektedir. 1976’da Mao’nun ölümünden sonra, Deng Xiaoping’in 1978 yılında başlattığı “Reform ve Açılım” (*Reform and Opening up – gaige kaifang*) politikasıyla öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılmıştır. Yeni dönemde, öğretmen eğitiminin ulusal eğitim gelişiminin temelini oluşturduğu kabul edilerek her kademede öğretmen eğitimi ulusal çapta öncelikli kabul edilmiştir. Bu kapsamda, örneğin 1983 yılında, tüm ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin sırasıyla ortaöğretim öğretmen eğitim programı, iki-üç yıllık bir öğretmen eğitimi programı ve dört yıllık fakülte düzeyinde bir öğretmen eğitimi programını tamamlamaları zorunluluğu getirilmiştir. Ayrıca, eğitimle ilgili tüm ulusal politika eylemlerinde, birinci önceliğin öğretmen eğitiminde olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenliğin toplumdaki rolünün yüceltilmesi için 1987 yılında alınan bir kararla 10 Eylül günü Öğretmenler Günü olarak kabul edilerek kutlanmaktadır (Li, 2006, s.28-29; Li, 2016, s.253).

1990’lardan itibaren Çin’in pazar ekonomisine ve adem-i merkeziyetçiliğe geçiş politikasıyla, diğer sektörlerle birlikte eğitim alanında da eskiden merkezi hükümetin sıkı kontrolü altında olan konularda özgürlükler genişletilmiştir. Zorunlu eğitimin ve ortaöğretim sonrası eğitimin hızlı büyümesi yüksek nitelikli öğretmen açığının acilen doldurulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bağımsız öğretmen eğitimi sistemi esasına dayanan Sovyet modeli artık hızla değişen toplumun öğretmen eğitimi ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmakta, genel üniversiteler (*comprehensive universities*) karşısında rekabet edememekteydiler. Ayrıca, Sovyet sisteminin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi kesin çizgilerle ayırması, öğretmen eğitim kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılmasına engel olmaktaydı. Çok sayıda eğitimi yetersiz öğretmenin varlığı da eğitimin niteliğinin arttırılması yönündeki ulusal kampanyanın etkisini

azaltmaktaydı. Kısaca, öğretmenlerin profesyonelleşmesi gerekmekteydi (Li, 2006, s.30; Hayhoe ve Li, 2010, s.92)

Bu güçlükleri aşmak için yeni bir öğretmen eğitimi politikası benimsenmiştir. Çünkü Çinli siyasetçilere göre daha iyi bir öğretmen eğitimi sistemi daha yeterli öğretmenler yetiştirir; daha yeterli öğretmenler eğitimin niteliğini ve öğrencilerin başarılarını yükseltir; yüksek eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı, işgücünün niteliğinin artmasını sağlar; daha nitelikli işgücü ülkenin modernleşme ve ekonomik büyümesine büyük katkı yapar ve sonuçta Çin'in ulusal başarısını ve rekabet edebilirliğini sağlar. Siyasetçilerin bu kabulleri, reform için öğretmen eğitimi en öncelikli konu haline getirmiştir (Li, 2013, s.317). Bu düşüncelerle belirlenen politikanın amaçları;

- Yeterli sayıda nitelikli öğretmeni eğitmek ve öğretmen kaynağını profesyonelleştirmek,
- Öğretmen eğitim sistemini reforme ve optimize etmek,
- Profesyoneller olarak öğretmenlerin ekonomik ve sosyal konumlarını iyileştirmek olarak ifade edilmiştir (Li, 2006, s.31).

Bu amaçla önce 1993 yılında Çin Eğitim Reformu ve Gelişimi İlkeleri (*the Guidelines for China's Education Reform and Development*), ardından da 31 Ekim 1993'te Çin Halk Cumhuriyeti Öğretmenleri Yasası (*the Law of Teachers of the People's Republic of China*) uygulamaya konmuştur. Yasa, öğretmenlerin hak ve sorumlulukların belirlemekte ve bir ulusal öğretmen sertifikasyon sistemini zorunlu kılmaktadır. 1995 yılında uygulamaya sokulan Öğretmen Nitelikleri Düzenlemesi (*the Ordinance of Teacher Qualification*), öğretmenlik yapabilmek için öğretmen adaylarının yedi lisanstan (diplomadan) en az birini almalarını gerektirmektedir. Aynı dönemde Çin hükümeti öğretmenlerin maaşlarında da iyileştirmeye gitmiştir. Ancak, tüm bu düzenlemelere rağmen, öğretmenlerin profesyonelleşmesi beklenen hızda gerçekleşmemiştir.

1996 yılında yapılan Beşinci Ulusal Öğretmen Eğitimi Buluşmasının (*the Fifth National Meeting on Teacher Education*) yayınladığı Öğretmen Eğitiminin Reformu ve Gelişimi Konusunda Görüşler (*the Opinion on the Reform and Development of Teacher Education*), bağımsız öğretmen eğitimi üniversitelerinin/fakültelerinin yanı sıra genel

yükseköğretim kurumlarının da katılım sağlayacakları bir öğretmen eğitimi vizyonu öngörmüştür. Yeni vizyon, öğretmen eğitimi amaçlı olmayan (*non-normal*) yükseköğretim kurumlarının da öğretmen eğitimi yapısına dahil olmasını amaçlamaktadır (Li, 2006, s.32).

2.10.2. Günümüzde Öğretmen Eğitimi Veren Kurumlar

Günümüzde Çin’de farklı kademelerde çalışacak öğretmenleri hazırlayan pek çok okul, fakülte ve üniversite bulunmaktadır. Bu kurumlar, üç kademede görev yapan iki ana grupta toplanmaktadır:

- Öğretmen okulları, profesyonel fakülteler ve öğretmen eğitimi üniversiteleri/fakülteleri şeklinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi kurumları,
- Kasaba düzeyinde öğretmen okulları, bölgesel düzeyde eğitim fakülteleri ve eyalet düzeyinde eğitim fakülteleri şeklinde hizmet veren hizmet içi öğretmen eğitimi kurumları.

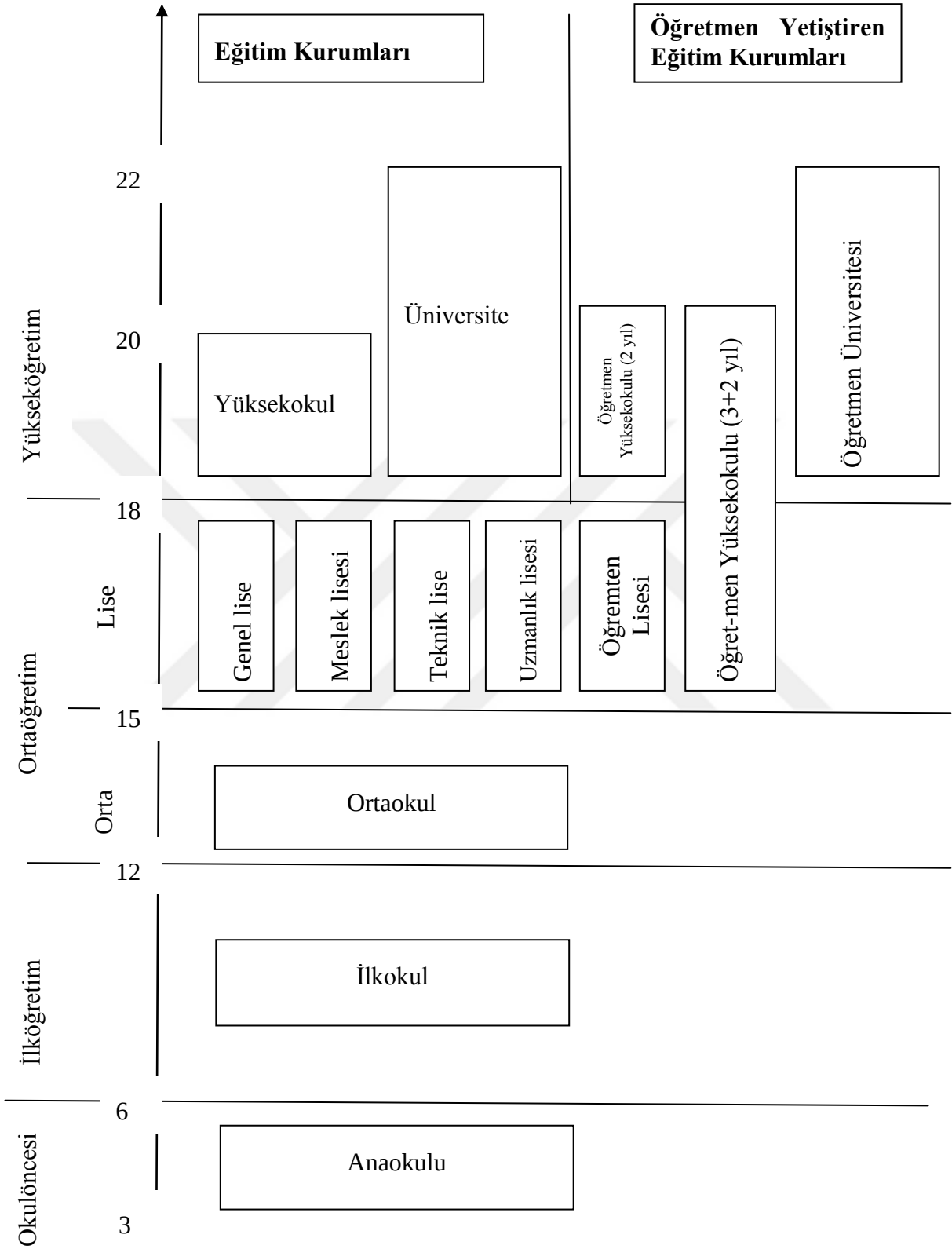
Öğretmen eğitimi üniversiteleri/fakülteleri, profesyonel öğretmen fakülteleri, öğretmen okulları, eyalet öğretmen fakülteleri, bölgesel öğretmen fakülteleri ve yerel öğretmen okulları, altı başlıca öğretmen eğitimi kurumunu teşkil etmektedir (Li, 2006, s.33).

2.10.2.1. Öğretmen Eğitimi Veren Üniversiteler (Normal Universities/ Colleges)

Öğretmen eğitimi veren üniversiteler/yüksek okullar (*normal universities/colleges – shifan daxue/xueyuan*) lise öğretmenleri için temel öğretmen eğitimi kurumlarıdır. Bazıları hizmet içi eğitim de veren bu kurumlar, genellikle dört yıl süreli lisans ve üç yıl süreli yüksek lisans eğitiminin yanı sıra üç yıl süreli doktora programları sunmaktadır.

Öğrenciler, Ulusal Üniversite Giriş Sınavları ile seçilmektedir. Lisans eğitimi;

- Genel dersler (siyasi teoriler, yabancı dil, eğitim çalışmaları, psikoloji çalışmaları ve beden eğitimi),
- Özel alan dersleri (branşa göre değişmektedir) ve
- Özel alanlarda (genellikle altı hafta süreli) staj çalışmalarından oluşmaktadır.



Şekil 2.5. Çin Eğitim Sistemi İçinde Öğretmen Eğitimi Veren Kurumlar (Gang ve Meilu, 2007, s.19)

Lisans unvanı için ayrıca bir mezuniyet tezi yazılması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi veren üniversitelerin öğrenci ve öğretim elemanı sayısı, program çeşitliliği ve mali kaynakları, aynı amaçlı fakültelerden daha fazladır. Her eyalette genellikle en az bir öğretmen eğitimi veren üniversite/fakülte bulunmaktadır. Ayrıca, beş tane ulusal düzeyde öğretmen eğitimi veren üniversite (*normal university*) bulunmaktadır⁴:

1. Pekin Öğretmen Üniversitesi (*Beijing Normal University*)
2. Doğu Çin Öğretmen Üniversitesi (*East China Normal University*)
3. Kuzeydoğu Öğretmen Üniversitesi (*Northeast Normal University*)
4. Huazhong Öğretmen Üniversitesi (*Huazhong Normal University*) ve
5. Shaanxi Öğretmen Üniversitesi (*Shaanxi Normal University*).

Bu okullar tüm ülkeden öğrenci almakta ve mezunları tüm ülkede çalışabilmektedir (Li, 2006, s.33; Gang ve Meilu, 2007, s.20).

2.10.2.2. Öğretmen Eğitimi Veren Fakülteler

Öğretmen eğitimi veren fakülteler (*shifan zhuanke xuexiao*), ortaokul öğretmenleri için üç yıllık bir hizmet öncesi eğitim vermektedirler. Uyguladıkları öğretim programının yapısı, öğretmen eğitimi veren üniversiteler ile hemen hemen aynıdır; ancak, programlardaki iş yükü azaltılmıştır. Bu okulların mezunlarına bir unvan verilmemektedir. Bunun yerine mezuniyet sertifikası veya kazandıkları öğretmenlik niteliklerini gösteren bir belge verilmektedir. Diğer üniversitelerde olduğu gibi, öğrenciler, Ulusal Üniversite Giriş Sınavları ile seçilmektedir. Bu okullar, günümüzde öğretmen eğitim fakültelerine veya öğretmen eğitimi üniversitelerine dönüştürülmektedir veya onlara katılmaktadır (Li, 2006, s.34; Gang ve Meilu, 2007, s.20).

2.10.2.3. Öğretmen Okulları (Normal Schools)

Öğretmen okulları (*normal schools – shifan xuexiao*), ilkokul veya anaokulu/kreş öğretmenlerine hizmet öncesi eğitim veren iki veya üç yıllık okullardır. Öğretmen

⁴ Çin’de eskiden öncelikli okul statüsünde süper okullar (*key schools*) bulunmaktaydı. Ülkemizdeki süper lise benzeri bu uygulamada, süper okullarda daha nitelikli öğretmen ve öğrenciler bulunmaktaydı. Belirli okulların daha nitelikli hale getirilmesi amacıyla başlatılan bu uygulama, tüm diğer okulların daha dezavantajlı hale gelmelerine yol açtığı için, zorunlu eğitim düzeyinde sonlandırılmıştır.

adaylarına siyasi teoriler, dil çalışmaları (Çince ve yabancı dil), tarih, matematik, fizik, kimya, biyoloji, hijyen, coğrafya, psikoloji, eğitim bilimleri, öğretim metodolojisi, müzik, sanat ve benzeri dersler verilmektedir. Ayrıca, stajyerlik veya sınıf uygulaması yapılmaktadır. Bu okulların mezunlarına da, program çalışmalarını başarıyla tamamlamaları halinde mezuniyet sertifikası veya kazandıkları öğretmenlik niteliklerini gösteren bir belge verilmektedir. Eskiden ilkokullar veya anaokulları öğretmenleri için temel eğitim kurumları olan öğretmen okulları, ilkokul öğretmenlerinin artık üniversite mezunu olmaları zorunluluğundan dolayı, şimdi profesyonel öğretmen kolejlerine dönüştürülmekte veya kapatılmaktadır. The Editorial Board of the People's Republic of China Yearbook'tan aktarıldığına göre, 2001'de 570 okulda yaklaşık 660.000 öğrenci kayıtlıyken, 2004'te bu sayı 282 okulda yaklaşık 280.000'e düşmüştür (Li, 2006, s.35).

2.10.2.4. Hizmet içi Öğretmen Eğitimi İçin Eyalet/Bölgesel Eğitim Fakülteleri

Hizmet içi Öğretmen Eğitimi İçin Eyalet/Bölgesel Eğitim Fakülteleri (*Provincial/Regional Colleges of Education for Inservice Teachers*) (*sheng/qu jiaoyu xueyuan*) öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için iki veya üç yıllık sürekli eğitim veren yetişkin yükseköğretim kurumlarıdır. Profesyonel öğretmen fakülteleri gibi, müfredatlarında genel konular (siyasi teoriler, yabancı dil, eğitim çalışmaları, psikoloji çalışmaları ve beden eğitimi) ile özel uzmanlık dersleri (branşa göre değişen) bulunmaktadır. Mezuniyet için staj veya alan uygulaması zorunluluğu bulunmamaktadır. Mezunlara sertifika veya kazandıkları becerileri gösteren belgeler verilmektedir. Çoğunlukla başkentlerinde olmak üzere, Çin'deki her eyalette bu türde en az bir eğitim fakültesi kurulmuştur. Eyalet/bölgesel eğitim fakülteleri günümüzde profesyonel öğretmen fakülteleri ile birleştirilmekte veya öğretmen üniversiteleri/fakülteleri ya da diğer yükseköğretim kurumlarına katılmaktadırlar. Gu ve Shan'dan (2004) aktarıldığına göre, 1998-2002 yılları arasında 55 eğitim fakültesi bu şekilde kapatılmıştır (Li, 2006, s.36).

2.10.2.5. Hizmet içi Öğretmen Eğitimi İçin Kasaba/Yerel Öğretmen Okulları

İlkokul öğretmenleri için yerel düzeyde hizmet içi eğitim veren yetişkin öğretmen okulları olan Hizmet içi Öğretmen Eğitimi İçin Kasaba/Yerel Öğretmen Okulları (*County/Local Teacher Schools for Inservice Teachers*) (*jiaoshi jinxiu xuexiao*), artık

ilkokul öğretmenlerinin de üniversite mezunu olmaları gerektiğinden, ya kapatılmakta ya da Ulusal Öğretmen Eğitimi Ağına (*the National Network for Teacher Education – jiaoshi jiaoyu wangluo lianmeng*) dahil edilmektedirler. The Editorial Board of the People's Republic of China, 2002 yılında 1703 kasaba/yerel öğretmen okulunda 180.000 öğrenci bulunduğunu belirtmektedir. Aynı eserin 2004 baskısında bu konuda bir bilgi bulunmamasından hareketle hepsinin kapanmış olduğu söylenebilir (Li, 2006, s.37).

Yukarıda verilen altı ana eğitim kurumunun dışında, giderek artan sayıda genel üniversite/fakülte de öğretmen eğitim programlarına yer vermektedir. The Editorial Board of the People's Republic of China, 2004 yılında 315 genel üniversite/fakültede 480.000 öğrencinin öğretmenlik eğitim aldığını kayıt altına almaktadır. Ayrıca, Ulusal Öğretmen Eğitimi Ağı ve İnternet Fakülteleri de son yıllarda öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır (Li, 2006, s.38).

Gerçekleştirilen öğretmen eğitim reformu sayesinde Çin öğretmen eğitimi sisteminde önemli adımlar atılmıştır (Li, 2006, s.41-43; Hayhoe ve Li, 2010, s.93). Bunlardan belki de en önemlisi açık sisteme geçilmiş olmasıdır. Böylece, hem öğretmen üniversiteleri ve fakültelerinin yanı sıra genel üniversiteler öğretmen eğitiminde aktif olarak yer almışlar hem de eskiden tamamen ayrı olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde artık güç birliği sağlanmıştır. Eskiden sadece hizmet içi eğitimden sorumlu olan eyalet/bölgesel öğretmen fakülteleri öğretmen üniversiteleri bünyesine alınmış; öğretmen üniversiteleri/fakülteleri hizmet içi eğitim için program geliştirmeye başlamışlardır.

Üç kademeli geleneksel öğretmen eğitimi üç kademeli yeni bir sisteme evrilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri geleneksel olarak, sırasıyla, öğretmen okulları, iki-üç yıllık profesyonel öğretmen fakülteleri ve dört yıllık öğretmen üniversitelerinde/fakültelerinde yetiştirilmekteydiler. Bu geleneksel model öğretmen profesyonelliğinin taleplerini karşılayamadığından, öğretmen okulları ya kapatılmış ya da üniversitelerin bünyesine katılmıştır.

Öğretmen eğitimine nitelik kazandırmak amacıyla yeni programlar ve öğretmen eğitimi unvanları oluşturulmuştur. Örneğin, Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Derecesinin (*Master Degree of Education*) yanı sıra Ders Öğretiminde Eğitim Yüksek Lisans

Derecesi (*Educational Master Degree of Subject Teaching*) ilk ve ortaöğretim öğretmenleri için geliştirilmiştir.

Son olarak bilgi teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, özellikle kırsal bölgelerdekiler için yeni öğretmen eğitim sistemleri geliştirilmiştir. Örneğin, internet tabanlı Ulusal Öğretmen Eğitimi Ağı, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere, öğretmen üniversiteleri/fakültelerinin işbirliğiyle yürürlüğe sokulmuştur. Ayrıca, 2001'den itibaren öğretmen üniversiteleri tarafından açılmış İnternet Fakülteleri bulunmaktadır. Eğitim Bakanlığının 2003 yıl verilerine göre, 67 internet fakültesinde ülke çapındaki 1,08 milyon öğrenciye binlerce ders verilmektedir.

2.10.3. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

Profesyonel gelişim bağlamında öğretmen performansının değerlendirilmesi konusu incelendiğinde, 1980'lere gelene kadar öğretmenlerin değerlendirilmesinin pek gündeme gelmediği görülmektedir. 1983 yılında Eğitim Bakanlığının yayınladığı İlk ve Orta Okullardaki Öğretmenlerin İdarelerinin Güçlendirilmesi Konusunda Tavsiyeler (*Recommendations on Strengthening Administration of Teachers in Primary and Secondary Schools*), öğretmenlerin düzenli olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir (Zhang, 2008, s.27; Zhang ve Ng, 2011, s.570). Buna göre;

- Öğretmenler kasaba/bölge eğitim bürosu yetkilileri tarafından politik düşünce ve çalışma tutumu, öğretmenlik yeterliliği ve etkililiği ile eğitsel başarıları boyutlarında değerlendirileceklerdir.
- Değerlendirme sürecinde toplanan veriler öğretmenlerin eğitimlerinin planlanmasında ve görevlendirilmelerinde kullanılacaktır.
- Değerlendirme sonuçları öğretmenlerin dosyalarına işlenecek ve mesleki unvanının veya maaşının belirlenmesinde önemli ölçütler olarak göz önünde bulundurulacaktır.

Ardından 1985 tarihli Eğitim Sisteminin Reforme Edilmesi Kararı (*Decision on Reform of Educational System*), ilk ve ortaöğretimde öğretmen değerlendirmenin resmi olarak yapılması gerektiğini belirtmektedir. 1994 tarihli Öğretmen Yasası ise, öğretmen

Tablo 2.16. Bir Şehir İlkokulundaki Öğretmenler İçin Geleneksel Değerlendirme Formu

Madde	Puan	Değerlendirme Ölçütü	Puanlama Ölçütü
Ahlaki değerler	10 puan	Çin Komünist Partisinin “dört temel prensibi”nde, Partinin belirlediği eğitim politikalarını uygulamada, eğitimin altında yatan nedeni sevmeye ve öğrencilerine iyi örnek olmada kararlıdır.	Mükemmel (8 üstü) İyi (6-8) Orta (6 altı)
Çalışkanlık	5 puan	Mesai saatlerinde okulda bulunur ve gerekli toplantılara katılır.	Üç defa geç kalmak veya erken ayrılmak 1 puan eksiltir; bir kere mazeretsiz işe gelmemek 1 puan eksiltir; kişisel işlerinden dolayı iki gün gelmemek 1 puan eksiltir.
Yeterlilik (45 puan)	İş yükü (14 puan)	Standart sınıf mevcudu 45 öğrencilidir.	Standartın üstündeki her öğrenci için 0.2 puan eklenir; altındaki her öğrenci için ise, 0,2 puan çıkarılır.
	Ders hazırlığı (9 puan)	Müfredata ve ders kitaplarına göre, birbirinden veya başka kaynaklardan kopya yapmadan, ders planları hazırlamak	Mükemmel (8 üstü) İyi (7-7,9) Orta (6-6,9) Zayıf (5,9 altı)
	Sınıfta öğretim (4 puan)	Öğretim hedefleri açık; içerik doğru; metotlar esnek ve uygun; öğretim becerileri yüksektir, vb.	Mükemmel (3,5-4,5) İyi (3-3,4) Orta (2,5-3,3) Zayıf (2,4 altı)
	Ödevler (9 puan)	Ödevlerin içeriği müfredat ve kitaplarla uyumlu; miktarı uygun; düzeltmeleri (geribildirimi) dikkatli ve zamanında yapılmıştır.	Mükemmel (8 üstü) İyi (7-7,9) Orta (6-6,9) Zayıf (5,9 altı)
	Araştırma (9 puan)	Her dönem en az 15 ders gözlemi; her dönem öğretim deneyimi konusunda bir makale (basılı olmayabilir ancak en az 1500 kelime olmalı)	Beş veya katları şeklinde her eksik ders gözlem için 1 puan çıkarılır; makale öğretimle kayda değer ilişkide olmalı ve her 500 ve katı eksik kelime için 1 puan düşülür.
Öğrenci performansı (40 puan)	Sınavlar	Çin dili ve matematik	Her bir sınıf için öğretim puanı, o dersten başarı yüzdesi ve ortalama puan toplamının 40 ile çarpımına eşittir.
	Ders kontrolü	Ahlak eğitimi, sosyal çalışma, müzik, beden eğitimi, sanat eğitimi ve sağlık eğitimi	Mükemmel İyi Orta

Kaynak: Ying ve Fan’dan (2001) Aktaran Liu ve Teddlie, 2003, s.248.

değerlendirmenin yasal zeminini oluşturmaktadır. Buna göre, öğretmenler okulları tarafından ahlaki değerlerine (politik düşüncelerine), yeterliliklerine, tutumlarına ve

başarılarına göre değerlendirilerek sözleşmelerinin yenilenmesi, ödül ve ceza ile pozisyonlara atanmaları konularında değerlendirme sonuçlarına göre karar verilmesi gerekmektedir (Zhang ve Ng, 2011, s.570). Buna göre hazırlanmış bir ilkökul öğretmeni değerlendirme formu Tablo 2.16’da, ortaokul öğretmeni değerlendirme formu ise Tablo 2.17’de verilmiştir. Tablolarda değerlendirilen alanlar için öngörülen puanlar da yer almaktadır. Öğretim becerisi için öngörülen 45 puandan sadece 4 puanın fiili öğretim eylemine ayrılmış olması dikkat çekicidir (Liu ve Teddlie, 2003, s.247).

Tablo 2.17. Guangzhou Ortaokul Öğretmeni Değerlendirme Sistemi

Birinci Kademe Gösterge ve Puan	İkinci Kademe Gösterge	Puanlama			
		Mükemmel	İyi	Orta	Zayıf
Öğretim hedefi (15)	Dersin hedeflerini açık bir şekilde belirtir ve gereksinimleri yönetir.	10	7	4	2
	Bir konuyu öğretirken, mümkünse, ders kitabının özelliklerine göre, öğrencilere ekstra karakter eğitimi verir	5	3,	2	1
Öğretim içeriği (20)	Uygun miktarda içerik sunar ve sunulan içerik iyi organize edilmiştir.	7	55	3	1
	İçeriğin önemli ve zor noktalarını vurgular.	7	5	3	1
	Ders içeriğini makul bir sıralamada verir.	6	4,5	3	1,5
Öğretim metodu (25)	Açık ve tam bir öğretim tasarımı sergiler.	6	4,5	3	1,5
	Öğrencilerin ilgisini çekecek içerik oluşturur.	5	3,5	2	1
	Öğrencilerin öğrenilenleri gerçek hayata uygulama becerilerine dikkat çeker.	6	4,5	3	1,5
	Zamanında ve uygun geri bildirim verir.	5	3,5	2	1
	Uygun multimedya teknolojisini kullanır.	3	2,3	2	1
Öğretim süreci veya becerisi (25)	Doğru bilgi verir.	4	3	2	1
	Öğretim yardımcı malzemelerini yetkin bir şekilde kullanır.	3	2,3	1,5	0,8
	Öğrencilerle iletişimde standart Çin dilini kullanır.	4	3	2	1
	Tahtayı uygun bir şekilde kullanır; yazısı doğru ve açıktır.	4	3	2	1
	Öğretim sırasında jest ve mimiklerinde doğal ve zariftir.	3	2,3	1,5	0,8
	Öğretim zamanını iyi ayarlar.	3	2,3	1,5	0,8
	Ders sırasında ortaya çıkan problemlerle uygun şekilde başa çıkar.	4	3	2	1
Öğretimin etkisi (15)	Öğrencilerin derse ilgisini güçlü bir şekilde sağlar.	7	5	3	1
	Öğrenciler derste öğretileni anlar ve uygular.	8	6	4	2

Kaynak: Jiang’dan (2001) Aktaran Liu ve Teddlie, 2003, s.250

Tablo 2.16’da görülen ahlaki değerlendirme boyutunun değerlendiricilerin bakış açısına bağlı olduğu açıktır. Herhangi bir somut ölçeğe dayanmamaktadır. Öğrencilerin performansının, hem de 40 puan gibi yüksek bir oranda, öğretmen değerlendirmesinin bir unsuru olması da, ayrı bir farklılıktır. Ancak, öğretmenlerin basılı olmasa da araştırma yaparak yayında bulunmaya yönlendirilmeleri de günümüz profesyonel gelişim yaklaşımları kapsamında olumlu bir etkidir.

Guangzhou’da uygulanan Tablo 2.17’deki değerlendirme rubriğinin, bir öncekine (Tablo 2.16) kıyasla, daha objektif bir değerlendirme sağlayabileceği ve daha çağdaş bir yaklaşım içerdiği söylenebilir. Jiang (2001) yukarıdaki Tablo 2.17’de verilen bu öğretmen değerlendirme ölçeğine göre öğretmenlerin nihai değerlendirmesinin şu şekilde olduğunu belirtmektedir (Aktaran Liu ve Teddlie, 2003, s.249):

- 88-100 arası Mükemmel,
- 73-87 arası İyi,
- 46-72 arası Orta ve
- 22-45 arası Zayıf.

1994 yılında yürürlüğe giren Öğretmen Yasası (*Teacher Act*), öğretmenlerin değerlendirilmesinin politik düşünceleri, yeterlilikleri, tutumları ve başarıları doğrultusunda okullar tarafından yapılması ile sözleşmelerin yenilenmesini, ödül ve cezaları, atamaların bu değerlendirmelere göre yapılmasını yasal temele oturtmuştur (Zhang, 2008, s.29).

Ancak yukarıda verilen geleneksel değerlendirme yöntemlerinin ve formlarının müfredat reformu sonrasında ihtiyaç duyulan öğretmenlerin niteliklerini değerlendirmeye uygun olduğunu söylemek mümkün değildir (Ying ve Fan’dan (2001) aktaran Liu ve Teddlie, 2003, s.249). Çünkü;

- Öğretmen gelişimini vurgulayan yeni müfredatın ihtiyaçlarını karşılamamakta,
- Geleneksel ödül ve ceza yaklaşımı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinden ziyade okulun beklenti ve ihtiyaçlarını ön plana almakta,

- Odaklandığı dört alan (ahlaki değerler, çalışkanlık, yeterlilik ve öğrenci performansı) öğretmenin gerçek çalışma ortamındaki alanları bilimsel olarak yansıtmamaktadır.
- Öğretmenin mesleki duruşundan ziyade politik duruşuna önem verilmektedir.
- Nicel verilere çok fazla önem verilmektedir.
- Bilimsel gerçeklere dayalı sistemli ölçütleri bulunmamaktadır.

Bu nedenle de Temel Eğitimde Müfredat Reformu İlkeleri (*Guideline on the Reform of Curriculum in Basic Education*), öğretmen gelişimini sürekli olarak kolaylaştıracak bir öğretmen değerlendirme sisteminin oluşturulmasını istemektedir (Zhang ve Ng, 2011, s.570; Zhang, 2008, s.29). Müfredat reformunun güvence altına alınması için Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlk ve Ortaokullar İçin Ölçme-Değerlendirme Sisteminin İyileştirilmesi Hakkında Tebliğ (*Notification on Advancing Reform of Evaluation and Exam System for Elementary and Secondary Schools*), öğretmenlerin öz değerlendirmesi ile birlikte okul liderleri, meslektaşlar, veliler ve öğrencilerin katılacağı bir öğretmen değerlendirme sisteminin oluşturulması; öğrencilerin sınav puanlarının öğretmenleri değerlendirmede tek ölçüt olarak alınmaması gerektiğini belirtmektedir (Aktaran Liu ve Teddlie, 2003, s.255).

Bu nedenle, öğretmenin profesyonel gelişimini sağlayacak ve öncelikle kendisinin öz değerlendirmesine dayanacak sistemler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Zhao (2003), Fujian eyaletindeki bir ortaokulda öğretmen değerlendirmesinin öğretmen portfolyoları üzerinden yapıldığını belirtmektedir. Portfolyoda öğretmenin ders planları, dersini izleyen meslektaşlarının yazdığı gözlem raporları, yansıtıcı düşünmesi ve öz değerlendirmesi ile ilgili belgeler, öğrencilerin çalışmaları, vb. bulunmaktadır. Ayrıca, “diyalog sınıfları” (öğretmen ve öğrenciler arasında tartışmalar) da öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Liu ve Teddlie, 2003, s.257).

Eğitim Bakanlığı 2011 yılında okulöncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarının öğretmenleri için profesyonel standartlar belirlemiştir. Bu standartlar üç boyutta (mesleki anlayış ve öğretmenlik ahlakı, mesleki bilgi, mesleki yeterlilik) 61 gösterge ile ifade edilmektedir.

Tüm diğer düzenlemelerde olduğu gibi, öğretmenliğin ahlaki boyutuna öncelik verilmiştir (Lo, Lai ve Wang, 2013, s.246).

Çin eğitim sisteminde merkezi sistemin kontrolü öğretmenlerin değerlendirilmesinde de geçerlidir. Bu bakımdan, öğretmen değerlendirmede okullar, öncelikle, ulusal, bölgesel (eyalet) ve yerel politikalarla uyumlu süreçler ve ölçütler geliştirmek zorundadırlar. Öğretmen değerlendirmenin bir diğer amacı, okuldan başlayarak ulusal düzeye kadar yarışmalara katılacak veya ödül alacak öğretmenlerin belirlenmesidir. Bu süreçlere aday olabilmesi için öğretmenin öncelikle kendi okulundan olumlu bir değerlendirme alması gerekmektedir. Örneğin, yerel düzeyde “seçkin öğretmen” adayı olabilmek için, ön koşul olarak okul düzeyindeki değerlendirmede üç yıl süreyle A grubunda yer almak gerekmektedir.

Öğretmen değerlendirme ayrıca kolektivist ideolojiden de etkilenmektedir. Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil işbirlikçi bir grubun bir elemanı olarak çalışması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenler hem grup hem de birey olarak değerlendirilmektedir. Hem okul hem de sistem çapında;

- Seçkin bölüm (okul düzeyinde – önemli gelişme sağlayan zümrelere/bölgelere verilir)
- İleri düzeyde zümre (bölge düzeyinde – öğretim faaliyetlerini çok iyi düzeyde planlayıp uygulayan zümrelere verilir) ve
- Öğretimde ileri düzeyde okul (bölge düzeyinde – öğretim ve öğretim araştırmasında mükemmel okullara verilir) gibi takım ödülleri verilmektedir (Zhang ve Ng, 2011, s.572).

Kolektif düzeyde gerçekleştirilen bu ödüllendirmeye ilaveten, ulusal, eyalet ve okul düzeyinde öğretmenlerin akademik ve pedagojik performanslarını ödüllendirmek amacıyla Çin öğretmen onurlandırma ulusal sistemi geliştirilmiştir. Bu bağlamda ödüllendirilen öğretmenlere üç unvan verilmektedir: öğretim uzmanı unvanı (*teaching expertise honour - yewu*), politik onur unvanı (*political honour*) ve yarışma onuru (*contest honour*) unvanı.

Öğretim uzmanı onur unvanı, öğretmenin mesleki bilgi, yeterlilik ve tutumundaki mükemmelliğinin, uzun vadeli performansı ve uzmanlığının takdir edildiğinin

göstergesidir. Okul, eyalet veya ulusal düzeyde bu unvanı alan öğretmenlere, belkemiği öğretmen (*backbone teacher - gupan jiaoshi*,) veya branş lideri (*subject leader - xueke daitouren*) de denmektedir. Politik veya yarışma onur unvanları ile kıyaslandığında, bu unvan, meslekte uzun süreli belgelenmiş ve ölçülebilir başarılarla daha fazla önem vermektedir. Örneğin, bir şehrin belkemiği öğretmeni olabilmek için, ödülü alacakların araştırma yapmış, yaptıkları ampirik araştırmalar için ödül almış olmaları, yayınlarının olması ve farklı düzeylerde açık/gösteri dersleri yapmış olmaları gerekmektedir. Her yıl okullar tarafından önerilen öğretmenler, bu ölçütler doğrultusunda seçim sürecinde değerlendirilmektedirler.

Politik onur unvanı da ulusal, eyalet ve okul düzeyinde mükemmel öğretmen anlamına gelmektedir ve mesleki bilgi, beceri ve tutumlar dahil olmak üzere pedagojik yeterlilik gerektirmektedir. Belkemiği öğretmen ile kıyaslandığında, kapsamının ve ölçütlerinin daha geniş olduğu; açık bir şekilde tanımlanmış ve ölçülebilir kriterler olmadığı görülmektedir. Örneğin, Pekin’de bu unvanı alabilmek için “akademik becerilere sahip olma, bilgilerini sürekli olarak güncelleme, eğitsel görevlerini ciddiyetle yerine getirme, mesleki adanmışlık, üst düzeyde öğretim etiği...” gibi niteliklere sahip olmak gerekmektedir. Bu niteliklere sahip olan bir öğretmenin mükemmel öğretmen olabileceği ve yüksek performans göstereceği açıktır. Ancak, aday öğretmenin gerçekten bu niteliklere sahip olup olmadığı, belkemiği öğretmende olduğu gibi net ölçütlere bağlanmamıştır. Hatta yıldan yıla veya aday öğretmenlere göre değişiklik de gösterebilmektedir. Bu yüzden de, öğretmenler arasında belkemiği öğretmen kadar saygın bir unvan olarak görülmemektedir.

Yarışma onuru unvanı, çeşitli yarışmalarda başarı göstermiş olan öğretmenlere verilmektedir. Örneğin, temel öğretmen becerileri yarışması, öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini organize etme becerisini takdir eden bir yarışmadır. Bir jürinin öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve inançlarını açık ve net ölçütler doğrultusunda değerlendirdiği bir yarışma olması nedeniyle, öğretim uzmanlığı unvanının verilmesi sürecine benzemektedir. Bu ödülün diğer ikisinden ayrıldığı temel nokta, yarışmanın düzenleyicilerinin, öğretmen müsabıkları yarışmaya hazırlamak için profesyonel gelişim fırsatları sunmalarıdır. Örneğin, gösteri niteliğinde herkese açık ders verecek bir öğretmenin dersinin planlanması ve hazırlanmasında, okulunda branşının tüm

öğretmenleri ona destek olmakta, deneme dersleri veya provalar yaptıktan sonra geribildirimde bulunarak tam anlamıyla bir müsabakaya hazırlanır gibi hazırlanılmaktadır.

Tüm bu yarışmalarda veya değerlendirmelerde başarılı olmak, Konfüçyüs düşüncesindeki yüz (*face – mianzi*) kavramı nedeniyle, Çinli bir öğretmen için büyük önem taşımaktadır. Ödül almak uygulayıcılara saygınlık kazandırması açısından önem taşımaktadır. Veya aksine ödül alamamak nedeniyle yüzünün olmaması (*losing face*) durumuna düşmemek için, bireysel veya toplu olarak, yarışmalara çok iyi hazırlanmak durumunda kalmaktadırlar (Song, Zhu ve Liu, 2013, s.253-258).

2.10.4. Öğretmen Eğitiminde Temel Sorunlar

Çinli yetkililer, öğretmen eğitiminde önemli gelişmeler sağlamışlardır. Ancak, özellikle son yıllarda yapılan müfredat reformları ve eğitim sisteminde gerçekleştirilen yenilikler, öğretmenlerin alışılmışın dışında güçlükler veya sorunlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Bu nedenle, söz konusu sorunların incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Feng ve Ren (2006, s.5-8), bu sorunları şu şekilde ifade etmektedirler:

Öğretmen eğitim sistemi yeterince nitelikli öğretmen adayı çekememektedir.

Benzer nitelikler gerektiren meslekler arasında öğretmenlik daha düşük statülü olarak görülmektedir. Çalışmalar, çok az sayıda üst sınırlardan mezun olmuş lise öğrencisinin öğretmen olmayı tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarına önerilen özel burslar da artık öğrencilerin ihtiyaçlarını pek karşılayamamaktadır.

Öğretmenler temel eğitimin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaktadır.

Öğretmen eğitiminde müfredat reformu, ilköğretim ve ortaöğretimdeki müfredat reformunun gerisinde kalmaktadır. Pedagoji, psikoloji ve eğitim teknolojisi gibi zorunlu dersler sadece kendi disiplinleri ile sınırlı kalmakta, disiplinlerarası bir bakış kazandıramamaktadır. Üniversiteler ve eğitim fakültelerinin derslerinde büyük farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması süresi çoğunlukla en fazla üç ay ile sınırlı kalmakta ve öğrencilere yeterince deneyim kazandıramamaktadır.

İş pazarı öğretmen eğitiminin kalitesi ve etkililiğini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen arzı ile Çin eğitim sisteminin talebi arasında bir dengesizlik yaşanmaktadır. İlköğretim öğretmenlerinde fazlalık varken ortaöğretimde talep karşılanamamaktadır.

Ayrıca, kentlerde fazlalık, kırsal bölgelerde ciddi oranda öğretmen eksikliği bulunmaktadır. 2005 yılında ülke çapında 450.000 civarında vekil öğretmen varken çok sayıda yeni mezun, yerel düzeydeki finansman sorunları nedeniyle, işsiz kalmıştır.

Öğretmen eğitiminde yaşanan diğer bazı sorunlar ise şu şekilde ifade edilmektedir (International Reading Association, 2008, s.39-40):

- Hizmet-içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin, burada öğrendikleri becerilerinin sınıflarında uygulamada çeşitli güçlüklerle karşılaştığı tespit edilmiştir. Öğrenci sayısının fazlalığı, fiziki ortamın yetersizliği, mali yetersizlikler nedeniyle eğitim araç-gereçlerinin temin edilememesi bu güçlüklerin başlıcalarını oluşturmaktadır.
- Özellikle kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin, mali imkânsızlıklar nedeniyle, hizmet-içi eğitimlere katılmaları mümkün olamayabilmektedir.

Öte yandan, Zhu (2010, s.376-377), ABD veya İngiltere gibi gelişmiş ülkelerin aksine, Çin’de öğretmen eğitimciler için standartlar olmamasının öğretmen eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Örneğin, ABD’deki *National Council for Accreditation of Teacher Education* (Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi) tarafından belirlenen standartlar, ülkedeki öğretmen eğitimcilerden beklenen katkıyı açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Ancak Çin’de bu yönde standartların bulunmamasının ülke çapındaki öğretmen eğitiminde farklılıklara yol açabileceği belirtilmektedir.

2.11. Çin Eğitim Sistemi İle İlgili Sayısal Veriler

Bu bölümde Çin eğitim sistemi ile ilgili sayısal veriler incelenmiştir. Bu amaçla, önce Çin kaynaklarından verilere yer verilmiş, ardından PISA sınavları sonrasında açıklanan OECD verileri incelenmiştir. Bu verilerin, hem Çin eğitim sisteminin kapsamı hakkında fikir sahibi olunması hem de ülkemiz verileri ile yapılacak kıyaslamalar açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2.11.1. Çin Kaynaklarındaki Veriler

Tablo 2.18 incelendiğinde, örgün eğitimin hemen tüm aşamalarında kız ve erkek öğrencilerin oranlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ancak; ıslahevleri

okulları ve özel eğitim okulları ayrı bir kategori olarak değerlendirilerek hariç tutulduğunda, doktora düzeyinde kız öğrencilerin oranının oldukça az olduğu (%36.90) görülmektedir. Benzeri bir durum Çalışan Personel İçin Yüksek Lisans kategorisinde de (%32.11) görülmektedir.

Tablo 2.18. Örgün Eğitimdeki Öğrenci Sayıları (2013)

	Mezunlar	Yeni Başlayanlar	Kayıtlı Sayı	Kız öğrenci %'si
Yükseköğretim				
Lisansüstü	513.626	611.381	1.793.953	48,97
Doktora Unvanı	53.139	70.462	298.283	36,90
Yüksek Lisans Unvanı	460.487	540.919	1.495.670	51,38
Normal Yükseköğretim Kurumlarında Lisans	6.387.210	6.998.330	24.680.726	51,74
Normal Programlar	3.199.716	3.814.331	14.944.353	51,78
Kısa Süreli Programlar	3.187.494	3.183.999	9.736.373	51,67
Yetişkin Yükseköğretim Kurumlarında Lisans	1.997.729	2.564.934	6.264.145	55,28
Normal Programlar	811.159	1.038.158	2.654.596	56,34
Kısa Süreli Programlar	1.186.570	1.526.776	3.609.549	54,50
Diğer Örgün Eğitim Programlarındaki Öğrenciler				
Çalışan Personel İçin Yüksek Lisans	-	167.576	558.730	32,11
Web tabanlı Lisans	1.560.762	2.200.729	6.146.406	49,07
Normal Programlar	536.702	804.378	2.175.100	52,39
Kısa Süreli Programlar	1.024.060	1.396.351	3.971.306	47,25
Orta Öğretim	30.887.540	29.935.409	88.582.754	47,37
Ortaöğretim İkinci Kademe	14.838.197	14.974.542	43.699.228	47,83
Liseler	8.093.801	8.226.961	24.469.522	49,75
Genel Liseler	7.989.789	8.226.961	24.358.817	49,75
Birleştirilmiş Liseler	2.551.466	2.689.932	7.914.286	49,50
Normal Liseler	5.242.878	5.308.309	15.814.322	50,08
12 Yıllık Okullar	195.445	228.720	630.209	44,63
Yetişkin Liseleri	104.012	-	110.705	50,16
Mesleki Ortaöğretim	6.744.396	6.747.581	19.229.706	45,37
Belirli Bir Mesleğe Yönelik (Specialized) Okullar	2.652.082	2.714.716	7.721.842	53,58
Yetişkinler İçin Belirli Bir Mesleğe Yönelik (Specialized) Okullar	878.323	862.591	2.299.806	45,05
Meslek Liseleri	2.045.182	1.835.317	5.342.194	46,30
Çalışanlara Yetenek Kazandırma Okulları	1.168.809	1.334.957	3.865.864	27,89

	Mezunlar	Yeni Başlayanlar	Kayıtlı Sayı	Kız öğrenci %'si
Ortaöğretim Birinci Kademe	16.049.343	14.960.867	44.883.526	46,92
Ortaokullar	15.615.452	14.960.867	44.401.248	46,93
Normal Ortaokullar	11.559.429	10.863.869	32.340.393	47,35
9 Yıllık Okullar	1.760.777	1.804.465	5.256.281	45,21
12 Yıllık Okullar	206.450	231.841	666.538	41,04
Birleştirilmiş Okullar	2.081.587	2.057.158	6.127.520	46,84
Mesleki Ortaokullar	7.209	3.534	10.516	47,29
Yetişkin Ortaokulları	433.891	-	482.278	45,99
İlköğretim	16.988.501	16.953.556	94.848.050	46,37
Normal İlkokullar	15.810.583	16.953.556	93.605.487	46,27
İlkokullar	14.315.683	15.451.429	84.998.824	46,44
9 Yıllık Okullar	1.372.707	1.381.950	7.920.436	44,87
12 Yıllık Okullar	122.193	120.177	686.227	41,07
Yetişkin İlkokulları	1.177.918	-	1.242.563	53,66
Okuryazarlık Kursları	505.877	-	619.228	53,71
İslahevleri Okulları	3.596	3.891	9.307	13,59
Özel Eğitim Okulları	50.739	65.977	36.8103	36,00
Okulöncesi Eğitim Kurumları	14.917.314	19.700.271	38.946.903	46,17

Kaynak: China Statistical Yearbook, 2014

Tablo 2.19. Okul Türlerine ve Sayılarına Göre Tam Zamanlı Öğretmen Sayıları (10.000)

Yıl	Yükseköğretim Kurumları	Özel Yükseköğretim Programları	Genel Liseler	Mesleki Ortaöğretim	Ortaokullar	Mesleki Ortaokullar	İlkokullar	Özel Eğitim Okulları	Okulöncesi Eğitim Kurumları
1978	2.06	-	7.41	-	24.41	-	52.26	0.4	2.77
1980	2.47	-	5.71	-	24.49	-	54.99	0.5	4.11
1985	3.44	-	4.92	-	21.60	-	53.77	0.7	5.50
1990	3.95	-	5.62	-	24.99	2.9	55.82	1.4	7.50
1995	4.01	-	5.51	-	28.21	3.7	56.64	2.5	8.75
2000	4.63	8.7	7.57	-	32.87	3.8	58.60	3.2	8.56
2001	5.32	1.24	8.40	-	33.86	3.7	57.98	2.9	5.46
2002	6.18	1.56	9.46	-	34.68	3.7	57.79	3.0	5.71
2003	7.25	1.97	10.71	-	34.98	3.1	57.03	3.0	6.13

Yıl	Yükseköğretim Kurumları	Özel Yükseköğretim Programları	Genel Liseler	Mesleki Ortaöğretim	Ortaokullar	Mesleki Ortaokullar	İlkokullar	Özel Eğitim Okulları	Okulöncesi Eğitim Kurumları
2004	8.58	2.38	11.91	-	35.01	2.4	56.29	3.1	6.56
2005	9.66	2.68	12.99	7.50	34.92	2.0	55.92	3.2	7.22
2006	10.76	3.16	13.87	7.99	34.75	1.2	55.88	3.3	7.76
2007	11.68	3.55	14.43	8.59	34.73	0.9	56.13	3.5	8.2,
2008	12.37	3.77	14.76	8.95	34.76	0.7	56.22	3.6	8.99
2009	12.95	3.95	14.93	8.69	35.18	0.5	56.33	3.8	9.86
2010	13.43	4.04	15.18	8.71	35.25	0.2	56.17	4.0	11.44
2011	13.93	4.13	15.57	8.82	35.25	0.2	56.05	4.1	13.16
2012	14.40	4.13	15.95	8.81	35.04	0.2	55.85	4.4	14.79
2013	14.97	4.37	16.29	8.68	34.81	0.1	55.85	4.6	16.63

Kaynak: China Statistical Yearbook, 2014

Tablo 2.19’da görüldüğü gibi, tüm kademelerdeki öğretmen sayılarında düzenli olarak artış görülürken, mesleki ortaokullarda 2000’lerin başından itibaren öğretmen sayısı giderek azalmaktadır. Bu durum, iş dünyasının ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememesi sonucunda, Tablo 2.20’de görüleceği gibi, bu okulların sayısının giderek azalmasının doğal sonucu olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 2.20. Türlerine ve Seviyelerine Göre Okul Sayıları

Yıl	Normal Yükseköğretim Kurumları	Özel Yükseköğretim Programları	Normal Liseler	Mesleki Ortaöğretim	Ortaokullar	Mesleki Ortaokullar	Normal İlköğretim Okulları	Özel Eğitim Okulları	Okulöncesi Eğitim Kurumları
1978	598	-	49.215	-	113.130	-	949.323	292	163.952
1980	675	-	31.300	-	87.077	-	917.316	292	170.419
1985	1.016	-	17.318	-	77.529	1.626	832.309	375	172.262
1990	1.075	-	15.678	-	73.462	1.509	766.072	746	172.322
1995	1.054	-	13.991	-	68.564	1.535	668.685	1.379	180.438
2000	1.041	442	14.564	-	63.898	1.194	553.622	1.539	175.836

Yıl	Normal Yükseköğretim Kurumları	Özel Yükseköğretim Programları	Normal Liseler	Mesleki Ortaöğretim	Ortaokullar	Mesleki Ortaokullar	Normal İlköğretim Okulları	Özel Eğitim Okulları	Okulöncesi Eğitim Kurumları
2001	1.225	628	14.907	-	66.590	1.065	491.273	1.531	111.706
2002	1.396	767	15.406	-	65.645	984	456.903	1.540	111.752
2003	1.552	908	15.779	-	64.730	1019	425.846	1.551	116.390
2004	1.731	1.047	15.998	-	63.757	697	394.183	1.560	117.899
2005	1.792	1.091	16.092	14.466	62.486	601	366.213	1.593	124.402
2006	1.867	1.147	16.153	14.693	60.885	335	341.639	1.605	130.495
2007	1.908	1.168	15.681	14.832	59.384	275	320.061	1.618	129.086
2008	2.263	1.184	15.206	14.847	57.914	213	300.854	1.640	133.722
2009	2.305	1.215	14.607	14.401	56.320	153	280.184	1.672	138.209
2010	2.358	1.246	14.058	13.872	54.890	67	257.410	1.706	150.420
2011	2.409	1.280	13.688	13.093	54.117	54	241.249	1.767	166.750
2012	2.442	1.297	13.509	12.663	53.216	49	228.585	1.853	181.251
2013	2.491	1.321	13.352	12.262	52.804	40	213.529	1.933	198.553

Kaynak: China Statistical Yearbook, 2014

Tablo 2.20 incelendiğinde, okul sayılarının, genel anlamda, 2000'lerden itibaren giderek azaldığı görülmektedir. Bu durum, tek çocuk politikası nedeniyle nüfus artışı hızının düşmesinin yanı sıra, nitelikleri uygun olmayan okulların kapatılması veya birleştirilmesinden de kaynaklanabilir. Aynı dönemde, Okul öncesi ve Özel Eğitim Kurumlarının sayısında ise, düzenli bir artış görülmektedir. Artışın bu alanlara Çin hükümetinin daha fazla önem vermesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.21. Okul, Eğitici Personel ve Tam Zamanlı Öğretmen Sayıları (2013)

	Okul	Eğitim Personeli	Tam Zamanlı Öğretmen
Yükseköğretim			
Lisansüstü Eğitim Veren Kurumlar	(830)	-	-
Normal Yetişkin Yükseköğretim Kurumları	(548)	-	-
Araştırma Enstitüleri	(282)	-	-
Normal Yükseköğretim Kurumları	2.491	2.296.262	1.496.865
Lisans Unvanı Veren Yükseköğretim Programları	1.170	1.657.517	1.055.036

	Okul	Eğitim Personeli	Tam Zamanlı Öğretmen
Bağımsız Kurumlar	292	186.262	138.815
Meslek Yüksekokulları	1.321	630.044	436.561
Diğer Kurumlar	(33)	8.701	5.268
Yetişkin Yükseköğretimi	297	56.417	33.647
Diğer Özel Yükseköğretim Kurumları	(802)	28.394	13.350
Ortaöğretim	80.797	7.569.100	5.988.381
Ortaöğretim İkinci Kademe	26.225	3.633.057	2.501.569
1. Liseler	13.963	2.479.655	1.633.626
Genel Liseler	13.352	2.473.594	1.629.008
Birleştirilmiş Liseler	5.861	1.061.968	521.094
Normal Liseler	6.591	1.243.624	1.065.888
12 Yıllık Okullar	900	168.002	42.026
Yetişkin Liseleri	611	6.061	4.618
2.Mesleki Ortaöğretim	12.262	1.153.402	867.943
Belirli Bir Mesleğe Yönelik (Specialized) Liseler	3.577	419.315	303.585
Yetişkinler İçin Meslek Liseleri	1.536	72.715	52.021
Meslek Liseleri	4.267	375.370	301.440
İşçilere Yetenek Kazandırma Okulları	2.882	269.443	199.189
Diğer Kurumlar	(451)	16.559	11.708
3.Ortaokul Eğitimi	54.572	3.936.043	3.486.812
Ortaokullar	52.804	3.928.762	3.480.979
Normal Ortaokullar	38.747	2.894.926	2.587.399
9 Yıllık Okullar	14.017	1.032.777	449.797
12 Yıllık Okullar	-	-	42.848
Birleştirilmiş Ortaokullar	-	-	399.952
Mesleki Ortaokullar	40	1.059	983
Yetişkin Ortaokulları	1.768	7.281	5.833
İlköğretim Eğitimi	235.369	5.538.480	5.607.283
1. Normal İlkokullar	213.529	5.494.877	5.584.644
İlkokullar	213.529	5.494.877	5.096.634
9 Yıllık Okullar	-	-	449.126
12 Yıllık Okullar	-	-	38.884
2. Yetişkin İlkokulları	21.840	43.603	22.639
Okuryazarlık Kursları	15.104	32.658	15.399
İslahevi Okulları	78	2.687	1.851
Özel Eğitim Okulları	1.933	55.096	45.653
Okulöncesi Eğitim Kurumları	198.553	2.826.753	166.3487

Kaynak: China Statistical Yearbook, 2014

Tüm ortaöğretim kurumları ve eğitim personelinin sayıları lise eğitimi satırında; birleştirilmiş ilk ve ortaokullar ile eğitici personelinin sayıları ortaokul satırında; birleştirilmiş ilkokul ve liseler ile eğitici personelinin sayıları lise satırında verilmiştir. Tam zamanlı öğretmenler eğitim kademelerine göre sınıflandırılmıştır.

2013 yılı itibarıyla Çin eğitim sisteminde yer alan kurum, eğitim personeli ve tam zamanlı öğretmen sayıları Tablo 2.21’de görülmektedir. Eğitim personeli ile öğretmenlerle birlikte okulda görev yapan tüm diğer personel (yöneticiler, yarı zamanlı öğretmenler, hizmetliler, vb.) kast edilmektedir.

Tablo 2.22. Çin Eğitim Sistemi İle İlgili UNESCO Verileri 1

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayıları toplamı	20.601.219	23.360.535	25.346.279	26.691.696	29.295.841	31.046.735	31.308.378	32.585.961
Yükseköğretim ISCED 5 öğrencilerinin sayısı	9.680.074	10.834.485	11.493.508	11.893.093	13.039.434	13.758.964	13.397.511	13.467.438
Toplam nüfus (bin olarak)	1.318.176,8	1.326.146,4	1.334.343,5	1.342.732,6	1.351.247,6	1.359.821,5	1.368.440,3	1.377.064,9
Kırsal bölge nüfusu (toplam nüfusun %'si)	57,478	56,1372	54,7964	53,4556	52,1148	50,774	49,4992	48,2244
Lise öğretmen sayısı	..	2.116.773	2.584.480	2.715.426	2.766.994	2.759.294	2.774.865	2.883.344
Lise öğrencilerinin sayısı	..	38.973.039	42.175.613	43.984.613	44.435.136	44.693.170	44.543.974	44.224.133
Ortaokul öğretmenleri sayısı	..	3.649.483	3.636.665	3.628.357	3.621.308	3.657.744	3.656.262	3.667.196
Ortaokul öğrencilerinin sayısı	..	62.222.080	59.655.356	57.463.652	55.957.330	54.524.912	52.908.494	50.780.076
İlkokul öğretmenleri sayısı	..	5.967.878	6.073.666	6.035.510	6.018.780	5.997.393	5.939.088	5.466.917
İlkokul öğrencilerinin sayısı	..	108.925.227	107.394.752	105.950.505	103.617.063	101.018.623	99.707.841	9.9540.477
Okulöncesi öğretmenleri sayısı	..	952.120	1.009.325	1.049.310	1.089.778	1.105.730	1.285.800	1.488.150
Okulöncesi programlarındaki öğrenci sayıları	..	21.790.290	22.638.509	23.488.300	24.749.600	26.578.141	29.766.695	34.244.456

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics, 2015

Tablo 2.22 UNESCO’nun Çin eğitim sistemi ile ilgili verilerini göstermektedir. Buna göre, 2006 yılından itibaren ilkokul ve ortaokullarda, 2010 yılından itibaren ise liselerde öğrenci sayısının düşmesine rağmen, öğretmen sayılarında aynı oranda bir düşüş yaşanmadığı; hatta liselerde artmaya devam ettiği görülmektedir. Bu durumun, özellikle yeni müfredatların gerektirdiği şekilde, ortalama sınıf mevcutlarının azalmasına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 2.23, 2000 ile 2005 yılları arasında yükseköğretimdeki öğrenci sayısında ciddi bir artış olduğuna işaret etmektedir. Bu durum Çin hükümetinin yükseköğretimin yaygınlaştırılması hedefi kapsamında yükseköğretim öğrenci kontenjanlarını arttırmasından kaynaklanmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sayıları da, nüfus

artış hızının kontrol altına alınmasına paralel olarak, giderek azalmaktadır. Son olarak, kırsal bölgedeki nüfusun oranının giderek azalması bir diğer dikkat çekici husustur.

Tablo 2.23. Çin Eğitim Sistemi İle İlgili UNESCO Verileri 2

	2000	2005	2010	2012
Yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayıları toplamı	7.364.111	20.601.219	31.046.735	32.585.961
Okulöncesi programlarındaki öğrenci sayıları	23.262.588	..	26.578.141	34.244.456
Ortaöğretimdeki öğretmen sayısı	1.447.629	..	2.759.294	2.883.344
Toplam nüfus (bin olarak)	1.280.428,6	1.318.176,8	1.359.821,5	1.377.064,9
Kırsal bölge nüfusu (toplam nüfusun %'si)	64,123	57,478	50,774	48,2244
İlköğretim öğretmenleri sayısı	..	..	5.997.393	5.466.917
Okulöncesi öğretmenleri sayısı	872.422	..	1.105.730	1.488.150
Ortaokul öğretmenleri sayısı	3.315.391	..	3.657.744	3.667.196
Lise öğrencilerinin sayısı	23.255.681	..	44.693.170	44.224.133
İlkokul öğrencilerinin sayısı	..	..	101.018.623	99.540.477
Ortaokul öğrencilerinin sayısı	58.232.279	..	54.524.912	50.780.076
Yükseköğretim ISCED 5 öğrencilerinin sayısı	3.497.355	9.680.074	13.758.964	13.467.438

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics, 2015

2.11.2. OECD Verileri

Bu bölümde, PISA sınavlarına Çin'i temsilen katılan, özellikle Şangay olmak üzere, Hong Kong ve Makao'ya ait verilerin, sağlanan PISA başarısına etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan PISA sınavlarından sonra açıklanan OECD çalışmalarındaki veriler incelenmiştir. Çin ile diğer ülkelere ait verilerin kıyaslanmasında, Çin'in PISA sınavlarındaki başarısını açıklayabileceği düşünülen istatistiki verilere dikkat çekilmiştir.

2.11.2.1. PISA 2009 Bağlamında Çin İle İlgili Veriler

OECD verilerinin incelenmesi amacıyla öncelikle, *Education at a Glance 2011* (OECD 2011a) adlı raporda yer alan PISA 2009 sınavı verileri kapsamında Çin eğitim sistemi ile ilgili bilgiler değerlendirilmiştir. Söz konusu rapor, sınava katılan tüm ülkeleri belirli başlıklar altında kıyaslamaktadır. Ancak, Çin (özelde Şangay) hakkındaki raporda

verilerin sınırlı olarak yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle, sadece Şangay ile ilgili veri bulunan tablolara/şekillere yer verilmiştir.

Şangay 2009 yılında, her üç alanda da birinci sırada yer almıştır. Okuma alanında 556, matematikte 600 ve fen alanında ise 575 puan alarak Tablo 2.24'te de görüleceği gibi, istatistiksel olarak OECD ortalamasının üzerinde yer almıştır. Şangay'ın ilk defa katıldığı PISA sınavından bu denli yüksek bir başarıyla çıkması tüm dünyanın dikkatini çekmiş ve eğitim sisteminin detaylı bir şekilde incelenmesine yol açmıştır.

Tablo 2.24. PISA 2009 Sonuçları

	Okuma	Matematik	Fen
Şangay - Çin	556	600	575
Kore	539	546	538
Finlandiya	536	541	554
Hong Kong-Çin	533	555	549
Singapur	526	562	542
Kanada	524	527	529
Yeni Zelanda	521	519	532
Japonya	520	529	539
Avustralya	515	514	527
Hollanda	508	526	522
Belçika	506	515	507
Norveç	503	498	500
Estonya	501	512	528
İsviçre	501	534	517
Polonya	500	495	508
İzlanda	500	507	496
ABD	500	487	502
Lihtenştayn	499	536	520
İsveç	497	494	495
Almanya	497	513	520
İrlanda	496	487	508
Fransa	496	497	498
Tayvan	495	543	520
Danimarka	495	503	499
Birleşik Krallık	494	492	514
Macaristan	494	490	503
Portekiz	489	487	493
Makao-Çin	487	525	511
İtalya	486	483	489
Letonya	484	482	494

	Okuma	Matematik	Fen
Slovenya	483	501	512
Yunanistan	483	466	470
İspanya	481	483	488
Çek Cum.	478	493	500
Slovak Cum.	477	497	490
Hırvatistan	476	460	486
İsrail	474	447	455
Lüksemburg	472	489	484
Avusturya	470	496	494
Litvanya	468	477	491
Türkiye	464	445	454
Dubai (BAE)	459	453	466
Rus Federasyonu	459	468	478
Şili	449	421	447
Sırbistan	442	442	443
Bulgaristan	429	428	439
Uruguay	426	427	427
Meksika	425	419	416
Romanya	424	427	428
Tayland	421	419	425
Trinidad ve Tobago	416	414	410
Kolombiya	413	381	402
Brezilya	412	386	405
Karadağ	408	403	401
Ürdün	405	387	415
Tunus	404	371	401
Endonezya	402	371	383
Arjantin	398	388	401
Kazakistan	390	405	400
Arnavutluk	385	377	391
Katar	372	368	379
Panama	371	360	376
Peru	370	365	369
Azerbaycan	362	431	373
Kırgızistan	314	331	330

İstatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının üzerinde

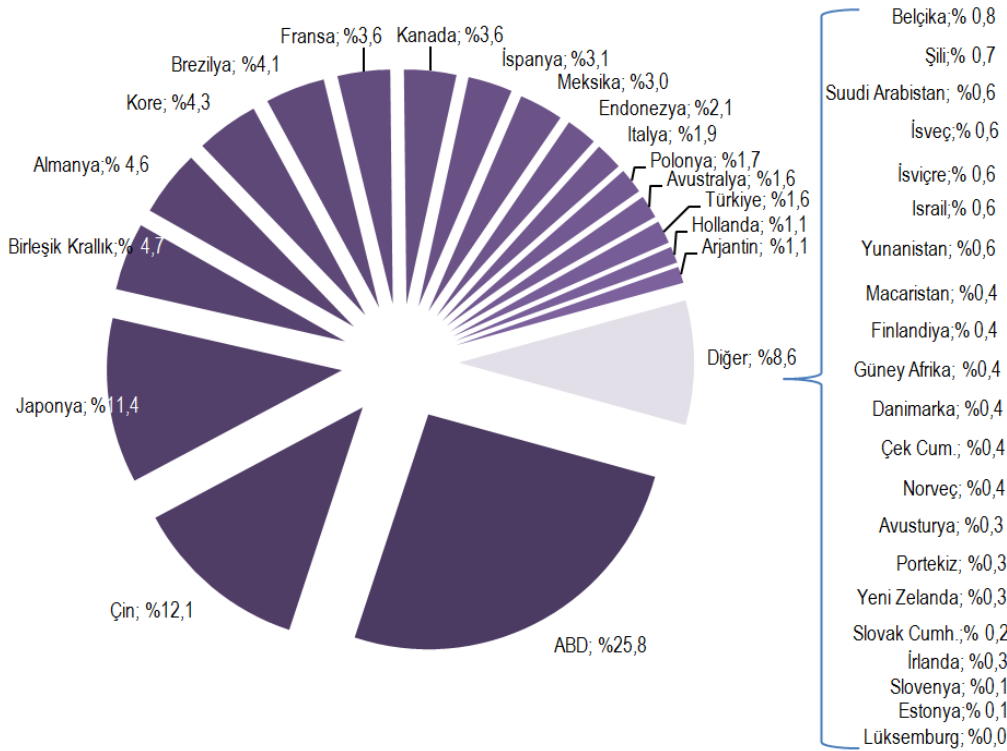
OECD ortalamasından farklılığı istatistiksel olarak anlamlı değil.

İstatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının altında

Eğitim kurumlarının çıktıları

Eğitim düzeyini yükseltme yönünde gösterilen çabalar, özellikle üst ve alt sıradakiler için, kayda değer gelişmeler sağlamıştır. 1998 yılında, OECD ülkelerindeki 25-64 yaş aralığının yükseköğretim durumuna bakıldığında, yükseköğretimi tamamlayanların oranının %21’de kaldığı, %37’sinin yükseköğrenimi tamamlamadığı, %42’sinin ise, ortaöğretim veya yüksekokul kademesini tamamladığı görülmektedir. 2009 itibarıyla, yükseköğretime devam etmeyenlerin oranı %10 azalmış, tamamlayanların oranı ise %9 artarak %30’a yükselmiştir. Ortaöğretim veya yüksekokul kademesindekilerde ise, sadece %2’lik bir artış gerçekleşmiştir.

Eldeki verilere göre, OECD ve G20 ülkelerinde, 255 milyondan fazla 25-64 yaş aralığındaki nüfus yükseköğretim görmüştür (Şekil 2.12). Çin’deki %5’lik yükseköğretim oranı hâlâ düşük olsa da, nüfusunun büyüklüğü nedeniyle, %26’lık oranla birinci olan ABD ve %11’lik oranla kendisini takip eden Japonya’ya kıyasla, yükseköğretim görmüş dünya nüfusunun %12’sini Çinliler oluşturmaktadır (PISA, 2011, s.31).

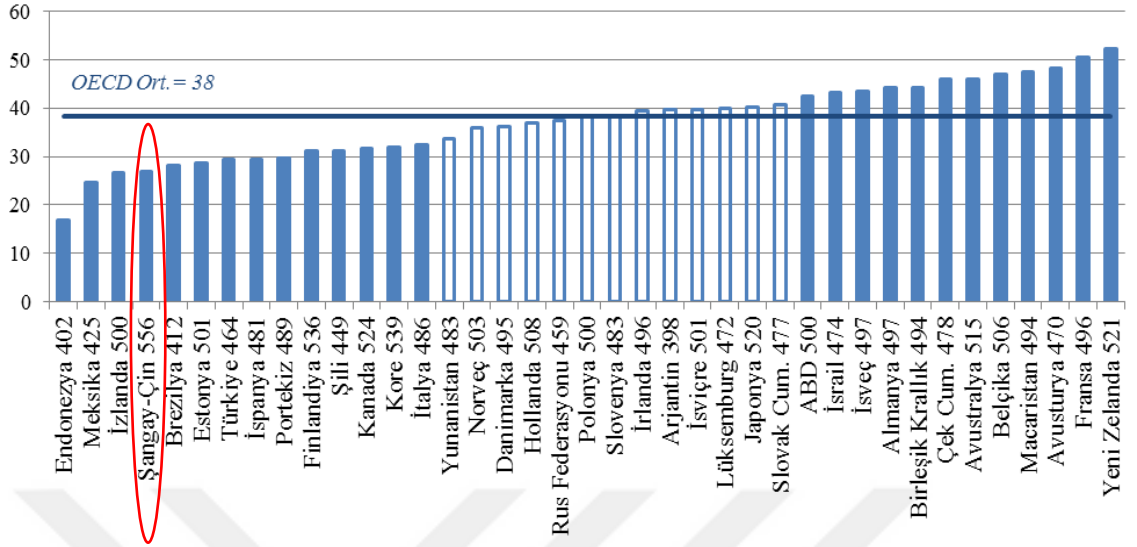


Şekil 2.6. Yükseköğretim görmüş 25-64 yaş nüfusta ülkelerin oranları (2009) (OECD 2011a, s.35)

Öğrencinin Sosyoekonomik Geçmişi Performansını Etkiler mi?

Tüm ülkelerde öğrencinin geçmişi ile okul performansı arasındaki ilişki belirgin olsa da, bu ilişkinin (güçlülük) derecesi okul sistemleri arasında farklılık göstermektedir. Okumada en üst sırada yer alan dört ülke olan Kanada, Finlandiya, Kore ve Şangay-Çin'e ait veriler, sosyoekonomik geçmişin öğrencinin okuma performansı üzerindeki etkisinin ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Bu da, geçmiş ile performans arasındaki ilişkinin azaltılabileceğini kanıtlamaktadır (OECD, 2011, s.89).

Sosyoekonomik geçmiş, öğrencilerin velilerinin eğitimleri ve meslekleri ile evlerindeki eşyalar (örneğin, ders çalışmak için masası olup olmadığı ve evdeki kitap sayısı gibi) hakkında verdikleri bilgiler doğrultusunda hazırlanan *PISA Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Statü Endeksi* ile belirlenmektedir. Endeks, tüm OECD ülkeleri arasında 0 ortalama ve 1 standart sapma ile standardize edilmiştir. Bu, öğrencilerin üçte ikisinin ortalamanın bir birim üzerinde ve bir birim altında sosyoekonomik kökenden geldiğini göstermektedir. Öğrencilerin performansının sosyoekonomik kökenle ne ölçüde ilişkili olduğunu ölçmenin iki yolu bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi, farklı sosyoekonomik kökenlere sahip öğrenciler arasındaki ortalama performans farklılığını incelemektedir. OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında, *PISA sosyal, kültürel ve ekonomik statü endeksinde* bir puanlık bir artış, performansta 38 puanlık bir farklılık ile ilişkili görünmektedir. Şekil 2.7'de görüldüğü gibi, Fransa ve Yeni Zelanda'da bu fark en üst (OECD ortalamasından %30 daha fazla) düzeydedir. Söz konusu iki ülkedeki öğrencilerin puanlarının sosyoekonomik geçmişlerinden en fazla etkilendiğini söylemek mümkündür. Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Macaristan, İsrail, İsveç ve Birleşik Krallık'ta da bu fark OECD ortalamasının üzerindeyken, Brezilya, Kanada, Şili, Estonya, Finlandiya, İzlanda, Endonezya, İtalya, Kore, Meksika, Portekiz, Şangay-Çin, İspanya ve Türkiye'de ortalamanın altında gerçekleşmektedir (OECD 2011A, s.93).



Okuma ölçeği performansı

* Grafikteki içi boş çubuklar, sosyoekonomik geçmişin OECD'nin ortalamasında anlamlı ölçüde farklılık göstermediğini belirtmektedir.

PISA Ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksinde bir birimlik artışa denk gelen bir puanlık farklılık

Şekil 2.7. Farklı Sosyoekonomik Geçmişe Sahip Öğrencilerin Okuma Performansları Arasındaki Farklılık (OECD 2011a, s.88)

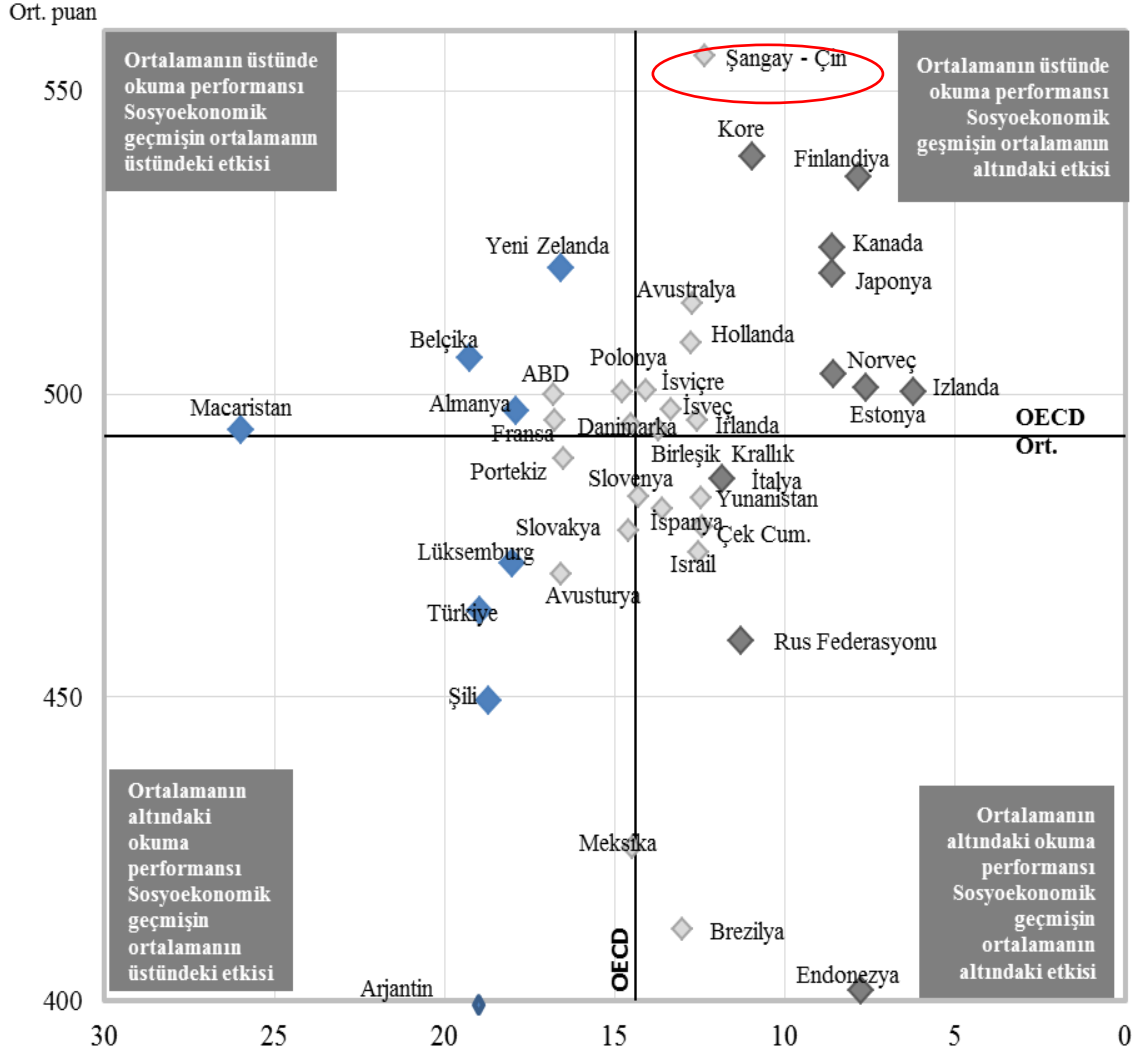
Eğitim sistemleri, öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunmaya çalışırken öğrencinin sosyo-ekonomik geçmişinin okuldaki performansına etkisini azaltmayı amaçlamaktadırlar. Buna rağmen, öğrencinin geçmişi ile ilişkili performans farklılıkları her ülkede görülmektedir. Ancak PISA sınavları, bu etkiyi azaltmada bazı ülkelerin diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Genel olarak, göçmen kökenli çocuklar sosyo-ekonomik olarak dezavantajlıdırlar ve bu durumları yaşadıkları performans düşüklüğünün bir kısmını açıklamaktadır. Bu öğrenciler özellikle okuma olmak üzere, eğitimin farklı alanlarında güçlükler yaşamaktadırlar. Genel olarak bakıldığında, sosyoekonomik geçmişleri göz önünde bulundurulduğunda dahi düşük performans göstermektedirler. Ancak performanslarında büyük farklılıklar da olabilmekte ve bazı ülkelerde göçmen ailelerin çocukları da diğerleri kadar yüksek performans gösterebilmektedirler. Ayrıca, pek çok ülkede ilk kuşak göçmenlerin çocuklarının belirgin şekilde düşük performans gösterdikleri görülmüştür (OECD

2011a, s.88-89). Önemli ölçüde geçici/göçmen çalışana sahip Şangay'da, buna rağmen başarı sağlanması ayrıca önem taşımaktadır.

Şekil 2.8 sosyoekonomik geçmişin öğrencilerin okuma performanslarına etkisini göstermektedir. Şeklin üst tarafında yer alan ülkeler ortalamanın üstünde, alt tarafında yer alan ülkeler ise, ortalamanın altında okuma performansı gösteren ülkeleri göstermektedir. Keza, şeklin sağ tarafı sosyoekonomik geçmişin ortalamanın altındaki etkisini, sol tarafı ise sosyoekonomik geçmişin ortalamanın üstündeki etkisini göstermektedir. Buna göre, görüldüğü gibi, Şangay, sosyoekonomik geçmişin ortalamanın altındaki etkisi ile okuma alanında ortalamanın üstünde bir performans göstermiştir. Öte yandan, Arjantin ise, sosyoekonomik geçmişin ortalamanın üstündeki etkisinin en yüksek olduğu ve ortalamanın en altında okuma performansı gösteren ülke olarak ortaya çıkmaktadır.

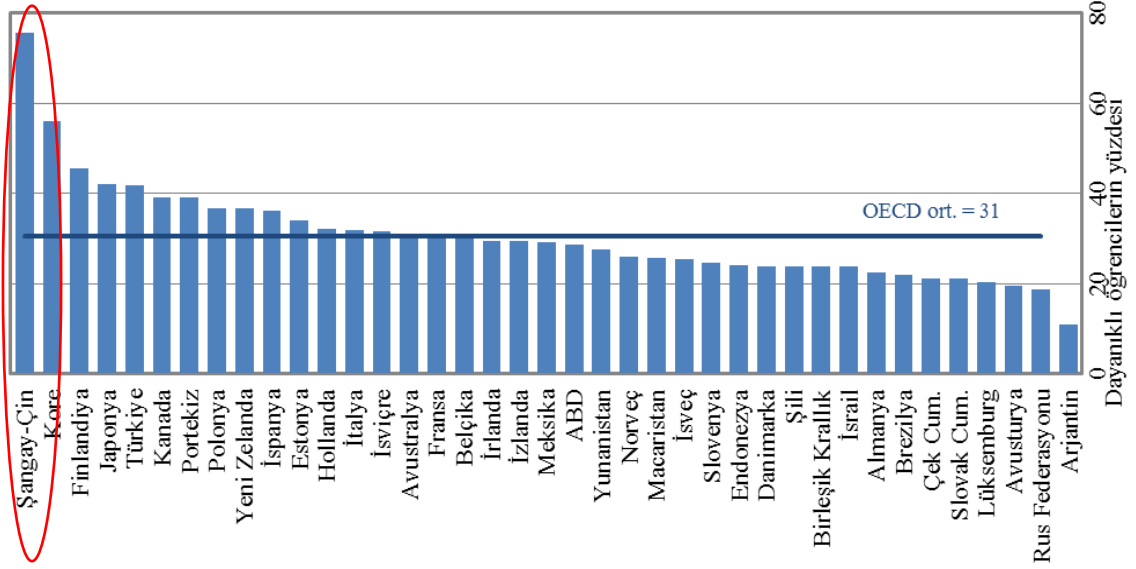
OECD ülkelerindeki 15-yaş çocukların %40'ından fazlası PISA okuma yeterliliği sınavında 3'üncü seviyenin altında performans göstermişlerdir. Sosyoekonomik kökeni dezavantajlı olan çocukların, olmayanlara kıyasla, bu düşük performansı göstermeleri riski 1.75, göçmen ailelerin çocuklarının, göçmen olmayanlara kıyasla 1.5, erkek çocukları, kızlara kıyasla, 1.5 daha fazla olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde, velisi sadece düşük seviyede eğitim almış çocukların PISA okuma sınavında 3'üncü seviyenin altında performans göstermesi olasılığı diğerlerine kıyasla 1.72 kere daha yüksektir (OECD 2011a, s.458).

- ◆ OECD ortalaması üstündeki sosyoekonomik geçmiş ile performans arasındaki ilişkinin gücü
- ◇ OECD ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı olmayan sosyoekonomik geçmiş ile performans arasındaki ilişkinin gücü
- ◆ OECD ortalaması altındaki sosyoekonomik geçmiş ile performans arasındaki ilişkinin gücü



PISA ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi ile açıklanan performans farklılığı yüzdesi
(r -kare $\times 100$)

Şekil 2.8. Okuma Performansı İle Sosyoekonomik Geçmiş Arasındaki İlişkinin Derecesi
(OECD 2011a, s.90)



Şekil 2.9. Dezavantajlı Öğrenciler Arasındaki Güçlüklere Dayanıklı (Resilient) Öğrencilerin Yüzdesi (OECD 2011a, s.94)

Kendi ülkesinde *PISA sosyal, kültürel ve ekonomik statü endeksinin* alt çeyreğinde yer almasına rağmen, sosyoekonomik kökeni göz önünde bulundurulduktan sonra, tüm ülkeler arasında üst çeyrekte performans gösteren çocuklar güçlüklere karşı dayanıklı kabul edilmektedir. Tüm öğrenciler arasında güçlüklere karşı dayanıklı öğrencilerin oranı dört ile çarpılarak Şekil 2.15'te yer alan yüzdelik değerlerin dezavantajlı öğrenciler (*PISA sosyal, kültürel ve ekonomik statü endeksinin* alt çeyreğinde yer alanlar) arasında güçlüklere dayanıklı olanları göstermesi sağlanmıştır. Buna göre, Şekil 2.9 incelendiğinde, %80'e yakın bir oranla Şangay ve %60'a yakın oranla Koreli öğrencilerin OECD ortalaması olan %31'den çok yüksek bir oranla dayanıklı öğrenci grubunu temsil ettikleri görülmektedir. Arjantin ve Rus Federasyonu ise, yaklaşık %10 ve %29'lık oranlarla en düşük oranda dayanıklı öğrenci yüzdesine sahip ülkeleri oluşturmaktadırlar. Güçlüklere dayanıklılık (*resiliency*) incelemesinde, Kore ile Şangay-Çin'in benzerliği dikkat çekici bulunmuştur. Bunun nedeni, her iki kültürde de eğitime büyük önem verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler, yaşadıkları tüm güçlüklere rağmen başarı odaklı bir şekilde performans göstermektedirler.

Tablo 2.25. Sosyoekonomik Köken ve Okuma Performansı

	PISA Ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi (ESCS)					Bu endeksin ulusal çeyreklerine göre okuma performansı			
	Tüm öğrenciler	Alt çeyrek	İkinci çeyrek	Üçüncü çeyrek	Üst çeyrek	Alt çeyrek	İkinci çeyrek	Üçüncü çeyrek	Üst çeyrek
	Ortalama Endeks					Ortalama Puan			
OECD									
Avustralya	0,34	-0,63	0,09	0,63	1,29	471	504	532	562
Avusturya	0,06	-0,97	-0,22	0,28	1,15	421	457	482	525
Belçika	0,20	-1,00	-0,13	0,54	1,37	452	489	525	567
Kanada	0,50	-0,59	0,25	0,83	1,52	495	514	533	562
Şili	-0,57	-2,00	-1,00	-0,22	0,95	409	435	457	501
Çek Cum.	-0,09	-0,95	-0,34	0,11	0,85	437	467	490	521
Danimarka	0,30	-0,83	0,00	0,62	1,39	455	486	509	536
Estonya	0,15	-0,87	-0,16	0,45	1,19	476	490	505	534
Finlandiya	0,37	-0,64	0,12	0,69	1,32	504	527	548	565
Fransa	-0,13	-1,19	-0,42	0,15	0,93	443	484	513	553
Almanya	0,18	-0,93	-0,12	0,42	1,36	445	494	515	550
Yunanistan	-0,02	-1,28	-0,40	0,32	1,27	437	475	493	528
Macaristan	-0,20	-1,38	-0,56	0,06	1,10	435	485	505	553
İzlanda	0,72	-0,46	0,45	1,10	1,79	470	494	513	530
İrlanda	0,05	-1,01	-0,27	0,31	1,15	454	486	511	539
İsrail	-0,02	-1,20	-0,24	0,33	1,01	423	465	501	526
İtalya	-0,12	-1,41	-0,47	0,18	1,21	442	477	500	526
Japonya	-0,01	-0,93	-0,28	0,24	0,93	483	510	536	558
Kore	-0,15	-1,22	-0,42	0,14	0,88	503	534	548	572
Lüksemburg	0,19	-1,31	-0,09	0,64	1,51	411	460	497	526
Meksika	-1,22	-2,83	-1,79	-0,81	0,54	386	413	434	469
Hollanda	0,27	-0,84	0,01	0,61	1,31	474	493	519	553
Yeni Zelanda	0,09	-0,93	-0,17	0,36	1,08	475	508	534	578
Norveç	0,47	-0,47	0,23	0,73	1,40	468	495	517	536
Polonya	-0,28	-1,29	-0,66	-0,15	0,97	461	488	507	550
Portekiz	-0,32	-1,70	-0,87	-0,05	1,35	451	472	499	537
Slovak Cum.	-0,09	-1,04	-0,44	0,04	1,07	435	468	488	521
Slovenya	0,07	-1,01	-0,31	0,37	1,25	444	468	493	532
İspanya	-0,31	-1,68	-0,74	0,03	1,14	443	468	491	525
İsveç	0,33	-0,72	0,08	0,63	1,33	452	488	515	543
İsviçre	0,08	-1,04	-0,22	0,35	1,22	457	492	506	550
Türkiye	-1,16	-2,63	-1,69	-0,82	0,49	422	454	469	514
Birleşik Krallık	0,20	-0,80	-0,06	0,47	1,21	451	483	508	544
ABD	0,17	-1,05	-0,11	0,52	1,32	451	481	512	558
OECD Ort.	0,00	-1,14	-0,32	0,30	1,17	451	483	506	540
Diğer G20									
Arjantin	-0,62	-2,17	-1,02	-0,19	0,92	345	377	410	468
Brezilya	-1,16	-2,69	-1,64	-0,76	0,44	376	401	413	460
Endonezya	-1,55	-2,86	-2,05	-1,26	-0,04	386	389	402	430
Rus Federasyonu	-0,21	-1,20	-0,56	0,06	0,85	424	447	466	502
Şangay - Çin	-0,49	-1,83	-0,88	-0,11	0,86	521	546	564	594

Kaynak: OECD 2011a, s.95

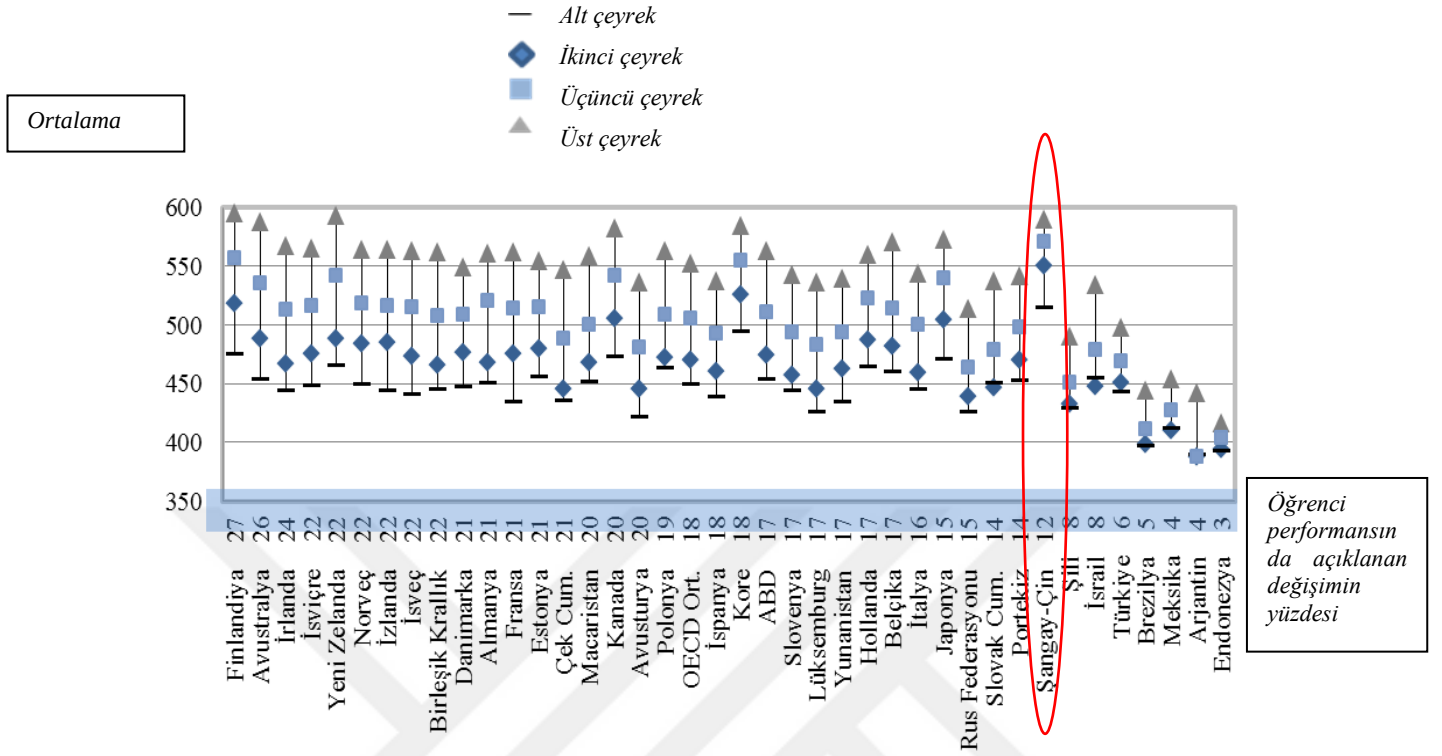
Sosyoekonomik köken ile okuma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen Tablo 2.25, Şangay’da sosyoekonomik olarak alt çeyrekte yer alan öğrencilerin dahi Türkiye’deki üst çeyrekte daha yüksek puan almış olduklarını ve OECD ortalaması ile aralarındaki puan farkının 70 olduğunu göstermektedir. Bu tespit ülkemiz eğitiminin niteliği açısından oldukça düşündürücü bulunmuştur. Öte yandan, 38 puanın örgün eğitimde bir yıla karşılık geldiği düşünüldüğünde bu farkın ne ölçüde anlamlı olduğu daha açık hale gelmektedir.

Okuma ve PISA Performansı İlişkisi

OECD ülkeleri arasında, okumaktan en çok keyif (*pleasure*) alan öğrenciler en az keyif alanlara kıyasla bir buçuk puan daha yüksek performans göstermektedirler. Ayrıca, Şekil 2.15’ten anlaşılabildiği gibi, okumayı sevmeye ile okuma performansı arasında doğru bir ilişki görüldüğünden, çoğu ülkede keyif için kurgu (*fiction*) okuyan çocukların daha yüksek olasılıkla iyi okuyucular oldukları sonucuna varılmıştır.

Şekil 2.10 *okumayı sevmeye endeksine* göre öğrencilerin performanslarındaki farklılıkları ele almaktadır. Ülkeler, ülke adının hemen yanında belirtilen *okumayı sevmeye endeksi* doğrultusunda okuma performanslarındaki farklılıklara göre sıralanmıştır. Buna göre, şeklin sol tarafında yer alan ülkelerde öğrenci performansındaki değişimin büyük bir bölümü, öğrencilerin ifadelerine göre, okumayı sevmeleri ile açıklanabilmektedir. Bu farklılığın nispeten daha az bir miktarının okuma sevgisi ile açıklanabildiği ülkeler ise şeklin sağ tarafında yer almaktadır.

Okumaktan keyif aldıkları için bunu hayatlarının bir parçası haline getirmiş olan öğrenciler, pratik yapmak suretiyle becerilerini geliştirmektedirler. PISA sonuçları okumayı sevmeye ile performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmalar da etkili bir okuyucu olabilmek için okumayı sevmek gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, okuma puanlarını yükseltmek için, okulların hem öğrencilere okuma teknikleri hem de okuma sevgisi kazandırmaları gerekmektedir.



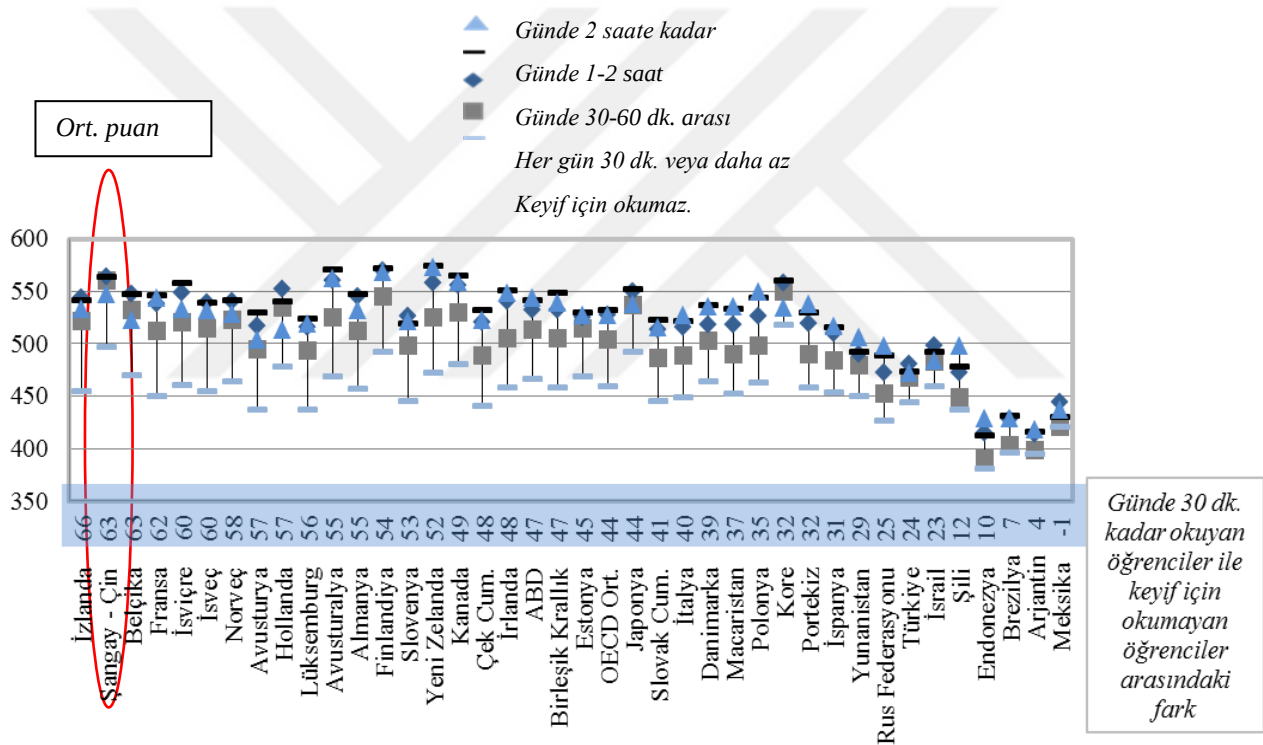
Şekil 2.10. Okumayı Sevme ve Okuma Performansı Arasındaki İlişki (OECD 2011a, s.100)

PISA sonuçları, okumadan keyif almanın okuma performansında en az fark yarattığı ülkelerin, daha çok fark yaratanlara kıyasla, genel olarak daha düşük okuma puanları olduğunu göstermektedir. Ancak bu durum Japonya, Kore ve Şangay için geçerli değildir.

Keyif için okumaya ayrılan süre ile okuma performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. İyi okuyucular, okuma motivasyonları yüksek olduğu için, daha fazla okumaya eğilimli olmakta; bu da, kelime ve anlama becerilerini daha ileri düzeyde geliştirmektedir. Şekil 2.11 her ülkede beş grup öğrenci için okuma puanlarını göstermektedir: zevk için okumayan öğrenciler; günde en fazla 30 dakika zevk için okuyan öğrenciler; zevk için günde yarım ila bir saat arası zaman ayıran öğrenciler; bir ila iki saat arası ayıran öğrenciler; ve günde iki saatten fazla okuduklarını belirten öğrenciler (OECD 2011a, s.102).

PISA 2009, öğrencilerin boş zamanlarında okuduklarını belirttikleri kitaplar ile okuma performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için de önemli veriler sunmaktadır. Şekil

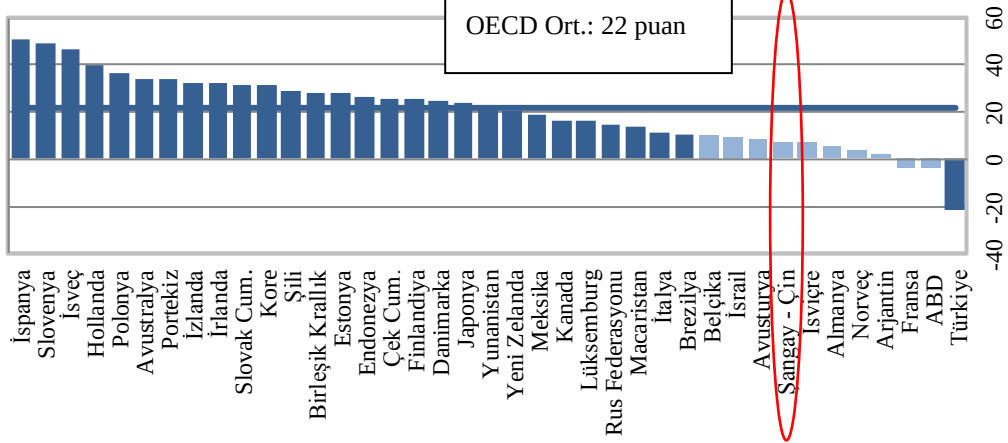
2.11, farklı süre ve sıklıkta ancak düzenli olarak keyif için okuyan öğrenciler ve onların okudukları farklı materyaller ile bu amaçla okuma yapmayan öğrencilerin okuma performanslarındaki farklılıkları göstermektedir. Buna göre, kurgu kitapları keyif için okumanın PISA 2009 sonuçlarında yüksek performans (OECD ülkeleri öğrencileri için, 53 veya daha fazla puan) ile pozitif ilişkili olduğu; çizgi romanların ise bazı ülkelerde az gelişme sağlarken diğerlerinde bir gelişme sağlamadığı görülmektedir. Bu 53 puan, bir yıldan fazla okul eğitimine ve bir yeterlilik düzeyinin dörtte üçünden fazlasına denk gelmektedir. Ancak bu iyileşme her ülke için aynı oranda olmamakta, ülkeler arasında geniş farklılıklar göstermektedir.



Şekil 2.11. Keyif İçin Okumaya Ayrılan Süre Ve Okuma Performansı Arasındaki İlişki (OECD 2011a, s.102).

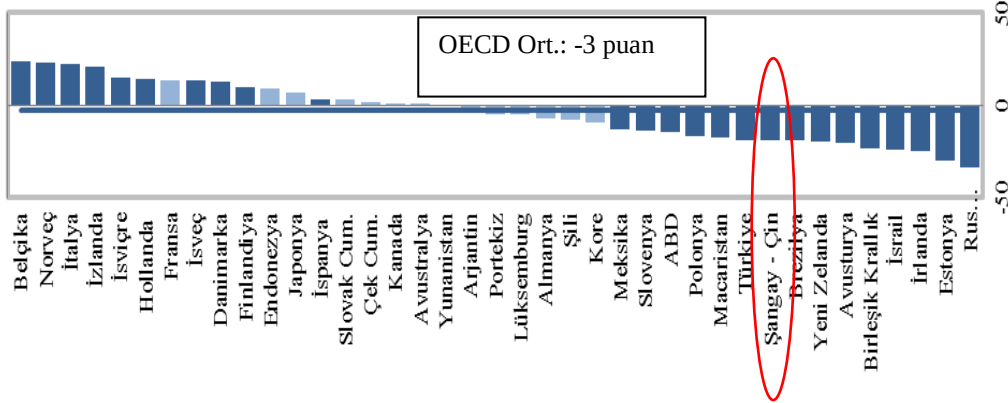
Şekil 2.12, en yüksek puan alanların çoğunlukla kurgu okuyanlar olduğunu gösterse de, çoğu öğrenci doğrudan hayatları ile ilgili olan okuma materyallerini tercih etmektedir. Özellikle kurgu okumaktan hoşlanmayan öğrencileri dergi, gazete, kurgu olmayan kitaplar gibi farklı nitelikte materyaller okumaya teşvik etmek, okumanın bir alışkanlık haline gelmesine katkıda bulunabilir (OECD 2011a, s.100).

Kurgu olmayan



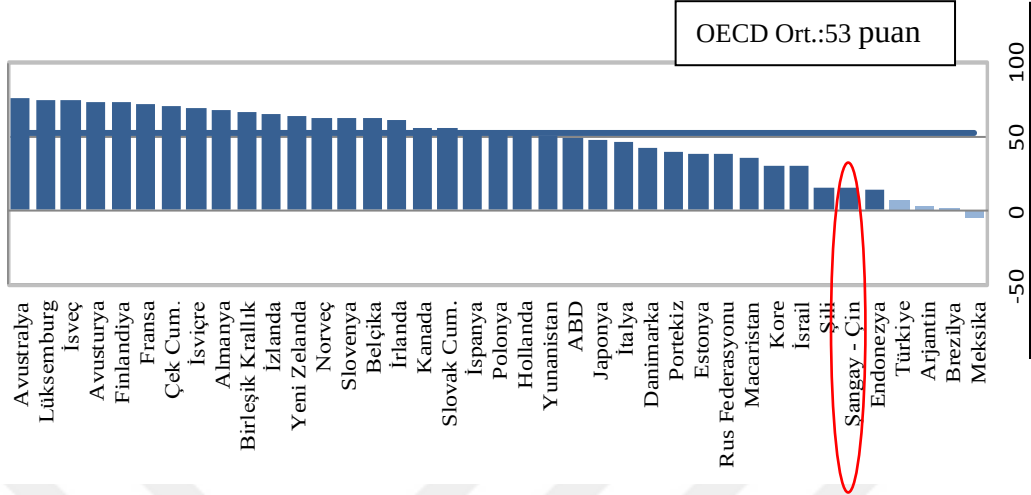
Puan farkı

Çizgi roman

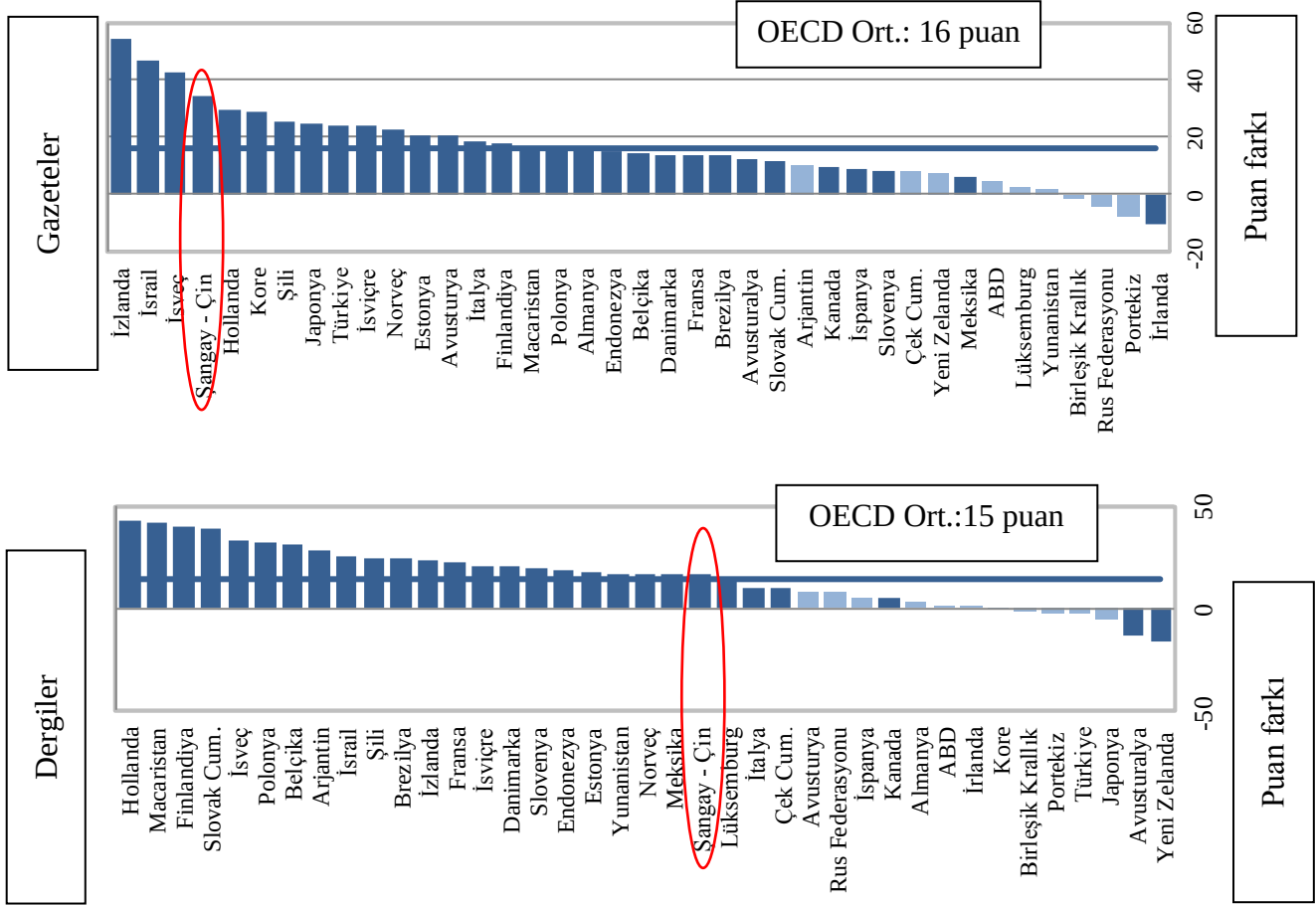


Puan farkı

Kurgu

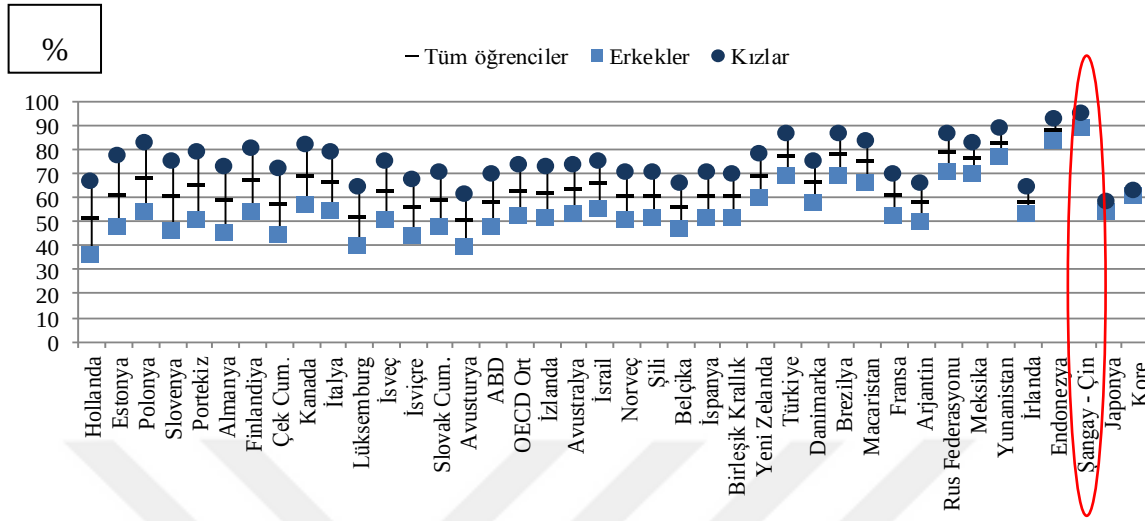


Puan farkı



Şekil 2.12. Öğrencilerin Okudukları Materyaller İle Okuma Performansları Arasındaki İlişki (OECD 2011a, s.104-105). Bu materyalleri okuyan ve okumayan öğrenciler arasındaki fark

Şekil 2.13, Kore hariç, tüm ülkelerde kızların erkeklerden daha fazla keyif için okuduklarını belirttiklerini göstermektedir. OECD ülkeleri ortalamasında, erkeklerin %52'si, kızların ise %73'ü keyif için okuduklarını ifade etmişlerdir. Okuma konusunda cinsiyetler arasında en bariz farklılık Estonya ve Hollanda'da (en az %30) görülürken, 12 ülkede farklılık çok daha küçük oranlarda gerçekleşmiştir. Bu farklılık bazı ülkelerde düşük anlamda (örneğin, Japonya) gerçekleşirken, Endonezya ve Şangay-Çin'de, kızların en az %90'ı, erkeklerin ise en az %80'i keyif için okuduklarını belirtmişlerdir (OECD 2011a, s.105).



Şekil 2.13. Zevk İçin Okumaya Ayırdıkları Zamana Ve Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yüzdesi (OECD 2011a, s.106)

PISA'dan elde edilen diğer veriler kızlar ve erkeklerin farklı türlerde okumalardan hoşlandıkları yönündedir. Kızlar erkeklerin iki katı oranda kurgu ve dergi okurken, erkekler daha ziyade gazete ve çizgi roman okumaktan keyif almaktadır. OECD ülkelerindeki erkek çocukların üçte ikisi keyif için gazete okuduklarını belirtirken sadece beşte biri aynı amaçla kurgu okumaktadır. Bu durum, erkek çocuklarının diğer materyalleri de okumaları yönünde teşvik edilmeleri suretiyle potansiyellerinin daha da geliştirilebileceğini göstermektedir (OECD 2011a, s.106).

Tablo 2.26. Keyif İçin Okumaya Ayrılan Zamana Göre Öğrenciler ve Okuma Performanslarının Yüzdeleri (Öğrenci anketlerine göre)

	Keyif için okumaya ayrılan zamana göre öğrencilerin yüzdesi						Keyif için okumaya ayrılan zamana göre okuma performansı				
	Keyif için okumam	Günde kadar keyif için okurum					Keyif için okumam	Günde >30 dk.	Günde 30-60 dk. arası	Günde 1-2 sa. arası	Günde <2 sa.
		>30 dk.	30-60 dk. arasında	1-2 saat	<2 sa.	Toplam					
	%	%	%	%	%	%	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
OECD											
Avustralya	36,7	30,7	18,0	9,0	5,5	63,3	469	524	560	570	563
Avusturya	50,0	23,7	14,7	7,2	4,3	50,0	437	494	517	530	504

	Keyif için okumaya ayrılan zamana göre öğrencilerin yüzdesi						Keyif için okumaya ayrılan zamana göre okuma performansı				
	Keyif için okumam	Günde kadar keyif için okurum					Keyif için okumam	Günde >30 dk.	Günde 30-60 dk. arası	Günde 1-2 sa. arası	Günde <2 sa.
		>30 dk.	30-60 dk. arasında	1- 2 saat	<2 sa.	Toplam					
		%	%	%	%	%					
Belçika	44,4	26,2	17,2	9,1	3,1	55,6	469	532	547	548	523
Kanada	31,1	30,5	19,0	13,3	6,0	68,9	481	530	555	565	559
Şili	39,7	35,9	15,5	6,4	2,5	60,3	437	449	472	478	499
Çek Cum.	43,0	27,8	14,5	10,2	4,6	57,0	441	489	520	532	522
Danimarka	33,6	41,1	15,5	7,4	2,3	66,4	464	503	518	537	536
Estonya	38,6	26,4	18,9	10,5	5,7	61,4	469	514	525	530	527
Finlandiya	33,0	32,4	18,6	12,7	3,2	67,0	492	545	569	572	568
Fransa	38,8	31,1	16,4	9,8	3,9	61,2	450	512	538	546	543
Almanya	41,3	24,7	16,8	11,3	5,9	58,7	457	513	545	548	532
Yunanistan	17,5	24,3	21,5	23,6	13,1	82,5	450	480	490	492	507
Macaristan	25,5	34,7	22,1	13,6	4,2	74,5	453	490	517	533	536
İzlanda	38,0	32,5	16,6	9,6	3,3	62,0	455	521	544	542	533
İrlanda	41,9	26,0	16,3	11,7	4,1	58,1	458	505	540	550	549
İsrail	34,5	26,5	16,3	15,8	6,9	65,5	460	483	498	492	484
İtalya	33,9	28,5	18,9	13,7	5,0	66,1	449	489	516	521	528
Japonya	44,2	25,4	16,4	9,6	4,4	55,8	492	536	550	552	537
Kore	38,5	29,8	19,1	8,4	4,2	61,5	518	550	558	560	535
Lüksemburg	48,2	24,6	13,9	8,8	4,4	51,8	437	493	516	524	519
Meksika	23,8	44,4	18,6	10,3	2,9	76,2	421	420	444	430	437
Hollanda	48,6	30,8	12,6	6,3	1,8	51,4	478	534	552	541	514
Yeni Zelanda	31,3	33,1	19,7	10,2	5,6	68,7	472	525	558	574	573
Norveç	40,0	32,9	16,8	6,9	3,4	60,0	465	523	540	542	528
Polonya	32,2	30,4	17,6	12,5	7,4	67,8	463	498	526	544	549
Portekiz	35,2	32,8	19,2	9,7	3,1	64,8	459	490	519	530	538
Slovak Cum.	40,9	32,1	14,1	8,9	3,9	59,1	445	486	514	523	516
Slovenya	39,8	34,5	15,6	8,0	2,2	60,2	446	499	526	520	521
İspanya	39,6	25,6	19,5	11,3	3,9	60,4	453	484	510	515	517
İsveç	37,3	34,0	17,4	8,2	3,1	62,7	455	515	539	539	532
İsviçre	44,6	30,1	14,4	8,0	2,9	55,4	461	521	548	558	533
Türkiye	22,9	27,5	22,2	21,5	6,0	77,1	444	468	480	473	472
Birleşik Krallık	39,6	31,5	15,5	9,8	3,6	60,4	458	505	531	549	539
ABD	42,0	29,3	15,1	8,7	4,9	58,0	467	514	532	541	544
OECD Ort.	37,4	30,3	17,2	10,6	4,5	62,6	460	504	527	532	527
Diğer G20											
Arjantin	41,7	29,4	14,8	10,4	3,7	58,3	394	398	414	416	418
Brezilya	21,8	39,5	20,3	12,9	5,5	78,2	396	403	428	431	429
Endonezya	12,1	37,9	26,7	15,2	8,0	87,9	380	390	414	412	429
Rus Fed..	21,4	31,1	27,5	13,2	6,9	78,6	427	452	472	489	498
Şangay-Çin	8,0	35,9	36,5	13,2	6,4	92,0	497	560	563	564	548

Kaynak: OECD 2011a, s.111

Tablo 2.26'ya göre, keyif için okuma yapmayan öğrencilerin OECD ortalaması %37.4'ken, Şangay'da bu oran sadece % 8 olarak gerçekleşmektedir. Öte yandan, Şangay'da hiç okuma yapmayan bu grubun ortalama puanının (497) OECD ortalamasından (460) 37 puan yüksek olması, 38 puanın bir gösterge yıl olduğu düşünüldüğünde, iki öğrenci grubu arasındaki farkın önemini gözler önüne sermektedir.

Tablo 2.27. Öğrencilerin Zevk İçin Okumaya Zaman Ayırıp Ayırmadıkları ve Cinsiyetlerine Göre Öğrenciler ve Okuma Performanslarının Yüzdesi

	Keyif için okuyup okumadıklarına göre erkeklerin okuma performansları		Keyif için okuyup okumadıklarına göre kızların okuma performansları		Keyif için okuyup okumadıklarına göre okuma performansı	
	Keyif için okumam	Keyif için okurum	Keyif için okumam	Keyif için okurum	Keyif için okumam	Keyif için okurum
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
OECD						
Avustralya	460	533	484	552	469	545
Avusturya	429	486	449	519	437	507
Belçika	465	531	476	545	469	539
Kanada	476	535	493	554	481	546
Şili	434	446	442	470	437	460
Çek Cum.	433	485	459	523	441	507
Danimarka	455	501	481	520	464	512
Estonya	462	500	486	536	469	521
Finlandiya	479	534	522	574	492	558
Fransa	439	511	467	537	450	526
Almanya	452	516	467	540	457	530
Yunanistan	437	466	475	510	450	490
Macaristan	444	492	471	522	453	509
İzlanda	440	517	481	541	455	531
İrlanda	445	509	475	543	458	527
İsrail	450	467	475	504	460	489
İtalya	440	487	470	520	449	506
Japonya	476	524	512	562	492	543
Kore	499	538	540	569	518	553
Lüksemburg	429	493	451	516	437	507
Meksika	413	414	434	439	421	428
Hollanda	474	538	485	539	478	539
Y. Zelanda	460	529	496	558	472	546
Norveç	451	510	487	545	465	530
Polonya	451	499	494	532	463	519
Portekiz	451	490	476	517	459	507
Slovak Cum.	432	475	470	517	445	500
Slovenya	433	486	474	524	446	509
İspanya	446	489	466	509	453	500

	Keyif için okuyup okumadıklarına göre erkeklerin okuma performansları		Keyif için okuyup okumadıklarına göre kızların okuma performansları		Keyif için okuyup okumadıklarına göre okuma performansı	
	Keyif için okumam	Keyif için okurum	Keyif için okumam	Keyif için okurum	Keyif için okumam	Keyif için okurum
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
İsveç	445	508	476	537	455	525
İsviçre	452	522	476	542	461	534
Türkiye	438	449	460	493	444	473
Birleşik Krallık	452	514	467	526	458	521
ABD	462	517	474	530	467	525
OECD Ort.	450	500	477	528	460	517
Diğer G20						
Arjantin	380	387	413	419	394	407
Brezilya	393	399	402	428	396	416
Endonezya	372	386	397	422	380	405
Rus Federas.	415	447	452	487	427	469
Şangay-Çin	482	543	532	578	497	561

Kaynak: OECD 2011a, s.114

Şangay’da keyif için okuma yapana öğrencilerin oranı ile OECD ortalaması arasındaki Şangay lehine yaklaşık 30 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın okuma puanlarına yansımaya bakıldığında ise, ortalama 44 (kızlarda 50, erkeklerde 43) puanlık farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 2.26 Şangay’da öğrencilerin % 92’sinin keyif için okuduğunu, bunun PISA sınavına katılan ülkeler arasında en yüksek oran olduğunu göstermektedir. Ayrıca, keyif için okuyan kızların oranı erkeklerden daha fazladır. Keyif için okuma yapmayanlar ile yapanlar arasında Şangay’da 64, OECD ülkelerinde ise 57 puan fark olduğu görülmektedir.

Öğrenci başına yapılan harcama miktarı

Bir bütün olarak OECD ülkeleri ilköğretimden yükseköğretim sonuna kadar öğrenci başına yılda ortalama 9.860 ABD doları harcamaktadır: Her bir ilköğretim öğrencisi için 7.065, ortaöğretim öğrencisi için 8.852, yükseköğretim öğrencisi için ise 18.258 dolar harcanmaktadır.

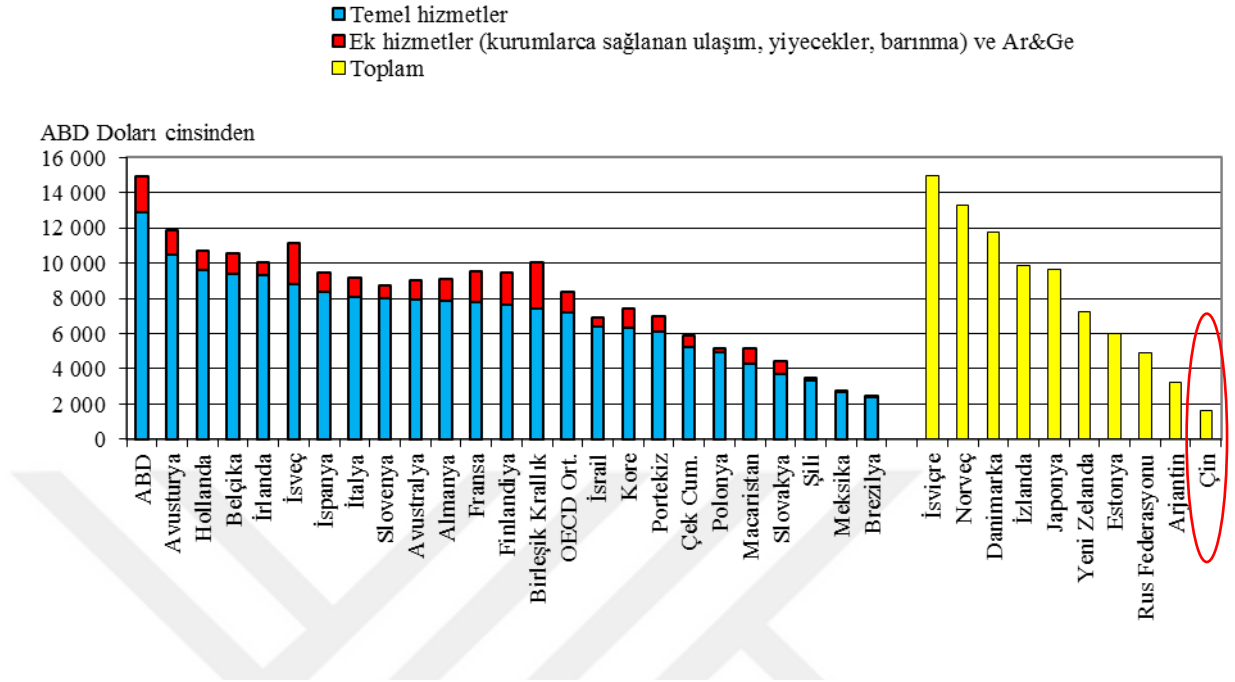
İlk ve ortaöğretim seviyesinde, toplam harcamanın %93’ü temel eğitim hizmetlerine gitmektedir. Ancak, araştırma-geliştirme faaliyetleri (öğrenci başına ortalama %30

harcama) nedeniyle, yükseköğretim seviyesinde daha büyük farklılıklar görülmektedir . Yüksek öğretim kurumlarında öğrenci başına maliyet, 1995-2000 yılları arasında sabit kaldıktan sonra, 2000-2008 arasında %14 artmıştır.

Şekil 2.14 eğitim kurumlarına göre öğrenci başına harcama miktarı, resmi eğitimin birim maliyetlerini göstermektedir. Tam zamanlı öğrenci sayısına dayanarak, satın alma gücü paritesini kullanmak suretiyle ABD doları cinsinden eğitim kurumlarının öğrenci başına yıllık harcamalarını göstermektedir. Harcamaları hizmetlerin türüne göre ayırmaktadır: temel eğitim hizmetleri, yardımcı hizmetler ile araştırma ve geliştirme. Temel eğitim hizmetleri ile ilgili harcamalar eğitim kurumlarındaki öğretim ile doğrudan ilgili harcamalardır. Bu öğretmenler, okul binaları, öğretim materyalleri, kitaplar ve okulların idaresi için gerekenleri kapsamaktadır.

Öğretim kurumlarında öğrenci başına harcama büyük ölçüde öğretmenlerin maaşlarından, emeklilik sistemlerinden, eğitim-öğretim saatlerinden, öğretim materyallerinin ve tesislerinin maliyetinden, sunulan programdan (genel veya mesleki) ve eğitim sisteminde kayıtlı öğrenci sayısından etkilenmektedir. Yeni öğretmen temini, sınıf mevcudunu düşürme veya personel uygulamalarını değiştirmekle ilgili politikalar da zamanla kurumlarda öğrenci başına yapılan maliyetin artmasına katkıda bulunmuştur. Yardımcı hizmetler ile Ar-Ge çalışmaları da öğrenci başına harcamayı arttırmaktadır (OECD 2011a, s.207).

Şekil 2.14'te görüldüğü gibi, 2008 yılında ilköğretimden yükseköğretim sonuna kadar öğrenci başına harcama, ülkeler arasında 4.000 dolar veya daha düşüğünden 15.000 dolara kadar farklılık göstermiştir. Çin, yaklaşık 4.000 dolarlık harcamayla, Arjantin ile birlikte ilk grupta yer almaktadır (OECD 2011, s.208).

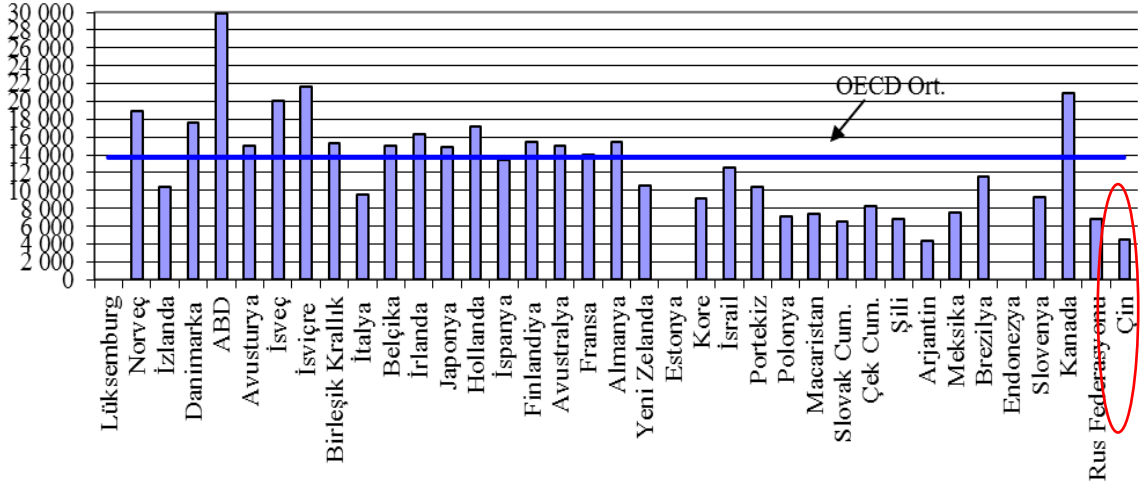


Şekil 2.14. Hizmet Türüne Göre, İlköğretimden Yüksek Öğretim Sonuna Kadar Öğrenci Başına Harcama (2008) (OECD 2011, s.206)

Şekil 2.15'te gösterilen yükseköğretim seviyesinde ise, kısmen Ar-Ge faaliyetlerinin önemli ölçüde eğitim harcamasına yol açmasından dolayı, daha büyük farklılıklar görülmektedir. Ar-Ge faaliyetlerinin üniversitelerde gerçekleştiği OECD ülkeleri, bu faaliyetleri farklı kurumlarda veya sanayide gerçekleştiren ülkelere kıyasla öğrenci başına daha fazla harcama bildirmektedirler. Ar-Ge faaliyetleri ile yardımcı hizmetler hariç tutulduğunda, yükseköğretim kurumlarında temel eğitim hizmetlerine yapılan harcama ortalama 9.148 dolardır. Bu oran, Çin'de 5.000 dolar veya altından, Avusturya, Brezilya ve Kanada gibi ülkeler için 10.000 dolardan fazlaya, ABD'de ise, 30.000 dolara yaklaşmaktadır (OECD 2011, s.209)

Yükseköğretim

Öğrenci başına harcama (ABD \$ cinsinden)



Şekil 2.15. Yükseköğretim Kurumlarında Yıllık Harcama (OECD 2011a, s.209).

Tablo 2.28. Tüm Seviyelerdeki Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yıllık Harcama (İlk ve Ortaöğretim)

	Okulöncesi (3 ve üstü yaşlar)	Ortaöğretim			
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Tüm ortaöğretim
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD					
Avustralya	6.408	6.723	9.200	8.821	9.052
Avusturya	7.508	9.542	11.533	11.956	11.741
Belçika	5.732	8.528	x(5)	x(5)	10.511
Kanada	x(2)	7.648	x(2)	9.754	8.388
Şili	3.951	2.707	2.596	2.548	2.564
Çek Cum	4.181	3.799	6.338	6.030	6.174
Danimarka	6.382	10.080	10.268	11.160	10.720
Estonya	3.198	5.579	6.264	6.461	6.371
Finlandiya	5.334	7.092	10.950	7.461	8.659
Fransa	5.787	6.267	8.816	12.087	10.231
Almanya	6.887	5.929	7.509	10.597	8.606
Yunanistan	m	m	m	m	m
Macaristan	4.750	4.495	4.852	4.471	4.658
İzlanda	10.080	10.599	10.100	8.290	9.007
İrlanda	m	7.795	10.583	11.205	10.868
İsrail	3.953	5.314	x(5)	x(5)	6.429
İtalya	8.187	8.671	9.616	9.121	9.315
Japonya	4.711	7.491	8.621	9.559	9.092
Kore	4.281	5.420	6.307	9.666	7.931
Lüksemburg	13.460	13.648	19.791	20.002	19.898
Meksika	2.391	2.246	1.853	3.277	2.333

	Okulöncesi (3 ve üstü yaşlar)		Ortaöğretim		
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Tüm ortaöğretim
		(1)	(2)	(3)	(4)
Hollanda	6.745	7.208	10.608	11.301	10.950
Yeni Zelanda	7.431	5.582	6.071	8.025	6.994
Norveç	6.572	11.077	11.860	14.039	13.070
Polonya	5.792	4.855	4.424	4.613	4.525
Portekiz	5.248	5.234	6.910	7.924	7.357
Slovak Cum	3.977	4.137	3.716	4.174	3.956
Slovenya	8.029	x(3)	9.287	7.284	8.555
İspanya	6.708	7.184	9.108	11.113	9.792
İsveç	6.519	9.080	9.739	10.103	9.940
İsviçre	4.911	9.063	16.737	18.844	17.825
Türkiye	m	m	a	m	m
Birleşik Krallık	7.119	8.758	9.737	9.307	9.487
ABD	10.070	9.982	11.551	12.690	12.097
OECD Ort.	6.210	7.153	8.498	9.396	8.972
OECD Toplam	6.254	7.065	~	~	8.852
AB21 Ort.	6.397	7.257	8.950	9.283	9.116
Diğer G20					
Arjantin	2.213	2.511	3.392	3.785	3.531
Brezilya	1.726	2.155	2.305	1.660	2.058
Çin	m	m	m	m	m
Hindistan	m	m	m	m	m
Endonezya	56	534	485	477	482
Rus Federasy.	m	x(5)	x(5)	x(5)	4.071
Suudi Arabis.	m	m	m	m	m
Güney Afrika	m	m	m	m	m
G20 Ort.	m	m	m	m	m

Kaynak: OECD 2011a, s.218

Görüldüğü üzere, Tablo 2.28 ve 2.29’da Çin’le ilgili pek çok veri eksiktir. Ancak, sadece yükseköğretimle ilgili mevcut veriler dahi, toplam harcamanın, gerek OECD gerekse AB ortalamasının çok altında kaldığını göstermektedir. Bu nedenle, öğrenci başına yapılan harcamanın miktarının Çin’in PISA başarısını açıklamada kullanılamayacağı düşünülmektedir.

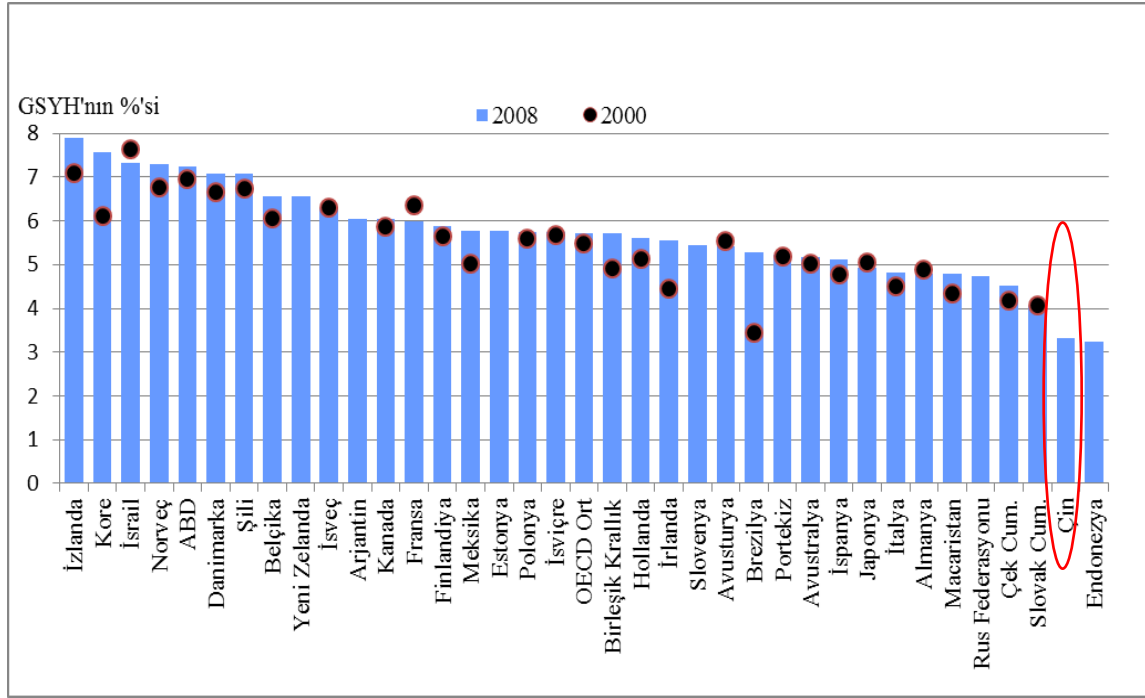
Tablo 2.29. Tüm Seviyelerdeki Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yıllık Harcama (Yükseköğretim)

	Ortaöğretim sonrası yüksek-öğretim öncesi	Yükseköğretim (Ar-Ge dahil)			Ar-Ge hariç tüm yüksek-öğretim	İlköğretimden yüksek-öğretime
		B tipi yüksek-öğretim	A tipi yüksek-öğretim ve ileri araştırma programları	Tüm yüksek-öğretim		
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD						
Avustralya	6.769	8.395	16.297	15.043	9.926	9.056
Avusturya	7.354	12.218	15.081	15.043	10.477	11.852
Belçika	x(5)	x(9)	x(9)	15.020	9.713	10.589
Kanada	m	15.557	24.384	20.903	15.119	m
Şili	a	3.556	9.329	6.829	6.478	3.520
Çek Cum	1.663	3.371	8.738	8.318	6.920	5.895
Danimarka	x(4,9)	x(9)	x(9)	17.634	m	11.788
Estonya	6.327	5.307	6.022	m	5.780	5.982
Finlandiya	x(5)	n	15.402	15.402	9.592	9.463
Fransa	m	11.461	14.945	14.079	9.854	9.562
Almanya	8.495	7.693	17.114	15.390	9.504	9.115
Yunanistan	m	m	m	m	m	m
Macaristan	5.132	5.055	7.454	7.327	5.732	5.135
İzlanda	x(5)	x(9)	x(9)	10.429	m	9.873
İrlanda	7.571	x(9)	x(9)	16.284	11.651	10.082
İsrail	5.429	9.690	13.248	12.568	m	6.885
İtalya	m	8.944	9.556	9.553	5.959	9.149
Japonya	x(4,9)	9.451	16.533	14.890	m	9.673
Kore	a	5.742	10.109	9.081	7.771	7.434
Lüksemburg	m	m	m	m	m	m
Meksika	a	x(9)	x(9)	7.504	6.298	2.763
Hollanda	11.408	n	17.245	17.245	11.203	10.704
Yeni Zelanda	8.796	8.594	11.125	10.526	8.815	7.218
Norveç	x(5)	x(9)	x(9)	18.942	11.598	13.285
Polonya	6.184	5.079	7.089	7.063	6.038	5.135
Portekiz	m	x(9)	x(9)	10.373	6.097	7.005
Slovak Cum	x(4)	x(4)	6.560	6.560	5.671	4.446
Slovenya	x(4)	x(9)	x(9)	9.263	7.608	8.719
İspanya	a	10.725	13.928	13.366	9.451	9.499
İsveç	6.128	7.865	20.864	20.014	10.019	11.162
İsviçre	x(4)	5.139	23.284	21.648	9.845	14.977
Türkiye	a	m	m	m	m	m
Birleşik Krallık	x(4)	x(9)	x(9)	15.310	8.399	10.051
ABD	m	x(9)	x(9)	29.910	26.908	14.923
OECD Ort.	4.780	~	~	13.717	9.349	8.831
OECD Toplam	~	~	~	18.258	15.208	9.860
AB21 Ort.	6.026	~	~	12.958	8.315	8.702
Diğer G20						
Arjantin	a	2.878	5.123	4.411	m	3.204
Brezilya	a	x(9)	x(9)	11.610	10.991	2.416

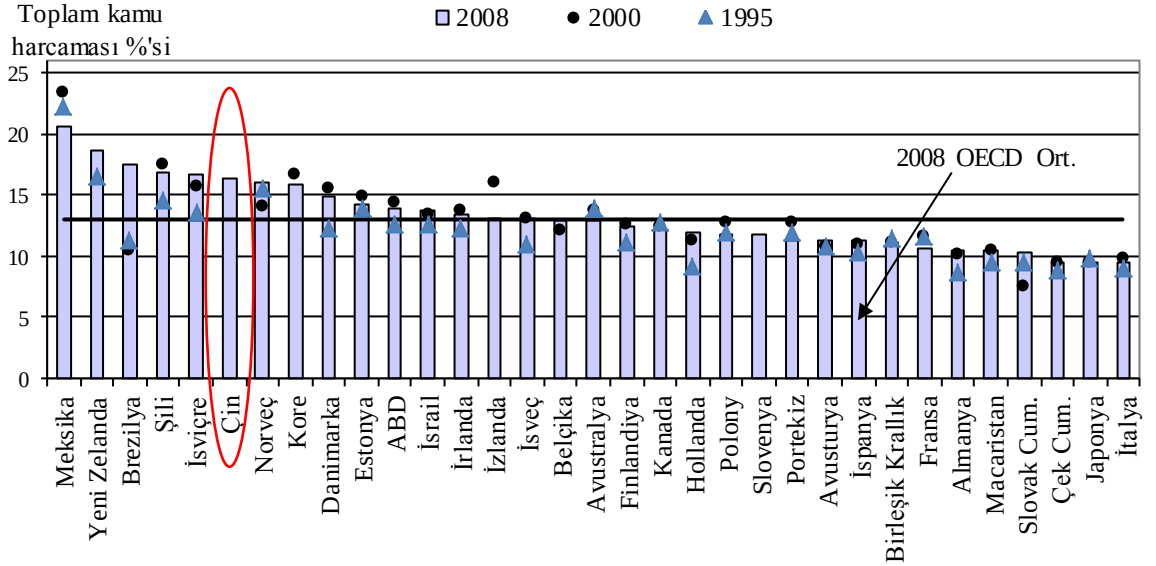
	Yükseköğretim (Ar-Ge dahil)				Ar-Ge hariç tüm yüksek-öğretim	İlköğretimden yüksek-öğretime
	Ortaöğretim sonrası yüksek-öğretim öncesi	B tipi yüksek-öğretim	A tipi yüksek-öğretim ve ileri araştırma programları	Tüm yüksek-öğretim		
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Çin	m	x(9)	x(9)	4.550	m	1.593
Hindistan	m	m	m	m	m	m
Endonezya	a	m	636	m	m	m
Rus Federasyonu	x(5)	4.281	7.436	6.758	6.439	4.878
Suudi Arabistan	m	m	m	m	m	m
Güney Afrika	m	m	m	m	m	m
G20 Ort.	m	m	m	12.785	m	7.217

Kaynak: OECD 2011a, s.218

Tüm OECD ülkeleri, ulusal kaynaklarının önemli bir kısmını eğitime yatırmaktadırlar. Hem kamu hem de özel finansman kaynakları göz önünde bulundurulduğunda (Şekil 2.16), 2008 yılında OECD ülkeleri genel GSYH'lerinin %6.1'ini okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine yatırmışlardır. Şili, Danimarka, İzlanda, İsrail, Kore, Norveç ve ABD, eğitim kurumlarına en fazla harcama yapan ülkelerdir: bu ülkelerde eğitime yapılan kamu ve özel sektör harcaması GSYH'nin en az %7'sini oluşturmaktadır. Öte yandan, 36 ülkenin 9'u ise GSYH'lerinin %5 veya daha azını eğitime yatırmışlardır: Çin (%3.3), Çek Cumhuriyeti (%4.5), Almanya (%4.8), Macaristan (%4.8), Endonezya (%3.3), İtalya (%4.8), Japonya (%4.9), Rus Federasyonu (%4.7) ve Slovak Cumhuriyeti (%4.0).



Şekil 2.16. Tüm Eğitim Kademeleri İçin (2000 Ve 2008) GSYH'nin Yüzdesi Olarak Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcama ve 2000 İle 2008 Arasındaki Değişimin Endeksi (2000=100, Sabit Fiyatlar) (OECD 2011a, S.224)



Şekil 2.17. Toplam Kamu Harcamasının Yüzdesi Olarak Eğitime Yapılan Toplam Kamu Harcaması (1995, 2000, 2008) (OECD 2011, S.248)

Şekil 2.17, doğrudan eğitim kurumlarına yapılan kamu harcamalarına ilaveten hane halkına yapılan sübvansiyonları (burs veya öğrenim kredisi gibi geçime katkı sağlayacak yardımlar) ve diğer özel varlıkları yıllara göre toplam kamu harcaması olarak göstermektedir. Kamu sektörünün derinlik ve genişliği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Şekilde Çin’le ilgili sadece 2008 yılı verisi bulunmaktadır. OECD ülkelerinde eğitime yapılan toplam kamu harcamalarının ortalaması yaklaşık % 13 olarak gerçekleşmişken, Çin’de bu oran yaklaşık % 16 olmuştur (OECD 2011a, s.248). Bu durum, Çin’de eğitime verilen önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

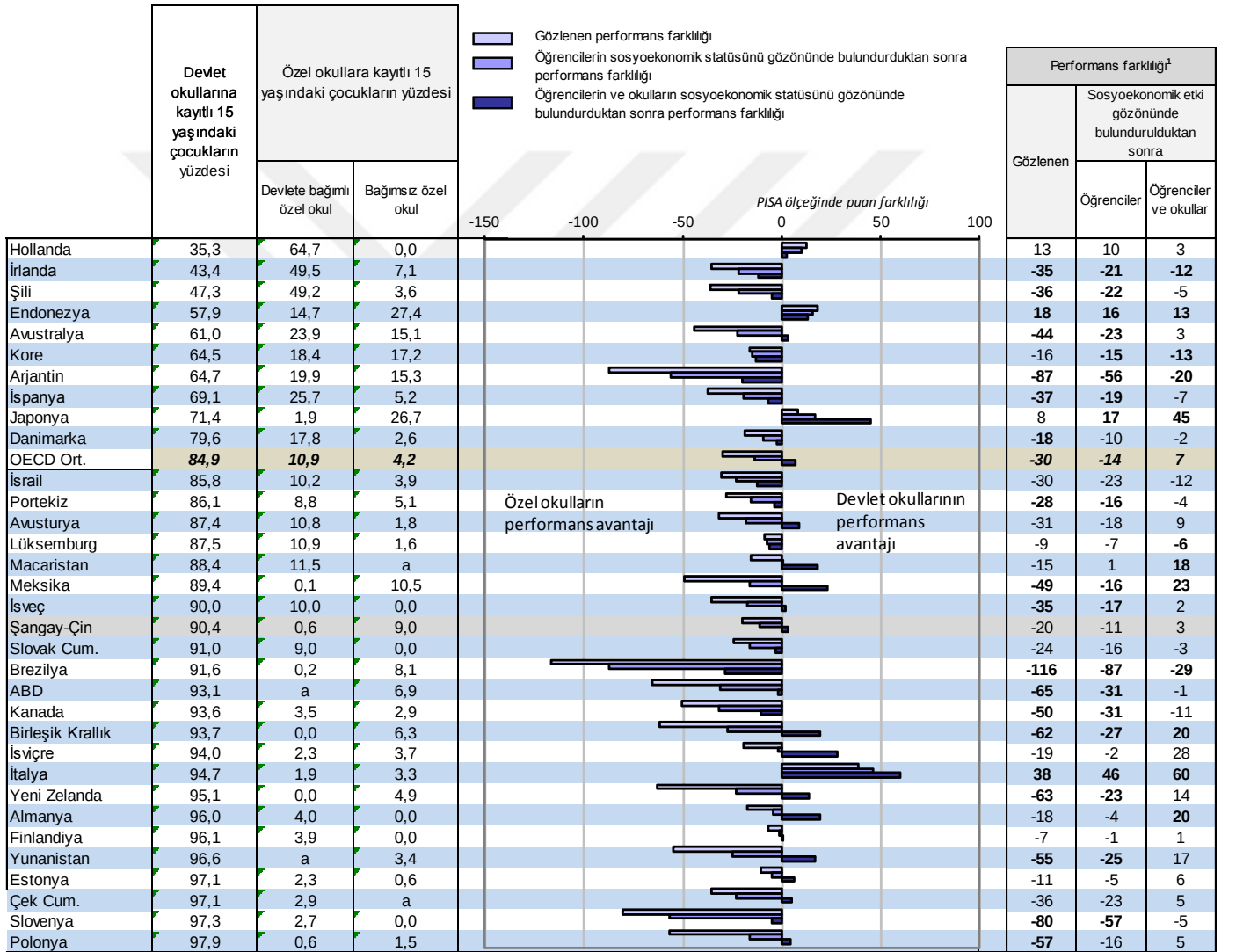
Tüm OECD ülkeleri arasında, sadece 13 ülkenin eğitim sistemi kapsamlıdır (tüm 15-yaş-çocuklarına tek bir eğitim programı sunulmaktadır). Ancak bu kapsamlı programlarda bile öğrenciler kendi ilgi alanlarına ve akademik hedeflerine göre farklı derslere ve programlara kayıt olabilmektedirler. Geri kalan 19 OECD ülkesinde ise, öğrenciler en az iki farklı programa yönlendirilmektedirler. Bu yönlendirme genellikle 14 yaşında gerçekleşmekte; ancak, Avusturya ve Almanya’da bu yaş 10’a, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye’de ise 11’e inmektedir.

Veri elde edilebilen ülkelerden 13 OECD ülkesinde, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğu mesleki eğitim öncesi veya mesleki eğitim programlarına devam etmektedirler. Çift sistemli çıraklık programı olan pekçok OECD ülkesi (Avusturya, Almanya, Lüksemburg, Hollanda ve İsviçre) ile Arjantin, Belçika, Çin, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İtalya, Norveç, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya ve İsveç’te ortaöğretim öğrencilerinin en az %50’si mesleki eğitim öncesi veya mesleki eğitim programlarına kayıt olmaktadır. Öte yandan, benzer programlar oralarda da sunulsa da, Brezilya, Kanada, Şili, Estonya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, Hindistan, Endonezya, İrlanda, İsrail, Japonya, Kore, Meksika, Yeni Zelanda, Portekiz ve Birleşik Krallık’ta öğrencilerin en az % 60’ı genel programlara kayıt olmaktadır. (OECD 2011a, s.296)

Şekil 2.18 genel olarak incelendiğinde, özel okullarda okuyan öğrencilerin okuma performanslarının genelde daha yüksek olduğu görülmektedir. Şangay’da da normalde özel okullar devlet okullarına kıyasla performans avantajı göstermektedir. Ancak, öğrencilerin ve okulların sosyoekonomik statüsünü gözönünde bulundurduktan sonraki performans farklılığı, düşük bir oranda da olsa, devlet okulları lehine dönmektedir.

Öğrenciler Sınıfta Ne Kadar Zaman Geçirmektedirler?

OECD ülkelerindeki öğrencilerin 7 ila 14 yaş arasında, çoğu zorunlu öğretim kapsamında, 6.732 saatlik öğretim alması beklenmektedir. OECD ülkeleri arasında ortalama okuma, yazma ve edebiyat, matematik ve fen öğretimi, 9-11 yaş için zorunlu eğitimin %48'ini, 12-14 yaş için ise %41'ini oluşturmaktadır (OECD 2011a, s.380).



Şekil 2.18. Kamu ve Özel Okullara Göre 15 Yaşındakilerin Okuma Performanslarındaki Farklılık (OECD 2011a, s.300)

Sınıfta geçirilen süre aslında öğrencilerin aldığı eğitimin bir kısmını oluşturmaktadır. Çünkü öğretim sınıf ve/veya okul dışında da devam etmektedir. Örneğin, çoğunlukla ortaöğretim öğrencileri, performanslarını arttırmak amacıyla okulda öğrendikleri konuları desteklemek üzere okul sonrasında da farklı kaynaklardan ders almaktadırlar. Bu dersler kamu tarafından finanse edilebildikleri gibi öğrencilerin aileleri tarafından da karşılanabilmektedir.

2009 PISA araştırması bulguları, okul sonrası gerçekleşen bu derslerin sürelerinin ülkeler arasında büyük farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. OECD ülkeleri arasındaki ortalama, öğrencilerin büyük bir kısmı haftada dört saate kadar okul sonrası ders aldıklarını [Matematik (%26), Fen (%17), Eğitim dili (okuma, yazma ve edebiyat) (% 6) ve diğer dersler (%19)] belirtmişlerdir. Matematik dersi genelde en yaygın okul sonrası ders olarak görülmektedir. Estonya, Yunanistan, Kore, Rus Federasyonu ve Şangay-Çin’de, öğrencilerin %45’inden fazlası haftada dört saate kadar matematik dersi alırken, Kore, Endonezya ve Şangay-Çin’deki %20’lik ek bir öğrenci grubu dört saatten de fazla ders almaktadırlar. Diğer dersler için de benzer bir eğilim görülmektedir (OECD 2011a, s.382).

Tablo 2.30. Kamu Kurumlarında Zorunlu ve Amaçlanan Ders Saatleri (2009) 15 yaşındakiler için müfredatta mecburi olan ve olmayan yıllık ortalama ders saatleri

	Zorunlu eğitimin bitiş yaşı	Nüfusun %90'ından fazlasının kayıtlı olduğu yaş aralığı	Toplam zorunlu eğitim süresince yıl başına ortalama ders saati					Toplam hedeflenen eğitim süresince yıl başına ortalama ders saati				
			7-8 yaşlar	9-11 yaşlar	12-14 yaşlar	15 yaş (normal program)	15 yaş (en az talepkar program)	7-8 yaşlar	9-11 yaşlar	12-14 yaşlar	15 yaş (normal program)	15 yaş (en az talepkar program)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD												
Avustralya	15	5 - 16	972	971	983	964	932	972	971	983	964	932
Avusturya	15	5 - 16	690	766	913	1005	960	735	811	958	1050	1005
Belçika(Fl.)	18	3 - 17	a	a	a	a	a	831	831	955	955	448
Belçika (Fr.)	18	3 - 17	840	840	960	m	m	930	930	1020	m	m
Kanada	16-18	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Şili	18	6 - 15	675	675	709	743	743	855	855	855	945	945
Çek Cum.	15	5 - 17	624	713	871	950	683	624	713	871	950	683
Danimarka	16	3 - 16	701	803	900	930	900	701	803	900	930	900
İngiltere	16	4 - 16	893	899	925	950	a	893	899	925	950	a
Estonya	15	4 - 17	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m

	Zorunlu eğitimin bitiş yaşı	Nüfusun %90'ından fazlasının kayıtlı olduğu yaş aralığı	Toplam zorunlu eğitim süresince yıl başına ortalama ders saati					Toplam hedeflenen eğitim süresince yıl başına ortalama ders saati				
			7-8 yaşlar	9-11 yaşlar	12-14 yaşlar	15 yaş (normal program)	15 yaş (en az talepkar program)	7-8 yaşlar	9-11 yaşlar	12-14 yaşlar	15 yaş (normal program)	15 yaş (en az talepkar program)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Finlandiya	16	6 - 18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
Fransa	16	3 - 17	847	847	971	1042	a	847	847	1065	1147	a
Almanya	18	4 - 17	643	794	898	912	m	643	794	898	912	m
Yunanistan	14-15	5 - 17	720	812	821	798	a	720	812	821	798	a
Macaristan	18	4 - 17	555	601	671	763	763	614	724	885	1106	1106
İzlanda	16	3 - 16	720	800	872	888	a	720	800	872	888	a
İrlanda	16	5 - 18	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
İsrail	17	4 - 16	914	991	981	964	m	914	991	981	1101	m
İtalya	16	3 - 16	891	913	1001	1089	m	990	1023	1089	1089	m
Japonya	15	4 - 17	709	774	868	m	a	709	774	868	m	a
Kore	14	7 - 17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Lüksemburg	15	4 - 15	924	924	908	900	900	924	924	908	900	900
Meksika	15	4 - 14	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1058	a
Hollanda	18	4 - 17	940	940	1000	1000	a	940	940	1000	1000	a
Yeni Zelanda	16	4 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norveç	16	3 - 17	700	756	829	859	a	700	756	829	859	a
Polonya	16	6 - 18	446	563	604	595	a	486	603	644	635	a
Portekiz	14	5 - 16	875	869	908	893	m	910	898	934	945	m
İskoçya	16	4 - 16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slovak Cum.	16	6 - 17	687	767	813	926	926	715	785	842	926	926
Slovenya	14	6 - 17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888
İspanya	16	3 - 16	875	821	1050	1050	1050	875	821	1050	1050	1050
İsveç	16	4 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
İsviçre	15	5 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	14	7 - 13	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
ABD	17	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD Ort.	16	5 - 16	749	793	873	902	860	775	821	907	941	889
AB21 Ort.	16	4 - 17	746	790	865	897	865	767	815	902	935	880
Diğer G20												
Arjantin	17	5 - 15	m	720	744	m	m	m	m	m	m	m
Brezilya	17	7 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Çin	m	m	531	613	793	748	m	m	m	m	m	m

	Zorunlu eğitimin bitiş yaşı	Nüfusun %90'ından fazlasının kayıtlı olduğu yaş aralığı	Toplam zorunlu eğitim süresince yıl başına ortalama ders saati					Toplam hedeflenen eğitim süresince yıl başına ortalama ders saati				
			7-8 yaşlar	9-11 yaşlar	12-14 yaşlar	15 yaş (normal program)	15 yaş (en az talepkar program)	7-8 yaşlar	9-11 yaşlar	12-14 yaşlar	15 yaş (normal program)	15 yaş (en az talepkar program)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Hindistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Endonezya	15	6 - 14	m	551	654	m	m	m	m	m	m	m
Rus Federasyonu	17	7 - 14	493	737	879	912	m	493	737	879	912	m
Suudi Arabistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Güney Afrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Kaynak: OECD 2011a, s.389

Tablo 2.30'daki OECD ve AB ülkeleri ortalaması ile Çin'in ders saatleri kıyaslandığında, mevcut verilere göre, tüm yaşlarda Çin'deki ders saatlerinin daha az olduğu görülmektedir. Hatta normal 15 yaş programında, OECD ortalaması 902 saat, AB21 ortalaması 897 saat iken, Çin 748 saat ile, Polonya, İsveç, Türkiye ve Şili'den sonra sondan dördüncü sırada gelmektedir.

Tablo 2.31. Haftalık Ders Saatlerine Göre, Okul Sonrası Derslere Devam Eden 15 Yaş Öğrencilerin Yüzdesi 1 *Sonuçlar öğrencilerin beyanlarına göre ifade edilmiştir.*

	Öğretim dili (okuma, yazma ve edebiyat)			Matematik		
	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
OECD						
Avustralya	88,7	9,5	1,9	80,9	16,5	2,6
Avusturya	94,8	4,6	0,6	83,0	15,7	1,3
Belçika	85,5	11,6	3,0	74,6	20,6	4,8
Kanada	90,8	6,9	2,3	81,5	14,9	3,5
Şili	80,8	10,9	8,3	70,4	21,2	8,5
Çek Cum.	78,1	17,6	4,4	69,6	25,2	5,2
Danimarka	71,9	21,0	7,1	70,5	24,5	4,9
Estonya	47,9	41,8	10,4	36,8	47,3	15,9
Finlandiya	92,1	6,6	1,3	89,8	7,6	2,6
Fransa	73,8	21,5	4,7	62,3	32,1	5,6
Almanya	89,2	9,2	1,6	74,3	22,8	2,9
Yunanistan	61,0	32,6	6,4	32,6	52,6	14,8
Macaristan	92,7	6,3	1,0	70,0	28,3	1,7
İzlanda	91,1	6,7	2,3	78,6	18,5	3,0

	Öğretim dili (okuma, yazma ve edebiyat)			Matematik		
	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
İrlanda	92,1	6,4	1,5	79,7	18,3	2,0
İsrail	72,4	21,0	6,7	47,2	40,4	12,5
İtalya	74,0	16,2	9,8	57,4	32,4	10,2
Japonya	m	m	m	m	m	m
Kore	32,4	51,8	15,8	23,4	47,0	29,7
Lüksemburg	85,1	11,7	3,2	71,3	23,6	5,1
Meksika	57,8	26,9	15,3	49,4	33,0	17,6
Hollanda	89,3	9,1	1,7	82,2	15,3	2,5
Y. Zelanda	88,9	8,8	2,3	83,2	13,9	2,9
Norveç	70,0	24,4	5,6	65,0	28,7	6,2
Polonya	73,3	22,0	4,7	58,1	37,1	4,8
Portekiz	79,6	18,3	2,1	59,5	36,8	3,7
Slovak Cum.	80,8	16,8	2,4	72,6	25,0	2,4
Slovenya	88,5	8,9	2,6	68,6	26,7	4,7
İspanya	80,7	13,9	5,4	59,7	31,8	8,4
İsveç	88,0	10,0	2,0	84,4	13,9	1,7
İsviçre	87,2	10,4	2,3	78,1	19,2	2,7
Türkiye	68,4	22,2	9,4	55,3	28,2	16,5
Brlşk Krallı	80,3	16,0	3,7	70,1	25,5	4,4
ABD	85,7	10,3	4,0	78,6	16,3	5,1
OECD Ort.	79,2	16,1	4,7	67,2	26,1	6,7
Diğer G20						
Arjantin	79,8	15,2	5,0	62,9	31,5	5,6
Brezilya	62,1	25,0	12,9	53,0	33,1	13,9
Endonezya	47,2	35,2	17,6	31,6	43,5	24,8
Rus Federas.	45,6	48,9	5,6	31,9	59,5	8,6
Şangay-Çin	45,8	39,5	14,7	29,0	47,4	23,6

Kaynak: OECD 2011a, s.388

Tablo 2.32. Haftalık Ders Saatlerine Göre, Okul Sonrası Derslere Devam Eden 15 Yaş Öğrencilerin Yüzdesi 2 *Sonuçlar öğrencilerin beyanlarına göre ifade edilmiştir.*

	Fen			Diğer dersler		
	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
OECD	90,5	7,9	1,7	85,2	10,9	3,8
Avustralya	90,5	7,9	1,7	85,2	10,9	3,8
Avusturya	96,1	3,2	0,7	86,9	11,6	1,5
Belçika	84,2	13,5	2,3	82,2	14,0	3,8
Kanada	89,4	8,0	2,6	87,0	9,4	3,6
Şili	78,5	15,6	5,9	81,8	12,7	5,4
Çek Cum.	75,3	19,4	5,2	70,8	23,8	5,4
Danimarka	77,0	21,3	1,8	74,3	20,4	5,4
Estonya	43,1	46,4	10,5	42,9	45,4	11,7
Finlandiya	92,2	5,9	1,9	87,6	9,1	3,3
Fransa	78,7	18,1	3,2	79,3	15,8	4,9
Almanya	91,7	6,9	1,4	76,6	18,1	5,3
Yunanistan	44,2	42,6	13,1	63,3	19,8	16,9
Macaristan	89,7	8,7	1,6	78,5	17,9	3,6
İzlanda	93,1	5,5	1,4	85,2	11,6	3,2
İrlanda	93,2	5,2	1,6	84,4	12,6	3,0
İsrail	74,3	19,3	6,4	64,3	25,1	10,7
İtalya	75,3	19,1	5,7	62,4	26,3	11,3
Japonya	m	m	m	m	m	m
Kore	43,3	47,1	9,6	33,0	46,7	20,2
Lüksemburg	83,8	11,8	4,4	82,5	12,9	4,6
Meksika	52,3	30,4	17,3	65,2	18,0	16,7
Hollanda	89,7	8,5	1,8	85,0	11,7	3,3
Y.Zelanda	88,9	8,3	2,8	84,7	11,3	4,0
Norveç	69,0	26,8	4,2	68,2	23,9	7,9
Polonya	67,5	27,4	5,1	52,8	36,7	10,4
Portekiz	86,5	11,4	2,0	75,2	21,9	2,9
Slovak Cum.	92,1	6,1	1,7	80,6	16,4	3,0
Slovenya	79,8	16,2	4,0	79,9	14,4	5,7
İspanya	76,0	18,3	5,7	67,0	25,8	7,1
İsveç	87,6	10,7	1,6	84,8	11,4	3,8
İsviçre	90,4	8,1	1,5	81,5	16,1	2,4
Türkiye	65,7	19,3	15,0	73,0	15,8	11,2
Brlşk Krallı	75,5	18,9	5,7	60,8	32,2	7,0
ABD	83,3	12,3	4,5	79,6	13,1	7,4
OECD Ort.	78,7	16,6	4,7	74,1	19,2	6,7

	Fen			Diğer dersler		
	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla	Katılmıyor	Haftada 4 saatten az	Haftada 4 saat veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
Diğer G20						
Arjantin	77,3	17,2	5,6	71,9	19,4	8,7
Brezilya	59,4	29,0	11,6	62,7	22,3	15,0
Endonezya	35,6	40,5	23,9	46,9	28,0	25,0
Rus Federas.	61,5	32,6	5,9	59,7	31,4	9,0
Şangay-Çin	71,2	22,3	6,5	38,1	43,0	18,9

Kaynak: OECD 2011a, s.388

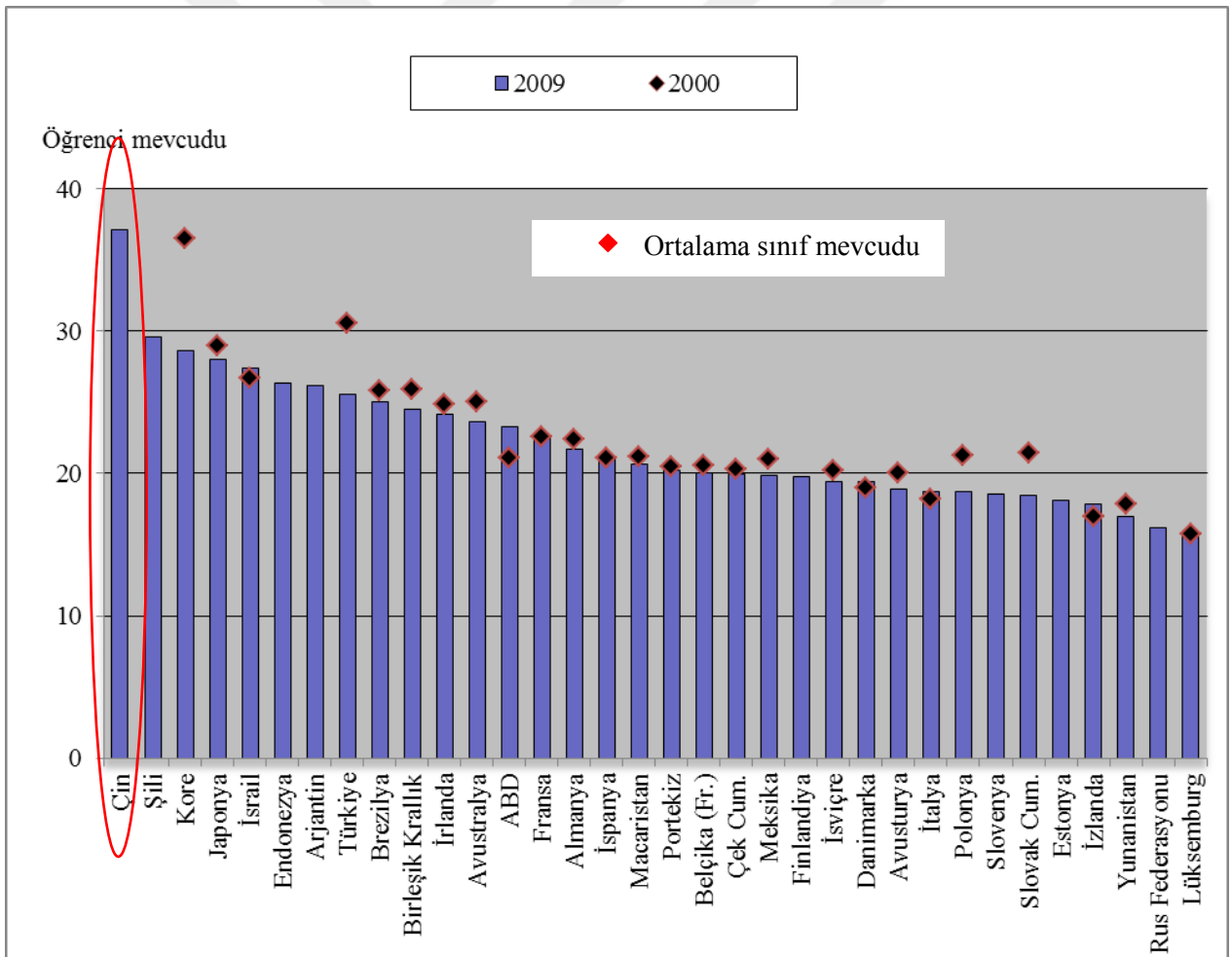
Tablo 2.31 ve Tablo 2.32 özel öğretim kurslarına devam eden (veya özel ders alan) öğrencilerin oranlarını göstermektedir. Tablo 2.31 incelendiğinde, Şangay'daki öğrencilerin OECD ortalamasına kıyasla oldukça yüksek bir oranda özel öğretim kurslarına devam ettikleri görülmektedir. Öğretim dili için hiç etüd merkezine devam etmeyen öğrencilerin OECD ortalaması %79.2 iken, Şangay'da bu oran %45.8; haftada dört saatten az ders alanların OECD ortalaması %16.1'ken, Şangay'da bu oran %39.5; dört saatten fazla ders alanların oranı ise %4.7'ye %14.7 olarak tespit edilmiştir. Benzeri durum matematik dersi için de geçerlidir. Matematikte, haftada dört saatten fazla ders alanların OECD ortalaması %6.7 iken Şangay'da bu oran yaklaşık dört kat daha yüksektir (%23.6). Fen ve diğer dersler için de benzer bir durumun geçerli olduğu Tablo 2.32'den anlaşılmaktadır. Şangay'da okul sonrası derslere (özel öğretim kursları) devam eden öğrencilerin oranlarının bu denli fazla olmasının, sağlanan başarıda önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir.

Diğer derslerden ziyade matematik dersine bu denli önem verilmesinin asıl nedeni, üniversite sınavındaki ağırlığı olabilir. Öğrencinin girmek istediği bölüm ne olursa olsun (müzik veya mühendislik), sınavın yaklaşık %20-25'lik bir oranını matematik bölümündeki başarısı belirlemektedir. Bu durumda da matematik performansı bir öğrencinin geleceğini belirleyen en önemli etkenlerden biri olmaktadır (Tucker, 2005, s.12).

Öğretmen-Öğrenci Oranı Nedir ve Sınıflar Kaç Kişiden Oluşmaktadır?

OECD ülkelerinde ilköğretimde ortalama sınıflarda 21’den fazla öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı Şili ve Çin’de 29’dan fazla, Lüksemburg ve Rus Federasyonu’nda ise, yarısı kadar sayılarda değişiklik göstermektedir. Başta Kore ve Türkiye olmak üzere, 2000 ve 2009 yılları için veri sağlanabilen ülkelerin üçte ikisinden fazlasında ilköğretim düzeyinde artık sınıfların daha küçük mevcutlardan oluştuğu görülmektedir. Ortaokul seviyesinde ise OECD ülkelerinin sınıf mevcudu ortalaması 24’tür.

Şekil 2.19’a göre, ortalama bir OECD ülkesinin ilköğretim sınıfında 21’den fazla öğrenci bulunmaktadır. Tüm ülkeler göz önünde bulundurulduğunda ise, sınıf mevcutları, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Yunanistan,



Şekil 2.19. İlköğretimde Ortalama Öğrenci Sayısı (2000, 2009) (OECD 2011, s.392)

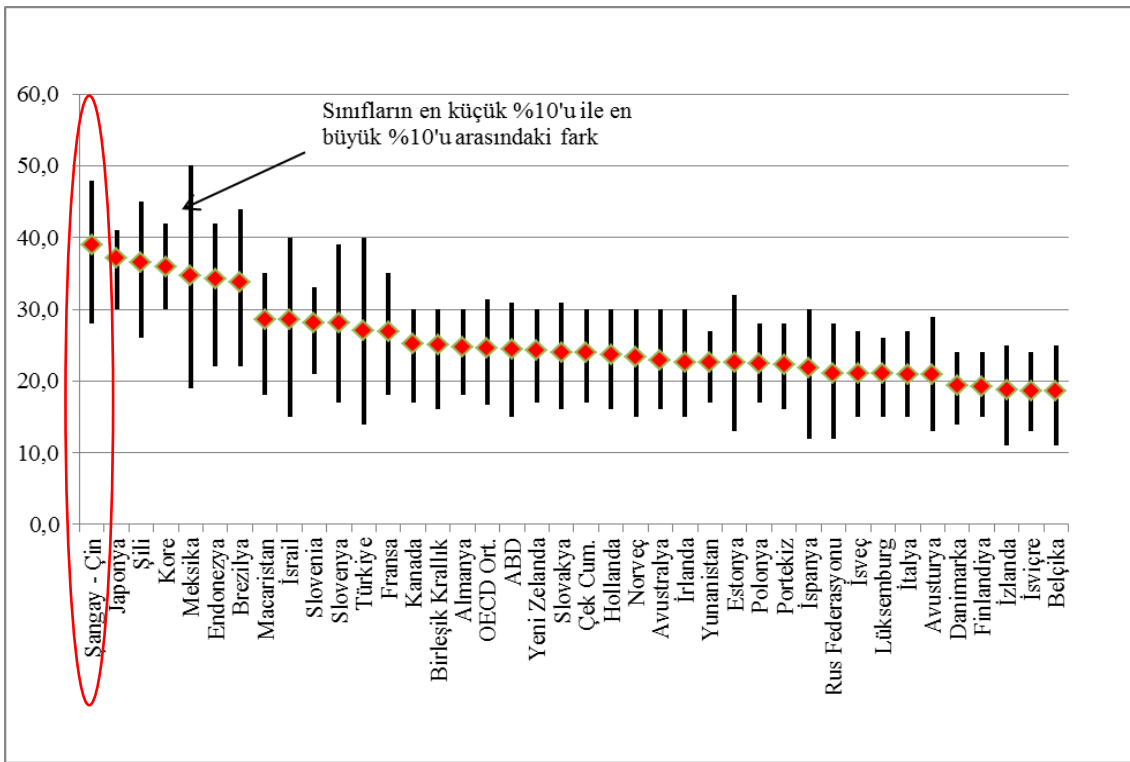
İzlanda, İtalya, Lüksemburg, Meksika, Polonya, Rus Federasyonu, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya ve İsviçre (kamu kurumları)'de 20 veya daha azdan, Şili ve Çin'de 29'dan fazlaya dağılım göstermektedir. Ortaokul düzeyinde ise, ortalama OECD ülkesi sınıflarında 24 öğrenci bulunmaktadır. Tüm ülkelere bakıldığında ise, Danimarka, Estonya, Finlandiya, İzlanda, Lüksemburg, Rus Federasyonu, Slovenya, İsviçre (kamu kurumları) ve Birleşik Krallık'ta 20 veya daha az sayıda öğrenciden Endonezya ve Kore'de 35'ten, Çin'de ise 50'den fazla öğrenciye çıkıldığı görülmektedir. Sınıf mevcudu ile ilgili göstergeler genellikle ilk ve ortaöğretim ile sınırlıdır çünkü daha yüksek kademelerde, öğrenciler alanlarına göre çeşitli dersler aldıkları için, sınıf mevcudunu tanımlamak ve belirlemek güçleşmektedir (OECD 2011a, s.394).

Sınıf mevcudu, öğretmenin bireysel olarak öğrencilerine ayırabileceği zaman ve verebileceği dikkati belirlemesinin yanı sıra öğrenciler arasındaki sosyal dinamikleri etkileyebilmesi nedeniyle önem kazanmaktadır. Ancak Ehrenberg ve diğerleri (2001) ile Piketty (2006)'den aktarılan sınıf mevcudu ile ilgili araştırmalar genellikle öğrenci performansı ile arasında zayıf bir ilişki bulmakta; aynı durum disiplin ortamı ya da öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi diğer değişkenlerde de geçerli bulunmaktadır. Finn (1998) sınıf mevcudunu, 15 yaşındakilere kıyasla, daha küçük sınıftakiler için daha önemli görmektedir (OECD 2011a, s.394). Ancak diğer tüm faktörler eşitken, düşük mevcutlu sınıflar genelde daha faydalı olmaktadır. Fakat PISA 2009 analizleri sınıf mevcudunu düşürme çalışmalarının genellikle oldukça masraflı olduğunu ve öğrenme etkililiğini arttırmak için, öğretmenlerin niteliğine yatırım yapmaya kıyasla, daha az verimli olduğunu göstermektedir.

PISA 2009 araştırması, okumaya odaklanarak 15-yaş-öğrencilerin performanslarını incelemiştir. Bu nedenle, ulusal eğitim dili (okuma, yazma ve edebiyat) sınıflarındaki öğrencilerin sayıları ayrıca incelenmiştir. 15-yaş-öğrenciler için OECD ülkelerinde ortalama sınıf mevcudu 25'tir. (Bu sayının ortaokulda ortalama sınıf mevcudu olan 24'ten bir fazla olması, metodoloji farklılıklarının yanı sıra, bu yaş grubunun bazı ülkelerde ortaokulda yer alırken diğerlerinde lisede olmasından kaynaklanmaktadır) (OECD 2011a, s.394).

Şekil 2.20 incelendiğinde, ülkeler arasında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak, PISA performansı ve ortalama sınıf mevcuduna bakıldığında, ilginç sonuçlar

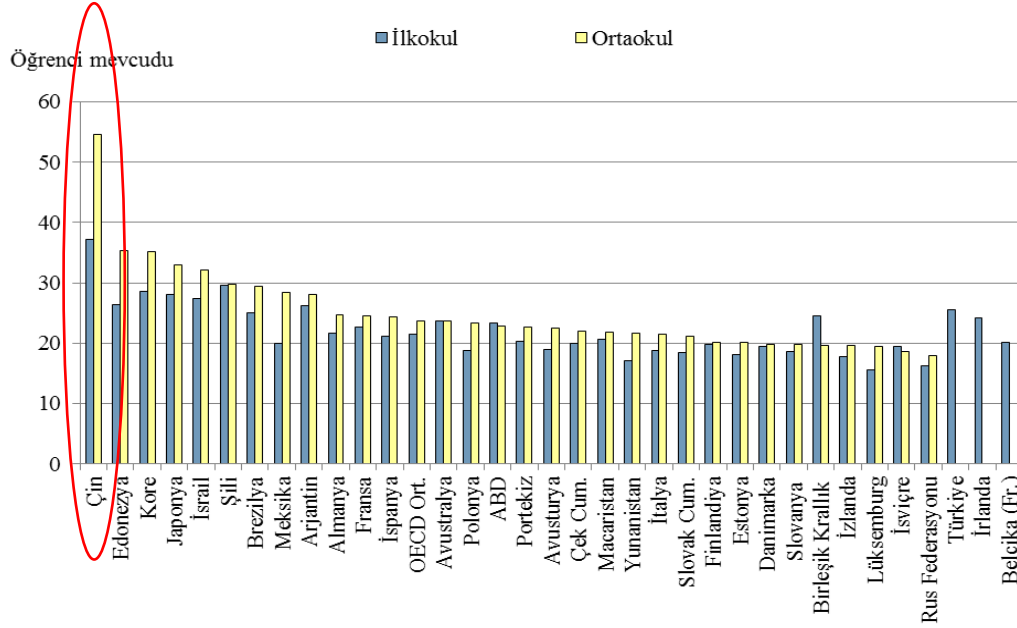
ortaya çıkmaktadır. Okuma becerisinde PISA performansı bağlamında, eğitim yapılan dilin sınıf mevcudunun okuma becerisine etkisi tespit edilmemiştir. Örneğin, Finlandiya'nın hem sınıf mevcudu düşüktür hem de PISA okuma becerisi performansında diğer ülkelere kıyasla üst sıralarda yer almaktadır. Ancak, Şangay, Japonya ve Kore gibi, yine üst sıralarda yer alan ülkeler aynı zamanda en kalabalık sınıflara sahip olanlardır. Kalabalık sınıflar bu ülkelerin ortalamanın üstünde okuma performansı sergilemelerine engel teşkil etmemektedir.



Şekil 2.20. 15-Yaş-Öğrencilerin Ulusal Öğretim Dili Dersleri İçin Ortalama Sınıf Mevcudu (2009) (OECD 2011a, s.395)

Okulların bir diğer önemli özelliği, öğretim ve öğrenme için uygun bir iklim oluşturup oluşturamadıklarıdır. Benzer sınıf mevcutları, öğrencilerin okuma performanslarını etkileyebilen disiplin ortamının veya öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geri planda kalmasına yol açabilmektedir. PISA tarafından tespit edilen sosyoekonomik köken ve öğrenmenin diğer boyutları göz önünde bulundurulduktan sonra bile, öğrencilerin okuma performansları daha iyi öğretmen-öğrenci ilişkisinden ve daha iyi disiplin ortamından olumlu etkilenmektedir. Örneğin, sınıf mevcutları benzer olsa da, Şili ve

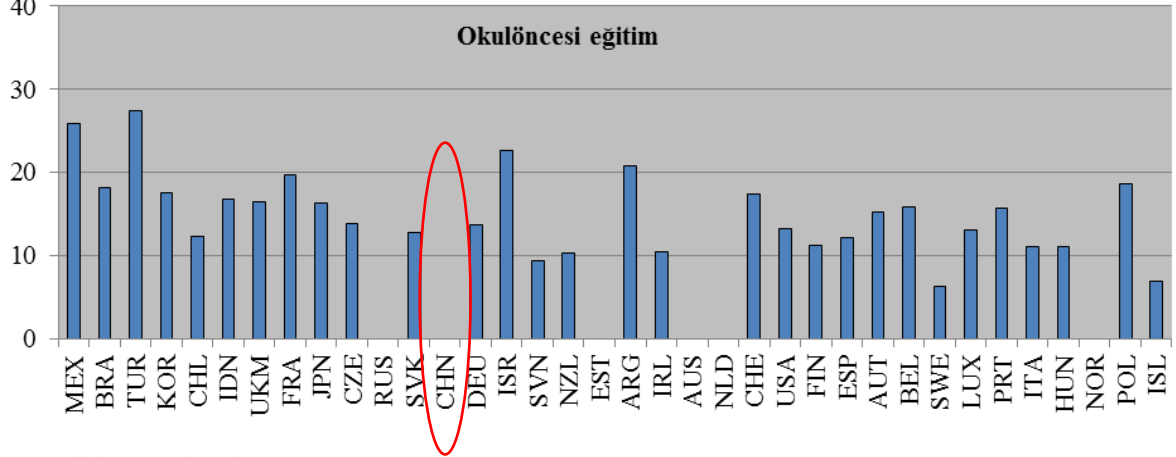
Japonya'nın bu iki alandaki farklılıkları ve bunların öğrenmeye etkileri, okuma performanslarındaki farklılığı açıklamakta kullanılabilir (OECD 2011a, s.395)



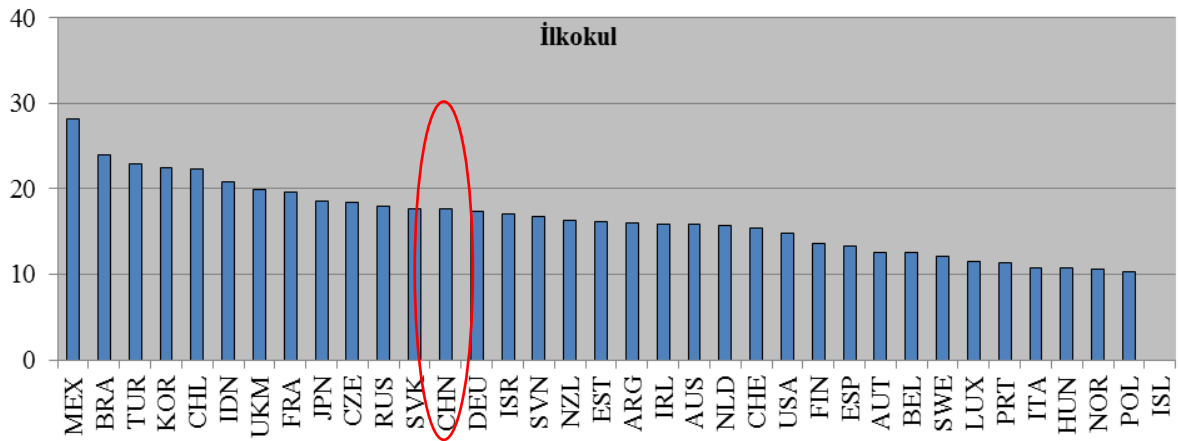
Şekil 2.21. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Ortalama Sınıf Mevcudu (2009) (OECD 2011a, s.396)

Şekil 2.21’de görüldüğü gibi, OECD ülkelerinin üçte birinde ortalama ortaokul sınıf mevcudu, 22 ila 25 öğrenci arasında değişmektedir. Ortaokul sınıfları genellikle ilkokuldan daha kalabalıktır. Brezilya, Çin, Endonezya, İsrail, Japonya, Kore, Meksika ve Polonya’da ortalama sınıf mevcudu dört öğrenciden fazla artmaktadır. Birleşik Krallık, İsviçre ve ABD’de ise aksine düşüş yaşanmaktadır.

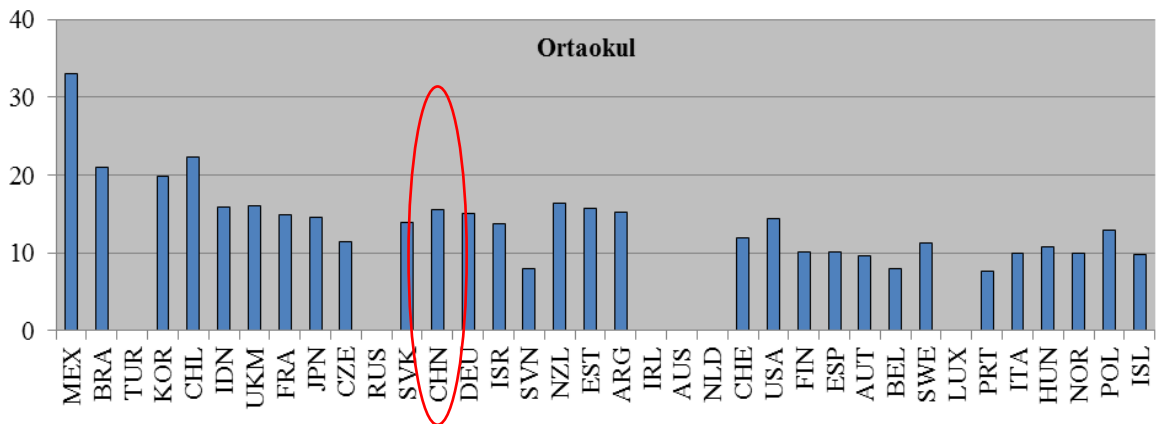
Öğretmen başına öğrenci sayısı



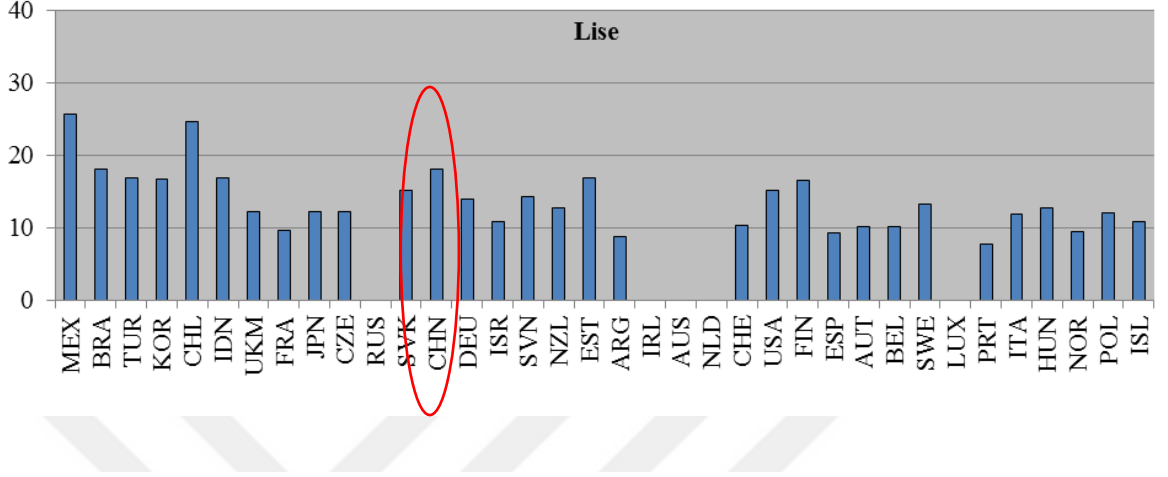
Öğretmen başına öğrenci sayısı



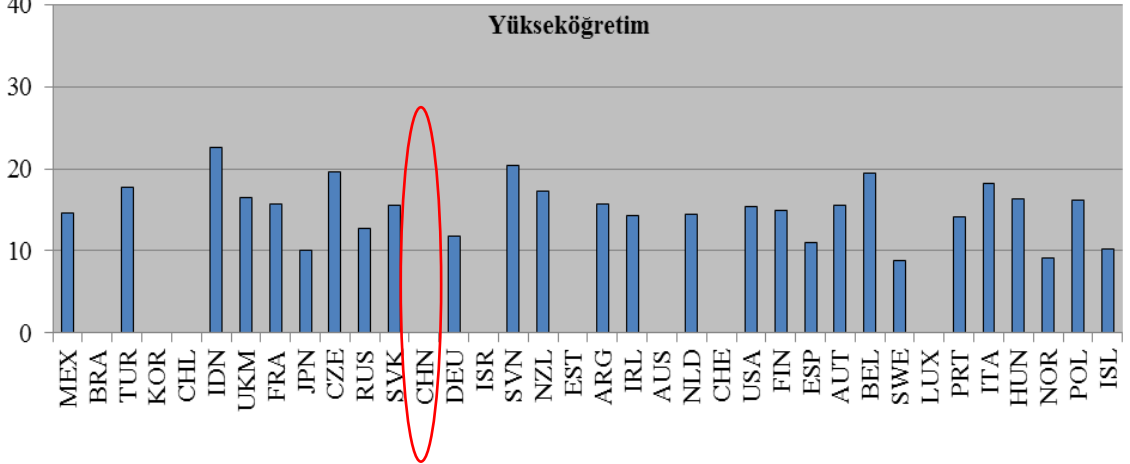
Öğretmen başına öğrenci sayısı



Öğretmen başına öğrenci sayısı



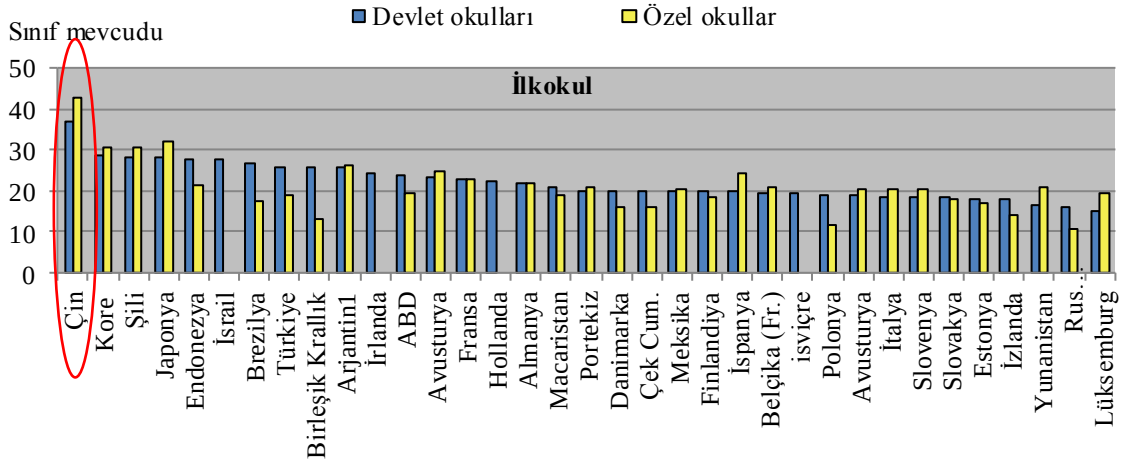
Öğretmen başına öğrenci sayısı



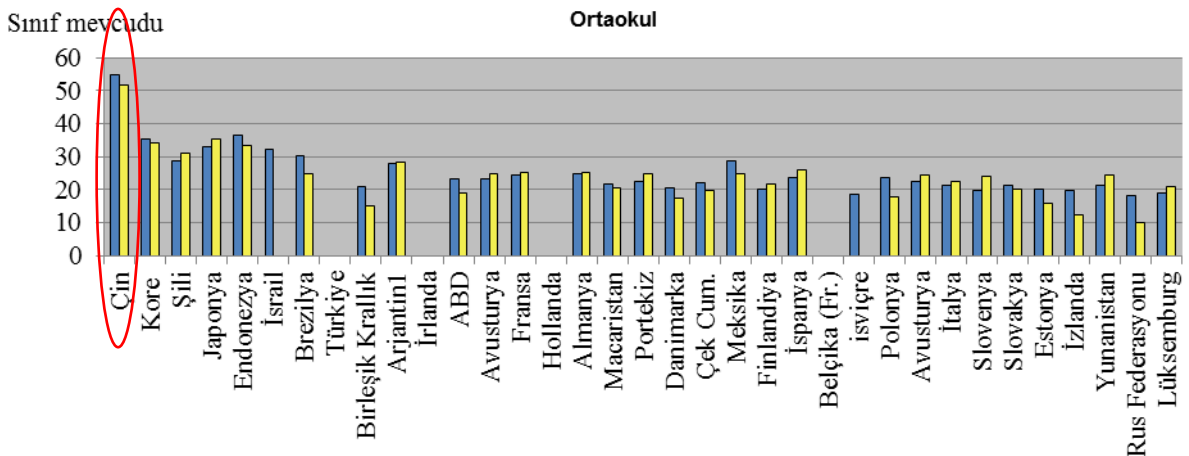
Şekil 2.22. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Öğretim Personeline Oranları (2009) (OECD 2011a, s.397)

Şekil 2.22’de yer alan öğretmen başına öğrenci sayıları incelendiğinde, öncelikle, okulöncesi ve yükseköğretim kademelerinde tüm ülkelerde (ve özelde Çin’de) yeterli veri olmadığı görülmektedir. Bunun bir nedeni okulöncesi eğitimin yeterince yaygın ve örgün olmaması olabilir. Yükseköğretim bağlamında ise, disiplinler farklılaştığı, öğrenciler disiplinlerarası dersler alabildiği için, durumu tek tabloda ifade etmek güç olabilmektedir. Çin’in verileri incelendiğinde, ilkökul düzeyinde öğretmen başına öğrenci sayısının, ülkemiz dahil pek çok ülkeden daha düşük olduğu görülmektedir. En

yüksek orana sahip Meksika’da, ilkökul düzeyinde öğretmen başına öğrenci sayısı 30’a yaklaşırken, Çin’de bu oran 20’nin altında kalmaktadır. Polonya, Norveç gibi ülkelerde ise, ortalama 10 civarındadır. Ortaokul düzeyinde ise, Meksika 30’un üzerinde, Şili ve Brezilya ise 20’nin üzerinde öğretmen başına öğrenci sayısı ile yine en yüksek oranları temsil etmektedirler. Bu kademede Çin’de öğretmen başına öğrenci sayısı yaklaşık 15 civarındadır. 10’un altında öğrenci sayıları ile en düşük oran İsveç ve Portekiz’de görülmektedir. Son olarak, lise kademesinde öğretmen başına öğrenci sıralamasında, Çin’in, Meksika ve Şili’nin ardından 3’üncü sırada yer aldığı görülmektedir. İlk iki



ülkede öğretmen başına 30’a yakın öğrenci düşmekteyken Çin’de bu oran 20’nin biraz



Şekil 2.23. Eğitim Kademesine Göre Kamu ve Özel Kurumlarda Ortalama Sınıf Mevcudu (2009) (OECD 2011a, s.399)

altında kalmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde Çin’de öğretmen başına öğrenci sayısının OECD ortalamasına yakın değerlerde olmasının, ülkede son yıllara kadar sıkı bir şekilde uygulanmakta olan nüfus kontrolü politikasının etkisiyle olduğu söylenebilir.

Genellikle devlet okullarındaki öğrenci sayısı özel okullardakilerden daha fazladır. Şekil 2.23 incelendiğinde, ilkokul düzeyinde, bunun en belirgin örneklerinin, Birleşik Krallık, Brezilya ve Türkiye; ortaokul düzeyinde ise, Brezilya ve Birleşik Krallık’a ilaveten Polonya ve Rus Federasyonu olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde, Birleşik Krallık’ta özel okuldaki öğrenci sayısı devlet okulundakilerin yaklaşık yarısı kadardır. Öte yandan, Çin, Japonya, Lüksemburg ve İspanya’da ise, özel eğitim kurumlarındaki sınıf mevcutları devlet okullarından daha fazladır (OECD 2011a, s.399-400).

Ülkeler farklı nedenlerden dolayı devlet okullarına ve özel okullara destek vermektedirler. Bu nedenlerden biri, öğrenciler ve aileleri için okul seçeneklerini arttırmaktır. Sınıf mevcudu, velilerin okul seçiminde genellikle göz önünde bulundurduğu faktörlerden birisi olduğundan devlet okulları ile özel okulların sınıflarındaki öğrenci mevcutları kayıtlarını etkileyebilmektedir. Şaşırtıcı olan, ilkokul ve ortaokul düzeyinde özel okulların daha öne çıktığı ülkelerde (Avustralya, Belçika (Fransız toplumu), Şili, Fransa, Kore (sadece ortaokul) ve Lüksemburg), özel okul ile devlet okulu sınıf mevcutları arasında küçük bir fark olmasıdır. Büyük fark olan durumlarda ise, özel okulların sınıflarında devlet okullarından daha fazla sayıda öğrenci bulunabilmektedir. Bu durum, özel okul seçen velilerin kararlarında sınıf mevcudunun belirleyici rol oynamadığı sonucunu vermektedir (OECD 2011a, s.400).

Tablo 2.33. Öğretmenlerin Çalışma Sürelerinin Düzeni (2009)

	Öğretim haftası sayısı			Öğretim günü sayısı			Net öğretim saati		
	İlkokul	Ortaokul	Lise, genel program	İlkokul	Ortaokul	Lise, genel program	İlkokul	Ortaokul	Lise, genel program
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD									
Avustralya	40	40	40	197	197	193	874	812	797
Avusturya	38	38	38	180	180	180	779	607	589
Belçika (Fl.)	37	37	37	178	179	179	801	687	642
Belçika (Fr.)	38	38	38	183	183	183	732	671	610
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Şili	40	40	40	191	191	191	1232	1232	1232
Çek Cum.	40	40	40	189	189	189	832	624	595
Danimarka	42	42	42	200	200	200	648	648	377
İngiltere	38	38	38	190	190	190	635	714	714
Estonya	39	39	39	175	175	175	630	630	578
Finlandiya	38	38	38	188	188	188	677	592	550
Fransa	35	35	35	m	m	m	918	642	628
Almanya	40	40	40	193	193	193	805	756	713
Yunanistan	36	32	32	177	157	157	589	426	426
Macaristan	37	37	37	181	181	181	597	597	597
İzlanda	36	36	35	176	176	171	609	609	547
İrlanda	37	33	33	183	167	167	915	735	735
İsrail	43	42	42	183	176	176	788	589	524
İtalya	39	39	39	172	172	172	757	619	619
Japonya	40	40	40	201	201	198	707	602	500
Kore	40	40	40	220	220	220	836	618	605
Lüksemburg	36	36	36	176	176	176	739	634	634
Meksika	42	42	36	200	200	172	800	1047	843
Hollanda	40	m	m	195	m	m	930	750	750
Yeni Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norveç	38	38	38	190	190	190	741	654	523
Polonya	37	37	37	181	179	180	489	483	486
Portekiz	37	37	37	175	175	175	875	770	770
İskoçya	38	38	38	190	190	190	855	855	855
Slovak Cum.	38	38	38	187	187	187	832	645	617
Slovenya	40	40	40	190	190	190	690	690	633
İspanya	37	37	36	176	176	171	880	713	693
İsveç	a	a	a	a	a	a	a	a	a
İsviçre	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkiye	38	a	38	180	a	180	639	a	567
ABD	36	36	36	180	180	180	1097	1068	1051
OECD Ort.	38	38	38	186	185	183	779	701	656
AB21 Ort.	38	38	37	184	181	181	755	659	628
Diğer G20									
Arjantin	36	36	36	170	171	171	680	1368	1368

	Öğretim haftası sayısı			Öğretim günü sayısı			Net öğretim saati		
	İlkokul	Ortaokul	Lise, genel program	İlkokul	Ortaokul	Lise, genel program	İlkokul	Ortaokul	Lise, genel program
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Brezilya	40	40	40	200	200	200	800	800	800
Çin	35	35	35	175	175	175	m	m	m
Hindistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Endonezya	44	44	44	251	163	163	1255	734	734
Rus Federasyonu	34	35	35	164	169	169	615	507	507
Suudi Arabistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Güney Afrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Devlet okullarında eğitim-öğretim yılı boyunca öğretim haftası, günü, net öğretim saati ve öğretmenleri çalışma süreleri

Kaynak: OECD 2011a, s.428

Tablo 2.33'te mevcut olan veriler kapsamında, Çin'de öğretim haftası ve günü sayılarının, AB ve OECD ortalamalarının altında olduğu görülmektedir.

2.11.2.2. PISA 2012 Bağlamında Çin İle İlgili Veriler

Bu bölümde ise, 2012 yılı PISA testi sonuçlarına göre Çin (özelde Şangay) ile ilgili veriler incelenmiştir. 2009 yılında ilk defa PISA sınavlarına katılan Şangay'ın ikinci defa aynı sınava katılıyor olması nedeniyle, 2012 PISA sınavındaki göstergelerinin önemli olduğu düşünülmüştür.

2012 yılı PISA testi sonuçlarına göre, Şangay matematik alanında 613 (OECD ortalaması 494), okuma alanında 570 (OECD ortalaması 496), fen alanında ise 580 (OECD ortalaması 501) puanla birinci olmuştur. Matematik alanındaki 613 puanlık başarı, OECD ortalamasından 119 puan fazla olup, ortalama üç yıllık bir eğitim süresine denk gelmektedir (OECD 2013a, s.4).

OECD ülkeleri ortalamasına göre, okuma alanında öğrencilerin %8'i üst düzeyde (Seviye 5 veya 6) yer almaktadır. Bu öğrenciler, şekil veya içerik itibarıyla aşına olmadıkları metinleri dahi rahatlıkla analiz edebilmektedirler. Şangay, %25'lik oranla PISA katılımcıları arasında bu bağlamda da en yüksek orana sahiptir (OECD 2013a, s.4).

Tablo 2.34. PISA 2012 Sonuçları

	Matematik	Okuma	Fen
OECD Ort.	494	496	501
Şangay - Çin	613	570	580
Singapur	573	542	551
Hong Kong-Çin	561	545	555
Tayvan	560	523	523
Kore	554	536	538
Makao-Çin	538	509	521
Japonya	536	538	547
Lihtenştayn	535	516	525
İsviçre	531	509	515
Hollanda	523	511	522
Estonya	521	516	541
Finlandiya	519	524	545
Kanada	518	523	525
Polonya	518	518	526
Belçika	515	509	505
Almanya	514	508	524
Vietnam	511	508	528
Avusturya	506	490	506
Avustralya	504	512	521
İrlanda	501	523	522
Slovenya	501	481	514
Danimarka	500	496	498
Yeni Zelanda	500	512	516
Çek Cum.	499	493	508
Fransa	495	505	499
Birleşik Krallık	494	499	514
İzlanda	493	483	478
Letonya	491	489	502
Lüksemburg	490	488	491
Norveç	489	504	495
Portekiz	487	488	489
İtalya	485	490	494
İspanya	484	488	496
Rus Federasyonu	482	475	486
Slovak Cum.	482	463	471
ABD	481	498	497
Litvanya	479	477	496
İsveç	478	483	485
Macaristan	477	488	494
Hırvatistan	471	485	491
İsrail	466	486	470
Yunanistan	453	477	467

	Matematik	Okuma	Fen
Sırbistan	449	446	445
Türkiye	448	475	463
Romanya	445	438	439
Güney Kıbrıs RY	440	449	438
Bulgaristan	439	436	446
Birleşik Arap Emirl.	434	442	448
Kazakistan	432	393	425
Tayland	427	441	444
Şili	423	441	445
Malezya	421	398	420
Meksika	413	424	415
Karadağ	410	422	410
Uruguay	409	411	416
Kosta Rika	407	441	429
Arnavutluk	394	394	397
Brezilya	391	410	405
Arjantin	388	396	406
Tunus	388	404	398
Ürdün	386	399	409
Kolombiya	376	403	399
Katar	376	388	384
Endonezya	375	396	382
Peru	368	384	373
İstatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının üzerinde			
OECD ortalamasından farklılığı istatistiksel olarak anlamlı değil			
İstatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının altında			

Kaynak: OECD 2013b, s.19

OECD ülkelerinde yaklaşık %6'lık bir öğrenci grubu (yaklaşık bir milyon öğrenci), sosyo-ekonomik dezavantajlarına rağmen kendilerinden beklenenden daha yüksek başarı elde ederek güçlüklerle dayanıklı (*resilient*) olarak nitelenen grupta yer almıştır. Şangay'ın yanı sıra Kore, Hong Kong, Makao, Singapur ve Vietnam'da, öğrencilerin %13'ü veya daha fazlası söz konusu güçlüklerle dayanıklı grupta ve tüm katılımcı ülkeler arasında en üst çeyrekteki öğrenciler arasında yer almışlardır (OECD2013a, s.12)

Okula devam ve aktif bir şekilde katılım oranları sadece öğrenciler arasında değil, ülkeler arasında da farklılık gösterebilmektedir. Özellikle Şangay, Hong Kong, Makao, Kore ve Japonya gibi yüksek performans gösteren Uzak Doğu ülke ve ekonomilerinde,

geç kalan veya devamsızlık yapan öğrenci oranının göreceli olarak daha düşük olduğu görülmektedir (OECD2013a, s.20)

PISA sonuçları, ayrıca, motivasyon ve özgüvenin, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde hayati öneme sahip olduğunu göstermektedir. Alistırma ve sıkı bir çalışma temposu öğrencinin potansiyelini geliştirmesinde birlikte rol oynamaktadır fakat öğrenciler, ancak en üst düzeyde başarılı olabileceklerine ve kontrolün kendilerinde olduğuna inandıklarında, gerçekten başarılı olabilmekte, potansiyellerini gerçekleştirebilmektedirler. Örneğin, Şangay’da öğrenciler hem başarma becerisine sahip olduklarına inanmakta, hem de bunun gereklerini yerine getirmektedirler. Bu kapsamda, öğrencilerin %73’ü başladıkları işi yarım bırakmadıklarını, mutlaka sonlandırdıklarını ifade etmektedirler. Bazı ülkelerdeki öğrencilerin başarının genetik mirastan kaynaklanmadığına ve ancak sıkı çalışmayla geleceğine inanmaları, eğitim ve sosyal bağlamının eğitimde başarıyı destekleyen değerleri güçlendirerek fark yaratılabileceğini göstermektedir (OECD 2013a, s.21)

Sosyoekonomik statü ve matematik başarısı

OECD ülkeleri arasında, toplam öğrenci sayısının %6.5'i (yaklaşık bir milyon öğrenci), diğer ülkelerde kendilerine benzer nitelikteki öğrencilere kıyasla, sosyoekonomik güçlüklerin üstesinden gelebilmektedirler. Hong Kong, Kore, Makao, Şangay, Singapur ve Vietnam'da, dezavantajlı öğrencilerin yarısından fazlası (bir ülkede veya ekonomide sosyoekonomik ölçeğin alt çeyreğinde yer alanlar) veya toplam öğrenci sayısının %12.5'inin performansı, tüm katılımcı ülkeler arasında en üst çeyrek dilimde (sosyoekonomik statüleri göz önünde bulundurulduktan sonra) yer almaktadır. Bu öğrencilerin pek çoğu, içinde bulundukları dezavantajlı durumdan olumsuz etkilenmedikleri gibi, okulda başarılı olarak tüm PISA ölçeklerinde de en üst seviyelerde yer aldıkları için, "güçlüklere dayanıklı (*resilient*)" olarak nitelendirilmektedirler (OECD 2013c, s.40). 2015 PISA sınavında ise, OECD ülkelerindeki dezavantajlı öğrencilerin %29'unun “güçlüklere dayanıklı” olarak nitelenebilecek (olumsuzluklarına rağmen tüm katılımcı ülkelere arasında üst çeyrekte yer aldıkları) görülmektedir. Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong (Çin), Estonya, Finlandiya, Hong Kong, Japonya, Kore, Makao, Tayvan ve Vietnam’da, dezavantajlı her on öğrenciden dördünün bu grupta yer aldığı görülmektedir (OECD, 2016a, s.40).

Tablo 2.35. Öğretmen Maaşları (Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Maaşları: Başlangıç, 10, 15 Yıllık ve En Üst Kademedekilerin Maaşları)

	15 yıl eğitimden/minimum eğitimden sonra maaşların kişi başı GSYH'ye oranı		En üst düzeydeki maaşın başlangıç maaşına oranı		Başlangıç maaşından en üst düzey maaşa geçiş süresi (ortaokul)
	Ortaokul	Lise	Ortaokul	Lise	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD					
Avustralya	1,22	1,22	1,41	1,41	9
Avusturya	1,11	1,14	1,96	2,02	34
Belçika (Fl.)	1,24	1,59	1,73	1,76	27
Belçika (Fr.)	1,21	1,55	1,72	1,75	27
Kanada	1,50	1,51	1,59	1,59	11
Şili	1,31	1,39	1,79	1,83	30
Çek Cum.	0,87	0,93	1,36	1,40	27
Danimarka	1,36	1,58	1,16	1,31	8
İngiltere	1,32	1,32	1,46	1,46	12
Estonya	0,68	0,68	1,46	1,46	7
Finlandiya	1,21	1,28	1,31	1,35	20
Fransa	1,07	1,08	1,82	1,81	34
Almanya	1,75	1,89	1,33	1,38	28
Yunanistan	1,15	1,15	1,49	1,49	33
Macaristan	0,70	0,83	1,64	1,90	40
İzlanda	0,80	0,81	1,17	1,26	18
İrlanda	1,51	1,51	1,80	1,80	22
İsrail	1,02	0,87	1,88	2,24	36
İtalya	1,17	1,21	1,50	1,57	35
Japonya	1,47	1,47	2,21	2,27	34
Kore	1,82	1,82	2,78	2,78	37
Lüksemburg	1,24	1,24	1,74	1,74	30
Meksika	1,78	m	2,12	m	14
Hollanda	1,57	1,57	1,70	1,70	15
Yeni Zelanda	1,50	1,52	1,50	1,51	8
Norveç	0,89	0,96	1,26	1,21	16
Polonya	0,98	1,12	1,68	1,70	20
Portekiz	1,74	1,74	1,69	1,69	34
İskoçya	1,43	1,43	1,60	1,60	6
Slovak Cum.	0,61	0,61	1,35	1,35	32
Slovenya	1,29	1,29	1,28	1,28	13
İspanya	1,58	1,60	1,40	1,40	38
İsveç	0,92	0,97	1,31	1,34	a
İsviçre	m	m	1,55	1,53	27
Türkiye	a	1,87	a	1,15	a

	15 yıl eğitimden/minimum eğitimden sonra maaşların kişi başı GSYH'ye oranı		En üst düzeydeki maaşın başlangıç maaşına oranı		Başlangıç maaşından en üst düzey maaşa geçiş süresi (ortaokul)
	Ortaokul	Lise	Ortaokul	Lise	
ABD	0,97	1,04	1,50	1,48	m
OECD Ort.	1,24	1,29	1,61	1,62	24
Ortaklar					
Arnavutluk	m	m	m	m	m
Arjantin	0,79	0,79	1,60	1,60	25
Brezilya	m	m	m	m	m
Bulgaristan	0,95	0,95	2,22	2,22	20
Kolombiya	1,60	1,69	1,55	1,81	13
Kosta Rika	m	m	m	m	m
Hırvatistan	1,28	1,28	1,36	1,36	35
GKRY	2,19	2,19	2,19	2,19	22
Hong Kong - Çin	1,48	2,23	1,62	1,91	10
Ürdün	2,15	2,15	2,75	2,75	40
Endonezya	0,44	0,49	1,45	1,41	32
Kazakistan	m	m	m	m	m
Letonya	0,52	0,52	a	a	15
Lihtenştayn	m	m	1,62	1,62	a
Litvanya	1,01	1,01	m	m	a
Makao - Çin	1,13	1,13	1,74	1,74	33
Malezya	2,09	2,09	3,25	3,25	20
Karadağ	1,55	1,55	1,12	1,13	40
Peru	0,92	0,92	1,05	1,05	20
Katar	1,41	1,41	1,67	1,67	20
Romanya	0,44	0,44	2,54	2,54	40
Rus Federasyonu	m	m	m	m	m
Sırbistan	m	m	m	m	m
Şangay - Çin	0,94	1,15	4,51	5,58	35
Singapur	1,33	1,33	2,69	2,69	m
Tayvan	m	m	1,64	1,64	20
Tayland	1,24	1,24	2,12	2,12	14
Tunus	1,88	1,88	m	m	m
BAE	m	m	1,76	1,76	5
Uruguay	0,76	0,79	1,66	1,64	32
Vietnam	m	m	2,13	2,13	m

Kaynak: OECD 2013e, s.315

Öğretmenler

Tüm okul sistemlerinde, kariyerleri sürecinde öğretmenlerin maaşları (farklı oranlarda olsa da) artış göstermektedir. Kore, Şangay-Çin, Malezya, Ürdün, Singapur ve Romanya'da, en üst kademedeki öğretmenlerin maaşları başlangıç düzeyindekilerden 2.5 kat daha fazla olup öğretmenlerin bu kademeye erişmeleri 20 ila 40 yıl arasında bir süre almaktadır. Şangay-Çin'de bu oran özellikle yüksektir: ortaokul öğretmenleri arasında en üst kademedeki öğretmenlerin maaşları 4.5 kat fazlayken, lise düzeyinde bu oran 5.6 kata çıkmaktadır. Danimarka, İzlanda, Norveç, Slovenya, İsveç, Finlandiya, Almanya, Slovak Cumhuriyeti, Çek Cumhuriyeti, İspanya ile Peru, Karadağ ve Hırvatistan'da ise, en üst kademedeki öğretmenlerin maaşları başlangıç seviyesindekilere oranla en fazla 1.4 kat daha fazla olmaktadır (Tablo 2.35). (OECD 2013e, s.95).

Tablo 2.35'te yer alan öğretmen maaşları ve GSYH arasındaki ilişki incelendiğinde, PISA başarılarıyla arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Örneğin, sınavda birinci olan Şangay için 15 yıl eğitimden/minimum eğitimden sonra maaşların kişi başı GSYH'ye oranı 0,94 iken, son sırada yer alan Peru'da 0,92, sondan 14'üncü sırada yer alan Malezya'da ise 2,09 olarak tespit edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça bunun maaşlarına yansımalarının en belirgin örnekleri de Şangay ve Malezya'da görülmektedir. Şangay'da en üst düzeydeki maaşın başlangıç maaşına oranı, ortaokul düzeyinde 4,51, lise düzeyinde ise, 5,58 olarak gerçekleşmektedir. Malezya'da ise, her iki düzeyde de oranlar 3,25'tür. 1,61 ve 1,62'lik söz konusu OECD ortalamaları, görüldüğü gibi, Şangay ve Malezya'nın oldukça altında kalmaktadırlar.

Mesleğe girişteki gereksinimler

Fransa, Almanya, Yunanistan, İsrail, İtalya, Japonya, Kore, Lüksemburg, Meksika, İspanya, Türkiye ve ABD ile Brezilya, Kolombiya, Makao-Çin, Peru, Katar, Romanya, Şangay-Çin, Tayvan, Tayland, Birleşik Arap Emirlikleri ve Vietnam'da mesleğe girişte rekabetçi elemeler gerçekleştirilmektedir. Avustralya, Kanada, Danimarka, İngiltere, Almanya, İzlanda, İrlanda, İsrail, İtalya, Japonya, Kore, Meksika, Yeni Zelanda, İskoçya, İsviçre, ABD ile Bulgaristan, Hırvatistan, Hong Kong-Çin, Endonezya, Malezya, Karadağ, Şangay-Çin, Tayvan, Tayland, Birleşik Arap Emirlikleri ve ABD'de tam nitelikli bir öğretmen veya lise öğretmeni olabilmek için, diplomanın yanı sıra, bir

lisans veya yeterlilik belgesi gerekmektedir. Avusturya, Kanada, Danimarka, İngiltere, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, İsrail, Japonya, Kore, Lüksemburg, Yeni Zelanda, İskoçya, İspanya, Türkiye ve ABD ile Kolombiya, Hırvatistan, Malezya, Karadağ, Katar, Romanya, Şangay-Çin, Tayvan, Birleşik Arap Emirlikleri ve Vietnam'da ortaokul veya lise öğretmenlerinin lisans/yeterlilik belgesi alabilmeleri için bir öğretim uygulaması/ staj süreci geçirmeleri gerekmektedir (OECD 2013e, s.98).

Öğretmen eksiklikleri

Okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmen sayısının yeterliliğini nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla, okullarındaki eğitim-öğretimin ne ölçüde nitelikli personel eksikliğinden dolayı aksadığını düşündükleri sorulmuştur. Bu bilgi kullanılarak, OECD ülkeleri için ortalaması 0 ve standart sapması 1 olan bir öğretmen eksikliği endeksi oluşturulmuştur. Endeksteeki yüksek değerler, müdürlerin öğretmen eksikliği nedeniyle eğitim-öğretimde aksama olduğu yönündeki algısını göstermektedir. Bu sonuçların yorumlanmasında dikkatli olunması gerekmektedir: farklı ülkelerdeki ve hatta aynı ülkedeki farklı okul yöneticileri, öğretmen yetersizliği olup olmadığını tespit etmek için değişik kıyaslamalar kullanabilir ve beklentiler öngörebilir. Ancak, bu bildirimler kullanılarak, okullar veya okul sistemlerinin öğrencilerine yeterli insan kaynağı sunup sunmadıklarını belirlemede kullanılabilir. Okul yöneticilerine göre, öğretmen eksikliği en çok Lüksemburg, Ürdün, Tayland, Türkiye ve Şangay-Çin'de eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemiştir. Bu ülkelerde, öğrencilerin %31 ile %69'unun devam ettiği okulların yöneticileri, nitelikli matematik öğretmeni eksikliği nedeniyle, okulun eğitim verme kapasitesinin az veya çok etkilendiğini (OECD ortalaması %17'dir) belirtmişlerdir. Polonya, Bulgaristan, Portekiz, Sırbistan ve İspanya'da ise, aksine, nispeten az sayıda müdür öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu ülkelerde, öğrencilerin sadece %1 veya %4'ü nitelikli matematik öğretmeni eksikliğinin eğitim-öğretimi bir ölçüde veya çokça etkilediğini belirtmişlerdir. (OECD 2013e, s.100).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri

OECD ülkeleri çapında, öğrencilerin en az $\frac{3}{4}$ 'ü, bu ifadelerle ya aynı fikirde ya da kesinlikle aynı fikirde olmuşlardır (OECD 2013e, s.169).

Öğrencilerin %82'si, öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenleri ile aralarının iyi olduğunu belirtmişlerdir. Kazakistan, Endonezya, Şangay-Çin, Singapur, Hong Kong- Çin, Arnavutluk, Makao-Çin, Kosta Rika, Portekiz, Meksika, Tayland ve Malezya'da bu oran %90'ın da üstüne çıkarken Vietnam, Katar, Polonya, Yunanistan ve İtalya'da %75'in altında kalmaktadır.

Öğrencilerin %82'si, ihtiyaç duymaları halinde öğretmenlerinden ekstra yardım alabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Vietnam, Kazakistan, Şangay-Çin, Endonezya, Singapur, Kanada, Portekiz, Hong Kong-Çin, Birleşik Krallık, Tayland ve Arnavutluk'ta bu oran %90'ın üstüne çıkarken Avusturya, Almanya, İtalya, Lüksemburg, Hırvatistan, İsrail, Tunus, Yunanistan ve Slovenya'da %75'in altına düşmektedir. (OECD 2013e, s.170).

İlkokula başlama yaşını inceleyen Tablo 2.36'ya göre, OECD ülkelerindeki ortalama ilkokula giriş yaşı 6,1'dir. Şangay'da ise, ilkokula giriş yaşı 6,7 olup öğrencilerin %51.1'i yedi yaşında ilkokula başladıklarını ifade etmişlerdir. Bulgaristan'daki %20.5'lik oranın ardından Şangay'da %13'lük bir öğrenci grubunun sekiz yaşında ilkokula başladıklarını ifade etmeleri, en yüksek iki oran olması itibarıyla, dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo 2.36. İlkokula Başlama Yaşı (Öğrencilerin beyanlarına göre)

	İlkokula giriş yaşı	İlkokula ... yaşında başlayan öğrencilerin yüzdesi				
		...dört...	...beş...	...altı...	...yedi...	...sekiz...
	Ort. Yaş	%	%	%	%	%
OECD						
Avustralya	5,2	11,5	58,4	26,9	3,1	0,0
Avusturya	6,2	0,0	4,2	73,6	20,8	1,4
Belçika	5,9	1,3	18,9	70,3	8,3	1,1
Kanada	5,2	17,8	49,9	27,5	3,1	1,6
Şili	6,0	1,0	15,1	69,1	13,5	1,2
Çek Cum.	6,4	0,0	1,2	61,9	34,9	1,9
Danimarka	6,6	0,1	3,2	36,1	53,6	7,0
Estonya	6,9	0,0	0,5	15,3	80,3	3,9
Finlandiya	6,7	0,0	0,1	28,8	69,9	1,1
Fransa	5,9	3,5	15,9	68,9	9,4	2,3
Almanya	6,2	0,0	4,8	70,1	24,0	1,1
Yunanistan	6,3	0,1	4,4	70,5	23,0	2,1

	İlkokula giriş yaşı	İlkokula ... yaşında başlayan öğrencilerin yüzdesi				
		...dört...	...beş...	...altı...	...yedi...	...sekiz...
	Ort. Yaş	%	%	%	%	%
Macaristan	6,7	0,1	0,4	36,1	57,8	5,6
İzlanda	5,8	1,7	19,5	75,7	3,0	0,1
İrlanda	4,5	56,0	39,5	4,5	0,0	0,0
İsrail	6,2	0,0	5,8	70,0	23,4	0,8
İtalya	5,9	0,0	13,0	81,9	4,6	0,5
Japonya	6,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Kore	6,6	0,3	1,2	38,3	55,5	4,7
Lüksemburg	6,2	0,0	6,5	67,6	23,3	2,6
Meksika	6,1	0,8	8,2	73,5	15,8	1,7
Hollanda	6,1	0,0	12,2	71,6	15,0	1,2
Yeni Zelanda	5,1	5,3	84,3	7,7	2,0	0,8
Norveç	5,8	0,3	24,8	70,2	3,9	0,8
Polonya	7,0	0,0	0,0	0,5	99,5	0,0
Portekiz	5,9	0,0	24,9	64,9	7,7	2,5
Slovak Cum.	6,3	0,0	1,5	65,3	32,3	1,0
Slovenya	6,2	0,0	8,2	60,8	30,1	0,9
İspanya	5,8	0,0	25,4	70,4	4,2	0,0
İsveç	6,8	0,3	1,5	25,3	70,2	2,8
İsviçre	6,5	2,8	6,4	44,2	41,4	5,1
Türkiye	6,9	0,0	1,1	17,5	74,7	6,7
Birleşik Krallık	5,0	19,9	64,2	14,6	1,2	0,0
ABD	5,9	3,5	24,5	57,5	12,6	1,9
OECD Ort.	6,1	3,7	16,2	51,1	27,1	1,9
Ortaklar						
Arnavutluk	6,4	0,1	1,9	61,9	32,2	3,8
Arjantin	5,9	0,0	16,3	74,6	9,1	0,0
Brezilya	7,2	3,6	9,2	32,4	34,3	20,5
Bulgaristan	6,9	0,1	0,2	13,4	82,8	3,5
Kolombiya	6,0	0,0	27,5	52,0	16,4	4,0
Kosta Rika	6,6	0,0	2,9	40,6	54,6	1,8
Hırvatistan	6,7	0,0	0,2	34,5	63,9	1,4
GKRY	6,1	1,1	7,6	76,1	14,4	0,8
Hong Kong-Çin	6,1	0,0	11,1	73,3	13,3	2,3
Endonezya	6,3	0,0	8,3	54,5	35,3	1,9
Ürdün	6,0	1,1	9,1	78,8	9,6	1,4
Kazakistan	6,5	0,0	3,3	42,5	52,0	2,2
Letonya	6,8	0,0	1,8	25,0	69,4	3,8
Lihtenştayn	6,6	0,0	4,3	43,6	46,5	5,6
Litvanya	6,6	0,0	2,0	34,1	61,1	2,8
Makao - Çin	6,2	0,0	12,6	61,8	22,3	3,3

	İlkokula giriş yaşı	İlkokula ... yaşında başlayan öğrencilerin yüzdesi				
		...dört...	...beş...	...altı...	...yedi...	...sekiz...
	Ort. Yaş	%	%	%	%	%
Malezya	7,0	0,7	1,0	4,9	90,4	3,0
Karadağ	6,6	0,0	0,7	39,1	60,3	0,0
Peru	6,1	2,2	17,4	60,8	15,3	4,3
Katar	5,8	10,0	19,5	51,8	18,7	0,0
Romanya	6,8	0,1	0,2	18,5	81,2	0,0
Rus Federasyonu	6,7	0,0	0,8	36,0	60,0	3,2
Sırbistan	6,9	0,0	0,0	12,3	85,9	1,8
Şangay - Çin	6,7	1,3	3,7	31,0	51,1	13,0
Singapur	6,7	0,7	2,2	23,2	71,8	2,1
Tayvan	6,8	0,0	3,0	26,5	59,1	11,4
Tayland	6,2	0,0	4,4	76,5	18,9	0,2
Tunus	5,9	0,1	13,6	81,7	4,3	0,2
BAE	6,0	3,6	23,6	54,1	15,7	3,0
Uruguay	5,9	1,5	11,9	78,0	8,0	0,6
Vietnam	6,2	0,0	2,5	78,5	19,0	0,0

Kaynak: OECD 2013e, s.276

Tablo 2.37, Şangay'da öğretmen olarak çalışabilmek için sahip olunması gereken nitelikleri göstermektedir. Buna göre okulöncesi ve ilkokul öğretmenliği için en az 3 yıl süreli bir lisans programından mezun olmak gerekirken, liselerde öğretmen olabilmek için 4 yıllık bir lisans programından mezun olma zorunluluğu bulunmaktadır. Ayrıca, her kademedede mesleğe başlayabilmek için çeşitli sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir.

Tablo 2.37. Kamu Kurumlarında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Gereksinimleri 1

	Hizmet öncesi öğretmen eğitime girmek için rekabetçi sınavlar gerekmesi				Öğretmen eğitim programlarının yıl olarak süreleri			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD								
Avustralya	m	Evet	Evet	Evet	m	4	4	4
Avusturya	Evet	Evet	a	Hayır	3	3	5.5	5.5
Belçika (Fl.)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	3	3	5
Belçika (Fr.)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	3	3	5
Kanada	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	5	5	5
Şili	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	m	m	m
Çek Cum.	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	5	5	5

	Hizmet öncesi öğretmen eğitimine girmek için rekabetçi sınavlar gerekmesi				Öğretmen eğitim programlarının yıl olarak süreleri			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Danimarka	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	4	4	4	6
İngiltere	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3, 4	3, 4	3, 4	3, 4
Estonya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	4, 5	4, 5	4, 5	4, 5
Finlandiya	Evet	Evet	Evet	Evet	3	5	5	5
Fransa	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	5	5	5	5, 6
Almanya	a	Evet	Evet	Evet	3	5.5	5.5, 6.5	6.5
Yunanistan	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	4	4, 5
Macaristan	m	Evet	Evet	Evet	m	4	4	5
İzlanda	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	3, 4	3, 4	4
İrlanda	Evet	Evet	Evet	Evet	3	3, 5.5	4, 5	4, 5
İsrail	Evet	Evet	Evet	Evet	3, 4	3, 4	3, 4	3, 4
İtalya	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	4	4-6	4-6
Japonya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	2, 4, 6	2, 4, 6	2, 4, 6	4, 6
Kore	Evet	Evet	Evet	Evet	2, 4, 6.5	4	4, 6.5	4, 6.5
Lüksemburg	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	4	3, 4	5	5
Meksika	m	Evet	Evet	Evet	m	4	4, 6	4, 6
Hollanda	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	4	4	4	5, 6
Yeni Zelanda	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3,4	3,4	3,4	4
Norveç	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	4	4, 6	4, 6
Polonya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3, 5	3, 5	3, 5	3, 5
Portekiz	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	5	5	5	5
İskoçya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	4, 5	4, 5	4, 5	4, 5
Slovak Cum.	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	5	5	5
Slovenya	m	m	m	m	m	5	5-6	5-6
İspanya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	3	6	6
İsveç	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3.5	3.5	4.5	4.5
İsviçre	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	3	5	6
Türkiye	Evet	Evet	a	Evet	4-5	4-5	a	4-5
ABD	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	2-4	4	4	4
Ortaklar								
Arnavutluk	m	m	m	m	m	m	m	m
Arjantin	m	m	m	m	m	m	m	m
Brezilya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	m	m	m	m
Bulgaristan	Evet	Evet	Evet	Evet	3	3	3	3
Kolombiya	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	5	5
Kosta Rika	m	m	m	m	m	m	m	m
Hırvatistan	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	4	4
GKRY	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	4	4
Hong Kong-Çin	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	2	4	4	4
Endonezya	m	Evet	Evet	Evet	m	4-5	4-5	4-5
Ürdün	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	a	a	a	a
Kazakistan	m	m	m	m	m	m	m	m

	Hizmet öncesi öğretmen eğitimine girmek için rekabetçi sınavlar gerekmesi				Öğretmen eğitim programlarının yıl olarak süreleri			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Letonya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	2	4	4	4
Lihtenştayn	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	4	4	5
Litvanya	Evet	Evet	Evet	Evet	3	3	4	4
Makao - Çin	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	4	4
Malezya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	5	5	5	5
Karadağ	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	3	4	4	4
Peru	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	5	5	5	5
Katar	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	2	4	4	4
Romanya	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	4	4
Rus Federasy	m	m	m	m	m	m	m	m
Sırbistan	m	m	m	m	m	m	m	m
Şangay - Çin	Evet	Evet	Evet	Evet	3	3	4	4
Singapur	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	2	4	4	4
Tayvan	Evet	Evet	Evet	Evet	4	4	4	4
Tayland	a	a	a	a	a	a	a	a
Tunus	Hayır	Hayır	m	m	m	m	m	m
BAE	Evet	Evet	Evet	Evet	m	m	m	m
Uruguay	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	4	4	4	4
Vietnam	Evet	Evet	Evet	Evet	3	3	4	4

Kaynak: OECD 2013e, s.317

Tablo 2.38. Kamu Kurumlarında Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Gereksinimleri 2

	ISCED niteliği türü				Mevcut öğretmenlerden bu tür nitelikleri olanların yüzdesi			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD								
Avustralya	m	5A	5A	5A	m	87%	91%	x(19)
Avusturya	5A	5A	5A	5A	94%	94%	95%	78%
Belçika (Fl.)	5B	5B	5B	5A, 5B	99%	98%	97%	96%
Belçika (Fr.)	5B	5B	5B	5A	100%	100%	m	m
Kanada	m	5A	5A	5A	m	m	m	m
Şili	m	5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	m	m	m	m
Çek Cum.	5B, 5A	5A	5A	5A	12%	87%	88%	87%
Danimarka	5B	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
İngiltere	5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
Estonya	4, 5A, 5B	5A	5A	5A	70%	66%	75%	84%
Finlandiya	5A	5A	5A	5A	m	90%	90%	95%
Fransa	5A	5A	5A	5A	m	m	m	m

	ISCED niteliği türü				Mevcut öğretmenlerden bu tür nitelikleri olanların yüzdesi			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Almanya	5B	5A	5A	5A	m	m	m	m
Yunanistan	5A	5A	5A	5A	97%	94%	97%	98%
Macaristan	m	5A	5A	5A	m	95%	100%	100%
İzlanda	m	5A	5A	5A	m	92%	x(18)	82%
İrlanda	3, 4, 5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	m	m	m	m
İsrail	5A	5A	5A	5A	74%	83%	92%	87%
İtalya	m	5A	5A	5A	m	86%	90%	99%
Japonya	5A+5B, 5A, 5A	5A+5B, 5A, 5A	5A+5B, 5A, 5A	5A	74%, 21%, 0.4%	15%, 80%, 3%	5%, 89%, 5%	75%, 24%
Kore	5B,5A,5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
Lüksemburg	5B	5B	5A	5A	86%	95.6%, 4.5%	100%	100%
Meksika	m	5A	5A, 5B	5A, 5B	m	96%	90%	91%
Hollanda	5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
Yeni Zelanda	5B, 5A	5B, 5A	5B, 5A	5A	m	m	m	m
Norveç	5A	5A	5A, 5A	5A, 5A	83%	47%	46.8%, m	20.5%, m
Polonya	5B, 5A	5B, 5A	5A	5A	0.9%, 91.5%	0.8%, 98%	99%	98%
Portekiz	5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
İskoçya	5A	5A	5A	5A	m	m	m	m
Slovak Cum.	m	5A	5A	5A	m	93%, 7%	91%, 9%	87%, 13%
Slovenya	m	5A	5A	5A, 5B	m	m	m	m
İspanya	5B, 5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
İsveç	5A	5A	5A	5A	54% ⁶	82%	x(18)	72%
İsviçre	m	5A	5A	5A	m	m	m	m
Türkiye	5A	5A	a	5A	94%	91%	a	98%
ABD	5B, 5A	5A	5A	5A	99%	99%	99%	99%
Ortaklar								
Arnavutluk	m	m	m	m	m	m	m	m
Arjantin	m	m	m	m	m	m	m	m
Brezilya	3B, 5A	3B	5A	5A	87%	99%	84%	91%
Bulgaristan	5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
Kolombiya	4	4	5A, 5B	5A, 5B	6%	49%	32%	13%
Kosta Rika	m	m	m	m	m	m	m	m
Hırvatistan	5A, 5B	5A, 5B	5A	5A	100%	100%	100%	100%
GKRY	5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
Hong Kong-Çin	5B	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%
Endonezya	m	5A	5A	5A	m	m	m	m
Ürdün	5A	5A	5A	5A	85%	90%	96%	98%

	ISCED niteliği türü				Mevcut öğretmenlerden bu tür nitelikleri olanların yüzdesi			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Kazakistan	m	m	m	m	m	m	m	m
Letonya	5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	88%	88%	96%	96%
Lihtenştayn	5A	5A	5A	5A	30%	100%	100%	95%
Litvanya	5B	5A, 5B	5A	5A	m	m	m	m
Makao - Çin	5A	5A	5A	5A	m	m	m	m
Malezya	4	5A	5B	5A, 5B	2%	53%	24%	21%
Karadağ	5B	5B	5B	5B	m	64%	66%	92%
Peru	5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	5A, 5B	m	m	m	m
Katar	4	5A	5B	5B	40%	35%	65%	80%
Romanya	4	4	5A, 5B	5A, 5B	95%	98%	95%	95%
Rus Federasyonu	m	m	m	m	m	m	m	m
Sırbistan	m	m	m	m	m	m	m	m
Şangay - Çin	5B	5B	5A	5A	94%	92%	93%	99%
Singapur	5B	5A	5A	5A	85%	62%	93%	x(19)
Tayvan	5A	5A	5A	5A	80%	85%	90%	100%
Tayland	5A	5A	5A	5A	a	a	a	a
Tunus	5A	5A	m	m	50%	50%	m	m
BAE	4	4	4	4	80%	80%	80%	80%
Uruguay	5B	5B	5B	5B	100%	100%	59%	59%
Vietnam	5A	5A	5A	5A	100%	100%	100%	100%

Kaynak: OECD 2013e, s.317

Tablo 2.38, öğretmenlerin mezun olmaları gereken yükseköğretim kurumlarının niteliğini ve görevdeki öğretmenlerin ne oranda söz konusu niteliklere sahip olduklarını göstermektedir. Buna göre, Şangay’da okulöncesi ve ilkokulda öğretmenlerin en az 5B (en az 2 yıl süreli), diğer öğretmenlerin ise en az 5A niteliğinde (en az 5 yıl süreli) kurumlardan mezun olması gerekmektedir. Tablo genel olarak incelendiğinde, hakkında veri bulunan hemen hemen tüm ülkelerde benzer bir durum olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ne kadarının bu niteliklere haiz olduğu bölümünde, pek çok ülkede %100 olmasına rağmen, Şangay’daki tüm öğretmenlerin istenen nitelikleri karşılamadığı görülmektedir. İlkokulda %8, okulöncesinde %6, ortaokulda %7, lisede ise %1’lik bir oranın ISCED niteliklerine sahip olmadıkları görülmektedir. Bu duruma rağmen PISA sınavlarında elde edilen başarının, dezavantajlı öğrencilerin dayanıklılığı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Tablo 2.39. Kamu Kurumlarında Öğretmenlik Yapabilmek İçin Gereksinimler 1

	Hizmet öncesi eğitimin bir parçası olarak staj zorunluluğu olması				Öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için diplomaya ilaveten bonservis veya lisans istenmesi			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(9)	(10)	(11)	(12)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD								
Avustralya	m	Evet	Evet	Evet	m	Evet	Evet	Evet
Avusturya	Evet	Evet	a	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Belçika (Fl.)	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Belçika (Fr.)	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kanada	m	Evet	Evet	Evet	m	Evet	Evet	Evet
Şili	m	Hayır	Hayır	Hayır	m	Hayır	Hayır	Hayır
Çek Cum.	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Danimarka	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İngiltere	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet
Estonya	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Finlandiya	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Fransa	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Almanya	a	Evet	Evet	Evet	a	Evet	Evet	Evet
Yunanistan	Evet	Evet	a	a	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Macaristan	m	Evet	Evet	Evet	m	Hayır	Hayır	Hayır
İzlanda	m	Evet	Evet	Evet	m	Hayır	Hayır	Hayır
İrlanda	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
İsrail	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
İtalya	m	Evet	Evet	Evet	m	Hayır	Evet	Evet
Japonya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Kore	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Lüksemburg	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Meksika	m	Evet	Evet	Hayır	m	Hayır	Hayır	Evet
Hollanda	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Yeni Zelanda	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet
Norveç	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Polonya	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Portekiz	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İskoçya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Slovakya	m	Evet	Evet	Evet	m	Hayır	Hayır	Hayır
Slovenya	m	m	m	m	m	m	m	m
İspanya	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İsveç	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İsviçre	m	Evet	Evet	Evet	m	Evet	Evet	Evet
Türkiye	Evet	Evet	a	Evet	Hayır	Hayır	a	Hayır
ABD	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Ortaklar								
Arnavutluk	m	m	m	m	m	m	m	m
Arjantin	m	m	m	m	m	m	m	m
Brezilya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Bulgaristan	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Kolombiya	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kosta Rika	m	m	m	m	m	m	m	m
Hırvatistan	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
GKRY	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet

	Hizmet öncesi eğitimin bir parçası olarak staj zorunluluğu olması				Öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için diplomaya ilaveten bonservis veya lisans istenmesi			
	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise	OÖ	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(9)	(10)	(11)	(12)	(5)	(6)	(7)	(8)
Hong Kong - Çin	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Endonezya	m	Evet	Evet	Evet	m	Hayır	Hayır	Hayır
Ürdün	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kazakistan	m	m	m	m	m	m	m	m
Letonya	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Lihtenştayn	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Litvanya	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Makao - Çin	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Malezya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Karadağ	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Peru	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Katar	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Romanya	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Rus Federasyonu	m	m	m	m	m	m	m	m
Sırbistan	m	m	m	m	m	m	m	m
Şangay - Çin	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Singapur	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Tayvan	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Tayland	a	a	a	a	Evet	Evet	Evet	Evet
Tunus	Hayır	Hayır	m	m	Hayır	Hayır	m	m
	(9)	(10)	(11)	(12)	(5)	(6)	(7)	(8)
BAE	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Uruguay	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Vietnam	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Kaynak: OECD 2013e, s.318

Tablo 2.39 öğretmenlerin staj veya lisans zorunlulukları olup olmadığını incelemektedir. Buna göre, hemen hemen tüm ülkelerde, hizmet öncesi eğitimin bir parçası olarak staj yapma zorunluluğu bulunmaktadır. Ancak, mesleğe başlayabilmek için diplomaya ilaveten lisans veya bonservis istenmesi, bu denli yaygın bir zorunluluk olarak görülmemektedir. Şangay tüm kademelerde lisans isterken, PISA sınavlarında yine üst sıralarda yer alan Kore’de veya Finlandiya’da bu yönde bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Tablo 2.40. Kamu Kurumlarında Öğretmenlik Yapabilmek İçin Gereksinimler 2

	Öğretmenlik mesleğini sürdürebilmek için sürekli eğitim zorunluluğu bulunması			
	Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
OECD	(25)	(26)	(27)	(28)
Avustralya	m	m	m	m
Avusturya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Belçika (Fl.)	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Belçika (Fr.)	Evet	Evet	Evet	Evet
Kanada	m	Hayır	Hayır	Hayır
Şili	m	Hayır	Hayır	Hayır
Çek Cum.	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Danimarka	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İngiltere	Evet	Evet	Evet	Evet
Estonya	Evet	Evet	Evet	Evet
Finlandiya	Evet	Evet	Evet	Evet
Fransa	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Almanya	a	Hayır	Hayır	Hayır
Yunanistan	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Macaristan	m	Evet	Evet	Evet
İzlanda	m	Evet	Evet	Hayır
İrlanda	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İsrail	Evet	Evet	Evet	Evet
İtalya	m	Hayır	Hayır	Hayır
Japonya	Evet	Evet	Evet	Evet
Kore	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Lüksemburg	Evet	Evet	Evet	Evet
Meksika	m	Hayır	Hayır	Hayır
Hollanda	Evet	Evet	Evet	Evet
Yeni Zelanda	m	m	m	m
Norveç	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Polonya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Portekiz	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İskoçya	Evet	Evet	Evet	Evet
Slovakya	m	Hayır	Hayır	Hayır
Slovenya	m	m	m	m
İspanya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İsveç	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İsviçre	m	Hayır	Hayır	Hayır
Türkiye	Hayır	Hayır	a	Hayır
ABD	Evet	Evet	Evet	Evet
Ortaklar				
Arnavutluk	m	m	m	m
Arjantin	m	m	m	m

	Öğretmenlik mesleğini sürdürebilmek için sürekli eğitim zorunluluğu bulunması			
	Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
	(25)	(26)	(27)	(28)
Brezilya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Bulgaristan	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kolombiya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kosta Rika	m	m	m	m
Hırvatistan	Evet	Evet	Evet	Evet
GKRY	Evet	Evet	Evet	Evet
Hong Kong - Çin	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Endonezya	m	Hayır	Hayır	Hayır
Ürdün	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kazakistan	m	m	m	m
Letonya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Lihtenştayn	Evet	Evet	Evet	Evet
Litvanya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Makao - Çin	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Malezya	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Karadağ	Evet	Evet	Evet	Evet
Peru	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Katar	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Romanya	Evet	Evet	Evet	Evet
Rus Federasyonu	m	m	m	m
Sırbistan	m	m	m	m
Şangay - Çin	Evet	Evet	Evet	Evet
Singapur	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Tayvan	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Tayland	Evet	Evet	Evet	Evet
Tunus	Evet	Evet	m	m
BAE	Evet	Evet	Evet	Evet
Uruguay	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Vietnam	Evet	Evet	Evet	Evet

Kaynak: OECD 2013e, s.318

Tablo 2.40 kamu kurumlarında öğretmenlik mesleğini sürdürebilmek için sürekli eğitim zorunluluğu bulunup bulunmadığını incelemektedir. Buna göre, Japonya, Hollanda ve Finlandiya gibi sınavda üst sıralarda yer alan ülkelerle birlikte Şangay'da da tüm kademelerde sürekli eğitim zorunluluğu bulunmaktadır. Ancak, yine üst sıralarda yer alan Kore, Tayvan, Makao, Hong Kong ve Singapur gibi ekonomilerde/ülkelerde ise, mesleği sürdürebilmek için herhangi bir zorunlu eğitim söz konusu değildir.

Tablo 2.41. Okul Özelliklerine Göre Öğrenci-Öğretmen Oranı (Okul müdürlerinin beyanlarına göre)

	Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullar	Sosyoekonomik olarak ortalama okullar	Sosyoekonomik olarak avantajlı okullar	Devlet okulları	Özel okullar	Ortaokul (ISCED 2)	Lise (ISCED 3)	Kırsal bölgelerdeki okullar (3.000'den az nüfuslu)	Küçük bir kasabadaki okullar (3.000 ile 10.000 nüfuslu)	Kentlerdeki okullar (100.000'den fazla nüfuslu)
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
OECD										
Avustralya	12,7	13,7	12,4	13,5	12,6	13,1	13,3	11,5	13,5	13,2
Avusturya	12,7	10,4	10,0	11,2	9,3	8,1	11,2	7,6	11,7	10,9
Belçika	6,9	9,1	11,5	8,4	9,5	7,5	9,5	7,8	9,2	9,6
Kanada	14,7	15,3	16,9	15,5	16,6	15,9	15,6	15,5	15,3	15,8
Şili	21,4	23,2	22,3	19,6	23,5	19,9	22,2	15,2	21,7	22,7
Çek Cum.	12,4	13,6	12,5	13,3	10,9	14,6	11,3	13,5	13,0	13,3
Danimarka	11,0	12,0	13,4	12,5	10,8	12,1	8,5	10,4	12,5	13,2
Estonya	9,7	11,2	13,2	11,4	9,5	11,4	12,5	8,4	11,9	13,0
Finlandiya	9,2	10,8	11,4	10,6	10,7	10,6	c	9,1	10,5	11,3
Fransa	12,3	11,3	12,2	11,8	12,4	13,6	11,0	11,7	11,9	11,4
Almanya	13,5	15,7	16,0	15,1	15,7	15,0	19,9	c	14,9	15,7
Yunanistan	7,7	9,8	9,3	9,1	c	9,1	9,1	7,9	9,6	8,6
Macaristan	13,4	11,4	12,6	12,5	12,2	10,9	12,6	9,0	12,6	12,4
İzlanda	9,8	10,3	11,7	10,5	c	10,5	c	8,4	11,0	11,2
İrlanda	12,6	14,5	15,0	13,8	14,7	14,3	14,2	13,8	14,8	13,8
İsrail	11,1	10,6	10,8	10,8	c	10,8	10,8	10,0	11,4	10,6
İtalya	8,7	9,9	12,3	10,3	11,9	8,8	10,3	9,2	10,2	10,8
Japonya	10,0	12,0	13,0	11,7	11,6	c	11,6	c	10,5	12,1
Kore	14,0	17,0	16,6	16,1	16,2	18,3	16,0	c	14,4	16,5
Lüksemburg	9,0	8,6	9,3	8,9	9,7	8,9	9,3	c	9,1	c
Meksika	27,3	34,0	30,5	32,1	18,4	26,0	33,4	22,1	33,7	30,5
Hollanda	14,1	17,6	18,1	16,7	16,8	16,0	18,7	c	16,4	17,6
Yeni Zelanda	14,1	15,3	15,5	15,4	12,1	15,2	15,2	11,8	14,7	15,8
Norveç	10,7	10,1	11,6	10,5	c	10,4	c	8,9	10,6	11,5
Polonya	8,7	9,8	9,7	9,5	5,8	9,4	c	9,0	9,8	9,3
Portekiz	7,7	9,0	10,4	8,2	13,8	8,1	9,4	9,1	8,6	9,4
Slovakya	12,8	13,6	13,1	13,4	11,4	13,5	13,1	12,8	13,2	14,0
Slovenya	9,5	10,2	12,0	10,5	11,7	9,7	10,6	9,1	10,0	11,5
İspanya	11,6	11,8	14,7	10,8	16,2	12,5	c	7,9	11,4	14,7
İsveç	11,4	12,2	14,0	12,2	14,3	12,5	11,7	11,7	12,2	13,6

	Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullar	Sosyoekonomik olarak ortalama okullar	Sosyoekonomik olarak avantajlı okullar	Devlet okulları	Özel okullar	Ortaokul (ISCED 2)	Lise (ISCED 3)	Kırsal bölgelerdeki okullar (3.000'den az nüfuslu)	Küçük bir kasabadaki okullar (3.000 ile 10.000 nüfuslu)	Kentlerdeki okullar (100.000'den fazla nüfuslu)
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
İsviçre	12,1	12,3	11,6	12,1	11,5	11,4	14,4	11,5	12,2	11,5
Türkiye	20,7	16,9	14,2	17,5	c	31,9	17,0	23,4	15,2	18,7
Birleşik Krallık	14,5	15,4	13,8	15,4	14,3	c	14,8	14,4	14,8	14,8
ABD	16,8	17,1	18,5	17,7	13,3	17,3	17,4	17,5	16,4	19,0
OECD Ort.	12,5	13,4	13,8	13,2	13,0	13,4	14,0	11,7	13,2	13,9
Ortaklar										
Arnavutluk	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arjantin	9,6	10,7	11,3	9,9	11,3	10,1	10,7	5,0	9,4	13,8
Brezilya	31,3	28,6	22,9	28,9	23,3	30,1	27,7	18,6	29,0	27,6
Bulgaristan	13,8	16,5	13,7	14,7	c	20,4	14,3	21,0	15,4	12,7
Kolombiya	26,0	28,8	25,4	27,2	27,4	27,2	26,9	24,3	25,3	28,5
Kosta Rika	16,5	19,7	25,3	18,5	30,0	20,6	20,0	17,9	17,5	34,6
Hırvatistan	12,2	12,2	14,0	12,6	c	c	12,6	c	12,2	13,3
GKRY	7,0	8,1	8,9	7,6	9,9	7,8	7,9	6,7	8,0	7,9
Hong Kong - Çin	14,5	16,4	15,1	17,0	15,4	15,3	15,5	c	c	15,4
Endonezya	17,9	15,6	16,7	17,4	16,2	17,2	16,6	15,6	17,0	18,2
Ürdün	16,7	17,8	15,0	17,0	17,2	17,0	c	13,1	16,6	18,3
Kazakistan	9,2	9,8	10,8	9,8	15,7	9,6	10,9	7,5	10,2	11,7
Letonya	8,1	10,4	10,4	10,1	c	9,9	11,4	7,5	10,5	11,1
Lihtenştayn	c	7,7	c	8,1	c	7,9	8,9	c	8,0	c
Litvanya	11,1	11,4	11,6	11,4	c	11,4	c	12,2	11,6	10,8
Makao - Çin	16,4	14,3	15,2	c	16,0	15,4	16,0	c	c	15,7
Malezya	13,3	13,3	13,7	13,3	17,5	15,0	13,3	13,1	13,4	13,7
Karadağ	14,6	15,7	16,8	15,7	c	c	15,7	c	15,2	16,7
Peru	17,0	18,3	20,1	17,7	22,3	17,6	18,9	13,8	19,1	19,8
Katar	12,5	11,8	16,0	12,9	15,6	12,5	14,3	11,8	12,0	16,2
Romanya	18,1	15,4	15,0	16,1	c	16,1	c	16,6	16,5	15,3
Rus Federasyonu	12,2	14,4	15,5	14,3	c	14,2	14,4	8,0	15,1	16,3
Sırbistan	10,5	11,3	13,3	11,5	c	c	11,5	c	11,2	11,8
Şangay - Çin	14,7	11,5	10,5	11,7	16,1	11,5	12,6	c	c	12,1
Singapur	14,0	14,3	15,9	14,5	c	14,5	14,6	c	c	14,6
Tayvan	18,0	16,6	18,0	14,6	22,5	14,7	18,9	c	16,5	18,0
Tayland	19,8	20,0	21,1	20,3	20,2	17,3	21,0	15,2	21,0	21,5

	Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullar	Sosyoekonomik olarak ortalama okullar	Sosyoekonomik olarak avantajlı okullar	Devlet okulları	Özel okullar	Ortaokul (ISCED 2)	Lise (ISCED 3)	Kırsal bölgelerdeki okullar (3.000'den az nüfuslu)	Küçük bir kasabadaki okullar (3.000 ile 10.000 nüfuslu)	Kentlerdeki okullar (100.000'den fazla nüfuslu)
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
Tunus	11,4	11,7	14,1	12,2	c	14,1	11,1	11,7	12,5	11,5
BAE	12,0	12,4	12,0	11,2	12,5	13,0	12,0	11,3	12,8	11,9
Uruguay	15,5	16,9	13,2	16,0	12,8	14,6	16,1	13,6	15,3	16,1
Vietnam	18,0	19,4	19,2	18,5	21,7	15,4	19,2	18,4	19,2	19,1

Kaynak: OECD 2013e, s.323

Tablo 2.41’de yer alan okul özelliklerine göre öğrenci-öğretmen oranlarının incelenmesi sonucuna göre, Şangay sadece sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullar ve özel okullar kategorilerinde öğrenci-öğretmen oranı bağlamında OECD ortalamasının altında değerlere sahiptir. Diğer tüm özelliklerdeki okullarında öğrenci-öğretmen oranı OECD ortalamasının üzerinde yer almaktadır. Öte yandan, Şangay gibi sınavda üst sıralarda yer alan Tayvan, Singapur, Japonya, Kore ve Hong Kong’da da benzer şekilde öğrenci-öğretmen oranları yüksektir.

	Hedeflenen toplam öğretim süresinin sayısı											15 yaş (normal progra m)	15 yaş (en az talepkâr program)
	5 yaş	6 yaş	7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş	12 yaş	13 yaş	14 yaş			
Kosta Rika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hırvatist.	a	a	525	525	525	578	735	761	840	840	840	840	698
GKRY	a	863	817	817	817	817	817	919	919	919	889	889	a
Hong Kong -Çin	a	554	554	554	554	554	554	697	697	697	697	697	a
Endonez.	a	a	455	473	653	793	793	793	1 020	1 020	1 020	1 020	a
Ürdün	a	731	878	878	907	907	936	1 024	1 024	995	1 053	1 053	1 024
Kazakist.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Letonya	a	a	499	537	560	607	653	700	747	793	839	839	839
Lihtenşta.	a	673	761	772	878	878	878	995	995	995	1 024	1 024	0
Litvanya	a	a	411	552	528	552	624	756	783	810	810	810	m
Makao - Çin	a	587	587	587	587	622	622	833	833	833	800	800	800
Malezya	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Karadağ	a	510	510	510	599	650	663	765	765	698	919	919	840
Peru	a	900	900	900	900	900	900	1 050	1 050	1 050	1 050	1 050	1 050
Katar	a	720	720	1 056	1 056	1 056	1 056	1 056	1 056	1 056	1 152	1 152	m
Romanya	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rus Fed.	a	a	385	499	499	499	814	840	893	919	919	919	m
Sırbistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Şangay - Çin	a	635	635	655	674	674	771	771	771	680	793	793	227
Singapur	a	754	780	803	803	803	624	793	820	838	703	703	618
Tayvan	a	624	624	624	780	780	858	858	1 141	1 141	1 170	1 170	1 300
Tayland	a	a	833	833	833	833	833	833	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
Tunus	m	m	m	m	800	960	992	992	992	992	m	m	m
BAE	a	919	919	919	919	919	1 021	1 021	1 021	1 021	1 021	1 021	1 021
Uruguay	850	850	850	850	850	850	850	589	589	589	589	589	589
Vietnam	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Kaynak: OECD 2013e, s.345

5 yaş ile 15 yaş arasındaki öğrencilerin ders saatlerini gösteren Tablo 2.42 incelendiğinde, Şangay'daki öğrencilerin gördüğü derslerin sayısının tüm yaş grupları için OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. PISA sınavında üst sıralarda yer alan Kore, Tayvan, Japonya, Hong Kong ve Finlandiya gibi ülkeler için de aynı durum geçerlidir. Öte yandan, Türkiye, Yunanistan ve Portekiz gibi, PISA başarıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının altında olan ülkelerde, ders saatleri genellikle OECD ortalamasının üstünde gerçekleşmektedir.

Tablo 2.43. Okul Sonrası Derslere Devam Eden Öğrencilerin Sayısı (Öğrencilerin beyanlarına göre)

	Matematik			Öğretim Dili		
	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
OECD						
Avustralya	72,9	23,0	4,1	80,2	16,5	3,3
Avusturya	76,9	20,8	2,3	91,6	7,6	0,8
Belçika	65,5	27,8	6,7	75,9	19,2	4,9
Kanada	72,7	22,0	5,3	80,4	15,2	4,4
Şili	62,4	22,9	14,7	72,3	14,3	13,4
Çek Cum.	63,2	31,0	5,7	69,0	27,1	3,9
Danimarka	59,0	32,9	8,0	60,7	28,2	11,1
Estonya	63,2	27,2	9,6	74,9	20,3	4,9
Finlandiya	52,6	37,8	9,6	53,1	41,4	5,4
Fransa	64,4	29,7	5,9	72,1	22,1	5,8
Almanya	71,4	25,6	3,0	84,0	14,3	1,7
Yunanistan	44,7	39,8	15,6	64,1	31,4	4,6
Macaristan	69,4	28,3	2,3	88,0	10,5	1,5
İzlanda	68,1	24,9	7,1	80,6	13,4	6,0
İrlanda	75,9	21,2	2,9	87,6	10,3	2,1
İsrail	48,2	41,7	10,1	73,4	23,1	3,5
İtalya	48,8	39,8	11,4	61,9	26,9	11,2
Japonya	30,2	55,7	14,1	42,4	53,5	4,1
Kore	34,0	39,7	26,3	47,5	42,8	9,8
Lüksemburg	63,0	29,1	7,9	77,3	17,8	5,0
Meksika	55,9	30,8	13,4	61,6	27,1	11,3
Hollanda	71,8	24,3	3,9	79,3	17,6	3,1
Yeni Zelanda	72,6	20,9	6,5	79,0	14,6	6,3
Norveç	77,3	18,3	4,4	82,9	12,9	4,2
Polonya	52,4	44,1	3,5	65,0	32,1	3,0
Portekiz	46,4	39,3	14,2	57,2	33,8	8,9
Slovakya	69,5	26,7	3,9	77,3	19,1	3,5
Slovenya	72,6	24,9	2,5	87,8	10,7	1,5
İspanya	61,3	30,5	8,1	81,2	15,0	3,7
İsveç	60,4	33,6	6,0	63,7	30,6	5,7
İsviçre	71,3	24,2	4,5	80,5	16,2	3,3
Türkiye	66,1	24,0	9,9	75,1	19,6	5,3
Birleşik Krallık	58,3	32,8	8,9	66,6	24,9	8,5
ABD	70,3	23,8	5,9	74,7	20,2	5,1
OECD Ort.	62,1	30,0	7,9	72,6	22,1	5,3

	Matematik			Öğretim Dili		
	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
Ortaklar						
Arnavutluk	40,8	48,6	10,6	52,9	38,7	8,4
Arjantin	63,4	33,0	3,6	74,7	22,4	2,9
Brezilya	41,8	42,1	16,1	46,0	40,6	13,5
Bulgaristan	60,1	33,9	6,0	69,3	25,8	5,0
Kolombiya	34,5	42,9	22,6	42,6	40,7	16,8
Kosta Rika	57,0	33,9	9,0	78,2	16,2	5,6
Hırvatistan	65,2	31,4	3,4	88,5	9,1	2,4
GKRY	37,5	57,8	4,7	82,0	15,3	2,7
Hong Kong - Çin	53,3	40,7	6,0	75,5	22,5	2,0
Endonezya	54,0	37,4	8,7	65,0	28,5	6,5
Ürdün	51,3	33,4	15,3	62,8	24,8	12,5
Kazakistan	29,6	53,9	16,5	42,1	50,5	7,4
Letonya	55,6	39,8	4,6	73,0	24,7	2,2
Lihtenştayn	74,0	21,7	4,3	84,1	13,9	2,0
Litvanya	59,6	33,6	6,8	66,7	25,2	8,1
Makao- Çin	59,5	29,9	10,6	75,5	20,2	4,4
Malezya	28,0	55,7	16,3	37,0	53,1	10,0
Karadağ	62,2	31,6	6,2	85,4	10,7	3,9
Peru	28,1	43,2	28,6	33,7	42,8	23,5
Katar	42,2	39,3	18,5	60,2	30,8	9,0
Romanya	57,8	35,1	7,1	62,6	30,3	7,1
Rus Federasyonu	30,0	59,1	10,9	37,9	55,9	6,2
Sırbistan	55,3	38,1	6,6	74,4	21,4	4,2
Şangay - Çin	29,3	55,1	15,6	48,8	40,6	10,6
Singapur	32,5	49,6	18,0	54,4	37,5	8,2
Tayvan	42,9	40,5	16,6	56,3	34,8	8,9
Tayland	41,2	48,7	10,1	74,2	23,3	2,5
Tunus	21,8	50,1	28,2	37,9	47,5	14,6
BAE	50,2	32,6	17,1	67,6	23,0	9,3
Uruguay	65,5	26,1	8,4	76,8	18,0	5,2
Vietnam	17,2	47,2	35,6	47,2	41,5	11,3

Kaynak: OECD 2013e, s.355

Tablo 2.44. Okul Sonrası Derslere Devam Eden Öğrencilerin Sayısı (Öğrencilerin beyanlarına göre)

	Fen			Diğer Dersler		
	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
OECD						
Avustralya	84,5	12,6	2,8	74,3	19,1	6,5
Avusturya	94,6	4,7	0,7	82,2	16,0	1,7
Belçika	75,1	21,1	3,8	68,8	24,4	6,8
Kanada	80,3	15,6	4,1	72,3	19,7	8,0
Şili	71,4	21,2	7,4	68,7	23,2	8,1
Çek Cum.	67,2	27,3	5,5	58,0	34,3	7,6
Danimarka	63,7	33,1	3,2	57,9	32,7	9,3
Estonya	70,7	24,9	4,5	60,6	30,5	8,9
Finlandiya	54,0	41,4	4,7	42,4	42,3	15,3
Fransa	73,7	22,9	3,4	69,4	24,3	6,4
Almanya	84,7	13,4	1,9	72,0	24,4	3,6
Yunanistan	52,3	35,9	11,8	56,0	29,2	14,8
Macaristan	87,1	11,2	1,7	73,5	22,9	3,6
İzlanda	85,1	12,8	2,1	73,9	18,9	7,2
İrlanda	88,1	10,2	1,7	76,5	19,4	4,1
İsrail	77,5	17,7	4,8	57,6	33,9	8,5
İtalya	63,7	30,8	5,5	50,3	36,3	13,4
Japonya	45,8	50,3	3,9	30,5	57,1	12,3
Kore	60,8	32,3	6,9	35,4	44,3	20,2
Lüksemburg	77,2	19,1	3,8	66,9	26,3	6,8
Meksika	59,7	28,3	12,1	58,8	29,2	11,9
Hollanda	80,7	16,0	3,3	74,6	19,7	5,7
Yeni Zelanda	81,3	13,1	5,6	71,0	19,1	9,9
Norveç	83,9	14,3	1,8	80,7	14,0	5,3
Polonya	64,3	33,2	2,6	40,4	48,2	11,4
Portekiz	69,2	24,7	6,2	55,8	36,1	8,2
Slovakya	82,0	15,1	2,9	69,8	24,8	5,4
Slovenya	84,8	13,7	1,5	78,5	18,3	3,2
İspanya	76,1	19,2	4,6	62,0	31,0	7,0
İsveç	64,0	29,9	6,0	54,4	34,2	11,4
İsviçre	82,8	15,4	1,9	70,5	24,4	5,0
Türkiye	76,0	16,5	7,5	73,4	19,1	7,5
Birleşik Krallık	65,1	24,4	10,5	49,6	36,7	13,7
ABD	75,4	19,5	5,0	67,2	23,1	9,7
OECD Ort.	73,6	21,8	4,6	63,4	28,2	8,5

	Fen			Diğer Dersler		
	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla	Ek ders almıyor	Haftada 4'ten az	Haftada 4 veya daha fazla
	%	%	%	%	%	%
Ortaklar						
Arnavutluk	56,0	37,6	6,4	52,7	36,0	11,3
Arjantin	73,2	23,1	3,8	63,4	29,6	6,9
Brezilya	50,6	42,5	7,0	40,7	46,8	12,4
Bulgaristan	64,7	21,5	13,8	58,5	30,5	11,0
Kolombiya	36,5	45,2	18,2	45,3	31,0	23,7
Kosta Rika	72,4	19,7	7,9	70,1	22,0	7,9
Hırvatistan	85,8	13,1	1,1	81,5	15,6	3,0
GKRY	81,0	15,8	3,1	35,0	51,3	13,7
Hong Kong - Çin	71,0	24,3	4,7	58,4	36,6	5,0
Endonezya	56,6	34,9	8,5	57,9	34,0	8,1
Ürdün	55,2	30,2	14,7	56,0	30,5	13,5
Kazakistan	41,6	44,4	14,0	30,5	48,9	20,6
Letonya	82,0	15,9	2,1	49,3	41,5	9,3
Lihtenştayn	85,0	13,3	1,7	74,9	23,1	2,0
Litvanya	67,1	27,1	5,7	56,3	31,9	11,7
Makao- Çin	73,8	21,1	5,1	58,1	32,0	9,9
Malezya	31,2	54,0	14,9	27,3	57,7	15,0
Karadağ	81,6	14,8	3,6	75,2	19,0	5,8
Peru	32,8	49,4	17,8	31,1	50,0	18,9
Katar	46,4	34,9	18,7	49,5	34,5	16,0
Romanya	68,2	26,5	5,2	57,2	33,6	9,2
Rus Federasyonu	55,7	37,8	6,5	47,3	43,1	9,7
Sırbistan	71,4	23,2	5,4	64,4	26,3	9,3
Şangay - Çin	44,8	43,5	11,6	43,2	47,0	9,8
Singapur	45,9	41,1	13,0	48,6	40,7	10,7
Tayvan	53,0	35,7	11,2	43,3	42,3	14,5
Tayland	54,6	34,6	10,8	61,9	30,9	7,1
Tunus	30,3	52,0	17,7	26,8	51,4	21,8
BAE	58,2	26,1	15,7	58,0	29,1	12,9
Uruguay	70,9	23,9	5,2	64,7	25,9	9,4
Vietnam	32,7	46,3	21,0	36,1	52,8	11,1

Kaynak: OECD 2013e, s.355

Öğrencilerin özel öğretim kurslarına devam edip etmediğini inceleyen Tablo 2.43 ve Tablo 2.44 Şangay'daki öğrencilerin OECD ortalamasının çok üzerinde bir oranda tüm

dersler için bu merkezlere devam ettiklerini ortaya koymaktadır. Haftada dört veya daha az matematik dersi alanların OECD ortalaması ile Şangay'ın oranı %30'a %55.1; öğretim dili %22.1'e %40.6; fen %21.8'e %43.5; diğer dersler ise, %28.2'ye %47 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, hemen hemen tüm branşlarda Şangay'daki öğrencilerin OECD ülkesi akranlarına kıyasla yaklaşık iki katı daha fazla özel öğretim kurslarına devam ettikleri anlamına gelmektedir. Benzeri durum, aynı şekilde yüksek başarı göstermiş olan Japonya, Hong Kong, Makao ve Tayvan için de geçerlidir.

Tablo 2.45. Ebeveynlerin/Velilerin Yüksek Akademik Başarı Beklentisi (Okul müdürlerinin beyanlarına göre)

	Okulun yüksek akademik başarı elde etmesi için veliden/ebeveynden baskı gelmektedir.		
	...pek çok...	...bir grup...	...çok az sayıda...
	%	%	%
OECD			
Avustralya	35,7	55,3	9,0
Avusturya	7,3	31,0	61,7
Belçika	9,4	34,3	56,3
Kanada	32,6	50,9	16,5
Şili	30,3	42,5	27,2
Çek Cum.	32,8	58,3	8,9
Danimarka	26,6	44,5	28,9
Estonya	17,0	45,9	37,1
Finlandiya	4,3	23,9	71,8
Fransa	15,8	35,0	49,1
Almanya	5,6	50,0	44,4
Yunanistan	20,8	28,2	51,0
Macaristan	20,2	52,8	27,0
İzlanda	14,4	47,4	38,2
İrlanda	48,1	36,1	15,8
İsrail	26,3	52,0	21,7
İtalya	14,9	60,3	24,9
Japonya	23,7	50,4	25,9
Kore	9,2	62,7	28,1
Lüksemburg	11,1	31,0	57,9
Meksika	20,3	45,9	33,8
Hollanda	12,2	58,6	29,2
Yeni Zelanda	47,2	44,3	8,4
Norveç	19,2	43,9	36,9
Polonya	19,2	44,5	36,3
Portekiz	18,5	60,7	20,9
Slovakya	10,2	58,9	30,9

	Okulun yüksek akademik başarı elde etmesi için veliden/ebeveynden baskı gelmektedir.		
	...pek çok...	...bir grup...	...çok az sayıda...
	%	%	%
Slovenya	18,1	45,0	36,9
İspanya	7,3	30,8	61,9
İsveç	45,6	51,7	2,7
İsviçre	9,8	41,6	48,6
Türkiye	6,7	46,4	46,8
Birleşik Krallık	42,5	49,2	8,3
ABD	37,1	42,0	20,9
OECD Ort.	21,2	45,8	33,1
Ortaklar			
Arnavutluk	31,7	55,6	12,8
Arjantin	7,8	32,6	59,6
Brezilya	14,7	46,5	38,7
Bulgaristan	29,3	38,2	32,6
Kolombiya	14,0	30,4	55,6
Kosta Rika	20,1	32,8	47,1
Hırvatistan	4,6	39,3	56,1
GKRY	23,5	38,3	38,2
Hong Kong-Çin	2,0	56,9	41,2
Endonezya	31,3	49,7	19,0
Ürdün	22,7	44,3	32,9
Kazakistan	9,8	43,8	46,4
Letonya	4,3	33,0	62,7
Lihtenştayn	12,5	34,3	53,2
Litvanya	7,2	48,1	44,8
Makao-Çin	1,8	42,3	55,8
Malezya	20,2	65,8	14,1
Karadağ	11,0	40,0	49,1
Peru	29,4	44,9	25,6
Katar	42,3	41,1	16,6
Romanya	16,5	40,2	43,3
Rus Federasyonu	20,0	60,3	19,6
Sırbistan	7,3	43,7	49,0
Şangay-Çin	19,5	62,9	17,6
Singapur	60,1	36,4	3,5
Tayvan	22,0	71,4	6,6
Tayland	39,0	48,1	12,9
Tunus	13,5	42,9	43,6
BAE	36,9	41,8	21,3
Uruguay	6,4	43,7	49,9
Vietnam	39,8	51,1	9,0

Kaynak: OECD 2013e, s.405

Tablo 2.45 okulun yüksek akademik başarı elde etmesi için velilerin yöneticiler üzerinde baskı kurup kurmadıklarını incelemektedir. Buna göre, OECD ortalamasına bakıldığında, çok sayıda velinin baskı kurduğunu söyleyen müdürlerin oranı %21.2, bir grup velinin %45.8, çok az sayıda velinin ise, %33.1 şeklindedir. Şangay verileri ise, sırasıyla, %19.5, %62.9 ve %17.6 şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre, müdürler Şangay’da sadece bir grup velinin OECD ortalaması üstünde baskı kurduğunu, diğer grupların ise OECD ortalamasının gerisinde kaldığını belirtmektedirler. Benzer durumlar Tayvan, Japonya ve Kore için de geçerlidir. Öte yandan, Makao ve Hong Kong’da çok az sayıda velinin okula baskı kurduğunu belirten müdürlerin oranının daha yüksek (sırasıyla %41.2 ve %55.8) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, başarılı ülkelerde/ekonomilerde, genel olarak velilerin akademik başarı için okul üzerinde baskı kurduklarını söylemek hatalı bir değerlendirme olmayacaktır.

Tablo 2.46. Ebeveyn Katılımı 1 (Okul müdürlerinin beyanlarına göre)

	Bir önceki akademik yılda aşağıdaki okul aktivitelerine katılan velilerin öğrencilerinin yüzdesi					
	Öğrencilerin gelişimini öğretmenleri ile kendi istekleriyle görüşenler	Öğretmenlerinden birinin isteği sonucunda çocuğunun gelişimi konusunda öğretmenle görüşenler	Kendi istekleriyle çocuklarının gelişimi konusunda bir öğretmenle görüşenler	Öğretmenlerden birinin isteğiyle çocuklarının gelişimi konusunda görüşenler	Bina bakım-onarımı, marangozluk veya bahçe işleri gibi fiziksel faaliyetlere gönüllü olanlar	Kitap kulübü, tiyatro oyunu, spor etkinlikleri veya geziler gibi eğitsel kol faaliyetlerinde gönüllü olanlar
	%	%	%	%	%	%
OECD						
Avustralya	19	30	26	41	5	7
Avusturya	17	22	26	29	2	5
Belçika	20	28	24	35	1	2
Kanada	24	36	32	41	3	9
Şili	29	58	29	59	9	14
Çek Cumhuriyeti	18	31	24	40	1	2
Danimarka	17	41	20	74	5	17
Estonya	17	27	22	40	5	16
Finlandiya	26	45	28	55	1	4
Fransa	26	40	25	41	1	3
Almanya	22	30	27	35	4	7
Yunanistan	33	33	51	39	5	7
Macaristan	17	20	22	23	7	12

	Bir önceki akademik yılda aşağıdaki okul aktivitelerine katılan velilerin öğrencilerinin yüzdesi					
	Öğrencilerin gelişimini öğretmenleri ile kendi istekleriyle görüşenler	Öğretmenlerinden birinin isteği sonucunda çocuğunun gelişimi konusunda öğretmenle görüşenler	Kendi istekleriyle çocuklarının gelişimi konusunda bir öğretmenle görüşenler	Öğretmenlerden birinin isteğiyle çocuklarının gelişimi konusunda görüşenler	Bina bakım-onarımı, marangozluk veya bahçe işleri gibi fiziksel faaliyetlere gönüllü olanlar	Kitap kulübü, tiyatro oyunu, spor etkinlikleri veya geziler gibi eğitsel kol faaliyetlerinde gönüllü olanlar
	%	%	%	%	%	%
İzlanda	16	41	19	57	2	8
İrlanda	11	24	15	28	1	4
İsrail	24	41	28	49	5	8
İtalya	43	46	48	47	1	9
Japonya	10	63	11	70	7	7
Kore	25	45	30	47	2	7
Lüksemburg	26	44	32	48	1	4
Meksika	28	45	29	48	18	17
Hollanda	17	31	27	43	1	3
Yeni Zelanda	18	26	23	42	4	10
Norveç	13	52	17	87	6	12
Polonya	28	53	32	59	5	20
Portekiz	35	47	38	53	1	4
Slovakya	26	32	19	23	4	10
Slovenya	30	36	38	34	2	4
İspanya	35	52	40	62	2	6
İsveç	15	36	27	80	3	8
İsviçre	18	42	20	47	1	4
Türkiye	32	41	30	36	10	13
Birleşik Krallık	15	29	19	53	1	4
ABD	24	33	32	41	7	14
OECD Ort.	23	38	27	47	4	8
Ortaklar						
Arnavutluk	42	58	45	58	10	19
Arjantin	22	43	20	44	9	11
Brezilya	24	41	25	42	2	6
Bulgaristan	30	48	30	44	8	10
Kolombiya	37	59	39	58	13	16
Kosta Rika	26	40	31	40	7	10
Hırvatistan	31	27	32	27	2	7
Hong Kong	38	66	39	66	2	7
Endonezya	31	49	32	43	21	21
Ürdün	29	33	28	30	12	14

	Bir önceki akademik yılda aşağıdaki okul aktivitelerine katılan velilerin öğrencilerinin yüzdesi					
	Öğrencilerin gelişimini öğretmenleri ile kendi istekleriyle görüşenler	Öğretmenlerinden birinin isteği sonucunda çocuğunun gelişimi konusunda öğretmenle görüşenler	Kendi istekleriyle çocuklarının gelişimi konusunda bir öğretmenle görüşenler	Öğretmenlerden birinin isteğiyle çocuklarının gelişimi konusunda görüşenler	Bina bakım-onarımı, marangozluk veya bahçe işleri gibi fiziksel faaliyetlere gönüllü olanlar	Kitap kulübü, tiyatro oyunu, spor etkinlikleri veya geziler gibi eğitsel kol faaliyetlerinde gönüllü olanlar
	%	%	%	%	%	%
Kazakistan	57	56	61	65	41	52
Letonya	26	35	33	42	9	22
Lihtenştayn	11	42	11	57	1	2
Litvanya	32	38	36	44	7	14
Makao - Çin	31	80	34	76	1	8
Malezya	17	25	16	31	7	7
Karadağ	49	43	39	38	3	7
Peru	33	41	33	44	16	16
Katar	40	47	43	52	10	22
Romanya	39	46	40	49	16	22
Rus Fed.	28	39	39	49	31	32
Sırbistan	39	50	36	45	2	4
Şangay - Çin	49	58	46	55	8	13
Singapur	20	49	24	66	2	5
Tayvan	39	41	34	38	6	10
Tayland	38	53	40	56	13	18
Tunus	19	33	15	18	2	4
BAE	35	38	39	42	12	21
Uruguay	10	23	18	27	3	5
Vietnam	45	49	49	52	13	14

Kaynak: OECD 2013e, s.404

Tablo 2.47. Ebeveyn Katılımı 2 (Okul müdürlerinin beyanlarına göre)

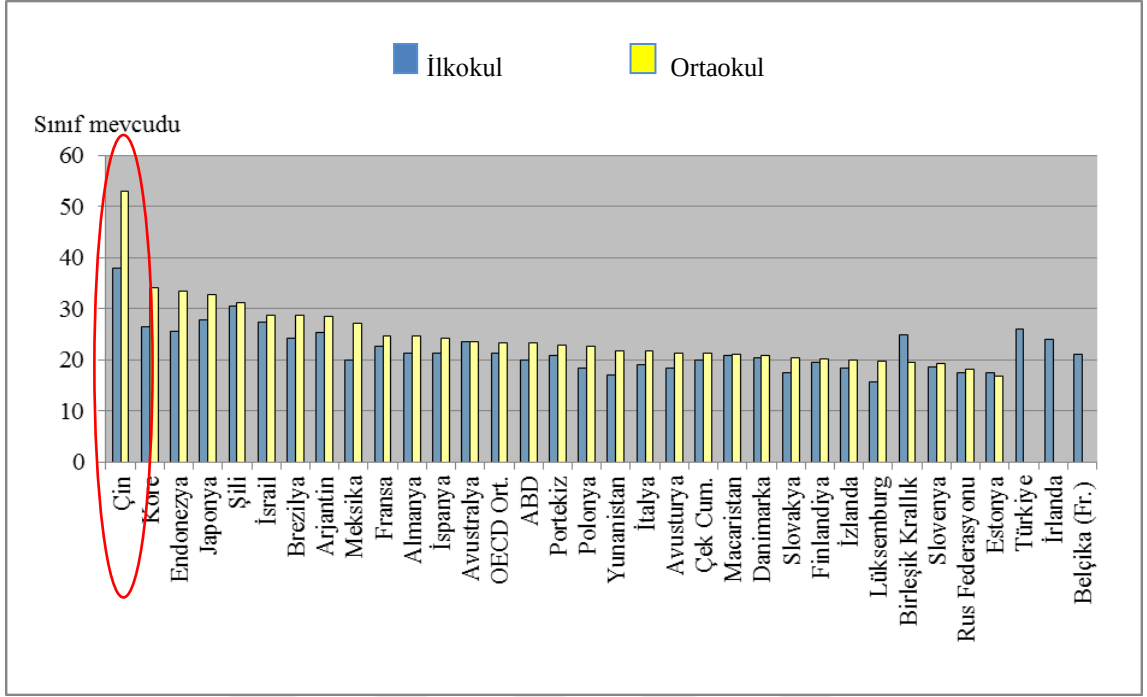
	Bir önceki akademik yılda aşağıdaki okul aktivitelerine katılan velilerin öğrencilerinin yüzdesi					
	Okul kütüphanesi veya medya merkezinde gönüllü çalışanlar	Okulda bir öğretmene yardımcı olanlar	Misafir konuşmacı olarak okulda bulunma	Okul-aile birliği veya okul yönetim kurulu gibi kurullarda yer alarak okul yönetimine katılma	Okula mali destek bulma	Okul kantininde gönüllü çalışma
	%	%	%	%	%	%
OECD						
Avustralya	2	5	2	5	14	4
Avusturya	1	4	1	6	8	1
Belçika	0	1	1	3	2	0
Kanada	1	4	2	5	9	1
Şili	5	15	6	34	30	2
Çek Cumhuriyeti	0	0	0	5	5	a
Danimarka	0	6	2	8	2	1
Estonya	1	10	6	9	3	0
Finlandiya	0	0	1	4	10	1
Fransa	1	1	2	9	3	0
Almanya	1	6	2	5	4	0
Yunanistan	2	a	3	20	14	1
Macaristan	1	9	1	5	12	0
İzlanda	0	2	2	4	13	4
İrlanda	1	2	2	6	13	1
İsrail	1	5	6	11	3	0
İtalya	2	a	2	36	11	a
Japonya	0	1	0	9	4	a
Kore	4	6	3	13	3	0
Lüksemburg	1	1	2	6	6	0
Meksika	6	13	6	34	25	5
Hollanda	2	1	1	3	0	1
Yeni Zelanda	1	5	1	3	14	1
Norveç	0	1	1	7	10	0
Polonya	4	12	3	17	16	a
Portekiz	0	1	2	7	4	0
Slovakya	1	1	1	17	13	0
Slovenya	2	4	2	15	26	0
İspanya	1	5	2	14	9	0
İsveç	0	1	2	7	5	1
İsviçre	1	4	1	3	2	0

	Bir önceki akademik yılda aşağıdaki okul aktivitelerine katılan velilerin öğrencilerinin yüzdesi					
	Okul kütüphanesi veya medya merkezinde gönüllü çalışanlar	Okulda bir öğretmene yardımcı olanlar	Misafir konuşmacı olarak okulda bulunma	Okul-aile birliği veya okul yönetim kurulu gibi kurullarda yer alarak okul yönetimine katılma	Okula mali destek bulma	Okul kantininde gönüllü çalışma
	%	%	%	%	%	%
Türkiye	8	12	7	22	11	2
Birleşik Krallık	0	2	2	2	10	0
ABD	3	6	3	11	23	1
OECD Ort.	2	5	2	11	10	1
Ortaklar						
Arnavutluk	9	14	18	48	19	5
Arjantin	6	10	5	18	18	6
Brezilya	2	3	3	21	5	1
Bulgaristan	2	24	3	13	10	0
Kolombiya	10	14	12	51	28	6
Kosta Rika	3	8	5	21	22	3
Hırvatistan	1	a	2	18	11	a
Hong Kong-Ç	2	3	1	9	12	0
Endonezya	12	18	11	53	23	6
Ürdün	8	11	13	31	5	5
Kazakistan	33	46	34	51	15	11
Letonya	1	2	2	11	9	1
Lihtenştayn	0	5	0	3	0	3
Litvanya	2	11	4	10	16	0
Makao - Çin	1	4	3	13	25	0
Malezya	3	8	4	19	32	3
Karadağ	2	3	1	22	2	a
Peru	5	18	5	48	30	3
Katar	17	18	20	28	16	4
Romanya	13	12	11	35	31	2
Rus Federasyonu	5	26	18	27	27	8
Sırbistan	0	1	2	23	20	0
Şangay - Çin	6	12	8	12	13	3
Singapur	1	3	1	4	14	0
Tayvan	4	5	3	13	9	1
Tayland	9	9	12	18	51	7
Tunus	1	2	1	7	3	0

	Bir önceki akademik yılda aşağıdaki okul aktivitelerine katılan velilerin öğrencilerinin yüzdesi					
	Okul kütüphanesi veya medya merkezinde gönüllü çalışanlar	Okulda bir öğretmene yardımcı olanlar	Misafir konuşmacı olarak okulda bulunma	Okul-aile birliği veya okul yönetim kurulu gibi kurullarda yer alarak okul yönetimine katılma	Okula mali destek bulma	Okul kantininde gönüllü çalışma
	%	%	%	%	%	%
BAE	15	15	15	25	9	4
Uruguay	3	3	2	10	8	0
Vietnam	12	41	18	24	61	2

Kaynak: OECD 2013e, s.404

Tablo 2.46 ve 2.47, ebeveynlerin okulla iletişimleri ve okulun işleyişine katılım oranlarını göstermektedir. Buna göre, Şangay'daki velilerin gerek öğretmenler ile iletişim gerekse de okuldaki farklı faaliyetlerde görev alma bağlamlarında OECD ortalamasının oldukça üzerinde katılım sağladıkları görülmektedir. Örneğin, çocuklarının gelişimi konusunda kendi istekleriyle öğretmenlerle görüşenlerin OECD ortalaması %23 iken, Şangay'da bu oran %49'dur. Öğretmen-veli iletişimi bağlamında Japonya, Hong Kong, Kore, Makao gibi ülke/ekonomilerde de oranın benzer şekilde yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 2.24. Eğitim Kurumlarında Ortalama Sınıf Mevcudu (2011) (OECD 2013f, s.366)

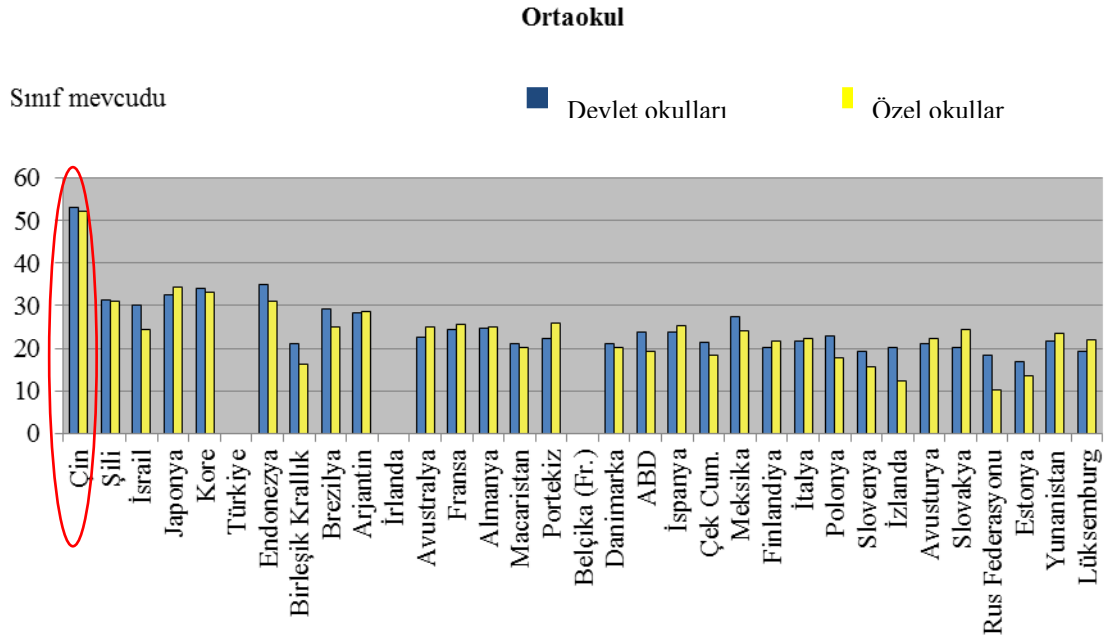
Çocukları için okul seçmeye karar vermeye çalışan velilerin göz önünde bulundurduğu faktörlerden biri sınıf mevcududur. Eğitim kurumlarında ortalama sınıf mevcudunu gösteren Şekil 2.24 incelendiğinde, ilkokuldan ortaokula geçişte sınıf mevcutlarının arttığı gözlenmektedir. Brezilya, Çin, Yunanistan, Endonezya, Japonya, Kore, Lüksemburg, Meksika ve Polonya’da sınıf mevcudunda ortalama artış dört öğrenciyi geçmektedir. Bu arada, Birleşik Krallık’ta ve daha az ölçüde Estonya’da ise, aksine, düşüş görülmektedir. Şekilden de görüleceği üzere, ilkokulda yaklaşık 35’in üzerinde, ortaokulda ise 50’nin üzerinde sınıf mevcuduyla Çin, tüm ülkeler arasında en kalabalık sınıf mevcuduna sahip ülke konumundadır. Diğer tüm ülkelerde ilkokul sınıf mevcudu 30’un, ortaokul sınıf mevcutları ise 35’in altındadır. (Daha detaylı bilgiler Tablo 2.48’de verilmiştir.)

Tablo 2.48. Eğitim Kurumunun Türü ve Kademesine Göre Ortalama Sınıf mevcudu (2009)

	İlkokul					Ortaokul (genel programlar)				
	Devlet okulları	Özel kurumlar			Devlet ve özel kurumlar toplamı	Devlet oklları	Özel kurumlar			Devlet ve özel kurum. toplamı
		Özel kurumlar toplamı	Devlete bağımlı özel kurumlar	Bağımsız özel kurumlar			Özel kurum. toplamı	Devlete bağımlı özel kurumlar	Bağımsız özel kurumlar	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD										
Avustralya	23,2	24,8	24,8	a	23,7	23,0	24,7	24,7	a	23,7
Avusturya	18,8	20,5	x(2)	x(2)	18,9	22,4	24,3	x(7)	x(7)	22,6
Belçika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belçika (Fr.)	19,6	20,7	20,7	m	20,1	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Şili	28,1	30,8	32,4	22,4	29,6	28,6	30,8	32,2	23,9	29,7
Çek Cum.	20,0	15,9	15,9	a	19,9	22,0	19,6	19,6	a	22,0
Danimarka	20,0	16,3	16,3	a	19,4	20,5	17,3	17,3	a	19,9
Estonya	18,2	16,8	a	16,8	18,1	20,3	15,9	a	15,9	20,1
Finlandiya	19,8	18,4	18,4	a	19,8	20,0	21,7	21,7	a	20,1
Fransa	22,6	23,0	x(2)	x(2)	22,7	24,3	25,1	25,4	14,1	24,5
Almanya	21,7	22,0	22,0	x(3)	21,7	24,6	25,2	25,2	x(8)	24,7
Yunanistan	16,8	20,7	a	20,7	17,0	21,5	24,5	a	24,5	21,6
Macaristan	20,8	19,2	19,2	a	20,7	21,9	20,6	20,6	a	21,7
İzlanda	17,9	14,3	14,3	n	17,8	19,6	12,4	12,4	n	19,5
İrlanda	24,2	m	a	m	m	m	m	a	m	m
İsrail	27,4	a	a	a	27,4	32,2	a	a	a	32,2
İtalya	18,7	20,2	a	20,2	18,8	21,4	22,4	a	22,4	21,5
Japonya	28,0	32,1	a	32,1	28,0	32,9	35,2	a	35,2	33,0
Kore	28,6	30,5	a	30,5	28,6	35,3	34,1	34,1	a	35,1
Lüksemburg	15,3	19,4	19,7	19,4	15,6	19,1	21,0	21,0	21,1	19,5
Meksika	19,9	20,4	a	20,4	19,9	28,7	24,7	a	24,7	28,3
Hollanda	22,4	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Yeni Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norveç	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polonya	19,0	11,9	11,5	12,1	18,7	23,5	18,0	24,4	16,2	23,3
Portekiz	20,2	20,8	23,2	20,0	20,2	22,3	24,6	23,9	25,8	22,6
Slovak Cum.	18,5	17,8	17,8	n	18,4	21,2	20,2	20,2	n	21,1

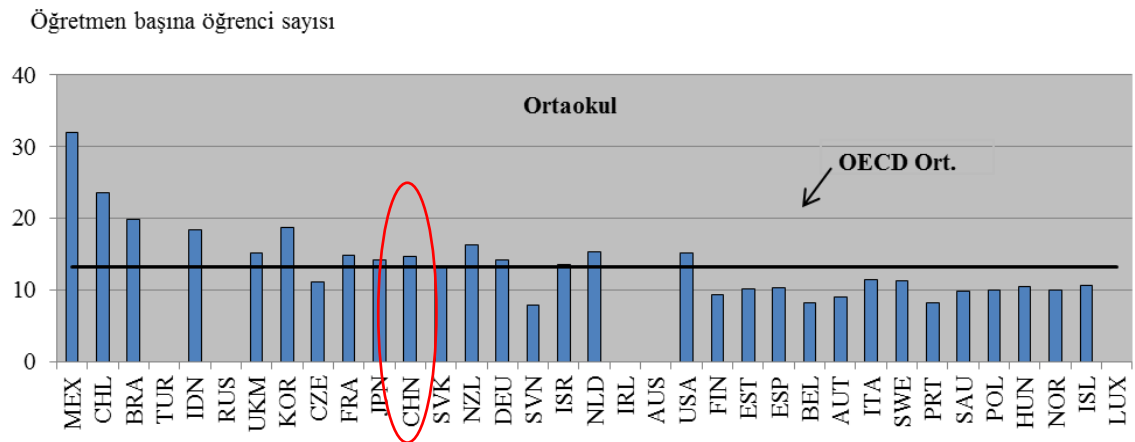
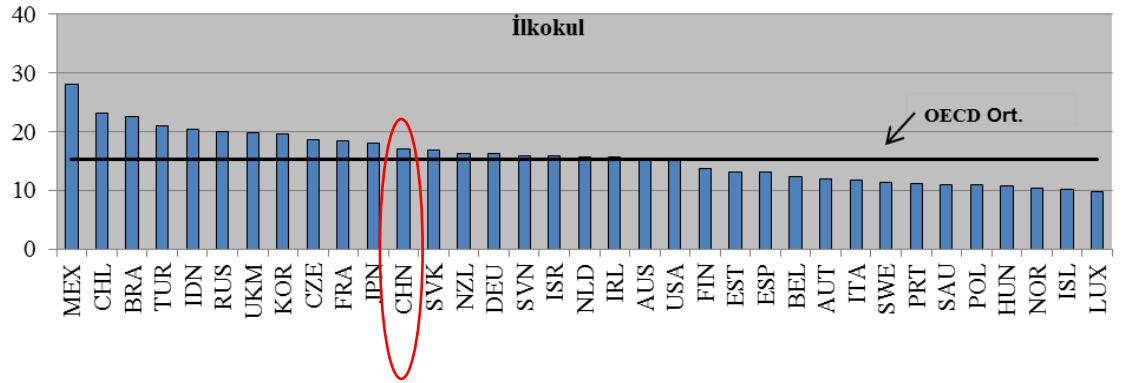
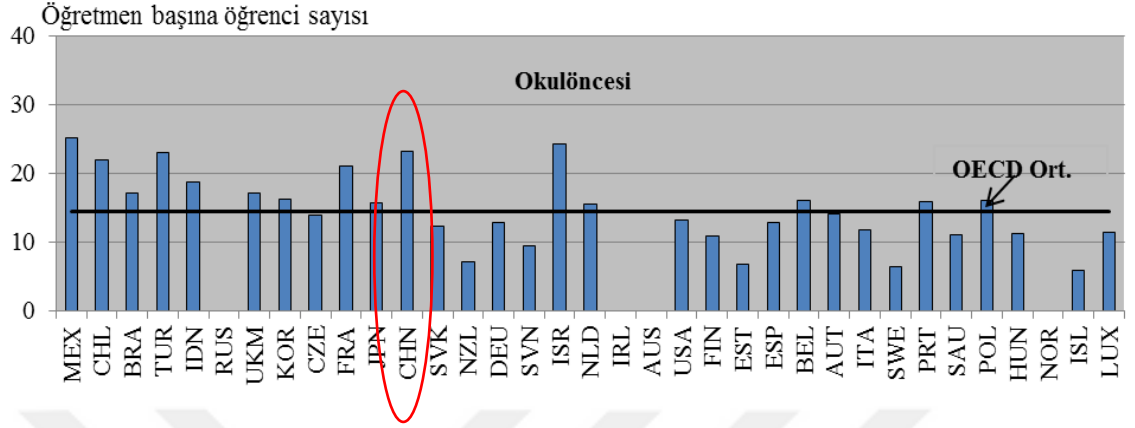
	İlkokul					Ortaokul (genel programlar)				
	Devlet okulları	Özel kurumlar			Devlet ve özel kurumlar toplamı	Devlet oklları	Özel kurumlar			Devlet ve özel kurum. toplamı
		Özel kurumlar toplamı	Devlete bağımlı özel kurumlar	Bağımsız özel kurumlar			Özel kurum. toplamı	Devlete bağımlı özel kurumlar	Bağımsız özel kurumlar	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Slovenya	18,5	20,2	20,2	n	18,5	19,8	24,0	24,0	n	19,8
İspanya	19,8	24,5	24,5	24,5	21,1	23,5	25,8	26,0	24,2	24,3
İsveç	m	m	m	n	m	m	m	m	n	m
İsviçre	19,4	m	m	m	m	18,7	m	m	m	m
Türkiye	25,8	19,2	a	19,2	25,6	a	a	a	a	a
Birleşik Krallık	25,7	13,0	25,7	12,9	24,5	21,0	15,2	19,1	10,5	19,6
ABD	23,8	19,3	a	19,3	23,3	23,2	19,1	a	19,1	22,8
OECD Ort.	21,4	20,5	20,4	20,7	21,4	23,5	22,8	23,0	21,3	23,7
AB21 Ort.	20,0	19,0	19,6	18,5	19,8	21,9	21,7	22,0	19,8	21,9
Diğer G20										
Arjantin	25,5	26,3	29,8	24,0	26,2	27,8	28,1	29,7	26,9	28,1
Brezilya	26,5	17,7	a	17,7	25,0	30,2	25,0	a	25,0	29,5
Çin	36,9	42,5	x(2)	x(2)	37,1	54,9	51,8	x(7)	x(7)	54,6
Hindistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Endonezya	27,5	21,4	a	21,4	26,4	36,5	33,4	a	33,4	35,3
Rus Federasyonu	16,2	10,9	a	10,9	16,2	18,0	10,1	a	10,1	17,9
Suudi Arabistan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Güney Afrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20 Ort.	24,7	22,9	~	~	24,5	26,8	24,9	~	~	26,6

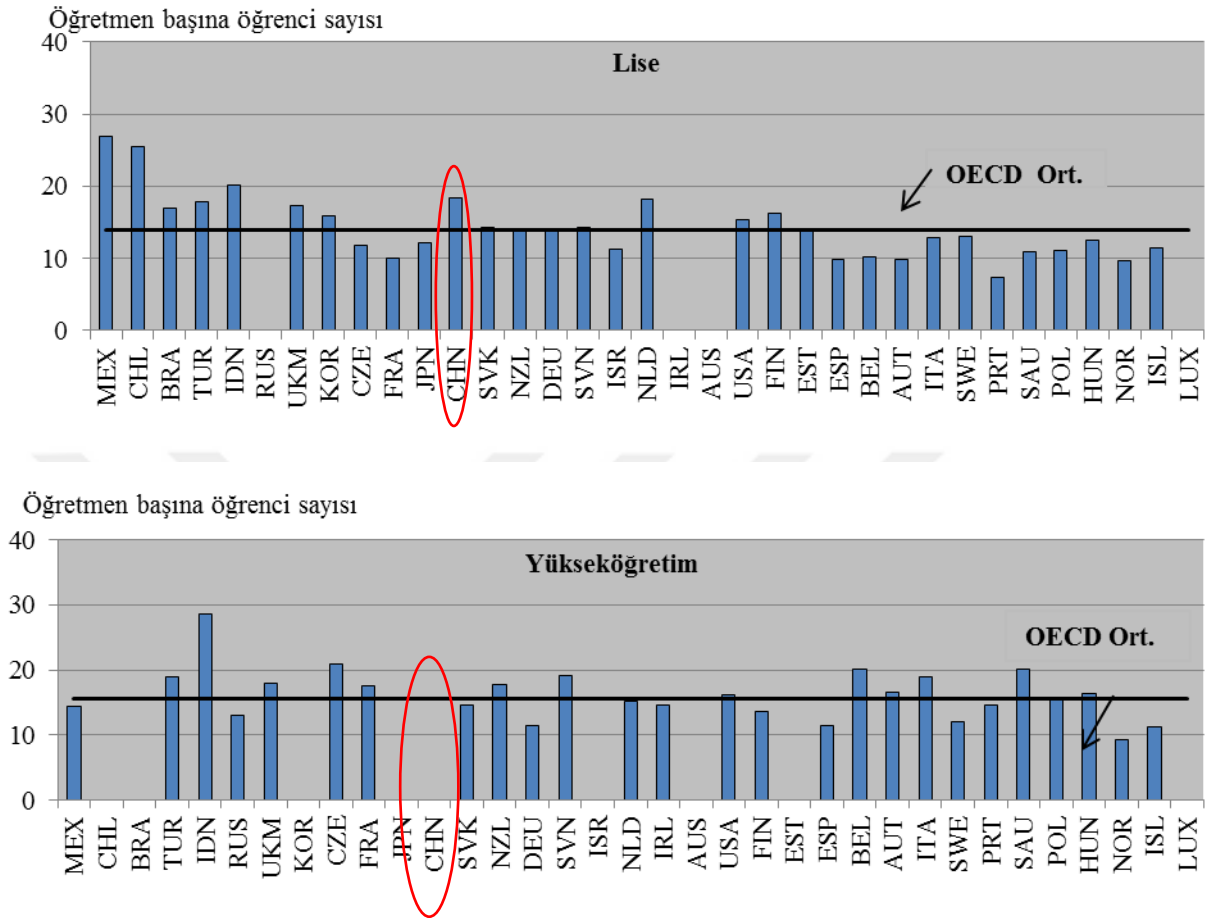
Kaynak: OECD 2011a, s.402



Şekil 2. 25. Devlet Okulları İle Özel Okullarda Ortalama Sınıf Mevcudu (2011) (OECD 2013f, s.372)

Devlet okulları ile özel okulların sınıf mevcudu ortalamaları da kayıt oranını etkilemektedir. OECD ve G20 ülkelerinde ortalama sınıf mevcudu, kamu ve devlet okullarında ilk ve ortaokul kademelerinde bir öğrenciden fazla farklılık göstermemektedir (Şekil 2.25 ve Tablo 2.48). Ancak ülkeler arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Brezilya, Çek Cumhuriyeti, İsrail, Polonya, Rus Federasyonu, Türkiye ve Birleşik Krallık'ta, devlet ilkokullarındaki ortalama öğrenci sayısı özel ilkokullardaki ortalama sınıf mevcuduna kıyasla en az dört öğrenci daha fazladır. Öğrencilerin %30'undan daha fazlasının özel okullarda öğrenime devam ettiği Çin, Lüksemburg ve İspanya'da, özel okullarda ortalama sınıf mevcudu devlet okullarındakine kıyasla en az dört öğrenci fazladır. Devlet okulları ile özel okullar arasındaki sınıf mevcudunun kıyaslanması, ortaokul düzeyinde karma bir resim ortaya koymaktadır. 13 ülkede, özel ortaokullardaki ortalama sınıf mevcudu devlet okullarından daha fazladır. İlkokullarda ise, bu farklılık daha küçük oranda görülmektedir.





Şekil 2.26. Öğrencilerin Öğretim Personeline Oranı (2011) (OECD 2013f, s.370)

Farklı kademelerde öğretmen başına öğrenci sayılarını gösteren Tablo 2.49 ve Şekil 2.26'ya göre, okul öncesinde yaklaşık 25, ilkokulda yaklaşık 17, ortaokulda yaklaşık 15, lisede yaklaşık 18 öğrenciyle Çin en kalabalık sınıflara sahip ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Bu oranlar tüm kademelerde OECD ortalamasının üstündedir. Ayrıca, Japonya ve Kore'de de, öğretmen başına öğrenci sayıları (Japonya için lise kademesi hariç) OECD ortalamasının üzerindedir. Öte yandan, tüm kademelerde, Meksika ve Şili'deki öğretmen başına öğrenci sayılarının ise, Çin'den daha da yüksek oranlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 2.49. Eğitim Kurumlarında Öğrencilerin Öğretim Personeline Oranları (2011)

	Okulöncesi		İlköğretim	Ortaöğretim		
	Öğrenci-tüm personel (öğretmenler ve öğretmen yardımcıları) oranı	Öğrenci öğretim personeli oranı		Ortaokul	Lise	Tüm ortaöğretim
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD						
Avustralya	m	m	15,6	x(6)	x(6)	12,0
Avusturya	9,7	14,0	12,1	9,1	9,8	9,4
Belçika	16,1	16,1	12,4	8,1	10,1	9,4
Kanada	m	x(4)	x(4)	15,9	14,2	15,3
Şili	10,7	21,9	23,1	23,6	25,4	24,8
Çek Cum.	13,6	13,9	18,7	11,1	11,7	11,4
Danimarka	m	m	x(4)	11,8	m	m
Estonya	m	6,8	13,2	10,1	13,7	11,9
Finlandiya	m	10,8	13,7	9,3	16,3	13,1
Fransa	14,1	21,1	18,4	14,8	10,0	12,3
Almanya	10,0	12,7	16,3	14,2	13,8	14,0
Yunanistan	m	m	m	m	m	m
Macaristan	m	11,2	10,7	10,5	12,4	11,5
İzlanda	5,8	5,8	10,2	10,6	11,5	11,1
İrlanda	m	m	15,7	x(6)	x(6)	14,4
İsrail	11,5	24,2	15,9	13,6	11,3	12,2
İtalya	m	11,8	11,7	11,5	12,8	12,2
Japonya	14,8	15,6	18,1	14,2	12,2	13,1
Kore	16,3	16,3	19,6	18,8	15,8	17,2
Lüksemburg	m	11,4	9,9	x(6)	x(6)	9,6
Meksika	25,2	25,2	28,1	31,9	26,8	29,9
Hollanda	14,3	15,5	15,8	15,3	18,2	16,7
Yeni Zelanda	7,2	7,2	16,3	16,3	13,9	15,1
Norveç	m	m	10,4	10,0	9,7	9,8
Polonya	m	16,1	11,0	10,0	11,1	10,6
Portekiz	m	15,8	11,2	8,2	7,3	7,7
Slovakya	12,3	12,4	16,9	13,1	14,3	13,7
Slovenya	9,4	9,4	16,0	7,9	14,3	11,0
İspanya	m	12,8	13,2	10,3	9,8	10,1
İsveç	6,3	6,3	11,3	11,3	13,0	12,2
İsviçre	m	m	m	m	m	m
Türkiye	m	23,1	21,0	a	17,8	17,8
Birleşik Krallık	12,2	17,1	19,9	15,2	17,3	16,3
ABD	10,9	13,1	15,3	15,2	15,3	15,2

	Okulöncesi		İlköğretim	Ortaöğretim		
	Öğrenci-tüm personel (öğretmenler ve öğretmen yardımcıları) oranı	Öğrenci öğretim personeli oranı		Ortaokul	Lise	Tüm ortaöğretim
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Ort.	12,2	14,4	15,4	13,3	13,9	13,6
AB21 Ort.	11,8	13,1	14,1	11,2	12,7	12,0
Diğer G20						
Arjantin	m	m	m	m	m	m
Brezilya	12,6	17,1	22,5	19,8	16,9	18,5
Çin	20,6	23,2	17,1	14,6	18,4	16,3
Hindistan	m	m	m	m	m	m
Endonezya	17,3	18,8	20,3	18,3	20,1	19,1
Rus Federas.	m	m	20,0	x(6)	x(6)	8,7
Suudi Arabistan	m	11,0	11,0	9,8	10,9	10,3
Güney Afrika	m	m	m	m	m	m
G20 Ort.	15,4	17,4	18,3	15,3	15,9	15,5

Kaynak: OECD 2013f, s.375

2.12. Eğitimin Finansmanı

1980'lerdeki ekonomik ve mali reformlar öncesinde merkezi hükümet gelirlerin toplanmasında ve kaynakların dağıtılmasında tek unsur konumundaydı. Reform sonucunda, mali sorumluluklar merkezi hükümetten yerel yönetimlere devredilmiş; bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için de pek çok gelir kaynağı da onlara devredilmiştir. Cheng (1994), bu sürecin devir yoluyla en alt kademelere kadar indiğini, köylerin ilkokulların, vilayetlerin ortaokulların ve eyalet yönetimlerinin ise liselerin finansmanından sorumlu olduğunu, devletin sadece öğretmenlerin maaşlarını ödediğini, diğer masrafların yerelde oluşturulan kaynaklarla karşılandığını belirtmektedir (Aktaran Zhao, 2009, s.2).

Çin resmi istatistiklerine göre, eğitim finansmanının iki temel kaynağı bulunmaktadır: hükümet ve hükümet dışı kaynaklar. Hükümet dışı kaynaklar bağışlar ve kullanıcıların/hizmet alanların ödediği harçlardan oluşmaktadır. Hükümet kaynakları ise, bütçe ve bütçe dışı kaynaklar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bütçe kaynakları devletin

tahsis ettiği miktardır. Bütçe dışı kaynaklar ise, eğitime katkı paylarının (*educational surcharges*) yanı sıra, okulların işletmelerine sağlanan vergi muafiyetleri ve devlet kurumlarının işlettiği okullar eliyle sağlanmaktadır (Zhao, 2009, s.2). Örneğin, 1997 yılında mesleki eğitime ayrılan bütçenin %51'i bütçe kaynaklıyken, %22'si harçlardan sağlanmaktaydı. İşletmelerin katkısı %11, yerel vergiler %5, okulun işletmelerinin kazançları %2, diğer gelirler ise %9'u oluşturmaktaydı (Keating, Medrich, Volkoff ve Perry,, 2002, s.85)

1980'lerin başından itibaren uygulanan adem-i merkeziyetçilik politikaları sonucunda, en küçük yönetim birimi olan köy ve nahiyeler/bucaklar (*villages and townships*) temel eğitimde idari ve mali sorumluluğun büyük kısmını üstlenmişlerdi. Ancak, 1990'ların ortalarından itibaren, merkezi hükümet bu denli büyük ölçekli adem-i merkeziyetçiliği kısıtlamaya, ancak şehirler ve eyaletler düzeyinde yerel merkezi yönetimlerin yine de daha fazla rol almasını sağlamaya yönelmiştir. Burada amaç, yeniden merkezileşmeden ziyade, kırsal bölgelerdeki eğitimde daha istikrarlı ve sürdürülebilir bir yapı kurmak, bölgeler arasındaki ekonomik farklılıkların eğitime yansımaya engel olmaktır. Dönüşümün diğer bir nedeni ise, 1994 yılında vergilendirme sisteminin merkezi hükümet lehine değiştirilmesi sonucunda yerel hükümetlere mali sorumluluk yüklemenin mantığının ortadan kalkmış olmasıdır (Zhao, 2009, s.1-4).

2000 yılında dokuz yıllık zorunlu eğitimin ülke çapında sağlandığı hedefine ulaşıldığının açıklanmasından sonra, 2001 yılında Eğitim Bakanlığı özellikle ülkenin batı bölgeleri olmak üzere kırsal alanlardaki ortaokullardaki öğrenci kayıt oranını %90'a, liselerdekileri ise %60'a çıkarmayı hedeflediğini açıklamıştır. Ülke nüfusunun %15'ini oluşturan gelir düzeyi düşük bölgelerde ise, öncelikle ilkokul eğitiminin tüm nüfusa yayılması ve ortaokul eğitiminin yaygınlaştırılması hedefleri benimsenmiştir. Bu amaçla, %90'ı batı bölgelerde bulunan ve 2000 yılı hedeflerine tam olarak ulaşamamış 522 idari bölge için merkezi hükümet 500 milyar yuanlık bir proje açıklamıştır. Bu projeye, ülkenin iç kesimlerindeki (merkez) idari birimlerin, 1/1, batı bölgelerindekilerin ise, 0,5/1 oranında katkıda bulunmaları zorunlu kılınmıştır.

Merkezi hükümet ayrıca kırsal bölgelerde bulunan ve kötü durumdaki okulların iyileştirilmesi, batı bölgelerde yatılı okullar açılması, öğrencilerin harç ve kitap

cretlerinden muaf tutulması, ihtiyaç duyan öğrencilere barınma desteği sağlanması gibi uygulamalar da geliştirmiştir.

Yerel idarelerin en önemli eğitim geliri kaynaklarından birisi, halkın ürettiği tarım ürünlerinden alınan eğitime katkı vergisi olmuştur. Bu vergilerin sürekli olarak arttırılmasının yarattığı tepkiler sonucunda, artan protestoların bir tehdit olarak algılanması nedeniyle, 2006 yılında merkezi hükümet bu vergiyi tamamen kaldırmış; oluşan kaybı gidermek amacıyla, hem yerel idari yapılara daha fazla mali denek ayırmış hem de mali sorumluluğu onlara devretmiştir (Zhao, 2009, s.5). Chen (2006)'den aktarıldığına göre, 2006 yılında yapılan düzenlemelerle, kırsal bölgeler için merkezi ve yerel idarelerin sorumlulukları net olarak belirlenmiştir. Buna göre, personel harcamaları eyalet ve altındaki idari yapılanmaların sorumluluğuna verilmiştir. Okul binalarının yenilenmesi gibi demirbaş işlemlerinde, merkezi ve batı bölgeler masrafı merkezi hkmetle eşit oranda paylaşırken, doğu bölgelerdeki idari birimler tamamen kendileri karşılamak durumundadırlar. Doğudaki idari birimler, gelir düzeyi düşük öğrencilerin kitap masraflarını kendileri karşılamak, i ve batı bölgelerin bu konudaki harcamaları tamamen merkezi hükümet tarafından karşılanmaktadır (Zhao, 2009, s.5-7; Liansheng, 2012, s.39).

Yükseköğretimin finansmanındaki önemli dönüm noktalarından biri ise, 1980'lerin ortalarında üniversitelerin bilim ve teknolojiye beşeri sermaye ve kapasitelerini kendilerine gelir sağlayacak şekilde kullanmalarına izin verilmesidir. Üniversitelerin ürettiklerinden elde ettiği gelir böylece önemli bir meblağa ulaşmıştır. Pek çok niversite sanayi ile işbirliğine geçmiş, iş dünyasına teknik danışmanlık ve eğitim sağlamış, mezunlarından katkı sağlamak için özel birimler kurmuş, hatta ABD'de şirket kuranlar dahi (Pekin ve Tsinghua niversiteleri gibi) olmuştur (Min, 2004, s.29; Yang, 2010, s.19). Ulusal, eyalet ve yerel kaynaklar olmak üzere  kademedeki finansman sağlayan yükseköğretim kurumları böylece kendi girişimleriyle gelir elde etmektedirler. Yaklaşık 1400 yükseköğretim kurumunun sadece 111'i doğrudan Eğitim Bakanlığının gzetimindedir. Diğerleri eyalet veya belediye kaynakları ile finanse edilmektedir (Wan, 2006, s.25).

Üniversiteler, kurumsal yönetimlerini geliştirmeleri ve göreceli olarak yüksek maliyetli yapıdan maliyet etkin bir yapıya geçmeleri için teşvik edilmektedirler. Üniversitelerin

içyapılarında sağlanan yeniden yapılanmayla (küçük bölümlerin yeniden düzenlenmesi, uzmanlık alanlarının genişletilmesi ve programlardaki tekrarların kaldırılması gibi) elde edilen bu değişim, fiziki ve insan kaynaklarının daha etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda, 1983 yılında 1/3 olan öğretim elemanı/öğrenci oranı, 1/16'ya çıkarılmıştır. Pahalı araç-gereçlerin yanı sıra öğretim elemanlarının kurumlar tarafından ortaklaşa kullanılması sağlanmıştır (Min, 2004, s.30).

Zorunlu eğitimin finansmanındaki başlıca değişiklikler şunlardır (Wei, 2008, s.116):

- 1986 Temmuz: Ülkede temel eğitimin yerleştirilmesi için yasal zeminin oluşturulması,
- Kasım 1994: Vergilerin paylaşılması sisteminde reform yapılması sonucunda zorunlu eğitim finansmanının temel girdisini sağlayan taşra (*county*) gelirlerin azalması,
- Ocak 2000: Vergi ve harç reformunun uygulanması sonucunda taşradaki zorunlu eğitimin ana gelir kaynağının azalması,
- Mayıs 2001: Zorunlu eğitimdeki ana gelir kaynağının bucaklardan yerel idarelere geçmesi ve yerel idareler odaklı bir yatırım sisteminin oluşturulması,
- Temmuz 2004: Zorunlu eğitim uygulayan okullarda tek kalem harç sisteminin uygulanması sonucunda, halkın üzerindeki ekonomik yükün azalması ve keyfi harç toplanmasının önlenmesi; ancak okulların gelirlerinin de azalması,
- Mart 2005: “İki feragat (*remission*) ve bir yardım (*subsidy*)” politikasının tam olarak uygulamaya sokulması (Bu kapsamda, çeşitli harçlar ve ders kitabı ücretleri kaldırılmış, yatılı öğrencilere harçlık verilmesine başlanmıştır. Böylece merkezi ve yerel idareler kırsal bölgelerdeki zorunlu eğitime daha fazla katılır olmuştur.)
- 2005'in sonunda Devlet Konseyi kırsal bölgelerdeki zorunlu eğitimin finansmanını güvence altına almak için, bu masrafları genel kamu finansmanı güvencesi çerçevesine katmıştır. Böylece, kırsal bölgelerdeki zorunlu eğitimin yükü çiftçilerin omuzlarından kalkmış, merkezi ve yerel idarelere geçmiştir.

- Haziran 2006’da Zorunlu Eğitim Yasası değişikliği gerçekleştirilmiştir. Zorunlu eğitimde yeni mekanizmada yerel idareler daha fazla sorumluluk almak durumuna getirilmişlerdir. Ayrıca, kırsal bölgelerde dokuz yıllık zorunlu eğitim tamamen ücretsiz olmuştur.

Farklı yönetim kademelerinin eğitime katkıları incelendiğinde, okulöncesi eğitime merkezi hükümetin ayırdığı bütçenin oldukça sınırlı olduğu (%1.3), “okulu işleten masrafını karşılar” anlayışının devam ettiği görülmektedir. Ancak, okulöncesi eğitime ayrılan merkezi yatırım bütçesinin artırılması, okulöncesi eğitimin masraflarının rasyonel bir şekilde paylaşılması için mekanizmalar geliştirilmesi 2020 Ulusal Planının hedefleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin ailelerinin üzerindeki okul öncesi eğitim yükünün azaltılması, okulöncesi eğitim alacak öğrencilerin oranını da arttıracaktır (Liansheng, 2012, s.39).

Okulöncesi eğitime benzer bir durum lise eğitiminde de yaşanmaktadır. Zorunlu eğitim sonrasında gelir düzeyi yetersiz ailelerin çocuklarının eğitimlerini sürdürebilmeleri için, bir mali destek sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Bu hususun Ulusal Rapor’da yer alması, merkezi hükümetin söz konusu sistemin kuruluşuna destek olacağı ve kısa sürede oluşturulabileceği anlamına gelmektedir (Liansheng, 2012, s.40).

Eğitimin finansmanı konusunda 2020 Ulusal Planında yer alan diğer hususlar ise şunlardır (Liansheng, 2012, s.39-40):

- *Eğitim yatırımının artırılması:* Uzun vadeli ulusal gelişim için eğitimin finansmanının temel ve stratejik bir yatırım olduğunu belirten Plan, eğitime katkı sağlayan sektörlerin güçlendirilmesini ve genel eğitim yatırımının arttırılmasını öngörmektedir.
- *Dağıtım mekanizmasının geliştirilmesi:* Her kademedeki idari birimlerin kamu eğitim hizmetleri sunumundaki sorumluluğunun tekrar tanımlanmasını ve okulların istikrarlı bir biçimde işleyişleri ve büyümeleri için eğitim fonlarının dağıtılması mekanizmalarının yeniden belirlenmesi öngörülmektedir.
- *Fon yönetiminin iyileştirilmesi:* Devletin finansal fonlarının yasalara uygun bir şekilde yönetilmesi, finansal sistemlerin ve ekonomik disiplinin katı bir

şekilde uygulanması planlanmaktadır. Ayrıca, yapılacak harcamaların kontrolü için yeni yapısal mekanizmaların oluşturulması, harcamaların ve büyük ölçekli inşaatların daha sıkı bir denetim altına alınması öngörülmektedir.

Ulusal Plan, merkezi hükümetin eğitime ayırdığı bütçenin arttırılmasını hedeflemektedir. 2012 yılında GSMH'nin %4'ünün eğitime ayrılması planlanmıştır. Taslak çalışmalar bu oranın 2020 yılında %5'e çıkmasını öngörürken, ilgili birimlerin itirazları nedeniyle nihai planda yer almamıştır.

2.13. Çin Eğitim Sisteminde Temel Sorunlar

Çin eğitim sistemindeki en temel sorun, doğu ve batı bölgeler ile kentler ve kırsal kesim arasında eğitimin niteliğindeki büyük farklılıktır. UNESCO (2008) rakamlarına göre, başkent Pekin'de bir devlet ilkokulu için harcanan 80 milyon RMB ile batı bölgelerdeki kırsal kesimlerde 400 okul yapmak mümkün olmaktadır. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ve kırsal kesimdekilerin eğitime erişim imkânı son derece kısıtlıdır. Eğitim finansmanı kısmen yerel hükümetlerce sağlandığı ve gelir dağılımı dengesiz olduğu için, eğitimde adaletsizlik yaşanmaktadır (Chi, 2009, s.47). Ancak Zeng ve diğerleri (2007, s. 470-493), yapılan düzenlemeler sonrasında, bu durumun eskisi kadar büyük bir sorun olmadığını, aradaki farkın giderek kapanmakta olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda, Zhao (2009, s.9), 1997-2005 arasında, kırsal-kentsel bütçe arasındaki farkın %75 oranında azaldığını belirtmektedir.

Xiamen Üniversitesi Eğitim Enstitüsü tarafından 2004 yılında yükseköğretime erişimde sosyal sınıfın etkisinin incelendiği bir araştırmada, sekiz ayrı eyalette/bölgede 34 yükseköğretim kurumunda inceleme yapılmıştır. Fan (2008), bu çalışmanın sonuçlarına göre, profesyonellerin çocuklarının yükseköğretime giriş oranının işsizlerin çocuklarına kıyasla 11 kat, hükümet görevlilerinin çocuklarının yükseköğretime giriş oranının ise 17 kat daha fazla olduğunu belirtmektedir. Devlet okullarında, hükümet görevlilerinin çocuklarının giriş oranları 7 kat, meslek okullarında ise 5 kat daha fazla gerçekleşmektedir. Kırsal ve kentsel bölgeler arasında artan fark, son yıllarda yaşanan dönüşüm nedeniyle zengin ve fakir nüfusunda yaşanan değişim, yükseköğretime

erişimde sosyal sınıfı daha belirgin bir faktör haline getirmiştir. Sosyal statüsü daha avantajlı olanların çocukları; kültürel, sosyal ve ekonomik olarak daha fazla sermaye sahibi olmalarının yanı sıra, popüler bölümlere ve önemli yükseköğretim kurumlarına erişimde daha fazla fırsat edinmektedirler (Wang, 2011, s.238). Öte yandan 2003 yılında Yang (2005) tarafından 10 şehirde yapılan bir araştırma, kent kökenli öğrenciler (o dönem var olan ve diğer okullara nazaran daha nitelikli eğitim veren) süper okullarda toplanırken (%62) kırsal kökenli öğrencilerin süper okul niteliği olmayan okullarda (%60) öğrenim gördüklerini göstermektedir (Wang, 2011, s.239).

Cinsiyet açısından yükseköğretime erişim incelendiğinde, 1994-1997 yılları arasında Xie ve Li (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, kırsal kökenli öğrenciler ile kentliler arasında ciddi bir dengesizlik görülmüştür. Kentlerde kız ve erkek öğrencilerin oranında bir farklılık görülmezken, kırsal alanlarda %24.4'ten %75.6'ya kadar yüksek oranda farklılıklar görülmüştür. Ancak, yapılan reformlar sonrasında, 2004 yılında, kız öğrencilerin oranı %45.7'ye kadar yükselmiştir. Günümüzde, kırsal bölgelerde, kız öğrencilerin erişimleri erkeklere kıyasla hala daha düşük olsa da, sorunun eskisi kadar büyük ölçekli olmadığı söylenebilir (Wang, 2011, s.242-243). İlkokullarda cinsiyete göre kayıt durumu incelendiğinde ise, 2005 yılına kadar, 1993 yılı dışında sürekli bir artış olduğu ve 2005 itibarıyla %99.14'e eriştiği görülmektedir (Zeng ve diğerleri, 2007, s.474).

Etnik köken açısından yükseköğretime erişim incelendiğinde, özellikle 1999 yılından itibaren, etnik azınlıkların oranı oldukça (%19.8) yükselmiştir. Bu oran, ulusal düzeydeki yıllık %20.9'luk artışa oldukça yakındır (Wang, 2011, s.243-244).

Çin'de eğitimin finansmanı, Zorunlu Eğitim Yasasının 12'nci maddesine dayanarak, farklı kanallarla sağlanmaktadır (Chi, 2009, s.47):

1. Doğrudan merkezi hükümetin kontrolündeki okullar için merkezi finansman
2. Yerel yönetimlerce finanse edilen okullar için yerel finansman
3. Kasaba ve köylerin yönetimlerince desteklenen okullar için yerel finansman
4. Kurumlar tarafından sağlanan destek ve yerel hükümetlerce sağlanan sübvansiyonlar
5. Bağışlar veya öğrencilerden alınan harçlar.

Sohu (2003), Çin'in kırsal bölgelerine merkezi hükümetin desteğinin %2'de kaldığını; yetersiz finansman nedeniyle, bu bölgelerde eğitim gelişiminin daha ziyade son üç kaynaktan ve özellikle de öğrencilerden toplanan harçlardan sağlandığını belirtmektedir (Chi, 2009, s.47). Ancak Zeng ve diğerleri ise (2007, s.471), kırsal bölgelerde hükümetin zorunlu eğitime yatırımının kentsel bölgelerden daha fazla olduğunu, aradaki finansman açığının giderek kapandığını belirtmektedir. Örneğin, 1997-2005 yılları arasında genel zorunlu ilkokulda kişi başına yapılan harcama 333,81 yuan'dan 1.327,24 yuan'a çıkarken, kırsal bölgeler için bu oran 275,06 Yuan'dan 1.204,24 Yuan'a şeklinde gerçekleşmiştir. 1999-2005 döneminde, ortaokullar genelinde kişi başına harcama 636,93 Yuan'dan 1.498,25 Yuan'a çıkarken, kırsal bölgelerdeki ortaokullar için bu oran 505,58 Yuan'dan 1.314,64 Yuan'a yükseliş şeklinde gerçekleşmiştir (Zeng ve diğerleri 2007, s.471). Kırsal bölgelerdeki genel zorunlu eğitime ayrılan bütçe 2000 yılında 60.4 milyon Yuan'dan 96.3 Yuan artışla 2005 yılında 156.7 milyon Yuan'a yükselmiştir. Aylık bazda %21.01'lik oranda gerçekleşen bu artış, toplamda %159.44'lük bir artış anlamına gelmektedir. Zeng ve diğerleri, (2007, s.476), tüm bu gelişmelerin, geleneksel olarak yerel halkın üzerindeki mali yükü ciddi ölçüde azalttığını belirtmektedir.

Wang ve Zhao (2011, s.40)'nın Wang ve Wang (2007)'dan aktardığına göre, özellikle kırsal bölgeler olmak üzere, pek çok bölgede düzenli bir yatırım olmadığı için müfredat reformunun etkililiği ciddi anlamda sekteye uğramaktadır. Guizhou ve Gansu gibi geri kalmış bölgelerde, öğretmenlerin %58.2'si okullardaki öğretim kaynaklarının sınırlı olduğunu ve bunun da öğrencilerin eğitimini etkilediğini belirtmektedir (Wang ve Zhao, 2011, s.40; Guo ve diğerleri, 2013, s.251).

Merkezi ve Batı bölgelerle Doğu bölgeler arasındaki zorunlu eğitimde mezuniyet oranlarında yaşanan farklılık da Doğu'daki mezunların artmasıyla giderek azalmaktadır. 1994 yılında, Doğu ve İç bölgeler, Doğu ve Batı bölgeler ile İç ve Batı bölgeler aralarındaki fark, sırasıyla, %13.79, %28.38 ve %14.59 olarak gerçekleşmiştir. 2003 yılında ise, aynı bölgeler arasındaki fark, yine sırasıyla, %8.83, %22.33 ve %13.5 olarak gerçekleşmiştir. Görüldüğü gibi, genel anlamda tüm bölgeler arasındaki farklılıklarda bir düşüş söz konusudur (Zeng ve diğerleri, 2007, s.476).

Çin eğitim sisteminde diğer bir sorun, özellikle kitaplar için olmak üzere okullar tarafından toplanan bir dizi ücrettir. Çin Sosyal Bilimler Akademisinin (*China's*

Academy of Social Sciences) bir araştırmasına göre, üniversiteler, liseler ve ilköğretim okullarının eğitim için topladıkları paralar, bir ailenin gelirinin %30-60'ına denk gelebilmektedir. Düşük gelirli aileler için bu oran %80'e kadar çıkabilmektedir (Chi, 2009, s.48).

Kırsal ve kentsel bölgeler arasında eğitimde fırsat eşitliği anlamında bir diğer sorun zorunlu eğitimde görev alan öğretmenlerin niteliklerindeki farklılıkta görülmektedir. Ancak, Zeng ve diğerleri (2007, s.473), bu oranın giderek düştüğünü, 2002-2004 yılları arasında %1.5'e gerilediğini belirtmektedir. 2004 yılında, uygun niteliklere sahip tam zamanlı ortaokul öğretmeni oranının kentlerde %95.98, kırsal bölgelerde ise %91.31 olduğunu belirtmektedir. 2002 yılına kıyasla, bu oranların kentlerde %2.57, kırsal bölgelerde ise %4.69'luk bir artışa denk gelmesinden dolayı aradaki farkın giderek daraldığı savunulmaktadır. Öte yandan, Wang ve Chai (2009), özellikle iç ve batı bölgelerdeki kırsal okullarda çok daha az sayıda usta öğretmen (*master teacher*) bulunduğunu, nitelikli öğretmen açığının ciddi oranda olduğunu, öğretmen eğitimi için fırsatların oldukça sınırlı olduğunu, bazı öğretmenlerin bilgilerinin ve kullandıkları metotların güncel olmadığını ve yeni müfredatın gereksinimlerine adapte olmakta güçlük çektiklerini belirtmektedir (Aktaran Wang ve Zhao, 2011, s.41; Guo ve diğerleri, 2013, s.252).

Ayrıca, bazı alanlarda kentsel ve kırsal okullar arasında özellikle teknolojik altyapı alanında hala ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, kırsal ilkokullarda öğrenci/bilgisayar oranı 45/1 iken kentlerdeki okullarda bu oran 17/1'dir. Ortaokullarda ise, aynı oran kırsalda 30/1, kentlerde 17/1'dir. 2003 itibarıyla, kentlerdeki ilkokullarda öğrenci başına 399 dijital kitap bulunurken köy ilkokullarında bu oran 20; kent ortaokullarında ise 461/82'dir. Kentlerdeki ilkokulların %32.1'i, ortaokulların ise %43.93'ü kampüs ağlarına bağlanmışken köyler için bu oran sırasıyla %2.93 ve %13.1 olarak gerçekleşmiştir (Zeng ve diğerleri, 2007, s.479). Öte yandan, Wang ve Lu (2006), bilgisayarı bulunan bazı okullarda öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanma becerilerinin sınırlılığından dolayı gerekli verim alınamadığını belirtmektedir (Wang ve Zhao, 2011, s.41; Guo ve diğerleri, 2013, s.252).

Kırsal ve kentsel okullardaki öğretmenlerin durumuna bakıldığında, kırsaldaki öğretmenler aleyhine ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir. Okullar ve branşlar

bağlamında, kırsal bölgelerdeki okullarda tam zamanlı öğretmen açığının çok daha fazla olduğu görülmektedir. Okulların üçte birinden fazlası, özellikle müzik, beden eğitimi ve bilgisayar ve İngilizce alanında tam zamanlı öğretmene ihtiyaç duymaktadır. Tam zamanlı öğretmenlerdeki bu durum, 2006 yılında, yaklaşık 300.000'i kırsal bölgelerdeki ilk ve ortaokullarda olmak üzere, ülke genelinde 448.000 vekil öğretmene (*supply teacher*) ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır (Zeng ve diğerleri, 2007, s.480). Benzeri durum öğretmen nitelikleri açısından da yaşanmaktadır. 2004 yılında, Doğu ve Batı bölgelerdeki kıdemli öğretmen oranı, Batı bölgeler lehine %12'lik bir farka sahipti. 2001 yılında Pekin'de (Merkez) ileri düzey öğretmenlik⁵ unvanı olan öğretmenlerin oranı %52.87 iken, Guizhou'da (Batı) %12.19 idi. Uygun niteliğe sahip ortaokul öğretmenleri arasında en yüksek oran %55.73 ile Şangay'da (Doğu) görülürken, Guizhou'da oran %14.78 olmuştur. 2004'te Pekin'de ilkökul öğretmenleri için oran %78.45'e yükselmişken, Guizhou'da oran %31.84 olmuştur. Şangay'da ortaokul öğretmenleri için oran %76.97 olurken, Guizhou'da %32.15 olmuştur. Görüldüğü gibi, ciddi artışlara rağmen, bölgeler arasında öğretmen niteliğinde önemli farklılıklar sürmektedir (Zeng ve diğerleri, 2007, s.482).

Kırsal bölgelerdeki öğretmenler, kentlerdekilere kıyasla belirgin şekilde daha fazla oranda yer değiştirme talebinde bulunmaktadırlar. Kentlerdeki öğretmenlerin %10.49'u, kasabalardakilerin %17.56'sı, kırsaldakilerin ise %22.92'si başka okullarda çalışmak istediklerini; ayrıca, kentlerdeki öğretmenlerin %20.87'si, kasabalardakilerin %22.68'i, kırsaldakilerin ise %19.44'ü öğretmenlik dışında bir iş yapmak istediklerini belirtmişlerdir (Zeng ve diğerleri, 2007, s.482). Su ve diğerleri (2001, s.621-627) tarafından 1996 yılında yapılan bir araştırmada da katılımcıların büyük bir çoğunluğu mesleği isteyerek seçmediklerini ve yaşam boyu bir kariyer olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Son yıllarda iyileştirmeler yapılmış olsa da, bu durumun önemli nedenlerinden biri kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin, özellikle de vekil (*substitute*) öğretmenlerin, maaşlarının düşük olması veya zamanında alamamaları (Gang ve Meilu, 2007, s.21), yaşam koşullarının kötü olmasıdır (Su ve diğerleri, 2001, s.628).

⁵ İleri düzey öğretmenlik (*advanced schooling*) ünvanı, devletin zorunlu kıldığı niteliklere sahip öğretmenleri kastetmektedir. İlkokul öğretmenleri için, ileri kademe öğretmenlik, uzmanlık öğretmen eğitimi (*specialized normal education*) veya daha yüksek bir kurumu bitirmiş; ortaokul öğretmenleri için ise, lisans eğitimi veya daha üst düzeyde bir eğitimi tamamlamış oldukları anlamına gelir.

Kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğretmenlerin nitelikleri arasındaki farklılığın temel nedenlerinden birisi ülkenin hızla büyüyen eğitim sistemine uygun nitelikte öğretmen temininde genel anlamda yaşanan yetersizlik olarak görülebilir. Örneğin, ülkede ihtiyaç duyulan 800.000 İngilizce öğretmeninden ancak 1/3'ü Eğitim Bakanlığının belirlediği niteliklere gerçekten sahiptirler. Bu öğretmenler de daha fazla imkânlarla sahip olabilecekleri kentsel bölgelerde çalışmayı tercih edebilmektedirler (Asia Society, 2005, s.16).

2004 yılında ülke genelinde ilkokul terk oranı %0.59 iken, kırsal bölgelerdeki okullarda bu oran %2.45 olarak gerçekleşmiştir. Sichuan ve Gansu gibi bazı özerk bölgelerde bu oran %4'e kadar yükselmiştir. Ortaokullarda, ülke genelindeki terk oranı %2.49 iken kırsalda bu oran %3.91'e yükselmekte, bazı bölgelerde %5'e yaklaşmaktadır (Zeng ve diğerleri, 2007, s.482).

1980 ve 90'larda yükseköğretimde yaşanan özel yükseköğretim kurumları patlaması günümüzde Çin yükseköğretiminde bir sorun teşkil etmektedir. 1996 yılında ülke genelinde birkaçı binin üzerinde ama çoğunlukla yüzlerce öğrencisi olan 1219 yükseköğretim kurumu varken, 2001 yılında bunların büyük bir çoğunluğu kapanmış, %10'u diğer kurumlarla birleşmiş, ancak %40'ın altındaki bir miktarı işleyişini sürdürür olmuştur. Guo ve Wang (2004), 2003 yılında 100'den fazla özel yükseköğretim kurumunun kapandığını belirtmiştir. Çevrelerindeki değişime ve rekabete hızlıca uyum sağlayamadıkları için kapanmak veya birleşmek zorunda kalan bu kurumların yaşadığı durumun nedenleri içsel ve dışsal olmak üzere iki grupta incelenebilir (Zhou ve Xie, 2007, s.104-108).

Dışsal nedenler, çoğunlukla özel yükseköğretim kurumlarına yönelik önyargılardan kaynaklanmaktadır. Bu önyargıları; özel yükseköğretim kurumlarının gereksiz olduğu; devlet yükseköğretim kurumlarından mezun olanların bile iş bulmakta zorlandığı; bu kurumların kar etmeye önem ve öncelik verdiği; öğretim kalitesinden kuşku duyulduğu; devlet kurumlarının giderek genişlemesi ve büyümesi nedeniyle özel yükseköğretim kurumlarına alan kalmadığı başlıklarında toplamak mümkündür. İnsanların bu düşüncelerden etkilenmeleri nedeniyle, özel yükseköğretim kurumları öğrenci bulmakta zorlanmakta ve kapanmak durumunda kalmaktadırlar (Zhou ve Xie, 2007, s.108).

İçsel nedenlerin başında ise, okulun kalitesinin düşük olması nedeniyle, olumlu bir

kurumsal imaj oluşturulamaması, istihdam oranının düşüklüğü ve öğrencilerin kapasitelerindeki yetersizlikler gelmektedir. Bu kapsamda, bazı okullar, merkezi veya yerel yönetimlerce konan zorunlulukları karşılayamadıklarından kapatılmışlardır. Diğer bir neden, özel yükseköğretim kurumlarında yetersiz nitelikte yöneticilerin (aile mensuplarının veya ünlü kişilerin) çalıştırılmasıdır. Aşırı büyüme ve sonuçta finansman sağlanamaması önemli bir diğer sorundur. Son olarak, özel yükseköğretim alanına kar amacıyla giren müteşebbislerin aşırı kâr hırsına odaklanıp, yasal zorunlulukları veya öğrencilerin yetiştirilmesini göz ardı etmelerini de unutmamak gerekir (Zhou ve Xie, 2007, s.110-113).

Dile getirilmesi gereken bir diğer husus, yolsuzluk/usulsüzlük (*corruption*) konusudur. Ülkedeki diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim kurumlarında da yolsuzluğun yaygın olduğu belirtilmektedir. Örneğin, 1995 ve 1996 yıllarına ait *Chinese Education Daily* gazetesinden yapılan alıntılara göre, kimi öğretmenler öğrencilerinden özel günlerde hediyeler istemekte; bu da, öğretmenin gözüne girebilmek için öğrenciler arasında yarışmaya yol açabilmektedir. Veya bazı öğretmenler, derste anlatmaları gerekenleri anlatmayarak öğrencilerini kendilerinden özel ders almaya zorlayabilmektedirler. Aldıkları paralar karşılığında, kimileri, işi daha da ileriye götürerek, eyalet veya ülke çapındaki sınavlarda öğrencilerinin kopya çekmesine göz yumabilmektedirler. Kimi yöneticiler, öğretmenlere ödenmesi gereken ücretleri veya diğer kamu fonlarını usulsüz harcayabilmektedirler. İdareciler, kitaplar için belirlenen ücretlerden çok daha fazlasını öğrencilerinden tahsil edebilmektedirler. Bu kapsamda, kimi yöneticiler, ısınma veya öğrencilerin kullandıkları sıraların bedellerini dahi öğrencilerden alabilmektedirler. Bazı yöneticiler, okulları için belirlenen puanın altında alan öğrencileri para karşılığında kabul edebilmektedirler. Örneğin, Pekin’de bir süper lise, bu şekilde 30.000 yuana kadar öğrencilerden para almıştır. Okulda öğrenim görmekte olan öğrenciler dahi, istedikleri sınıfa geçebilmek için fazladan para ödemek durumunda kalmışlardır. 1994 tarihli bir Eğitim Komisyonu (dönemin Eğitim Bakanlığı) raporu, okulların 783 farklı kalemde öğrencilerden para topladığını tespit etmiş ve toplamı 120 milyon yuani bulan paranın öğrencilere iade edilmesini istemiştir. Bu paranın bir kısmı gerçekten eğitimsel amaçlar için kullanılmış olsa dahi, açık bir muhasebe işleminden geçmemiş olması onu şaibeli kılmaktadır (Kwong, 2000, s.1928-1929).

Yükseköğretimde batı ve doğu bölgeler arasındaki farkı gidermenin bir yolu olarak merkezi yönetim kardeş üniversite uygulamasını zorunlu kılmıştır. Gelişmiş bölgelerdeki önde gelen her ulusal üniversitenin kardeş üniversitesini desteklemesi kapsamında, müfredat geliştirme, kapasite yükseltme, araç-gereç bağışı ve öğretim elemanı yetiştirme gibi yollarla destek olmaları beklenmektedir. İyi üniversitelerden yönetici ve öğretim elemanı görevlendirilmesi, zayıf üniversitelerdeki eğitim verilmesi de bu kapsamda yer alan diğer etkinliklerdir (Min, 2004, s.41).

2.14. PISA Sınavları

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*The Programme for International Student Assessment - PISA*), zorunlu eğitimin sonuna gelmek üzere olan öğrencilerin, özellikle matematik, okuma ve bilim alanında modern topluma tam katılım göstermek için gerekli temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Üç yılda bir dünya çapında yapılan bu sınava 15 yaşındaki çocuklar alınmaktadır. Okuma, matematik, fen ve problem çözme alanlarına odaklanan PISA değerlendirmesi, sadece öğrencilerin bilgiyi yeniden üretilip üretmediklerini değil, öğrendikleri bilgiyi, okul içinde ve dışında, aşına olmadıkları ortamlarda ne ölçüde uygulayabildiklerini de incelemektedir. Bu yaklaşım, modern ekonomilerin bireyleri bildikleri için değil, bildikleriyle ne yapabildikleri için ödüllendirdikleri gerçeğini yansıtmaktadır.

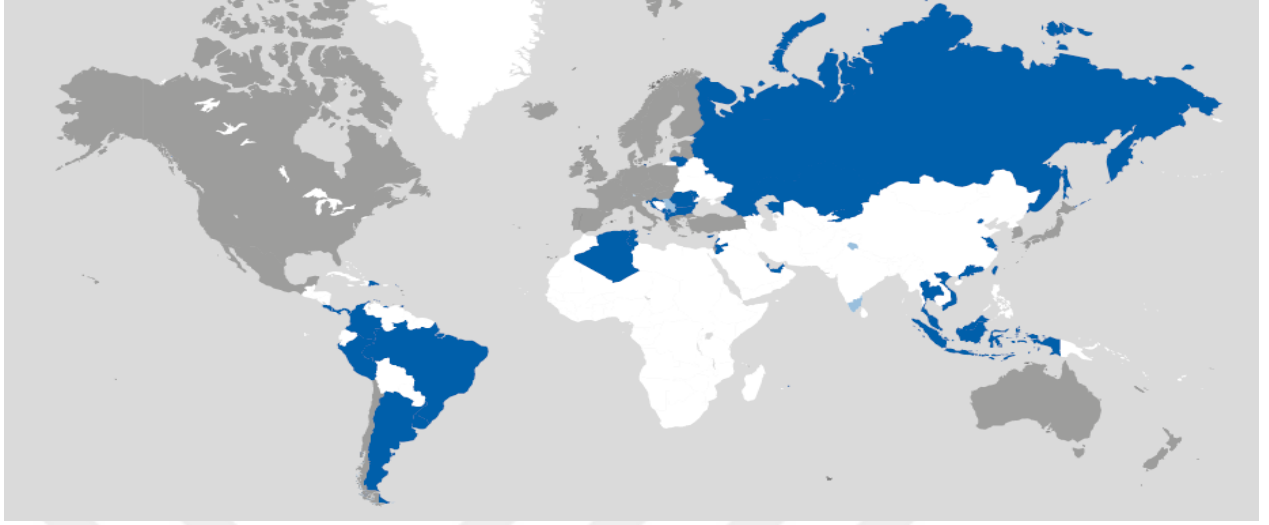
PISA, eğitim politikası ve uygulamaları için iç görüş sağlayan ve farklı ülkeler ile ülkelerin içindeki farklı bölgelerde bulunan öğrencilerin bilgi ve beceri edinimlerinde eğilimleri takip etmeye yardımcı olan sürekli bir programdır. PISA sonuçları, en üst düzeyde performans gösteren ve en hızlı gelişen eğitim sistemlerindeki öğrencilerin ne yapabildiklerini göstererek eğitimde neyin mümkün olduğunu göstermektedir. Bulgular, dünya çapındaki karar vericilerin kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini diğer ülkelerdekilerle kıyaslamalarını, diğer eğitim sistemlerinin erişmiş olduğu hedeflere kıyasla politika hedefleri belirlemelerini ve farkı yerlerde uygulanan politikalardan ya da uygulamalardan ders çıkarmalarını sağlamaktadır. PISA politikalar veya uygulamalar ile öğrenci çıktıları arasında sebep-sonuç ilişkisi yönünde bir tespit

yapmasa da, politika yapıcılar ve ilgili kamuoyu eğitim sistemlerinin ne ölçüde benzer veya farklı olduklarını ve bunun öğrenciler için ne anlama geldiğini gösterebilmektedir.

PISA sınavları (OECD 2013b, s.24);

- Öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ilgili verileri, öğrencilerin geçmişleri ve öğrenmeye yönelik tutumları ile (okulda ve okul dışında) öğrenmelerini şekillendiren temel faktörlerle ilgili verilerle ilişkilendiren politika belirleyiciliği,
- Öğrencilerin temel alanlarda bilgi ve becerilerini uygulama kapasitelerine yönelik inovatif "yaratıcılık" kavramı,
- Öğrenme motivasyonları, kendileri ile ilgili düşünceleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili sorulardan ötürü yaşam boyu öğrenme ile ilişkisi,
- Ülkelerin temel hedeflere erişmede gelişimlerini takip etmelerini sağlayan düzenliliği,
- 2012 yılı itibarıyla 34 OECD ülkesinin yanı sıra 31 farklı ülke ile birlikte toplam 65 ülkenin/ekonominin katıldığı çok geniş kapsamlı bir uygulama olması nedeniyle özellik arz etmektedir.

Günümüzde PISA dünyanın pek çok bölgesinde bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. 2000 ve 2002 yıllarında gerçekleştirilen ilk uygulamada toplam 43 (sırasıyla 32 ve 11), 2003 yılında gerçekleştirilen ikinci uygulamada 41, 2006 yılında gerçekleştirilen üçüncü uygulamada 57, 2009 ve 2010 yıllarındaki dördüncü uygulamada 75 (sırasıyla 65 ve 10), 2012 yılındaki beşinci uygulamada ise 65 ülke veya ekonomiden öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır (OECD, 2013d, s.19) . 2015 Yılı PISA sınavına ise, 72 ülke/ekonomi katılmıştır (OECD, 2016a, s.28). Katılımcı ülkeler/ekonomiler Şekil 2.27’de görülmektedir. Çalışmamızın odaklandığı Şangay’ın katıldığı 2009 ve 2012 yıllarına ait sonuçlar Tablo 2.51’de; Şangay’ın Pekin, Jiangsu ve Guangdong ile birlikte değerlendirildiği 2015 yılı sonuçları ise Tablo 2.52’de yer almaktadır.



■ OECD Ülkeleri		■ 2015 PISA Sınavın Katılan Partner Ülkeler/Ekonomiler		■ Önceki Yıllardaki Sınavlara Katılan Partner Ülkeler/Ekonomiler
Avustralya	Kore	Arnavutluk	Makao (Çin)	Azerbaycan
Avusturya	Letonya	Cezayir	Malezya	Himachal Pradeş-Hindistan
Belçika	Lüksemburg	Arjantin	Malta	Kırgızistan
Kanada	Hollanda	P-Ş-J-G (Çin)*	Moldova	Lihtenştayn
Şili	Yeni Zelanda	Bulgaristan	Karadağ	Mauritus
Çek Cum.	Norveç	Kolombiya	Peru	Miranda-Venezuela
Danimarka	Polonya	Kosta Rika	Katar	Panama
Estonya	Portekiz	Hırvatistan	Romanya	Sırbistan
Finlandiya	Slovak Cum.	Güney Kıbrıs RY	Rus Federas.	Tamil Nadu-Hindistan
Fransa	Slovenya	Dominik Cum.	Singapur	
Almanya	İspanya	Makedonya	Tayvan (Çin)	
Yunanistan	İsveç	Gürcistan	Tayland	
Macaristan	İsviçre	Hong Kong (Çin)	Trinidad ve Tobago	
İzlanda	Türkiye	Endonezya	Tunus	
İrlanda	Birleşik Krallık	Ürdün	Birleşik Arap Em.	
İsrail	ABD	Kazakistan	Uruguay	
İtalya	Meksika	Kosova	Vietnam	
Japonya		Lübnan	Litvanya	
		Brezilya		

* Pekin, Şangay, Jiangsu ve Guangdong (Çin)

Şekil 2.27. PISA Sınavına Katılan Ülkeler/Ekonomiler (OECD, 2016a, s.27)

Şekil 2.2.27’de görüldüğü gibi, 2015 yılında yapılan fen odaklı PISA sınavına 35 OECD üyesinin yanısıra 37 partner ülke/ekonomi katılmıştır. Sınava 72 ülkedeki toplam 29 milyon 15 yaş öğrencisini temsilen yaklaşık 540.000 öğrenci katılmıştır (OECD, 2016a, s.28).

Tablo 2.50 PISA 2015'te Şangay'la Birlikte Değerlendirilen Bölgelerin Kıyaslanması

Kent	Nüfus (2014)	Yüzölçümü (km ²)	Kişibaşı GSMH (2014, Yuan)
Pekin	21.52	16.410	99.995
Şangay	24.26	6.340	97.370
Jaingsu	79.6	107.200	81.874
Guangdong	107.24	179.800	63.469
Toplam	P-Ş-J-G	232.62	309.750
	Çin	1.362.460	9.600.000
			47.203

Kaynak: OECD, 2016b, s.1.

Tablo 2.50, 2015 yılı PISA sınavında Şangay'la birlikte değerlendirilen Pekin, Jiangsu ve Guangdong'u kendi aralarında ve Çin geneliyle kıyaslamaktadır. Buna göre, Çin'in en büyük kentlerinden/bölgelerinden olan bu birimler, ekonomik olarak Çin ortalamasının oldukça üzerinde bir gelir düzeyine sahiptirler. Şangay, dört kentin içinde yüzölçümü itibarıyla en küçük kenti, Guangdong ise, hem nüfus hem de alan olarak en büyük birimi oluşturmaktadır. Dört bölgenin toplam nüfusu ülkenin nüfusunun yaklaşık 1/13'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 2.51, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan PISA sınavlarının sonuçlarını karşılaştırmalı olarak vermektedir. Buna göre, 2009 yılında PISA sınavına ilk defa katılan Şangay her üç branşta da birinci olmuştur. 2012 yılında da aynı şekilde birinciliğini sürdüren Şangay'ın 613 olan matematik puanı, 2009'a kıyasla, yıllık %4.2'lik bir artışa işaret etmekte ve OECD ortalamasının 119 puan üzerindedir. Bu fark yaklaşık üç yıllık eğitim-öğretim sürecine denk gelmektedir. Okuma bölümünden alınan 570 puan, 2009'dan itibaren yıllık %4.2'lik bir artışı göstermektedir. Bu alanda OECD ortalaması 496 olup aradaki fark bir buçuk yıldan fazla bir eğitim-öğretim süresine işaret etmektedir. Son olarak fen branşından alınan 580 puan, 501 olan OECD ortalamasında yaklaşık üç çeyrek fazladır. Ayrıca, Şangay öğrencileri, matematikte %55.4, okumada %25.1 ve fende %27.2 ile en yüksek oranda üst düzey performans (5 veya 6 düzeyinde yetkin) öğrenciler olmuşlardır. Matematik branşında %55.4'lük (5 veya 6 düzeyinde) en üst düzey yeterlilikteki öğrenci oranı ile Şangay, bu alanda en fazla öğrencisi olan PISA katılımcısı olmuştur. Öte yandan, Şangay PISA katılımcıları arasında öğrencileri arasında seviye farklılığı en az olan katılımcı olmuştur.

Tablo 2.51. 2009-2012 Yılları PISA Sonuçları

	2009			2012		
	Okuma	Matematik	Fen	Okuma	Matematik	Fen
OECD Ort.				496	494	501
<i>Şangay - Çin</i>	556	600	575	570	613	580
Kore	539	546	538	536	554	538
Finlandiya	536	541	554	524	519	545
Hong Kong-Çin	533	555	549	545	561	555
Singapur	526	562	542	542	573	551
Kanada	524	527	529	523	518	525
Yeni Zelanda	521	519	532	512	500	516
Japonya	520	529	539	538	536	547
Avustralya	515	514	527	512	504	521
Hollanda	508	526	522	523	511	522
Belçika	506	515	507	509	515	505
Norveç	503	498	500	489	504	495
Estonya	501	512	528	516	521	541
İsviçre	501	534	517	509	531	515
Polonya	500	495	508	518	518	526
İzlanda	500	507	496	483	493	478
ABD	500	487	502	498	481	497
Lihtenştayn	499	536	520	516	535	525
İsveç	497	494	495	483	478	485
Almanya	497	513	520	508	514	524
İrlanda	496	487	508	523	501	522
Fransa	496	497	498	505	495	499
Tayvan	495	543	520	523	560	523
Danimarka	495	503	499	496	500	498
Birleşik Krallık	494	492	514	499	494	514
Macaristan	494	490	503	488	477	494
Portekiz	489	487	493	488	487	489
Makao-Çin	487	525	511	509	538	521
İtalya	486	483	489	490	485	494
Letonya	484	482	494	489	491	502
Slovenya	483	501	512	481	501	514
Yunanistan	483	466	470	477	453	467
İspanya	481	483	488	488	484	496
Çek Cum.	478	493	500	493	499	508
Slovak Cum.	477	497	490	463	482	471
Hırvatistan	476	460	486	485	471	491

	2009			2012		
	Okuma	Matematik	Fen	Okuma	Matematik	Fen
İsrail	474	447	455	486	466	470
Lüksemburg	472	489	484	488	490	491
Avusturya	470	496	494	490	506	506
Litvanya	468	477	491	477	479	496
Türkiye	464	445	454	475	448	463
Dubai (BAE)	459	453	466	442	434	448
Rus Federasyonu	459	468	478	475	482	486
Şili	449	421	447	441	423	445
Sırbistan	442	442	443	446	449	445
Bulgaristan	429	428	439	436	439	446
Uruguay	426	427	427	411	409	416
Meksika	425	419	416	424	413	415
Romanya	424	427	428	438	445	439
Tayland	421	419	425	441	427	444
Trinidad ve Tobago	416	414	410			
Kolombiya	413	381	402	403	376	399
Brezilya	412	386	405	410	391	405
Karadağ	408	403	401	422	410	410
Ürdün	405	387	415	399	386	409
Tunus	404	371	401	404	388	398
Endonezya	402	371	383	396	375	382
Arjantin	398	388	401	396	388	406
Kazakistan	390	405	400	393	432	425
Arnavutluk	385	377	391	394	394	397
Katar	372	368	379	388	376	384
Panama	371	360	376			
Peru	370	365	369	384	368	373
Azerbaycan	362	431	373			
Kırgızistan	314	331	330			
Kosta Rika				441	407	429
Malezya				398	421	420
Güney Kıbrıs RY				449	440	438
Vietnam				508	511	528
İstatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının üzerinde						
OECD ortalamasından farklılığı istatistiksel olarak anlamlı değil.						
İstatistiksel olarak anlamlı bir şekilde OECD ortalamasının altında						

Kaynak: OECD 2010, s.15 ve OECD 2013b, s.19'dan birleştirilmiştir.

Örneğin, %19.2'lik güçlülere dayanıklı (resilient) öğrenci oranı ile Şangay bu alandaki en yüksek orana sahiptir. Asıl çarpıcı olan ise, bu öğrencilerin (sosyoekonomik statü değişkeninin etkisi kontrol altında olmak kaydıyla) tüm ülkelerden katılımcılar arasında en üst çeyrekte performans gösteren dezavantajlı öğrenciler olmalarıdır. Dolayısıyla, matematik performansı ile sosyoekonomik statü arasındaki ilişki OECD ortalamasının altındadır (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.7).

Tablo 2.52'de verilen 2015 yılı PISA sınavlarının sonuçları incelendiğinde, toplam 72 katılımcı ülke/ekonomi arasında Şangay'ın Pekin, Jiangsu ve Guangdong ile birlikte değerlendirildiği ve fen alanında onuncu; matematik alanında altıncı; okuma alanında ise, 27'nci sırada olduğu (yaklaşık OECD ortalaması) görülmektedir. 2009 ve 2012 yıllarında yapılan PISA sonuçlarına kıyasla, Şangay'ın sıralamada daha gerilerde yer almasının nedeninin bu ortak değerlendirme olduğu düşünülmektedir. Yukarıdaki Tablo 2.50'de yer alan Şangay'la birlikte değerlendirilen bölgeler incelendiğinde, Pekin dışındakilerin, çok daha yüksek nüfusa sahip oldukları görülmektedir. Kişi başına düşen gelirler de, benzer şekilde, Pekin dışında, Şangay'ın altında kalmaktadır. Bu bölgelerde verilen eğitimin niteliği konusunda doğrudan veriler olmasalar dahi söz konusu bölgelerin Şangay'ın puanını da aşağı doğru çektiği sonucuna varılabilir. Örneğin, Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong'da PISA popülasyonu 15 yaş öğrencilerin sadece %64'ünü temsil etmektedir (OECD, 2016a, s.202). Oysa, Şangay'da bu oranın, OECD ülkelerinde olduğu gibi, %100'e yakın olduğu bilinmektedir. Ancak sonuçta Şangay'a ait veriler Pekin, Jiangsu ve Guangdong ile birlikte ele alındığı için eski sınavlarla bir karşılaştırma yapmanın faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, Çin'i temsilen Makao, Tayvan ve Hong Kong'da OECD ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek performans göstermişlerdir.

Özellikle matematik alanında Asyalı ülkeler/ekonomiler ilk sıralarda yer almıştır. Singapur'un ardından Hong Kong, Makao, Tayvan, Japonya ve Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong sıralanmaktadır. Görüldüğü gibi, Çin'i temsilen katılan tüm bölgeler oldukça yüksek bir başarı elde etmişlerdir (OECD, 2016a, s.38). Ayrıca, sınava katılan tüm ülkeler arasında, üst düzeyde performans gösterenler en çok Singapur'da (%34.8), daha sonra ise, Tayvan (%28.1), Hong Kong (%26.5) ve Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong'da (%25.6) gerçekleşmiştir (OECD, 2016a, s.39). Çin'de güçlülere

dayanıklı (*resilient*) öğrencilerin oranının da, önceki sınavlarda olduğu gibi yüksek olduğu görülmüştür. Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong, Estonya, Finlandiya, Hong Kong, Japonya, Kore, Makao, Singapur, Tayvan ve Vietnam’da, her on dezavantajlı öğrencinin dörtten fazlasının bu grupta olduğu değerlendirilmiştir (OECD, 2016a, s.40).

Tablo 2.52. 2015 Yılı PISA Sonuçları

	Fen	Okuma	Matematik
<i>OECD Ort.</i>	493	493	490
Singapur	556	535	564
Japonya	538	516	532
Estonya	534	519	520
Tayvan (Çin)	532	497	542
Finlandiya	531	526	511
Makao (Çin)	529	509	544
Kanada	528	527	516
Vietnam	525	487	495
Hong Kong (Çin)	523	527	548
<i>P-Ş-J-G (Çin)*</i>	518	494	531
Kore	516	517	524
Yeni Zelanda	513	509	495
Slovenya	513	505	510
Avustralya	510	503	494
Birleşik Krallık	509	498	492
Almanya	509	509	506
Hollanda	509	503	512
İsviçre	506	492	521
İrlanda	503	521	504
Belçika	502	499	507
Danimarka	502	500	511
Polonya	501	506	504
Portekiz	501	498	492
Norveç	498	513	502
ABD	496	497	470
Avusturya	495	485	497
Fransa	495	499	493
İsveç	493	500	494
Çek Cum.	493	487	492
İspanya	493	496	486
Letonya	490	488	482
Rusya	487	495	494
Lüksemburg	483	481	486
İtalya	481	485	490
Litvanya	475	472	478
Macaristan	477	470	477

	Fen	Okuma	Matematik
Hırvatistan	475	487	464
CABA (Arjantin)	475	475	456
İzlanda	473	482	488
İsrail	467	479	470
Malta	465	447	479
Slovakya	461	453	475
Yunanistan	455	467	454
Şili	447	459	423
Bulgaristan	446	432	441
Birleşik Arap Em.	437	434	427
Uruguay	435	437	418
Romanya	435	434	444
Güney Kıbrıs RY	433	443	437
Moldova	428	416	420
Arnavutluk	427	405	413
Türkiye	425	428	420
Trinidad ve Tobago	425	427	417
Tayland	421	409	415
Kosta Rika	420	427	400
Katar	418	402	402
Kolombiya	416	425	390
Meksika	416	423	408
Karadağ	411	427	418
Gürcistan	411	401	404
Ürdün	409	408	380
Endonezya	403	397	386
Brezilya	401	407	377
Peru	397	398	387
Lübnan	386	347	396
Tunus	386	361	367
Makedonya	384	352	371
Kosova	378	347	362
Cezayir	376	350	360
Dominik Cum.	332	358	328
Ortalama performansları/üst düzey performans oranları OECD ortalamasının üzerinde olanlar veya düşük başarı gösteren öğrencilerinin oranı OECD ortalamasının altında olanlar			
Ortalama performansları/üst düzey performans/düşük performans gösteren öğrenci oranları istatistiksel olarak OECD ortalamasından farklı olmayanlar			
Ortalama performansları/üst düzey performans gösteren öğrenci oranları OECD ortalamasının altında olanlar veya düşük başarı gösteren öğrencilerinin oranı OECD ortalamasının üstünde olanlar			
*Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong (Çin)			

Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong, Şili, Kosta Rika, Tayvan, Tayland ve Tunus'ta öğrenciler haftalık 30 saatten fazla ders yapmakta; Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong, Şili, Katar, Rusya, Singapur ve Rusya'da fen dersleri haftada beş saatten fazla gerçekleştirilmektedir. Öte yandan, Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong, Dominik Cumhuriyeti, Katar, Tunus ve Birleşik Arap Emirliklerinde öğrenciler okul derslerine ilaveten haftada 25 saatten fazla ders çalıştıklarını belirtmişler; Finlandiya, Almanya, İzlanda, Japonya, Hollanda, İsveç ve İsviçre'de ise bu süre haftada 15 saatten az olarak ifade edilmiştir (OECD, 2016c, s.43 ve s.211-212). Ancak Tablo 2.64'te görüldüğü gibi (Pekin-Şangay-Jiangsu-Guangdong'un fen puanı 531'ken Tunus'un puanı 367'dir), haftalık ders saatlerinin veya fen derslerinin saatlerinin ya da okul dışı çalışma saatlerinin fazla olması, o ülkedeki öğrencilerin başarılı olmasını sağlamamaktadır.

PISA 2015 sonuçlarından yola çıkarak, OECD yetkilileri, özellikle fen eğitimi olmak üzere, etkili bir eğitim sistemi için şunları önermektedirler (OECD, 2016c, s.226-233):

- Her 15 yaş öğrencisine fen öğrenimi imkânı verilmelidir.
- Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerini dengeli bir şekilde geliştirebilmeleri için öğrenme süresinin üretkenliği sağlanmalıdır.
- En etkili eğitim reformları dershanenin içinde olan biteni değiştirmeye çalışanlardır. Bu kapsamda, laboratuvar çalışmalarının anlamlı olması sağlanmalıdır.
- Herkes için pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Okulların farklı türlerde ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmaları desteklenmelidir.
- Yetenekli ve adanmış öğretim kadrosu oluşturulmalıdır. Bu amaçla, sadece nitelikli öğretmenlerin mesleğe kazandırılması veya meslekte kalmalarıyla yetinilmemeli, bu öğretmenlerin kariyerleri süresince öğrenmeye devam etmeleri sağlanmalıdır.
- Okul özerkliği ve hesap verebilirlik arasında denge kurulmalı ve yerel düzeyde kapasite gelişimi sağlanmalıdır.

- Her yerdeki okulların mükemmel olması ve tüm öğrencilerin bu okullara erişebilmesi sağlanmalıdır.
- Mali imkânların kısıtlı olması durumunda, okul ve sınıf mevcutlarında uygun düzenlemeler yapılmalıdır.
- Çaba gösteren öğrenciler için sınıf tekrarından ziyade ek destekler sağlanması düşünülmelidir.
- Branş ayrımları mümkün olduğunca geç yaşta yapılmalıdır.
- Tüm çocukların nitelikli bir okulöncesi eğitimi alması sağlanmalıdır.
- Dezavantajlı okullara ek destekler verilmelidir.

2.14.1. PISA Sınavına Katılan Öğrenciler

Okulöncesi eğitimde ülkeler arasındaki farklılıklar, örgün eğitime başlama yaşındaki çeşitlilikler, eğitim sistemlerinin yapısındaki farklılıklar ve sınıf tekrarları nedeniyle, okulda bulunan sınıf, öğrencinin bilişsel gelişimini tanımlamada etkili bir gösterge olamamaktadır. Bu nedenle, uluslararası arenada öğrencilerin performansını kıyaslamak için PISA belirli bir yaş grubundaki öğrencileri tercih etmektedir. Bu öğrenciler, sınav zamanında 15 yıl 3 ay ile 16 yıl 2 ay yaş aralığında olup en az altı yıl öğrenim görmüş çocuklar arasından seçilmektedir. Söz konusu öğrenciler her hangi bir kuruma devam ediyor olabilir, tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitim alabilir, akademik veya mesleki bir program takip edebilir, ülkelerinde devlet okuluna veya özel okula gidebilecekleri gibi yabancı bir okula da devam edebilirler. Farklı ülkelerdeki aynı yaş dilimindeki öğrencileri kullanmak, PISA'nın, eğitim geçmişlerindeki çeşitliliğe rağmen, aynı yıl doğan ve halen 15 yaşında olan bu çocukların bilgi ve becerilerini tutarlı bir şekilde ölçmesini sağlamaktadır (OECD 2013b, s.26).

2.14.2. Testin İçeriği

Her bir PISA sınavında, toplam sınav süresinin yaklaşık 2/3'ü bir alana ayrılarak söz konusu alan/branş detaylı olarak incelenmektedir. 2000 ve 2009 yıllarında bu alan okuma, 2003 ve 2012'de matematik, 2006'da ise fen olmuştur.

OECD tanımlamalarına göre her bir bölümde şu hususlar aranmaktadır (Tan, 2013, s.viii):

- Okuma bölümü; bireyin, yazılı metinleri kendi hedeflerine erişmek, bilgisini ve potansiyelini geliştirmek ve toplumda yer bulmak için anlaması, kullanması, üzerinde düşünmesi ve işlemesi kapasitesini incelemektedir.
- Matematik bölümü; bireyin çeşitli bağlamlarda matematiği açık bir şekilde ifade etmesi, kullanması ve yorumlaması kapasitesini incelemektedir. Ayrıca, matematiğin dünyada oynadığı rol ile yapıcı, katılımcı ve derin düşünen vatandaşların ihtiyaç duyacağı sağlam temellere dayalı yargılar ve kararlar oluşturmada oynadığı rolü anlamalarında bireylere yardımcı olur.
- Fen bölümü; bireyin ne ölçüde bilimsel bilgiye sahip olduğunu ve soru belirlemede, yeni bilgi edinmede, bilimsel olguları açıklamada, fenle ilgili konularda kanıtlara dayanan sonuçlar çıkarmada bu bilgiyi ne ölçüde kullanabildiğini incelemektedir.

Daha önceki PISA sınavlarında olduğu gibi, 2012 yılında da yapılan sınav dört adet 30'ar dakika (toplam iki saat) süreli sınavlardan oluşmuştur. Her bir ülke için, sorular 13 ilişkili kitapçık halinde hazırlanmış; böylece, toplamda 390 dakika değerinde veri elde edilmiştir. Finansal okuryazarlık testi için 60 dakika süre verilmiştir (OECD 2013b, s.27). Sınavın bu ana uygulama esasının yanı sıra, 2012 yılında, bazı ülkelerde sınav uygulamaları bilgisayar destekli olarak yapılmıştır (OECD 2013b, s.28). Güvenilir çıkarımlar yapılabilmesi için her bir kitapçığın yeteri sayıda (kız, erkek, farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip) öğrenci tarafından cevaplanması sağlanmıştır. Öğrenciler ayrıca 30 dakika süreli bir anketi de cevaplamışlardır.

2.14.3. Sınavın Uygulanması

Bir okulun PISA'ya katılması durumunda, öncelikle bir okul koordinatörü atanmaktadır. Daha sonra, bu koordinatör okuldaki tüm 15 yaş çocukların bir listesini ülkesinin Ulusal PISA Merkezi'ne göndermekte ve listeden 35 öğrenci, tesadüfi (seçkisiz) yöntemle, bu Merkez tarafından seçilmektedir. Okul koordinatörü daha sonra bu öğrencilerin velileri ile temas kurup gerekli izinleri almaktadır.

Test uygulaması sırasında, uygulayıcının dikkat etmesi gereken temel husus, her soru kitapçığının doğru öğrenciye ulaşmasının sağlanmasıdır. 2012 yılı uygulamasında, her ülkede en az 13 farklı soru kitapçığı kullanılmıştır. 35 öğrencilik her sınav grubunda, 3'ten fazla öğrenciye aynı kitapçık verilmemesi sağlanmıştır. Hangi kitapçığın hangi öğrenciye verileceği tesadüfî yöntemle belirlenir. Farklı okullarda ve ülkelerdeki öğrencilerin aynı sınav talimatının almasını sağlamak maksadıyla, sınav talimatı önceden standart olarak hazırlanır. Sınava başlamadan önce, öğrencilerin kitapçıklarındaki bir deneme sorusunu cevaplamaları sağlanır. İki saatlik sınavdan sonra, kişisel bilgiler içeren bir anket 30 dakika içinde cevaplanır (OECD 2013b, s.29).

2.14.4. Anket Uygulaması

PISA sınavlarında, ayrıca, öğrencilerin yanı sıra velilerine de bir anket uygulanmaktadır. Örneğin, 2009 yılında yapılan PISA sınavında, sınava giren öğrencilerin velileri tarafından doldurulmak üzere, aşağıdaki konularda bilgi edinmek amacıyla bir anket verilmiştir:

1. Velilerle ilgili bilgiler (eğitim durumu, meslek ve gelir düzeyi, vb.)
2. Ev ortamı (çocuk sayısı, okunacak kaynak olup olmadığı, eğitim hizmetlerine yapılan harcama, velilerin çocuklarının okulu hakkındaki algısı, okul seçerken öncelikler, vb.)
3. Velilerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı ve okuma alışkanlıkları (velilerin veya ailenin diğer mensuplarının çocukları ilkokula başladığında kendisi ile aktif olarak ilgilenip ilgilenmedikleri, mevcut ilgi düzeyleri ve velilerin kendilerinin okuma konusundaki tutumları, vb.)

Anket, on dört ülke tarafından cevaplanmıştır. Şangay bu ankete katılmamış olsa da Hong Kong ve Makao katılmış olduğundan, sonuçların Çin bağlamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Velilerin cevapları ile çocuklarının PISA sınavındaki başarısı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Böylece hem ne tür veli yaklaşımının çocuğun bilişsel becerilerinin gelişiminde etkisi olduğunun hem de çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenen velilerin bu davranışlarının çocuklarının eğitim hayatlarını, diğer çocuklara

kıyasla, başarılı bir şekilde sürdürmelerine etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır (OECD 2012, s.12).

PISA anketi, bazı faaliyetlerin diğerlerine kıyasla öğrencinin performansı ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. İlkokula yeni başladıkları dönemde çocuklara kitap okumanın ve ergenlik dönemindeki çocuklarla siyasi veya sosyal konularda konuşmanın çocukların öğrenmesi üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Okumanın anne-babalarının değer verdiği bir faaliyet olduğunu göstermesi bakımından, evde sadece kitap okumak bile çocuklar için faydalı olabilmektedir.

Çocuklarının eğitimi ile bu şekilde ilgilenen velilerin genellikle yeni düşüncelere açık; planlama, hedef belirleme, bireysel projelerini ve çalışmalarını başlatma ve sürdürme konularında daha yetenekli oldukları görülmüştür. Bu tür becerilerde yetkinleşmiş çocuklar, aslında öğrenmeyi öğrenmiştir ve bu beceri sadece eğitim hayatlarında değil yaşamlarının tümünde kendilerine yardımcı olacaktır.

PISA ve diğer pek çok araştırma, velilerinin de eğitim süreçlerine katılım sağlaması ve okumaya değer vermeleri halinde, çocukların daha iyi bir öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymuştur (OECD 2012, s.13). Bu bakımdan, okul, öğretmenler, veliler ve toplum arasında bir işbirliği sonucunda elde edilen öğrenme, en etkili öğrenme olarak kabul edilmektedir (Epstein, 2011, s.7-8).

PISA anketi sonuçlarına göre, ilkokula başladıklarında kendilerine anne-babaları tarafından kitap okunan çocukların, 15 yaşında okumada daha yüksek puan almaları olasılığı daha yüksektir. Bu çocukların akranlarına kıyasla yaklaşık 39 puan yüksek almaları, okuma becerisi bağlamında, bir üst sınıfın seviyesinde olmaları anlamına gelmektedir. Ayrıca, sözlü iletişimin olmadığı (oyuncaklarla oynamak gibi) etkinliklere kıyasla şarkı söylemek veya hikâye anlatmak gibi faaliyetlerin, çocuklarda okumadan keyif almanın yerleşmesi için önemli olduğu görülmüştür. İlkokul çağının erken dönemlerinde velileri ile bu etkinliklerde bulunan öğrencilerin, bulunmayanlara kıyasla, okumadan keyif alma konusunda belirgin şekilde yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ailenin gelir düzeyine bağlı olmaksızın, okula başladıkları dönemde kendilerine velileri tarafından kitap okunan çocukların, okumayanlara kıyasla, okumadan daha fazla keyif aldıkları görülmüştür (OECD 2012a, s.18).

Ankete katılan ülkeler arasında ilkokula başladıklarında çocuklarına kitap okuduklarını belirten velilerin oranı ortalama %75 iken, bu oran Danimarka ve Yeni Zelanda'da %90'a, Hong Kong ve Makao'da ise, sırasıyla, %51 ve %54'e düşmektedir. Benzer şekilde, ilkokulun ilk yılında çocuklarına evde masal anlattığını söyleyen velilerin ortalama oranı % 68 iken, bu oran Macaristan ve Yeni Zelanda için, sırasıyla %85 ve %82'ye çıkmakta, Hong Kong ve Makao en düşük oranlarla, %40 ve %39, son sıralarda yer almaktadır. Araştırma, ayrıca, sosyo-ekonomik olarak avantajlı durumdaki velilerin, dezavantajlı olanlara kıyasla, çocuklarına daha çok kitap okuduklarını, şarkı söylediklerini, gün boyunca ne yaptıkları konusunda onlarla konuştuklarını ve gördükleri işaretlerin anlamlarını çocuklarına anlattıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, çocuklarına kitap okuduklarını söyleyen sosyo-ekonomik olarak avantajlı veliler ile kitap okumayan sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı veliler arasındaki fark ortalama 14 iken, Makao'da bu oran 19, Hong Kong'da ise 34 olarak gerçekleşmiştir (OECD 2012a, s.19-20). Aradaki farkın büyümesi, bu ülkelerde PISA sınavını alan sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı çocuk sayısının ortalamadan fazla olduğu anlamına gelmektedir.

OECD ülkeleri arasında, toplam öğrenci sayısının %6.5'i (yaklaşık bir milyon öğrenci), diğer ülkelerde kendilerine benzer nitelikteki öğrencilere kıyasla, sosyoekonomik güçlüklerin üstesinden gelebilmektedirler. Hong Kong, Kore, Makao, Şangay, Singapur ve Vietnam'da, dezavantajlı öğrencilerin yarısından fazlası (bir ülkede veya ekonomide sosyoekonomik ölçeğin alt çeyreğinde yer alanlar) veya toplam öğrenci sayısının %12.5'inin performansı, tüm katılımcı ülkeler arasında en üst çeyrek dilimde (sosyoekonomik statüleri göz önünde bulundurulduktan sonra) yer almaktadır. Bu öğrencilerin pek çoğu, içinde bulundukları dezavantajlı durumdan olumsuz etkilenmedikleri gibi, okulda başarılı olarak tüm PISA ölçeklerinde de en üst seviyelerde yer aldıkları için, "güçlüklere dayanıklı (*resilient*)" olarak nitelendirilmektedirler (OECD 2013c, s.40). Öte yandan bu durum öğrencinin ailesinin zengin ve fakir ya da üst ve alt sınıftan olmasının (sosyoekonomik statü yükseldikçe akademik başarının da artması) kendisinin akademik başarısını etkiliyor olması gerçeğine aykırı bir durum teşkil etmemektedir. PISA sınavları, düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocukların mutlaka düşük akademik başarı gösterecekleri anlamına

gelmediğini göstermektedir. Aksine, bu durum, okul ve eğitim sistemlerinin sosyal statü ve ekonomik çıktı arasındaki korelasyonu düzenleyebildiğine işaret etmektedir (Liu ve Lu, 2008, s.72).

Sosyoekonomik statünün akademik başarıya etkisi konusunda Çin’de yapılmış sınırlı sayıda araştırmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Tek bir ilkokulda yaptığı çalışmada, Zhao (2005) babanın eğitim seviyesinin öğrencinin akademik performansı üzerinde pozitif etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Xue (2007) tarafından yapılan başka bir araştırmada, ailenin sosyoekonomik statüsünün ortaokul öğrencilerinin akademik performansları üzerinde önemli etkisi olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, öğrencinin ailesinin geliri ve kültürel kapitalinin öğrencinin matematik ve Çin dili performansında kayda değer etkisi olduğu anlaşılmıştır. Ancak, bu araştırmada babanın eğitim seviyesinin öğrencinin akademik performansı üzerindeki etkisinin önemli olmadığı sonucuna da varılmıştır. Öte yandan, öğrencinin başarısı ile ailenin sosyoekonomik statüsü arasında güçlü bir bağ olduğunu iddia eden ve yaygın kabul gören Coleman raporunun (Coleman ve diğerleri, 1966) aksine, White (1982) ve Zuo (1994) iki faktör arasındaki ilişkinin, yaygın kabulün aksine, düşük veya orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (Liu ve Lu, 2008, s.73).

Kütüphaneye veya kitapçıya birlikte gitmektense, 15 yaşındaki bir çocukla ebeveyninin sohbet etmesi daha faydalı olmaktadır. Özellikle politik veya sosyal konularda ebeveynlerle yapılan sohbetler çocuklar için oldukça faydalı olmaktadır. Bu yaklaşıma sahip velilerin çocuklarının, olmayan velilerin çocuklarına kıyasla PISA sınavında daha başarılı oldukları görülmüştür. Çocukları ile politik veya sosyal konuları tartışan velilerin OECD ortalaması %51 olarak tespit edilmiştir. Bu oran İtalya ve Danimarka için %65 ve %70 kadar yüksek iken, Makao için %32, Hong Kong için %55 olarak gerçekleşmiştir. PISA sınavlarında üst sıralarda yer alan bir diğer ülke olan Kore için ise bu oran %18 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca, kitap, film ve TV programlarını ebeveynleri ile tartışan çocukların daha yüksek okuma performansı gösterdikleri tespit edilmiştir (OECD 2012b, s.31). Diğer çocuklarla politika veya sosyal konular gibi karmaşık konularda sohbet etme, çocukların etkili öğrenme stratejileri (bu durumda, okuma becerisi ile elde edilen bilginin özetlenmesi) konusunda farkındalıklarını arttırmalarını sağladığı görülmüştür (OECD 2012b, s.32).

Velilere uygulanan ankette sorgulanan konulardan biri de, velilerin herhangi bir zorunluluk söz konusu olmaksızın, keyif için evde okuma yapıp yapmadıklarıdır. Bu amaçla velilere okumayı bir hobi olarak mı yoksa zaman kaybı olarak mı gördükleri, evde keyif için kitap okuyup okumadıkları ve kütüphaneye veya kitapçıya gidip gitmedikleri sorulmuştur. Cevaplar öğrencilerin puanları ile birlikte değerlendirildiğinde, okumaya eğilimli ve okuma konusunda pozitif tutumları olan velilerin çocuklarının okuma puanlarının, okuma konusunda böyle olmayan velilerin çocuklarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Evde keyif için okuma yapan velilerin çocuklarının, diğer velilerin çocuklarına kıyasla, 30 puandan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür (OECD 2012b, s.53). Evde kitap okuyan velilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik olarak avantajlı oldukları ve bu durumun da sosyo-ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı öğrenci arasındaki farkın bir kısmını açıkladığı söylenebilir (OECD 2012b, s.55). Ayrıca, Arnavutluk, Kazakistan ve Tayland'ın yanı sıra Şangay'dan PISA sınavına giren çocukların yaklaşık %90'ı keyif için okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir (OECD 2011c, s.1).

2.14.5. Şangay'ın PISA Sonuçlarına Yöneltilen Eleştiriler

Şangay'ın PISA sonuçları ile ilgili eleştiride bulunan sadece iki akademik çalışma tespit edilebilmiştir. Söz konusu çalışmalarda Brookings Institution Eğitim Politikası Brown Merkezi (*Brown Center on Education Policy at Brookings*) uzmanlarından Tom Loveless ve Ulusal Okul Yöneticileri Birliği (*the National Superintendents Roundtable*) Yöneticisi James Harvey, Şangay'ın PISA sınavlarındaki başarısına ve OECD PISA yetkililerinin açıklamalarına kuşkuyla yaklaşmakta ve eleştiriler sıralamaktadırlar. Bu eleştirilen üç alanda toplanmaktadır.

Çin'i temsilen birkaç bölge PISA sınavına girdiği halde, alınan sonuçların tüm Çin'i temsil ettiğini iddia etmenin gerçekçi olmadığı belirtilmektedir. Bu yanlış politika nedeniyle, diğer ülkeler ile ilgili algının da bozulduğu ifade edilmektedir. Oysa Şangay Çin'in geri kalanından oldukça farklı özellikler taşımaktadır. Kişi başına gelir ülkenin genelinin iki katından fazladır. Veliler çocuklarının (okulda ve okul sonrasında) eğitimlerine büyük önem vermektedirler. Pekin Üniversitesi Lisesi'nin Uluslararası Birimi Yöneticisi Jiang Xuegin, Şangay'daki velilerin, İngilizce ve matematik özel

öğretmenlerine yılda 6.000, piyano ve tenis gibi hafta sonu etkinliklerine ise, 9.600 yuan ayırdıklarını belirtmektedir. Lise düzeyinde bu tür etkinlikler için Şangay'lı velilerce ayrılan toplam meblağ, ortalama bir Çin'inin yıllık kazancından dahi fazladır (yaklaşık 42.000 yuan veya 6.861 \$). Bu nedenle, Şangay verilerinin Çin'in geneline uygulanmaması gerektiği belirtilmektedir.

Öte yandan, 2009 PISA sınavına Şangay'la birlikte 11 bölgedeki öğrenciler de girmiş olmasına rağmen, Çin hükümeti ve OECD arasındaki mutabakat gereği, sadece Şangay'a ait verilerin PISA raporlarında yer alması, araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Her ne kadar PISA yetkilileri, kimi çok fakir bölgelerdeki PISA puanlarının dahi OECD ortalamasına oldukça yakın olduğunu belirtmiş olsa da, tüm sonuçların açıklanmamış olması, konuyla ilgilenenlerin OECD ve PISA yetkililerini süreç konusunda şeffaf olmamakla suçlamalarına yol açmıştır.

Öte yandan, Şangay özelinde PISA sonuçlarıyla ilgili asıl eleştiri konusu, göçmen çocuklarının ikamet kayıt sistemi (*hukou*) nedeniyle normal örgün eğitim kurumlarına alınmadıkları; dolayısıyla PISA sınavlarından kaçırıldıkları iddiasından kaynaklanmaktadır. Bu durum ise, sınav sonuçlarının geçerliliğinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Öte yandan, bu çocuklar, ya Şangay'daki daha düşük standartlara sahip özel okullara devam etmek ya da memleketlerinde aile büyüklerinin veya akrabalarının yanında öğrenimlerine devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Her yıl milyonlarca çocuğun anne-babasından ayrı kalmasına yol açan bu uygulama insan haklarına da aykırı bulunmaktadır (Loveless, 2013a ve 2013b; Loveless, 2014, s.10-15; Harvey, 2015; Carnoy, 2015).

Ancak alanyazın, bu eleştirileri desteklemediği gibi, atıfta bulunulan söz konusu metinler dışında bu konuda akademik çalışmalara da rastlanmamıştır. Muhtemelen bu nedenle, bu eleştirilere doğrudan yanıt niteliğinde çalışmalara da (bir tane dışında) rastlanmamıştır. Yukarıda ifade edilen eleştirilere yanıt olarak Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi (*National Center on Education and Economy*) Başkanı Marc Tucker, Tom Loveless'in bu eleştirilerinde haksız olduğunu ifade etmektedir. Öncelikle, OECD ve Çin yetkilileri arasında herhangi gizli bir anlaşma olmadığını belirtmektedir. Şangay, PISA araştırmasına tüm yönleriyle katılmayı kabul eden tek şehir olmuştur. Diğer katılımcılar 2015 yılına kadar değerlendirmeye alınmayacaklardır. Diğer şehirlerin veya

bölgelerin deneysel PISA uygulamaları araştırmaya katıldıkları anlamına gelememektedir. Zira bu durumda, öğrencilerin seçilmesinden uluslararası teknik standartlara kadar pek çok alanda OECD PISA yetkilileri işbirliği içinde olmaları gerekecekti.

Şangay örnekleminin şehirdeki öğrencileri temsili konusundaki eleştirilerin de yersiz olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin seçim süreçlerinin PISA araştırmalarının gereklerine uygun gerçekleştirildiği, OECD tarafından bu amaçla görevlendirilmiş, tarafsız bir araştırma şirketince de doğrulanmıştır. (Westat adlı söz konusu Amerikan şirketi, PISA sınavlarına katılan ülkelerde öğrenci seçimlerinin ve sınav uygulamasının belirlenen ilkeler doğrultusunda yapılıp yapılmadığını denetlemektedir.) Bu nedenle, Şangay'daki okullardaki tüm öğrenciler, örneklem esasları doğrultusunda, PISA sınavlarına dahil edilmişlerdir. Öte yandan, *hukou* sistemi gereği, göçmen işçilerin çocuklarının gerçekten memleketlerine dönmeleri gerekmiş olsaydı, PISA örnekleminde çok az göçmen aile çocuğu olmuş olması gerekirdi. Oysa, Şangay'ın PISA örnekleminin %44'ü ortaokullardan, %56'sı ise lise öğrencilerinden gelmektedir ve söz konusu oranlar şehirdeki PISA yaş grubundaki çocukların sayısı ile tam olarak orantılıdır. Öte yandan, göçmen ailelerin çocuklarının *hukou* sistemi nedeniyle memleketlerine dönmek zorunda kalmaları durumunda, Şangay'daki lise öğrencilerinin sayısında (ortaokuldan sonra) ciddi bir düşüş olması gerekecekti. Ancak 2010 nüfus sayımı sonuçları, aksini ortaya koymakta; 15 yaş nüfusunun, 6-14 yaş aralığındakilerin her birinden fazla olduğunu göstermektedir. Lise çağına gelmiş 15 yaşındaki göçmen çocukların, iddia edildiği kadar yüksek bir oranda, şehirden ayrılmış olması durumunda, söz konusu sayımdaki 15 yaş nüfusunun da ciddi oranda düşüş göstermesi gerekirdi.

Şangay'ın Çin'in eğitimdeki en üst noktası olduğu, ortalaması olmadığı; *hukou* sisteminin, Şangay'ı Şangay yapan milyonlarca işçinin çocuklarına haksızlık olduğu yönündeki eleştirilerin doğru kabul edilmesi gerekmektedir. Ancak, göçmenlik ve göçmen çocuklarının eğitimi(nin kalitesi), dünyanın pek çok ülkesinde sorun olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Şangay Belediyesi Eğitim Komisyonu, bu anlamda uzun yıllardır çaba göstermektedir. Sadece 2008-2010 yıllarında, 1,6 milyar \$ harcanarak, göçmen ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde 363 (anaokulu, ilkokul ve ortaokul) okul yapılmıştır. Tüm bu iyileştirmeler, doğal olarak PISA

sonuçlarına da yansımıştır. 2009-2012 yılları arasında, PISA örneklemindeki göçmen öğrencilerin oranı %20'den %26'ya çıkmıştır. Bu oran, Şangay *hukou* dışında kalan %28'lik sakin oranına da oldukça yakındır. Dolayısıyla, göçmen çocukların PISA sınavlarının ortalamasını düşürmemeleri için, *hukou* sistemi gerekçesiyle şehirdeki örgün eğitimden uzaklaştırıldıkları ve memleketlerine dönmeye zorlandıkları iddiası gerçeği yansıtmamaktadır (Tucker, 2013).

Nihayetinde, PISA seçim ölçütlerinin eleştirilmesi veya sorgulanması, Şangay'ın başarısının yok sayılmasını gerektiremez. Karşılaştırmalı eğitim ve uluslararası kıyaslamalar, kolay veya mükemmel olmayabilir. Ancak Uzak Doğu ülkelerinin eğitim sistemlerinin başarılarının göz ardı edilmesi, gelişmiş ülkeler açısından bir hata olacaktır. Değişime ve başkalarından öğrenmeye açık olan ve uyum gösterebilen bireyler, kurumlar ve ülkeler başarılı olurlar. PISA bu anlamda veriler sağlamaktadır. Verilerin kullanılması konusunda ise görev, doğal olarak, hükümetlerindir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Şangay’ın PISA başarısının altında yatan faktörlerin ülkemizdeki eğitimciler arasında ne ölçüde kabul gördüğünü tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır.

Creswell’e (2003) göre, karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Baki ve Gökçek, s.2). Nicel ve nitel tekniklerin aynı çerçeve içerisinde kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir. Ayrıca, karma yöntemleri kullanan araştırmacıların, belirledikleri araştırma sorularıyla ilişkili olan yöntem ve yaklaşımları seçme şansları daha fazladır (Baki ve Gökçek, 2012, s.3)

Araştırmanın nitel boyutunda, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç, araştırılan konuyla ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bunun için de toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması önem taşımaktadır. Bu durum, araştırma sonunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir göstergedir. Bu tür veriler, daha sonra yapılacak içerik analizlerine temel oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.48). Bu bağlamda doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konuda bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemine bağlıdır. Doküman incelemesi, araştırmacıya zaman ve para tasarrufu anlamında katkı sağlar. Öte yandan, nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi farklı veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187-188).

Araştırmanın nicel boyutunda ise, betimsel yöntemlerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995, s.79). Bu tür çalışmalar sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmakta ve belli bir zamanda, geniş bir alandan bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Taramada alan geniş tutulduğu ve genellikle çok sayıda kişiye ulaşmak amaçlandığından, araştırmacılar veri toplamak için anket ve örneklem tekniklerini kullanırlar. Araştırmada önemli olan husus seçilen örneklemin, genellemeler yapılmak istenen nüfusu ya da birimi temsil edecek şekilde belirlenmesidir. Bu amaçla, çeşitli örneklem tekniklerinden uygun olan kullanılır (Çakır, 2009, s.170).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) araştırmanın nicel boyutunun çalışma evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise, oranlı tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örneklem tekniğinde işlem basamakları şu şekilde gerçekleştirilmektedir (Özen ve Gül, 2007, s.406; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.105):

1. Evrendeki öğretmen sayısının 4.000 olduğunu varsayalım.
2. Hedeflenen örneklem büyüklüğü 4.000 öğretmenin %10'udur.
3. Okul düzeyleri (ilkokul, ortaokul ve lise), ilgili değişkenleri oluşturmaktadır.
4. Alt gruplardaki öğretmenler tabakalara ayrılır: 4.000 öğretmenin %40'ının ilkokul, %30'unun ortaokul, %20'sinin ise lise öğretmeni olduğunu varsayalım.
5. İstenen örneklem büyüklüğü 400 olduğundan, temsili oranlara göre, örneklemin %40'ı ilkokul öğretmeni (160), %30'u ortaokul öğretmeni (120), %20'si ise lise öğretmeni (80) olacaktır.

Esasları yukarıda açıklanan tabakalı örneklem tekniğine göre, örnekleme yer alacak öğretmen sayısının tespitinde Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan (Kadıköy İlçe MEM, 2015, s.25) Tablo 3.1'deki veriler ve

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Şube Müdürü ile yapılan görüşmeler esas alınmış, çalışma grubu oluşturulurken örnekleme temsil etmesine önem verilmiştir.

Buna göre, çalışmanın yapıldığı dönemde Kadıköy ilçesinde görev yapan 3607 öğretmenin 3236'sı ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 1813'ü ilkokul ve ortaokul (%56'sı), 721'i (%44'ü) ise, lise düzeylerindedir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Şube Müdürlüğü yetkilileri, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sayılarının yaklaşık olarak eşit olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, 1.813 öğretmenin 906'sar (%28) olmak üzere eşit dağıldığı kabul edilmiştir. Aynı görüşmede, okullarda görev yapan öğretmenlerin branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, vb. başlıklar altında dağılımları konusunda bir veri olmadığı öğrenilmiş; bu nedenle, söz konusu kişisel değişkenler başlıkları altında bir oranlama gerçekleştirilememiştir.

Tablo 3.1. Kadıköy İlçesinde Okullara Göre Öğretmen Sayıları

	Öğretmen Sayıları		
	Erkek	Kadın	Toplam
Anaokulu	3	36	39
İlkokul + Ortaokul	501	1.312	1.813
Ortaöğretim	259	462	721
Mesleki Teknik Eğitim	107	313	420
Din Öğretimi (OO ve Lise)	99	183	282
Özel Eğitim ve Rehberlik	57	127	184
Yaygın Eğitim Kurumları	30	118	148
Toplam	1.056	2.551	3.607

Kaynak: Kadıköy İlçe MEM, 2015, s.25

Çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğretmenlerin %10'una (324 öğretmen) ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre, ulaşılması hedeflenen 324 öğretmenin %28'i ilkokul ve %28'i ortaokullardan (91'er öğretmen), %44'ünün (142) ise liselerden olması amaçlanmıştır. Aynı verilere göre (Kadıköy İlçe MEM, 2015, s.23), Kadıköy ilçesindeki 32 ilkokul, 29 ortaokul ve 27 lisenin %10'u oranında yöneticilerden de (müdür ve müdür yardımcıları) yanıt alınması hedeflenmiştir.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın nicel veri toplama aracı, “anket”tir. Araştırmada kullanılan ve beşli likert ölçeğine göre 72 madde olarak hazırlanmış anket EK-II’de yer almaktadır.

Anketin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle doküman incelemesi tekniğiyle alanyazın taranarak Şangay ve Çin eğitim sisteminin ilkeleri ve toplumsal bakışına dair hususlar tespit edilmiştir. İlk etapta tespit edilen 168 madde gözden geçirilerek 159, 129 ve 102 maddeye düşürülmüştür. Soru sayısının cevaplanma oranını düşürebileceği kaygısından dolayı, tekrarlayan veya farklı ifadeler ile aynı konuyu irdeleyen, temel ilkelerin dışındaki hususların elenmesinin uygun olacağı değerlendirilmiştir. Böylece, sadece araştırma alanına ve Şangay’a özgü, ayırt edici hususlar tespit edilerek, beş alt başlık (Profesyonel Gelişim, Eğitim Anlayışı, Toplumsal Anlayış, Eğitim Yönetimi ve Müfredat) altında 75 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, 2016 Ocak ayında iki okulda ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü programlarındaki öğrencilere pilot uygulamalar yapılarak alınan geri bildirimler doğrultusunda da ankete nihai şekli verilmiştir. Son aşamada, öneriler doğrultusunda maddelerin ifade edilışinde değişiklikler yapılmış, tekrar olduğu düşünülen maddeler çıkarılmış ve bazı maddelerin alt kategorilerinde değişiklikler yapılmıştır. Böylece, demografik bilgiler konusunda yedi soru ve beş alt başlık altında 72 maddelik anket oluşturulmuştur.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Doküman incelemesi aşamasında, veriler çoğunlukla internet ortamından elektronik veritabanlarının taranması sonucunda elde edilmiş; ayrıca, üniversite kütüphanelerinden kaynak taraması yapılmıştır. İnternet ortamından ulaşılan dokümanların özgünlüğüne ve yansızlığına özellikle önem verilmiştir. Bu amaçla, kim(ler) veya hangi kuruluşlar tarafından kaleme alındığı incelenmiş; kapsanan verilerin, ulaşılan diğer verilerle tutarlılığı kontrol edilmiştir. OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar ile üniversite kaynaklı akademik yayınlar (makaleler), resmi devlet kurumlarının verileri öncelikle değerlendirilmiştir. Ayrıca, Şangay’ın Çin devletinin bir parçası olması

nedeniyle, hem Çin eğitim sistemi genel olarak incelenmiş, hem de Şangay'a özgü niteliklere yer verilmiştir.

Araştırmanın anket verilerini ise, beş alt başlık (Profesyonel Gelişim, Eğitim Anlayışı, Toplumsal Anlayış, Eğitim Yönetimi ve Müfredat) altında sorulan sorulara öğretmen ve yöneticilerin verdiği yanıtlar oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılacak anket sorularının belirlenmesinden sonra 01 Şubat 2016 tarihinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak anketin okullarda uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (İzin yazısı EK-III'tedir). Ardından Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile görüşülerek, öğretmen sayıları belirlenmiş ve anketlerin uygulanması aşamasında geçilmiştir. Bu amaçla, Şubat-Nisan 2016 aylarında Kadıköy ilçesindeki okullar ziyaret edilerek yönetici ve öğretmenlerle görüşülmüş, gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır.

Uygulama için Kadıköy bölgesindeki ilkokul, ortaokul ve liselere toplam 580 adet anket formu dağıtılmıştır. Anketler doldurulduktan sonra toplanması sürecinde çalışmaya katılmayı kabul eden hemen her okula en az iki veya üç defa ayrıca gidilmiştir. Süreç sonunda toplam 404 anket toplanmış; bu aşamada anketin yanıtlanma oranı %69.65 olarak gerçekleşmiştir. Toplanan 404 anketten 17 tanesi eksik veya hatalı doldurma nedeniyle değerlendirmeye alınmamış; toplam 387 anket (%66.72) değerlendirilmiştir.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

Doküman taraması yoluyla Şangay eğitim sistemi hakkında elde edilen veriler, belirli başlıklar altında toplanmıştır. Söz konusu verilerin okuyucu tarafından daha rahat anlaşılabilmesi için veriler, mümkün olduğunca, tablolar veya şekillerle ifade edilmiştir.

Anket uygulamasından elde edilen veriler ise, araştırmanın amaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir. Bu aşama aşağıdaki sıraya göre yapılmıştır:

1. Cevaplanmış anket formları tek tek gözden geçirilerek, eksik veya yanlış doldurulanlar ayıklanmıştır.
2. SPSS 22.0 for Windows paket programı kullanılarak anket formundaki veriler veri tabanına girilmiş ve söz konusu programla şu işlemler ve analizler yapılmıştır:

- a. Katılımcıların verdiği cevapların tamamının değerlendirmeye katılarak yorumlanabilmesi ve yapılan istatistiksel analizde daha güvenilir sonuç elde edebilmek maksadıyla beşli likert ölçeği üçlü ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu amaçla;
 - i. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğunlukla katılıyorum” ifadesi “katılan”,
 - ii. “Kısmen katılıyorum” ifadesi “kısmen”,
 - iii. “Çoğunlukla katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi “katılmayan” şeklinde birleştirilerek verilen yanıtlar analiz edilmiştir.
 - b. Araştırmaya katılan ve okullarda sayıca az olan branşlar benzer nitelikteki diğer branşlarla birleştirilmiştir. (Resim, müzik ve beden eğitim dersi öğretmenleri için bu durum anketin hazırlanması aşamasında öngörülerek, uygulamalı dersler adı altında topluca ifade edilmişlerdir.) Bu amaçla;
 - i. Okul öncesi öğretmenlerinin yanıtları sınıf öğretmenleri ile,
 - ii. PDR öğretmenlerinin yanıtları ise sosyal bilimler branşları ile birlikte değerlendirilmiştir.
 - c. Yüzdelik puanlar kullanılarak verilerle ilgili frekans ve yüzde değerleri bulunarak tablolar hazırlanmıştır.
 - d. Ki-kare analizi uygulanarak demografik bilgilerle yanıtlar arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. (Anlamlılık düzeyi değeri 0,01 olarak kabul edilmiştir.)
3. Hazırlanan tablolar açıklanmış, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öncelikle Şangay eğitim sistemi hakkında doküman tarama yöntemiyle elde edilen bilgiler paylaşılmıştır. Daha sonra, uygulanan anket çalışmasına katılan eğitimcilerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler ile anket sorularına verdikleri yanıtlara göre yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde oluşturulmuştur: Şangay eğitim sisteminin çeşitli başlıklarda öne çıkan özellikleri nelerdir? Ancak, Şangay eğitim sisteminin özelliklerinden bahsetmeden önce, Şangay hakkında genel anlamda kısa bir bilgilendirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

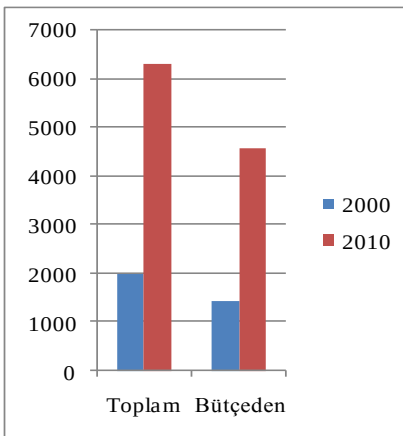
Çin'in en büyük şehri Şangay (上海), terim olarak, "denizin üstü" anlamına gelmektedir. Yaklaşık 700 yıl önce kurulan şehir, küçük bir balıkçı kasabasından günümüzdeki haline gelişine kadarki süreçte iki önemli dönüm noktası yaşamıştır. Eski Şangay olarak bilinen 1846-1945 yılları arasındaki ilk dönemde Şangay bir liman kenti niteliğindeydi. Ancak, özellikle 1839-1842 yılları arasında İngiltere ile yapılan Afyon Savaşı'nın (*Opium War*) kaybedilmesi neticesinde uluslararası yerleşime açılması ve şehrin dünya medyasında yer alması, popüleritesini arttırmıştır. Şehrin tarihinde ikinci dönem ise, 1990 yılında başlamıştır. Ulusal hükümet Pudong bölgesini yabancı yatırımcılara açarak Şangay'ın geçmişteki canlı günlerine dönmesini sağlamayı amaçlamıştır (Zhang, 2009, s.3). Bu, aslında Çin'in 1978 yılından itibaren sosyalist pazar ekonomisine geçiş sürecinde Şangay'ın eğitim dahil olmak üzere hemen her alanda öncü olmasıyla beklenen bir durum olmuştur.

16 ilçeden oluşan Şangay belediyesinde 2013 yılı itibarıyla 23 milyonluk bir nüfus yaşamaktadır. Bunların dışında, şehirde yaklaşık yedi milyonluk bir (Şangay'da oturmayan) çalışan nüfus bulunmaktadır. Şehir; Pekin, Tianjin ve Chongqing ile birlikte eyalet statüsündedir. 2009 yılında, Şangay'ın kişi başına elde ettiği GSYH (Gayri Safi

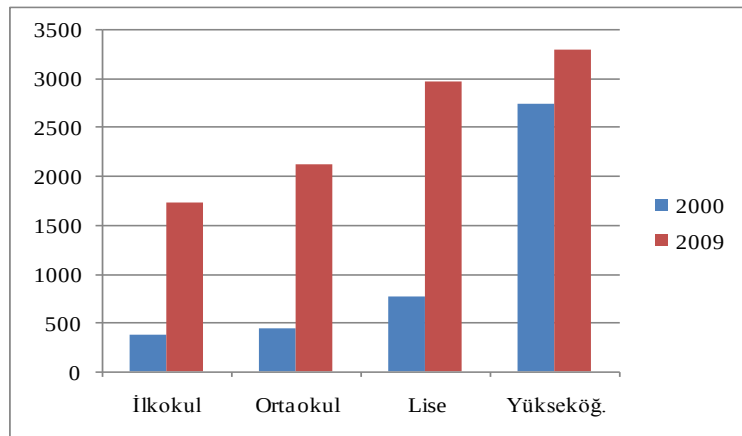
Yurtiçi Hasıla) 11.563 ABD doları olarak gerçekleşmiştir. Nüfusu ülkenin %1'ine, yüzölçümü ise %0.06'sına denk gelse de, Şangay Çin'in gelirinin sekizde birini karşılamaktadır. Ayrıca, 2009 yılında Şangay'daki hizmet sektörünün ekonomik büyümeye katkısı, Çin çapında en yüksek oran olan % 60 civarında gerçekleşmiştir (Cheng, 2012, s.25). 2010 yılından beri dünyanın en yoğun konteynır limanı konumundadır. Ülkenin toplam ihracat ve ithalat hacminin dörtte biri Şangay'dan gerçekleştirilmektedir. (Guo-ping, 2011, s.5; Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.3

Batı ve doğu medeniyetlerinin buluştuğu bir yer olması nedeniyle önemli bir tarihi ve kültürel merkez olarak Şangay Çin'in en kozmopolit şehri olsa da, eğitimle ilgili kültürel bakışı muhafaza etmektedir. Kentin yetişkin nüfusunun %19'u üniversite mezunuyken kalanların %26'sı lise mezunudur. Çin genelindeki (aynı sırayla) %8.9 ve %14'lük oranlara kıyasla Şangay'ın eğitim oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Muhtemelen bu nedenle, evrensel eğitime geçişte hep öncü olmuştur. Şangay'ın uluslararası bir metropol olma yönündeki gelişimi, eğitimin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Dünya çapında bir şehir olma hedefinin gerçekleşmesi için eğitiminin de dünya çapında olması gerekmektedir. Şehir ve eğitim arasındaki bu karşılıklı etkileşim, şehrin küresel ölçekteki rekabet gücünü artırıp sürdürülebilir kılmaktadır. Ekonomik gelişim, pazar ekonomisi ve reformlar ile eğitime yüksek talep şehirdeki vatandaşların niteliğini ve kent medeniyetini yükseltmekte, çok sayıda

Şangay eğitim harcamaları
(milyon Avro)



Öğrenci başına harcama (Avro)



Şekil 4.1. Şangay'da Eğitime Yapılan Harcamalardaki Artış (2009 yılı) (Guo-ping, 2011, s.6)

profesyonel ve üst düzeyde yaratıcı yeteneği ve aynı oranda bilimsel araştırma başarısını ortaya çıkarmaktadır. Şehrin gelişimi eğitim reformlarını ve gelişimini desteklerken eğitimin gelişmesi şehrin gelişmesi için gerekli entelektüel desteği ve birikimi sağlamaktadır (Guo-ping, 2011, s.4; Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.3)

Şekil 4.1, Şangay’da farklı kademelerde 2000 ve 2009 yıllarındaki eğitim harcamalarını göstermektedir. Görüldüğü gibi, özellikle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenci başına harcama en az iki katından da fazla bir oranda gerçekleşmiştir.

Tablo 4.1. GSMH’ye Oranla Eğitime Yapılan Kamu Harcaması

Ülke	GSMH’ye Oranla Eğitime Yapılan Kamu Harcaması
Çin (2013)	4,2
Finlandiya (2011)	6,8
Hong Kong (2013)	3,8
Japonya (2012)	3,9
Kore (2011)	4,9
Singapur (2013)	2,9
Şangay (2013)	3,5
ABD (2011)	5,2

Kaynak: Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.57

Tablo 4.2. Eğitim Kademesine Göre Öğrencilere Yapılan Toplam Kamu Harcaması, 2013 Yılı (ABD Doları)

	Şangay	Çin
Okulöncesi	3.504	1.066
İlkokul	3.810	1.377
Ortaokul	5.193	1.878
Lise	7.861	2.109
Meslek lisesi	7.300	2.281
Yükseköğretim	8.783	4.841
Mesleki yükseköğretim	6.094	2.759

Kaynak: Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.57

Şangay, insan kaynağının gelişiminde eğitimin önemini sürekli vurgulamıştır. Bu nedenle de, 2013 yılında eğitime yaptığı kamu harcaması %3.5 olmuştur (Tablo 4.1 ve Tablo 4.2). Diğer yüksek performans gösteren ülkelere kıyasla nispeten düşük olan bu oranın, şehrin sürekli ekonomik büyümesinin yanında öğrenci nüfusunun düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aslında, şehirdeki ilçelerin eğitime yaptıkları kamu harcamalarının %16’nın altında kalmaması zorunluluğu bulunmaktadır. Herhangi bir ilçenin bütçesinin bu anlamda yetersiz kalması durumunda, diğer ilçelerden eğitim

harcamaları için takviye yapılmaktadır. Öte yandan, Şangay, GSMH'sinden daha düşük bir oran ayırsa dahi, gelirinin çok yüksek olmasından dolayı, öğrenci başına ortalama kamu harcaması Çin'in genel ortalamasının çok üstünde gerçekleşmektedir. Şangay'da eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla yapılan tüm yatırımlar kentin Çin'in ortalamasının önüne geçmesini sağlamıştır. Bu kapsamda şehrin ekonomik gelişimi, eğitime yapılan harcamaları da ciddi ölçüde arttırmıştır.

Tablo 4.3. Şangay Eğitim Sisteminin Temel Göstergeleri (2014-2015)

Gösterge	Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Meslek Lis.
Okul sayısı	1.462	757	522	246	104
Sınıf sayısı	16.468	20.491	20.491	12.455	4.565
Tam zamanlı öğr. sayısı	51.022	41.366	36.049	14.272	8.358
Öğrenci sayısı	501.030	792.476	436.696	156.817	153.298
Öğrenci-öğretmen oranı	10	19	12	11	18
Ortalama sınıf mevcudu	30	39	35	34	-
Kayıt oranı % (Şangay)	99.0	99.9	99.9	96.0	-
Kayıt oranı % (Çin)	67.5	99.7	104	86.0	-

Kaynak: Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.7

Tablo 4.3 Şangay eğitim sistemi ile ilgili sayısal verileri vurgulamaktadır. Öğretmen-öğrenci oranı oldukça düşük olmasına rağmen, sınıf mevcutlarının bu orandan çok daha yüksek olması dikkat çekici görünebilir. Bu durum öğretim etkinliklerinin ve sınıfların organizasyonu ile ilgili bir husustur. Her sınıfta çeşitli derslikler/kısımlar bulunmaktadır. Her kısım aynı öğretmenden aynı dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca, profesyonel gelişimlerini sürdürebilmeleri için, öğretmenlerin ders yükleri de düşük tutulmaya çalışılmaktadır (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.6).

4.1.1. Şangay Eğitim Sistemi

Şangay eğitim sistemi, toplam süre olarak Çin ulusal eğitim sistemi ile aynı olsa da, eğitim kademelerindeki sürelerde küçük farklılıklar bulunmaktadır. Çin genelindeki “3+6+3+3” sistemi yerine Şangay’da “3+5+4+3” sistemi uygulanmaktadır. Üç yıllık anaokulundan sonra beş yıllık ilkokul, ardından dört yıl süreli ortaokul ve ardından üç yıl süreli liseden sonra üniversite aşaması temel kademeleri oluşturmaktadır. (Diğer süreler ve önemli aşamalar Şekil 4.2’de görülmektedir.) (Qiu, 2015, s.10; Qian ve

Walker, 2013, s.307) Bu nedenle, bu bölümde, okul kademelerinin süreleri yerine, Şangay'ın ayırt edici özelliklerine odaklanılacaktır.

Şangay temel eğitimindeki yüksek standartlar ve niteliğindeki gelişme, eğitimin sürekli olarak reforme edilmesine dayanmaktadır. Temel eğitimdeki bu reform süreçleri beş ana bölümden oluşmaktadır (Guo-ping, 2011, s.12-20):

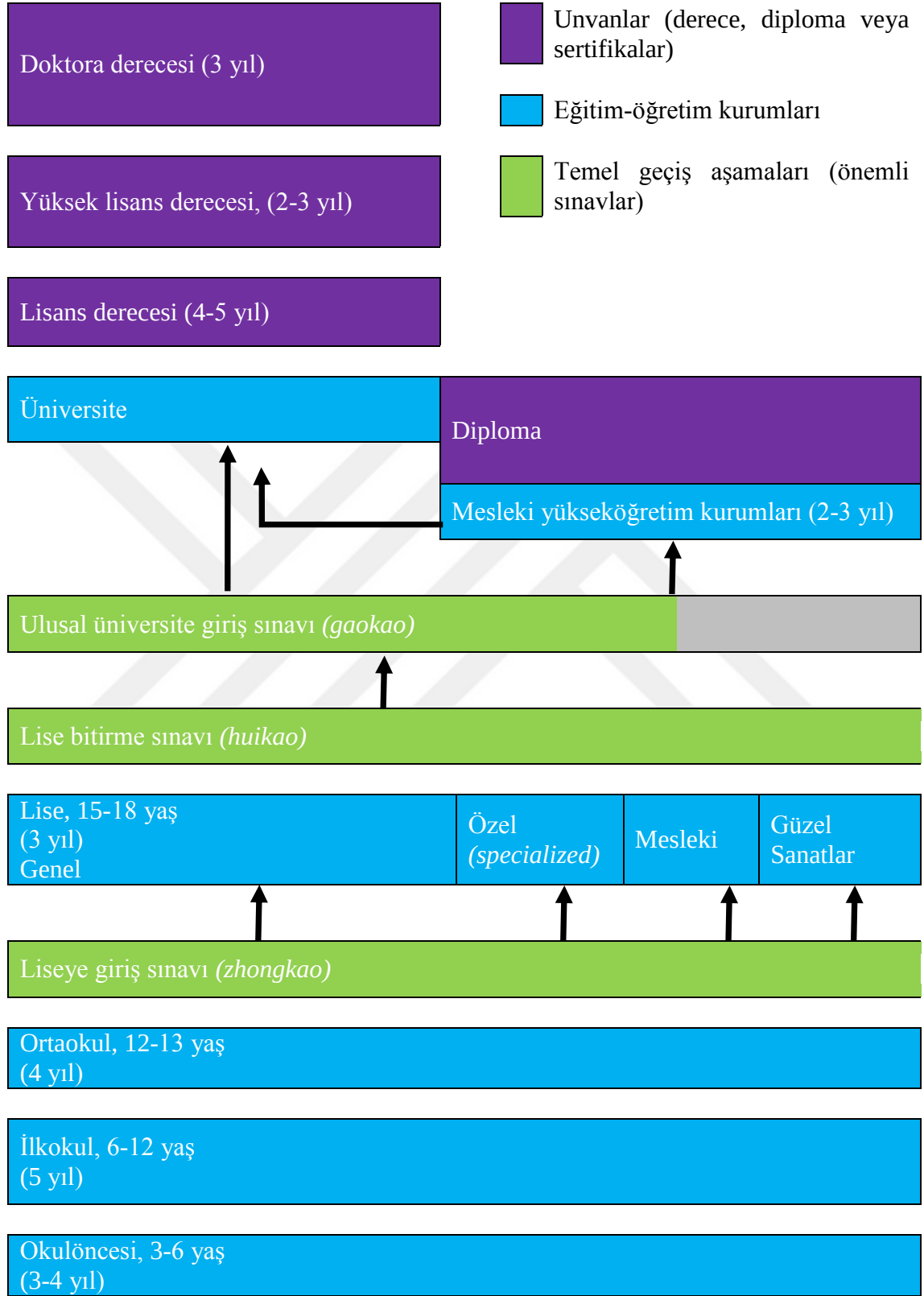
1. Müfredat reformu: Öğrencilerin bireysel ve her yönleriyle gelişimlerine odaklanan yaklaşım öğrenci yönelimli modern bir müfredat sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin ahlak ve kişilik gelişimi, zekâ ve bilişsel gelişim, spor ve fiziksel zindelik, sanat kültürü ve sosyal durumlara uyum deneyimlerine dayanan bu müfredatın öğrencilerin;

- Bilgi toplama, işleme ve uygulama,
- Araştırma, uygulama ve seçim yapma,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme,
- İşbirliği ve iletişim,
- Çevresel duyarlılık,
- Estetik beğeni becerilerini

geliştirmesi beklenmektedir. Bu amaçla, okul bölgeleri ve okullar konumlarına, tarihsel geçmişlerine ve öğrencilerine özgü müfredatlar geliştirebilmektedirler.

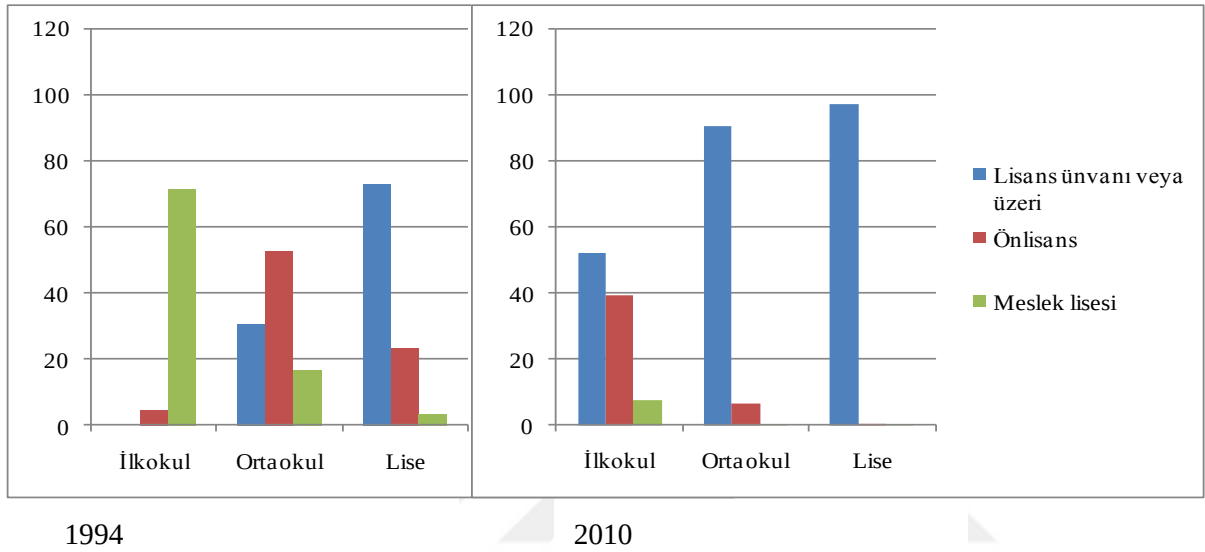
2. Öğretim araştırmaları: Öğretim uygulamaları ve araştırmaları birlikte yürütülür ve bu araştırmalar öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde önemli bir rol oynarlar. Okul, okul bölgesi ve şehir çapındaki araştırmalar, inceleme, rehberlik ve uygulama amacıyla gerçekleştirilirler. Ders hazırlığı, gözlemi veya dersin (planının) incelenmesi, orijinal bir araştırma projesinin başlatılması gibi teori ve uygulama birleşimleri ya da konferanslar açık dersler ve belirli bir konudaki araştırmalar bu konudaki örnekler olarak sıralanabilir.

3. Öğretmen gelişimi: Yöneticilerin ve öğretmenlerin yetiştirilmelerine ve profesyonel gelişimlerine büyük önem verilmektedir. Şangay öğretmenlerinin; meslek etiği ve bilgisi, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, uygulama deneyimi gibi içeriklerden oluşan



Şekil 4.2. Şangay Eğitim Sistemi (Cheng, 2012, s.23)

profesyonel gelişim eğitimini beş yılda tamamlamaları gerekmektedir. Şehir, okul bölgesi ve okul düzeyinde verilen bu eğitimler birbirlerini tamamlar nitelikte oluşturulmuştur. Böylece, son yirmi yılda öğretmenlerin başlangıç seviyeleri önemli ölçüde yükseltilmiştir. Şekil 4.3, bu konuda yaklaşık 15 yılda Şangay’da ne denli büyük yol katedildiğini göstermektedir.



Şekil 4.3. Şangay’da Öğretmenlerin Mesleğin Başlangıcındaki Eğitimleri (1994-2010)
(Guo-ping, 2011, s.17)

4. Model geliştirme: Farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmelidir. Öğrencilerin öğrenirken mutlu olmaları için, öğretmenlerin öğrencilerini pasif öğrencilerden aktif araştırmacı mutlu öğrencilere dönüştürmesi; öğretmenlerin ders anlattıkları sürenin azaltılarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için daha fazla zaman ayrılması bu bağlamdaki inovasyonlardır.

5. Dengeli gelişim: Bölgelerin farklı ekonomik gelişmişlikleri nedeniyle, okullar ve öğretimin niteliği de değişiklik göstermektedir. Ancak genel anlamda iyileşmenin sağlanabilmesi için az gelişmiş bölgelerdeki okulların desteklenmesi gerekmektedir. Bu amaçla yapılan uygulamalar şunlardır:

- *Okul binalarının yenilenmesi:* 1985-1997 yılları arasında şehirdeki 986 ilk ve ortaöğretim okulu yenilenmiştir. Ayrıca, 1999-2002 arasında 1569 ilk ve ortaöğretim okuluna dört milyardan fazla yatırım yapılmıştır.

- *Okulların eşleştirilmesi:* Yeni okulların iyi bir şekilde başlamalarını sağlamak amacıyla 10 iyi okulun katıldığı bu programda, her iki okul tek okul gibi çalışmaktadır. Öğretmenler her iki okulda derse girmekte, müfredat ve sınavlar birlikte uygulanmaktadır.
- *Yönetimin devri:* Eğitim yetkilileri, hizmet satın alma yoluyla, iyi okulların yöneticilerini zayıf okullara yönetici olarak atamıştır. 2007 yılında 20 zayıf okulla başlayan bu uygulamada 2009 yılında 43 okul yer almış ve bu okulların yönetimleri eğitim yetkililerince atanmış nitelikli okulların yöneticileri tarafından devralınmıştır.

4.1.2. Şangay'da Eğitimi Etkileyen Faktörler

Şangay'da eğitimi etkileyen hususlar şu alt başlıklarda incelenebilir.

1. Kültürel miras,
2. Öğrenci katılımı ve ebeveyn desteği,
3. Müfredat reformları,
4. Üniversite giriş sınavı reformları,
5. Eşitsizliği giderme/fırsat eşitliği sağlama

4.1.2.1. Kültürel Miras

Şangay eğitim politikasının belirleyicileri, küreselleşme çağında yirmi birinci yüzyılın ihtiyaç ve güçlüklerini karşılayabilecek gençlerin yetiştirilmesi için eğitim reformunu bir araç olarak kullanmayı benimsemişlerdir. Eğitime sosyokültürel olarak verilen önem de bu reform çabasını desteklemiştir (Tan, 2011, s.162).

2009 yılında Şangay'ın okulöncesinde ulaştığı % 98'lik kayıt oranı, 2020 için öngörülen hedefin de üzerindedir. Yükseköğretim yaşındaki nüfusun % 80'den fazlası bir şekilde yükseköğretime devam edebilmekteyken, ulusal düzeyde bu oran % 24'te kalmaktadır. Şangay, bu yüksek oranı 61 resmi yükseköğretim kurumunun yanı sıra henüz resmen onaylanmamış birkaç özel yükseköğretim kurumu ile sağlamıştır. Şehirde, ayrıca, ülkenin farklı kesimlerinden gelenler de yükseköğrenim görmektedir; eğitimlerini

tamamlandıktan sonra Şangay'da kalıp çalışabilmektedirler. Pek çok aile, çocuklarına daha iyi bir eğitim sağlayabilmek için Şangay'a yerleşmektedir.

Şangay'da öğrenci kontenjanının artırılması sonucunda öğrenciler arasındaki rekabetin azalacağı ve sistemin daha az seçici olacağı yönündeki beklenti gerçekleşmemiştir. Bunun bir nedeni, ailelerin, ne kadar farklı seçenek olsa da, çocuklarının daima en iyi kuruma girmesini istemeleri; çocuklarından beklentilerinin yüksek olmasıdır. 100'ün altında bir not ailelerce başarısızlık olarak görülmektedir. Böylece, toplumdaki dikey hiyerarşide daha üst konumlara çıkılabileceği düşünülmekte; “bilge olmanın toplumun en üst katmanında yer almak olduğu” kabul edilmektedir. Bir diğer nedeni ise, kültürel olarak çok çalışmanın ve sorumluluğun takdir görmesi olabilir. Çinli anne-baba ve öğretmenler Edison'un “Dehanın %1'i ilham, %99'u terdir” sözünü sık sık çocuklara hatırlatırlar (Jinjie, 2012, s.4). Bu nedenle, hem aileler hem de öğretmenler çocukların boş zamanları olması konusunda pek istekli değildirler.

Şangay, eğitime yönelik bu güçlü mirası kullanarak, sınav başarısından ziyade eğitimde kaliteyi hedefleyen çeşitli deneysel uygulamalara girişmiştir. Çin kültüründe sınavlara verilen önem göz önünde bulundurularak, sınavları kaldırmak yerine, modifiye etme yoluna gidilmiştir. Bu tür sınavları tüm orkestrayı yöneten orkestra şefinin batonu gibi gören Çin sözü gereği, reformcular, batonu kaldırmak yerine, onu değiştirerek daha iyi müzik yapmaya çalışmışlardır.

1985 yılında Şangay kendi yükseköğretim giriş sınavını yapma ayrıcalığı kazanmıştır. Yeni sistemde öğrencilerin lise bitirme (*huikao*) sınavındaki notları üniversiteye girişte esas alınmaya başlanmıştır. Sınavlardaki değişiklikler, genellikle olduğu gibi, müfredatta değişikliği de beraberinde getirmiştir. Disiplinler arası sorular öğrencilerin gerçek hayattan problemlere cevap vermesini gerektirmektedir. Bazı sorularda müfredatta yer almayan bilgiler verilerek, öğrencinin bu bilgiyi daha önce görmediği problemlere uygulaması istenmektedir. Bu arada, çoktan seçmeli sorular tamamen kullanım dışı kalmıştır (Cheng, 2012, s.32-33; Marton, 2006, s.234, OECD, 2011d, s.92).

Şangay eğitim sistemi özelinde Çin'in geneli için geçerli bu durumun temelinde öğretmene duyulan saygı yatmaktadır. Tüm uygulamalar, özünde, öğretmenlik mesleğinin gerçek anlamda profesyonel hale gelmesini sağlamaya yöneliktir.

Öğretmenlerin, kariyerlerinin daha başında, araştırma yöntemlerinde yetkinleşmesinin sağlanmasıyla, yöneticilerin değil de öğretmenlerin bir takım olarak çalışarak müfredat geliştirme ve öğretim yöntemlerini geliştirme süreçlerine liderlik yapmaları sağlanmaktadır. Dolayısıyla tüm eğitim sistemi gerçek anlamda profesyonel öğretim ve öğretmenlik modeline dayanmaktadır (Tucker, 2014b, s.6).

Öğretmene duyulan saygının bir yansıması, öğrencilerin öğretmeni dinlemesi, dikkatini öğretilene vermesidir. Öğrencinin sınıfta disiplini bozacak davranış içinde olmasına ne öğretmen ne de veliler izin verirler. Bu yönüyle, Şangay’da derslikler batılı emsallerine göre çok sessiz ve hareketsiz gibi görünseler de, “doğru” sınıf ortamının nasıl olması gerektiği konusunda Şangay toplumunun beklentisini ve kültürel mirasını yansıtmaktadır. Öğrenciler, öğretmen söz vermeden sorulara cevap vermez; soruya cevap vermesi istenen öğrenci, ayağa kalkar; soruyu cevapladıktan sonra, öğretmen izin vermeden oturmaz...: Öğretmenin sınıftaki otoritesi ve kontrolü (sınıf disiplini) Şangay’lı eğitimciler için son derece önemlidir (Tan, 2013, s.46-50).

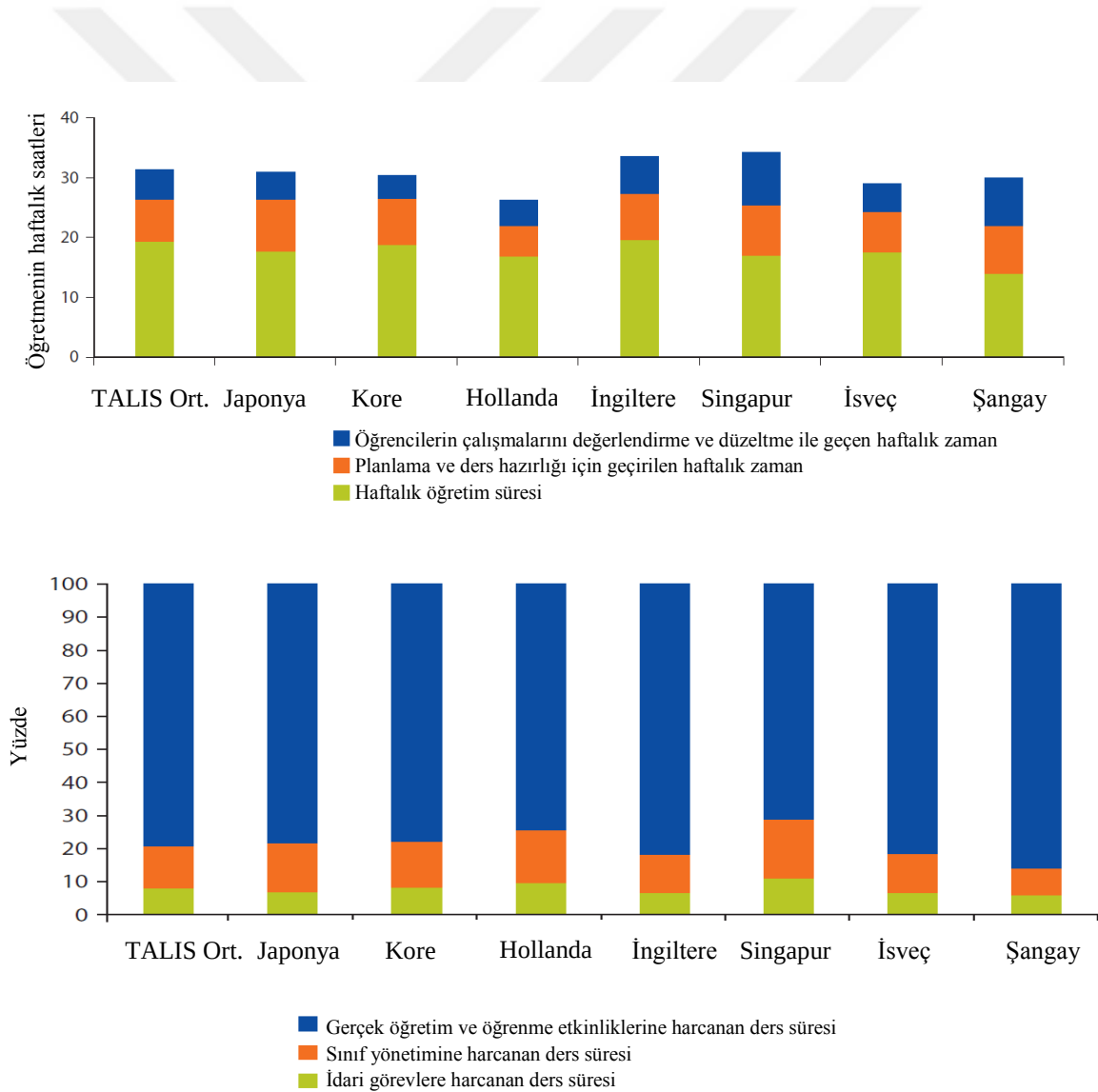
Çin’in diğer bölgelerinde de olduğu gibi, Şangay’da da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine büyük önem verilmektedir. Şangay’da öğretmenler, PISA sınavlarına katılan diğer ülkelere kıyasla, daha kalabalık sınıflarda daha az süreli ders yapmaktadır. Örneğin, ABD’de öğretmenler ortalama 23 kişilik sınıflarda haftada 30 saat ders yaparken, Şangay’da haftada ortalama 10-12 saatlik ders yükü bu anlamda öğretmenlere ciddi bir profesyonel gelişim ve derse hazırlık zamanı kazandırmaktadır (Jensen ve diğerleri, 2012, s.14-15; CIEB Shanghai-China Teacher and Principal Quality, 2013).

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Haftalık Ortalama Ders Saatleri Ve Sınıf Mevcutları

	Haftalık ortalama ders saati	Sınıf mevcudu
Şangay	10-12	40
Kore	15	35
Hong Kong	17	36
Singapur	-	35
Avustralya	20	23
ABD	30	23
İngiltere	19	21
AB 21	17	22
OECD Ortalaması	18	24

Kaynak: Jensen ve diğerleri, 2012, s.15.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, Şangay'daki öğretmenler araştırmaya dahil edilenler arasında en az ders saati olan öğretmenlerdir. Bu durum öğretmenlerin daha uzun süreli ders hazırlığı yapabilmelerine ve kalabalık sınıflarında etkili bir şekilde ders işleyebilmelerine imkân sağlamaktadır. Bu tablodan farklı olarak, Jiefangribao (2011), Şangay'lı öğretmenlerin haftada ortalama 14.7 ders saati (her biri 40 dakika) veya 9.8 saat derse karşılık, 7.8 saat ders hazırlığı zamanları olduğunu belirtmektedir (Akt. Tan, 2013, s.38). Her halükarda, Şangay'daki öğretmenlerin ders yüklerinin, hedeflenen araştırmacı, derin düşünen ve öğrencilerini düşünme becerileri ile donatan öğretmen profiline uygun olduğu rahatlıkla söylenebilir.



Şekil 4.4. Çeşitli Öğretim Ve Öğretim Dışı Aktivitelerle Geçirilen Haftalık Saatlerin ve Haftalık Ders Saatlerindeki Etkinliklerin Dağılımı (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.23)

Şekil 4.4’te görülen ve öğretmenlerin gün içinde hangi aktivitelere ne kadar zaman ayırdıklarına dair OECD araştırmalarından yapılan analizden aktarıldığına göre, Şangay öğretmenleri haftada yaklaşık 14 saatlerini derslikte geçirmektedir. TALIS (*Teaching and Learning International Survey* – Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması) 2013-2014 ortalaması ise, 19.3 saattir. Görüldüğü gibi Şangay’ın ortalaması TALIS 2013-2014 ortalamasından 5 saatten daha fazla düşük kalmaktadır. Öte yandan, Şangay öğretmenlerinin ders planı hazırlama ve öğrencilere danışmanlık saatleri TALIS 2013-2014 ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca, Şangay öğretmenleri sınıf yönetimine daha az zaman (ders sürelerinin %8’i) ayırırlarken, TALIS 2013-2014 ortalaması %12 civarındadır. Genel olarak, haftalık ders saatleri daha az olmasına rağmen, Şangay öğretmenlerinin derslikte geçirdikleri süreyi gerçekten öğretim ve öğrenme etkinliklerine ayırma sürelerinin (%86) TALIS 2013-2014 ortalamasından (%79) fazla olduğu söylenebilir (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.23).

Şangay öğretmenleri ders saatleri dışında kalan zamanlarını ders gözlemi, okul temelli araştırmalar, geri bildirim verme, öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, iyi uygulamaları örnekleştirme, aktif işbirliği ve takım halinde öğrenme gibi etkinliklerle değerlendirmektedirler (Jensen ve diğerleri, 2012, s.15).

4.1.2.2. Öğrenci Katılımı ve Ebeveyn Desteği

Çin’in kültürel mirasının eğitimdeki ciddi etkilerinden biri de öğrencilerin öğrenmeye yönelik yoğun çabalarıdır. Bir sınıftaki tüm öğrenciler derse tamamıyla katılırlar ve ilgisizliğe müsamaha gösterilmez veya müsaade edilmez. Ev ödevleri, Çin öğretim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrencilerin okul sonrası zamanlarını tamamen doldurur. Okul çalışmalarının “özel hayat” zamanından almaması gerektiğini düşünen Batılıların aksine Çinli veliler, her akşam çocuklarının ödev yapmasını bekler ve bunun için fedakârlık yapmak gerektiğini düşünürler. Ödev konusundaki bu yoğun talep ve beklenti, yetkililerin okulların verebileceği ödevler ve öğrencilerin bu ödevlere ayıracağı zamanı sınırlamasına dahi yol açmıştır. Şangay bu anlamda da öncü olmuştur (Cheng, 2012, s.33; Becker, 2000, s.213; OECD, 2012c, s.154; Tan, 2013, s.60). Ancak uygulamada, öğrencilerin ev yerine okulda ödevlerini tamamlaması koşuluyla, küçük sınıflara dahi ödev verilmesi uygulamasına devam edilebilmektedir (Tan, 2013, s.45)

Çin'e özgü kültürel, tarihi ve ekonomik geçmiş dolayısıyla, Çinli anne-babaların, diğer Asya Pasifik ülkeleri de dahil olmak üzere, özellikle Amerikalı ve Avustralyalı velilerden farklılık gösterdiği çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir. Çocuklarından daha yüksek performans göstermelerini beklemeleri, ödevlerine yardımcı olmada onlara daha fazla zaman ayırmaları ve ödevlerini kontrol etmeleri Çinli ebeveynleri diğer uluslardan ayıran başlıca özelliklerdir (Aktaran, Wei, 2012, s.155). Öte yandan, çocuğunun her zaman en iyi okula devam etmesi ve en fazla eğitsel kaynağa sahip olması için, veliler sürekli rekabet halindedir. Her kademedeki eğitim kurumunun niteliği bir sonrakinin niteliğini belirlediği için de, bu yarış anaokuluna kadar düşmüş durumdadır. Ülkedeki tek çocuk politikası nedeniyle, büyük ebeveynler de dahil olmak üzere, tüm yetişkinler bir çocuğun eğitimiyle ilgilenmekte, tüm enerjilerini çocuklarının/torunlarının eğitimine vermektedirler (Tan, 2013, s.54).

Ödevlerin dışında, sınavlara hazırlanmada oldukça kapsamlı bir özel öğretim kursu/özel ders sistemi bulunmaktadır. Hong Kong Üniversitesi Karşılaştırmalı Eğitim Merkezi Gölge Eğitim Özel Çalışma Grubunca (*Shadow Education Special Interest Group of Comparative Education Research Center at the University of Hong Kong*) gölge eğitim veya özel öğretim kursu (*shadow education*) konusunda hazırlanan bir veri tabanı, bu konudaki her türlü yayını 1990'dan beri derlemektedir. Bu veri tabanına göre, bu alanda en çok yayın Afrika'da (204) yapılırken Avrupa (94) ikinci sırayı almaktadır. Ancak Asya'daki 93 yayının 70'inin sadece Çin ile ilgili olması, konunun Çin'de ne kadar yaygın olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir (Manzon ve Areepattamannil, 2014, s.393). Söz konusu veri tabanındaki çalışmalardan birisinde, Yu ve Ding (2011), eğitim kaynaklarının göreceli yetersizliği ile okullar arasındaki kalite farklılığını, Çin'de özel öğretim kurslarının bu denli yaygın olmasının nedenleri olarak görmektedir (Akt. Manzon ve Areepattamannil, 2014, s.394-396). Hong Kong'da yapılan bir diğer araştırmada ise, Kwo ve Bray (2014, s.414), hükümetler ve okullar ile veliler ve öğrencilerin eğitimin amacını algılamalarındaki farklılığın, eğitim sistemine paralel bir gölge (etüd merkezi) eğitim sisteminin ortaya çıkmasına yol açtığını belirtmektedir.

Özel öğretim kurslarına talep farklı düzeydeki faktörlerden etkilenmektedir. Büyük çaplı ekonomik gelişmeden etkilenen sosyo-ekonomik yapılar, son derece seçici

sınavlardan oluşan eğitsel yapılar ve hükümet politikaları, Konfüçyüs kültürü ile şekillenen kültürel değerler makro düzeydeki etkileri oluştururken; okul liderliği ve ailelerin gelirleri, popüler öğretmenlerin (*mingshi*) öne çıkarıldığı özel öğretim kursları merkezi reklamları ise, mikro düzeydeki faktörlerdir (Zhang, 2014, s.436-437).

Kesin resmi istatistikler olmasa da, velilerin büyük bir çoğunluğunun (%80'den fazla) çocuklarını bu sistem içinde tuttukları tahmin edilmektedir (OECD, 2012c. s.154). Zhang (2014, s.443) tarafından Chongking'de yapılan bir araştırmaya göre, okul sonrası özel öğretim kurslarına devam edenlerin oranı kentlerde %74 iken, kırsal bölgelerde %11'e düşmektedir. Özel öğretim kurslarına devam eden bu öğrencilerin %76.1'i matematik, %73.4'ü İngilizce, %57.6'sı Fizik, %34.2'si Kimya ve %30.3'ü Çince derslerine devam etmektedirler. Matematik ve İngilizce dersindeki yüksek oranlar, bu derslerin sınavlardaki oranlarının da yüksek olmasından kaynaklanmaktadır ki, öğrencilerin %80'inden fazlası liseye geçiş sınavlarına hazırlanmak için özel ders aldıklarını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde, 2004 yılında yapılan başka bir araştırmada, Şangay'daki ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin %42.78'inin evde özel ders aldığı belirlenmiştir. Lu tarafından 2005 yılında yapılan bir diğer araştırma, ortaokul öğrencilerinin yarıya yakınının (%48.8) günde 2 ila 4 saatlerini ödev yapmaya ayırdıklarını; ebeveyn beklentisi (%58.87), kendi beklentisi (%43.05) ve gelecek korkusunun (%41.85) ilk ve ortaöğretim öğrenciler, üzerindeki psikolojik baskı kaynaklarını oluşturduğunu ortaya koymuştur (Akt. Tan, 2011, s.162).

Tan'ın (2013, s.27) Şangay'daki okul yöneticileri ile yaptığı görüşmeler de benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Şangay Belediye Eğitim Komisyonunun (*Shanghai Municipal Education Commission*), öğrencilerin 21'inci yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bir eğitim alabilmeleri için tüm okulların her kademedede araştırma/inovasyon temelli dersler yapmaları talimatına rağmen, bazı okulların ikinci yılın ikinci dönemi ile üçüncü yılın tamamında bu derslerin yerine üniversite sınavına hazırlık dersi koydukları öğrenilmiştir.

Fuligni ve Stevenson tarafından 1995 yılında Çinli, Japon ve Amerikalı 11'inci sınıf öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre, Çinli öğrenciler okul dışındaki zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya akademik amaçlarla değerlendirmektedir. Çinli

öğrenciler bu amaçla haftada 16.4 saat ayırırken, Japon ve Amerikalı öğrenciler sırasıyla 11.4 ve 10.1 saat ayırmaktadırlar (Hoi-yan, 2003, s.1). Okul sonrasında veya hafta sonları çalışan bu merkezlere yoğun bir talep bulunmaktadır. Gerek öğretmenler gerekse de veliler, sınavlara daha iyi hazırlanması maksadıyla, öğrencilerin özel öğretim kurslarına devam etmelerini desteklemektedirler. Çünkü Çinli ebeveynler için, akademik başarı ve çocuklarının “en iyi” olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle de Çinli ebeveynler, çocuklar için her şeyin en iyisini anne-babalar bilir prensibinden hareketle çocukları yerine karar verirler (Wu, 2012, s.351).

50 Batılı (Amerikalı) ve 48 Çin kökenli göçmen anne ile yapılan bir çalışmada, Batılı annelerin yaklaşık %70’inin “*akademik başarıya vurgu yapmanın çocuklar için iyi olmadığını*” ve “*ebeveynlerin, öğrenmenin aslında eğlence olduğunu desteklemeleri gerektiğini*” belirtmelerine karşın, Çinli annelerin neredeyse tamamı bu görüşlere katılmamışlardır. Aksine, Çinli annelerin büyük çoğunluğu, çocuklarının “*en iyi*” öğrenciler olabileceğine inandıklarını, akademik başarının başarılı ebeveynliği gösterdiğini”, çocukların okulda başarılı olmamalarının bir “problem”e işaret ettiğini ve bunun ebeveynlerin “işlerini yapmadıklarını” gösterdiğini belirtmişlerdir. Farklı araştırmalar da, Çinli ebeveynlerin, Batılı ebeveynlerin aksine, her gün yaklaşık on kat daha fazla zamanı çocuklarıyla akademik alıştırma yaparak geçirdiğini göstermektedir (Chua, 2011, s.5).

Zhao ve Singh (2010, s.80-82) tarafından yapılan bir araştırmada Çin asıllı Avustralyalı ebeveynlerin, akademik başarılarının daha yüksek olması için çocuklarını sıkı bir şekilde güdülerken, Avustralyalı ailelerin çocuklarını akademik başarı için zorlamadıkları, bu konuda endişelenmemelerini salık verdiği görülmüştür. Aynı şekilde, Çin asıllı Avustralyalı aileler için çocuklarının seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmaları, parlak bir gelecek için önemli bir etken olarak görülmektedir. Ayrıca, matematik, fizik ve kimya gibi derslerin çocuğu daha zeki yaptığını, dolayısıyla diğer derslerden önemli olduğunu düşünmektedirler. Hem okul hem de okul sonrası çalışmaya önem vermekte; çocukların ödevlerini kontrol etmektedirler. Avustralyalı ve Çin asıllı Avustralyalı velilerin farklılaştığı bir diğer husus, özel öğretim kursları konusudur. Avustralyalı veliler akademik ve akademik olmayan yaşantının dengelenmesi gerektiğini savunarak özel öğretim kurslarına karşı çıkarken, Çin asıllı

veliler bu kursların okulda öğretileni anlamasını sağladığını belirterek uygulamayı savunmaktadırlar. Ayrıca, seçkin bir liseye devam edebilmek için artan rekabet karşısında daha iyi hazırlanılması gerektiğini belirtmektedirler.

Çin’de öğrencilerin her türlü öğrenme aktivitesinde yer alması istenmektedir. Örneğin, Şangay belediyesi, sabah, öğlen ve akşam yapılan beden eğitimi derslerinin en az bir saatine öğrencilerin katılmasını zorunlu tutmaktadır (Beden eğitiminin yanı sıra resim ve müzik gibi dersler sınavda yer almadığı için bazı bölgelerdeki okullarda yapılmamaktadır). Öğrencilerin organizasyon ve liderlik becerilerini geliştirmek için, güzel sanatlar ve spor alanlarında eğitsel kol faaliyetleri düzenlenmektedir. Koridorların ve sınıfların temizlenmesi gibi günlük işler sırayla yapılmaktadır. Ayrıca, sosyal veya toplumsal hizmet projesi kapsamında, kırsal bölgelerdeki okullar veya gruplar ziyaret edilmektedir.

Özel öğretim kursları sisteminin yanı sıra, müzik, güzel sanatlar, spor, Uzakdoğu sporları veya okullarda verilmeyen diğer dersler, çeşitli eğitim merkezlerinde öğrencilere sunulmaktadır. Piyano, flüt, bale ve Çin el yazısı ile boyama bu anlamda en popüler derslerdir.

Çocuklarının yoğun akademik programlarda yer almaları veya okul sonrasında ödevleriyle meşgul olmaları, velileri mutlu etmektedir. Bu nedenle, veliler, çocuklarına sağlayabildikleri en güzel ortamı ve çalışma imkânını sunmak için büyük gayret göstermekte ve ciddi maliyetlere katlanmakta; karşılığında da öğrencilerinden veya çocuklarından yüksek başarı beklemektedirler. Tek çocuk politikası Çinli ailelerin çocuklarını aynı zamanda tek umut olarak görmelerine ve bu umuda yatırımda hiçbir fedakârlıktan kaçınmamalarına da neden olmuştur (Hoi-yan, 2003, s.2-3; Wei, 2012, s.153). Mok, Wong ve Zhang’ın 2004 yılında yaptığı bir araştırmaya göre, Çinli ailelerin temel tasarruf nedeni, birikimlerini çocuklarının eğitimi için harcamaktır (Akt., Tan, 2013, s.53). Tan’ın (2013, s.53-54) araştırması sırasında görüştüğü okul yöneticileri de aynı yönde fikir belirtmiş; çocuğun öğrenmeye istekli olması durumunda, ailelerin hemen tamamının aile bütçelerinin %70’ine kadarını çocuklarının eğitimine harcamaya hazır olduklarını ifade etmişlerdir.

Çinli ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarını kendi çocukları özelinde anlattığı kitabı ile Batı dünyasında ses getiren Chua (2011, s.5), Çinli annelerin bu konulardaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Ödevler her şeyden önce gelir.
- A- kötü bir nottur.
- Çocuklar, matematik dersinde, sınıftaki diğer öğrencilerden iki sınıf daha ilerde olmalıdır.
- Çocuklarını asla başkalarının yanında övmemelisin.
- Eğer çocuğun öğretmeni veya koçu ile anlaşmazlığa düşerse, mutlaka öğretmen veya koçun tarafında olmalısın.
- Çocukların katılmalarına izin verilebilecek tek ders dışı aktivite sonunda bir madalya kazanabilecekleri bir faaliyet olabilir.
- Ve bu madalya altın madalya olmak zorundadır.

Zhang ve Kong (2012, s.126-128) da ebeveynlerin çocuklarından beklentilerinin yüksek olmasının oldukça önemli bir geleneksel faktör olduğunu belirtmektedir. Kentli veya köylü, tüm Çinli ebeveynler, çocuklarının eğitimi konusunda yüksek beklentilere sahiptirler. Son yıllarda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin beklentileri ile çocukların eğitim başarıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının eğitim faaliyetlerine gösterdikleri ilgi, onların da çok çalışmadıkları takdirde bu ilgiye karşılık veremeyeceklerini anlamalarına yol açmaktadır. Çok çalışanın sonunda başarılı olacağına dair geleneksel kültür ve inancın da desteğiyle, Çinli çocuklar sıkı çalışmanın kişide olabilecek eksiklikleri kapatacağına inanmakta ve bu yönde hareket etmektedirler (Zhang ve Kong, 2012, s.130).

Öte yandan, öğrencilerin programındaki bu yoğunluk, 2020 Ulusal Planında “öğrencilerin iş yüklerinin azaltılması” konusunda bir çalışma yapılmasını öngörmektedir. Şangay, bu bağlamda, diğer pek çok bölgeden daha ılımlıdır. İyi okullar akşamları ve hafta sonları ek ders yapmaktan mümkün olduğunca kaçınmakta, veliler de bu yönde talepte bulunmamaktadırlar. Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiği sürekli tartışılrsa da, bu uygulamanın daha mantıklı olduğu ve öğrencilerin daha iyi öğrendikleri düşünülmektedir. Böylece, öğrencilerin, doğadan ve hayattan kopuk, bilgiyle

doldurulmuş olmalarının önüne geçilmeye, öğrenmeyi öğrenmelerine çalışılmaktadır (Cheng, 2012, s.33-34).

4.1.2.3. Müfredat Reformları

Şangay’ın eğitim alanındaki ününün temelinde müfredat reformları yatmaktadır. Eğitim reformu yoluyla uluslararası ölçekte rekabet edebilirliğini arttırmak, eğitimin niteliğini yükseltmek ve sınav baskısını azaltarak eğitim-öğretimde inovasyona daha fazla yer açmak amacıyla (Lai ve Lo, 2007, s.56) yapılan müfredat reformları, okulları sınav odaklı olmaktan kurtararak nitelikli eğitim yapmak için neyin nasıl öğrenileceğine odaklanmıştır (Cheng, 2012, s.34-35; Cui ve Zhu, 2014, s.2).

Müfredat ve ders kitaplarını yeniden düzenleme çalışması, Çin’deki hızlı ekonomik gelişimin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla, 1988 yılında ders merkezli müfredatın öğrencilerin istedikleri dersi seçebilecekleri şekilde değiştirilmesiyle başlamıştır. Bu amaçla, aşağıda detaylı bir şekilde açıklanan, üç parçalı bir müfredat oluşturulmuştur: zorunlu dersler (*compulsory subjects*), seçmeli dersler (*electives*) ve ders dışı etkinlikler veya eğitsel kol/kulüp faaliyetleri (*activity-based subjects*). Bu doğrultuda yeni ders kitapları ve öğretim materyali hazırlanarak tüm öğrencilere ulaştırılmıştır (Tan, 2012, s.155).

Tablo 4.5 müfredat reformunun ikinci aşamasının özelliklerini bir arada vurgulamaktadır. 1998 yılında geçilen bu aşamada, fen bilimlerini sosyal bilimlerle, ulusal müfredatı okul temelli müfredat ile, bilgi edinimini aktif araştırma ile entegre etmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, geleneksel dersler sekiz ana alanda gruplandırılmışlardır: dil ve edebiyat, matematik, doğal bilimler, sosyal bilimler, teknoloji, sanat, beden eğitimi ve kapsamlı uygulama (*comprehensive practicum*). Okulların yerel koşullarına göre kendi müfredatlarını geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Müzeler ve gençlerin ilgisini çekebilecek benzeri yerler yeni müfredat için önemli merkezler olmuştur.

Reformun önemli hedeflerinden birisi de öğrenme stiline değiştirilmesidir. Bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla gerçekleştirilen bu aşamada, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif bilgi alıcılarından aktif katılımcılara dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Böylece, öğrencilerin sınavlar için pasif olarak çalışıp

mekanik ezberden uzaklaşarak, katılımcı, gerçek hayata dayanan, takım çalışmasını gerçekleştirebilen, yeni bilgiler edinip problem çözebilen bireylere dönüşmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4.5. Müfredat Reformunun İkinci Aşamasının Özellikleri

Hedef	“İnovasyon” ve Uygulama becerisini” vurgulamak
Müfredat hedefi	Her bir öğrencinin gelişimine uyum sağlayacak ve katkıda bulunacak modern bir müfredat sistemi geliştirmek.
Üç temel kategori	Zorunlu (temel) müfredat Seçmeli (zenginleştirilmiş) müfredat Araştırma temelli (eğitsel kollar) müfredat
Dört Temel	Temel bilgiler Temel beceriler Temel yeterlilikler Temel tutumlar
Beş Öğrenme Deneyimi Türü	Ahlaki ve kişisel gelişim deneyimi Potansiyel ve bilişsel gelişim deneyimi Spor ve zindelik deneyimi Sanat kültürü ve gelişimi deneyimi Sosyal uygulama deneyimi
Sekiz Öğrenme Alanı	Dil ve edebiyat Matematik Doğa bilimleri Sosyal bilimler Teknoloji Sanat Beden eğitimi Uygulama

Kaynak: Jinjie, 2012, s.8-9.

Yukarıda ifade edildiği gibi, müfredatın üç unsuru bulunmaktadır: asli unsur olarak zorunlu dersleri kapsayan temel müfredat veya zorunlu dersler (*core curriculum*); öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi hedefleyen ve seçmeli derslerden oluşan zenginleştirilmiş müfredat veya seçmeli dersler (*expanded curriculum*); çoğunlukla eğitsel kol/kulüp faaliyetlerinden oluşan araştırma temelli müfredat veya kulüp faaliyetleri (*research curriculum veya activity-based subjects*). Temel müfredat tüm öğrencilerin görmek zorunda oldukları dersleri içermekte olup yaklaşık %60-70’lik bölümü oluşturmaktadır. Zenginleştirilmiş müfredat, öğrencilerin farklılıklarına hitap eden, fen, matematik veya güzel sanatlar gibi farklı ilgi alanlarını destekleyen bölümdür. Araştırma temelli müfredat ise, gerçek hayatta veya işte olduğu gibi

projelerden oluşmakta, öğrenciler bağımsız olarak öğrenmekte ve araştırma yapmakta, okulda öğrendiklerini günlük hayatlarında uygulamaktadırlar (Zhu, 2007, s.226-229; Tan, 2011, s.158; Tan, 2012, s.156-157; Cui ve Zhu, 2014, s.4; Tucker, 2014b, s.18; OECD, 2011d, s.93).

Zenginleştirilmiş müfredat dersleri, kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır: Zorunlu Zenginleştirilmiş Müfredat toplumda gerçek hayatın uygulamalarına dairken Seçmeli Zenginleştirilmiş Müfredat dil, spor ve güzel sanatlar gibi alanları kapsamaktadır. Öte yandan, Araştırma Temelli Müfredat ise, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmelerini” desteklemekte; bağımsız bir şekilde öğrenmelerini, araştırma yapabilmelerini, öğrendiklerini hayatta uygulayabilmelerini hedeflemektedir. Bu gruptaki dersler de ikiye ayrılmaktadır. Birinci Tür’de, öğrenci kendi ilgi ve isteği doğrultusunda bir konuda öğretmenin gözetiminde araştırma yaparken İkinci Tür’de zorunlu derslerden biriyle bağlantılı bir çalışma yapmak durumundadır. Her ikisi de, sonuçta öğrencinin bilişsel ve duyuşsal becerilerini, bilgiyi oluşturmalarını ve problem çözebilme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Tan, 2012, s.157-158; Tan, 2013, s.92).

Müfredat tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasının iyi örneklerinin paylaşılması için web temelli bir platform oluşturularak, yeni müfredatın yürürlüğe girdiği 2008 yılında Şangay öğretmenlerinin kullanımına açılmıştır.

Yeni müfredatla hedeflenen durumlardan biri “ders zamanını öğrencilere geri vermek” sloganından ifade edildiği üzere sınıfta öğrencinin aktif olduğu süreyi arttırmaktır. Eskiden öğretmenlerin çok iyi hazırlandığı sunumların yapıldığı sınıf iyi bir sınıf olarak görülürken, bu yeni anlayış bir devrim niteliğinde olmuştur. Eskiden öğretmenin hareketlerine odaklanarak çekilen sınıf görüntüleri artık iki kamera ile, hem öğretmen hem de öğrencileri görececek şekilde, çekilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde, öğrenci katılımına ayırdıkları zaman ve öğrencilerin aktivitelerini organize edişleri de göz önünde bulundurulmaktadır. Diğer bir slogan olan "her sorunun birden fazla cevabı olmalıdır" yaklaşımı, geleneksel sınava hazırlanma ve öğretmenlerin mutlak bilgi kaynağı oldukları anlayışını da değiştirmektedir.

Şangay reformunda diğer bir unsur sınavın yeniden tasarlanmasıdır. Güncelliğini yitirmiş veya öğrencileri ezbere yönlendiren bilgilerin müfredattan ayıklanarak

öğrencilerin yüklerinin azaltılmasına çalışılmıştır. Sınavlarda, eskiye kıyasla, daha fazla açık uçlu soru sorulması sağlanmıştır. Öğretmenlerin; öğrencilerinin sınav notlarından ziyade ahlaki gelişimlerine, vatandaşlıklarının, öğrenme becerilerinin, spor, sağlık ve sanatta sosyal etkileşimlerinin, işbirliklerinin ve katılımlarının geliştirilmesine odaklanması beklenmektedir. Bu nedenle, sadece sınavlarla sonuç değerlendirmesi yapmak yerine, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve gelişimsel ilerlemelerinin alternatif ölçme araçlarıyla takip edilebilmesi amacıyla her bir öğrenci için Kişisel Gelişim Defteri tutulması uygulamasına geçilmiştir (Tan, 2012, s.158-159).

Yükseköğretim alanında 1985 yılında Şangay'a kendi yükseköğretim giriş sınavlarını tasarlama imtiyazının verilmesi, müfredat reformunun da daha kapsamlı yapılabilmesinin önünü açmıştır. 2001 yılından itibaren giriş sınavları 3+"X" şeklinde yapılmaktadır: üç temel ders olan Çince, İngilizce ve matematiğin yanı sıra ilgili kurumun veya fakültenin istediği herhangi bir diğer sınav. "X" bir sözlü sınav olabileceği gibi, beceri sınavı, tek bir disiplinden veya birkaç disiplinden veya uygulamalı olabilir. İlgili kurum söz konusu dört sınavın ağırlığına kendisi karar vermektedir.

Müfredatın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin nitelikleri oldukça arttırılmıştır. Bu bağlamda, “iyi bilen iyi öğretir” düşüncesinden hareketle (Wong, 2012, s.347), öğretmenlerin özellikle alan bilgilerinin yeterli olmasına özel önem verilmektedir. Hatta Tucker (2011, s.15), alan bilgisinin öğretmenlik eğitimi müfredatının %90’ını oluşturduğunu belirtmektedir. Yeni müfredatın öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak yönündeki hedefleri bir anlamda bu değişimi zorunlu kılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitime bakışlarının, “test edilmek üzere öğretmek” amaçlı bilgi aktarımından öğrencilerin meraklarını destekleyecek şekilde beceriler kazandırılmasına evrilmesi gerekmektedir (Wong, 2012, s.347). İlkokul düzeyinde öğretmenlerin ya matematik ve fen ya da Çince ve sosyal bilgiler derslerini öğretmeleri ve lisans dereceleri olması gerekmektedir. Ortaokul düzeyinde ise, öğretmenlerin öğretecekleri alanda lisans derecesi sahibi olmaları istenmektedir. Ayrıca Şangay, öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişim programlarına katılmasını zorunlu kılan ilk eyalet olmuştur ve öğretmenlerin bu amaçla her beş yılda bir en az 240 saat eğitim almaları gerekmektedir. Bu sürenin en az yarısı ise, okul temelli olmak durumundadır (Cheng, 2012, s.35-36;

OECD, 2011b, s.20; OECD, 2012d, s.48; Tan, 2013, s.199). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ise, ilk yıllarında en az 120 saat daha mesleki gelişim programına katılmak zorundadırlar. Bu program etik ve edebi kültür dersleri, bilgi ve beceri eğitimi ile uygulama derslerinden oluşmaktadır (CIEB Shanghai China Overview, 2013).

Müfredat reformu sürecinde öğretmenlerin iş yükü önemli ölçüde artmıştır. Bu bağlamda, bilişim teknolojisinin eğitimde kullanılmasına daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Teknolojiye yapılan vurguyla birlikte, müfredat reformu öğrencilerin yeterliliklerini geliştirme ve öğretme ve öğrenme süreçlerinde inovasyonun kolaylaştırılmasına odaklanmıştır. Şangay müfredat reformunun bir parçası olarak oluşturulan araştırma kaynaklı öğrenme dersi zorunlu derslerden olmuş, öğrencilerin sınıfta daha aktif ve araştırmacı olmaları beklenmiştir. Ayrıca, Eğitim Komisyonu tarafından belirlenen ilkeler doğrultusunda sistemli değerlendirmelerle hesap verebilirlik olgusu önem kazanmıştır (Lai ve Lo, 2007, s.59).

Şangay eğitim yetkilileri, PISA sınavlarını da müfredat reformunu desteklemek bağlamında değerlendirmişlerdir. PISA sınavlarındaki sorular örnek alınarak Eğitim Komisyonunun ulaşmak istediği öğrenci profilinin Şangay öğretmenlerince anlaşılması; böylece öğretmenlerin bu türde sorulara cevap verebilecek öğrencilerin hangi pedagoji ile yetiştirilebileceği sorularına cevap bulması ve uygulaması sağlanmıştır (Tucker, 2014b, s.10). Bu durum, aslında, Çin eğitim sistemi özelinde sınavların eğitim sistemlerindeki geleneksel şekillendirici rolünün bir başka yansımasıdır.

Yapılan müfredat reformlarına rağmen, Şangay'lı eğitimciler, ülkelerindeki müfredatın İngiltere, Almanya, ABD gibi ülkelere kıyasla daha ileri düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, bir müdür yardımcısı Almanya seyahatinde incelediği lise matematik ders kitabı içeriğinin kendi öğretim programlarında ortaokulda verildiğini, bu nedenle de öğrencilerinin PISA sınavlarındaki soruları kolay bulduğunu ifade etmiştir. Grattan Enstitüsü tarafından yapılan bir araştırma ise, Avustralya, ABD ve Avrupa'daki öğrenciler ile Şangay'lı öğrenciler arasındaki farkın üç yıla kadar çıkabildiğini ortaya koymuştur. Barton'dan (2011) aktarılan diğer bir durum da benzer niteliktedir: Öğrencileri ile Şangay'daki bir okulu ziyaret eden bir İngiliz müdür, İngiliz 12'nci sınıf öğrencilerinin matematik dersi içeriği ile Şangay'da 12 yaşındaki öğrencilerin matematik dersinin içeriğinin benzerliği karşısında öğrencilerin çok

şaşırdığını belirtmiştir. Öte yandan, Şangay öğretmenlerinin göreceli olarak daha az ders yükleri olması, onların derslerine daha iyi hazırlanmalarına ve içeriğe çok daha fazla odaklanmalarına imkân vermektedir (Tan, 2013, s.37-38).

Şangay'ı Çin'in diğer bölgelerinden ayıran bir özellik, insanların uluslararası bir bakış açısına sahip olmaları ve ülke dışından en iyi ve en yeniyi almaya ve öğrenmeye istekli olmalarıdır. Bu nedenle eğitimde uluslararası gelişmeler yakından takip edilmektedir. Şangay için insan kaynağını eğitmek özellikle önem taşımaktadır çünkü uluslararası, modern, ekonomik, finansal, ticaret ve liman kenti olmayı ve başarılı eğitim reformları ile Çin'e liderlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu öğrenme ve yeni fikirleri benimseme arzusu Şangay'ın PISA hazırlığının ve başarısının küresel kaynağını sağlamaktadır. Öte yandan, Şangay'daki her çocuğun gelişimini amaçlayan batı tarzı bu yaklaşımlar, batı toplumlarındaki liberal veya bireyselse değerlerin yansıması olarak değerlendirilemez. Çünkü, Şangay'ın müfredat reformundaki temel ideolojisi “Çin ulusunu uyandırmak, eğitimin modern sosyalizme hizmet etmesi”dir (Tan, 2013, s.85).

4.1.2.4. Üniversite Giriş Sınavı Reformları

1977 yılından itibaren Şangay'da üniversite giriş sınavlarında yapılan reformlar

1. 1977-1992 arası dönem,
2. 1992-1999 arası dönem ve
3. 2000'den günümüze kadar olan reformlar olmak üzere üç aşamada değerlendirilebilir (Li, 2013a, s.23-28).

1. 1977-1992 Arası Dönem

Kültür Devrimi sonrasında üniversite giriş sınavının yeniden uygulanmasıyla birlikte, bilginin temel itici güç olduğu yeni bir dönem başlamıştır. Ancak, “yeterlilik sınavlarındaki başarı oranlarının yükseltilmesi” amacıyla sürdürülen uygulamalar öğrencilerin üzerine büyük bir yük bindirmiş ve 1983 yılında Eğitim Bakanlığının “mezuniyet sınavı ile yeterlilik sınavlarının ayrı ayrı yapılmasına ve yeterli niteliklere sahip bölgelerin genel bir mezuniyet sınavı yapmalarına” izin vermesiyle yeni bir dönem başlamıştır. Bu amaçla, Şangay'da önce sadece tarih alanında bir genel sınav yapılmıştır. 1987 yılında ise, Şangay giriş sınavı dil ve edebiyat, matematik ve yabancı

diller alanları ile sınırlandırılmıştır. Böylece genel anlamda yeterliliği ölçen mezuniyet sınavları ile belirli alanlarda yetkin öğrencileri seçmeyi amaçlayan giriş sınavları arasında bir ayırım oluşturulmuştur.

2. 1992-1999 Arası Dönem

Bu dönem daha ziyade üniversitelerin özerkliklerinin arttırıldığı ve öğrenci seçim süreçlerinde farklılaşmaya geçilen bir dönem olarak değerlendirilebilir. Merkezi hükümetin politikaları doğrultusunda, 1993 yılında, önce Şangay Politeknik Üniversitesi öğrenci seçiminde daha özerk olunacak, kredili ders sistemini ve harç uygulamasını hedefleyen bir reform süreci başlamıştır. Müteakip yıllarda Şangay’ın genelindeki yükseköğretim kurumlarınca benimsenen bu uygulamalardaki hedef ve ilkeler şunlardır:

- a. Devletin üst düzeydeki kontrolü ve Şangay öğrenci seçme havuzu kapsamında, okullar özerk bir şekilde, her bir anadal için, toplumun ihtiyaçlarını, okullarının koşullarını, mevcut öğrenci havuzundaki nitelikleri göz önünde bulundurarak, kendi seçim ölçütlerini ve kontenjanlarını belirleyebilmektedirler.
- b. Birleştirilmiş üniversite giriş sınavının oluşturulması kapsamında, okullar sınavda göz önünde bulunduracakları alanları (üçten az olmamak kaydıyla), ilgili anadalların ihtiyaçları doğrultusunda, özerk olarak belirleyebilmektedirler.
- c. Okullar kayıt standartlarını ve yöntemlerini özerk bir şekilde belirleyebilmekte; adayların yeteneklerini tam olarak belirleyebilmek için, giriş sınavında alınan puanlarına ilaveten, farklı puan ve yeteneklerini yansıtan dokümanları seçimde kullanabilmektedirler.

Böylece okulların “kayıt yaptığı idarenin denetlediği” bir sistem uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca, yetenek havuzunun genişletilmesi, kırsal ekonominin desteklenmesi ve bu bölgelerdeki yetenekli öğrencilerin desteklenmesi amacıyla, Şangay’ın dezavantajlı bölgelerindeki öğrencilere tercih önceliği verilmiştir.

3. 2000’den Günümüze

1999 yılında Guangdong’da “3+X” reformunun uygulanması, üniversite giriş sınavlarında yeni bir dönemin başladığını göstermiştir. Bu dönemde Şangay’da da farklı

uygulamalar yürürlüğe sokulmuştur. Bunlardan birincisi, tek bir sınavın öğrencinin tüm geleceğini belirlediği eleştirilerine karşılık olarak, bahar döneminde de üniversite giriş sınavının yapılmasıdır. 2000 yılında toplam sekiz yükseköğretim kurumuyla başlayan uygulama her yıl yeni kurumların katılmasıyla sürmüştür. Böylece, “iki sınav, iki alım” uygulamasına geçilmiştir. Bir diğer uygulama, genel yetenek testidir. Daha ziyade mesleki yükseköğretim kurumlarının öğrenci alımında göz önünde bulundurduğu bu sınav öğrencinin yaratıcılığını ve okulda öğrendiği bilgiyi uygulama becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Başlangıçta bu sınavdan alınan notlar öğrencilerin genel sınavlarına etki etmezken, sonraları %20 oranında katılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, mesleki eğitim ile lisans eğitimi arasındaki bağı güçlendirecek uygulamalar geliştirilmiştir. Bu kapsamda, Mayıs ayında yapılan teknik bilgi ve becerileri ölçen bir sınavla meslek liseleri ile mesleki yükseköğretim kurumları arasındaki bağı güçlendirilmesi sağlanmıştır. Yine bu kapsamda “2+X” sınavları yapılmaktadır. Bu sınavda, “2” ile İngilizce ve temel uygulamalı bilgisayar alanlarını kapsarken, “X” özel lisans eğitimi alanına ait konuları kapsamaktadır. Son olarak, 2005 yılından itibaren, mesleki/teknik yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin farklı kurumlara transferleri için bir ayrı sınav uygulamaya sokulmuştur. Böylece, öğrenciler, bir okulda bir yıl okuduktan sonra farklı bir okula nakil yapabilme seçeneğine kavuşmuşlardır.

4.1.2.5. Eşitsizliği Giderme/Fırsat Eşitliği Sağlama

Çin son yıllarda eğitimde (ve daha geniş anlamda toplumda) fırsat eşitliğinin sağlanması bağlamında adımlar atmaktadır. Bu kapsamda, öncelikle süper okullar (*key schools – zhongdian*) politikasına son verilmiştir. Bu okullara seçilen öğrencilere ek kaynaklar verilmekte ve daha iyi öğretmenler derslere girmektedir. Doğal olarak bu öğrenciler daha üst kademede süper okullara veya üniversitelere girişte daha şanslı olmaktadır. Veliler sistemi sorgulamayıp kendi çocuklarının daha iyi okullara girmesinin yollarını bulmaya çalıştıkları için oluşan talebi karşılamak üzere seçme sınavları büyük önem kazanmışlardır. Şangay, bu sınavların oluşturduğu baskıyı azaltmak amacıyla, 1980’lerden itibaren ilkokullardan başlamak üzere süper okul uygulamasına son vermiştir (Cheng, 2012, s.37). Bu tür okullara kabul edilmeyen çocukların aşağılık duygusuna kapılmaları ve utanmaları da sistemden vaz geçmek için diğer bir neden olmuştur (Becker, 2000, s.213).

1994 yılında Şangay’da ilk ve ortaokullara kayıtta ikamete dayalı kayıt sisteminin kullanılmasıyla bu kademelerde süper okul olgusu kendiliğinden yok olmuştur. Velilerin, çocuklarının iyi okullara girmede yarıştan geri kalacakları yönündeki tepkileri karşısında, belirli bir ücret ödemesi koşuluyla oturdukları yerden farklı bir yerdeki okula kayıt olmak isteyenlere (veli seçimi – *parental choice* – uygulamasına) müsaade edilmiştir. Bu uygulama aşağıdaki şekillerden biriyle gerçekleşebilmektedir (Tsang, 2001, s.2; Tan, 2013, s.57-58):

- Veli, okulun talep ettiği bağışı yapmakta; okulun popülerliğine göre bu miktar binlerce yuan olabilmektedir.
- Velilerin sosyal bağlantıları (*guanxi*) devreye girebilmekte; etkili ve nüfuzlu mevkilerden gelen rica ve telefonlar çocuğun okula yerleşmesini sağlamaktadır.
- Çocuk, okulun kendisinin iç değerlendirme sistemine göre belirlenen seçim ölçütleri doğrultusunda (mülakat, yetenek testi, alınan ödüller, yazılı sınav, vb.) değerlendirilerek okula kabul edilebilmektedir.
- İstenen okula girdikten sonra, sınıf tercihi konusunda da benzer süreçler tekrar yaşanabilmektedir.

Bu durum ayrıca aşağıdaki sonuçlara yol açabilmektedir (Tsang, 2001, s.2):

- Çocuğun başka bir bölgedeki devlet okuluna gitmesi durumunda gidilen okul nispeten daha yüksek bir ücret talep edebilmektedir.
- Sınav notu düşük öğrencilerin belirli bir seviyede not isteyen devlet okullarına kaydedilmek istenmesi durumunda okula kayıt parası vermeleri gerekmektedir.
- Öğrencinin özel okula (*minban*) gitmek istemesi durumunda, devlet okuluna kıyasla, çok daha yüksek bir ücret ödemesi gerekmektedir. Bu bağlamda, geleneksel anlamdaki özel okullar en yüksek öğretim ücreti tahsil eden okullardır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, velilerin ikamete dayalı kayıt sistemi dışında bir okula çocuklarını kaydetmek istemelerindeki en büyük neden, çocuklarının daha iyi bir okulda okumalarını istemeleridir. İkinci neden ise, okul ücretini ödemek suretiyle velilerin sınav notu düşük olan çocuklarına bir “yer” satın alabilmeleridir. Son bir neden ise,

özelikle bazı özel okulların, belirli bir alanda (İngilizce, bilgisayar, müzik, vb.) özel bir program sunmalarıdır (Tsang, 2001,s.3). Çoğu okul bölgesinde ek ücretler okula bağış adı altında alınmaktadır. Veliler, popüler Çin sözü “Başlangıç noktasında çocuğunun geride kalmasına izin verme” gereği, çoğunlukla yüksek meblağları bulan bu bağışları yapmaktadırlar (Wu, 2012, s.348 ve 351)

İkamete dayalı okul kayıt sistemi, başlangıçta öğretmenler için de güç olmuştur çünkü öğretmenler benzer nitelikte (homojen sınıflardaki) öğrencilerle ders yapmaya alışkındılar. Ancak artık onlar da farklı nitelikte (heterojen) öğrencilerin aynı sınıfta olmasını daha doğru bulmaktadırlar. İkamete dayalı nüfus sistemi sayesinde ilkokulun sonundaki sınavlar kaldırılmış, öğretmenler, veliler ve öğrenciler sınav baskısından kurtulmuşlardır. Bu sayede, ilkokullarda yenilik ve yaratıcılık gelişim gösterebilmiştir. Şangay’ın müfredat ve pedagoji reformlarında öncü olmasının temel nedenlerinden birisinin bu uygulama olduğu kabul edilmektedir.

Çin’in ciddi problemlerinden birisi olan göçmen veya işçi çocuklarının eğitimi konusu ikamete dayalı kayıt sisteminden kaynaklanmaktadır. Öte yandan, bir şehirde yerleşik aileler genellikle çocuklarının bu çocuklar ile aynı sınıfta olmasını ve vergilerinin bu çocuklara harcanmasını istememektedirler. Ancak merkezi hükümetin göçmen çocuklarının eğitiminden ilgili şehrin sorumlu olması ve bu çocukların devlet okullarında eğitim görmesini temel prensip olarak kabul etmesi yerel yönetimler için bağlayıcı olmuştur. Şangay bağlamında, göçmen ve şehirli çocukların aynı sınıfta olmasının her iki grup için de olumlu olduğu değerlendirilmektedir. Yerli çocukların nüfus planlaması politikası gereği tek çocuk olmalarından kaynaklanan şımarıklıkları karşısında bilgili olmaları, göçmen çocukların ise tutumlulukları ve güçlülere dayanaklılıkları her iki tarafın da birbirinden öğrenmesini sağlamıştır (Cheng, 2012, s.37-38; Xu ve Dronkers, 2016, s.275). Ancak, bu çocukların gerek nitelikli öğretmenlerin bulunduğu okullara devam edebilme gerekse uygun ders çalışma ortamına sahip olamama gibi sorunlarının devam ettiğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Inwin (2000)’den aktarıldığına göre, özellikle başkent Pekin’de sadece bu çocukların devam ettiği, fiziki ve insan kaynağı yetersiz 200-300 okul bulunmaktadır (Guo ve diğerleri, 2013, s.256-257). Sadece göçmen çocuklar için olan bu tür okullar Şangay’da kapatılarak normal okullara dönüştürülmüştür. Ancak, Wang ve Holland

(2011, s.479-483) göçmen çocuklara verilen eğitimde üç temel sorunun Şangay bağlamında hala devam ettiğini belirtmektedir. Bu sorunlar; bu çocukların devam ettiği okullarda gerek fiziksel koşullar ve gerekse öğretim personelinin niteliğinin düşük olması, devlet okullarına erişmekte güçlük çekilmesi ve yüksek okul ücretleri ile bu çocukların sık sık yer değiştirmeleridir.

Şangay devlet okullarının niteliğini yükseltmek amacıyla zayıf okulların dönüştürülmesi için çeşitli politikaları uygulamaya sokmuştur (OECD, 2012c, s.160-161). 1980'lerden itibaren öncelikle okulların fiziki ortamlarının iyileştirilmesine çalışılmıştır. 1990'larda tek çocuk politikasının etkisini göstermesiyle öğrenci mevcudunun azalması sonucunda, Şangay'daki okul sayısının üçte birine denk gelen toplam 1.569 okul kapatılarak veya yeniden düzenlenerek iyileştirilmiştir. 2002 yılındaki son dalgada ise, şehrin ortaokullarının üçte biri yenilenmiştir.

Fırsat eşitliğini sağlamak adına yapılan bir diğer düzenleme finansal ödemelerdir. 2006 yılından itibaren zorunlu eğitim tamamen ücretsizdir. 2007'den itibaren ise ders kitapları ücretsiz dağıtılmaktadır. Ancak aynı dönemde kırsal kesimde öğrenci başına yapılan harcama, şehirdekilere kıyasla % 40-50 daha az olmuştur. Bu nedenle, kırsal bölgelerdeki okulların yenilenmesi, laboratuvar ve her türlü eğitim malzemesi alınması ve öğretmen maaşlarının arttırılması için büyük ölçekli harcamalar yapılmıştır.

Kentli öğretmenler ve yöneticilerin kırsal alandakilerle değiştirilmesi bir diğer uygulamadır. Böylece hem kırsal kesimdeki öğrencilerin daha nitelikli eğitim kadrosundan yararlanması hem de köy öğretmenlerinin kentlerde kendilerini geliştirerek geri dönmeleri hedeflenmektedir.

Kentlerdeki okul bölgelerinin kırsaldaki okullarla eşleştirilmesi, dokuz okul bölgesinin üç yıllık bir sözleşme imzalamasıyla yürürlüğe konmuştur. Okullar bu süreçte eğitimsel gelişim planlarını ve öğretmen profesyonel gelişim planlarını birlikte tasarlamışlar; Öğretmen Profesyonel Gelişim Enstitülerinden müfredat, öğretim materyali ve örnek uygulamalar konusunda destek almışlardır. Ayrıca, 91 okul kendilerine kardeş okullar belirleyerek gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Benzer şekilde, güçlü ve zayıf, yeni ve eski, özel ve devlet okullarının bir araya gelerek oluşturduğu okul birlikleri uygulanmaktadır. Bu sistemde, söz konusu birliğin merkezinde güçlü bir okul yer almakta ve diğer okullara destek olmaktadır.

Bazı durumlarda, yerel hükümet "iyi" okullara "zayıf" okulları yönetme görevi vermektedir. Bu uygulamada, başarılı okul tecrübeli liderlerinden birisini zayıf okula yönetici olarak atamakta ve tecrübeli öğretmenlerden oluşan bir ekibi bu okulda görevlendirmektedir. 2007 yılında, yerel hükümet, masrafları kendilerince karşılanmak kaydıyla, merkezdeki on iyi okulu iki yıllığına yirmi kırsal okulun sorumluluğunu almakla görevlendirmiştir. Düzenleme hem kırsal kesimdeki öğrenci ve okullara hem de kentli okullardaki öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamıştır (Cheng, 2012, s.38-39; Jinjie, 2012, s.15-16; Tucker, 2011, s.29).

Bir diğer uygulama ise, tüm okulların öğrencileri için iyi okullarda kontenjan ayrılmasıdır. Bu uygulama, zayıf okulların en iyi liseler veya üniversitelere öğrenci gönderebilmesini sağlamaktadır. Buna göre, yüksek performans gösteren okullar, kontenjanlarının %18'ini, bölgelerindeki tüm ortaokulların mezunlarına eşit olarak dağıtılacak şekilde ayırmak zorundadırlar. Böylece, okullarından üst sıralarda mezun olan ve okullarına ayrılan kontenjana giren çocukların, bu iyi liselere girebilmelerine imkân tanınmıştır. Zayıf okullardaki çok zeki veya çok çalıştığı için en iyi olan çocuklara iyi okullarda bir imkân tanınması, hem çocukların ve ailelerinin hem de öğretmenlerinin ve yöneticilerinin motivasyonlarını arttırıcı bir unsurdur (Tucker, 2014b, s.21; Tan, 2013, s.75-76).

Bir diğer önlem ise, bazı seçkin liseler ile yükseköğretim kurumlarına kendi öğrencilerinin bir kısmını kendilerinin seçebilmesi imtiyazının verilmiş olmasıdır. Böylece, öğrencilerin sınav sonucu dışındaki yeteneklerinin de tanınması ve takdir edilmesi sağlanmak istenmektedir. Bu amaçla, okullar mezun olan öğrencilerini bu ayrıcalıklı okullara önerebilmekte veya öğrencinin kendisi, özelliklerini belirterek doğrudan başvuruda bulunabilmektedir. Bu süreçte öğrencinin *gaokao* veya *zhongkao* sınavı sonucundan ziyade, bilim, spor veya sanattaki başarıları ön plana çıkmaktadır (Tan, 2013, s.76). Ancak uygulamada bunun beklenen sonucu vermediği görülmektedir. Çünkü, öğrencileri kabul edecek okullar çoğunlukla öncelikle öğrencilerin sınav puanlarını temel almakta veya müfredat derslerindeki bilgilerini ayrıca test etmektedirler. Sonuçta, okula kabul edilebilmek için, öğrencinin öncelikle akademik olarak iyi olması beklenmektedir (Tan, 2013, s.77).

Şangay’da beş okulda (bir anaokulu, bir ilkokul iki ortaokul ve iki lise) matematik öğretiminin incelendiği bir çalışmada, şehirdeki etkili öğretimin şu özelliklere sahip olduğu ortaya konmuştur (Lim, 2007, s.81-85):

- Tüm okulların kullandığı, her bir hedefe nasıl ulaşılabilceği ve içeriğin nasıl öğretilabileceğini anlatan ortak bir matematik müfredatı bulunmaktadır. Ancak, öğretmenler bu müfredatı katı bir şekilde takip etmek zorunda olmadıkları gibi, ihtiyaç duydukça içeriği genişletmeleri konusunda teşvik edilmektedirler.
- Öğretmenler, çok çeşitli örnekler kullanarak, öğretimde farklılık sağlamaktadır. Zorluk derecesi ve içeriği farklı en az üç örnek verilmesi hemen her derste gözlenmiştir.
- Mantıklı düşünme, matematiksel düşünme ve kanıt sunulmasına önem verilmektedir. Öğrencilerin “neden”, “nasıl”, “niçin”, “eğer olursa” sorularına cevap verebilmeleri beklenmektedir.
- Tam ve düzgün bir matematik dilinin kullanılmasına önem verilmektedir. Öğrencilerin, terim ve kavramları doğru kullanmaları beklenmektedir.
- Sınıf düzeni tamdır ve oldukça disiplinlidir. Muhtemelen Konfüçyüs geleneğinin de katkısıyla, öğrenciler ders esnasında ne zaman nasıl davranacakları konusunda bilinçlidirler.
- Sınıf ortamındaki disipline rağmen, öğretmen-öğrenci arasında güçlü bir güven ilişkisi vardır. Öğrenciler, soruları yanıtlamaya teşvik edilmekte, yanlış yapmaktan çekinmemektedirler.
- Matematik öğretmenleri arasında güçlü bir işbirlikçi kültür bulunmaktadır. Çalışmaya katılan her okulda, bir öğleden sonra, matematik öğretmenlerinin toplanarak bir sonraki haftanın ders planını yapmaları için ayrılmaktadır. Öğretmenler birbirlerinin derslerini izlemekte, birbirlerine geribildirimde bulunmaktadırlar. Matematik öğretmenleri odası, aynı derse giren öğretmenlerin bir arada oturabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Bu da aralarındaki etkileşimi ve işbirliğini arttırmaktadır.

4.1.3. Şangay’da Kalite Temini

1996 yılında kurulan Şangay Eğitim Değerlendirme Enstitüsü (*the Shanghai Education Evaluation Institute*) Şangay Belediyesi Eğitim Komisyonu bünyesinde ancak bağımsız tüzel kişi olarak işlev göstermektedir. Şangay’daki farklı ortamlarda eğitim değerlendirmeleri yapmak, eğitim değerlendirmesi konusunda akademik araştırma ve bilgi değişimini kolaylaştırmak, eğitim değerlendirmesi konusunda politika belirleyicilere danışmanlık hizmeti vermek ve araştırma ve okullara hizmet yoluyla kurumsal etkililiği ve gelişimi teşvik etmek gibi geniş bir yelpazede faaliyetler gerçekleştirmektedir. 35 tam zamanlı çalışanın olduğu kurumda bir idari birimin yanı sıra eğitim değerlendirme, yükseköğretim değerlendirme, temel eğitim değerlendirme, yetişkin eğitimi değerlendirme, genel eğitim değerlendirme ve tıp eğitimi değerlendirme birimleri olmak üzere toplam yedi birim bulunmaktadır.

Günümüzde Şangay Eğitim Değerlendirme Enstitüsü rutin olarak aşağıdaki değerlendirme projelerini yürütmektedir.

Ortaöğretim sonrası düzeyde;

- Temel disiplinlerin değerlendirilmesi,
- Mükemmeliyet derslerinin değerlendirilmesi,
- Olağanüstü öğretim materyallerinin seçilmesi,
- Meslek yüksekokulu mezunlarının değerlendirilmesi,
- Lisans tezlerinin değerlendirilmesi,
- Yabancılarla ortak yürütülen yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu.

Mesleki ve yetişkin eğitimi düzeyinde;

- Ulusal süper meslek liseleri ve temel disiplinlerin değerlendirilmesi
- Mesleki eğitim merkezinin değerlendirilmesi,

Temel eğitim düzeyinde;

- Model liselerin yıllık denetimi ve değerlendirilmesi,
- Özel ilk ve ortaokulların değerlendirilmesi,

- Model anaokullarının değerlendirilmesi.

Enstitü, ayrıca, Şangay'daki uluslararası okulların kalite değerlendirmesi, Şangay Belediye Eğitim Komisyonunca sağlanan belli başlı ve özel fonların yönetim performanslarının değerlendirilmesi, öğretmen profesyonel gelişim kurumlarının kalite değerlendirmelerinin yapılması, her kademedeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin profesyonel ve teknik unvanlarının değerlendirilmesi, okul yöneticisi sıralama sisteminin değerlendirilmesi vb. işleri de yapmaktadır. Son olarak, ulusal ve uluslararası düzeyde, eğitim değerlendirme kuruluşları ile işbirliği ve bilgi alışverişi sağlar (Chaohong, 2009, s.82-83).

Şangay Eğitim Değerlendirme Enstitüsünün en önemli faaliyetlerinden birisi, lisans programlarından mezuniyet için zorunlu olan ve yükseköğretim kurumunun verdiği eğitimin niteliğinin göstergelerinden birisi olan lisans tezlerinin kalitesini değerlendirmektir. Tezlerin niteliğini incelemek, tezlere verilen kurumsal desteği güçlendirmek ve mezunların niteliklerini güvence altına almak amacıyla Enstitü 2005 yılından itibaren Şangay'daki 24 üniversite/fakültede hazırlanmış tezleri incelemektedir. İncelemede kurumsal finansal destek ve danışmanın sağladığı destek, tezin kalitesi ve tezin hazırlanmasında kurumun örgütsel performansı özellikle değerlendirilmektedir (Chaohong, 2009, s.84).

4.1.4. Okulun Gelişimsel ve Denetimsel Değerlendirmesi

Nitelikli eğitimin geliştirilmesini amaçlayan ve 1999 yılında bazı okullarda uygulanmaya başlanan Okulun Gelişimsel ve Denetimsel Değerlendirmesi (*School Developmental and Supervisory Appraisal*) süreçlerinin, bir yandan okulun otonomisini arttırarak yöneticilerinin elini güçlendirmesi, öte yandan ise, okulu bütüncül olarak geliştirmesi hedeflenmektedir. Sistem, okulun dahili mekanizmalarını sürekli ve düzenli olarak işleterek, eğitim yönetimi sisteminin yenilenmesini, personelinin gelişiminin sağlanmasını, eğitimin niteliğinin arttırılmasını gerektirmektedir.

Bu değerlendirme sisteminde, her okulun üç yıllık bir gelişim planı ve bu planın her yıl nasıl yürütüleceğini gösteren bir yıllık uygulama planı olması gerekmektedir. Okullar, mevcut müfredat reformunun gereksinimleri doğrultusunda, tüm personelinin

katılımıyla bu planı hazırlamakta; bu amaçla, konularını analiz ederek, gelişimsel vizyonlarını, hedeflerini, stratejilerini ve önlemlerini belirlemektedirler.

Sonraki aşamada Şangay Belediyesi Halk Yönetimi Eğitim Denetimi Bürosu (*Shanghai Municipal People's Government Educational Supervisory Office*) yetkilileri yerinde denetim yaparak planın uygunluğunu onaylar. Onaylanmayan planlarda gerekli değişiklikler okul tarafından yapılır. Onayı müteakiben, okul düzenli aralıklarla kendi kendine değerlendirme yaparak planı uygular. Okulun planı ve planın uygulanma yöntemlerinin incelendiği bu öz değerlendirme süreci, okulun otonom denetim komitesi ve öğretmenler kurulu eliyle gerçekleştirilir.

Okul yılının başlangıcında, okul yönetimi, planını veliler, öğretmenler ve öğrencilerle paylaşır; öğretmenler kurulunun dönem içindeki izleme ve değerlendirme yetkisini kabul ettiğini belirtir; dönem sonunda öğretmenleri bilgilendirir; ve öğretmenler kurulundan gelen geri bildirim doğrultusunda planı geliştirir. Ayrıca, her dönem sonunda denetim bürosuna rapor vermek ve öz değerlendirme raporlarını kamuoyu ile paylaşmak zorundadır.

Yıllık uygulama planlarında görevli birim ve kişilerin detaylı olarak belirtildiği bu gelişim planının uygulanması, düzenli olarak okulu ziyaret eden denetim bürosu yetkilileri tarafından yerinde kontrol edilir ve önerilerden bulunulur. Üç yılın sonunda, denetim bürosu, eğitim yetkilileri ve uzmanları ile birlikte kapsamlı bir değerlendirme yapar ve yeni plan için okula önerilerde bulunur.

Denetim bürosu yetkililerinin okul ziyaretlerinde genellikle beş alanda inceleme yapılmaktadır: okulun hedefleri ve yönetimi, müfredat ve öğretim faaliyetleri, ahlak eğitimi ve kültür, öğretmenler, lojistik ve okul yönetimi. Genellikle üç gün süren denetlemelerde şu faaliyetler yapılmaktadır: müdürün öz-değerlendirme raporunun dinlenmesi; okulun evraklarının ve yazışmalarının incelenmesi; derslerin izlenmesi; okulun yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılması; öğrenci ve velilerden geribildirim almak amacıyla onlarla forumlar düzenlenmesi; öğretmen, öğrenci ve velilere anket uygulanması; bayrak töreninin izlenmesi; okulun tesislerinin ve çevresinin gezilmesi. Bu incelemelerden sonra, okulun iyi noktalarının yanı sıra gelişmesi gereken alanları da içeren bir rapor denetim bürosuna sunulur.

Tablo 4.6’da görüleceği gibi bir okulun değerlendirilmesinde üç temel hedef (alan) bulunmaktadır: okulun koşulları, okul yönetimi ve okulun kalitesi.

Tablo 4.6. Şangay İlk ve Ortaöğretim Okulları için Okulun Gelişimsel ve Denetimsel Değerlendirmesine Genel Bakış

Temel hedef	Özel hedef
Okulun koşulları	Okul alanı Tesisler
Okul yönetimi	Okul ilişkileri yönetimi Öğretimin yönetimi Ahlak eğitimi yönetimi Personelin yönetimi Genel işlerin yönetimi
Okulun kalitesi	Okulun kabul oranı ve konsolidasyon oranı Temel gereksinimler (öğrenci gelişiminin tüm boyutları) Sosyal değerlendirme

Kaynak: Shanghai Municipal Education Commission (2005)’den akt: Tan, 2013, s.103.

Her bir özel hedefin önceden belirlenmiş değerlendirme puanları ve standartları bulunmaktadır. Örneğin, “öğretimin yönetimi” başlığı altında, bir okul “ders hazırlığı için öğretim araştırma sistemi, derslerin verilmesi, dersin değerlendirilmesi, öğrencilerin okul çalışmalarının değerlendirilmesi sistemi, öğretimin kalitesinin temini sistemi, vb.” başlıklar altında değerlendirilir. “Personelin yönetimi” başlığı altında, okulun öğretmenleri için açık ve net profesyonel gelişim hedefleri, genç ve tecrübeli öğretmenleri geliştirmek için somut önlemleri olup olmadığı incelenir. “Okulun kalitesi” başlığı altında ise, okulun erişmesi gereken oranlara ulaşp ulaşamadığı incelenir. Bu bağlamda hedeflenen bazı oranlar şunlardır:

- Temel eğitim düzeyinde %100 kabul, %0 okul terk, ilköğretim için <%1, ortaöğretim için <%2 sınıf tekrarı,
- İlköğretim için >%99, ortaöğretim için >%90 mezuniyet oranı,
- Beden eğitimi için >%95 geçme oranı,
- Sanatsal ve teknolojik sosyal grup faaliyetlerine öğrencilerin katılımı >%25,
- Velilerin ve toplumun tatmini >%80.

Söz konusu değerlendirme sistemi, ayrıca, okulun özel niteliklerini veya ayırt edici özelliklerini de belirler. Bu özel nitelikler, ilgili okula özgü, stabil ve örnek teşkil

edecek özelliklerdir. Böylesi özel nitelikler geliştirmeyi amaçlayan herhangi bir okulun aşağıdaki altı koşulu karşılayabilmesi gerekmektedir:

- Okul, ileri düzeyde okul yönetimi ve eğitim ideolojisi tarafından desteklenmektedir.
- Okulun gelişim hedefleri öğretmenler ve öğrencilerce de sahiplenilmektedir.
- Okulun öğretim personelinin uzmanlık alanları bulunmakta, ahlaki eğitime önem vermekte ve okulu özel niteliklerini daha da ileriye taşıyabilecek durumdadır.
- Okul, gerekli eğitim-öğretim tesislerine, destekleyici bir eğitim ortamına ve okul kültürüne sahiptir.
- Okul, bireysel yetenekleri olan öğrencilerinden geniş kapsamlı destek ve işbirliği görmektedir.
- Okul, gelişimini yansıtan özel nitelikleri konusunda oldukça bilgilidir.
- Okul, ahlaki, bedeni, sanatsal, bilimsel ve akademik alanlardan birisine odaklanabilir. Odaklanılan alan, okul bölgesinde veya daha büyük alanda okulun özel niteliği olarak tanınmalı; öğrencilerin en az %80'inin katılım sağladığı alan olmalı ve toplumun %80'i okulu bu yönüyle tanımalıdır.

Görüldüğü gibi, okul değerlendirme sistemi, kalite kontrol ve eğitim politikasının aynı hedefe yönelmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Nihai amaç, okullara kendi özel niteliklerini veya ayırt edici özelliklerin oluşturabilecekleri bir özerklik sağlayarak eğitimde kalite hedefine yönelmelerini sağlamaktır. Sistem, hem merkeziliği hem de yerelliği (adem-i merkeziyetçiliği) bünyesinde barındırmaktadır. Hem okulun kendi gelişimsel hedeflerini kendisinin belirlemesine (müfredat tasarımı, öğretim personelinin oluşturulması ve profesyonelleşmesi, eğitim araştırmaları, vb.) hem de eğitim yetkililerinin beklentilerinin (öğrenci sayısı, okulun mali sistemi, vb.) karşılanmasına imkân sağlamaktadır (Tan, 2013, s.100-106).

4.1.5. Şangay'daki Eğitim Reformlarının Sonuçları

Şangay eğitim sisteminde uzun yıllardır süren reform çalışmalarından çıkarılabilecek sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Başarı için hedeflerin açık bir şekilde belirlenmesi ve geniş bir katılım sağlanması gereklidir. Şangay'ın başarısında yüksekleri hedeflemek temel noktadır. Bu hedef bir sloganla ifade edilir. (Şangay'da 1990'larda bu slogan "birinci sınıf şehir, birinci sınıf eğitim" idi.) Böylece dikkat çekmesi ve destek bulması sağlanır. Eğitimin sadece öğretmenlerin işi olmadığı anlayışından hareketle, bu sloganla toplumun tüm kesimlerinin desteği sağlanır. Çin'in 2020 eğitim hedeflerini belirleyen Eğitim Reformu ve Gelişimi Orta ve Uzun Vadeli Planının 18 aylık bir sürece yayılarak, binlerce uzmanın görüşü, 23.000'den fazla seminer, toplamı beş milyon sayfayı geçen raporlar ve toplumun tüm kesimlerinden 2.1 milyon öneri olarak hazırlanması bu anlamda bir örnektir. Ayrıca, Devlet Konseyi ve Çin Komünist Partisi Merkez Komitesi ile Politbüro'dan onay alarak siyaseten de öncelikli olduğunu ortaya koymuştur. Bu denli geniş destek ile hazırlanmış olması, uygulamada da etkili olacağının göstergesi olarak kabul edilmelidir (Cheng, 2012, s.41).

2. Reform kültürel mirası kullanmalıdır. Tespit edilen faktörlerin hangilerinin kültürel mirastan, hangilerinin politika müdahalelerinden ve uygulamalarından kaynaklandığının farkında olunmalıdır. Bu arada, her şeyin kültürel nedenlere yönltilmesi doğru olmayacaktır. Çünkü kültürel unsurlar, aktarılması zor olan normlara, değerler ile varsayımlara dayanır ve tüm değişiklikleri açıklayamaz. Şangay özelinde eğitimi çevreleyen köklü kültürel etkenlere rağmen, yapılan reformların alınan sonuçlara büyük etkisi vardır. Aksinin düşünülmesi, Çin'in benzer kültürel öğelere sahip farklı bölgelerinde de aynı sonuçların alınmasını gerektirir.

Öte yandan, reform süreciyle hedeflenen değişim aslında bir yönüyle kültürle mücadele gerektirirken (mevcut durum karşısında bir değişiklik çabası), diğer yönüyle kültürel bir değerdir (içinde bulunan kültür, reform yapılmasına izin vermektedir). Bu yönüyle, reformların pek çoğu, kültürün olumsuz etkilerinin giderilmesi (eğitime verilen önem karşısında ortaya çıkan sınav baskısı gibi) için yapılmıştır (Cheng, 2012, s.41).

3. Eğitim ve öğrenme önemlidir. Aldıkları eğitim ve sonuçta ne öğrendikleri öğrencileri etkilemediği müddetçe, organizasyon yapısı, eğitim politikaları, standartlar ve eğitim sisteminin finansmanın pek bir anlam ifade etmeyeceği açıktır. Şangay eğitim sistemi reformunun özünde öğrenme bulunmaktadır. Farklı eğitim sistemleri, öğrencinin öğrenme süreçlerini ve nedenlerini göz önünde bulundurmadan, eğitim sisteminin finansmanını, örgüt yapısını, okul yönetimini ve hesap verme araçlarını yeniden düzenlemeyi amaçlayabilmektedir. Ancak Şangay, sınav sürecinin eğitim demek olduğu, bu nedenle de öğrenme sürecinin pek kavranmadığı geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmayı başarmıştır.

Toplumdaki ve iş dünyasındaki değişimlerin farkında olunması durumunda, eğitim sisteminde değişiklik yapılması gerekliliği de kendiliğinden fark edilecektir. İş dünyasında hiyerarşik yapının yok olması nedeniyle, yeni bir çalışan profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışanların müşterilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak ürün veya hizmetler tasarlaması, problemleri çözmesi, risklere dayanıklı olması, etik ikilemlere hazırlıklı olması ve küçük ekipler halinde çalışabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, eğitim, sadece tutucu eğitimsel idealler doğrultusunda değil, gelecekteki sosyal ihtiyaçları karşılayacak nitelikte tasarlanmak durumundadır. Sosyal değişim ve öğrenmeye önem vermek bir arada dengeli bir şekilde yürütülmelidir (Cheng, 2012, s.42).

4. Kapsamlı ve tutarlı bir yaklaşım şarttır. Reform sadece eğitimin belirli alanlarına odaklanmamalıdır. Müfredat reformu veya sadece sınav sisteminde reform tek başına gelişim sağlamayacaktır. Öğrenciler, bireyler, karmaşık varlıklardır ve eğitimsel başarıları ancak süreçteki tüm karmaşık faktörler göz önünde bulundurulması ve değiştirilmesi halinde iyileşecektir. Öğrencilerin akademik başarıları, kişisel gelişimlerinin diğer boyutlarından (duygusal, fiziksel, kültürel, ruhsal, vb.) bağımsız değildir. Eğitsel kol veya kulüp faaliyetleri öğrencinin bütüncül gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalı; öğrenciler her türlü etkinliğe katılarak her yönüyle gelişebilmelidir. Ayrıca, reform toplumun tüm katmanlarını, yöneticileri ve vatandaşları, harekete geçirmeli veya etkilemelidir. Böylece, eğitimcilerin yanı sıra politikacılar, veliler, işçi ve işverenler ile medya da reformda yer alacaktır (Cheng, 2012, s.43).

5. Yeterli, yetkili ve meşru bir yönetim merkezi bulunmalıdır. Şangay sistemi, Çin eğitim sisteminin bir parçasıdır. Şehir bölgelere ayrılmıştır ve her birisi kendi okullarını yerel imkânlarla finanse etmektedir. Ancak, Şangay merkezi belediye yönetimi politika belirleme ve koordinasyon konusunda yetkisini devretmemiş, okullar arasında eşitliği sağlamak için yakın takibini sürdürmektedir. Yerelleşmenin literatürde bu denli yer aldığı bir dönemde merkezileşme bir erdem olarak görülmebilir; ancak, merkezi ve yerel kontrol ile merkezileşme ve yerelleşme arasında bir denge sağlanması gerektiği açıktır (Cheng, 2012, s.44).

6. Kademeler arası geçişler çok önemlidir. Merkezi sınavların eğitim sistemlerini sınırladıkları bir gerçektir. Ancak sınavlar, aynı zamanda, öğrenme için ortak bir temel sağlamakta ve pozitif işlevleri de bulunmaktadır. Dolayısıyla, toplu sınavların en son bilgi beceri ölçme yöntemlerini kullanacak şekilde tasarlanması sağlanarak, eğitimin çıktılarının niteliğinin kontrolü sağlanmalıdır (Cheng, 2012, s.44).

7. Hesap verme önemlidir. Eğitim politikası literatüründe hesap verebilirlik geniş bir yer tutmaktadır ancak kalite güvence süreçleri, kalitenin sağlanması ile aynı değildir. Standartların düşük belirlenmesi halinde, standartlara ulaşılması kalitenin sağlandığı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle, kalite, ancak her kademedeki niteliğe değer veren toplumlarda, toplumun tüm kesimlerinin kalitenin oluşturulmasına aktif olarak katılması durumunda teminat altına alınabilmektedir. Diğer bir deyişle, başkasının "yapmalısın" demesi yerine "yapmalıyım" kültürünün sağlanması gerekmektedir. Bu, batılı ülkelerde öğretmen-veli görüşmeleriyle sağlanabilirken, Şangay'da veliler okul tercihleri veya medyada okullar ile ilgili yer alan haberlerle okullar üzerinde baskı kurmaktadır (Cheng, 2012, s.44).

4.1.6. Şangay Eğitim Sisteminin Güçlü Yönleri

Şangay eğitim sisteminde sağlanan başarıya katkı sağlayan ve kentin eğitim sisteminde fark yarattığı değerlendirilen özellikler şu başlıklar altında incelenebilir.

1. Şangay Eğitimde Reform ve Gelişim Planı (2010-2020)
2. Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri,
3. Öğretmenlerin değerlendirilmesi ve

4. Okul yöneticilerinin özellikleri.

4.1.6.1. Şangay Eğitimde Reform ve Gelişim Planı (2010-2020)

Geniş bir katılım ve yaklaşık iki yıllık bir çalışmayla hazırlanan Şangay Eğitimde Reform ve Gelişim Planı (2010-2020) (*the Plan for Educational Reform and Development*), ulusal ve küresel stratejilerin bakış açısıyla Şangay eğitiminin gelişimi için insan odaklı bir gelişim planı çizmektedir. Ulusal Plan doğrultusunda geliştirilmiş stratejik hedefler, gelişim ilkeleri ve bir dizi reform inisiyatifi öneren planın temel konsepti her öğrencinin yaşam boyu gelişiminin sağlanmasıdır. Yaşam boyu gelişim, öğrencinin öğrenmesinin sadece o andaki başarı için değil, sosyal değişikliklere uyum sağlayabilme becerisini kazanması, yaşam boyu öğrenmesi ve sürdürülebilir gelişim için olduğuna vurgu yapmaktadır (Guo-ping, 2011, s.21; Minxuan, 2012, s.91).

Plan, herkesin potansiyelinin açığa çıkarılması için gereken her şeyin yapılması ve eğitimin gelişimi ile insan kaynağının geliştirilmesi sayesinde dünya çapında şehir olunmasını öngörmektedir. Bu amaçla (Guo-ping, 2011, s.25);

- yeni bir yaşam boyu öğrenme eğitim sistemi,
- öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkarıldığı yeni bir eğitim modeli,
- farklılık ve ilerleme sağlayan yeni bir eğitim paterni,
- dengeli, koordineli ve sürdürülebilir gelişim sağlayacak yeni bir eğitim tasarımı geliştirilmelidir.

Geliştirilecek tüm bu yeni sistemler;

- ulusal eğitim reformu ve gelişiminin stratejik hedefleri ile uyumlu olmalı,
- eğitim gelişiminin dört stratejik hedefini vurgulamalı,
- eğitimde reform ve gelişiminin Şangay'a özgü niteliklerle gerçekleşmesini sağlamalıdır.

Söz konusu özgün nitelikler şunlardır:

- Şangay 2020 yılına kadar eğitimin modernizasyonu için gerekli temele ve koşullara sahiptir.
- Öğrenen toplumun inşası için Şangay her vatandaşa önderlik yapacaktır.

- Şangay’ın “herkesin potansiyelinin ortaya çıkarılması için mücadele etmek” sloganını benimsemesi uygulanabilir.
- Dünya çapında bir şehir olması için Şangay’ın eğitim ve insan kaynaklarının daha da geliştirilmesi uluslararası bir metropolün modernizasyonun hızlandırılması ve ulusal gücün geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Öngörülen yeni dönemde okulöncesi eğitimde üç konuda ısrarcı olunacaktır (Guo-ping, 2011,s .27) :

1. *Çocuk bakımı ve öğretimin birleştirilmesinde ısrar:* Erken teşhis ve erken müdahale sağlanarak okulöncesi eğitimde toplum ağı oluşturulacaktır.
2. *Bilimsellikte ısrar:* Çeşitli yaratıcı okulöncesi etkinlikleri geliştirilerek oyunların temel yaklaşım olması benimsenecektir.
3. *Kamu yararında ısrar:* Devletin sorumluluğu güçlendirilecek; okulöncesi etkinliklerin geliştirilmesinde toplumsal güçlerin yer alması desteklenecek, maddi durumu yetersiz ailelerin okulöncesi eğitim çağındaki çocuklar için devlet desteği sistemi geliştirilecektir.

Zorunlu eğitimde tüm öğrencilerin yüksek nitelikli eğitim almaları için gereken önlemlerin alınması sağlanacaktır. Bu kapsamda; tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, her okulun niteliğinin geliştirilmesi, müfredat ve öğretim reformunun derinleştirilmesi, aşırı akademik yüklerin öğrencilerin üzerinden kaldırılması gibi hedefler belirlenmiştir.

4.1.6.2. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

Şangay Belediye Eğitim Komisyonu (*Shanghai Municipal Education Commission*), beş yılda bir öğretmen profesyonel gelişim planı hazırlayarak, belirli bir odak kapsamında öğretmen profesyonelliğinde vizyonunu ortaya koymaktadır. 2010 yılında tamamlanan Onbirinci Plan, mevcut müfredat reformları doğrultusunda kalite odaklı bir eğitim için temel eğitimdeki öğretmenlerin geliştirilmesini hedeflemekteydi; Onikinci Plan (2011-2015) da öncekinin devamı niteliğindedir. Şangay çapında yapılan bu planlar, okul bölgelerince kendi ihtiyaçları doğrultusunda revize edilerek uygulanabilmektedir.

Onbirinci öğretmen gelişim planının dört somut hedefi bulunmaktaydı (Tan, 2013, s.134-138):

- **Öğretmenlerin akademik niteliklerinin yükseltilmesi:** Özellikle, anaokulu, ilk ve ortaöğretim öğretmenleri olmak üzere, tüm öğretmenlerin en az lisans mezunu olmaları hedeflenmiştir. Şangay Municipal Commission (2011) verilerine göre, belirtilen kademelerde 2005 yılında %52 olan bu oran, 2010 yılında %71.7'ye yükselmiştir. Gelecek vaat eden eğitim yöneticilerinin (müdür, bölüm başkanı, vb.), eğitim (yüksek lisans, sertifika programı, vb.) amacıyla yurt dışına gönderilmeleri de bu kapsamda gerçekleştirilmiştir.
- **Öğretmen eğitimi modelinin geliştirilmesi:** Kalite odaklı eğitim sisteminin ihtiyacını karşılayacak niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla okullar, üniversiteler ve diğer tüm ilgililer arasında daha fazla işbirliği yapılacak şekilde yeni bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturulması hedeflenmiştir. Kıdemli öğretmenler dışındaki tüm öğretmenlerin beş yılda en az 240 saat; kıdemli öğretmenlerin ise, en az 540 saat eğitim almaları zorunluluğu bu kapsamdaki yeniliklerdendir.
- **Okul temelli eğitimin geliştirilmesi:** Öğretmenlerin, profesyonel ve özerk bir gelişim süreci kapsamında öğrenme kültürü oluşturmaları hedeflenmiştir. Yukarıda ifade edilen “240 / 540” saatlik eğitimlerin en az yarısı okul temelli gerçekleşmektedir. Bu da okullara kendi ihtiyaçları doğrultusunda, farklı kurumlarla işbirliği içinde, kendi okul temelli eğitim programlarını geliştirme imkânlarının verilmesi anlamına gelmektedir. Tablo 4.7’de Şangay okullarında uygulanan örnek bir okul temelli profesyonel gelişim programı verilmiştir.
- **Mükemmel eğitimciler yetiştirmek:** Son hedef, öğretmen ve yöneticilerin profesyonel gelişimleri için bir mekanizma ve yönetim sistemi kurularak geliştirilmesidir. Her okulda daha fazla sayıda kıdemli öğretmen olacak şekilde daha mükemmel müdür ve öğretmenler yetiştirilmesi bu kapsamdadır. Shanghai Municipal Commission (2011) verilerine göre, 2011 itibarıyla ortaokul düzeyinde kıdemli öğretmen oranı %11.4; lisede ise, %29.4’tür. Bu oranlar, 2006 yılına kıyasla, sırasıyla %5.4 ve %6.7’lik artışlarla sağlanmıştır. Nihai

Tablo 4.7. Okul Temelli Profesyonel Gelişim Programı

Eğitimin türü	Gereksinimler
(A) Öğretmen profesyonelliği ile ilgili kurslar (toplam kredi belirlenmemiş)	Yılda üç öğretmen profesyonelliği semineri veya kamuya açık ders yapılmalıdır. Her katılım öğretmene 2, konuşmacıya 3 kredi kazandırır.
(B) Akademik konulardaki kurslar	
(a) Alan öğretimi araştırması ve kamuya açık ders (20 kredi)	Öğretim araştırma grubu 2 alanda, “alanın reformu” konusunda öğretim araştırması etkinliği düzenlemelidir. Konuşmacılar, okuldan veya okul dışından uzmanlar olabilir. Konuşmacı okuldan olursa, konuşma metnini okul yönetimine vermelidir. Katılımcılar 1 kredi, konuşmacı 3 kredi kazanır.
	Çince, matematik ve İngilizce öğretim araştırma grupları, her yıl en az 8, diğerleri en az 4 kamuya açık ders yapılmalıdır.
	Her kademedeki gruplar, her yıl en az 4 açık ders yapılmalıdır. Grup düzeyinde yapılan açık ders öğretmenlere 2, okul düzeyinde yapılan 4, okul bölgesi düzeyinde 7, belediye düzeyinde ise 10 kredi getirir.
	Dersi eleştiren (genellikle belkemiği) öğretmen, öğretim araştırma grubu düzeyinde 1 kredi, okul düzeyinde ise, 2 kredi alır. Açık dersi veren öğretmenin, aynı zamanda, ders dokümanlarını ve diğer gereksinimleri de karşılaması beklenmektedir.
(b) Alan araştırması, teori öğrenimi ve uygulama (20 kredi)	Her okul, yılda bir kere, okuldaki seçkin öğretmenleri veya belediye ve okul bölgesi uzmanlarını davet ederek, alan bilgisi konferansları yapılmalıdır. Katılımcı öğretmenler 2, konuşmacılar 4 kredi alırlar.
	Her öğretmenin, resmi bir kayıt süreci ile, alandaki bir konuyu araştırması gerekmektedir. Okul düzeyinde katılım öğretmene 2 kredi, okul bölgesi düzeyinde 4, belediye düzeyinde ise 8 kredi sağlar. Öğretmenin ödül alması durumunda ek krediler de verilir. Araştırma kitap olarak basılırsa, öğretmen 20 kredi alır.
(c) Okuma ve okuma tecrübesi konusunda fikir alışverişleri (20 kredi)	Okul eğitim takımı, eğitim teorileri, eğitim alanı araştırmaları, alan öğretimi, sosyal bilimler, vb. alanlarda okunmak üzere yılda 10 kitap tavsiye eder. Öğretmenler istedikleri kitabı okuduktan sonra düşüncelerini yazarlar. Öğretim araştırma ekibi lideri tarafından onaylanan her yazı öğretmenlere 2 kredi kazandırır. Bu alanda kazanılan krediler yılda 4’ü geçemez.
	Öğretim araştırma grubu, okumalardan elde edilen kazanımların paylaşılması için öğretmenlere bir forum düzenler. Katılım öğretmenlere 1 kredi kazandırır.

Eğitimin türü	Gereksinimler
(d) Modern eğitim teknolojileri eğitimi (20 kredi)	Eğitimin 3 düzeyi bulunmaktadır: başlangıç, orta ve ileri. Her okul, ders planı tasarımı konusunda bir sergi ve yarışma düzenler. İncelemeden sonra uygun krediler verilir.
(e) Uzmanlardan rehberlik, akranlardan yardım (kredisi belirlenmemiştir)	Okuldan veya okul dışından, çalışan veya emekli olmuş (genellikle özel sınıf olmak üzere) kıdemli öğretmenler, öğretim araştırma liderleri ve branş liderleri davet edilerek ders gözlemi yapmaları, öğretmenlerle görüşmeleri, belkemiği öğretmenlere eğitim vermeleri istenir. Mentor danışman oranı genellikle 1:1 veya 1:2'dir. Katılımcı her öğretmen 2 kredi alır. Üstad-talebe ilişkisi. Mentorluk yapan öğretmen, mentorluk planını ve sonucunu yazılı olarak verir. Mentor, yılda 4 kredi kazanır.
(f) Mikro kurslar/ dersler tasarlama	Okul, uzmanları davet ederek, yılda üç ila beş mikro okul temelli eğitim programı (ilk ve ortaöğretim okulları için öğretim araştırma grupları kurmak, vb.) tasarlamasını ister. Katılımcı her öğretmen 3 kredi kazanır.

Kaynak: Tang (2010) dan aktaran Tan, 2013, s.201-202.

amaç ise, sadece Çin'de değil, uluslararası alanda tanınan müdür ve öğretmenler yetiştirmektir. Bu kapsamda yapılan projeler şunlardır:

- *Ünlü Öğretmen, Ünlü Müdür Projesi*: Güçlü yönetim ve liderlik becerileri gösteren model müdürler ve belediye/eyalet süper öğretmeni, araştırmacı lideri, uzman öğretmeni veya uluslararası eğitim uzmanı öğretmenler yetiştirmek (Shen, 2007'den aktarılmıştır).
- *Ünlü Öğretmen Stüdyosu*: Bu merkezlerdeki öğretmenler, 10'ar kişilik öğretmen gruplarına, bir yıl süreli olarak, ders gözlemi ve çeşitli eğitimsel konularda mentorluk yapmaktadır (Zhao, 2009'dan aktarılmıştır).
- *Müfredat Reform Projesi 862*: 862 farklı ilk ve ortaöğretim dersine ait çekimler, öğretmen web portalına yüklenerek, ilgili branş öğretmenlerinin bu çekimleri izleyip forumları tartışmaları sağlanmaktadır.

Şangay'daki eğitim yetkilileri, öğretmenlerin eylem araştırması yapabilmelerini önemsemektedir çünkü eğitim sistemlerini geliştirme yöntemleri, öğretmenlerin yaptıkları araştırmalara dayanmaktadır. Şangay'daki tüm öğrencilerin üst düzeyde

performans göstermeleri, öğretmenlerin hiçbir öğrencinin geri kalmasına izin vermemeleri beklendiğinden, öğretmenlerin güçlük çeken öğrenciyi tespit etmesi, sorununu teşhis etmesi ve öğrencinin performans problemini çözecek, sürekli güncel tutulan bilgi ve becerilere sahip olması büyük önem taşımaktadır. Şangay’da öğretmenler belirli bir konuyu öğretmeye odaklanmış “öğretim çalışma grupları”nda öğretim becerilerini geliştirirler. Çalışma grubunun önceden belirlenen toplantılarına laboratuvar asistanı gibi ilgililer de katılır ve bir sonraki hafta işlenecek belirli bir konunun ders planı detaylı bir şekilde yapılır. Ders planı, öğretmene ders esnasında rehberliğin yanı sıra öğretmenin mesleki performansının belgesi niteliğindedir. Öğretim faaliyetinin icrası sırasında öğretmenler birbirlerini gözleyebilir. Örneğin, müfredatta yapılan bir değişiklik sonucunda yeni bir konunun katılması durumunda, genç veya öğrenci öğretmenler kıdemli öğretmenlerin derslerini gözleyerek onlardan öğrenebilir; ya da kıdemli öğretmenler gençlerin derslerini izleyerek onlara mentorluk yapabilir; ya da okul müdürü yapıcı gelişim desteği verme veya denetleme amacıyla dersleri izleyebilir. Öğretmenlerin, çok sayıda öğretmenin izleyebileceği, performansını üst düzeyde sergilediği, açık dersler (*demonstrative lesson*) vererek geribildirim almaları da beklenir. Bu bağlamda öğretim ve öğretmenlik aslında kamuya son derece açık bir faaliyettir. Dolayısıyla Çin sınıflarında öğrencilerin yanı sıra gözlem amacıyla bulunan yetişkinleri görmek her zaman mümkündür. Öte yandan bu şekilde yapılandırılmış öğretim etkinliği hem idare için bir araç hem de mesleki gelişim için önemli bir etkinliktir. Çünkü bilgi ve becerilerini geliştirmek anlamında öğretmenin omuzlarına ciddi bir yük bindirmesinin yanı sıra diğer öğretmenlerin hangi yöntemlerle iyi sonuçlar elde ettiğinin görülmesini sağlamaktadır (Tucker, 2014b, s.8; Wong, 2005, s.552; Jensen ve diğerleri, 2012, s.102-103; OECD, 2012d, s.48).

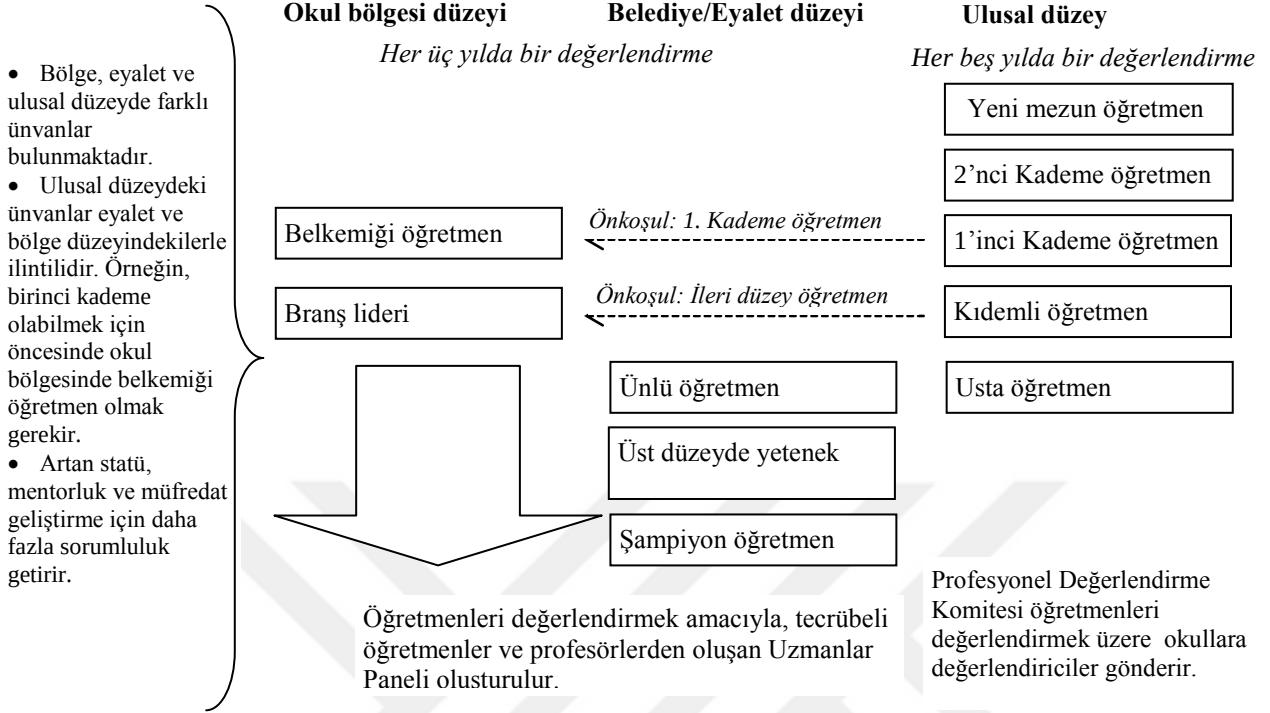
Öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılmalarını desteklemek ve kolaylaştırmak için, okullar kendi çaplarında önlemler alabilmektedir. Okuldaki tüm öğretmenlerin açık dersler vereceği “öğretim festivali” veya haftanın bir gününü “açık gün” olarak düzenlemek bu önlemlerden birisidir. Okula henüz katılmış yeni öğretmenlerin “tanışma dersi” vermesi de bu öğretmenlerin hızlı adaptasyonu için faydalı olmaktadır. Özellikle genç öğretmenler için “en iyi gelişim ödülü”, “bilgi teknolojisinin branş

öğretimine katılması ödülü” vb. teşvikler de destekleyici işlev görmektedir (Tan, 2013, s.203).

Haftalık toplanan öğretim çalışma gruplarının yanı sıra, aynı sınıfta derse giren tüm öğretmenler de her hafta toplanırlar. Böylece, farklı derslerde farklı öğretmenlerin gözlemleri sonucunda yaşanan sorunlar tespit edilerek çözümler geliştirilmeye çalışılmakta veya bu sorunu yaşamayan öğretmenlerin nasıl başarılı oldukları öğrenilmektedir.

Şangay’da öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten dört kategori bulunmaktadır. Birinden diğerine geçiş, açık dersler vermesi, yeni öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunması, eğitim-öğretim konusunda yayın yapması, kendi okulu dışında düşük sosyoekonomik göstergelere sahip bir okulda öğretmenlik yapması gibi etkenlere bağlıdır. Yerel yönetimler genellikle değerlendirmeler sonucunda seçilen en iyi öğretmenlerin öğretim yüklerini hafifleterek onların diğer öğretmenlere konferanslar vermesini, açık dersler sunmasını veya yerel ya da ulusal düzeyde öğretmenlere koçluk yapmasını sağlamaktadır. Yeni program veya politikalar, özel olarak seçilmiş okullarda yapılan pilot uygulamalardan sonra genele yayılır ve bu okullardaki en iyi öğretmenler ortak araştırmacı (*co-researcher*) olarak yeni uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi süreçlerine katılırlar.

PISA sınavlarında başarılı olan diğer Doğu Asya ülkelerinde de olduğu gibi, Şangay’da öğretmenler, üst düzeyde performans gösteren meslektaşlarından her zaman destek alırlar, kendilerini asla yalnız hissetmezler. Öğrettikleri dersin niteliğini yükseltmek için branş öğretmenleri disiplinli bir şekilde birlikte çalışırlar. Böylece düşük performans sergileyen öğretmenler neyin doğru olduğunu görmüş olurlar. Öğretmenler düşük performansın nedenlerini görüp kendi aralarında tartışarak, bu durumda olanlara kendilerini geliştirme fırsatı sunabilmektedirler. Öte yandan, iyi öğretmenlerin prestij ve sorumluluk basamaklarında (müdürlük gibi) yükselme imkânları olduğundan, onlar da daha iyi olmak için motive olurlar (OECD, 2011b, s.15; Jensen ve diğerleri, 2012, s.93-96; OECD, 2012d, s.48).



Şekil 4.5. Şangay’da Öğretmenlerin Profesyonel Gelişim Aşamaları (Mourshed, Chijioke ve Barber, 2010, s. 80)

Şekil 4.5’te ulusal ve eyalet düzeyindeki unvanlarla ilişkileri de görülen Şangay öğretmen kariyer evreleri resmi olarak dört kademedен oluşmaktadır (Tan, 2013, s. 134; (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.28; Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.11):

1. Üçüncü kademe (yeni) öğretmenler: Bir-üç yıl süreli çalışanlar
2. İkinci kademe öğretmenler: Üç-beş yıl görev yaptıktan sonra üçüncü kademedен terfi etmiş olan orta düzey öğretmenlerdir. Okulda iç değerlendirmeye tabidirler.
3. Birinci kademe öğretmenler: İkinci kademedе en az beş yıl görev yaptıktan sonra terfi etmiş ileri düzey öğretmenlerdir. Okulda iç değerlendirme, okul bölgesi düzeyinde dış değerlendirmeye tabidirler.
4. Kıdemli öğretmen: En az beş yıl birinci kademedе çalıştıktan sonra terfi eden öğretmenlerdir. Okul düzeyinde iç değerlendirme, okul bölgesi düzeyinde dış değerlendirme tabidirler.

5. Olağanüstü (*outstanding*) öğretmen: Uzun yıllar çalışan ve olağanüstü öğretim uygulamaları olan öğretmenler.

Her bir kademe (evre) arasındaki geçiş, Ulusal Eğitim Komisyonu (*National Education Commission*) tarafından belirlenmiş eğitim, öğretim ve araştırma ölçütlerinin karşılanmasıyla gerçekleşebilmektedir (Zhang, 2008, s.159-160).

Bu ölçütlere göre, örneğin;

Üçüncü kademedeki bir ortaöğretim öğretmeni;

- 3-yıllık bir yükseköğretim programından mezun olmalı,
- Bir yıllık bekleme (staj) süresini doldurmalı ve eğitim, psikoloji ve pedagoji alanlarında temel bilgiler ile ortaokulda bir branşı öğretebildiği becerisine haiz olduğunu göstermelidir.

İkinci kademeye geçebilmek için aşağıdaki ölçütleri karşılamalıdır:

- 4-yıllık bir lisans programından mezun veya üçüncü kademedeki en az iki yıl öğretmenlik yapmış olmalı,
- Bir yıllık bekleme süresini doldurmalı ve eğitim, psikoloji ve pedagoji alanlarında çok bilgili olduğunu göstermeli,
- Bir branşı öğretebilmeli,
- Öğrencilerini eğitme yöntem ve ilkelerinde uzmanlık ve sınıf öğretmeni olma becerilerini sergileyebilmelidir.

Birinci kademe öğretmeni olabilmek için ise, aşağıdaki nitelikleri haiz olmalıdır:

- En az dört yıl ortaöğretim öğretmeni olarak çalışmalı veya yüksek lisans unvanı olmalı,
- Bir branşta temel teorilere ve alan bilgisine tam olarak hakim olmalı; müfredatı, öğretim materyalini, ilke ve yöntemlerini bağımsız bir şekilde uygulayabilmeli; eğitsel kol faaliyetlerini düzenleyebilmeli ve etkili öğretmenlik yapabilmelidir.

- Öğrencilerini uygun bir şekilde eğitebilmeli; öğrencilerin içinde bulundukları duruma ve psikolojik özelliklerine göre ideolojik ve ahlaki eğitim verebilmeli; eğitim etkinliği becerileri edinebilmelidir.
- Öğretim araştırma faaliyetleri planlayıp uygulayabilmelidir.

Kıdemli öğretmen olmanın koşulları ise şunlardır:

- Ortaöğretimde birinci kademe öğretmeni olarak en az beş yıl çalışmalı veya doktora yapmış olmalıdır.
- Bir alandaki temel teorilere ve alan bilgisine tam olarak hakim olup zengin öğretim tecrübesi ve eğitim etkililiği yüksek olmalı; veya politik ve ahlak eğitimi ile sınıf yönetiminde uzmanlaşarak ciddi başarılarla imza atmalı ve güçlü bir deneyim geçmişi olmalıdır.

Uygulamada, belediyeler ve okul bölgesindeki yöneticiler, bu ölçütlere eklemeler yapabildikleri gibi, nadiren, tüm ölçütlerin karşılanmasını beklemeyebilmektedir. “İstisnai terfi” adı verilen bu uygulamada, diğer tüm niteliklere tam olarak haiz bir öğretmenin, örneğin hizmet süresini doldurmasını beklemeyebilmektedirler (Zhang, 2008, s.161).

Bu unvanların yanı sıra, Şangay’da mükemmel öğretmenlere verilen iki onur unvanı daha bulunmaktadır:

- Belkemiği (*gugan*) öğretmen: En az 30 yaşında tecrübeli öğretmenlerdir. Şangay öğretmenlerinin yaklaşık %30’unu oluşturmaktadır.
- Özel kademe (*special grade – teji*) öğretmen: Öğretim ve liderliklerinde olağanüstü öğretmenlerdir. Yeni, farklı ve başarılı uygulamalarıyla fark yaratmış, yetkililerin ve öğretim camiasının dikkatini çekmiş tecrübeli öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri (*jiaoyanzu*) bu yaklaşım, Şekil 4.5’te görüldüğü gibi, ulusal, eyalet ve okul bölgesi düzeyinde öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile iç içe geçmiş durumdadır. Her kademe öğretim ve geliştirme faaliyetleri ya da sorumlulukları bağlamında farklı zorunluluklar gerektirmektedir. Basamaklar arasında geçiş tecrübeli akranlar veya profesörlerden oluşan uzmanlar ve

değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda olmaktadır. Bu bağlamda Şangay’da ulusal düzeyde kariyer geçişleri eyalet ve okul bölgesi çapında geçişlerle paralel olmaktadır. Örneğin, okul bölgesi düzeyinde “Belkemiği Öğretmen - *gugan*” olabilmek için önce ulusal düzeyde “Birinci Kademe Öğretmen” olmak gerekmektedir. Eyalet düzeyinde “Ünlü Öğretmen - *mingshi*” olabilmek için ulusal düzeyde “Kıdemli Öğretmen” basamağında olmak gerekirken ve bu statü ustalık sisteminde önemli bir konumu temsil etmektedir. Her *mighshi*’nin birkaç öğretmene mentorluk yapması ve iki haftada bir kendileriyle buluşması beklenmektedir. Bu mentor öğretmenlere (genellikle okullarında) bir ofis ve kaynak tahsis edilerek okul bölgelerindeki veya şehirlerindeki diğer öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarına ve müfredat geliştirme ekiplerine liderlik yapmaları istenmektedir. Yeni ders kitapları yazmak, danışmanlık yapmak, çeşitli projelere liderlik yapmak bu ofislerde görev yapan mentor öğretmenlerin diğer faaliyetleri arasında sayılabilir (Mourshed, Chijioke ve Barber, 2010, s. 79; Li, Tang ve Gong, 2011, s.765-766).

Şangay’da, ilköğretim öğretmenleri de dahil olmak üzere, öğretmenlerin öğretmenliğini yaptıkları alanda bir lisans programından mezun olmaları zorunluluğu bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen olabilmek için sertifika (*licensure*) sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca, işe alım sürecinde okullar hem mülakat yapmakta hem de adayların pedagojik yeterliliklerini sergilemeleri gereken bir deneme dersi yapmalarını istemektedirler. Alan bilgisinin tam olarak alındığı lisans eğitiminin yanı sıra, geleneksel ifade tarzıyla usta-çırak ilişkisi kapsamında öğretmenlik sanatının öğrenilmesine de özel önem verilmektedir. Bu amaçla tüm öğretmenlerin bir mentoru bulunmasına ilaveten mesleğe yeni başlayan her öğretmene farklı konularda birden fazla mentor atanmaktadır. Örneğin, bir mentor özellikle sınıf yönetimi konusuna odaklanırken, diğeri branş bilgisi konusunda çalışabilmektedir (Jensen ve diğerleri, 2012, s.13 ve 74; AITSL, 2014, s.21; Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.11). Mentorların genellikle ders yükü bulunmamakta; böylece, birkaç yeni öğretmenin gelişimine destek vermesi sağlanmaktadır. Yeni öğretmenin de ders yükü azaltılmıştır. Hem mentor öğretmenin verdiği dersleri izleyerek hem kendi derslerini mentor öğretmenin izlemesi ve ardından geribildirim vermesi yoluyla profesyonel gelişimini sürdürmesi sağlanmaktadır. Bu yöntemin, lisans eğitimi sırasında verilen teorik yaklaşımlardan

daha etkili olduğu düşünülmektedir (Tucker, 2014b, s.18; Wong, 2005, s.553; Wong, 2006, s.81-82; AITSL, 2014, s.21; Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.24).

Usta-çırak ilişkisinin etkili bir şekilde yürümesini sağlayan bir diğer unsur ise, öğretmen kariyer basamaklarıdır. Şangay öğretmen kariyer basamaklarında en üstte yer alan yaklaşık 900-1000 öğretmenin dışında kalan her kademedeki öğretmenin bir mentoru bulunmaktadır. Şangay'da mentorluk bire bir ve grup mentorluğu olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Sallah ve Tan, 2013, s.154-155):

- Birebir mentorlukta, kıdemli bir öğretmen (genellikle bir *gugan*) yaklaşık üç yıllığına yeni öğretmene mentor olarak atanır. Mentorluk, öğretimin ders planı ve öğretim materyalinin hazırlanmasından ödev ve sınavların notlandırılmasına kadar tüm öğretim süreçlerini kapsar. Danışanın gelişimi sadece mentor tarafından değil, mentora bu sorumluluğu veren ve ondan hesap soran (*accountability*) okul yönetimi tarafından da takip edilir. Yeni öğretmenlerin dışında, uzman öğretmen olabilecek potansiyele sahip öğretmenlere de özel mentorluk yapılmaktadır. Öte yandan Şangay'da sadece öğretmenler değil, genç müdürlere de tecrübeli ve başarılı okul yöneticileri tarafından mentorluk yapılmaktadır.
- Grup mentorluğu ise, öğretim araştırma (*jiaoyanzhu*) veya ders planı hazırlama (*beikezhu*) gruplarında yapılmaktadır. Aynı zamanda yeni öğretmenleri yetiştirmekle görevli bir grup liderinin gözetiminde, her biri 40 dakika süreli haftada iki-üç toplantı hem öğretmenlerin gelişimlerini hem de araştırma faaliyetlerini ciddiye almalarını sağlamaktadır. Bu gruplarda öğretmenler öğretim-araştırma konusundaki deneyimlerini de paylaşırlar. Yeni teori ve uygulamalarla ilgili fikirlerin paylaşılması, sınav sorularının ve ders sırasında karşılaşılan sorunların tartışılması, önerilerin paylaşılması ve tartışılması, öğretim konusunda araştırmalar yapılması bu grupların etkinliklerindendir.

Liu (2010)'ya göre, yeni öğretmenlerin eğitiminde okullar kendilerine özgü yöntemler de geliştirebilmektedir. Örneğin, bir okulda mentorluk ve öğretim araştırma gruplarının faaliyetleri grup mentorluğu olarak şu şekilde birleştirilmiştir (Aktaran, Sallah ve Tan, 2013, s.155)

- Birinci yılında, araştırma grubundan tecrübeli bir öğretmen yeni öğretmene mentorluk yapar.
- İkinci yılında, ders hazırlama grubunun *gugan* öğretmenleri görevi devralır.
- Üçüncü yılda, araştırma grubunun *gugan* öğretmenleri görevi devralır
- Dördüncü yılda, farklı okullardan araştırma grubunun *gugan* öğretmenleri devreye girer.
- Beşinci yılda ise, okul bölgesinin “Ünlü Öğretmen Ofisi”nden veya bir eğitim araştırmaları merkezinden bir uzman süreci tamamlar.

Mentorluğun mutlaka sadece yüz yüze olması gerekmemektedir. Kimi zaman tartışmalar çevrimiçi (*online*) olarak da yapılabilir. Böylece farklı okullardaki ilgililerin de katılımı sağlanarak daha esnek ortamlar oluşturulmuş olur. Ayrıca, kaynakların paylaşımını teşvik etmek maksadıyla, elde edilen doküman ve araştırma bulguları, okulun dahili portalında tüm personelin kullanımına sunulur.

Danışan ve mentor öğretmenin düzenli aralıklarla görüşmesinin yanı sıra, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve zümre başkanları da her hafta ayrı ayrı toplanır; derslerin kendi içinde ve disiplinler arasında nasıl daha etkin işlenebileceğini tartışırlar. Ayrıca, zümre başkanlarının okul bölgelerindeki diğer okulları düzenli olarak ziyaret ederek derslere katılmaları ve paylaşımda bulunmaları istenmektedir. Tüm bu etkinliklerde amaç, öğrenciler kadar öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması; öğretim uygulamalarını müştereken sahiplenme; ve sistem içinde tutarlılık ve işbirliğini sağlamak ve geliştirmektir. Öğretmen ile müdür veya yardımcısı arasındaki bir etkileşimden ziyade, öğretmenlerin kendi aralarında ve birbirlerinden öğrendikleri bir ortam söz konusudur. Bu görüşmelerde ders planlarının yanı sıra öğrencilerin soracakları sorular da tartışılır. Çünkü sorular, öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini, öğretileni ne kadar yanlış veya doğru anladıklarını gösteren dersteki önemli anları oluşturmaktadır (Mourshed, Chijioke ve Barber, 2010, s. 79; Jensen ve diğerleri, 2012, s.74-78).

Mentorluğun önemli uygulamalarından birisi de ders gözlemleridir. Genç bir öğretmenin (genellikle 35 yaş altı kastedilmektedir) herkese açık bir ders verme sürecini Wu, Zhang ve Tian (2009) şu şekilde açıklamaktadır: genç öğretmen önce ders planını

hazırlar ve buna göre dersini yapar. Ardından, mentorundan planını incelemesini ister ve önerdiği değişikliklerle dersi yeniden yapar. Sonra öğretim-araştırma grubu planı inceler, gerekirse, değişiklikler yapar ve öğretmen yeniden dersi yapar. Üç-dört turdan sonra öğretmen ders işlemenin temel inceliklerini öğrenmiş olur (Aktaran Salleh ve Tan, 2013, s.155).

Bu sistemde öğretmenler, performansları bağlamında yöneticilere değil de birbirlerine hesap vermektedir. Böylece disiplinli bir sürekli gelişim ortamı sağlanmakta, öğretim standartlarının sürekli yükseltilmesi sağlanmış olmaktadır (Tucker, 2014a). Çin kültüründeki itibar kavramı da göz önünde bulundurulduğunda, bu yöntemin ne kadar etkili olduğu daha iyi takdir edilebilecektir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyim kazanması için hizmet öncesi eğitimden itibaren sınıf ortamında bulunmaları sağlanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlik lisans programlarında altı aylık bir sınıf deneyimi (staj) uygulaması yapılması sağlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıl deneme süresi olarak kabul edilmekte ve bu süreçte zamanlarının yarısını sınıfta geçirirken diğer yarısında bölgedeki öğretmen eğitim merkezinde etik, pedagoji ve öğrenci merkezli etkinliklerin tasarlanması gibi konularda eğitim almaları istenmektedir. Bu deneme süreci sonunda, eğitim merkezi ve okul tarafından yapılan değerlendirmede başarılı olamayan adaylar, mesleğe kabul edilmeyebilirler. Bu süreç, aynı zamanda, öğretmen adaylarının gerçekten bu mesleği isteyip istemedikleri konusunda kendilerini değerlendirdikleri bir süreç olarak da işlev göstermektedir (Qiu, 2015, s.26; Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.30).

Tüm bu nedenlerden dolayı, özellikle Şangay'dakiler olmak üzere, Çinli öğrencilerin başarılarında öğretmenlerinin anahtar rolü oynadıkları söylenebilir (Li, 2013, s.316).

4.1.6.3. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

Öğretmenler dört temel kategoride değerlendirilmektedirler (Zhang ve Ng, 2011, s.571): ahlaki davranış (*moral conduct*), yeterlilik, başarılar ve görevler. Ahlaki davranış ve tutum kriteri, öğretmenlerin kendilerini ne ölçüde işlerine adadıklarını, öğrencilerini ne kadar sevdiklerini, okul kurallarına ne denli uydıklarını ve ne ölçüde disiplinli olduklarını, vb. ölçmeyi amaçlamaktadır. Yeterlilik ve başarı kriterleri doğayla uyum

(*pastoral care*), öğretim ve öğretim araştırmalarına odaklanmaktadır. Öğretim araştırmalarından kasıt öğretmenlerin herhangi bir konuyu daha iyi öğretmek ve genel anlamda öğretmenlik becerilerini geliştirmek için bir araya gelip yaptıkları çalışmalardır. Bir grup öğretmenin bir dersi izlemesinden sonra dersle ilgili olarak yaptıkları tartışmanın kastedildiği işbirlikçi ders gözlemi en yaygın öğretim araştırması faaliyetidir. İşbirlikçi ders gözlemi dahil olmak üzere ders izleme, eğitim programlarına katılım ve ilgili diğer görevlerin yapılması öğretmenin görevleri arasında yer almaktadır.

Okuldaki değerlendirme süreci öğretmenin değerlendirme listesindeki standartlara göre kendisini değerlendirmesi ile başlamaktadır. Ardından öğretmen kendi zümresindeki üç-dört kişiden oluşan (bölüm başkanı, zümre başkanı ve normal öğretmenlerden oluşan) bir değerlendirme paneli tarafından değerlendirilir. Panel öğretmeni aynı değerlendirme formuyla değerlendirerek bir not verir. Son aşamada ise, okul yöneticileri tarafından okul değerlendirmesi yapılır. Okul yöneticisi ve yardımcıları (ara yöneticiler) öğretmeni; öğrencilerinin sınav notları, ders gözlemi, öğretmenin günlük çalışmasının denetlenmesi, bölüm değerlendirmesi ve diğer ilgili kriterler doğrultusunda değerlendirir (Zhang ve Ng, 2011, s.571).

Tan (2013, s.204) ise, Şangay'da öğretmenlerin beş kategoride değerlendirildiğini belirtmektedir. Bunlar; ahlak, beceri, çalışkanlık, sonuçlar ve dürüstlüktür. Bu değerlendirme ölçeğinde her bir kategorideki beklentiler Tablo 4.8'de verilmiştir. Öğretmenlerin bir kariyer evresinden diğerine geçişlerinde, tüm öğretmenler için geçerli bu değerlendirme formunun yanısıra, profesyonel gelişim planındaki ölçütler de devreye girmektedir. Birinci kademe ve üstü öğretmenler için iç ve dış değerlendirme, diğerleri için ise sadece iç değerlendirme yapılmaktadır. Law (2009)'dan aktarıldığına göre, iç değerlendirmede, okul bir terfi ve atama komisyonu kurarak başvuruda bulunan öğretmenin portfolyosunu inceler. İlgili öğretmenin son birkaç yıldaki yıllık değerlendirmesi, okulda veya yerel düzeyde yapılan açık derslerin kayıtları, örnek ders planları, öğretim veya eğitim reformu konusunda tek veya iki yazarlı yayınları, araştırma başarılarına dair kanıtlar (ödülleri) bu dosyada bulunması gereken dokümanlardır. Dış değerlendirmede ise, eğitim bürosundan ilgili alanın uzmanlarından oluşan panel tarafından değerlendirilmeden önce, başvuruda bulunanın iç

değerlendirmede başarılı bulunması gerekmektedir. Panel üyeleri, kişinin portfolyosunu incelemelerinin yanı sıra okulun tavsiyelerine bakıp derslerini izleyerek kararlarını verirler (Tan, 2013, s.206).

Tablo 4.8. Şangay’da bir Okulda Öğretmenin Öğretim Faaliyetinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi Formu

1’inci Seviye Endeks	2’nci Seviye Endeks	3’üncü Seviye Endeks
Ahlak	Zorunlu görevlerdeki performans	Anavatanını ve Partiyi sever; Partinin eğitim politikasını tavizsiz uygular; yasalara uygun öğretim yapar; politik öğrenme ve okul grup etkinliklerine aktif olarak katılır.
	Davranış ve kendini geliştirme	Öğretim etiğine sadıktır; başkalarına destek ve rol model olur; mesleğini sever ve adanmıştır; öğrencilerine açık veya gizli fiziksel ceza uygulamaz.
	Takım ruhu	Grubunu sever ve arkadaşlarına saygı duyar, karşılıklı yardımlaşır; paylaşımda bulunur, aktif olarak gelişim gösterir; takım için kazanır; organizasyonuna önem verir; okulunun şanını korur.
Beceri	Eğitim becerisi	“İki uçlu” (ulusal eğitim ve hayat eğitimi) eğitimi uygular; öğrencinin ideolojik ve ahlaki davranışına önem verir; öğrencinin psikolojik danışmanlığına odaklanır; velilerle iletişimde yeteneklidir.
	Öğretim becerisi	Açık hedefleri olan öğretim planları tasarlar ve uygular; derslerini dikkatli bir şekilde hazırlar; müfredat standartlarına sıkı sıkıya bağlıdır; ders planlarını hazırlama ve çevrimiçi sisteme yüklemede ciddidir; öğretim kaynaklarını biriktirir.
		Doğru içerikle dersini verir; hedef kitleye odaklanır; önemli noktalara vurgu yapar ve güç konuları ayrıca ele alır; öğrencilerle etkileşimde bulunur; üst düzeyde etkili öğretim yapar.
		Ödevleri, dersin hedeflerine güçlü bir şekilde odaklanarak tasarlar ve kontrol eder; uygun sorular sorar; notlandırma ve yönlendirmede özenlidir.
		Öğrencilere sabırla ve dikkatle koçluk yapar; zayıf ve güçlü öğrencilere eşit bir şekilde odaklanarak farklılaştırılmış öğretim yapar; öğrencilerin mükemmellik ve yıllık sınıf geçme oranlarını yükseltir.
		Sınav sorularını uygun zorlukta ancak gereksinimleri de karşılayacak şekilde hazırlayabilir; sınav gözetmenliği ve notlandırmanın gerektirdiklerini aksatmadan yapar; öğrencilerin başarı istatistiklerinin analizini özenle yapar.
	Araştırma becerisi	Her kademedeki öğretim araştırma etkinliklerine katılır; ders gözlem ve eleştirilerine katılım sağlar; düzenleme ve gereksinimlere uygun şekilde kamuya açık dersler verir; ders konusu araştırmalar ve öğretim araştırma etkinliklerinde aktif rol alır; öğretim üzerinde derin düşünmeye önem verir; inovatif ve uygulama becerisi vardır.

1'inci Seviye Endeks	2'nci Seviye Endeks	3'üncü Seviye Endeks
Çalışkanlık	Uyumluluk ve disiplin	Okulun kural ve düzenlemelerine kesin olarak uyar; öğretim kazası ve düzensizlik yaşamaz.
	İş sorumluluğu	Tüm görevleri yerine getirir; mesleğine adanmıştır; öğretimde taviz vermez; kendisine verilen tüm eğitim ve öğretim görevlerini tamamlamada güçlü bir sorumluluk duygusu vardır.
	İş yükü	Tüm öğretim yükünü kabul eder; okulun üstlendiği diğer işleri tamamlamada inisiyatif ve aktif rol alır.
Sonuçlar	Eğitim etkisi	Öğrencinin davranışını etkili bir şekilde düzenler; iyi bir sınıf ve öğrenme atmosferi oluşturur; uyumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturur ve sürdürür.
	Öğretim kalitesi	Üst düzeyde etkili öğretim yapar; öğretimin niteliğini sürekli artırır; ortak sınav sonuçlarını, geçme oranını ve sıralamayı yükseltir; öğrencilerini akademik, fiziksel ve sanatsal yarışmalara yönlendirir; okul bölgesi ve üstü düzeyde ödüller alır.
	Araştırma çıktısı	Ders konularının araştırılmasını üstlenir ve okul düzeyinde ya da daha üst kademede deneyimlerini paylaşır; araştırma, öğretim vakaları ve bunlarla ilgili düşünceler oluşturur; okul bölgesi veya daha üst düzeyde öğretim ve branş araştırma yarışmalarında ödüller alır; öğretim reformu ve öğretim araştırması konusunda makaleler yayınlar.
	Profesyonel gelişim	Bireysel profesyonel gelişim için açık hedefler belirler; işle ilgili eğitimde ve okul temelli eğitimde aktif rol alır; profesyonelliğini ve iş becerisini sürekli yükseltir.
	Okulun ününe katkı	Okulun özel niteliklerini yansıtan projelerin oluşturulmasına kayda değer katkı sağlar; eğitimde reform deneyimlerine, araştırma projelerine ve akademik öğretimin niteliğinin geliştirilmesine yardımcı olur; okul düzeyinde veya daha üst düzeyde övgü alır.
Dürüstlük	Dürüstlük ve öz disiplin	Öğrencilere gönülden hizmet eder; kişisel kazanç ve kayıplara önem vermez; kendine çalışmaz; para ve hediye kabul etmez; evde özel ders vermez.

Kaynak: Shinan Orta Okulundan aktaran Tan, 2013, s.205-206.

Tablo 4.9 ise, Şangay'da bir başka okuldaki öğretmen değerlendirme ölçütlerini göstermektedir. 100 puan üzerinden yapılan bu değerlendirmede, her bir alt değerlendirme ölçeği için puanlar belirlenerek hem öğretmenin kendi kendisini değerlendirmesi, hem de zümre ve okulu tarafından değerlendirilmesi istenmektedir. Öz değerlendirme, zümre değerlendirmesi ve son (yöneticilerin) değerlendirme, öğretmen değerlendirmenin temel süreçlerini oluşturmaktadır. Ancak bu süreçlerin yanında, özellikle yöneticilerin yararlandığı, değerlendirilecek öğretmen ile ilgili bazı veri toplama yöntemleri de kullanılmaktadır. Bunların en başında ders izleme gelmektedir.

Tablo 4.9. Şangay’da Başka Bir Okuldaki Öğretmen Değerlendirme Ölçütleri

Kategori	Madde	Gereksinim (Gösterge)	Öz değerlendirme	Zümre değerlendirme	Okul değerlendirme
Öğretmenin ahlaki durumu (%10)	Siyasi çalışma, profesyonel gelişimi ve kurallara uyması (5’)	Siyasi çalışmalara aktif olarak katılır; eğitim görevlerini zamanında tamamlar, kendini sürekli geliştirir; yasalara ve okulun disiplin kurallarına kesin ve tam olarak uyar.			
	İşini ve öğrencilerini sevmesi (3’)	Disiplinlidir, ciddi çalışır, öğrencilerini sever, öğrencilerine fiziksel ceza vermez, öğrenciler ve veliler kendisinden üst derecede tatmin olur.			
	Birlik ve işbirliği (2’)	Grubundakilerle iletişimi güçlü ve işbirliği içindedir, takım çalışması ruhuna ve eğitsel hizmet bilincine sahiptir, asla birlik ruhuna aykırı bir şey yapmaz.			
Ahlak eğitimi (%14)	İdeolojik eğitim (3’)	Öğretilen konuların ve öğrencilerin ideolojik durumlarına dayanarak, ideolojik eğitimi, vatanseverlik eğitimi ve ahlak eğitimi etkili bir şekilde uygular; konuların öğretimi sürecinde öğrencilerin psikolojik niteliklerini destekler; öğrencilerine saygı duyar ve öğrencileri kendisinden üst düzeyde tatmin olurlar.			
	Öğrencinin davranış normları ve yönetilmesi konusunda eğitim (3’)	Öğrencilerin kurallara ve günlük davranış normlarına uymaları ve iyi davranış kuralları ve öğrenme alışkanlıkları geliştirmeleri için onlara rehberlik eder; eğitimleri için sınıf öğretmeni ile işbirliği yapar; sınıf disiplini ve ders sonrası yönlendirmesi bağlamında öğrenciler öğretmenden son derece memnundur.			
	Eğitim becerisi (3’)	Eğitim araştırmalarına ve eğitsel aktivitelerin hazırlanması ve yönlendirilmesine aktif olarak katılır; her tür eğitsel kaynağı ve imkânı etkili eğitim için koordine edebilir.			
	Eğitim etkililiği (5’)	Sınıf ortamının geliştirilmesinde somut sonuçlar elde edebilir; sınıflarına çeşitli unvanlar verilmiştir; öğrencileri iyi öğrenme alışkanlıklarına sahiptir ve ders çalışmada isteklidirler; “problem öğrencilerin” eğitiminde etkilidir.			
Öğretim ve öğretim araştırması (%68)	Sınıftaki öğretimi (5’)	Öğrencilerine bilgi ve beceriler öğretir, karakterlerini geliştirir; öğretim sırasında doğal davranır, açık ve net iletişim gerçekleştirir; dersinin içeriği önemli noktalar vurgu yapacak şekilde, makul bir biçimde yapılandırılmıştır; sınıf yönetiminde iyidir ve öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterir.			
	Ders hazırlığı ve ödevler (4’)	Ders hazırlığında titizdir, müfredat standartlarını karşılar ve öğrencilerin durumlarına uygun davranır; öğrencilerine uygun miktarda ödev verir, ödevleri zamanında ve doğru bir şekilde değerlendirir.			

Kategori	Madde	Gereksinim (Gösterge)	Öz değerlendirme	Zümre değerlendirmesi	Okul değerlendirme
Öğretim ve öğretim araştırması (Devamı) (%68)	Öğretim reformu ve inovasyon (5')	Öğretim reformunda ve “diyalogla öğretim” ve “iki dilli öğretim” araştırma programlarının uygulanmasında aktiftir; okul temelli araştırma ve okul temelli müfredat geliştirilmesi faaliyetlerine aktif bir şekilde katılır; bölge düzeyindeki öğretmen geliştirme programına ve mentorluk faaliyetine katılır.			
	Öz gelişim (4')	Kitap değerlendirmesi yapar, sınav kâğıdı tasarlar, elektronik bir ders planını yükler ve paylaşır, zümre veya üzeri düzeyinde açık ders verir; bölge yarışmalarına aktif olarak katılır ve 10 ders gözlemi yapar.			
	Öğretim etkililiği ve başarıları (38')	Öğrencinin becerisini ve zekâsını geliştirmeye önem verir; öğrencilerinin sınav notları giderek iyileşir ve yüksek geçme oranına ulaşır, sınav başarı dereceleri giderek artar; öğrencilerin farklı araştırma temelli müfredata aktif olarak katılmalarını sağlar; öğrencilerin çeşitli yarışmalara katılmalarını ve dereceler almalarını sağlar.			
	Kaynak geliştirme (2')	Gelişim kaynaklarını elektronik platformlarda paylaşır ve zenginleştirir; elektronik ders planlarının yüzdesi %80'e, elektronik ödevlerinin yüzdesi %10'a, elektronik sınavlarının yüzdesi %100'e ulaşmıştır.			
	BT'nin öğretime entegrasyonu (4')	Öğretimde bilgi teknolojisini (BT) aktif olarak kullanır; öğretimde yazılımlar kullanır; BT kullandığı derslerin oranı toplam derslerin %30'unun üzerindedir; IT uygulamalarının derslerde kullanımı konusunda bölge düzeyinde veya daha üst düzeyde projelere aktif olarak katılır.			
	Eğitim araştırması (3')	Araştırma projelerini aktif olarak uygular; araştırma projelerini aktif olarak gerçekleştirir; blogunda düşüncelerini yazar.			
	Araştırma başarıları (3')	Araştırma projelerini zamanında tamamlar; öğretim ve eğitim konusunda makaleler yazar ve paylaşır.			
İş yükü (%8)	İşin miktarı (3')	Okulun gerektirdiği ders saatlerini tamamlar; orta düzey yöneticiler, bölüm başkanları, zümre başkanları, sınıf öğretmenleri ve ders hazırlığı gruplarının liderleri yerel eğitim yetkilileri ve okul tarafından kendilerine verilmiş görevleri zamanında bitirebilir.			
	Devam durumu	Devam ve ayrılma kuralına uyar; işe zamanında gelir ve planlanandan önce okulu terk etmez.			

Kaynak: Zhang, 2008, s.118-119.

İlk ders tipi yoğun bir hazırlıkla yapıldığı için, değerlendiriciler daha ziyade habersiz izlemeleri tercih etmektedir. Tablo 4.10 bu amaçla kullanılan bir ders gözlemi değerlendirme formunu yansıtmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, ders gözlemi, beş alt başlıkta, önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda raporlaştırılmaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmen Ders Gözlemi Değerlendirme Formu

		Sıralama				Referans ölçütler (mükemmel)
		Mük.	İyi	Ort.	Zayıf	
		10-9	8-6	5-3	2-1	
Göstergeler	Öğretim amaçları ve içeriği					Hedefleri açık; gereksinimleri uygun; öğretim içeriği doğru ve uygun; öğretim ahlak eğitimi ile bütünleşiktir.
	Öğretim süreç ve yöntemleri					Öğrenci merkezlidir; temel bilginin ve öğrencilerin becerilerinin konsolidasyonuna vurgu yapar; öğrencilerin yükünü azaltır; öğretimde etkilidir.
	Öğretmenin uygulamaları					Sunumu açık ve anlaşılırdır; farklı durumlara hızlı reaksiyon verir; öğretimdeki tavrı doğal ve samimidir; dili kullanımı doğru ve canlıdır; Putonghua dilini konuşur; bir şeyin nasıl çalıştığını/işlediğini/yapıldığını gösterebilme becerisine sahiptir; tahtayı düzgün ve güzel kullanır.
	Öğretimin etkililiği					Öğretim hedeflerini karşılar; öğretim görevlerini zamanında tamamlar; öğrencinin becerisini geliştirir; öğrencilerinin katılımı ve doğru cevap oranı yüksektir.
	Öğretim araçları					Öğretimde multimedya imkânlarını uygun şekilde kullanır; öğrencilerin ilgi duyduğu öğrenme alanlarını teşvik eder.
Ek puan:		8	6	4	2	Değerlendirenin düşünceleri:
Güçlü noktalar için ek puan:						
Ek puanın açıklanması:						
Toplam puan:						

Not: Değerlendirme ölçütlerinin dersteki performansı tam olarak değerlendiremediği durumlarda, güçlü noktalar için ek puan kullanılır.

Tarih ve saat:..... Öğretmen: Ders: Değerlendiren:

Kaynak: Zhang, 2008, s.125.

Tablo 4.11'dekine benzer bir format ve içerikte bir anket yoluyla öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili algılarını ve fikirlerini öğrenmek açısından faydalı olmaktadır. Öğretmenin tutumu, etkililiği ve performansı, ödevleri notlandırması, sınıf disiplini, ahlaki ve ideolojik eğitimi ve birebir dersleri bu ankette değerlendirilmektedir. Her bir madde için öğrenciler öğretmenlerini mükemmel, ortalama veya zayıf olarak değerlendirirler. Ayrıca, yöneticiler tarafından sınıftan rastgele seçilen dört-beş öğrenciyle de informel görüşmeler yapılır.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Öğretmen Değerlendirmesi Formu

		Öğrencilerine saygısı	Ahlaki eğitimi	İyi yapılandırılmış öğretim	Öğretim konusundaki düşünceleri	Öğretim içeriği zenginliği	Sınıf disiplini	Öğretim etkililiği	Ödevleri değerlendirilmesi	Ders sonrası rehberliği	Öğrenciler arasında ayrımcılık yapması veya hakaret etmesi	Öğrencilere fiziksel ceza vermesi
Çince	Mük.										Evet / Hayır	Evet / Hayır
	Ort.											
	Zayıf											
Matematik	Mük.										Evet / Hayır	Evet / Hayır
	Ort.											
	Zayıf											
İngilizce	Mük.										Evet / Hayır	Evet / Hayır
	Ort.											
	Zayıf											
Siyaset	Mük.										Evet / Hayır	Evet / Hayır
	Ort.											
	Zayıf											
...	Mük.										Evet / Hayır	Evet / Hayır
	Ort.											
	Zayıf											

Kaynak: Zhang, 2008, s.128

Öğrenciler tarafından doldurulan anket, hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir. Anketten elde edilen verilerle öğretmenlere;

- Öğretmenin öğrencilerine saygı gösterdiğini, öğretim faaliyetini planlı yürüttüğünü, anlatımının açık ve net olduğunu, ödevleri zamanında ve dikkatli bir şekilde notlandırıldığını düşünen öğrencilerin yüzdesi,

- Öğretmenlerin öğrencilerini eğitimde ne ölçüde mükemmel olduğu,
- Problemlerin neler olduğu konusunda bilgi verilmektedir.

Böylece anket sadece öğretmenlerin değerlendirilmesi için değil onlara işlerini ne kadar iyi yaptıklarını iletmek, güçlü ve zayıf yönlerini göstererek profesyonel gelişimlerini sağlamak amacıyla kullanılmış olmaktadır. Örneğin, öğretmenin bilgisayarları kullanmakta güçlük çektiğinin anlaşılması durumunda okul yönetimi öğretmen için uygun bir eğitim programı tasarlamaktadır (Zhang ve Ng, 2011, s.575; Lee, Ding ve Song, 2008, s.155).

Öğrencilerin sınav notlarının karşılaştırılması, öğretmenlerin belirli görevlerdeki performanslarının denetlenmesi, öğretmenlerin ders planlarının ve ödev notlandırması ile diğer kayıtlarının incelenmesi de gerçekleştirilir. Öğretmenin çalışması her dönem iki-üç defa yöneticiler tarafından kontrol edilir.

Değerlendirmede kullanılan ölçütler, öğretmenlerin kendilerini ne yönde geliştirmeleri gerektiği konusunda onlara yol gösterir. Örneğin, sınıftaki öğretim etkinliğinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden bazıları (Zhang ve Ng, 2011, s.574) şunlardır:

- Öğretim yöntemleri: Öğretmenler, öğrencilere ilham verme ve becerilerini geliştirmeye daha fazla önem vermek suretiyle esnek davranabiliyorlar mı?
- Öğretim organizasyonu: Öğretmenler açık ve net bir şekilde bilgi sunabiliyor mu?
- Öğretim etkililiği: Öğrenciler anlatılanı anlayabiliyor mu? Bilgiyi uzun süre akıllarında tutabiliyor mu? Akademik başarılarını geliştirip öğrenme ilgilerini sürdürebiliyorlar mı?

Dil becerileri ve öğretim tavırları: Öğretmenler dili kullanmada doğru, canlı ve mantıklı mı? Öğretmenlik yaparken doğal ve samimiler mi?

Veya bir başka okulda, aşağıdaki sorular göz önünde bulundurulabilmektedir (Tan, 2013, s.156-157):

- Öğretmen, dersini planlamadan/uygulamadan önce, öğrencilerin düşünce ve paylaşımlarını ortaya çıkarabilmek için onları yeterince dikkatli dinliyor mu?

- Derste öğrenciler ve öğretmen arasında birbirlerini karşılıklı dinleme imkânları oluşturuluyor mu?
- Öğretmen öğrencilerinin öğrenme koşullarına ilgi ve hassasiyet gösteriyor mu?
- Öğretmen, yeni fikirler edinmeleri için, öğrencilerinin metinle etkileşime girmesine fırsat tanıyor mu?
- Öğretmen öğrencilerinin problemlerini ve kaygılarını gönülden önemseyip çözmelerine yardımcı oluyor mu?

Öğretmenlerin hangi alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini gösteren bir diğer referans noktası öğretim, ahlaki eğitim ve öğretim araştırması alanlarındaki yarışmalardır. Bu yarışmalarda, öğretmenlerin alan bilgilerini ve öğretim becerilerini sergilemesi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin merak ve işbirliklerini desteklemesi ve öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirmesi beklenmektedir. Yarışmalar birkaç aşamadan oluşmaktadır. Önce okul seçmelerinde açık ders verilir. Ardından alan bilgisinden bölge düzeyinde sınavlara girilir; bölge düzeyinde bir panel tarafından yapılan mülakata katılım sağlanır; verdiği bir ders gözlenir ve ardından dersini sözlü olarak savunur. Salt bu aşamalara katılmak dahi profesyonel gelişim anlamında önemli bir imkân sağlamaktadır (Zhang ve Ng, 2011, s.574).

Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına göre, kısa vadede, sıralanır ve ödüllendirilir, alacakları ikramiyeler belirlenir. Uzun vadede ise, profesyonel gelişimleri şekillendirilir. Genel değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler A (Mükemmel), B (Yetkin - *Competent*), C (Geçer), D (Başarısız) olarak gruplandırılırlar. Ancak, uygulamada, öğretmen olamaz anlamına gelen D pek görülmemekte; öğretmenler gerçekte A, B veya C olarak değerlendirilmektedir. Her okuldaki öğretmenlerin %10-15 kadarı “mükemmel” olarak nitelendirilmektedir. Her dönem sonunda, seviyelerine uygun oranda ikramiye verilir.

Farklı gruplandırmaların yanı sıra, öğretmenler, okul, şehir, eyalet veya ulusal düzeyde farklı ödüller de alırlar. Bu ödüller;

- En iyi on öğretmenden biri,
- Seçkin sınıf öğretmeni,
- Seçkin mentor ve

- Öğretim araştırmasında seçkin öğretmen ödüllerinden biri olabilir.

Ülkenin genelinde olduğu gibi, dört farklı ölçütte gerçekleştirilen performans değerlendirmelerinin sonucuna göre öğretmenler terfi edebilir veya daha üst düzeyde bir unvan alabilirler. Ortaöğretim öğretmenleri için bu unvanlar (en alt kademeden itibaren) 3'ncü Kademe Öğretmen, 2'nci Kademe Öğretmen, 1'inci Kademe Öğretmen ve Kıdemli Öğretmen şeklindedir. Mesleki terfi niteliğindeki bu unvanlar için süreç okul-temelli değerlendirme ile başlar. Alt kademelerdeki yükselmelerde, örneğin 3'üncü kademeden 2'nci kademeye terfide, kararı okul verir ve ilgili (ilk kademe) eğitim müdürlüğü onaylar. Diğer kademelerdeki yükselmelerde ise, olumlu nitelikteki okul değerlendirmesinden sonra kararı, eğitim müdürlüğünün mesleki unvan komitesi verir. Bunun için, öğretmenin çalıştığı okulun tavsiyesi, öğretim araştırmaları makaleleri ve ders gözlemlerinden yararlanılır (Zhang ve Ng, 2011, s.572).

Şangay'da öğretmen değerlendirme sonucunda öğretmenler daha yüksek maaş, ikramiye, onurlandırma ve ödüllerle taltif edilirler. Parasal ödüllendirme önemli bir motivasyon kaynağıdır. Dönem sonunda öğretmenlere yapılan performans ödemesi (ikramiyesi) bu değerlendirmeler sonucunda belirlenmektedir. Ayrıca, belirli alanlardaki üstün başarılar için de 100-500 yuan arası para ödülleri bulunmaktadır. Örneğin, en iyi on öğretmen 500 yuan, seçkin öğretmen için 400-500 yuan, seçkin mentor için 100 yuan gibi okul düzeyi para ödülleri, bölge (eyalet) veya ulusal düzeyde daha yüksek olmaktadır. Aynı içerikli yarışmalar için okul, eyalet ve ulusal düzeyde ayrı ayrı ödüllendirmeler de olabilmektedir. Aylık maaşı 2000 yuan civarında olan yeni bir öğretmen için bu paralar azımsanacak rakamlar değildir. Öte yandan, tüm kademelerdeki Şangay öğretmenleri Çin'de en yüksek ücreti alan grupları oluşturmaktadır. Shan (2013)'dan aktarıldığına göre, 2010 yılı itibarıyla Şangay'daki öğretmenlerin yıllık ücreti 100.472 yuan iken Çin ortalaması 37.786 yuandı (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.26).

Şangay'da öğretmenlerin performansları maaşlarının %30'unu belirlemektedir. Bu amaçla üç ölçüt kullanılmaktadır (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.26):

1. Yapılan işle ilintili olarak Şangay İnsan Kaynakları ve Sosyal Güvenlik Bürosu ile Şangay Maliye Bürosu tarafından belirlenen ödeme,

2. Öğretmenin aylık ders yüküne göre belirlenen iş yükü ödemesi

3. Performans ödülü

Para ödülünün yanı sıra mesleki olarak tanınma veya onursal unvanlar da söz konusudur. Bunlar; Şangay Eğitim Kahramanı Ödülü, Şangay Bahçıvan Ödülü ve Usta Öğretmen veya Özel Kademe Öğretmeni (*special grade teacher*) ödülleri. Ayrıca, yerel politika belirleyiciler de “yıldız öğretmen”, “ilçe bahçıvanı” “alan uzmanı” gibi farklı unvanlar verebilmektedirler (Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.19-20).

Yukarıda belirtilen öğretmen kariyer evrelerinde yükselme, daha fazla maaşın yanı sıra, öğretmene onur ve takdir de getirmektedir. Aynı şekilde idari taltif önemli bir motivasyon kaynağıdır. Örneğin, üst üste birkaç yıl A grubunda yer alan bir öğretmen, zümre veya bölüm başkanlığına ya da son sınıf öğrencilerine öğretmen olarak atanabilmektedir. Tüm bu pozisyonlar, sadece en üst düzeyde öğretim becerilerine ve önemli başarılarla sahip öğretmenlerin atandığı görevler olması nedeniyle, öğretmenler için bir onur olarak kabul edilmektedir. Öte yandan yetersiz performans (D grubu) gösteren bir öğretmene daha az ders verilmekte, kütüphaneci gibi idari görevlere kaydırılmakta veya işten çıkarılabilmektedir. Çinli öğretmenler için bu durum utanç vesilesidir (Zhang ve Ng, 2011, s.574).

Öğretmenlerin yetersiz performans nedeniyle işten çıkarılmalarına nadiren rastlanmaktadır. Ancak, 2011 yılında, gerçekten yetersiz olanların eğitim sisteminden ayıklanmaları için öğretmenlerin beş yılda bir sınava girmeleri zorunluluğu getirilmiştir. Uygulamada amaç yetersiz öğretmenlerin ayrılmasının yanı sıra belirli profesyonel yeterlilik standartlarının oluşturulmasıdır (Lo, Lai ve Wang, 2013, s.248).

Çinli öğretmenler için özsaygı, meslektaşları arasındaki konumları çok önemlidir. Bu nedenle, taltif edilme profesyonel gelişim için önemli bir etkidir. Öte yandan, ödüllendirilmeme veya cezalandırılma kaygısı öğretmenlere bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için önemli bir baskı unsuru oluşturmaktadır.

Mesleklerinin ilk beş yılında tüm temel eğitim öğretmenleri 360 saatlik profesyonel gelişim eğitimlerini tamamlamak zorundadırlar. Daha üst bir kariyer evresine geçmek isteyen öğretmenler, 540 saatlik bir diğer eğitimi de tamamlamak zorundadırlar (Tan, 2013, s.136; Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.38; Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.14) Her

biri 45'er dakikalık bu derslerden 150 ders saati yaklaşık bir aylık tam zamanlı eğitim demektir (Gang ve Meilu, 2007, s.22). Bu eğitimleri tamamlamayan bir öğretmenin kariyer basamaklarında yükselmesi mümkün olmamaktadır. Ayrıca, değerlendirme sürecinden bağımsız olarak, okullar farklı sürelerle ders gözlem zorunluluğu getirebilmektedir. Örneğin, her dönem normal öğretmenlerin en az on dersi izlemesi gerekirken, bölüm başkanı veya diğer yöneticilerin daha fazla derse katılması gerekebilmektedir. Ders gözlemi sonunda, öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri ile gelişim göstermesi gereken alanları değerlendirilir. Bu geribildirimler öğretmenin gelişimini sağladığı gibi, dersi izleyen kendi uygulamaları üzerinde derin düşüncelerini de sağlamaktadır.

Son olarak öğretmenin profesyonel gelişimi sürecinde okul kültürünün önemini vurgulamak gerekir. Çünkü kültür insanların okul ortamında ne düşündüklerini ve nasıl davrandıklarını belirleyen güçlü bir etkidir. Okulların koridorlarının öğretmenlerin başarılarını gösteren posterlerle donatılması, öğretmenlerin her türlü başarılarının okulda kutlanması ve ayrıca ödüllendirilmeleri, okulun öğretmen gelişimine ayırdığı kaynakları, öğretmenlere okul veya genel idare tarafından profesyonel gelişim imkânı sağlanması hep bu kültüre olumlu katkı sağlayan faaliyetlerdir. Öğretmen gelişimin destekleyen bir kültürde tüm öğretmenler gelişim göstermek yönünde çaba göstereceklerdir. Formel değerlendirme ve ödüllendirmelerin yanı sıra, özellikle yöneticilerin informal sohbet ortamlarında öğretmenlerinin başarılarını onore etmesi de önem taşımaktadır.

Bireysel maddi ödüllendirilmeler için rekabet oluşması durumunda meydana çıkacak bireyselliğin işbirlikçi çalışma anlayışına ket vuracağı; bunun da, öğretmenler arasındaki paylaşım ve birbirinden öğrenmeyi olumsuz etkileyeceği açıktır. Ancak, Çin kültüründe öğretmenlerin bireysel başarıdan ziyade toplu başarıya erişmek için birlikte çalışma anlayışına sahip olmalarını sağlayan kolektivizm anlayışının öğretmen değerlendirme sisteminde de muhafaza edilmiş olması ve okul yönetimi tarafından bu konuya vurgu yapılması bireyselleşmeyi engellemektedir. Ders planı ve benzeri aktivitelerin zümre öğretmenleri tarafından ortaklaşa hazırlanması bunun bir diğer örneğini oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenler hem birey olarak hem de zümre olarak değerlendirildiğinden salt bireysel başarı bir anlam ifade etmemektedir. Şangay'da

okulların da bireysel olarak öğretmenler gibi eğitim yetkilileri tarafından değerlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda süreçteki tüm etkenlerin değerlendirmeye katıldığı görülmektedir. Sonuçta, değerlendirme sonucu hem birey olarak öğretmeni, hem zümreyi hem de tüm okulu etkilemektedir (Zhang ve Ng, 2011, s.576-579; Salleh ve Tan, 2016, s.10).



Şekil 4.6. Öğretmen Profesyonel Gelişimi Etkileşimi Üçgen Mekanizması (Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.9)

Sonuç olarak, Şangay’da öğretmenlerin profesyonel gelişimi Şekil 4.6’da özetlendiği biçimde (kariyer evreleri, profesyonel gelişim ve performans değerlendirmeden oluşan) üç bileşenli ve entegre bir sistemle gerçekleştirilmektedir. Üçgenin kenarlarını oluşturan bu bileşenlerin her biri bir diğerini desteklemektedir. Kariyer basamakları, öğretmenlere (ve okul yöneticilerine) finansal motivasyon ve meslekte ilerleme imkânı sağlamakta; hizmet-içi eğitimler, kendini geliştirdikçe öğretmenin kariyer evrelerinde ilerlemesine imkân tanımakta; performans değerlendirme sistemi ise, her kademedeki öğretmenin performansını değerlendirerek, onları teşvik edip ödüllendirmektedir (Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.3).

4.1.6.4. Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Araştırmalara göre Şangay okul yöneticilerinin genel özellikleri şunlardır: lisans derecesi (%83), 40-50 yaşlarında (%80) ve görev süreleri ortalama 5.5 yıl. Okul yöneticileri için ciddi bir seçim süreci uygulanan Şangay’da ilçeler kendi

uygulamalarını geliştirebilmektedir. Örneğin, Jiading ilçesinde, adayların okul yöneticisi pozisyonuna başvurabilmeleri için öncelikle okul yöneticisi yeterlilik sertifikası almaları gerekmektedir. Bunun için bir yazılı sınav, akademik olarak uygunluk, öğretmenlik tecrübesi ve yöneticilik tecrübesi gerekmektedir. Changning ilçesi ise, daha farklı bir uygulama gerçekleştirmektedir. Bölgedeki okullar iki yılda bir okul yöneticiliği için adaylar belirlemektedir. Okullarca önerilen adaylar ilçede bir havuz oluşturmakta ve bu havuzdakiler okul yöneticisi adayları olarak çeşitli eğitimler almaktadırlar. Bu da, söz konusu kişilerin, gerçekten yönetici olana kadar gerekli liderlik ve yönetim becerilerini tam olarak kazanmalarını sağlamaktadır.

Okul yöneticisi olduktan sonra da, müdürlerin eğitimleri devam etmektedir. 2013 yılında Şangay Öğretmen Üniversitesi tarafından Şangay Belediye Eğitim Komisyonu için geliştirilen bir yıllık eğitim programında, okul yöneticiliğinin ilk yılındaki müdürler, okulda planlama, iç yönetim, okul kültürü, öğretimin geliştirilmesi, öğretmenlerin geliştirilmesi ve dış çevreye uyum konularında eğitimler almaktadır. Söz konusu programda, okul yöneticileri haftada bir gün, ders, bireysel araştırma projeleri, alan ziyaretleri veya tecrübeli yöneticilerden mentorluk almak suretiyle profesyonel gelişimlerini sağlamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin performansları da, tıpkı öğretmenler gibi, performanslarını etkilemektedir. Ancak burada performans okulun genel anlamda performansı ile ilişkilendirilmekte ve yıl sonunda ilçe eğitim yetkililerinin yaptığı okul değerlendirmesine bağlı olmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin de, öğretmenlerde olduğu gibi, kıdem kademelendirilmesi (kariyer aşamaları) bulunmaktadır. Bu aşamalar (en üst kideden aşağıya doğru) şunlardır:

- Usta Okul Yöneticisi (*Master Principal*),
- Birinci Seviye Okul Yöneticisi,
- İkinci Seviye Okul Yöneticisi,
- Üçüncü Seviye Okul Yöneticisi,
- Dördüncü Seviye Okul Yöneticisi.

Bu kademelerde ilerleyebilmeleri için, okul yöneticilerinin, hizmet yılı, okul yönetimi, öğretim gelişiminde liderlik, öğretim personelinin geliştirilmesi gibi alanlarda yeterli olmaları; haftada en az iki ders saati fiilen derse girmeleri; düzenli olarak ders gözlemi yapmaları ve öğretmenlere geribildirimde bulunmaları gerekmektedir. Ayrıca, bulunduğu konumda bir yıl “mükemmel” veya iki yıl “yeterli” görülenler, bir üst basamağa geçebilmektedirler. Bu kapsamda, üçüncü ve ikinci seviyeden bir üst seviyeye yükselebilmek için, o konumda en az üç yıl görev yapmak gerekmektedir. Ancak birinci seviyedeki okul yöneticileri, bir yıl görev yaptıktan sonra usta yöneticiliğe geçiş için başvuruda bulunabilirler (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016, s.33-35; Zhang, Ding ve Xu, 2016, s.13).

Şangay Ulusal Okul Yöneticisi Eğitim Merkezi (*The National Principals' Training in Shanghai*) yöneticisi Shen Yushun (2006) Şangay'daki okul yöneticilerinin Çin'deki diğer okul yöneticilerinden farklı olduğunu belirterek altı hususu vurgulamaktadır (Akt. Tan, 2013, s.28):

- Şangay'daki okul yöneticilerinin kendilerine özgü okul yönetimi ideolojileri bulunmaktadır. Herkesin eğitim problemleri ve eğitim değerleri sistemi konusunda kendi görüşleri ve kendi anlayışlarına dayanan farklı eylem seçenekleri vardır.
- Şangay'daki okul yöneticilerinin profesyonellik duygusu son derece güçlüdür. Öğrenme farkındalıkları ve istekleri oldukça yüksektir. Eğitsel hedeflerini gerçekleştirmek için kendilerini işlerine adanmışlardır.
- Şangay'lı okul yöneticileri açık fikirli ve yenilikçidirler. Yeni şeyleri, yeni eğitsel fikirleri kabul etmeye ve okullarının eğitsel uygulamalarına katmaya isteklidirler.
- Şangay'lı okul yöneticilerinin kriz ve rekabet farkındalıkları yüksektir. Her okul, kendi öğrencisinin diğerinin gerisinde kaldığından kaygılanmakta; o nedenle, okullar bir diğerinin gerisine düşmemek için birbirlerini sıkı bir şekilde takip etmektedirler.
- Şangay'lı okul yöneticileri, okullarının gelişimini desteklemek için fırsatları kullanmasını iyi bilirler. Burada fırsatlardan kastedilen, toplum ve uluslararası

eğitim pazarındaki işbirliği sayesinde, ülkenin eğitim politikası ve okulun yerel imkânlardan elde ettiği avantajlardır.

- Şangay’lı okul yöneticileri kamuoyu ile iletişimlerinin iyi olması gerektiğinin bilincindedirler. Okullarının gelişimi için faydalı olacak aktivitelere katılır ve okullarının kamuoyu nezdinde pozitif bir imajı olması için çalışırlar.

Bu özellikleri teyit eden Tan (2013, s.29-30), listeye bir dizi niteliği ayrıca eklemiştir:

- Şangay’lı okul yöneticileri, içsel ve dışsal motivasyon araçlarını kullanarak personelinin motive etmede iyidirler. Yapısal takdir ve terfi sistemleri dışsal motivasyon araçlarını oluştururken, okul vizyonu ise içsel faktörleri oluşturmaktadır.
- Şangay’lı okul yöneticileri, müfredat reformu ile sınavlardan iyi sonuçlar almayı dengelemekte yeteneklidirler. Bu amaçla kendi lojistiklerini, taktiklerini ve karşı önlemlerini geliştirmektedirler.
- Şangay’lı okul yöneticilerinin şiirsel bir mizah duygusu vardır. Yönetici olarak karşılaştıkları güçlükler karşısında yılmayıp, Çin kültüründen kelime oyunları ile durumlarını betimlemekte; çözümlerini de aynı şekilde ifade etmektedirler.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde oluşturulmuştur:

Cinsiyet, çalışılan okul, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, yönetim görevi ve yabancı dil bilgisi değişkenlerine göre, Şangay’ın PISA’da başarı göstermesini sağlayan faktörlerin Türk eğitim sistemindeki öğretmen ve eğitim yöneticileri tarafından kabul edilebilirliği ne ölçüdedir?

Bu amaçla yapılan anket çalışmasında, araştırmaya katılanların;

- Cinsiyetleri,
- Çalıştıkları okullar,
- Branşları

- Kıdem yılları,
- Eğitim düzeyleri,
- Yönetim görevi olup olmaması,
- Yabancı dil bilip bilmemeleri ve
- Yabancı dil bilgilerinin seviyesi ile Şangay eğitim sistemi hakkındaki ifadelere verdikleri yanıtları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

4.2.1 Demografik Değişkenler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu amaçla önce araştırmaya katılanların kişisel bilgilerine ilişkin verilere, ardından ise, anket sorularına verilen yanıtlara göre yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri

	Frekans	%	Toplam %
Erkek	169	43.7	43.7
Kadın	218	56.3	100.0
Toplam	387	100.0	

Araştırmaya yanıt veren 387 öğretmen ve yönetici katılımcının arasında kadınların oranı erkeklerden daha yüksek gerçekleşmiştir. Katılımcıların %43.7'si (169 kişi) erkeklerden, %56.3'ü (218) kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 4.13. Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okullar

	Frekans	%	Toplam %
İlkokul	111	28.7	28.7
Ortaokul	117	30.2	58.9
Lise	159	41.1	100.0
Toplam	387	100.0	

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların çoğunluğu (%41.1) liselerde görev yapmaktadır. Bu grubu, birbirine yakın oranlarla ortaokullarda (%30.2) ve ilkokullarda (%28.7) görev yapanlar izlemektedir.

Tablo 4.14. Araştırmaya Katılanların Branşlarına Göre Dağılımları

	Frekans	%	Toplam %
Fen Bilimleri	80	20.7	20.7
Sosyal Bilimler	95	24.5	45.2
Uygulamalı Bilimler (Resim, Müzik, Beden Eğt., vb.)	40	10.3	55.6
Yabancı Diller	60	15.5	71.1
Sınıf Öğretmeni	89	23.0	94.1
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	14	3.6	97.7
Okul Öncesi	9	2.3	100.0
Toplam	387	100.0	

Araştırmaya katılan her dört kişiden biri (%24.5) sosyal bilimler alanlarından birisinde öğretmen olarak görev yapmakta ve bu grup katılımcılar arasında en büyük zümreyi oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri %23 ile ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Fen bilimleri öğretmenleri %20.7'lik bir gruptur. Diğer branşlar ise, büyüklük sırasıyla, yabancı diller (%15.5), uygulamalı bilimler (%10.3), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) (%3.6) ve okul öncesi öğretmenliğidir (%2.3). Ancak, yapılan istatistiksel analizde güvenilir sonuçlar elde edebilmek maksadıyla, az sayıdaki branşların benzer nitelikteki diğer gruplarla birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla, okul öncesi öğretmenlerinin yanıtları sınıf öğretmenleri ile, PDR öğretmenlerinin yanıtları ise sosyal bilimler branşları ile birlikte değerlendirilmiştir.

Bu düzeltme sonucunda, analizi yapılan branş dağılımları aşağıdaki Tablo 4.15'te yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, katılımcıların en yüksek oranda temsil edildikleri grup sosyal bilimler öğretmenleri (%28.2) olmuştur. Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri grubu (%25.3) ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Fen bilimleri derslerinin öğretmenleri %20.7 ile üçüncü grubu teşkil etmektedirler. Yabancı dil öğretmenlerinin oranı %15.5, uygulamalı bilimler öğretmenlerinin oranı ise %10.3 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.15. Analiz Edilen Branşların Dağılımları

	Frekans	%	Toplam %
Fen Bilimleri	80	20.7	20.7
Sosyal Bilimler	109	28.2	48.8
Uygulamalı Bilimler (Resim, Müzik, Beden Eğt., vb.)	40	10.3	59.2
Yabancı Dil	60	15.5	74.7
Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenleri	98	25.3	100.0
Toplam	387	100.0	

Tablo 4.16. Araştırmaya Katılanların Kıdem Yılları

	Frekans	%	Toplam %
0-5 Yıl	40	10.3	10.3
6-10 Yıl	20	5.2	15.5
11-15 Yıl	46	11.9	27.4
16-20 Yıl	89	23.0	50.4
21-25 Yıl	77	19.9	70.3
26 ve üzeri yıl	115	29.7	100.0
Toplam	387	100.0	

Araştırmaya katılanlar meslekteki kıdem yıllarına göre incelendiklerinde, 1/3'lük çoğunlukla en büyük grubun 26 ve üzeri yıl aralığındaki öğretmenlerden (%29.7) oluştuğu görülmektedir. Bu grubu 16-20 ve 21-25 yıl tecrübeli öğretmenlerin (sırasıyla %23 ve %19.9) izlediği görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.6'sı 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. 11-15 yıl tecrübeye sahip öğretmenler %11.9, 0-5 yıl tecrübeli öğretmenler %10.3 oranında olup 6-10 yıl tecrübeli öğretmenler %5.2'lik oranla en küçük grubu oluşturmaktadırlar.

Tablo 4.17. Araştırmaya Katılanların Eğitim Durumları

	Frekans	%	Toplam %
Lisans	322	83.2	83.2
Yüksek Lisans	61	15.8	99.0
Doktora	4	1.0	100.0
Toplam	387	100.0	

Araştırmaya katılanların eğitim durumları incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun (%83.2'si) sadece lisans derecesi sahibi oldukları görülmektedir. 387 katılımcıdan 61'i (%15.8) yüksek lisans, sadece 4'ü (%1) ise doktora düzeyinde eğitim sahibidirler.

Tablo 4.18. Araştırmaya Katılanların İdari Görevleri Olup Olmadığı

	Frekans	%	Toplam %
İdari Görevi Var	37	9.6	9.6
İdari Görevi Yok	350	90.4	100.0
Total	387	100.0	

Araştırmaya katılanların herhangi bir yönetim görevi olup olmadığını gösteren bilgiler Tablo 4.18’de verilmiştir. Buna göre, katılımcıların %9.6’sının (toplam 37 kişi) bir yönetim görevi (müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı, vb.) bulunmaktadır.

Tablo 4.19. Araştırmaya Katılanların İdari Görev Durumları

	Frekans	%	Toplam %
Müdür	8	21.6	21.6
Müdür Yardımcısı	24	64.9	86.5
Diğer	5	13.5	100
Toplam	37	100.0	

Araştırmaya katılan ve yönetim görevi olan 37 eğitimcinin 8’i (% 21.6’sı) müdür, 24’ü (%64.9’u) ise, müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan 5 kişi (%1.3) ise, farklı yönetim görevleri olduğunu (zümre başkanı, proje koordinatörü, vb.) belirtmişlerdir. Yapılacak istatistiksel analizde güvenilir sonuçlar elde edebilmek amacıyla, yönetim görevinin niteliği göz ardı edilmiş; katılımcıların yanıtları herhangi bir yönetim görevleri olup olmadığına göre (Tablo 4.18’e göre) değerlendirilmiştir.

Tablo 4.20. Araştırmaya Katılanların Bildikleri Yabancı Diller

	Frekans	%	Toplam %
İngilizce	255	65.9	65.9
Arapça	3	.8	66.7
Almanca	20	5.2	71.8
Fransızca	15	3.9	75.7
İki veya daha fazla dil bilenler	17	4.4	80.1
Yok	77	19.9	100.0
Toplam	387	100.0	

Araştırmaya katılanların yarısından fazlası (%65.9’u) bir yabancı dili (İngilizce) bildiklerini ifade etmişlerdir. Diğer dillerdeki oranlar ise çok daha düşük olmuştur. %65.9’luk İngilizce’yi %5.9 ile Almanca, %3.9 ile Fransızca ve %0.8 ile Arapça bilenler takip etmiştir. Bu arada, katılımcıların %4.4’ü iki veya daha fazla dili konuştuklarını belirtmişlerdir. %19.9 ise, herhangi bir yabancı dil bilmediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.21. Araştırmaya Katılanların Yabancı Dil Bilip Bilmedikleri Durumu

	Frekans	%	Toplam %
Yab. Dil Biliyor	310	80.1	80.1
Yab. Dil Bilmiyor	77	19.9	100.0
Total	387	100.0	

Yapılacak istatistiksel analizde güvenilir sonuçlar elde edebilmek maksadıyla, katılımcıların sadece herhangi bir yabancı dili bilip bilmedikleri ve yabancı dil bilmeleriyle cevapları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre, katılımcıların %80'i bir yabancı dil bildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.22. Araştırmaya Katılanların Bildiklerini İfade Ettikleri Yabancı Dil Seviyeleri

	Frekans	%	Toplam %
Başlangıç	113	36.5	36.5
Orta	121	39.0	75.5
İleri	76	24.5	100
Toplam	310	100.0	

Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu (%80.1'i) bir yabancı dil bildiklerini ifade etmişlerdir. Bunların %36.5'i başlangıç; %39'u orta; %24.5'i ise, ileri düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Başlangıç ve orta düzey yabancı dil bilgisinin, yabancı bir dilde yazılmış literatürü takip edebilmek için yeterli olmayacağı; ancak ileri düzey dil bilgisi ile yabancı literatürün takip edilebileceği düşünülmektedir. Bu durumda, bir yabancı dil bildiğini ifade edenlerin oranı, aslında araştırmaya katılanların beşte birine (%19.9) denk gelmektedir.

Anket sorularına verilen cevapların frekans ve yüzde değerlerinin belirlenmesi aşamasında, katılımcıların verdiği cevapların tamamının değerlendirmeye katılarak yorumlanabilmesi ve yapılan istatistiksel analizde daha güvenilir sonuç elde edilmesi amacıyla, beşli likert ölçeğine göre hazırlanmış olan yanıtlar üçlü ölçek şeklinde değerlendirmeye alınmıştır. Bu maksatla;

- “tamamen katılıyorum” ve “çoğunlukla katılıyorum” ifadelerine verilen yanıtlar “katılan”,
- kısmen katılıyorum ifadesi “kısmen”,

- c. “çoğunlukla katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerine verilen yanıtlar “katılmayan” şeklinde birleştirilerek analizler yapılmıştır.

Ayrıca, anket sorularına verilen yanıtların yorumlanmasında kolaylık sağlaması maksadıyla, sorular kapsadıkları alanlar göz önünde bulundurularak gruplandırılmışlardır. Buna göre, anketteki 72 madde beş grupta toplanmış ve Tablo 4.23'teki değerlendirme tablosunda soru maddesinin ait olduğu grup da belirtilmiştir:

1. Profesyonel gelişim konusundaki maddeler – 15 adet
2. Eğitim anlayışı konusundaki maddeler – 15 adet
3. Toplumsal anlayış konusundaki maddeler – 15 adet
4. Eğitim yönetimi konusundaki maddeler – 14 adet
5. Müfredat konusundaki maddeler – 13 adet

Tablo 4.23. Araştırmaya Katılanların Yanıtlarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

S. No	Anket No	Madde	Grubu	Durum	Fr.	%	Top. %
1	6	Eğitimde farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmelidir.	Müfredat	Katılan	346	89.4	89.4
				Kısmen	27	7.0	96.4
				Katılmayan	14	3.6	100.0
2	29	Öğrenme içeriği gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır.	Müfredat	Katılan	338	87.3	87.3
				Kısmen	31	8.0	95.3
				Katılmayan	18	4.7	100.0
3	1	Birey, sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışmalıdır.	Toplumsal Anlayış	Katılan	322	83.2	83.2
				Kısmen	49	12.7	95.9
				Katılmayan	16	4.1	100.0
4	49	Öğretmenlerin ders yüklerinin profesyonel gelişimlerine imkân vermesi gerekmektedir.	Prof. Gelişim	Katılan	322	83.2	83.2
				Kısmen	44	11.4	94.6
				Katılmayan	21	5.4	100.0
5	8	Okullara ve öğretmenlere, müfredatın hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için daha fazla özerklik sağlanmalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	321	82.9	82.9
				Kısmen	46	11.9	94.8
				Katılmayan	20	5.2	100.0
6	38	Eğitim sisteminde yapılacak reform sistemin tamamını kapsamalı; müfredat veya sınav vb. alanlar ile sınırlı olmamalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	309	79.8	79.8
				Kısmen	53	13.7	93.5
				Katılmayan	25	6.5	100.0
7	4	Öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulmalıdır.	Prof. Gelişim	Katılan	304	78.6	78.6
				Kısmen	40	10.3	88.9
				Katılmayan	43	11.1	100.0
8	30	Öğretmenlerin; ders gözlemi, zümre toplantısı vb. yöntemlerle birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.	Prof. Gelişim	Katılan	302	78.0	78.0
				Kısmen	66	17.1	95.1
				Katılmayan	19	4.9	100.0
9	72	Öğretmen ve idareciler alanları konusunda araştırma ve yayın yapılmalıdır.	Prof. Gelişim	Katılan	296	76.5	76.5
				Kısmen	76	19.6	96.1
				Katılmayan	15	3.9	100.0

S. No	Anket No	Madde	Grubu	Durum	Fr.	%	Top. %
10	7	Çocukların geçmişlerine bakılmaksızın kendilerine eşit imkânlar sunulmalıdır.	Eğitim Anlayışı	Katılan	296	76.5	76.5
				Kısmen	39	10.1	86.6
				Katılmayan	52	13.4	100.0
11	10	Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmeleri sağlanmalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	292	75.5	75.5
				Kısmen	68	17.6	93.0
				Katılmayan	27	7.0	100.0
12	48	Eğitim yöneticilerinin öğretmen olarak işe başlamış olmaları tercih nedeni olmalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	292	75.5	75.5
				Kısmen	61	15.8	91.2
				Katılmayan	34	8.8	100.0
13	12	“Batılı” eğitim-öğretim ve yönetim fikirlerinin uygulanması sırasında, yerel bağlamlar ile mevcut bilgi ve uzmanlıklar göz ardı edilmemelidir.	Eğitim Yönetimi	Katılan	291	75.2	75.2
				Kısmen	75	19.4	94.6
				Katılmayan	21	5.4	100.0
14	19	Öğretmen profesyonel gelişim programları, müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırmalıdır.	Müfredat	Katılan	289	74.7	74.7
				Kısmen	74	19.1	93.8
				Katılmayan	24	6.2	100.0
15	45	Her okul kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlamalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	288	74.4	74.4
				Kısmen	70	18.1	92.5
				Katılmayan	29	7.5	100.0
16	36	Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilebilir.	Müfredat	Katılan	285	73.6	73.6
				Kısmen	81	20.9	94.6
				Katılmayan	21	5.4	100.0
17	71	Deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapması sağlanmalıdır.	Prof. Gelişim	Katılan	281	72.6	72.6
				Kısmen	78	20.2	92.8
				Katılmayan	28	7.2	100.0
18	46	Okullar uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmelidir.	Eğitim Yönetimi	Katılan	280	72.4	72.4
				Kısmen	71	18.3	90.7
				Katılmayan	36	9.3	100.0
19	22	Tek tip ders kitapları, eğitimin niteliğinin artırılmasını engellemektedir.	Eğitim Anlayışı	Katılan	277	71.6	71.6
				Kısmen	70	18.1	89.7
				Katılmayan	40	10.3	100.0
20	9	Konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi gerekmektedir.	Müfredat	Katılan	261	67.4	67.4
				Kısmen	98	25.3	92.8
				Katılmayan	28	7.2	100.0
21	47	Öğretmenler, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmelidirler.	Eğitim Yönetimi	Katılan	257	66.4	66.4
				Kısmen	86	22.2	88.6
				Katılmayan	44	11.4	100.0
22	21	Her kademedeki müfredat ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmelidir.	Müfredat	Katılan	247	63.8	63.8
				Kısmen	109	28.2	92.0
				Katılmayan	31	8.0	100.0
23	20	Yerel ihtiyaçların karşılanabilmesi maksadıyla, okul temelli müfredatlar geliştirilebilmelidir.	Müfredat	Katılan	241	62.3	62.3
				Kısmen	111	28.7	91.0
				Katılmayan	35	9.0	100.0
24	69	Çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmaları parlak bir gelecek için önemli bir etkidir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	241	62.3	62.3
				Kısmen	109	28.2	90.4
				Katılmayan	37	9.6	100.0

S. No	Anket No	Madde	Grubu	Durum	Fr.	%	Top. %
25	27	Öğretmen yetiştiren üniversiteler öncelikli olarak öğrenci alabilmelidir.	Prof. Gelişim	Katılan	237	61.2	61.2
				Kısmen	98	25.3	86.6
				Katılmayan	52	13.4	100.0
26	26	Lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmelidir.	Prof. Gelişim	Katılan	233	60.2	60.2
				Kısmen	89	23.0	83.2
				Katılmayan	65	16.8	100.0
27	68	Sadece eğitilmiş kimseler resmi görevli veya memur olabilmelidir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	231	59.7	59.7
				Kısmen	79	20.4	80.1
				Katılmayan	77	19.9	100.0
28	43	Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermelidir.	Eğitim Yönetimi	Katılan	230	59.4	59.4
				Kısmen	86	22.2	81.7
				Katılmayan	71	18.3	100.0
29	11	Çok çalışan sonuçta karşılığını alır.	Toplumsal Anlayış	Katılan	222	57.4	57.4
				Kısmen	106	27.4	84.8
				Katılmayan	59	15.2	100.0
30	18	Sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmak anlamsızdır.	Eğitim Anlayışı	Katılan	218	56.3	56.3
				Kısmen	94	24.3	80.6
				Katılmayan	75	19.4	100.0
31	59	Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermelidir.	Eğitim Yönetimi	Katılan	218	56.3	56.3
				Kısmen	104	26.9	83.2
				Katılmayan	65	16.8	100.0
32	13	Yazmadan çalışma olmaz.	Müfredat	Katılan	209	54.0	54.0
				Kısmen	131	33.9	87.9
				Katılmayan	47	12.1	100.0
33	34	Ders kitapları öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olmalıdır.	Eğitim Anlayışı	Katılan	208	53.7	53.7
				Kısmen	106	27.4	81.1
				Katılmayan	73	18.9	100.0
34	37	Sınav soruları açık uçlu ve yoruma dayalı olmalıdır.	Müfredat	Katılan	204	52.7	52.7
				Kısmen	132	34.1	86.8
				Katılmayan	51	13.2	100.0
35	39	Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulmalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	204	52.7	52.7
				Kısmen	88	22.7	75.5
				Katılmayan	95	24.5	100.0
36	70	Ödevler en az okuldaki dersler kadar önemlidir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	201	51.9	51.9
				Kısmen	132	34.1	86.0
				Katılmayan	54	14.0	100.0
37	35	Öğretmenlik sanatının öğrenilmesi için her öğretmenin bir mentorunun olması gerekir.	Prof. Gelişim	Katılan	200	51.7	51.7
				Kısmen	134	34.6	86.3
				Katılmayan	53	13.7	100.0
38	40	Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmelidir.	Prof. Gelişim	Katılan	196	50.6	50.6
				Kısmen	120	31.0	81.7
				Katılmayan	71	18.3	100.0
39	3	Okuma, tüm diğer eğitsel yöntemlerden daha yüksek değerdedir.	Müfredat	Katılan	195	50.4	50.4
				Kısmen	136	35.1	85.5
				Katılmayan	56	14.5	100.0

S. No	Anket No	Madde	Grubu	Durum	Fr.	%	Top. %
40	57	Eğitimin amacı, insanların sosyal basamakların en üst noktasına çıkabilmeleridir.	Eğitim Anlayışı	Katılan	195	50.4	50.4
				Kısmen	113	29.2	79.6
				Katılmayan	79	20.4	100.0
41	54	Öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır.	Prof. Gelişim	Katılan	191	49.4	49.4
				Kısmen	153	39.5	88.9
				Katılmayan	43	11.1	100.0
42	44	Tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanmalıdır.	Müfredat	Katılan	186	48.1	48.1
				Kısmen	111	28.7	76.7
				Katılmayan	90	23.3	100.0
43	14	Okullardaki zümrelerin gelişimleri hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir şekilde desteklenmelidir.	Prof. Gelişim	Katılan	185	47.8	47.8
				Kısmen	129	33.3	81.1
				Katılmayan	73	18.9	100.0
44	52	Öğretmenler düzenli zümre toplantıları ile bir sonraki haftanın ders planlarını hep birlikte yapmalıdır.	Müfredat	Katılan	184	47.5	47.5
				Kısmen	128	33.1	80.6
				Katılmayan	75	19.4	100.0
45	66	Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması profesyonel gelişimlerini destekleyecektir.	Prof. Gelişim	Katılan	170	43.9	43.9
				Kısmen	145	37.5	81.4
				Katılmayan	72	18.6	100.0
46	16	Eğitim-öğretimin geliştirilmesi için sürekli bir müfredat reformu yapılmalıdır.	Müfredat	Katılan	156	40.3	40.3
				Kısmen	109	28.2	68.5
				Katılmayan	122	31.5	100.0
47	51	Kentlerdeki ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve idarecilerin karşılıklı değiştirilmesi, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin daha nitelikli eğitim kadrolarından yararlanmalarını sağlayacaktır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	148	38.2	38.2
				Kısmen	137	35.4	73.6
				Katılmayan	102	26.4	100.0
48	56	Çocuğun parlak bir geleceği olması ve tüm aileyi gururlandırması beklenir.	Eğitim Anlayışı	Katılan	144	37.2	37.2
				Kısmen	128	33.1	70.3
				Katılmayan	115	29.7	100.0
49	61	Dersler; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmelidir.	Prof. Gelişim	Katılan	141	36.4	36.4
				Kısmen	144	37.2	73.6
				Katılmayan	102	26.4	100.0
50	62	Birey her durumda toplum lehine feragatte bulunmalıdır.	Toplumsal Anlayış	Katılan	133	34.4	34.4
				Kısmen	159	41.1	75.5
				Katılmayan	95	24.5	100.0
51	64	Çalışkanlık zekâdaki eksikliği telafi edebilir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	130	33.6	33.6
				Kısmen	132	34.1	67.7
				Katılmayan	125	32.3	100.0
52	33	Derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olması öğretmenlerin daha iyi hazırlanarak derslere girmelerini sağlayacaktır.	Prof. Gelişim	Katılan	129	33.3	33.3
				Kısmen	100	25.8	59.2
				Katılmayan	158	40.8	100.0
53	55	Öğretmenlerin değerlendirilmesinde velilerin ve öğrencilerin de görüşü alınmalıdır.	Eğitim Yönetimi	Katılan	125	32.3	32.3
				Kısmen	145	37.5	69.8
				Katılmayan	117	30.2	100.0
54	53	Kalitesi kabul edilen okulların yöneticileri, daha zayıf okulların yönetimini de üstlenebilir.	Eğitim Yönetimi	Katılan	122	31.5	31.5
				Kısmen	112	28.9	60.5
				Katılmayan	153	39.5	100.0

S. No	Anket No	Madde	Grubu	Durum	Fr.	%	Top. %
55	17	Veliler çocuklarının daha başlangıç noktasında geri kalmasına izin vermemeli; en baştan en iyi okula göndermelidir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	111	28.7	28.7
				Kısmen	133	34.4	63.0
				Katılmayan	143	37.0	100.0
56	5	Veliler çocuklarını özellikle matematik öğrenimi için motive etmelidir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	106	27.4	27.4
				Kısmen	121	31.3	58.7
				Katılmayan	160	41.3	100.0
57	50	Branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmen daha iyi öğretir.	Eğitim Anlayışı	Katılan	105	27.1	27.1
				Kısmen	130	33.6	60.7
				Katılmayan	152	39.3	100.0
58	67	Çocukların okulda başarılı olmamaları, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşeni yapmadıklarını gösterir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	102	26.4	26.4
				Kısmen	185	47.8	74.2
				Katılmayan	100	25.8	100.0
59	31	Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentileri yüksek olmalıdır.	Toplumsal Anlayış	Katılan	100	25.8	25.8
				Kısmen	137	35.4	61.2
				Katılmayan	150	38.8	100.0
60	28	Öğrenemeyen öğrenci yoktur; öğretemeyen öğretmen vardır.	Eğitim Anlayışı	Katılan	90	23.3	23.3
				Kısmen	151	39.0	62.3
				Katılmayan	146	37.7	100.0
61	23	Kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaktadır.	Prof. Gelişim	Katılan	78	20.2	20.2
				Kısmen	125	32.3	52.5
				Katılmayan	184	47.5	100.0
62	60	Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemlidir.	Eğitim Anlayışı	Katılan	66	17.1	17.1
				Kısmen	98	25.3	42.4
				Katılmayan	223	57.6	100.0
63	58	Sınav sonuçları en adil sıralamayı yapar.	Toplumsal Anlayış	Katılan	65	16.8	16.8
				Kısmen	109	28.2	45.0
				Katılmayan	213	55.0	100.0
64	65	Okul sonrası devam edilen dershaneler eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.	Eğitim Anlayışı	Katılan	64	16.5	16.5
				Kısmen	103	26.6	43.2
				Katılmayan	220	56.8	100.0
65	25	Büyükler konuşurken küçükler/çocuklar araya girmez.	Toplumsal Anlayış	Katılan	63	16.3	16.3
				Kısmen	105	27.1	43.4
				Katılmayan	219	56.6	100.0
66	41	Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olur.	Eğitim Anlayışı	Katılan	51	13.2	13.2
				Kısmen	82	21.2	34.4
				Katılmayan	254	65.6	100.0
67	2	Eğitimin başarısı, bilgi edinimi ile değil, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ile ölçülür.	Eğitim Anlayışı	Katılan	44	11.4	11.4
				Kısmen	86	22.2	33.6
				Katılmayan	257	66.4	100.0
68	32	Veliler çocuklarını akademik başarı için zorlamalıdır.	Toplumsal Anlayış	Katılan	38	9.8	9.8
				Kısmen	120	31.0	40.8
				Katılmayan	229	59.2	100.0
69	42	Çocukların sadece sınavlarda soruları olan branşlara veya derslere çalış(tırıl)maları yeterlidir.	Toplumsal Anlayış	Katılan	33	8.5	8.5
				Kısmen	47	12.1	20.7
				Katılmayan	307	79.3	100.0
70	63	Öğrencilerin boş zamanı olmasına gerek yoktur.	Eğitim Anlayışı	Katılan	26	6.7	6.7
				Kısmen	34	8.8	15.5
				Katılmayan	327	84.5	100.0

S. No	Anket No	Madde	Grubu	Durum	Fr.	%	Top. %
71	24	Saygı duyulacak tek başarı sınav başarısıdır.	Eğitim Anlayışı	Katılan	19	4.9	4.9
				Kısmen	38	9.8	14.7
				Katılmayan	330	85.3	100.0
72	15	Bir öğrenci için 100'ün altındaki her not kötüdür.	Eğitim Anlayışı	Katılan	19	4.9	4.9
				Kısmen	34	8.8	13.7
				Katılmayan	334	86.3	100.0

Araştırmanın problemi Çin eğitim sistemi kapsamında Şangay'ın PISA sınavlarında gösterdiği başarıyı sağlayan faktörlerin ülkemiz eğitimcileri tarafından ne ölçüde benimsendiğini belirlemektir. Bu amaçla, ankete katılanların verdikleri yanıtların frekansları, genel olarak incelendiğinde, Tablo 4.23'te sıralanan ilk 40 maddenin katılımcıların yarısından fazlası tarafından uygun bulunduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, Şangay eğitim sistemine özgü olduğu değerlendirilen 72 maddeden 40'ı (%55'i) çalışmaya katılan eğitimcilerin çoğunluğunun da benimsediği hususları oluşturmaktadır. Bu maddelerin hangi alanları kapsadığı detaylı olarak incelendiğinde, çoğunlukla eğitim yönetimi, müfredat ve profesyonel gelişim konularında olduğu görülmektedir.

- Eğitim yönetimi konusundaki 14 maddeden 11'i (%79), katılımcıların yarısından fazlası tarafından benimsenmektedir. Bu maddeler şunlardır⁶:

5. Okullara ve öğretmenlere, müfredatın hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için daha fazla özerklik sağlanmalıdır (%82.9).
6. Eğitim sisteminde yapılacak reform sistemin tamamını kapsamalı; müfredat veya sınav vb. alanlar ile sınırlı olmamalıdır (%79.8).
11. Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmeleri sağlanmalıdır (%75.5).
12. Eğitim yöneticilerinin öğretmen olarak işe başlamış olmaları tercih nedeni olmalıdır (%75.5).

⁶ Maddelerin başındaki rakamlar Tablo 4.23'teki sıra numarasını (giderek azalan oranda katılma durumu sıralamasını), parantez içindeki rakamlar ise araştırmaya katılanlardan söz konusu ifadeye olumlu yaklaşanların (ifadeye katılanların) oranını göstermektedir.

13. “Batılı” eğitim-öğretim ve yönetim fikirlerinin uygulanması sırasında, yerel bağlamlar ile mevcut bilgi ve uzmanlıklar göz ardı edilmemelidir (%75.2).
 15. Her okul kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlamalıdır (%74.4).
 18. Okullar uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmelidir ((%72.4).
 21. Öğretmenler, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmelidirler (%66.4).
 28. Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermelidir (%59.4).
 31. Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermelidir (%56.3).
 35. Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulmalıdır (%52.7).
- Müfredat konusundaki 13 maddeden katılımcıların yarısından fazlası tarafından benimsenen 10’u (%77) şunlardır:
 1. Eğitimde farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmelidir (%89.4).
 2. Öğrenme içeriği gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır (%87.3).
 14. Öğretmen profesyonel gelişim programları, müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırmalıdır (%74.7).
 16. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilebilir (%73.6).
 20. Konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi gerekmektedir (%67.4).
 22. Her kademedeki müfredat ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmelidir (%63.8).

23. Yerel ihtiyaçların karşılanabilmesi maksadıyla, okul temelli müfredatlar geliştirilebilmelidir (%62.3).
32. Yazmadan çalışma olmaz (%54).
34. Sınav soruları açık uçlu ve yoruma dayalı olmalıdır (%52.7).
39. Okuma, tüm diğer eğitsel yöntemlerden daha yüksek değerdedir (%50.4).
- Profesyonel gelişim konusundaki 15 maddeden dokuzu (%60) katılımcıların yarısından fazlası tarafından benimsenmektedir. Benimsenen bu maddeler aşağıdadır:
 4. Öğretmenlerin ders yüklerinin profesyonel gelişimlerine imkân vermesi gerekmektedir (%83.2).
 7. Öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulmalıdır (%78.6).
 8. Öğretmenlerin; ders gözlemi, zümre toplantısı vb. yöntemlerle birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir (%78).
 9. Öğretmen ve idareciler alanları konusunda araştırma ve yayın yapmalıdır (%76.5).
 17. Deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapması sağlanmalıdır (%72.6).
 25. Öğretmen yetiştiren üniversiteler öncelikli olarak öğrenci alabilmelidir (%61.2).
 26. Lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmelidir (%60.2).
 37. Öğretmenlik sanatının öğrenilmesi için her öğretmenin bir mentorunun olması gerekir (%51.7).
 38. Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmelidir (%50.6).
 - Toplumsal anlayış konusundaki 15 maddeden beşine (%33) katılımcıların yarısından fazlası olumlu yaklaşmaktadır:
 3. Birey, sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışmalıdır (%83.2).

- 24. Çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmaları parlak bir gelecek için önemli bir etkidir (%62.3).
- 27. Sadece eğitilmiş kimseler resmi görevli veya memur olabilmelidir (%59.7).
- 29. Çok çalışan sonuçta karşılığını alır (%57.4).
- 36. Ödevler en az okuldaki dersler kadar önemlidir (%51.9).
- Eğitim anlayışı konusunda da 15 maddeden beşine (%33) katılımcıların yarısından fazlası olumlu yaklaşmaktadır:
 - 10. Çocukların geçmişlerine bakılmaksızın kendilerine eşit imkânlar sunulmalıdır (%76.5).
 - 19. Tek tip ders kitapları, eğitimin niteliğinin artırılmasını engellemektedir (%71.6).
 - 30. Sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmak anlamsızdır (%56.3).
 - 33. Ders kitapları öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olmalıdır (%53.7).
 - 40. Eğitimin amacı, insanların sosyal basamakların en üst noktasına çıkabilmeleridir (%50.4).

Araştırmaya katılanların yarısından azının katıldığı (kısmen katılanlar göz önünde bulundurulmaksızın) maddeler incelendiğinde, daha ziyade geleneksel Konfüçyüsçü düşüncenin yansıması niteliğindeki toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı ile ilgili hususları içerdikleri anlaşılmaktadır. Ancak, bu maddeler arasında Şangay eğitim sistemine özgü, kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi, derslerin meslektaşlar ve/veya velilere de açık olması, kentsel/kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin karşılıklı değiştirilebilmesi, öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması, öğretmenlerin bir sonraki haftanın ders planını hep birlikte yapmaları, tüm ülkede tek tip müfredat yerine üç parçalı (ulusal, yerel, okul bazlı) müfredat uygulanması ve öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi gibi profesyonel gelişim, müfredat veya eğitim yönetimi alanlarına ait hususların da olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların yarısından azının olumlu yaklaştığı söz konusu maddeler alanlarına göre detaylı olarak incelendiğinde; toplumsal anlayış alanında 15 maddenin 10'una, eğitim anlayışı alanında 15 maddenin 10'una, profesyonel gelişim alanında 15 maddenin 6'sına, eğitim yönetimi alanında 14 maddenin 3'üne, müfredat alanında ise 13 maddenin 3'üne katılımcıların yarısından azının olumlu yaklaştığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, söz konusu maddelerin, katılımcıların çoğunluğu tarafından kabul gören hususlar olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu maddeler şunlardır⁷:

- Toplumsal anlayış alanındaki 15 maddenin 2/3'ünü (10 madde = %67) benimseyenlerin oranı katılımcıların yarısının altında kalmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu tarafından benimsenen maddelerden olmayan bu ifadeler şunlardır:
 - 50. Birey her durumda toplum lehine feragatte bulunmalıdır (%34.4-%24.5).
 - 51. Çalışkanlık zekâdaki eksikliği telafi edebilir (%33.6-%32.3).
 - 55. Veliler çocuklarının daha başlangıç noktasında geri kalmasına izin vermemeli; en baştan en iyi okula göndermelidir (%28.7-%37).
 - 56. Veliler çocuklarını özellikle matematik öğrenimi için motive etmelidir (%27.4-%41.3).
 - 58. Çocukların okulda başarılı olmamaları, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşeni yapmadıklarını gösterir (%26.4-%25.8).
 - 59. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentileri yüksek olmalıdır (%25.8-%38.8).
 - 63. Sınav sonuçları en adil sıralamayı yapar (%16.8-%55).
 - 65. Büyükler konuşurken küçükler/çocuklar araya girmez (%16.3-%56.6).
 - 68. Veliler çocuklarını akademik başarı için zorlamalıdır (%9.8-%59.2).
 - 69. Çocukların sadece sınavlarda soruları olan branşlara veya derslere çalış(tırıl)maları yeterlidir (%8.5-%79.3).

⁷ Maddelerin başındaki rakamlar Tablo 4.23'teki sıra numarasını (giderek azalan oranda katılma durumu sıralamasını); parantez içindeki rakamların ilki araştırmaya katılanlardan söz konusu ifadeye olumlu yaklaşanların, ikincisi ise olumsuz yaklaşanların (ifadeye katılmayanların) oranını göstermektedir.

- Eğitim anlayışı alanında da 15 maddenin 2/3'ünü (10 madde = %67) benimseyenlerin oranı katılımcıların yarısının altında kalmaktadır. Söz konusu maddeler şunlardır:
 - 48. Çocuğun parlak bir geleceği olması ve tüm aileyi gururlandırması beklenir (%37.2-%29.7).
 - 57. Branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmen daha iyi öğretir (%27.1-%39.3).
 - 60. Öğrenemeyen öğrenci yoktur; öğretemeyen öğretmen vardır (%23.3-%37.7).
 - 62. Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemlidir (%17.1-%57.6).
 - 64. Okul sonrası devam edilen dershaneler eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır (%16.5-%56.8).
 - 66. Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olur (%13.2-%65.6).
 - 67. Eğitimin başarısı, bilgi edinimi ile değil, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ile ölçülür (%11.4-%66.4).
 - 70. Öğrencilerin boş zamanı olmasına gerek yoktur (%6.7-%84.5).
 - 71. Saygı duyulacak tek başarı sınav başarısıdır (%4.9-%85.3).
 - 72. Bir öğrenci için 100'ün altındaki her not kötüdür (%4.9-%86.3).
- Profesyonel gelişim alanında 15 maddenin 6'sına (%40) olumlu yaklaşımların oranı katılımcıların yarısının altında kalmaktadır. İlgili maddeler aşağıdadır:
 - 41. Öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır (%49.4-%11.1).
 - 43. Okullardaki zümrelerin gelişimleri hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir şekilde desteklenmelidir (%47.8-%18.9).
 - 45. Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması profesyonel gelişimlerini destekleyecektir (%43.9-%18.6).
 - 49. Dersler; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmelidir (%36.4-%26.4).

52. Derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olması öğretmenlerin daha iyi hazırlanarak derslere girmelerini sağlayacaktır (%33.3-%40.8).
61. Kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaktadır (%20.2-%47.5).
- Eğitim yönetimi alanında 14 maddenin büyük çoğunluğu kabul görmesine rağmen 3'üne (%21) olumlu yaklaşanların oranı katılımcıların yarısının altında kalmaktadır:
 - 47. Kentlerdeki ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve idarecilerin karşılıklı değiştirilmesi, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin daha nitelikli eğitim kadrolarından yararlanmalarını sağlayacaktır (%38.2-%26.4).
 - 53. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde velilerin ve öğrencilerin de görüşü alınmalıdır (%32.3-%30.2).
 - 54. Kalitesi kabul edilen okulların yöneticileri, daha zayıf okulların yönetimini de üstlenebilir (%31.5-%39.5).
 - Müfredat alanındaki maddeler de eğitim yönetimi alanına benzer bir dağılım sergilemektedir. Bu alandaki 13 maddenin 3'üne (%23) olumlu yaklaşanların oranı katılımcıların yarısının altında kalmaktadır:
 - 42. Tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanmalıdır (%48.1-%23.3).
 - 44. Öğretmenler düzenli zümre toplantıları ile bir sonraki haftanın ders planlarını hep birlikte yapmalıdır (%47.5-%19.4).
 - 46. Eğitim-öğretimin geliştirilmesi için sürekli bir müfredat reformu yapılmalıdır (%40.3-%31.5).

Araştırmaya katılanların yarısından azının katıldığı yukarıdaki maddelerde, kimi ifadeler olumlu yaklaşanların oranının olumsuz yaklaşanların altında kalmasının nedeni kısmen katılanların oranının bu bölümde verilmemesinden kaynaklanmaktadır. (Kısmen katılanların oranı Tablo 4.23'te verilmektedir).

Araştırmaya katılanların verdikleri yanıtlar, alt başlıklar kapsamında ve farklı alt başlıklarda olsalar da birbirleri ile ilişkileri bakımından da değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, içerikleri örtüşen veya birbirlerini destekleyen anket sorularına verilen yanıtların genelde tutarlı (birbirlerini destekler) nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, profesyonel gelişim konusundaki maddeler detaylı olarak incelendiğinde, öğretmen eğitime önem verilmesi konusundaki farklı sorulara katılımcıların benzer şekilde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Her beş katılımcıdan dördü (%78.6) “Öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulmalıdır.” ifadesine katılırken, her beş katılımcıdan üçü (%61.2), “Öğretmen yetiştiren üniversiteler öncelikli olarak öğrenci alabilmelidir.” ifadesine katılmaktadırlar. Ayrıca, her dört kişiden birinin (%25.2) öncelikli olarak öğrenci alınabilmesine kısmen katıldıkları da göz önünde bulundurulduğunda, olumlu yaklaşımların daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılanlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemini kabul etmekle birlikte yöntem konusunda farklı düşünmektedirler. Şöyle ki, her beş dört katılımcıdan dördü (%78.0) “Öğretmenlerin; ders gözlemi, zümre toplantısı vb. yöntemlerle birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmesine” olumlu yaklaşmakta, sadece %4.9’u bu düşünceye katılmamaktadır. Ancak, “Derslerin; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmesi” ve “Derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olmasının öğretmenlerin daha iyi hazırlanarak derslere girmelerini sağlayacağı” düşüncelerini üç katılımcıdan sadece birisinin benimsemesi (sırasıyla %36.4 ve %33.3) ve katılmayanların oranının (sırasıyla %26.4 ve %40.8) oldukça yüksek olması dikkat çekici bulunmuştur.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri kapsamındaki uygulamalardan birisi olarak mentorluğa her iki katılımcının en az birinin olumlu yaklaştığı görülmektedir. “Öğretmenlik sanatının öğrenilmesi için her öğretmenin bir mentorunun olması gerekir.” ve “Deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapması sağlanmalıdır.” ifadelerine katılım oranları, sırasıyla, %51.7 ve %72.6’dır. “Her öğretmene bir mentor”a gerek duymayanların (%13.7) ve kısmen katılanların (%34.6) oranlarındaki yükseklik göz önünde bulundurulduğunda, mentorluğun sadece deneyimsiz öğretmenler için öngörülen bir uygulama olduğu düşünülebilir.

Son olarak, öğretmen eğitim konusundaki iki maddeye de katılımcılar benzer oranlarda olumlu yaklaşmışlardır. Her iki katılımcıdan biri (sırasıyla %50.6 ve %49.4) “Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmelidir.” ve “Öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır.” düşüncelerini benimsemektedir.

Müfredat alt başlığı altındaki maddeler incelendiğinde ise, katılımcıların müfredat çeşitliliğine aslında olumlu yaklaşıkları görünmektedir. Şöyle ki, “Eğitimde farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmelidir.” düşüncesine her beş katılımcıdan dördünden de fazlası (%89.4) olumlu yaklaşmakta; her beş katılımcıdan yaklaşık dördü (%73.6) “Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilebilir.” ifadesine katılmaktadır. “Yerel ihtiyaçların karşılanabilmesi maksadıyla, okul temelli müfredatlar geliştirilebilmelidir.” ve “Her kademedeki müfredat ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmelidir.” ifadesine her beş katılımcıdan üçü (sırasıyla %62.3 ve %63.8) katılmaktadır. Ancak, yukarıda ifade edilen düşüncelerin farklı kelimelerle belirtildiği “Tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanmalıdır.” ifadesine, yukarıdaki ifadelerin aksine, her iki katılımcıdan sadece birinin (%48.1) katıldığı, beş katılımcıdan birinin katılmadığı (%23.3) görülmektedir.

Okuma ve yazma, öğrenenin aktif olmasını gerektiren, edinilen/öğrenilen becerilerin yansıtıldığı, üretime dayalı becerilerdir. Araştırmaya katılanlar, “Okuma, tüm diğer eğitsel yöntemlerden daha yüksek değerdedir.” ifadesine %50.4, “Yazmadan çalışma olmaz.” ifadesine ise, %54.0 oranında katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, her iki katılımcıdan biri, her iki becerinin de önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Eğitim anlayışı alt başlığı altındaki maddeler incelendiğinde, eğitimin niteliğini belirleyen unsurlardan ders kitapları hakkındaki iki soruya katılımcıların benzer yanıtlar vererek kitapların çeşitlendirilmesine önem verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. “Tek tip ders kitapları, eğitimin niteliğinin arttırılmasını engellemektedir.” ifadesine katılmayanların oranı sadece %10.3; “Ders kitapları öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olmalıdır.” ifadesine katılmayanların oranı ise, %18.9 olarak

gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, her beş katılımcıdan en az üçü ders kitaplarında çeşitliliği önemsemektedir.

Ayrıca, araştırmaya katılanların “Eğitimin başarısı, bilgi edinimi ile değil, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ile ölçülür.” ifadesine olumsuz yaklaşma (katılmama) oranı %66.4’tür. Benzer içerikteki “Saygı duyulacak tek başarı sınav başarısıdır.” ifadesi ise, katılımcıların yüksek bir oranda (%85.3) olumsuz yaklaştığı bir ifade olmuştur. Müfredat alt başlığı altındaki “Sınav sonuçları en adil sıralamayı yapar” ifadesine %55 oranında katılmamasının nedeni de söz konusu olumsuz yaklaşımların bir yansıması olabilir. Katılımcıların beşte birinden de az bir kısmı (%16.8) sınavların en adil sıralamayı yaptığını düşünmektedir.

Yaklaşık her iki katılımcıdan biri, iki soru ile sorgulanan bazı derslerin diğer derslerden daha zor veya önemli olduğu düşüncesine olumsuz yaklaşmaktadır. “Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemlidir.” ifadesine katılmayanların oranı %57.6; “Veliler çocuklarını özellikle matematik öğrenimi için motive etmelidir.” ifadesine katılmayanların oranı ise, %41.3’tür. Ancak ikinci ifadeyi sadece kısmen kabul eden %31.3’lük grup göz önünde bulundurulduğunda, katılmayanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, araştırmaya katılanların bazı dersleri diğer derslerden üstün tutan bir anlayışa olumsuz yaklaştıkları söylenebilir.

Eğitim yönetimi alt başlığındaki maddelere bakıldığında, öğretmenlerin maddi olarak desteklenmesi konusundaki iki soruya da her iki katılımcıdan birinin olumlu baktığı görülmektedir: “Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermelidir.” (%59.4) ve “Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulmalıdır.” (%52.7). Ancak, her iki düşünceye katılmayanların da oranı (sırasıyla %18.3 ve %24.5) göz ardı edilebilecek miktarda değildir. Bu durumda, her beş öğretmenden en az birinin maddi teşvike ihtiyaç duymadığı söylenebilir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi maksadıyla maddi ve manevi teşvikler verilmesine her iki katılımcıdan biri olumlu yaklaşırken, her beş katılımcıdan biri olumsuz yaklaşmaktadır. İki maddeye dair oranlar şu şekildedir:

“Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermelidir.” (%56.3’e karşılık %16.8); “Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermelidir.” (%59.4’e karşılık %18.3). Öte yandan, profesyonel gelişim bağlamında sorulan benzer bir soruya da, daha düşük oranda olsa da, katılımcılar olumlu yaklaşmışlardır. “Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması profesyonel gelişimlerini destekleyecektir.” ifadesine katılımcıların %43.9’u katılırken, %37.5’i kısmen katıldıklarını belirtmiştir. Bu durumda, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, her iki katılımcıdan birinin konuya olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Literatürde Şangay’ın temel güçlü yönlerinden birisi olarak ifade edilen öğretmen ve yönetici değişimi konusunun (Guo-ping, 2011, s.12-20; Cheng, 2012, s.38-39; Jinjie, 2012, s.15-16; Tucker, 2011, s.29) araştırmaya katılan eğitimciler tarafından benimsenmediği veya tereddütlü yaklaşıldığı görülmektedir. “Kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaktadır.” düşüncesine %47.5, “Kalitesi kabul edilen okulların yöneticileri, daha zayıf okulların yönetimini de üstlenebilir.” düşüncesine ise, %39.5 oranında olumsuz yaklaşıldığı görülmektedir. Sırasıyla %32.3 ve %28.9 oranında kısmen katılan/katılmayanlar da göz önünde bulundurulduğunda, her iki katılımcıdan birinin söz konusu düşüncelere olumsuz yaklaştığı söylenebilir. “Kentlerdeki ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve idarecilerin karşılıklı değiştirilmesi, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin daha nitelikli eğitim kadrolarından yararlanmalarını sağlayacaktır.” ifadesi her beş katılımcıdan ikisinin (%38.2) katıldığı bir husus olarak bu başlıkta en yüksek oranda benimsenen husus olarak görülmektedir. Ancak, kısmen katılmayan %35.4’lük ve katılmayan %26.4’lük oranlar göz önünde bulundurulduğunda, kentsel ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve yöneticilerin karşılıklı değiştirilmesi konusunun da çok olumlu karşılanmadığı söylenebilir.

Öte yandan, eğitim sisteminde reform veya değişiklik yapılması konusundaki iki maddeye de katılımcılar olumlu yaklaşmaktadır. “Eğitim sisteminde yapılacak reform sistemin tamamını kapsamalı; müfredat veya sınav vb. alanlar ile sınırlı olmamalıdır.”

ifadesine her beş katılımcıdan dördü (%79.8), “Sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmak anlamsızdır” ifadesine ise, her beş katılımcıdan üçü (%56.3) olumlu yaklaşmaktadır.

Toplumsal anlayış alt başlığına bakıldığında, bazı ifadeler katılımcıların olumsuz yaklaşımlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin, velilerin eğitim sürecindeki rolleri konusundaki ifadeler bu anlamda dikkat çekmektedir. Öğretmen ve öğrencilerle birlikte veliler, eğitim sürecinin aktörleri olduğundan sürece katılım şekillerinin fark yaratması beklenebilir. Bu kapsamda, her dört katılımcıdan biri (%25.6) “Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentilerinin yüksek olması”nı kabul ederken “Velilerin çocuklarını akademik başarı için zorlaması”nın sadece %9.8’i benimsemektedir. Öte yandan, eğitimcilerin %59.2’si (her iki kişiden biri) “Velilerin çocuklarını akademik başarı için zorlaması”na olumsuz yaklaşırken, %38.8’inin “Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentilerinin yüksek olması” düşüncesine katılmaması ilgi çekici bulunmuştur.

Ayrıca, okul sonrası etkinlikler (dershane ve ödev) konusundaki iki soruya katılımcıların yaklaşımları farklı olmuştur. “Okul sonrası devam edilen dershaneler eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.” düşüncesi ankete katılanların sadece beşte birden de az bir kısmının (%16.5) katıldığı bir yaklaşım olmuş; her beş kişiden yaklaşık üçü (%56.8) bu fikri benimsememiştir. Öte yandan “Ödevler en az okuldaki dersler kadar önemlidir.” düşüncesi her iki kişiden birinin (%51.9) olumlu yaklaştığı, %34.1’in de kısmen benimsediği bir düşünce olmuştur.

Son olarak benzer içerikteki iki soruya katılımcılar oldukça farklı yanıtlar vermişlerdir. “Birey, sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışmalıdır.” ifadesine her beş katılımcının dördü (%83.2) katılırken (ki, kısmen katılan %12.7 ile bu oran katılımcıların neredeyse tamamına ulaşmaktadır), “Birey her durumda toplum lehine feragatte bulunmalıdır.” düşüncesine olumlu yaklaşanların oranı %34.4’te kalmıştır. Bu düşünceye kısmen katılan %41.1’de göz önünde bulundurulduğunda bile, olumlu yaklaşanların oranı, diğer soruya kıyasla, oldukça düşük kalmaktadır.

4.2.2. Demografik Değişkenlere Göre Yapılan İnceleme

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin verdikleri yanıtlar ile kişisel bilgileri arasında bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Testi yapılarak incelenmiştir. Test sonucunda, anlamlılık düzeyi (p değeri) 0,01 olarak kabul edilmiştir.

4.2.2.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Yanıtlar

Katılımcıların cinsiyetleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.24 ile Tablo 4.29 arasında verilmiştir.

Tablo 4.24'te görülebileceği gibi, katılımcıların yarısından biraz fazlası (%59.2'si) velilerin çocuklarını akademik başarı için zorlamamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocukların akademik başarı için zorlanmaması gerektiğini düşünen bu grubun 1/3'ü (129 kişi) kadınlardan oluşurken 1/4'ü (100 kişi) erkeklerden oluşmaktadır. Öte yandan, çocukların akademik başarı için zorlanabileceği düşüncesine erkeklerin kadınların iki katı oranda (%14.8'e karşı %6) destek vermeleri iki cinsiyet arasında belirgin bir fark oluşturmuştur.

Tablo 4.24. Velilerin Çocuklarını Akademik Başarı İçin Zorlamaları Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Sayı	25	44	100	169
		%	%14.8	%26.0	%59.2	%100.0
	Kadın	Sayı	13	76	129	218
		%	%6.0	%34.9	%59.2	%100.0
Toplam		Sayı	38	120	229	387
		%	%9.8	%31.0	%59.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	9.951 ^a	2	.007

Tablo 4.25. Eğitim Sisteminde Yapılacak Reformun Sistemin Tamamını Kapsaması; Müfredat veya Sınav vb. Alanlar ile Sınırlı Olmaması Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Sayı	132	19	18	169
		%	%78.1	%11.2	%10.7	%100.0
	Kadın	Sayı	177	34	7	218
		%	%81.2	%15.6	%3.2	%100.0
Toplam		Sayı	309	53	25	387
		%	%79.8	%13.7	%6.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	9.588 ^a	2	.008

Eğitim sisteminde reformun sadece sınav veya müfredat gibi belirli alanlarla sınırlı kalmaması konusuna kadın ve erkeklerin (%81.2 ve %78.1) yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Ancak, erkeklerin %10.7'si bu düşünceye katılmazken, kadınlarda katılmayanların oranı %3.2'de kalmaktadır. Diğer bir deyişle, bu gruplar, eğitim reformlarının sadece belirli alanlarla sınırlı olmasını kabul edilebilir bulmaktadır.

Tablo 4.26. Matematik, Fizik, Kimya Gibi Fen Dersleri Çocuğun Düşünmesini Geliştirdiği İçin Diğer Derslerden Daha Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Sayı	41	37	91	169
		%	%24.3	%21.9	%53.8	%100.0
	Kadın	Sayı	25	61	132	218
		%	%11.5	%28.0	%60.6	%100.0
Toplam		Sayı	66	98	223	387
		%	%17.1	%25.3	%57.6	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	11.271 ^a	2	.004

Matematik, fizik, kimya gibi fen derslerinin çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemli olduğu düşüncesine hem erkeklerin (%53.8) hem de kadınların (%60.6) yüksek oranda katılmadıkları görülmektedir. Öte yandan, erkeklerin bu düşünceye katılma oranlarının (%24.3) kadınlardan (%11.5) iki kat daha fazla olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.27. Derslerin, Meslektaşlar, Kıdemli Öğretmenler ve Yöneticiler Tarafından İzlenebilmesi Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Sayı	77	58	34	169
		%	%45.6	%34.3	%20.1	%100.0
	Kadın	Sayı	64	86	68	218
		%	%29.4	%39.4	%31.2	%100.0
Toplam		Sayı	141	144	102	387
		%	%36.4	%37.2	%26.4	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	11.964 ^a	2	.003

Derslerin, meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmesi düşüncesine erkeklerin (%45.6) daha yüksek bir oranda katıldıkları görülmektedir. Erkek katılımcıların yarısına yakını derslerin meslektaşlar tarafından izlenmesini uygun bulurken, kadınların sadece üçte biri (%29.4) uygulamayı kabullenmektedir. Aynı şekilde, katılmayanların oranı erkeklerde 1/5 iken (%20.1), kadınlarda bu oran 1/3'e (%31.2) yükselmektedir.

Tablo 4.28. Bireyin Her Durumda Toplum Lehine Feragatte Bulunması Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Sayı	74	58	37	169
		%	%43.8	%34.3	%21.9	%100.0
	Kadın	Sayı	59	101	58	218
		%	%27.1	%46.3	%26.6	%100.0
Toplam		Sayı	133	159	95	387
		%	%34.4	%41.1	%24.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	11.950 ^a	2	.003

Bireyin her durumda toplum lehine feragatte bulunması düşüncesine erkeklerin (%43.8) kadınlardan (%27.1) daha fazla katıldığı görülmektedir. Aslında kadınların katılma ve katılmama oranları (%27.1 ve %26.6) birbirlerine oldukça yakındır. Bu durumda da, doğal olarak, kısmen katılanların oranı kadınların yaklaşık yarısını (%46.3) oluşturmaktadır. Kadınların toplum lehine fedakârlık konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Profesyonel Statülerini Belirten Kategorilerin Oluşturulmasının Profesyonel Gelişimlerini Destekleyeceği Konusundaki Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Sayı	91	54	24	169
		%	%53.8	%32.0	%14.2	%100.0
	Kadın	Sayı	79	91	48	218
		%	%36.2	%41.7	%22.0	%100.0
Toplam		Sayı	170	145	72	387
		%	%43.9	%37.5	%18.6	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	12.281 ^a	2	.002

Erkeklerin yarısı (%53.8'i) öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulmasının profesyonel gelişimlerini destekleyeceği düşüncesine katılırken kadınlarda bu oran %36.2'de kalmaktadır. Öte yandan katılmama oranlarına bakıldığında, kadınların (%22) erkeklerden (%14.2) daha olumsuz olduğu, profesyonel statüyü belirten kategorilerin profesyonel gelişimi desteklemeyeceğini düşündükleri görülmektedir. Benzer şekilde kadınlarda kısmen bu düşüncede olanların oranı (%41.7)

erkeklerden (%32) daha fazladır. Bu nedenle, kadınların söz konusu düşünceye, erkeklere kıyasla daha olumsuz baktıkları söylenebilir.

4.2.2.2. Katılımcıların Çalıştıkları Okullara Göre Yanıtlar

Katılımcıların çalıştıkları okul ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile çalışılan okul değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.30 ile Tablo 4.47 arasında verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Bağımsız Bireyler Olarak Değil, İşbirliği İçinde Çalışan Bir Grubun Elemanı Olarak Değerlendirilmeleri Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	81	17	13	111
		%	%73.0	%15.3	%11.7	%100.0
	Ortaokul	Sayı	89	27	1	117
		%	%76.1	%23.1	%0.9	%100.0
	Lise	Sayı	122	24	13	159
		%	%76.7	%15.1	%8.2	%100.0
Toplam		Sayı	292	68	27	387
		%	%75.5	%17.6	%7.0	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	13.206 ^a	4	.010

Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmeleri konusunu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan katılımcıların benzer ve yüksek oranlarda benimsedikleri (sırasıyla %73, %76.1 ve %76.7) görülse de, ortaokulda görev yapan eğitimcilerin sadece %0.9'unun bu düşünceye katılmaması, ortaokul öğretmenlerinin grup olarak değerlendirilmeyi diğerlerine kıyasla daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Bu düşünceye katılmama oranı liselerde %8.2, ilkokullarda ise %11.7 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmen Yetiştiren Üniversitelerin Öncelikli Olarak Öğrenci Alabilmesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	62	26	23	111
		%	%55.9	%23.4	%20.7	%100.0
	Ortaokul	Sayı	69	40	8	117
		%	%59.0	%34.2	%6.8	%100.0
	Lise	Sayı	106	32	21	159
		%	%66.7	%20.1	%13.2	%100.0
Toplam		Sayı	237	98	52	387
		%	%61.2	%25.3	%13.4	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	15.054 ^a	4	.005

Öğretmen yetiştiren üniversitelerin öncelikli olarak öğrenci alabilmesi konusunda da ortaokulda görev yapan eğitimciler, yukarıda olduğu gibi, ayrılmakta; ilkokul ve liselerde görev yapan eğitimcilere kıyasla bu düşüncüyü daha fazla benimsemektedirler. Çalışılan okul bağlamında incelendiğinde bu düşünceye katılanların oranı ilkokullarda %55.9, ortaokullarda %59 ve liselerde %66.7 olarak gerçekleşmektedir. Ancak, öğretmen yetiştiren üniversitelerin öncelikli olarak öğrenci almasına gerek olmadığını düşünenlere (katılmama boyutu) bakıldığında, ilkokullarda bu oran %20.7, liselerde %13.2 iken, ortaokullardaki eğitimciler için %6.8 olarak ortaya çıkmıştır. Bu oranlar, ortaokulda görev yapan eğitimcilerin, diğer okullardakilere kıyasla, öğretmen yetiştiren üniversitelerin öncelikli olarak öğrenci alabilmesini daha fazla benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 4.32. Öğrenme İçeriğinin Gerçek Hayatla Bağlantılı Olması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	93	5	13	111
		%	%83.8	%4.5	%11.7	%100.0
	Ortaokul	Sayı	105	12	0	117
		%	%89.7	%10.3	%0.0	%100.0
	Lise	Sayı	140	14	5	159
		%	%88.1	%8.8	%3.1	%100.0
Toplam		Sayı	338	31	18	387
		%	%87.3	%8.0	%4.7	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	20.927 ^a	4	.000

Öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantılı olması düşüncesi, genel olarak yüksek oranda (%87.3) benimsenmekle birlikte, en çok %89.7 ile ortaokullarda görev yapan eğitimciler arasında kabul görmektedir. Öte yandan, liselerde görev yapan eğitimcilerin %3.1'i, ilkokullarda görev yapanların ise, %11.7'si bu düşünceye katılmamakta; diğer bir deyişle, öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantısı olması gerekmediğini düşünmektedirler. Ortaokullarda bu düşünceye katılmayan kimse olmasa da, %10.3'lük bir grup kısmen katıldığını belirtmiştir

Tablo 4.33. Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitimi Konusunda Beklentilerinin Yüksek Olması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	28	27	56	111
		%	%25.2	%24.3	%50.5	%100.0
	Ortaokul	Sayı	24	45	48	117
		%	%20.5	%38.5	%41.0	%100.0
	Lise	Sayı	48	65	46	159
		%	%30.2	%40.9	%28.9	%100.0
Toplam		Sayı	100	137	150	387
		%	%25.8	%35.4	%38.8	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	16.002 ^a	4	.003

İlkokullardaki eğitimcilerin %25.2'si, ortaokuldakilerin %20.5'i, liselerdekilerin %30.2'si, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentilerinin yüksek olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak bu düşünceye katılmama oranları incelendiğinde, ilkokuldaki eğitimcilerin yarısının (%50.5) ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda yüksek beklentileri olmaması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Ebeveynlerinin çocuklarının eğitiminde beklentilerinin yüksek olmaması gerektiği fikri ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde %41, liselerde görev yapanlarda %28.9 olmak üzere, kademeler yükseldikçe düşmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin görev yaptığı okulun eğitim kademesi yükseldikçe, eğitimleri konusunda çocuklardan beklentinin artması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkının Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	39	22	50	111
		%	%35.1	%19.8	%45.0	%100.0
	Ortaokul	Sayı	65	29	23	117
		%	%55.6	%24.8	%19.7	%100.0
	Lise	Sayı	100	37	22	159
		%	%62.9	%23.3	%13.8	%100.0
Toplam		Sayı	204	88	95	387
		%	%52.7	%22.7	%24.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	38.032 ^a	4	.000

Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkının ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesi, görev yapılan eğitim kademeleri

yükseldikçe eğitimciler arasında daha fazla kabul (ilkokullarda %35.1, ortaokullarda %55.6 ve liselerde %62.9) görmektedir. Öte yandan, ilkokullardaki öğretmenlerin %45'i ücretlerde farklılığa gerek olmadığını düşünürken, ortaokullarda bu oran %19.7'ye, liselerde ise, %13.8'e düşmektedir.

Tablo 4.35. Sadece Bir Ödül Alındığında Veya Bir Yarışma Kazanıldığında Öğrenme Sürecinin Anlamı Olduğu Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	6	16	89	111
		%	%5.4	%14.4	%80.2	%100.0
	Ortaokul	Sayı	22	23	72	117
		%	%18.8	%19.7	%61.5	%100.0
	Lise	Sayı	23	43	93	159
		%	%14.5	%27.0	%58.5	%100.0
Toplam		Sayı	51	82	254	387
		%	%13.2	%21.2	%65.6	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	18.318 ^a	4	.001

Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olduğu düşüncesine eğitimciler genel olarak katılmamaktadırlar. İlkokulda görev yapan eğitimcilerin %80.2'si, ortaokuldakilerin %61.5'i, liselerdekilerin ise %58.5'i, öğrenme sürecinin sadece bir ödül alınması veya yarışma kazanılması ile anlam kazanacağı düşüncesine katılmamaktadırlar. Öte yandan, konuya aksi bakış açısıyla bakıldığında, eğitim kademesi yükseldikçe, öğrenme sürecinin bir yarış haline getirilmesi düşüncesinin daha fazla kabul gördüğü söylenebilmesi gerekirken, lisede bu oran %14.5, ortaokullarda ise %18.8 olarak gerçekleşmiştir. Yani ortaokullardaki beş eğitimciden biri (%18.8) öğrenme sürecinin bir ödül alındığında veya yarışma kazanıldığında anlamlı olduğu düşüncesini benimsemektedir.

Tablo 4.36. Her Okulun Kendisine Uzun Vadeli Gelişim Planları Hazırlaması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	74	20	17	111
		%	%66.7	%18.0	%15.3	%100.0
	Ortaokul	Sayı	98	16	3	117
		%	%83.8	%13.7	%2.6	%100.0
	Lise	Sayı	116	34	9	159
		%	%73.0	%21.4	%5.7	%100.0
Toplam		Sayı	288	70	29	387
		%	%74.4	%18.1	%7.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	18.098 ^a	4	.001

İlkokullarda görev yapan eğitimcilerin %66.7'si, ortaokullardakilerin %83.8'i, liselerdekilerin %73'ü her okulun kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlaması gerektiğini düşünmektedir. İlkokullarda bu düşüncede olmayanların oranı %15.3 iken, ortaokullarda %2.6, liselerde ise %5.7 okulların bu yönde planlar hazırlamasına gerek olmadığını düşünmektedirler.

Tablo 4.37. Okulların Uzun Vadeli Gelişim Planındaki Hedeflerine Ve Stratejilerine Uygun Gelişim Gösterip Göstermediklerini Kendi Kendilerine Kontrol Etmeleri Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	75	17	19	111
		%	%67.6	%15.3	%17.1	%100.0
	Ortaokul	Sayı	85	27	5	117
		%	%72.6	%23.1	%4.3	%100.0
	Lise	Sayı	120	27	12	159
		%	%75.5	%17.0	%7.5	%100.0
Toplam		Sayı	280	71	36	387
		%	%72.4	%18.3	%9.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	13.706 ^a	4	.008

Okulların uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmeleri düşüncesi büyük oranda kabul görmektedir. İlkokullardakilerin %67.6'sı, ortaokullardakilerin %72.6'sı, liselerdekilerin ise, %75.5'i bu düşüncüyü benimsemektedir. Öte yandan ilkokullardaki eğitimcilerin %17.1'i belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının okulların kendileri tarafından kontrol edilmesi düşüncesini benimsememektedir. Bu oran ortaokullardaki eğitimcilerin dört katı, liselerdekilerin ise iki katından yüksek olduğu için dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin, Hem Zümre Veya Branş Hem De Bireysel Olarak Değerlendirilmeleri Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	54	33	24	111
		%	%48.6	%29.7	%21.6	%100.0
	Ortaokul	Sayı	79	30	8	117
		%	%67.5	%25.6	%6.8	%100.0
	Lise	Sayı	124	23	12	159
		%	%78.0	%14.5	%7.5	%100.0
Toplam		Sayı	257	86	44	387
		%	%66.4	%22.2	%11.4	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	30.658 ^a	4	.000

Öğretmenlerin, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmeleri gerektiği düşüncesi %78.0 ile en fazla liselerde kabul görmektedir. Bu oran ortaokullarda %67.5, ilkokullardaki eğitimcilerde ise, %48.6 olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmeleri gerektiği düşüncesi liselerde her beş katılımcının yaklaşık dördü

tarafından kabul görürken, ilkokullarda bu oran 1/2'ye düşmektedir. Öte yandan, ilkokullarda %21.6'lık bir grup, öğretmenlerin hem zümre hem de branş olarak değerlendirilmesi düşüncesine karşı çıkmaktadır. Bu oran ortaokul (%6.8) ve liselere (%7.5) kıyasla oldukça yüksektir.

Tablo 4.39. Sınav Sonuçlarının En Adil Sıralamayı Yaptığı Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	8	28	75	111
		%	%7.2	%25.2	%67.6	%100.0
	Ortaokul	Sayı	30	31	56	117
		%	%25.6	%26.5	%47.9	%100.0
	Lise	Sayı	27	50	82	159
		%	%17.0	%31.4	%51.6	%100.0
Toplam		Sayı	65	109	213	387
		%	%16.8	%28.2	%55.0	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	17.201 ^a	4	.002

Eğitim kademesi yükseldikçe oran azalsa da, çalışmaya katılan eğitimcilerin en az yarısı sınav sonuçlarının en adil sıralamayı yaptığı düşüncesine katılmamaktadırlar. İlkokullarda %67.6, ortaokullarda %47.9, liselerde ise, %51.6 sınav sonuçlarının yaptığı sıralamanın adil olmadığı düşüncesini taşımaktadır. Öte yandan, sınav sonuçlarının sıralamasının adil olduğu düşüncesi, %25.6 ile en fazla ortaokullarda benimsenirken, oran liselerde %17'ye, ilkokullarda ise, %7.2'ye düşmektedir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, Vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	47	28	36	111
		%	%42.3	%25.2	%32.4	%100.0
	Ortaokul	Sayı	74	24	19	117
		%	%63.2	%20.5	%16.2	%100.0
	Lise	Sayı	109	34	16	159
		%	%68.6	%21.4	%10.1	%100.0
Toplam		Sayı	230	86	71	387
		%	%59.4	%22.2	%18.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	26.857 ^a	4	.000

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi gerektiği hususu ilkokuldan liseye giderek artan bir oranda kabul görmektedir. İlkokullardaki eğitimciler için bu oran %42.3 iken, ortaokullarda %63.2, liselerde ise, %68.6 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu düşünceye katılmayanların oranı da giderek düşmektedir (sırasıyla %32.4, %16.2 ve %10.1). Ulusal düzeyde bir öğretmen değerlendirme sistemini en yüksek oranda benimseyenlerin liselerde görev yapan eğitimciler olduğu, ilkokullardaki eğitimcilerin üçte birinin böyle bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duymadığı söylenebilir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	46	25	40	111
		%	%41.4	%22.5	%36.0	%100.0
	Ortaokul	Sayı	67	39	11	117
		%	%57.3	%33.3	%9.4	%100.0
	Lise	Sayı	105	40	14	159
		%	%66.0	%25.2	%8.8	%100.0
Toplam		Sayı	218	104	65	387
		%	%56.3	%26.9	%16.8	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	44.137 ^a	4	.000

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi, maddi hususlarla ilgili soruda olduğu gibi, eğitim kademesinin yükselmesiyle (ilkokullarda %41.4, ortaokullarda %57.3, liselerde %66) daha fazla benimsenmektedir. Yine benzer şekilde, ilkokul öğretmenleri en yüksek oranda (%36) bu düşünceye katılmamakta, katılmama oranı ortaokullarda %9.4'e, liselerdeyse %8.8'e düşmektedir.

Tablo 4.42. Derslerin; Meslektaşlar, Kıdemli Öğretmenler Ve Yöneticiler Tarafından İzlenebilmesi Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	29	41	41	111
		%	%26.1	%36.9	%36.9	%100.0
	Ortaokul	Sayı	41	50	26	117
		%	%35.0	%42.7	%22.2	%100.0
	Lise	Sayı	71	53	35	159
		%	%44.7	%33.3	22.0%	%100.0
Toplam		Sayı	141	144	102	387
		%	%36.4	%37.2	%26.4	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	14.464 ^a	4	.006

Derslerin; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmesi konusundaki görüşler incelendiğinde, ilkokullarda görevli her dört eğitimciden birinin (%26.1), ortaokullardaki her üç eğitimciden yaklaşık birinin (%35), liselerdekilerin ise yaklaşık olarak yarısının (%44.7) bu düşünceyi benimsediği görülmektedir. Öte yandan, ortaokul ve liselerde beşte bir (%22), ilkokullarda ise yaklaşık olarak beşte ikilik (%36.9) bir oran derslerin meslektaşlar tarafından izlenmesine gerek olmadığını düşünmektedir. İlkokullarda bu düşünceyi benimsemeyenler benimseyenlerden daha yüksek bir oran teşkil etmektedir.

Tablo 4.43. Öğretmenlerin Profesyonel Statülerini Belirten Kategorilerin Oluşturulmasının Profesyonel Gelişimlerini Destekleyeceği Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	35	46	30	111
		%	%31.5	%41.4	%27.0	%100.0
	Ortaokul	Sayı	49	43	25	117
		%	%41.9	%36.8	%21.4	%100.0
	Lise	Sayı	86	56	17	159
		%	%54.1	%35.2	%10.7	%100.0
Toplam		Sayı	170	145	72	387
		%	%43.9	%37.5	%18.6	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	18.493 ^a	4	.001

Liselerdeki öğretmen ve yöneticilerin %54.1'i, ortaokullardakilerin %41.9'u ve ilkokullardakilerin %31.5'i, öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulmasının profesyonel gelişimlerini destekleyeceği düşüncesine katılmaktadır. Öte yandan, bu konuda kararsız kalanların da yüksek bir orana (ilkokullarda %41.4, ortaokullarda %36.8 ve liselerde %35.2) ulaştığı söylenebilir.

Tablo 4.44. Çocukların Seçkin Bir Liseye Devam Etme Hakkı Kazanmalarının Parlak Bir Gelecek İçin Önemli Bir Etken Olduğu Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	62	29	20	111
		%	%55.9	%26.1	%18.0	%100.0
	Ortaokul	Sayı	67	43	7	117
		%	%57.3	%36.8	%6.0	%100.0
	Lise	Sayı	112	37	10	159
		%	%70.4	%23.3	%6.3	%100.0
Toplam		Sayı	241	109	37	387
		%	%62.3	%28.2	%9.6	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	19.138 ^a	4	.001

Liselerde görev yapan eğitimcilerin %70.4'ü, ortaokullardakilerin %57.3'ü, ilkokuldakilerin ise %55.9'u, çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmalarının parlak bir gelecek için önemli bir etken olduğunu düşünmektedir. Bu konuya kısmen katılanlar da yüksek oranlara (aynı sırayla %23.3, %36.8 ve %26.1) ulaşmaktadır. Bu sonuçlar farklı kademelerdeki eğitimcilerin lise eğitime özel bir önem verdiğini göstermektedir. Öte yandan, ortaokul ve liselerde %6 ve %6.3'lük oranda bir grup bu düşünceye katılmazken, ilkokullarda katılmayanların oranı %18'e ulaşmaktadır.

Tablo 4.45. Ödevlerin En Az Okuldaki Dersler Kadar Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	55	30	26	111
		%	%49.5	%27.0	%23.4	%100.0
	Ortaokul	Sayı	69	39	9	117
		%	%59.0	%33.3	%7.7	%100.0
	Lise	Sayı	77	63	19	159
		%	%48.4	%39.6	%11.9	%100.0
Toplam		Sayı	201	132	54	387
		%	%51.9	%34.1	%14.0	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	15.563 ^a	4	.004

Tüm kademelerdeki öğretmen ve yöneticilerin yaklaşık yarısının ödevlerin en az okuldaki dersler kadar önemli olduğu konusuna yüksek oranda katıldıkları (ilkokullarda %49.5, ortaokullarda %59, liselerde %48.4) görülmektedir. Öte yandan bu konuya

kısmen katılanlar da (sırasıyla %27, %33.3 ve %39.6) yüksek oranlara ulaşmaktadır. Benzer şekilde, ilkokul öğretmenlerinin ödevleri dersler kadar önemli bulmama düşünceleri (%23.4), diğer okullardaki öğretmenlerden oldukça yüksektir (%7.7 ve %11.9).

Tablo 4.46. Deneyimli Öğretmenlerin Genç veya Meslekte Tecrübesiz Öğretmenlere Mentorluk Yapmasının Sağlanması Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	72	24	15	111
		%	%64.9	%21.6	%13.5	%100.0
	Ortaokul	Sayı	80	33	4	117
		%	%68.4	%28.2	%3.4	%100.0
	Lise	Sayı	129	21	9	159
		%	%81.1	%13.2	%5.7	%100.0
Toplam		Sayı	281	78	28	387
		%	%72.6	%20.2	%7.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	19.432 ^a	4	.001

Tüm kademelerdeki öğretmen ve yöneticiler, deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapması konusuna yüksek oranda katılım göstermektedirler. Bu oran, ilkokullardaki eğitimciler için %64.9, ortaokullardakiler için %68.4, liselerdekiler için ise %81.1 olarak gerçekleşmektedir. Liselerdeki eğitimcilerin, diğer kademelerdekilere kıyasla, daha yüksek oranda bir mentora ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Tablo 4.47. Öğretmen ve İdarecilerin Alanlarında Araştırma ve Yayın Yapmaları Konusundaki Görüşlerin Çalışılan Okul Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Çalıştığı Okul	İlkokul	Sayı	79	25	7	111
		%	%71.2	%22.5	%6.3	%100.0
	Ortaokul	Sayı	83	29	5	117
		%	%70.9	%24.6	%4.2	%100.0
	Lise	Sayı	134	19	6	159
		%	%84.3	%11.9	%3.8	%100.0
Toplam		Sayı	296	76	15	387
		%	%76.5	%19.6	%3.9	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	Df	p
Pearson Ki-Kare	14.055 ^a	4	.007

Tüm kademelerdeki eğitimciler, öğretmen ve yöneticilerin alanları konusunda araştırma ve yayın yapmaları düşüncesine yüksek oranda (ilkokullarda %71.2, ortaokullarda %70.9, liselerde ise %84.3) katılmaktadırlar.

4.2.2.3. Katılımcıların Branşlarına Göre Yanıtlar

Katılımcıların branşları ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcıların branş değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.48 ile Tablo 4.62 arasında verilmiştir.

Tablo 4.48. Çok Çalışanın Sonuçta Karşılığını Aldığı Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	41	25	14	80
		%	%51.2	%31.3	%17.5	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	66	27	16	109
		%	%60.6	%24.8	%14.7	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	17	20	3	40
		%	%42.5	%50.0	%7.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	41	15	4	60
		%	%68.3	%25.0	%6.7	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	57	19	22	98
		%	%58.2	%19.4	%22.4	%100.0
	Toplam	Sayı	222	106	59	387
		%	%57.4	%27.4	%15.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	22.210 ^a	8	.005

Çok çalışanın sonuçta karşılığını aldığı konusundaki görüşlerin araştırmaya katılanların branşlarına bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçları en çok yabancı dil öğretmenlerinin (%68.3), en az ise uygulamalı dersler öğretmenlerinin (%42.5) bu fikri benimsediğini göstermektedir. Sosyal bilimler öğretmenleri %60.6, sınıf öğretmenleri %58.2, fen bilimleri öğretmenleri ise %51.2'lik oranlar ile bu düşünceyi benimsemektedirler. Öte yandan, sınıf öğretmenleri bu fikri en yüksek oranda benimsemeyen (%22.4) grubu oluşturmaktadır.

Tablo 4.49. Bir Öğrenci İçin 100'ün Altındaki Her Notun Kötü Olduğu Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	4	6	70	80
		%	%5.0	%7.5	%87.5	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	3	10	96	109
		%	%2.8	%9.2	%88.1	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	8	7	25	40
		%	%20.0	%17.5	%62.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	2	3	55	60
		%	%3.3	%5.0	%91.7	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	2	8	88	98
		%	%2.0	%8.2	%89.8	%100.0
Toplam		Sayı	19	34	334	387
		%	%4.9	%8.8	%86.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	29.200 ^a	8	.000

Bir öğrenci için 100'ün altındaki her notun kötü olduğu görüşünün, tüm branşlarda yüksek oranda reddedildiği görülmektedir. Yabancı dil öğretmenleri %91.7, sınıf öğretmenleri %89.8, sosyal bilimler öğretmenleri %88.1, fen bilimleri öğretmenleri %87.5, uygulamalı dersler öğretmenleri ise %62.5 oranında bu düşünceye katılmadıklarını belirtmektedirler.

Tablo 4.50. Öğretmen Profesyonel Gelişim Programlarının, Müfredat Hedeflerini Gerçekleştirebilecek Nitelikler Kazandırması Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	53	20	7	80
		%	%66.3	%25.0	%8.8	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	87	20	2	109
		%	%79.8	%18.3	%1.8	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	29	10	1	40
		%	%72.5	%25.0	%2.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	42	16	2	60
		%	%70.0	%26.7	%3.3	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	78	8	12	98
		%	%79.6	%8.2	%12.2	%100.0
Toplam		Sayı	289	74	24	387
		%	%74.7	%19.1	%6.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	23.448 ^a	8	.003

Öğretmen profesyonel gelişim programlarının, müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırması gerektiği düşüncesi tüm branşlardaki öğretmenler tarafından, yüksek oranda bir katılımı, benimsenmektedir. Sosyal bilimler öğretmenleri %79.8, sınıf öğretmenleri %79.6, uygulamalı dersler öğretmenleri %72.5, yabancı dil öğretmenleri %70, fen bilimleri öğretmenleri %66.3 oranında bu düşünceye katılım göstermektedir.

Tablo 4.51. Tek Tip Ders Kitaplarının Eğitimin Niteliğinin Arttırılmasını Engellediği Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	55	14	11	80
		%	%68.8	%17.5	%13.8	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	65	28	16	109
		%	%59.6	%25.7	%14.7	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	28	10	2	40
		%	%70.0	%25.0	%5.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	58	2	0	60
		%	%96.7	%3.3	%0.0	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	71	16	11	98
		%	%72.4	%16.3	%11.2	%100.0
Toplam		Sayı	277	70	40	387
		%	%71.6	%18.1	%10.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	29.775 ^a	8	.000

Tek tip ders kitaplarının eğitimin niteliğinin arttırılmasını engellediği düşüncesi en yüksek oranda yabancı dil öğretmenleri tarafından benimsenmektedir (%96.7). Bu grubu, sırasıyla sınıf öğretmenleri (%72.4), uygulamalı dersler (%70), fen bilimleri (%68.8) ve sosyal bilimler (%59.6) öğretmenleri takip etmektedir. En yüksek oranda yabancı dil öğretmenlerinin ders kitaplarının çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Tablo 4.52. Öğrenme İçeriğinin Gerçek Hayatla Bağlantılı Olması Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	72	5	3	80
		%	%90.0	%6.3	%3.8	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	99	8	2	109
		%	%90.8	%7.3	%1.8	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	32	8	0	40
		%	%80.0	%20.0	%0.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	54	6	0	60
		%	%90.0	%10.0	%0.0	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	81	4	13	98
		%	%82.7	%4.1	%13.3	%100.0
Toplam		Sayı	338	31	18	387
		%	%87.3	%8.0	%4.7	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	32.776 ^a	8	.000

Öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantılı olması gerektiği tüm katılımcıların yüksek oranda (her beş katılımcının en az dördü) kabul ettikleri bir düşüncedir. Sosyal bilimler öğretmenleri %90.8, yabancı dil ve fen bilimleri öğretmenleri %90, sınıf öğretmenleri %82.7, uygulamalı dersler öğretmenleri ise %80 oranında bu düşünceye katıldıklarını belirtmektedir.

Tablo 4.53. Öğrencilerin İlgi Alanlarına ve İhtiyaçlarına Hitap Edebilmek Amacıyla Müfredatlarda Farklılaşmaya Gidilip Gidilemeyeceği Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	55	20	5	80
		%	%68.8	%25.0	%6.3	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	86	20	3	109
		%	%78.9	%18.3	%2.8	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	29	11	0	40
		%	%72.5	%27.5	%0.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	53	6	1	60
		%	%88.3	%10.0	%1.7	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	62	24	12	98
		%	%63.3	%24.5	%12.2	%100.0
Toplam		Sayı	285	81	21	387
		%	%73.6	%20.9	%5.4	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	23.357 ^a	8	.003

Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilebileceği yabancı dil öğretmenleri tarafından %88.3, sosyal bilimler öğretmenleri tarafından %78.9, uygulamalı dersler öğretmenleri tarafından %72.5, fen bilimleri öğretmenleri tarafından %68.8, sınıf öğretmenleri tarafından ise %63.3 oranında kabul görmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin müfredatta farklılaşma ihtiyacının diğer branşlardan fazla olmasının Tablo 4.51'deki ders kitaplarının farklılaştırılması konusundaki düşüncelerle uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.54. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkının Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	43	22	15	80
		%	%53.8	%27.5	%18.8	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	63	25	21	109
		%	%57.8	%22.9	%19.3	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	19	14	7	40
		%	%47.5	%35.0	%17.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	44	11	5	60
		%	%73.3	%18.3	%8.3	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	35	16	47	98
		%	%35.7	%16.3	%48.0	%100.0
	Toplam	Sayı	204	88	95	387
		%	%52.7	%22.7	%24.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	48.148 ^a	8	.000

Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkının ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesi, sınıf öğretmenleri dışındaki grupların yaklaşık yarısı veya daha fazlası tarafından kabul görürken (%73.3 ile %47.5 arasında oranlarla) bu düşünce sınıf öğretmenlerince sadece %35.7 oranında benimsenmekte; sınıf öğretmenlerinin %48'i bu düşünceye katılmamaktadır. Diğer branşların, bu düşünceyi benimseme oranları şu şekildedir: yabancı dil %73.3, sosyal bilimler %57.8, fen bilimleri %53.8, uygulamalı dersler %47.5.

Tablo 4.55. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	51	20	9	80
		%	%63.7	%25.0	%11.3	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	68	22	19	109
		%	%62.4	%20.2	%17.4	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	26	8	6	40
		%	%65.0	%20.0	%15.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	44	14	2	60
		%	%73.3	%23.3	%3.3	%100.0
	Sınıf Öğretmenleri	Sayı	41	22	35	98
		%	%41.8	%22.4	%35.7	%100.0
Toplam		Sayı	230	86	71	387
		%	%59.4	%22.2	%18.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	34.256 ^a	8	.000

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi konusunda da sınıf öğretmenleri diğer gruplardan daha düşük oranda (%41.8) bir kabul göstermektedir. Yabancı dil öğretmenleri %73.3, uygulamalı dersler öğretmenleri %65, fen bilimleri öğretmenleri %63.7, sosyal bilimler öğretmenleri ise %62.4 oranında maddi teşvikleri benimsemektedir. Sınıf öğretmenlerinin %35.7'si bu düşünceye katılmamaktadır.

Tablo 4.56. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	46	30	4	80
		%	%57.5	%37.5	%5.0	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	67	21	21	109
		%	%61.5	%19.3	%19.3	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	24	13	3	40
		%	%60.0	%32.5	%7.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	43	17	0	60
		%	%71.7	%28.3	%0.0	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	38	23	37	98
		%	%38.8	%23.5	%37.8	%100.0
Toplam		Sayı	218	104	65	387
		%	%56.3	%26.9	%16.8	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	59.933 ^a	8	.000

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi konusuna sınıf öğretmenleri diğer branşlara kıyasla daha düşük oranda (%38.8) kabul görmektedir. Diğer grupların bu öneriyi benimseme oranları şu şekildedir: Fen bilimleri %57.5, uygulamalı dersler %60, sosyal bilimler %61.5, yabancı dil %71.7.

Tablo 4.57. Her Okulun Kendisine Uzun Vadeli Gelişim Planları Hazırlaması Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	65	13	2	80
		%	%81.3	%16.3	%2.5	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	77	24	8	109
		%	%70.6	%22.0	%7.3	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	35	5	0	40
		%	%87.5	%12.5	%0.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	47	11	2	60
		%	%78.3	%18.3	%3.3	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	64	17	17	98
		%	%65.3	%17.3	%17.3	%100.0
Toplam		Sayı	288	70	29	387
		%	%74.4	%18.1	%7.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	24.396 ^a	8	.002

Her okulun kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlaması konusu tüm branşlarda yüksek oranda kabul görmektedir: Uygulamalı dersler %87.5, fen bilimleri %81.3, yabancı dil %78.3, sosyal bilimler %70.6, sınıf öğretmenleri %65.3.

Tablo 4.58. Okulların Uzun Vadeli Gelişim Planındaki Hedeflerine Ve Stratejilerine Uygun Gelişim Gösterip Göstermediklerini Kendi Kendilerine Kontrol Etmeleri Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	62	12	6	80
		%	%77.5	%15.0	%7.5	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	79	23	7	109
		%	%72.5	%21.1	%6.4	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	32	8	0	40
		%	%80.0	%20.0	%0.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	39	17	4	60
		%	%65.0	%28.3	%6.7	%100.0
	Sınıf Öğretmenleri	Sayı	68	11	19	98
		%	%69.4	%11.2	%19.4	%100.0
Toplam		Sayı	280	71	36	387
		%	%72.4	%18.3	%9.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	24.290 ^a	8	.002

Okulların uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmelerini uygulamalı dersler %80, fen bilimleri %77.5, sosyal bilimler %72.5, sınıf öğretmenleri %69.4, yabancı dil öğretmenleri %65 oranında katılmaktadır. Bu görüşü benimsemeyenler arasında sınıf öğretmenleri %19.4 ile en yüksek oranda öne çıkmaktadır.

Tablo 4.59. Öğretmenlerin, Hem Zümre Veya Branş Hem De Bireysel Olarak Değerlendirilmeleri Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	56	16	8	80
		%	%70.0	%20.0	%10.0	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	79	22	8	109
		%	%72.5	%20.2	%7.3	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	30	10	0	40
		%	%75.0	%25.0	%0.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	45	11	4	60
		%	%75.0	%18.3	%6.7	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	47	27	24	98
		%	%48.0	%27.6	%24.5	%100.0
Toplam		Sayı	257	86	44	387
		%	%66.4	%22.2	%11.4	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	31.317 ^a	8	.000

Öğretmenlerin, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmeleri düşüncesine katılım oranı, farklı branşlardaki katılımcıların dörtte üçünden yarısına kadar oranlarda benimsemektedir. Uygulamalı dersler ve yabancı dil öğretmenleri %75 ile en yüksek katılımı oluştururken, sosyal bilimler %72.5, fen bilimleri %70 ve sınıf öğretmenleri ise düşüncüyü %48 oranında benimsemektedir. Bu düşüncüyü benimsemeyenlerin en yüksek olduğu grup sınıf öğretmenleri (%24.5) iken, ikinci sırada %10 ile fen bilimleri öğretmenleri gelmektedir. Çoğunluklar ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu yanıtlarının, aynı ifadeyi sorgulayan Tablo 4.38 ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.60. Öğretmen Eğitiminin Okul Temelli Gerçekleştirilmesinin, Okulların İhtiyaçlarının Daha Etkin Bir Şekilde Karşılanmasını Sağlayacağı Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	38	29	13	80
		%	%47.5	%36.3	%16.3	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	50	50	9	109
		%	%45.9	%45.9	%8.3	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	26	13	1	40
		%	%65.0	%32.5	%2.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	34	25	1	60
		%	%56.7	%41.7	%1.7	%100.0
	Sınıf Öğretmenleri	Sayı	43	36	19	98
		%	%43.9	%36.7	%19.4	%100.0
	Toplam	Sayı	191	153	43	387
		%	%49.4	%39.5	%11.1	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	21.871 ^a	8	.005

Uygulamalı dersler %65, yabancı dil %56.7, fen bilimleri %47.5, sosyal bilimler öğretmenleri %45.9 ve sınıf öğretmenleri %43.9 oranında öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesinin, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlayacağını kabul etmektedirler.

Tablo 4.61. Matematik, Fizik, Kimya Gibi Fen Derslerinin Çocuğun Düşünmesini Geliştirdiği İçin Diğer Derslerden Daha Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	25	32	23	80
		%	%31.3	%40.0	%28.7	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	13	19	77	109
		%	%11.9	%17.4	%70.6	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	9	9	22	40
		%	%22.5	%22.5	%55.0	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	5	15	40	60
		%	%8.3	%25.0	%66.7	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	14	23	61	98
		%	%14.3	%23.5	%62.2	%100.0
	Toplam	Sayı	66	98	223	387
		%	%17.1	%25.3	%57.6	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	40.736 ^a	8	.000

Matematik, fizik, kimya gibi fen derslerinin çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemli olduğu konusu genel olarak katılımcılardan pek kabul görmemektedir. %70.6 oranıyla sosyal bilimler, %66.7 oranıyla yabancı dil, %62.2 oranıyla sınıf öğretmenleri ve %55 ile uygulamalı dersler öğretmenleri bu düşünceye katılmadıklarını belirtmektedirler. Fen bilimleri öğretmenlerinin %28.7'si bu düşünceye katılmazken, %31.3'ü derslerinin çocukların düşünmesini geliştirdiği iddiasını desteklemektedir.

Tablo 4.62. Ödevlerin En Az Okuldaki Dersler Kadar Önemli Olduğu Konusundaki Görüşlerin Branş Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Branş	Fen Bilimleri	Sayı	45	26	9	80
		%	%56.3	%32.5	%11.3	%100.0
	Sosyal Bilimler	Sayı	47	49	13	109
		%	%43.1	%45.0	%11.9	%100.0
	Uygulamalı Dersler	Sayı	24	13	3	40
		%	%60.0	%32.5	%7.5	%100.0
	Yabancı Dil	Sayı	37	19	4	60
		%	%61.7	%31.7	%6.7	%100.0
	Sınıf Öğretmeni	Sayı	48	25	25	98
		%	%49.0	%25.5	%25.5	%100.0
Toplam		Sayı	201	132	54	387
		%	%51.9	%34.1	%14.0	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	23.354 ^a	8	.003

Ödevlerin en az okuldaki dersler kadar önemli olduğu düşüncesi yabancı dil öğretmenlerince %61.7, uygulamalı dersler öğretmenlerince %60, fen bilimleri öğretmenlerince %56.3, sınıf öğretmenlerince %49 ve sosyal bilimler öğretmenlerince %43.1 oranında kabul görmektedir. Bu düşüncüyü en yüksek oranda kabul etmeyen grup olarak sınıf öğretmenleri %25.5 ile diğer grupların iki katı kadar öne çıkmaktadır.

4.2.2.4. Katılımcıların Kıdem Yıllarına Göre Yanıtlar

Katılımcıların kıdem yılları ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcıların kıdem yılı değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.63 ile Tablo 4.65 arasında verilmiştir.

Tablo 4.63. Yazmadan Çalışma Olmayacağı Konusundaki Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	Sayı	14	21	5	40
		%	%35.0	%52.5	%12.5	%100.0
	6-10 Yıl	Sayı	6	8	6	20
		%	%30.0	%40.0	%30.0	%100.0
	11-15 Yıl	Sayı	21	15	10	46
		%	%45.7	%32.6	%21.7	%100.0
	16-20 Yıl	Sayı	51	31	7	89
		%	%57.3	%34.8	%7.9	%100.0
	21-25 Yıl	Sayı	44	24	9	77
		%	%57.1	%31.2	%11.7	%100.0
	26 ve üzeri yıl	Sayı	73	32	10	115
		%	%63.5	%27.8	%8.7	%100.0
Toplam		Sayı	209	131	47	387
		%	%54.0	%33.9	%12.1	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	24.633 ^a	10	.006

Yazmadan çalışma olmayacağı fikri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri 10 yılı geçtikten sonra, giderek artan oranda kabul görmektedir. 0-5 yıl evresindeki öğretmenler %35, 5-10 yıldıakiler ise %30 oranında bu düşünceye katılırken sonrasında oran artmaktadır. Buna göre, 11-15 yıl %45.7, 16-20 yıl %57.3, 21-25 yıl %57.1, 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ise %63.5 oranında yazmadan çalışma olmayacağı düşüncesini benimsemektedirler. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça yazmaya verdikleri önem de artmaktadır. Öte yandan, bu düşüncüyü kısmen kabul edenlerin oranı da, giderek azalmakla birlikte, oldukça yüksektir. Bu oranlar, sırasıyla, %52.5, %40, %332.6, %34.8, %31.2 ve %27.8 olarak sıralanmaktadır.

Tablo 4.64. Her Kademedeki Müfredatın Ulusal Müfredat Standartları Doğrultusunda Geliştirilmesi Konusundaki Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	Sayı	17	22	1	40
		%	%42.5	%55.0	%2.5	%100.0
	6-10 Yıl	Sayı	10	7	3	20
		%	%50.0	%35.0	%15.0	%100.0
	11-15 Yıl	Sayı	29	13	4	46
		%	%63.0	%28.3	%8.7	%100.0
	16-20 Yıl	Sayı	63	22	4	89
		%	%70.8	%24.7	%4.5	%100.0
	21-25 Yıl	Sayı	46	19	12	77
		%	%59.7	%24.7	%15.6	%100.0
	26 ve üzeri yıl	Sayı	82	26	7	115
		%	%71.3	%22.6	%6.1	%100.0
Toplam		Sayı	247	109	31	387
		%	%63.8	%28.2	%8.0	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	28.048 ^a	10	.002

Her kademedeki müfredatın ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmesi konusundaki görüşler incelendiğinde, 21-25 yıl evresindeki grup hariç, katılımcıların kıdem yıllarının artışına paralel bir şekilde düşünceye katılım oranlarının yükseldiği görülmektedir. 0-5 yıl %42.5, 6-10 yıl %50, 11-15 yıl %63 ve 16-20 yıl %70.8 oranında bu düşünceye katılırken, 21-25 kıdem yılında katılım oranı %59.7 olarak gerçekleşmektedir. 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip eğitimciler ise, %71.3 gibi yüksek oranda müfredatların ulusal müfredat doğrultusunda geliştirilmesini benimsemektedir.

Tablo 4.65. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkının Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Kıdem Yılı	0-5 Yıl	Sayı	24	10	6	40
		%	%60.0	%25.0	%15.0	%100.0
	6-10 Yıl	Sayı	8	7	5	20
		%	%40.0	%35.0	%25.0	%100.0
	11-15 Yıl	Sayı	29	11	6	46
		%	%63.0	%23.9	%13.0	%100.0
	16-20 Yıl	Sayı	50	20	19	89
		%	%56.2	%22.5	%21.3	%100.0
	21-25 Yıl	Sayı	46	17	14	77
		%	%59.7	%22.1	%18.2	%100.0
	26 ve üzeri yıl	Sayı	47	23	45	115
		%	%40.9	%20.0	%39.1	%100.0
Toplam		Sayı	204	88	95	387
		%	%52.7	%22.7	%24.5	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	23.341 ^a	10	.010

Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkının ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesi, 6-10 yıl (%40) ile 26 ve üzeri yıl (%40.9) kıdeme sahip gruplar arasında en düşük oranda kabul görmektedir. Daha sonra 16-20 yıl (%56.2), 21-25 yıl (%59.7) grupları gelmektedir. Ücretlerde farklılık yaratılması düşüncesinin en yüksek oranda kabul gördüğü gruplar 0-5 yıl (%60) ve 11-15 yıl (%63) olarak ortaya çıkmaktadır.

4.2.2.5. Katılımcıların Eğitim Düzeylerine Göre Yanıtlar

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcının eğitim düzeyi değişkeni arasında, hiçbir maddede bir ilişki bulunmamıştır.

Diğer bir deyişle, katılımcıların eğitim seviyeleri verdikleri yanıtlarda bir farklılık yaratmamıştır.

4.2.2.6. Katılımcıların Yönetim Görevi Olup Olmadığına Göre Yanıtlar

Katılımcıların yönetim görevi olup olmamasıyla cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, cevapları arasında bir ilişki olup olmadığı şeklindedir. İstatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcının yönetim görevi değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.66 ile Tablo 4.67’de verilmiştir.

Tablo 4.66. Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Eğitimin Aynı Kurumlar Tarafından Gerçekleştirilmesi Konusundaki Görüşlerin Yönetim Görevi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yönetim Görevi	Var	Sayı	25	3	9	37
		%	%67.6	%8.1	%24.3	%100.0
	Yok	Sayı	171	117	62	350
		%	%48.9	%33.4	%17.7	%100.0
Toplam		Sayı	196	120	71	387
		Toplam %	%50.6	%31.0	%18.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Chi-Square	10.029 ^a	2	.007

Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmesi, yönetim görevi olanların daha yüksek oranda katıldıkları bir durumdur. Yönetim görevi olanların %67.6’sı, olmayanların ise %48.9’u, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmesi fikrini benimsemektedirler. Öte yandan, yönetim görevi olan her dört kişiden biri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurumlarının birleştirilmesi düşüncesine katılmamakta; diğer bir deyişle, böyle bir uygulamaya gerek olmadığını düşünmektedirler.

Tablo 4.67. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yönetim Görevi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yönetim Görevi	Var	Sayı	31	3	3	37
		%	%83.8	%8.1	%8.1	%100.0
	Yok	Sayı	187	101	62	350
		%	%53.4	%28.9	%17.7	%100.0
Toplam		Sayı	218	104	65	387
		%	%56.3	%26.9	%16.8	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	12.673 ^a	2	.002

Yönetim görevi olanların %83.8'i, olmayanların ise %53.4'ü, öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi fikrine katılmaktadır.

4.2.2.7. Katılımcıların Yabancı Dil Bilip Bilmediklerine Göre Yanıtlar

Katılımcıların yabancı dil bilip bilmemesiyle cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcının yabancı dil bilip bilmemesi değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.68 ile Tablo 4.73 arasında verilmiştir.

Tablo 4.68. Konuların/Derslerin Birbirinden Bağımsız Ele Alınması Yaklaşımından Dengeli, Entegre Ve Seçmeli Müfredat Yapısına Geçilmesi Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil	Biliyor	Sayı	223	65	22	310
		%	%71.9	%21.0	%7.1	%100.0
	Bilmiyor	Sayı	38	33	6	77
		%	%49.4	%42.9	%7.8	%100.0
Toplam		Sayı	261	98	28	387
		%	%67.4	%25.3	%7.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	16.377 ^a	2	.000

Bir yabancı dil bildiğini belirtenlerin %71.9'u, konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi gerektiği düşüncesine katılmaktadır. Dil bilmeyenlerde bu oran %49.4'te kalmaktadır. Öte yandan dil bilmeyenlerin %42.9'u da bu düşünceye kısmen katılmaktadır.

Tablo 4.69. Çok Çalışanın Sonuçta Karşılığını Alacağı Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil	Biliyor	Sayı	182	91	37	310
		%	%58.7	%29.4	%11.9	%100.0
	Bilmiyor	Sayı	40	15	22	77
		%	%51.9	%19.5	%28.6	%100.0
Toplam		Sayı	222	106	59	387
		%	%57.4	%27.4	%15.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	13.884 ^a	2	.001

Bir yabancı dil bilenlerin %58.7'si, bilmeyenlerin ise %51.9'u, çok çalışanın sonuçta karşılığını alacağı düşüncesine katılmaktadır. Öte yandan, yabancı dil bilmeyenlerin bilenlere kıyasla iki katından yüksek bir oranda (%28.6'ya karşılık %11.9) bu düşünceye katılmamaları dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo 4.70. Lise Veya Üniversiteye Geçişte, Ülke Çapında Bir Sınavın Yanı Sıra, Belirli Niteliklere Sahip Okullara Kendi Öğrencilerini Seçme İmkânı Verilmesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil	Biliyor	Sayı	198	62	50	310
		%	63.9%	20.0%	16.1%	100.0%
	Bilmiyor	Sayı	35	27	15	77
		%	45.5%	35.1%	19.5%	100.0%
Toplam		Sayı	233	89	65	387
		%	60.2%	23.0%	16.8%	100.0%

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	9.974 ^a	2	.007

Yabancı dil bilenlerin %63.9'u, bilmeyenlerin ise %45.5'i lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmesine katılmaktadır. Yabancı dil bilenlerin konuya daha olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Tablo 4.71. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkı Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil	Biliyor	Sayı	173	71	66	310
		%	55.8%	22.9%	21.3%	100.0%
	Bilmiyor	Sayı	31	17	29	77
		%	40.3%	22.1%	37.7%	100.0%
Toplam		Sayı	204	88	95	387
		%	52.7%	22.7%	24.5%	100.0%

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	9.582 ^a	2	.008

Bir yabancı dil bilenler %55.8, bilmeyenler ise %40.3 oranında öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesine katılmaktadır. Yabancı dil bilmeyenlerin %37.7'si ise, ücretlerde bu yönde bir katkıya gerek olmadığını düşünmektedirler. Yabancı dil bilenler arasında konuya olumsuz yaklaşanların oranı %21.3'te kalmaktadır.

Tablo 4.72. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, Vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil	Biliyor	Sayı	194	68	48	310
		%	62.6%	21.9%	15.5%	100.0%
	Bilmiyor	Sayı	36	18	23	77
		%	46.8%	23.4%	29.9%	100.0%
Toplam		Sayı	230	86	71	387
		%	59.4%	22.2%	18.3%	100.0%

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	9.616 ^a	2	.008

Bir yabancı dil bilenler %62.6, bilmeyenler ise %46.8 oranında öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi fikrini benimsemektedir. Öğretmenlerin ücretlendirilmelerinde farklılık yaratılması konusundaki Tablo 4.71'de de olduğu gibi, yabancı dil bilmeyenler %29.9 oranında öğretmenlere maddi teşvikler verilmesine gerek olmadığını düşünmektedirler. Bu oran yabancı dil bilip de bu düşünceye katılmayanların (%15.5) yaklaşık iki katı olduğu için dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo 4.73. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sistemi Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil	Biliyor	Sayı	184	84	42	310
		%	59.4%	27.1%	13.5%	100.0%
	Bilmiyor	Sayı	34	20	23	77
		%	44.2%	26.0%	29.9%	100.0%
Toplam		Sayı	218	104	65	387
		%	56.3%	26.9%	16.8%	100.0%

Ki-Kare Testi			
	Value	df	P
Pearson Ki-Kare	12.341 ^a	2	.002

Bir yabancı dil bilenler %59.4, bilmeyenler ise %44.2 oranında öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi fikrini benimsemektedir. Maddi teşvikler ile ilgili Tablo 4.72’de olduğu gibi, yabancı dil bilmeyenlerin %29.9’luk katılmama oranı bilenlerin (%13.5) iki katından fazladır.

4.2.2.5. Katılımcıların Yabancı Dil Seviyesine Göre Yanıtlar

Katılımcıların yabancı dil seviyeleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcının yabancı dil seviyesi değişkeni arasında ilişki olan maddeler Tablo 4.74 ile Tablo 4.79 arasında verilmiştir.

Tablo 4.74. Konuların/Derslerin Birbirinden Bağımsız Ele Alınması Yaklaşımından Dengeli, Entegre Ve Seçmeli Müfredat Yapısına Geçilmesi Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	Sayı	74	26	13	113
		%	%65.5	%23.0	%11.5	%100.0
	Orta	Sayı	88	25	8	121
		%	%72.7	%20.7	%6.6	%100.0
	İleri	Sayı	61	14	1	76
		%	%80.3	%18.4	%1.3	%100.0
	Yabancı dil bilmiyor	Sayı	38	33	6	77
		%	%49.4	%42.9	%7.8	%100.0
Toplam		Sayı	261	98	28	387
		%	%67.4	%25.3	%7.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	24.835 ^a	6	.000

Katılımcıların yabancı dil seviyeleri yükseldikçe konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi gerektiği düşüncesini benimseme oranları da yükselmektedir. Buna göre, belirtilen düşünceye, başlangıç düzeyinde bir yabancı dil bildiğini ifade edenler %65.5, orta düzeydekiler %72.7, ileri düzeydekiler ise %80.3 oranında katılmaktadırlar. Yabancı dil bilmeyenlerin katılım oranı ise %49.4 olarak gerçekleşmektedir. Bu grupta, söz konusu düşünceye kısmen katılanların oranı da (%42.9) katılanlara yakın bir oran olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.75. Çok Çalışanın Sonuçta Karşılığını Alacağı Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	Sayı	64	32	17	113
		%	%56.6	%28.3	%15.0	%100.0
	Orta	Sayı	67	41	13	121
		%	%55.4	%33.9	%10.7	%100.0
	İleri	Sayı	51	18	7	76
		%	%67.1	%23.7	%9.2	%100.0
	Yabancı dil bilmiyor	Sayı	40	15	22	77
		%	%51.9	%19.5	%28.6	%100.0
Toplam		Sayı	222	106	59	387
		%	%57.4	%27.4	%15.2	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	18.180 ^a	6	.006

Başlangıç düzeyinde yabancı dil bilenler %56.6, orta düzeyde dil bilenler %55.4, ileri düzeyde bilenler ise %67.1 oranında, çok çalışanın sonuçta karşılığını alacağı fikrine katılmaktadır. Bir yabancı dil bilmeyenlerin bu düşünceye katılım oranı ise %51.9 olarak gerçekleşmektedir. Öte yandan, söz konusu düşünceye katılmayanların oranı incelendiğinde, yabancı dil bilmeyenlerin (%28.6), ileri (%9.2) ve orta (%10.7) düzeyde yabancı dil bilenlere kıyasla, oldukça yüksek bir oran teşkil ettiği görülmektedir. Başlangıç seviyesinde yabancı dil bilip çok çalışanın sonunda karşılığını alacağına inanmayanların da oranı (%15) az değildir. Dolayısıyla, yabancı dil seviyesi yükseldikçe, çok çalışmanın karşılığının alınacağı düşüncesi daha fazla kabul görmektedir denebilir.

Tablo 4.76. Tek Tip Ders Kitaplarının Eğitimin Niteliğinin Arttırılmasını Engellediği Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	Sayı	77	21	15	113
		%	%68.1	%18.6	%13.3	%100.0
	Orta	Sayı	78	27	16	121
		%	%64.5	%22.3	%13.2	%100.0
	İleri	Sayı	69	5	2	76
		%	%90.8	%6.6	%2.6	%100.0
	Yabancı dil bilmiyor	Sayı	53	17	7	77
		%	%68.8	%22.1	%9.1	%100.0
	Toplam	Sayı	277	70	40	387
		%	%71.6	%18.1	%10.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	18.895 ^a	6	.004

Özellikle ileri düzeyde bir yabancı dil bildiğini belirtenler tek tip ders kitaplarının eğitimin niteliğinin arttırılmasını engellediğini (%90.8) düşünmektedirler. Başlangıç düzeyindekiler için bu oran %68.1, orta düzeydekiler için ise, %64.5 olarak gerçekleşmektedir. Dil bilmeyenler ise, %68.8 oranında tek tip ders kitaplarının eğitimin niteliğinin arttırılmasında bir engel olarak görmektedirler. Dolayısıyla, ders kitaplarındaki çeşitliliğin eğitimin niteliğini arttırdığı düşüncesinin tüm grupların ortak paydasını oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 4.77. Öğretmenlerin Görevlerinde Yaptıkları Katkı Ayırt Edilerek Ücretlerinde Farklılık Sağlayacak Bir Sistem Kurulması Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	Sayı	51	27	35	113
		%	%45.1	%23.9	%31.0	%100.0
	Orta	Sayı	69	31	21	121
		%	%57.0	%25.6	%17.4	%100.0
	İleri	Sayı	53	13	10	76
		%	%69.7	%17.1	%13.2	%100.0
	Yabancı dil bilmiyor	Sayı	31	17	29	77
		%	%40.3	%22.1	%37.7	%100.0
Toplam		Sayı	204	88	95	387
		%	%52.7	%22.7	%24.5	1%00.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	23.548 ^a	6	.001

Yabancı dil seviyesi arttıkça öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması konusundaki katılım oranı da artmaktadır. Buna göre başlangıç düzeyindekiler %45.1, orta düzeydekiler %57, ileri düzeydekiler ise, %69.7 oranında bu düşünceye katıldıklarını ifade etmektedirler. Öte yandan, yabancı dil bilmeyenlerin öğretmenlerin ücretlendirilmesinde farklılık oluşturulması konusunda iki uca dağıldığı görülmektedir. Bu grubun %40.3'ü söz konusu düşünceye katılırken %37.7'si katılmamaktadır.

Tablo 4.78. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Maddi (İkramiye, Maaş Artışı, Vb.) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	Sayı	59	28	26	113
		%	%52.2	%24.8	%23.0	%100.0
	Orta	Sayı	80	24	17	121
		%	%66.1	%19.8	%14.0	%100.0
	İleri	Sayı	55	16	5	76
		%	%72.4	%21.1	%6.6	%100.0
	Yabancı dil bilmiyor	Sayı	36	18	23	77
		%	%46.8	%23.4	%29.9	%100.0
Toplam		Sayı	230	86	71	387
		%	%59.4	%22.2	%18.3	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	20.725 ^a	6	.002

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi düşüncesi yabancı dil seviyesi ile orantılı bir şekilde kabul görmektedir. Başlangıç düzeyinde yabancı dil bildiğini ifade edenler %52.2, orta düzeydekiler %66.1, ileri düzeydekiler ise %72.4 oranında maddi teşvikler olmasına katılmaktadırlar. Yabancı dil bilmeyenlerin yaklaşık yarısı (%46.8) da maddi teşvikler düşüncesini desteklemektedir.

Tablo 4.79. Öğretmenlerin Performanslarını Takdir Etmek Maksadıyla Ulusal Düzeyde Geliştirilen Bir Öğretmen Ödüllendirme Sisteminin Manevi (Çeşitli Unvanlar Verilmesi Gibi) Teşvikler İçermesi Konusundaki Görüşlerin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Bağlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları ile Frekans ve Yüzde Değerleri

			Katılan	Kısmen	Katılmayan	Toplam
Yabancı Dil Seviyesi	Başlangıç	Sayı	64	22	27	113
		%	%56.6	%19.5	%23.9	%100.0
	Orta	Sayı	71	38	12	121
		%	%58.7	%31.4	%9.9	%100.0
	İleri	Sayı	49	24	3	76
		%	%64.5	%31.6	%3.9	%100.0
	Yabancı dil bilmiyor	Sayı	34	20	23	77
		%	%44.2	%26.0	%29.9	%100.0
	Toplam	Sayı	218	104	65	387
		%	%56.3	%26.9	%16.8	%100.0

Ki-Kare Testi			
	Value	df	p
Pearson Ki-Kare	29.025 ^a	6	.000

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi başlangıç düzeyinde yabancı dil bildiğini ifade edenler arasında %56.6, orta düzeydekiler arasında %58.7, ileri düzeydekiler arasında ise %64.5 oranında kabul görmektedir. Dil bilmeyenler ise, %44.2 oranında manevi teşvikler olması fikrine katılmaktadır. Dil bilmeyenler arasında bu düşüncüyü kısmen benimseyen %26.9'luk grup da göz önünde bulundurulduğunda, tüm grupların yarısından fazlasının öğretmenlere manevi teşvikler sağlanması düşüncesini desteklediği söylenebilir.

BÖLÜM V. SONUÇ

Şangay eğitim sisteminin ayırt edici özelliklerinin ülkemizdeki eğitimciler tarafından, cinsiyet, kıdem yılı, branş, vb. çeşitli kişisel değişkenler bağlamında ne ölçüde benimsendiğini belirlemek amacıyla, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 387 eğitimcinin katılımıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonucunda tespit edilen hususlar sıralanarak literatürle karşılaştırılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Yargı

Araştırmanın problemi “Çin eğitim sistemi kapsamında Şangay’ın PISA sınavlarında gösterdiği başarıyı sağlayan faktörler nelerdir ve bu faktörler ülkemiz eğitimcileri tarafından ne ölçüde benimsenmektedir?” olarak ifade edilmiş ve bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Şangay eğitim sisteminin çeşitli başlıklarda öne çıkan özellikleri nelerdir?
2. Cinsiyet, çalışılan okul, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, yönetim görevi ve yabancı dil bilgisi değişkenlerine göre, Şangay’ın PISA’da başarı göstermesini sağlayan faktörlerin Türk eğitim sistemindeki öğretmen ve eğitim yöneticileri tarafından kabul edilebilirliği ne ölçüdedir?

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacı

Araştırmanın birinci alt amacı, Şangay eğitim sisteminin çeşitli başlıklarda öne çıkan özelliklerinin belirlenmesidir. Bu maksatla yapılan literatür taraması sonucunda tespit edilen hususlar “4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular” başlığı altında verilmiştir. Bu bölümde, Şangay eğitim sistemi hakkında genel bir bilgilendirmenin ardından Şangay’da eğitimi etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu faktörler; kültürel miras, öğrenci katılımı ve ebeveyn desteği, müfredat reformları, üniversite giriş sınavı reformları ve eşitsizliği giderme/fırsat eşitliği sağlama bağlamında yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Ardından, Şangay’da kalitenin nasıl sağlandığı ve okulun gelişimsel ve denetimsel değerlendirmesinin nasıl

gerçekleştirildiği incelenmiştir. Bu bağlamda, okulların kendi gelişim planlarını hazırlamalarının, uygulama aşamasında daha etkili bir katılımı sağladığı düşünülmektedir.

Şangay eğitim sisteminde uzun yıllardır süren reform çalışmalarından çıkarılabilecek sonuçlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Başarı için hedeflerin açık bir şekilde belirlenmesi ve geniş bir katılım sağlanması gereklidir.
2. Reform kültürel mirası kullanmalıdır.
3. Eğitim ve öğrenme önemlidir.
4. Kapsamlı ve tutarlı bir yaklaşım şarttır.
5. Yeterli, yetkili ve meşru bir yönetim merkezi bulunmalıdır.
6. Kademeler arası geçişler çok önemlidir.
7. Hesap verme önemlidir.

Son olarak, Şangay eğitim sisteminde sağlanan başarıya katkı sağlayan ve kentin eğitim sisteminde fark yarattığı değerlendirilen Şangay eğitim sisteminin güçlü yönleri;

1. Şangay Eğitimde Reform ve Gelişim Planı (2010-2020),
2. Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri,
3. Öğretmenlerin değerlendirilmesi ve
4. Okul yöneticilerinin özellikleri başlıkları altında incelenmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacı

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde oluşturulmuştur:

Cinsiyet, çalışılan okul, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi, yönetim görevi ve yabancı dil bilgisi değişkenlerine göre, Şangay'ın PISA'da başarı göstermesini sağlayan faktörlerin Türk eğitim sistemindeki öğretmen ve eğitim yöneticileri tarafından kabul edilebilirliği ne ölçüdedir?

Bu amaçla yapılan anket çalışmasında, araştırmaya katılanların;

- Cinsiyetleri,
- Çalıştıkları okullar,
- Branşları
- Kıdem yılları,
- Eğitim düzeyleri,
- Yönetim görevi olup olmaması,
- Yabancı dil bilip bilmemeleri ve
- Yabancı dil bilgilerinin seviyesi ile Şangay eğitim sistemi hakkındaki ifadelere verdikleri yanıtları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılanların kişisel değişkenlerine göre verdiklerin yanıtların değerlendirilmesinden önce, araştırmadan elde edilen verilerin genel olarak değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Beş alt kategoride 72 sorudan oluşan ankete verilen cevapların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde, ankete katılanların yarısından fazlasının eğitim yönetimi, müfredat ve profesyonel gelişim konularındaki ifadeleri çoğunlukla benimsediği görülmektedir. Öte yandan, toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı konularındaki maddeler ise katılımcılardan çoğunlukla kabul görmemektedir.

Şangay eğitim sisteminin ayırt edici özelliklerinden olduğu değerlendirilen ve araştırmaya katılanlarına yarısından fazlasının olumlu yaklaştığı maddeler şunlardır:

1. Eğitimde farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmelidir (%89.4).
2. Öğrenme içeriği gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır (%87.3).
3. Birey, sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışmalıdır (%83.2).
4. Öğretmenlerin ders yüklerinin profesyonel gelişimlerine imkân vermesi gerekmektedir (%83.2).
5. Okullara ve öğretmenlere, müfredatın hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için daha fazla özerklik sağlanmalıdır (%82.9).

6. Eğitim sisteminde yapılacak reform sistemin tamamını kapsamalı; müfredat veya sınav vb. alanlar ile sınırlı olmamalıdır (%79.8).
7. Öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulmalıdır (%78.6).
8. Öğretmenlerin; ders gözlemi, zümre toplantısı vb. yöntemlerle birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir (%78).
9. Öğretmen ve idareciler alanları konusunda araştırma ve yayın yapmalıdır (%76.5).
10. Çocukların geçmişlerine bakılmaksızın kendilerine eşit imkânlar sunulmalıdır (%76.5).
11. Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmeleri sağlanmalıdır (%75.5).
12. Eğitim yöneticilerinin öğretmen olarak işe başlamış olmaları tercih nedeni olmalıdır (%75.5).
13. Batılı” eğitim-öğretim ve yönetim fikirlerinin uygulanması sırasında, yerel bağlamlar ile mevcut bilgi ve uzmanlıklar göz ardı edilmemelidir (%75.2).
14. Öğretmen profesyonel gelişim programları, müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırmalıdır (%74.7).
15. Her okul kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlamalıdır (%74.4).
16. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilebilir (%73.6).
17. Deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapması sağlanmalıdır (%72.6).
18. Okullar uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmelidir (%72.4).
19. Tek tip ders kitapları, eğitimin niteliğinin artırılmasını engellemektedir (%71.6).
20. Konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi gerekmektedir (%67.4).
21. Öğretmenler, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmelidirler (%66.4).
22. Her kademedeki müfredat ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmelidir (%63.8).

23. Yerel ihtiyaçların karşılanabilmesi maksadıyla, okul temelli müfredatlar geliştirilebilmelidir (%62.3).
24. Çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmaları parlak bir gelecek için önemli bir etkindir (%62.3).
25. Öğretmen yetiştiren üniversiteler öncelikli olarak öğrenci alabilmelidir (%61.2).
26. Lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmelidir (%60.2).
27. Sadece eğitilmiş kimseler resmi görevli veya memur olabilmelidir (%59.7).
28. Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermelidir (%59.4).
29. Çok çalışan sonuçta karşılığını alır (%57.4).
30. Sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmak anlamsızdır (%56.3).
31. Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermelidir (%56.3).
32. Yazmadan çalışma olmaz (%54).
33. Ders kitapları öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olmalıdır (%53.7).
34. Sınav soruları açık uçlu ve yoruma dayalı olmalıdır (%52.7).
35. Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulmalıdır (%52.7).
36. Ödevler en az okuldaki dersler kadar önemlidir (%51.9).
37. Öğretmenlik sanatının öğrenilmesi için her öğretmenin bir mentorunun olması gerekir (%51.7).
38. Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmelidir (%50.6).
39. Okuma, tüm diğer eğitsel yöntemlerden daha yüksek değerdedir (%50.4).
40. Eğitimin amacı, insanların sosyal basamakların en üst noktasına çıkabilmeleridir (%50.4).

Araştırmaya katılanların yarısından azının olumlu yaklaştığı veya çoğunluğunun olumlu yaklaşmadığı maddeler incelendiğindeyse, daha ziyade geleneksel Konfüçyüsçü düşüncenin yansıması niteliğindeki toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı ile ilgili hususları içerdikleri görülmektedir⁸:

1. Öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır (%49.4-%11.1).
2. Tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanmalıdır (%48.1-%23.3).
3. Okullardaki zümrelerin gelişimleri hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir şekilde desteklenmelidir (%47.8-%18.9).
4. Öğretmenler düzenli zümre toplantıları ile bir sonraki haftanın ders planlarını hep birlikte yapmalıdır (%47.5-%19.4).
5. Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması profesyonel gelişmelerini destekleyecektir (%43.9-%18.6).
6. Eğitim-öğretimin geliştirilmesi için sürekli bir müfredat reformu yapılmalıdır (%40.3-%31.5).
7. Kentlerdeki ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve idarecilerin karşılıklı değiştirilmesi, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin daha nitelikli eğitim kadrolarından yararlanmalarını sağlayacaktır (%38.2-%26.4).
8. Çocuğun parlak bir geleceği olması ve tüm aileyi gururlandırması beklenir (%37.2-%29.7).
9. Dersler; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmelidir (%36.4-%26.4).
10. Birey her durumda toplum lehine feragatte bulunmalıdır (%34.4-%24.5).
11. Çalışkanlık zekâdaki eksikliği telafi edebilir (%33.6-%32.3).
12. Derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olması öğretmenlerin daha iyi hazırlanarak derslere girmelerini sağlayacaktır (%33.3-%40.8).
13. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde velilerin ve öğrencilerin de görüşü alınmalıdır (%32.3-%30.2).

⁸ Araştırmaya katılanların görüşlerinin tam olarak anlaşılabilmesi maksadıyla, ilgili ifadeye katılanların ve katılmayanların yüzdeleri parantez içinde verilmiştir.

14. Kalitesi kabul edilen okulların yöneticileri, daha zayıf okulların yönetimini de üstlenebilir (%31.5-%39.5).
15. Veliler çocuklarının daha başlangıç noktasında geri kalmasına izin vermemeli; en baştan en iyi okula göndermelidir (%28.7-%37).
16. Veliler çocuklarını özellikle matematik öğrenimi için motive etmelidir (%27.4-%41.3).
17. Branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmen daha iyi öğretir (%27.1-%39.3).
18. Çocukların okulda başarılı olmamaları, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşeni yapmadıklarını gösterir (%26.4-%25.8).
19. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentileri yüksek olmalıdır (%25.8-%38.8).
20. Öğrenemeyen öğrenci yoktur; öğretemeyen öğretmen vardır (%23.3-%37.7).
21. Kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaktadır (%20.2-%47.5).
22. Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemlidir (%17.1-%57.6).
23. Sınav sonuçları en adil sıralamayı yapar (%16.8-%55).
24. Okul sonrası devam edilen dershaneler eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır (%16.5-%56.8).
25. Büyükler konuşurken küçükler/çocuklar araya girmez (%16.3-%56.6).
26. Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olur (%13.2-%65.6).
27. Eğitimin başarısı, bilgi edinimi ile değil, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ile ölçülür (%11.4-%66.4).
28. Veliler çocuklarını akademik başarı için zorlamalıdır (%9.8-%59.2).
29. Çocukların sadece sınavlarda soruları olan branşlara veya derslere çalış(tırıl)maları yeterlidir (%8.5-%79.3).
30. Öğrencilerin boş zamanı olmasına gerek yoktur (%6.7-%84.5).
31. Saygı duyulacak tek başarı sınav başarısıdır (%4.9-%85.3).
32. Bir öğrenci için 100'ün altındaki her not kötüdür (%4.9-%86.3).

Bu genel incelemeden sonra, araştırmaya katılanların kişisel bilgilerine ait değişkenlere ilişkin sonuçlar ise aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılanların cinsiyetleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Velilerin çocuklarını akademik başarı için zorlamaları gerektiği düşüncesini genelde kabul etmemekle birlikte erkeklerin bu düşünceye daha çok katıldığı,
- Eğitim sisteminde yapılacak reformun sistemin tamamını kapsamaması; müfredat veya sınav vb. alanlar ile sınırlı olmaması gerektiği düşüncesini genelde kabul etmekle birlikte erkeklerin bu fikre daha çok katılmadığı
- Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemli olduğu düşüncesi genelde kabul görmemekle birlikte erkeklerin bu düşünceyi kadınlardan daha fazla kabul ettikleri,
- Derslerin, meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmesi düşüncesini erkeklerin kadınlardan daha fazla kabul ettikleri,
- Bireyin her durumda toplum lehine feragatte bulunması düşüncesini erkeklerin kadınlardan daha fazla kabul ettikleri,
- Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulmasının profesyonel gelişimlerini destekleyeceği düşüncesini erkeklerin kadınlardan daha yüksek bir oranda benimsedikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılanların çalıştıkları okul ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmeleri genel olarak kabul görmekle birlikte, ortaokul öğretmenlerinin bu düşünceyi ilkökul ve liselerdekilere kıyasla daha çok benimsedikleri,
- Öğretmen yetiştiren üniversitelerin öncelikli olarak öğrenci alabilmesi tüm kademelerde kabul görmekle birlikte ortaokul öğretmenlerinin bu düşünceyi daha fazla benimsediği,

- Öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantılı olmasının, genel olarak tüm eğitimciler arasında yüksek oranda kabul görmekle birlikte, ortaokuldakilerin tamamınca benimsendiği
- Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentilerinin yüksek olması düşüncesinin liselerdeki öğretmenlerce daha yüksek oranda benimsendiği,
- Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkının ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesinin liselerde daha çok benimsendiği,
- Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olduğu düşüncesi genel olarak kabul görmemekle birlikte, ortaokullardaki eğitimciler arasında daha fazla benimsendiği,
- Her okulun kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlaması düşüncesi genel olarak kabul görmekle birlikte ortaokullardaki eğitimciler tarafından daha çok benimsendiği,
- Okulların uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmeleri genel olarak kabul görmekle birlikte, ilkokullardaki eğitimcilerin bu düşüncüyü benimsememe oranlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu,
- Öğretmenlerin, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmeleri genel olarak benimsenmekle birlikte ilkokullardaki eğitimcilerin bu düşünceye daha düşük oranda katılım gösterdikleri,
- Sınav sonuçlarının en adil sıralamayı yaptığı düşüncesinin, özellikle ilkokul öğretmenleri olmak üzere, genelde kabul görmediği,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi gerektiği düşüncesi ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerce kabul görürken, ilkokullardaki öğretmenler tarafından benimsenmediği,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar

verilmesi gibi) teşvikler içermesi düşüncesi ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerce kabul görürken ilkokullardaki öğretmenler tarafından benimsenmediği,

- Derslerin; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmesi düşüncesinin ilkokullardaki öğretmenler tarafından düşük oranda benimsendiği,
- Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulmasının profesyonel gelişimlerini destekleyeceği düşüncesinin ilkokullardaki öğretmenler tarafından daha düşük oranda benimsendiği,
- Çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmalarının parlak bir gelecek için önemli bir etken olduğu genel olarak kabul görmekle birlikte, ilkokul öğretmenlerinin katılmama oranlarının daha yüksek olduğu
- Ödevlerin en az okuldaki dersler kadar önemli olduğu düşüncesi genel olarak kabul görmekle birlikte, ilkokullardaki öğretmenler tarafından daha yüksek oranda benimsenmediği,
- Deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapmasının sağlanması düşüncesi genel olarak kabul görürken ilkokul öğretmenleri arasında bu düşünceye katılmayanların oranının diğerlerinden yüksek olduğu,
- Öğretmen ve yöneticilerin alanlarında araştırma ve yayın yapmaları düşüncesinin genel olarak benimsenmekle birlikte liselerde daha yüksek oranda benimsendiği görülmüştür.

Araştırmaya katılanların branşları ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Çok çalışanın sonuçta karşılığını aldığı düşüncesinin en az sınıf öğretmenlerince benimsendiği,
- Bir öğrenci için 100'ün altındaki her notun kötü olduğu düşüncesi genel olarak kabul görmemekle birlikte uygulamalı dersler öğretmenleri arasında kabul oranının diğer branşlara kıyasla yüksek olduğu,

- Öğretmen profesyonel gelişim programlarının, müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırması düşüncesi genel olarak kabul edilmekle birlikte bu düşüncüyü en yüksek oranda benimsemeyenlerin sınıf öğretmenleri olduğu,
- Tek tip ders kitaplarının eğitimin niteliğinin arttırılmasını engellediği düşüncesi genel olarak kabul edilmekle birlikte özellikle yabancı dil öğretmenleri arasında yüksek oranda benimsendiği,
- Öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantılı olması gerektiği yüksek oranda kabul görmekle birlikte bu düşüncüyü en yüksek oranda benimsemeyenlerin sınıf öğretmenleri olduğu,
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilip gidilemeyeceği düşüncesinin özellikle yabancı dil öğretmenleri olmak üzere yüksek oranda benimsendiği
- Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkının ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesinin sınıf öğretmenleri dışındaki branşlar arasında yüksek oranda kabul gördüğü,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi düşüncesinin sınıf öğretmenleri dışındaki branşlar arasında yüksek oranda kabul gördüğü,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi konusundaki görüşlerin sınıf öğretmenleri dışındaki branşlar arasında yüksek oranda kabul gördüğü,
- Her okulun kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlaması düşüncesi genel olarak kabul görmekle birlikte bu düşüncüyü en yüksek oranda benimsemeyenlerin sınıf öğretmenleri olduğu,
- Okulların uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmeleri düşüncesi

genel olarak kabul görmekle birlikte bu düşünceyi en yüksek oranda benimsemeyenlerin sınıf öğretmenleri olduğu,

- Öğretmenlerin, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmeleri düşüncesinin sınıf öğretmenleri dışındaki branşlarca yüksek oranda benimsendiği,
- Öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesinin, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlayacağı düşüncesinin sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri tarafından daha yüksek oranlarda benimsenmediği,
- Matematik, fizik, kimya gibi fen derslerinin çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemli olduğu düşüncesi genel olarak kabul görmemekle birlikte bu düşünceye en düşük oranda fen bilimleri öğretmenlerinin karşı çıktığı,
- Ödevlerin en az okuldaki dersler kadar önemli olduğu düşüncesine katılmayanlar arasında sınıf öğretmenlerinin öne çıktığı görülmüştür.

Araştırmaya katılanların kıdem yılları ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Yazmadan çalışma olmayacağı düşüncesinin kıdem yılı arttıkça yüksek oranda benimsendiği,
- Her kademedeki müfredatın ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmesi düşüncesinin kıdem yılı arttıkça daha yüksek oranda benimsendiği,
- Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkının ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesinin mesleğin başlangıç yıllarında daha yüksek oranlarda benimsenirken 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip eğitimciler arasında bu düşünceye katılmayanların oranının diğer yıllara kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların eğitim düzeyleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda, verilen cevaplar ile katılımcının eğitim düzeyi değişkeni arasında, hiçbir maddede ilişki bulunmamıştır. Bu

nedenle, katılımcıların eğitim seviyelerinin verdikleri yanıtlarda bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların yönetim görevi olup olmamasıyla cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Yönetim görevi olanların, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmesi düşüncesine katılma ve katılmama oranlarının, olmayanlara kıyasla, daha yüksek oranda gerçekleştiği,
- Yönetim görevi olanların, öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesi düşüncesine daha olumlu yaklaştığı görülmüştür.

Araştırmaya katılanların yabancı dil bilip bilmemeleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi düşüncesine dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı,
- Çok çalışanın sonuçta karşılığını alacağı düşüncesi genel olarak kabul görse de, dil bilmeyenlerin daha yüksek oranda bu düşünceye olumsuz yaklaştığı,
- Lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmesi düşüncesine yabancı dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı,
- Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesine yabancı dil bilmeyenlerin daha olumsuz yaklaştığı,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi düşüncesine yabancı dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar

verilmesi gibi) teşvikler içermesi düşüncesine yabancı dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların yabancı dil seviyeleri ile cevapları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda;

- Yabancı dil seviyesi yükseldikçe, konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi düşüncesinin daha yüksek oranda benimsendiği,
- Çok çalışanın sonuçta karşılığını alacağı düşüncesine ileri düzeyde dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı,
- Tek tip ders kitaplarının eğitimin niteliğinin artırılmasını engellediği düşüncesine ileri düzeyde dil bilenlerin daha yüksek oranda katıldıkları,
- Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması düşüncesine ileri düzeyde dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermesi düşüncesine ileri düzeyde dil bilenlerin daha olumlu yaklaştığı,
- Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sisteminin manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermesini ileri düzeyde dil bilenlerin daha çok benimsediği söylenebilir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, Çin eğitim sistemi kapsamında Şangay'ın PISA sınavlarında gösterdiği başarıyı sağlayan faktörlerin ülkemiz eğitimcileri tarafından ne ölçüde benimsendiğini belirlemek şeklinde yapılandırılmıştır. Bu amaçla, araştırmaya katılanların verdikleri yanıtların frekansları genel olarak incelendiğinde, beş alt başlıktan mesleki konuları ilgilendiren üçünün (eğitim yönetimi, müfredat ve profesyonel gelişim alt başlıkları) altında yer alan maddelerin hemen tamamını (kısmen

katılanlar da göz önünde bulundurulduğunda) araştırmaya katılanların yarısından fazlasının benimsediği görülmektedir. Sadece profesyonel gelişim başlığı altında yer verilen iki konu hakkında araştırmaya katılan eğitimcilerin tereddütlü olduğu görülmektedir. Bunlar, derslerin meslektaşlar ve veliler tarafından izlenebilmesiyle ilgili iki madde (49 ve 52'nci maddeler) ve kaliteli oldukları kabul edilen okulların zayıf okulları yönetmesi konusundaki (61'inci madde) maddelerdir. Derslerin izlenmesi konusundaki iki maddeden, derslerin meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmesi düşüncesine araştırma kapsamındaki eğitimcilerin dörtte biri olumsuz yaklaşırken, derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olması düşüncesine araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı (%40.8 katılmayan ve %25.8'lik kısmen katılanlar da göz önünde bulundurulduğunda yaklaşık yarısı) olumsuz yaklaşmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılanların asıl olumsuz yaklaştıkları hususun, derslerin velilere de açık olması olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Şangay'ın güçlü yönlerinden kabul edilen kaliteli okulların zayıf okulları yönetmesinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlayacağı düşüncesinde araştırma kapsamındaki eğitimcilerin yaklaşık yarısının (%47.5) olumsuz yaklaştığı, kısmen katılan (%32.3) grup da göz önünde bulundurulduğunda bu oranın daha da yükseldiği görülmektedir. Profesyonel gelişim başlığı altında yer alan her iki husus, bir yönüyle de Şangay'daki kültürün eğitime yansması olarak değerlendirilmelidir. Diğer bir deyişle, mesleki gelişimin kültür boyutu ile ilgili hususlar olduğundan, toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı alt başlıkları konusunda aşağıda yapılan tartışma kapsamında değerlendirilebilirler.

Araştırmaya katılanların yarısından azının katıldığı toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı konusundaki maddelerin, yukarıda ifade edilenlere kıyasla, daha az benimsendiği görülmektedir. Ancak kısmen katılanların da göz önünde bulundurulması durumunda, bu iki başlık altında, araştırma kapsamındaki eğitimcilerin tamamen olumsuz yaklaştığı düşüncelerin daha az sayıda olduğu görülmektedir. Örneğin, toplumsal anlayış alt başlığında, bireyin her durumda toplum lehine feragatte bulunmasına kısmen katılanların oranı %41.1 (katılan %34.4); çalışkanlığın zekadaki eksikliği telafi edebileceğine kısmen katılanların oranı %34.1 (katılan %33.6); çocukların okulda başarılı olmamalarının ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşeni yapmadıklarını gösterdiğine kısmen katılanların oranı %47.8'dir (katılan %26.4).

Eğitim anlayışı alt başlığında ise, çocuğun parlak bir geleceği olması ve tüm aileyi gururlandırması beklendiğine kısmen katılanların oranı %33.1'dir (katılan %37.2). Bu maddeler bağlamında kısmen katılanların, katılanlar ve katılmayanlar arasında eşit dağıtılması durumunda, ifadeler olumlu yaklaşanların araştırma kapsamındaki eğitimcilerin yarısını geçtiği söylenebilir. Öte yandan, kısmen katılanlar da göz önünde bulundurulduğunda dahi, araştırma grubunun yarısından fazlasının aşağıdaki 16 maddeyi benimsemediği (olumsuz yaklaştığı) rahatlıkla söylenebilir⁹:

55. Veliler çocuklarının daha başlangıç noktasında geri kalmasına izin vermemeli; en baştan en iyi okula göndermelidir (%37-%34.4).
60. Öğrenemeyen öğrenci yoktur; öğretemeyen öğretmen vardır (%37.7-%39).
59. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentileri yüksek olmalıdır (%38.8-%35).
57. Branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmen daha iyi öğretir (%39.3-33.6).
56. Veliler çocuklarını özellikle matematik öğrenimi için motive etmelidir (%41.3-%31.3).
63. Sınav sonuçları en adil sıralamayı yapar (%55-%28.2).
65. Büyükler konuşurken küçükler/çocuklar araya girmez (%56.6-% 27.1).
64. Okul sonrası devam edilen dershaneler eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır (%56.8-%26.6).
62. Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemlidir (%57.6-%25.3).
68. Veliler çocuklarını akademik başarı için zorlamalıdır (%59.2-%31).
66. Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olur (%65.6-%21.2).
67. Eğitimin başarısı, bilgi edinimi ile değil, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ile ölçülür (%66.4-%22.2).
69. Çocukların sadece sınavlarda soruları olan branşlara veya derslere çalış(tırıl)maları yeterlidir (%79.3-%12.1).
70. Öğrencilerin boş zamanı olmasına gerek yoktur (%84.5-%8.8).

⁹ Araştırmaya katılanların görüşlerinin tam olarak anlaşılabilmesi maksadıyla, ilgili ifadeye katılmayanların ve kısmen katılanların yüzdeleri parantez içinde (sırasıyla) verilmiştir

71. Saygı duyulacak tek başarı sınav başarısıdır (%85.3-%9.8).

72. Bir öğrenci için 100'ün altındaki her not kötüdür (%86.3-%8.8).

Araştırmaya katılanların eğitim yönetimi, müfredat ve profesyonel gelişim ile ilgili konuların hemen hemen tamamını benimsemelerinin nedeni, bu ifadelerin mesleğe özgü, akademik konular olmalarından; diğerlerine (toplumsal anlayış ve eğitim anlayışı konularındaki ifadelerin) olumsuz yaklaşımlarının nedeni ise, kültürle daha fazla ilintili olmalarından kaynaklanabilir. Diğer bir deyişle, genel olarak, katılımcılar mesleki konularda Şangay'da hakim yaklaşımlarla aynı düşünceyi taşırlarken, kültürel konularda ayrışmaktadırlar denebilir.

Araştırma grubunu oluşturan eğitimciler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemini kabul etmekle birlikte bu amaçla uygulanan yöntemler konusunda farklı düşünmektedirler. Örneğin, derslerin meslektaşlar tarafından izlenmesine veya mentorluğa nispeten olumlu olsalar da, derslerin velilere de açık olmasına veya her öğretmenin mentorunun olmasına olumsuz yaklaşmaktadırlar. Salleh ve Tan (2013, s.152), mentorluğun aslında daha çok yeni veya tecrübesiz öğretmenler için öngörülen bir uygulama olduğunu belirtmektedirler. Ancak Şangay'da mentorluk sadece yeni öğretmenlerle sınırlı olmadığı gibi, sadece öğretmenlerle de sınırlı değildir. Öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticilerinin de mentorları bulunmaktadır. Mentorluk birebir olabildiği gibi öğretmen araştırma grupları veya bir proje kapsamında da gerçekleştirilebilmektedir (Salleh ve Tan, 2013, s.154). Mentor ve hizmet alanın aynı ortamda bulunmaması durumunda ise, elektronik mentorluk (e-mentorluk) devreye girebilmekte, internet ağları ile mentor ve hizmet alanı iletişime geçiren bir sistem uygulanabilmektedir (Bakioğlu ve Göğüş, 2015, s.103). Öte yandan Salleh ve Tan (2013, s.161), genç öğretmenlerin mentorlarının yeniliklere açık olmayabileceğini; bu durumun ise, genç öğretmenin bilgi ve beceri edinimi konusunda yerleşik alışkanlıkları değiştirmeye çalışmasına veya yenilikçi fikirleri uygulamasına engel olabileceğini belirtmektedir.

2000-2001 öğretim yılında Marmara Üniversitesinde lisans tamamlama programına katılmış ilköğretim denetmenleri arasında yapılan bir araştırmada, katılımcıların yaklaşık yarısı öğretmenlik mesleğinde usta-çırak ilişkisinin önemli olduğunu, büyük bir çoğunluğu ise genç öğretmenlerin tecrübeli olanları model alması gerektiğini

belirtmişlerdir. Söz konusu grubun yine yaklaşık yarısı, mesleğe atandıkları dönemde kendilerinin de yardıma ihtiyaç duyduklarını ve hemen tümü meslektaşlarından yardım aldıklarını; yaklaşık yarısı mesleki gelişimlerinde mentorlarının ciddi etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmada, kadın denetmenlerin erkek denetmenlere kıyasla daha yüksek bir oranla “Mesleğe başladıkları grup içi toplantılarının mentorluk tutumlarını etkilediğini” belirttikleri görülmüş; bu durum, kadınların mesleki etkileşime daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000, s.47). Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2015, s.146) tarafından yapılan başka bir araştırmada, katılımcıların tamamı, göreve başladıkları ilk yılda yanlarında bir mentorun olmasını istediklerini ve bir mentorları olması durumunda karşılaştıkları sorunları daha rahat aşabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası ise, sadece göreve başladıkları ilk yılda değil, araştırmanın yapıldığı dönemde de mentorlarının olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kozikoğlu (2016, s.267-270) tarafından yapılan bir araştırmada mesleğin başındaki aday öğretmenlerin, meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde ve velilerle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, kadınların erkeklere, sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere, rehber öğretmeni (mentoru) olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere göre mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha çok karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulmasına olumlu yaklaşanların oranı yüksek olsa da, her beş katılımcıdan biri bu konuya olumsuz bakmaktadır. Bunun nedeninin, geçmiş yıllarda gerçekleştirilen uygulama denemelerinde yaşanan sıkıntılar olabileceği düşünülmektedir. Olumsuz veya gerçekleşmeyen uygulamalar katılımcılar üzerinde negatif bir etki bırakmış olabilir.

Araştırmaya katılan eğitimciler müfredat çeşitliliğine aslında olumlu baksalar da, durum “Tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanmalıdır.” gibi ulusal ve yerel düzeyde farklılaşmaya izin veren bir cümle ile net bir şekilde ifade edildiğinde, olumsuz yaklaşanların oranının yükseldiği görülmüştür. Bu şekilde ifade edildiğinde desteğin azalmasının nedeni, ülkemizde anadilde eğitim gibi sık sık tartışma konusu olan çeşitli kaygıların katılımcılarda uyanması olabilir. Ancak, kısmen katılanlar da göz önünde

bulundurulduğunda, araştırma kapsamındaki eğitimcilerin yarısından fazlasının bu ifadeye olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarısından azının “Eğitim-öğretimin geliştirilmesi için sürekli bir müfredat reformu yapılmalıdır.” düşüncesine olumlu yaklaşımlarının nedeni, ülkemizde eğitim-sisteminde sürekli değişiklikler yapılması olabilir. Oysa reform ile kastedilen rastgele değişiklikler değil, planlı ve belirli bir amaç doğrultusunda yapılan düzenlemelerdir. Araştırma grubunun, reformu bu anlamda almadıkları düşünülmektedir. Zira eğitim sistemimizde yapılan yap-boz niteliğindeki değişiklikler de reform veya devrim olarak sunulmakta ve uygulama(lar) kısa bir süre sonra yeni bir reformla son bulmaktadır. Aslında bu durum sadece günümüze özgü bir olay da değildir. Büyük Mecmua adlı dergide 1919 yılında yayınlandığı belirtilen ve Akyüz tarafından günümüz diline çevrilerek yayınlanan “Maarifte Islahat Varmış” başlıklı yazıda şöyle denmektedir (Akyüz, 2000):

“Maarif Nazırından bir ricamız var. Artık millet ıslahat değil, bir parça istikrar istiyor. Bunu genç, mini mini yavrularımız, talebemiz de istiyor. Onlar da bıktılar. Zavallılar dün bu dersi okudular, bugün onu kaldırıyoruz... Dün bir şey öğrettik, bugün onu lüzumsuz görüyoruz....Islahatçılarımız acelecidirler. Olayları izlemeye tenezzül etmezler. İhtisasa lüzum görmezler....Oysa maarif meselesi bir bütündür ve maarifin her düzeyi ötekine şiddetle bağlıdır. Eğitim işleri, insanın içinden gelen bir sağduyu ile yürütülemez. Maarif ve terbiye meselesi başlı başına bir ilim ve ihtisas işidir. Önce bu kabul edilmeli, ona göre hareket edilmelidir.”

Bu konuda da kısmen katılanların da göz önünde bulundurulması halinde, araştırmaya katılanların yaklaşık yarısının sürekli bir müfredat reformuna olumlu baktıkları söylenebilir.

Reform hareketine veya düşüncesine olumsuz yaklaşımın engellenmesi veya uygun bir şekilde yönetilebilmesi için, en başından itibaren öğretmenlerin reform konusunda bilgilendirme ve destek ihtiyaçlarının okul yöneticileri tarafından giderilmesi önem taşımaktadır. Aksi takdirde öğretmenler geçmiş deneyimlerine dayalı önyargılarla hareket edebilmektedirler. Ng'nin (2004) çalışmalarında elde edilen bulgular, eğitim reformu dönemlerinde, öğretmenlerin bilgi ve beceri sınırlılıklarından, kaynak

yetersizliği ve iş yükü fazlalığından, değişime hazır olmamaktan kaynaklanan psikolojik sıkıntılardan muzdarip olduğunu göstermektedir. Bu durumlarda, öğretmenlerin kaynak, mesleki gelişim çalışmaları, eğitim programları ve reform (değişim) politikası konusunda açık ifadelerle desteklenmeleri gerekmektedir.

Fullan (1999), dışarıdan empoze edilen bir değişimin öğretmenlerin değerlerini, inançlarını ve normlarını tehdit edebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin belirsiz bir geleceğe hazırlanma ve reformların kolaylaştırılması konularında liderlik becerilerine sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu aşamada, okul yöneticilerinin öğretmenleri sürece katacak bir vizyon geliştirmeleri gerekebilir.

Son olarak, öğretmenlerin spesifik ihtiyaçlarını karşılayacak mesleki gelişim programlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamak gerekir. Öğretmenlerin anlayış ve kapasitelerinin geliştirilmesi için önemli olan mesleki gelişim programlarının sayısı veya süresi değil, odağı ve niteliğidir (Akt., Ng, 2009, s.200-201).

Araştırmaya katılan eğitimcilerin sınavlara saygı duyulması veya sınavların adil sıralama yaptıklarına dair ifadelere olumsuz yaklaştıkları görülmüştür. Ülkemizde son yıllarda çok çeşitli alanlarda ulusal düzeyde yapılan sınavlarda gerçekleştirilen usulsüzlükler, soruların çalınması veya belirli gruplarca elde edilmesi gibi uygulamalar, araştırma grubunun sınavlar yoluyla adalet sağlanabileceği düşüncesinden uzaklaşmalarına yol açmış olabilir. Ancak hem ortaöğretime hem de yükseköğretime geçişte merkezi sınavların sonuçlarının hemen hemen tek ölçüt olarak kullanıldığı ülkemizde, sınav sisteminin tekrar toplum nezdinde güvenilir bir düzeye ulaştırılması büyük önem taşımaktadır.

Fen derslerinin diğer derslerden daha önemli olduğu, sınavlarda sorulmayan konulara veya ünitelere çalışılmasına gerek olmadığı yönündeki ifadelerle araştırmaya katılan eğitimciler olumsuz yaklaşmışlardır. Ancak, Şangay'da Belediye Eğitim Komisyonu tarafından 2007 yılında yapılan bir araştırma, öğrencilere seçenekli bir müfredat sunulmuş olsa da, öğrenci seçiminde üniversitelerin öncelikle temel derslerden (Çince, matematik ve İngilizce) alınan sınav puanlarını göz önünde bulundurmaları nedeniyle, pek çok öğretmenin zenginleştirilmiş (*expanded curriculum*) ve araştırma temelli seçmeli dersleri (*inquiry/research subjects*), temel derslerin uzantısı (eki) olarak gördüklerini ortaya koymuştur: ilk ve ortaokulların yaklaşık üçte biri (%30.7'si)

araştırma temelli seçmeli derslere olması gerekenden daha az süre ayırmakta, beşte biri (%20.1'i) ise muhtemelen sadece kâğıt üzerinde bu dersleri yapmaktadır (Tan, 2011, s.162-163). Aslında, her ne kadar araştırmaya katılanlar söz konusu ifadelerle katılmamış olsalar da, yanıtlarının ideal durumu düşünerek verildiği tahmin edilmektedir. Çünkü ülkemizde pratikte sınav odaklı olunduğu, sınavda sorulmayan konuların önemsenmediği bir gerçektir. Özellikle üniversite sınavına girecek lise son sınıf öğrencilerinin tüm öncelikleri üniversite sınavı olmakta, okuldaki dersler ve konular olabildiğince geri plana atılmakta, MEB dahi bu öğrenciler için ek devamsızlık hakkı tanımaktadır.

Şangay'ın temel güçlü yönlerinden birisi olarak ifade edilen öğretmen ve yönetici değişimi konusunun (Guo-ping, 2011, s.12-20; Cheng, 2012, s.38-39; Jinjie, 2012, s.15-16; Tucker, 2011, s.29), araştırmaya katılan eğitimciler tarafından benimsenmediği veya tereddütlü yaklaşıldığı görülmektedir. Oysa Şangay'da bu uygulamayla oldukça başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerinin bir üst öğrenim kurumuna geçiş oranları yüksek olan veya okulun göstermiş olduğu gelişim doğrultusunda başarılı bulunan okulların yöneticileri ve öğretmenleri, yeterince başarı sağlayamayan okullara yönetsel ve pedagojik uygulamalar konusunda destek vermektedirler (OECD, 2011d, s.91). Ülkemizde bu yönde bir uygulamaya olumsuz yaklaşılmasının bir nedeni işbirliği ihtiyacı hissedilmemesi veya ekip çalışmasının öneminin farkında olunmaması olabilir. Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleyerek birbirlerinden öğrenmeye olumlu yaklaşmamaları da, benzer şekilde, işbirliği ihtiyacı hissedilmemesinden kaynaklanabilir. Öğretmen ve yönetici değişimine olumlu yaklaşılmasının diğer bir nedeni ise, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ve okul yöneticilerini zorunlu rotasyona tabi tutan uygulaması olabilir. Ulusal basında çıkan çeşitli haberlerde bu konuda idareye yoğun eleştiriler yöneltmiştir. Araştırmanın yapıldığı Kadıköy bölgesi çoğunlukla mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin görev yaptığı bir bölgedir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarısı, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Sakinlik evresi olarak anılan bu evredeki öğretmenlerde kendine güven ve kendini kabul ile bir rahatlığa karşılık enerji ve coşkuda kayıp olmaktadır. Ayrıca, hayat döngüsü olarak rahatlama, yaş olarak öğrencilerden uzaklaşma gerçekleşmektedir (Bakioğlu, 1996). Araştırmaya katılanlar, enerji ve coşkularındaki azalma dolayısıyla, yeni bir okula, yeni bir ortama, yeni bir

başlangıca mesafeli veya olumsuz yaklaşmış olabilecekleri gibi, yukarıda bahsedilen zorunlu rotasyon uygulamasından duydukları rahatsızlığı da yansıtmış olabilirler.

Velilerin eğitim sürecindeki rolü konusunda ülkemizdeki eğitimcilerin özelde Şangay’lılardan genelde Çinlilerden farklı düşündükleri görülmektedir. McNeal (2001, s.172), aslında eğitim sürecine velilerin katılımı konusunun, hem çok araştırılmış hem de birbiriyle çelişen bulguların olduğu bir alan olarak literatürde yer aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, bir grup araştırmacıya göre, velilerin katılımı akademik başarıyı pozitif etkileyen bir husus olarak görülürken, bir başka gruba göre velilerin katılımı akademik başarıyı negatif olarak etkilemektedir. Üçüncü bir araştırmacı grubu ise, arada anlamlı bir ilişki olmadığını savunmaktadır. Öte yandan, Çin’de velilerin eğitim sürecine katılımı, genellikle, çocuklarından beklentilerinin yüksek olması, çocuklarının ödevlerine yardım etmek için zaman ayırmaları ve ödevlerini kontrol etmeleri şeklinde algılanmaktadır (Wei, 2012, s.155). Ancak Wei (2012, s.162-163) tarafından 2009/2010 akademik yılında hangi ebeveyn uygulamasının öğrencilerin başarısını arttırdığının tespit edilmesi amacıyla yapılan bir araştırmada asıl önemli etkenin etkili anne-baba uygulamaları olduğu (daha fazla veli-çocuk iletişimi, daha az yardım) sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda, ebeveynle çocuk arasında okul faaliyetleri hakkında günlük olarak konuşmanın, ödevlere yardım etmekten ziyade onları eleştirel düşünmeye teşvik etmenin, çocuğun üzerindeki baskı ve destek arasında denge sağlamanın akademik başarılarına asıl katkı sağlayan uygulamalar oldukları belirtilmektedir. Destek ve başarı arasında pozitif, baskı ve başarı arasında ise, negatif bir ilişki olduğunu ortaya koyan McNeal (2001, s.163), Campbell ve Verna’nın (2004), başarılı öğrencilerin velilerinin, baskı ve desteği etkili bir şekilde (birini arttırırken diğerini azaltarak) uyguladıklarını; ayrıca, uygun oranda yardım ederek, denetim görevlerini duruma göre ayarladıklarını aktarmaktadır. McNeal’in (2001, s.177-178) yaptığı bir araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış, ebeveyn-çocuk iletişiminin (*discussion*), başarıyı doğrudan etkileyen sosyal kapitalin en önemli unsuru olduğu ifade edilmiştir.

Öte yandan, Wilder (2014, s.377) tarafından yapılan bir çalışmada da veli katılımının önemi vurgulanmıştır. Söz konusu çalışmaya göre, veli katılımı ve akademik başarı arasındaki pozitif ilişki, veli katılımının öğrenciden yüksek akademik başarı beklentisi

olarak tanımlanması durumunda en yüksek; veli katılımının ödevlere yardım olarak tanımlanması durumunda ise, en düşük noktada olduğu belirlenmiştir.

Ödevlerden ziyade dersane konusu araştırmaya katılan eğitimcilerin olumsuz yaklaştığı bir durum olarak öne çıkmıştır. Bu yaklaşım ülkemizde son dönemde yaşanan güncel gelişmelerle bağlantılı olabilir. Eğitim sistemimizdeki sınav (TEOG, LYS, vb.) gerçeği ortadayken, sınava hazırlık amaçlı özel öğretim kurslarını yadsımanın gerçekçi bir yaklaşım olmayacağı düşünülmektedir. Özellikle Güney Kore, Çin, Japonya ve Tayvan gibi eğitim alanında rekabetin yüksek olduğu, eğitime ve sıkı çalışmaya değer veren Konfüçyüsçü kültürlerde, özel öğretim kurslarına olan talep oldukça yüksektir ve sınavlardaki ağırlıkları dolayısıyla da çoğunlukla matematik ile dil derslerine talep yaşanmaktadır (Zhang, 2014, s.439). Sınav yoğunluğu bağlamında ülkemize benzer nitelikteki Singapur veya Şangay'da da özel öğretim kursları/özel dersler öğrencilerin okul sonrası zamanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Almenoar ve Chan (2004) Singapur'da ortalama bir ilköğretim öğrencisinin okuldaki dersler ve etkinliklerden sonra, iki saat özel öğretim kurumunda/özel derste çalışarak ve üç saat ödev yaparak günü tamamladığını belirtmektedir (Tan, 2012, s.162). Şangay'da da durum çok farklı değildir. Velilerin %80'inden fazlasının çocuklarını özel öğretim kurslarına gönderdiği veya özel ders aldırıldığı tahmin edilmekte; veliler, sınav performansı açısından bu kurumları son derece önemsemektedirler. Öğretmenler de özel öğretim kurslarını desteklemektedir çünkü öğrencilerin öncelikli hedefinin sınavlarda başarılı olmak olduğunu düşünmektedirler (OECD, 2011d, s.92). Benzeri bir durum Hong Kong için de geçerlidir. 2011/2012 akademik yılında yapılan bir araştırmaya göre, araştırmaya katılan 9 ve 12'nci sınıf öğrencilerinin %61.1'i bir önceki yıl özel ders almış veya özel öğretim kurslarına devam etmiştir (Kwo ve Bray, 2014, s.404). Öte yandan, Pekin Üniversitesi tarafından 2009 yılında yapılan bir araştırmaya göre, okuldaki ders süreleri de dahil olmak üzere, Pekin'li öğrenciler 14.4 saatlik ders çalışma süresi ile ülkede birinci, Şangay'lı öğrenciler ise 13.2 saat ile ülkede ikinci sırada yer almaktadırlar (Li ve Li (2010)'dan aktaran, Tan, 2012, s.162).

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin özel öğretim kursları konusunda gösterdiği ve ülkemizdeki gerçek durumla (ihtiyaçla) pek de örtüşmeyen olumsuz yaklaşımın bir diğer nedeni, öğrenciler ve velilerin eğitimin amacını devlet ve eğitim

yetkilileri gibi algılamamaları olabilir. İki grubun bakış açısı her zaman birleşmeyebilmekte; hatta kimi durumlarda hedeflerini gerçekleştirmek için veliler ve öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler devletin ve eğitim yetkililerinin amaçlarının etkisini azaltabilmektedir. Yaratıcılık, yaşam boyu öğrenme, bir müzik aleti çalabilme, bir spor dalıyla uğraşma ve sosyal uyumun geliştirilmesi gibi hedefler, prensipte, veliler ve öğrenciler için de değerli olabilir; ancak, onlar için asıl öncelikli olan, yarışma ve sıkı bir rekabet sonunda hedeflenen orta veya yüksek öğretim kurumu üzerinden iş imkânına kavuşulmasıdır. Bu bağlamda da, pek çok aile, mevcut rekabetçi ortamda, tek başına okulların hedef ve isteklerini gerçekleştirmede yetersiz kalacaklarını düşünmektedir (Kwo ve Bray, 2014, s.404). Araştırmaya katılanların yarısından fazlasının çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmalarını parlak bir gelecek için önemli bir etken olarak görürlerken, dersane konusunu bu denli yadsımlarının nedeninin ülkemizde yaşanan güncel gelişmeler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler birey-toplum ilişkileri konusunda farklı yaklaşımlar göstermektedirler. Bu bağlamda, “bireyin sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışması gerektiği” düşüncesi yüksek oranda kabul görürken, “bireyin her durumda toplum lehine feragatte bulunması” düşüncesine katılanların oranı düşük kalmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılan erkekler kadınların iki katı oranda bireyin her durumda toplum lehine feragatte bulunması gerektiğini düşünürlerken, araştırmaya katılan kadınların yaklaşık yarısının kararsız kaldığı görülmektedir. Katılımcıların toplum lehine feragatte bulunmaya tamamen olumsuz yaklaşmamaları, fedakârlık için belirli koşulların oluşması veya karşılanması gerektiğine inandıklarını düşündürmektedir. Bu koşulların gerçekleşmesi veya karşılanması durumunda fedakârlık yapılabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca, bireyin her durumda toplum lehine fedakârlıkta bulunması düşüncesine olumlu yaklaşanların oranının düşük olması, toplumumuzdaki ortak değerlerin aşınmasının, birey-toplum ilişkisinin ve aidiyet bağının zayıflamasının bir sonucu olarak da görülebilir. Küreselleşmenin, maddi olanakların ve tüketimin teşvik edilmesinin sonucunda, bireylerin, geçmişe kıyasla giderek daha fazla maddeci ve çıkarıcı oldukları; bu durumun ise, onları toplum lehine feragatten alıkoyduğu söylenebilir. Öte yandan, birey – toplum ilişkileri Konfüçyüsçü

düşünce ve antik Yunan kökenli batılı düşüncede farklı şekillenmiştir. Konfüçyüsçü düşüncenin hakim olduğu toplumlarda, bireysel gelişim yerine toplumsal gelişim düşüncesine önem verilmekte; toplumdaki sosyal yapılarda uyumluluk beklenmekte; bireyin başkalarından izole düşünülmesi mümkün görülmediğinden, çatışmaların önlenmesi adına bireyin toplum lehine feragatte bulunması istenmektedir. Batı kültüründe ise, fert, toplumdan bağımsızlığı ölçüsünde bireyselleşmekte; toplumdan farklı düşünmesi veya davranması kabul görmekte, hatta desteklenmektedir (Nisbett, 2003, s.5-23). Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya katılanların her iki düşünce şeklini de kısmen benimsediği; bu nedenle, bireyin kendisiyle birlikte tüm toplum için çalışmasına olumlu bakarken, istisnasız her durumda toplum lehine feragatte bulunmasına olumsuz baktıkları söylenebilir. Batılı ve doğulu düşüncenin sentezi niteliğindeki bu yaklaşımdan hareketle, sık sık batı ile doğu arasında bir köprü olarak nitelenen ülkemizin, sadece coğrafi değil kültürel bağlamda da bir köprü olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler “Öğrenme içeriği gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır” ifadesine olumlu yaklaşmışlardır. MEB EARGED tarafından 2001 yılında öğretmen, öğrenci, yönetici ve müfettişler arasında ideal durum ve mevcut durum bağlamında yapılan bir araştırmada, “Çağdaş öğretmen konu-alanını günlük hayatla ilişkilendirir” ifadesine öğretmenler büyük bir çoğunlukla (%42.5 oranında “çok” ve %52.1 oranında “pek çok” derecede) katılmışlardır. Aynı araştırmada yöneticiler de çoğunlukla (%38.8’i “çok”, %42.2’si “pek çok” düzeyinde) çağdaş öğretmenin konu-alanını günlük hayatla ilişkilendirmesi gerektiğini belirtmişlerdir (MEB EARGED, 2001a, s.292-293). Bu yanıtlar, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin “Öğrenme içeriği gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır” ifadesine verdikleri yanıtları ile uyumludur. Ancak, aynı olguyu mevcut durumda sorgulayan MEB araştırmasında “Öğretmenler konu alanlarını günlük hayatla ilişkilendirebiliyor mu?” sorusuna, öğretmen ve yöneticilerin yanıtlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%83.3’ü) kendilerini bu anlamda yeterli bulurken, dörtte biri (%23.9’u) az yeterli bulmuş; ancak mesleki kıdemleri arttıkça kendilerini “daha çok” yeterli buldukları görülmüştür. Oysa, yöneticilerin yaklaşık yarısı

(%44.2'si) öğretmenleri konularını günlük hayatla ilişkilendirmede “orta” ölçüde yeterli bulmaktadırlar (MEB EARGED, 2001a, s.54-56).

Öğretmen ve yöneticilerin alanları konusunda araştırma ve yayın yapabilmeleri ankete katılanlarca önemsenen hususlardan birisi olmuştur. Araştırma yapmak için alanlarındaki gelişmeleri izlemeleri gerektiği gerçeğinden hareketle, “Çağdaş öğretmen öğretmenlik mesleği ile ilgili etkinlikleri izler” ifadesine öğretmenlerin beşte dördü (%37'si “çok”, %47.6'sı ise “pek çok” derecesinde) katıldıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ise, dörtte üçü (%30.3'ü “çok”, %42'si “pek çok” derecesinde) söz konusu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir (MEB EARGED, 2001a, s.396-397). Aynı ifadeyi uygulamadaki durumda değerlendiren MEB EARGED araştırmasında sorulan “Öğretmenler alanı ile ilgili gelişmeleri yakından izleyebiliyor mu?” sorusuna, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%55.1'i) alanları ile ilgili gelişmeleri yakından izleyebildiklerini, dörtte birinden fazlası (%34.5'i) ise, alanları ile ilgili gelişmeleri izleyebilmelerini “orta” biçiminde nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, “orta” seçeneğine verdikleri yanıtların oranı düşerken (%44.8'den %24.8'e), “çok” ve “pek çok” seçeneklerine verdikleri yanıtların oranı artmıştır. (“çok” seçeneğine verdikleri yanıtların oranı %24.1'den %45.5'e, “pek çok” seçeneğine verilen yanıtların oranı %15.7'den %23.4'e yükselmiştir.) Ancak yöneticiler öğretmenlerle aynı fikirde değildirler. Yöneticilerin yaklaşık yarısı (%41.4'ü) öğretmenlerin alanları ile ilgili gelişmeleri yakından izleyebilmelerini “orta” derecede yeterli bulurken, dörtte birden fazlası (%31.5'i) yetersiz, dörtte biri (%27.2'si) ise, “yeterli” bulduklarını ifade etmişlerdir (MEB EARGED, 2001a, s.57-58). Buna göre, araştırma ve yayın için öğretmenlerin alanları ile ilgili gelişmeleri daha yakından takip etmeleri gerektiği söylenebilir.

“Çağdaş öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını görür” ifadesine öğretmenlerin hemen hemen tamamının (%96'sının “çok” ve “pek çok” derecelerinde) katıldıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin ise, toplamda dörtte üçünden biraz fazlası (%85.1'i “çok” ve “pek çok” düzeyde) bu görüşe katılmışlardır (MEB EARGED, 2001a, s.300). Aynı soruyu uygulamadaki mevcut durum boyutunda değerlendiren “Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebiliyor mu?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin %53.7'si “çok”, %34.8'i ise “pek çok” düzeyde

olmak üzere %88.5'i öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebildiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin ise %42'si öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebilmelerini “çok” şeklinde nitelendirirken, %37.6'sının görüşleri “orta” olmuştur (MEB EARGED, 2001a, s.65-66). Ayrıca, “Çağdaş öğretmen fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri uygun tedbirleri alır” ifadesine öğretmenler %45.7 oranında “çok” ve %42.6 oranında “pek çok” derecesinde katılmışlardır. Yöneticilerin ise, %37.4'ü “çok”, %32'si “pek çok”, %22.6'sı “orta” düzeyde çağdaş öğretmenin fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim-öğretimlerine devam edebilecekleri uygun tedbirler alması gerektiğini düşünmektedirler (MEB EARGED, 2001a, s.311). Uygulamadaki mevcut durum boyutundaysa, “Öğretmenler fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim-öğretimlerine devam edebilecekleri uygun tedbirleri alabiliyor mu?” sorusunu, öğretmenlerin %5.2'sinin “hiç”, %16.3'ünün “az”, %35.1'inin “orta,” %30.9'unun “çok” ve %12.6'sının “pek çok” şeklinde yanıtladıkları; aynı soruyu yöneticilerin %38 “orta” ve %24.1 “çok” olarak cevapladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemli arttıkça, “az” seçeneğine verdikleri yanıtların yüzdeleri azalırken “çok” seçeneğine verdikleri yanıtların arttığı görülmüştür (MEB EARGED, 2001a, s.80-81). Buna göre, öğretmenlerin öğrencilerdeki farklılaşmayı görüp, ilgi alanlarına ve (zihinsel veya fiziksel) ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde değişiklikler yapabildikleri ve öğretmenin kıdem yılı arttıkça bu uygulamayı yapması olasılığının da yükseldiği söylenebilir.

“Çağdaş öğretmen planlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunur” ifadesine öğretmenlerin verdikleri yanıtların %89.8'inin “çok” ve “pek çok” seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Yöneticilerin ise, %77.6'sı “çok” ve “pek çok” düzeyinde yanıt vermişlerdir (MEB EARGED, 2001a, s.319). Söz konusu ifadenin mevcut uygulamadaki durumunu sorgulayan “Öğretmenler planlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış-verişinde bulunabiliyor mu?” sorusuna öğretmenlerin %17.8'i “orta”, %39.8'i “çok”, %36.3'ü ise “pek çok” düzeyinde olmak üzere diğer öğretmenlerle bilgi alış-verişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri incelendiğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %66.4'ünün, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %70.9'unun, 11-15 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin %77.2'sinin, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %81.4'ünün ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %83.7'sinin planlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça yeterliklerinin artmasının yanı sıra isteklerinin de arttığı görülmektedir. Öte yandan MEB EARGED (2001a, s.92-93), öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunmalarını gerekli görmekle birlikte, bu uygulamayı gerçekleştirmelerini öğretmenlerin kişiliklerine ve yetişmesine bağlamaktadır. Oysa bu uygulamanın öğretmenin inisiyatifine veya isteğine bırakılması yerine kurumsal hale getirilmesinin daha faydalı olacağı açıktır. Little (1981) öğretmenlerin sık sık toplanarak doğrudan sınıf içindeki öğretimle ilgili iletişimde bulunmalarının, aralarında ortak bir iletişim dilinin kurulmasını sağlayacağı ve bunun da öğretimin karmaşıklığını gidereceğini belirtmektedir. Bu süreçte öğretmen ve yöneticiler ders dokümanlarını da birlikte oluşturabilirler. Ders materyalleriyle birlikte, uzun dönemli gelişme planlarına uygun olarak birlikte oluşturulan yaklaşımlar, okuldaki tüm unsurların benimsediği yaklaşımlar olarak ortak hedefi oluşturmuş olurlar. Öğretmen ve yöneticilerin sık sık birbirlerinin öğretim faaliyetlerini gözlemeleri de, eğitim-öğretim uygulamaları konusunda ortak lisanın oluşumuna ayrıca katkı sağlar (Aktaran Bakioğlu, 1998, s.13-14) Bu anlamda, öğretmenlerin düzenli zümre toplantıları ile bir sonraki haftanın ders planlarını da hep birlikte yapmaları ortak hedefe ulaşılması bağlamında önemlidir.

Şangay'da derslerin meslektaşlar tarafından izlenmesi, yapısal ve kültürel faktörler nedeniyle, tüm okullarda kurumsallaşmıştır. Bu amaçla farklı düzeylerde (okul, bölge ve ülke çapında) yarışmalar da düzenlenmektedir. Ayrıca, genç öğretmenlerin performans değerlendirme maksadıyla her okul döneminde en az bir defa herkese açık ders vermesi gerekmektedir. Bu öğretmenlerin derslerinin planlarını ve dersle ilgili düşüncelerini de okul portalında sergilemeleri de istenmektedir (Salleh ve Tan, 2013, s.156). Ancak öğretmenlerin derslerinin, özellikle yöneticiler tarafından izlenmesinin, Batı kültüründe Şangay veya Çin kültüründe olduğu gibi hoş karşılanmadığı, hatta rahatsız edici bulunduğu bilinmektedir (Zhang ve Ng, 2011, s.578). Ülkemizde de, öğretmenlerin birbirlerinin derslerini veya özellikle öğretimsel liderlik kapsamında okul yöneticilerinin öğretmenlerin dersini izlemelerinin gerçekleştiğini söylemek pek mümkün değildir. Bunun bir nedeni, sınıfın öğretmenin mahrem alanı olduğu inancıdır.

Bu düşünce her ne kadar okul yöneticilerinin öğretmenlerini dersini izlemeleri görevine (yasal açıdan) engel olmasa da, bazı yöneticiler özellikle “iyi” olduklarını düşündükleri öğretmenlerinin derslerini izlemekten kaçınmaktadırlar ki, bu grup çoğunlukla tecrübeli öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca, okul yöneticisinin dersini izlediği öğretmenden farklı bir branşta olması durumunda, her iki taraf da ders izleme olayını sadece bürokratik bir işlem olarak görmekte ve anlamlı bulmamaktadırlar (Bellibaş, 2015, s.1479). Ancak Bakioğlu’nun (1996) hizmet içi eğitim beklentileri konusunda yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin değerlendirilme sonrasında hizmet içi eğitim almak istedikleri ve sağlanan hizmet için eğitimin sınıf gözlemini de içermesi gerektiği sonucu da aktarılmıştır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000, s.48)

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde velilerin ve öğrencilerin de görüşünün alınmasına katılımcıların olumlu yaklaşmadığı görülmektedir. MEB EARGED (2001b, s.20) çalışması da, sistematik değerlendirmede, öğretmenlerin öğrenci görüşlerinin kullanılmasına karşı çıktıklarını belirtmektedir. Öte yandan, öğretmen değerlendirmesinde öğrencilerin de görüşlerinin alınabileceğini belirten çeşitli yayınlar da bulunmaktadır (MEB EARGED, 2001b, s.18-20). Bunlara göre, öğrencilerin görüşleriyle sınıftaki adalet, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin ölçütü, sınıftaki öğrenme imkânları, sınıftaki motivasyonun gelişimi, öğrencileri etkileme, yönlendirme ve güdüleme düzeyi ile ödevler ve testler konusunda bilgi alınabilir. Ancak, öğrencilerin öğretmenleri hakkında verecekleri bilgiler öğretmen kalitesini sadece sınırlı olarak belirleyebilir. Öğrenciler, öğretmen değerlendirme alanında uzman olmadıkları gibi yetişkin de değildirler. Öğretmen performansının bazı kavramlarını anlayabilmeleri mümkün olmayabilir. Sınıf ortamında kendi durumlarını gözlemlene yeteneklerine sahip değildirler. Ayrıca, öğretmenler de öğrencilerinden yüksek puan alabilmek için daha toleranslı davranmaya yönelebilir; öğrencilerin uzun vadeli çıkarları yerine, onların tercihlerine odaklanarak çalışmalarını sürdürebilirler. Tüm bu nedenlerden dolayı, öğrencilerin görüşünün alınmak istenmesi durumunda, öğrencilerin iki farklı teste tabi tutulmaları gerektiği belirtilmektedir: testlerden birincisi öğretmenin etkinliği; diğeri ise, öğretmenin dostluğu, ilgisi ve davranışları gibi alanlara yönelik olmalıdır.

Velilerin görüşlerinin öğretmen değerlendirmede kullanılması bir diğer tartışmalı konudur. Hem eğitimin hizmet alıcısı olmaları hem vergi ödeyen vatandaş olarak

denetim sürecinde yer alma hakları olması dolayısıyla, veliler öğretmen değerlendirme çalışmalarına katılabilir. Ancak, velilerden elde edilecek bilgilerin sistemli toplanmaması ve raporlaştırılmaması durumunda öğretmenler, adaletsiz ve doğru olmayan bir değerlendirme riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Çünkü veliler öğretmenin öğrenci ile ilişkilerini ancak dolaylı olarak izleyebilmektedirler. Bu nedenle, tek bir olaya ya da önyargılara, öznel duygulara dayalı görüşlerini dile getirebilirler (MEB EARGED, 2001b, s.23-25).

Araştırmaya katılanlar branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmenin daha iyi öğrettiği düşüncesine olumsuz yaklaşmışlardır. Bu konudaki geleneksel Çin yaklaşımı, öğretmenlerin alan bilgisine atfen “öğrencisine bir kap su vermesi için, öğretmenin bir kova suyunun olması gerekir” atasözü ile ifade edilmektedir ki, Şangay’da, özellikle ortaöğretim öğretmenleri bağlamında, öğretmenlerin alan bilgilerinin üst seviyede olmasına önem verilmektedir. Gerek öğretmen araştırma grupları, gerekse zümre halinde hazırlanan ders planları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Ancak MEB EARGED (2001b, s.33-34) raporunda ifade edilen araştırma sonuçları da katılımcıların söz konusu ifadeye olumsuz yaklaştıkları yönündedir. Rapora göre, öğretmenin alan uzmanlığı, akademik çalışmalar için entelektüel kapasitesi, mesleki bilgisi, meslek anlayışı, temel akademik becerileri, insan gelişiminin evrelerini bilmesi ve algılama kabiliyeti etkili bir sınıf öğretmeni olabilmesi için önemli değerlerdir. Öte yandan bazı eğitimciler standart öğretmen testlerini sınırlı içeriğe sahip olmaları, tartışmalı geçerlilikleri ve bazı konu bilgileri yüksek olan öğretmenlerin bu sınavlardan düşük puan almaları nedeniyle eleştirmektedir. Çünkü öğretmenin alan bilgisini ölçen standart testlerden düşük puan alınması durumunda bu puanları yorumlamak zordur. Öğretmenin sınıfta kullandığı bilgi ile testin içeriği arasındaki ilişki zayıf olabilir. Kıdemli öğretmenler uzun yıllar boyunca test yeteneklerini kaybettikleri ve iyi öğretmenlerin iki saatlik bir sürede gerçek performanslarını gösteremeyecekleri diğer bir eleştiri konusudur. Bu nedenle de, testlerden düşük puan alan öğretmenlerin başarısız öğretmenler, bu testlerden yüksek puan alan öğretmenlerin de başarılı öğretmenler olarak değerlendirilmeleri doğru bir niteleme olmayacaktır. Sonuç olarak, öğretmenin bilgisi önemlidir fakat öğrencinin öğrenmesinde doğrudan veya tek başına etkili

değildir. Birçok başka faktörle birlikte öğretmenin alan bilgisi öğrencinin öğrenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

MEB EARGED (2001b, s.149) araştırmasına katılan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile okul müdürleri, “Öğretmenin performans değerlendirmesinde öğrenci görüşleri de dikkate alınmalıdır” ifadesine “oldukça katılıyorum” derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç “Öğretmenlerin değerlendirilmesinde velilerin ve öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır.” ifadesine araştırmaya katılan eğitimcilerin olumsuz yaklaşımları ile çelişmektedir. Bu durum, araştırmanın katılımcılarının sadece Kadıköy bölgesiyle sınırlı olması, katılımcıların kariyer evrelerinin sonlarında olması, kendilerine güven ve kabulleri ile ilişkili olabilir.

MEB EARGED (2001b, s.149-150) çalışmasında;

- “Öğretmenin performansını değerlendirirken grup toplantıları yapılmalıdır” ifadesine “oldukça katılıyorum”,
- “Öğretmenin performans değerlendirmesinde zümre öğretmenlerinin de görüşleri alınmalıdır” ifadesine “oldukça katılıyorum” yanıtları verilmiştir.

Bu yaklaşımlar, araştırmadaki “Öğretmenler hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmelidirler.” ifadesine katılımcıların olumlu yaklaşmasıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da, öğretmenin zümresinin değerlendirmede söz sahibi olması gerektiğinin önemsendiği sonucuna varılabilir.

Araştırmada “Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulmalıdır” düşüncesine öğretmenlerin olumlu yaklaştıkları görülmektedir. MEB EARGED (2001b, s.151) araştırmasında da katılımcıların;

- “Öğretmenlerin ücretle ödüllendirilmesinde değerlendirme sonuçları esas alınmalıdır” ifadesine “oldukça katılıyorum”,
- “Performans değerlendirmesinin sonuçları öğretmenlerin maaşını arttırılmasında kullanılmalıdır” ifadesine “oldukça katılıyorum”

düzeyinde katıldıkları belirtilmiştir. Her iki araştırmanın da sonuçlarının bu bağlamda örtüştükleri; öğretmenlerin ücretlerinde artışla ödüllendirmeye olumlu baktıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan eğitimciler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatta farklılaşmaya gidilmesine olumlu yaklaşmaktadırlar. Aslında uygulamada da buna imkân verebilmek amacıyla öğrencilere seçmeli derslerden istediğini seçme olanağı sunulmuştur. Ancak pratikteki uygulamanın bu şekilde gerçekleşmediği görülmektedir. Yine PISA bağlamında Finlandiya üzerine yapılan bir çalışmada, katılımcılar mevcut müfredatın öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretim yöntemlerini kullanmalarına imkân tanınmasına rağmen, çeşitli teknik yetersizlikler gerekçe gösterilerek bu olanağın kullanılmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, seçmeli dersler ile karşılanabilecek öğrenci isteklerinin de çeşitli gerekçelerle yerine getirilmediği ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Yıldız, 2013, s.41).

Araştırmaya katılan eğitimciler öğretmen ve yöneticilerin alanları konusunda araştırma ve yayın yapmaları ifadesine olumlu yaklaşmaktadırlar. Ancak eğitim fakültelerinin bilimsel araştırma yapabilecek yeterlikte öğretmen adayı yetiştirip yetiştiremediklerinin sorgulandığı bir çalışmada, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin büyük bir kısmı öğretmenlerin bu bağlamda uygun niteliklere sahip olarak mezun olmadıklarını belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise, öğretmenlerin söz konusu niteliklere sahip olduğunu ancak ekonomik nedenler ve zaman kısıtlılığı gerekçesiyle araştırma yapamadıklarını belirtmişlerdir. Oysa, PISA sınavlarının başarılı ülkelerinden Finlandiya’da, öğretmen eğitiminin ayırt edici özelliklerinden biri, geliştirmiş oldukları araştırma temelli yaklaşım sayesinde, öğretmenlerin sorumluluğun yanı sıra özgürlük sahibi olmalarının sağlanmasıdır. Bu sayede, ulusal düzeyde belirlenmiş ilkeler çerçevesinde, kendi müfredatlarını, ölçme yöntem ve tekniklerini ve ders dokümanlarını seçme ve geliştirme yeterliliğine sahip olabilmektedirler. Öğretmenliğin Finlandiya’da son derece popüler bir meslek olması, üniversiteye giriş sınavlarında en yüksek puan alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri ve öğretmenlerin yüksek lisans yapmış olmalarının zorunlu olması, bu ülkedeki öğretmenlerin her açıdan yetkinliklerine ayrıca katkı sağlamaktadır (Bakioğlu ve Yıldız, 2013, s.41-44).

Yukarıda araştırma yapamamaya gerekçe olarak gösterilen zaman kısıtlılığı, araştırmada başka bir soruda belirtilen “Öğretmenlerin ders yüklerinin profesyonel gelişimlerine imkân vermesi gerekmektedir” ifadesiyle de ilintilidir. Bu ifade her ne kadar araştırmaya katılanların profesyonel gelişim alt başlığı altında en olumlu yaklaştıkları

durumu gösterse de, ülkemizde öğretmenlerin ders yüklerinin bu anlamda oldukça fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Şangay’da, ülkenin nüfus politikası dolayısıyla öğrenci sayısı azalmasına rağmen, öğretmenlerin ders sayılarının artırılmamasına özen gösterilerek profesyonel gelişimlerini sürdürmeleri idare tarafından desteklenmektedir.

Okulların uzun vadeli gelişim planındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmelerine katılımcılar olumlu yaklaşmaktadırlar. Başka bir araştırmada, özdenetim bağlamında benzer nitelikte bir soruya (katılımcıların okulların iç ve dış değerlendirmeye kendi eğitimlerinin verimliliğini değerlendirmeleri) da katılımcıların yaklaşık yarısının olumlu yaklaştığı görülmüştür. Ancak söz konusu araştırmada katılımcıların yaklaşık dörtte biri, güvensizlik, rekabet ve baskı yaratacağı kaygısıyla özdenetimin okullarda uygulanmasına olumsuz yaklaşmışlardır (Bakioğlu ve Yıldız, 2013, s.42).

Araştırmaya katılanlar “Öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulmalıdır.” ve “Öğretmen yetiştiren üniversiteler öncelikli olarak öğrenci alabilmelidir.” düşüncelerine olumlu yaklaşmaktadırlar. Her iki ifade de, öğretmenliğin daha cazip bir meslek haline getirilmesini hedef almaktadır. Ülkemizde her ne kadar öğretmenlik saygın ve kutsal bir meslek olarak ifade edilse de, mevcut durumda, eğitim fakültelerinin tercih puanlarının diğer pek çok alandan daha düşük olduğu, diğer bir ifadeyle, çok da arzulanan bir meslek olmadığı bilinmektedir. Ülkemizde öğretmenliğe yönelik bu yaklaşım, Çin kültürü ile büyük bir benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere saygı duyulması ve eğitime değer verilmesi Çin’de de tarihsel olarak kabul gören bir tutumdur. Ancak, Yang ve Wu’ya (1999) göre, bir meslek olarak öğretmenlik Çinliler için öncelikli olmamış; diğer mesleklerin cazibesi nedeniyle, yetenekli ve gelecek vadeden bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelimleri düşük kalmıştır. (Akt., Feng, 2012, s.334). Gordon’un (2000) ABD’deki Asyalı öğrencilerle yaptığı bir araştırma, katılımcıların, eğitimin ve bu süreçte öğretmenin rolünün önemine inanmalarına rağmen çoğunlukla öğretmen olmak istemediklerini ortaya koymuştur. Öte yandan, Lai ve diğerlerinin (2005) Hong Kong’da yaptıkları bir araştırma, lise öğrencilerinin öğretmenliği 20 meslek arasında en çok istedikleri ve saygı duydukları ilk üç arasında gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma, aynı zamanda, üniversite giriş oranları yüksek ve aylık geliri yüksek ailelerden gelen öğrencilere kıyasla, üniversiteye geçiş oranı düşük

okullardaki ve ailelerinin aylık geliri düşük olan öğrencilerin öğretmen olmak konusunda daha ilgili olduklarını göstermektedir. Çin anakarasında, Su ve diğerleri (2001) de araştırmalarında, katılımcıların öğretmenlik mesleğini sevmediklerini ve düşük üniversite puanları ve mali güçlerinin yetersizliklerinden dolayı bu mesleği seçtiklerini tespit etmişlerdir. Ancak, Gao ve Trent'in (2009) çalışmasına katılan İngilizce öğretmenliği öğrencileri, İngilizce yeterlilikleri sayesinde sosyal ve kültürel bir kapital elde ettiklerini ve daha fazla kariyer seçeneği ile sosyal ilerleme imkânları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar bireylerin öğretmenlik mesleğini farklı nedenlerden dolayı seçebildiklerini göstermektedir. Bunlar; (1) topluma ve çocukların gelişimine yardımcı olma isteği olan ve öğretmenliği sosyal açıdan önemli bir meslek olarak algılayan kişilerde olduğu gibi özgecil nedenler, (2) bilgilerini farklı bir alanda kullanmak dahil olmak üzere mesleğin kendisinin cazibesinden kaynaklanan içsel nedenler, (3) ve maaş ve tatil dahil olmak üzere mesleğe dışarıdan cazibe katan dışsal nedenler. Çinli öğrencilerin öğretmenlik konusundaki isteksizliklerine bakınca, öğretmenlik mesleğini genel olarak özgecil (fedakârlık gerektiren) ve içsel olarak cazip bulsalar da, dışsal olarak çekici bulmadıklarını söylemek mümkün olabilir (Akt., Gao, 2010, s.322-323). Bu nedenle, merkezi yönetim öğretmenlik mesleğini cazip hale getirecek önlemler (ayrı üniversiteler, öncelikli olarak öğrenci alımı, burslar, vb.) almaya çalışmıştır.

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen değerlendirme sisteminin maddi ve/veya manevi teşvikler içermesi konusunda katılımcılar farklı yaklaşımlar göstermişlerdir. Yönetim görevi olanlar, öğretmenlerin performanslarını takdir etmek amacıyla manevi teşvikler içeren bir öğretmen ödüllendirme sistemine yönetim görevi olmayanlara kıyasla daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Bunun nedeni, yönetimde olanların ödüle daha fazla önem vermeleri; personeli arasında belirli nitelikleri karşılayanları ödüllendirmek; yüksek performans gösteren ile göstermeyen ayırt etmek isteği olabilir. Öte yandan, tüm branşlar arasında maddi teşviğe gerek olmadığını en yüksek oranda ifade edenler sınıf öğretmenleri olmuştur. Bu durum, söz konusu grubun adanmışlığının, manevi değerlere bağlılıklarının ve meslekle özdeşleşmesinin daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Güner (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna

göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının matematik, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı derecede daha pozitif olduğu; ayrıca, genel olarak öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe buna bağlı olarak öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve örgütsel adanmışlıklarının artış gösterdiği görülmüştür (Güner, 2006, s.96-112). Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, çoğunlukla kıdem yılı yüksek öğretmenlerden oluşmaktadır ki, Güner (2006, s.80-82) genel olarak öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe buna bağlı olarak öğretmenliğe ilişkin tutumları ile örgütsel adanmışlıklarının da artış gösterdiğini ve öğretmenlik tutum ölçeğinde en yüksek ortalamanın ilköğretim birinci kademede çalışan öğretmenlere ait olduğunu belirtmektedir.

Bir yabancı dil bilenler, özellikle de ileri düzeyde dil bilenler, doğal olarak farklı kültürlerle aşina olmakta, farklı bakış açıları kazanmaktadırlar. Araştırmaya katılan ileri düzeyde bir yabancı dil bilenlerin, yabancı dil bilmeyenlere kıyasla, daha yüksek oranda çok çalışanın sonuçta karşılığını alacağını düşünmeleri, farklı kültürlerdeki (Çin kültürü gibi) kabullere olumlu yaklaşımlarından kaynaklanabilir. Diğer bir deyişle, çalışmanın karşılığını almak konusunda görmüş olduğu örneklerin sadece çevresinde yaşamış olabileceği olumsuz durumlarla sınırlı olmamasından kaynaklanabilir. Yabancı dil bilenler, öğretmenlerin performanslarının maddi ve manevi teşviklerle ödüllendirilmeleri, ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması konularına da, muhtemelen aynı nedenlerden (farklı kültürlerle aşinalık ve farklı bakış açıları kazanma) dolayı bir yabancı dil bilmeyenlere kıyasla, daha olumlu yaklaşmaktadırlar.

Bir öğrenci için 100'ün altındaki her notun kötü olduğu düşüncesine verilen yanıtlar da yukarıdaki örneğe benzer şekilde dikkat çekici bir özellik göstermektedir. 100'ün altındaki bir notun kötü olduğu görüşü, araştırmaya katılan tüm branşlardaki öğretmenlerin çoğunlukla benimsemediği bir düşünce olmasına rağmen, her beş uygulamalı dersler öğretmenin birinin bu düşünceye katıldığı; dolayısıyla, uygulamalı dersler öğretmenlerinin olumsuz yaklaşma oranlarının (%62.5) diğer branşlar kıyasla (örneğin, yabancı diller öğretmenleri için %91.7) düşük olduğu görülmektedir. Bunun bir nedeni, araştırmaya katılan uygulamalı dersler (resim, müzik, beden eğitimi) öğretmenlerinin, diğer branşlara kıyasla, sayıca az olmaları olabilir. 40 Uygulamalı dersler öğretmenine karşılık, 109 sosyal bilimler, 98 sınıf öğretmeni, 80 fen bilimleri,

60 da yabancı dil öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bir diğer nedeni ise, yüksek oranda bireysel performansa dayanan söz konusu branşlardaki öğretmenlerin daha mükemmeliyetçi olmaları olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler sadece bir ödül veya yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamlı olduğu düşüncesine genel olarak uzak durmakta; bu düşünciyi benimsememektedirler. Ancak, genel olarak olumsuz yaklaşımlarına rağmen, ortaokullarda görev yapan her beş öğretmen ve yöneticiden birinin bu düşünceye katılması dikkat çekici bulunmuştur. Eğitim ve ödül arasında kurulan bu yaklaşımın, öğrenme sürecinin bir yarış haline getirilmesine yol açabileceği, bireyin kendi çıkarlarını toplumun çıkarlarının önüne geçirebileceği düşünülmektedir. Bu durum ise, araştırmaya katılanların oldukça yüksek bir oranda (%83.2) benimsedikleri bireyin sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışması gerektiği düşüncesiyle çelişmektedir.

5.3. Öneriler

Şangay'ın PISA başarısını sağlayan faktörlerin ülkemiz eğitimcileri tarafından ne ölçüde kabul gördüğünü inceleyen bu çalışma sonucunda, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılanların çoğunluğu, öğretmenlerin ders yüklerinin profesyonel gelişimlerine imkân vermesi gerektiğini; öğretmenler ve okul yöneticilerinin alanları konusunda araştırma ve yayın yapmaları gerektiğini belirtmişler. Bu amaçla, öğretmen ve okul yöneticileri, mesleki ve kişisel gelişimleri için, alanlarındaki bilimsel yayınları ve gelişmeleri yakından takip etmelidirler. Bu bağlamda gösterecekleri ilerleme sadece kendilerinin kişisel gelişimine katkıda bulunmayacak, aynı zamanda bünyesinde görev yaptığı kurumun gelişmesine, daha nitelikli programlar uygulamasına da katkı sağlayacaktır. Bu nedenle de, özellikle mesleki gelişim bağlamındaki etkinliklerin bireylerin inisiyatif ve

isteğine bırakılması yerine, MEB tarafından kurumsal olarak teşvikinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılanların yarısından fazlası, deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapmasının sağlanmasını; öğretmenlik sanatının öğrenilmesi için her öğretmenin bir mentorunun olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenliğin bir usta-çırak mesleği olduğu, genç öğretmenlerin tecrübeli olanları model alması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sistemli bir şekilde bir ustanın (mentorun) deneyimlerinden faydalanabilecekleri bir yaklaşımın hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, MEB tarafından, mevcut deneyimli öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılarak, çevre okullar da dahil olmak üzere, mentorluğa daha fazla zaman ayırmaları veya emekli olmuş, gerekli nitelikleri haiz, öğretmenlerden de bu amaçla yararlanılması düşünülmelidir.
- Araştırmaya katılan ve liselerde görev yapan öğretmenler, öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulmasının profesyonel gelişimlerini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Farklı branşlardan öğretmenlerin bir arada görev yaptığı liselerde, MEB tarafından öğretmenliğin profesyonel statülerinin oluşturulması faydalı olacaktır. Statüler arası geçişin nasıl sağlanacağını açık ve net ölçütlerle belirlenmiş olması öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde takip edebilecekleri bir yol haritası oluşturmuş olacaktır. Bu kademedede elde edilecek tecrübe doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için de benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu öğretmenlerin ders gözlemi, zümre toplantısı vb. yöntemlerle birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmesini; yaklaşık yarısı ise, öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesinin okulların ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlayacağını belirtmektedirler. Oysa eğitim kültürümüzde dershanenin (dersliğin) öğretmenin mahrem alanı olarak görülmesi nedeniyle, ders gözlemin pek yapılmadığı bilinmektedir. Ancak bu yaklaşım, Şangay eğitim sisteminin önemli niteliklerinden birisi olarak öğretmenlerin ders gözlemi yoluyla birbirlerinden öğrenmelerinin önüne bir engel olarak çıkmamalıdır. Gerek

yöneticiler gerekse meslektaşların birbirlerinin dersini izlemeleri, hem branşlarıyla ilgili olarak öğretim becerilerini geliştirmelerini hem de iletişim, sınıf yönetimi gibi konularda birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu amaçla, okul yöneticilerinin okulda yeniliklere açık, takım çalışmasını destekleyen, birlikte ve birbirinden öğrenmeye değer veren bir okul kültürü oluşturmaları gerekmektedir.

- Araştırmaya katılanların, Şangay eğitim sisteminin temel özelliklerinden birisi olan sürekli müfredat reformuna olumlu yaklaşma oranları yüksek değildir. Ülkemizde eğitim sisteminin uzun yıllardır yap-boz niteliğinde politika ve kararlarla sürdürüldüğü, yapılan değişikliklerin sonuçları alınmadan yeni yeniliklere girildiği bilinmektedir. Bu durumun, öğretmenlerde ve yöneticilerde bıkkınlığa ve yapılmak istenen yeniliklere şüphe ile yaklaşılmasına yol açtığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin tam desteğinin ve katılımının olmadığı bir eğitimde reform veya değişim programının başarılı olamayacağı açıktır. Bu nedenle, politika yapıcıların ve eğitim yöneticilerinin öğretmenleri değişim/yenilik ihtiyacı olduğu konusunda bilinçlendirmeleri ve desteklerini almaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik açık hedefler tespit etmeleri, reformların başlatılmasından önce öğretmenlere gerekli alanlarda yeterli mesleki gelişim imkânı sağlamaları ve yapılan değişikliklerin sonuçları alınmadan yeni bir değişikliğe başlamamaları, kısaca değişimi yönetmeyi öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir.,
- Araştırmaya katılanların çoğunluğu, tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanması; her kademedeki müfredatın ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmesi; okullara ve öğretmenlere, müfredatın hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için daha fazla otonomi sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Bu önerinin, ülkemizin güvenlik sorunlarıyla birlikte değerlendirilerek detaylı bir şekilde planlanması durumunda, olası sakıncalarının da öngörülerek kontrol altına alınabileceği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu, eğitimde farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmesini; öğrencilerin

ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilmesini; ders kitaplarının öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olması; yerel ihtiyaçların karşılanabilmesi maksadıyla, okul temelli müfredatlar geliştirilebilmesi gerektiğini benimsemektedir. Bu nedenle, öğretim programlarının yerel ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacak şekilde tasarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. MEB tarafından ulusal düzeyde belirlenmiş bir çekirdek müfredat kapsamında, yerel ihtiyaçlara uygun olarak geliştirilmiş seçmeli veya okul temelli dersler sayesinde, bölgesel gelişim daha etkili bir şekilde sağlanabilir.

- Araştırmaya katılanların çoğunluğu eğitim sisteminde yapılacak reformun sistemin tamamını kapsamayı, reformun müfredat veya sınav vb. alanlarla sınırlı olmaması; okulların kendilerine uzun vadeli gelişim planları hazırlamalarını ve bu planlar doğrultusunda gelişimlerini kendi kendilerinin kontrol etmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle, okullara, dolayısıyla okul yöneticilerine, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim programları gibi üst düzeyde etkili yetiştirme programları uygulanarak uzmanlaşmalarının sağlanarak daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi; bu kapsamda, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasına özel bir önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılanlar, eğitim yöneticilerinin öğretmen olarak işe başlamış olmalarının tercih nedeni olması gerektiği fikrine büyük bir çoğunlukla katılmaktadırlar. Ancak bu bağlamda eğitim yöneticisi, sadece okul yöneticisi olarak algılanmamalıdır. Politikacılar da dahil olmak üzere, eğitim-öğretim sistemi içindeki sıralı tüm yöneticilerin bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan, öğretmenlik ve yöneticiliğin farklı kulvarlar olduğu; her “iyi” öğretmenin mutlaka “iyi” yönetici olamayabileceği; salt mesleki kıdemi gereği öğretmenlerin okul yöneticisi yapılması durumunda, hem niteliği uygun olmayan bir yöneticinin eğitim-öğretim sistemine katılması hem de “iyi” bir öğretmenin kaybedilmesi durumunun yaşanabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin tamamı için, öğretmen olarak “işe başlamış” olmak tercih nedeni olmalı ve liyakat esaslı atama ölçütleri

uygulanmalıdır. Bu kapsamda, meslek öncesinde ve sırasında, iyi düşünülmüş bir seçme, atama, yetiştirme ve değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

- Araştırmaya katılanlar, “batılı” eğitim-öğretim ve yönetim fikirlerinin uygulanması sırasında yerel bağlamlar ile mevcut bilgi ve uzmanlıkların göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedirler. Bir ülkede veya bağlamda başarılı olmuş uygulamaların, farklı bir kültür ve sistemde de aynı şekilde etkili olması gibi bir yaklaşımı benimsemenin doğru olmayacağı açıktır. Bu nedenle, ilk, orta veya yükseköğretimde yapılması düşünülen değişikliklerin, önceden kamuoyunda ve eğitim camiasında yeterince tartışılmasına; bu kapsamda, alanda yapılmış ilgili araştırmaların meta-analizlerinin gerçekleştirilmesine ve böylece gerekli düzenlemelerin yapılmasına imkân verilmesi sağlanmalıdır.
- Araştırmaya katılanlar öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulması ve öğretmen profesyonel gelişim programlarının müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırması; öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin niteliğinin artırılması için lisans eğitimi dahil olmak üzere, mesleğe girişten itibaren düzenlemeler ve belirli ölçütler olması gerekmektedir. Tıp ve hukuk fakültelerine girmek isteyen adaylar için, öğrenci profilinin nispeten homojenleşmesi amacıyla, YÖK tarafından belirlenen taban sıralama ölçütü (üniversite giriş sınavında hukuk için ilk 40 bin ve tıp için ilk 150 bine girme zorunluğu) gibi bir ölçütün, 2017-2018 eğitim yılından itibaren eğitim fakülteleri için de getirilmiş olmasının (ilk 240 bine girme zorunluluğu) faydalı olacağı düşünülmektedir. Ancak, belirlenen seviyenin ilerleyen yıllarda daha da düşürülerek eğitim fakültelerine girecek öğrencilerin niteliklerinin artırılması faydalı olacaktır. Araştırmaya katılanların öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulması gerektiğini düşünmeleri kapsamında, salt ayrı üniversiteler kurmanın yeterli olmayacağı değerlendirilmektedir. Yeni oluşturulacak bu üniversitelerin hem lisans hem de lisansüstü eğitim programlarının da YÖK tarafından yeni bir bakış açısıyla ele alınarak, öğrencilerinin burada dile getirilen önerilerdeki becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Diğer bir deyişle, bu üniversitelerden mezun olacak öğretmenler;

okul temelli müfredatlar geliştirebilecek, müfredatın hedeflerini gerçekleştirebilecek, disiplinler arası çalışabilecek, takım çalışması yapabilen, öğrenmeye açık, okulu için uzun vadeli gelişim planı hazırlayabilecek, gerekli alan bilgisine sahip, vb. nitelikte olmalıdırlar.

- Araştırmaya katılanlar, performanslarının değerlendirilmesi konusundaki pek çok maddeye (öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmesi, performanslarını takdir etmek maksadıyla maddi ve manevi teşvikler geliştirilmesi, görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulması, vb.) olumlu yaklaşmakta; öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrencilerin ve velilerin de görüşlerinin alınması, derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olmasının performanslarını arttıracığı düşüncesi konusundaysa farklılıklar göstermektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi konusunda, MEB yetkililerince kapsamlı bir çalışma yapılması ve performansın öğretmenin ücretine yansıtılmasını sağlayacak bir sistemin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılanlar öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantılı olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrencilere, ne zaman, nerede ve nasıl kullanacaklarını bilemedikleri bilgi yüklemesi yapılması yerine, öğretim programlarında gerçek hayatta ihtiyaç duyulacak bilgilere yer verilmesi ve ders kitaplarının hayat ile ilişkilendirilmesi durumunda, derslere ilgilerinin daha da yükseleceği düşünülmektedir. Özellikle PISA sınavının, zorunlu eğitimin sonuna gelmek üzere olan öğrencilerin, farklı alanlarda topluma tam katılım göstermek için gerekli temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini tespit etmeyi amaçladığı da göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme içeriği ile gerçek hayat arasındaki bağlantının güçlü olması gerektiği tekrar vurgulanmış olacaktır. Bu nedenle, MEB yetkililerince müfredatın yeniden oluşturulması sürecinde, öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantısının güçlü olmasına önem verilmelidir.
- Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu, konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat

yapısına geçilmesi gerektiğini; tek tip ders kitaplarının eğitimin niteliğinin artırılmasını engellediğini düşünmektedirler. Bu nedenle, MEB yetkilileri tarafından disiplinler arası bir müfredat geliştirilmesi faydalı olacaktır. Bu kapsamda, öğrenme içeriğinin gerçek hayatla bağlantılı olması ve gerçek hayatta derslerin/disiplinlerin iç içe olmasından hareketle, yeni bakış açılarıyla yeni dersler/konu başlıkları oluşturulması gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan “*adjunct course*” (tamamlayıcı ders/konu) uygulaması bu bağlamda bir örnek olarak değerlendirilebilir. Söz konusu uygulamada, örneğin, yabancı dil dersinde bir gramer konusunun doğrudan öğretilmesi yerine, bir içerik kapsamında dolaylı olarak sunulması hedeflenmekte; böylece, öğrenci, hedeflenen yapıyı belirli bir bağlam ve anlamlı bir bütünlük içinde kullanılırken öğrenmektedir. Böylece, hem yapıyı öğrenmekte, hem ne zaman, nerede ve nasıl (hangi bağlamda) kullanıldığını öğrenmektedir.

- Araştırmaya katılanlar, sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmanın anlamsız olduğunu; sınav sorularının açık uçlu ve yoruma dayalı olması gerektiğini belirtmektedirler ki, YÖK yetkilileri de 2017 yılından itibaren üniversite giriş sınavlarında açık uçlu sorulara yer vermeye başlanacağını belirtmişler (YÖK, 2017). Öte yandan, kurumsal düzeyde yapılan bir üst öğretim kurumuna giriş sınavı niteliğindeki sınavların dışında, öğretmenler tarafından okullarda yapılmakta olan sınavların da bu kapsamda ele alınması, ilgili derste kazandırılmak istenen becerileri öğrencilerin kazanıp kazanmadığını gerçekten ölçebilecek nitelikte sınavların hazırlanıp uygulanması gerekmektedir.
- Araştırmaya katılanlar, çocukların geçmişlerine bakılmaksızın kendilerine eşit imkânlar sunulması gerektiğini düşünmektedirler. Çocukların geçmiş (eğitim) yaşantılarındaki başarısızlıkları, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından kendilerine sunulması gereken eğitim imkânlarının kısıtlanmasına yol açmamalıdır.
- Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı, okullardaki zümrelerin gelişimlerinin desteklenmesine; öğretmenlerin düzenli zümre toplantıları ile bir sonraki haftanın ders planlarını hep birlikte yapmalarına olumlu yaklaşmaktadır. Bu tür uygulamaların, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemenin yanı sıra,

eğitim-öğretimin niteliğini de yükselteceği için okul yöneticileri tarafından desteklenmeleri faydalı olacaktır.

- Araştırmaya katılanların yarısı, bir yandan, ödevlerin en az okuldaki dersler kadar önemli olduğunu belirtirlerken, öte yandan, daha yüksek bir oranda okul sonrası devam edilen dershanelerin eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu fikrine karşı çıkmaktadırlar. Bu nedenle, özel öğretim kurslarının eğitim sistemi içindeki yerinin yeniden tanımlanması; bu bağlamda, sadece okulda verilen eğitimi destekleyecek nitelikte bir programa kavuşturulmalarının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Farklı yapıların kontrolüne girmeleri veya etkinlik alanı olmalarının önüne geçilmesi maksadıyla, MEB yetkililerinin yakın kontrolünde bulunmaları sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Şangay eğitim sisteminin güçlü yönlerinden birisi, öğretmenlerin alan bilgisinin üst düzeyde olmasına büyük önem verilmesidir. Ancak araştırmaya katılanlar, branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmenin daha iyi öğreteceği düşüncesine katılmamaktadırlar. Öğretmenlerin, branş bilgisine neden bu denli az önem verdiklerinin, onun yerine hangi konuyu önemsediklerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Bu araştırma sadece Kadıköy bölgesindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yapılmıştır. Merkez teşkilatındaki yöneticiler de dahil olmak üzere, daha geniş bir örneklemde benzer bir araştırma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Benzer içerikte bir araştırmanın öğrenci ve velilerle de yapılması, eğitim sistemindeki tüm bileşenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması açısından faydalı olacaktır.
- Araştırmaya katılanlar ulusal, bölgesel ve okul temelli müfredat uygulamasına olumlu yaklaşmaktadır. Tüm ülkede tek tip bir müfredat yerine, üç parçalı bir müfredat (ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde) uygulanmasının mümkün olup

olmayacağını, ülkemizin siyasi bağlamı doğrultusunda bu tür bir uygulamanın fayda ve mahzurlarının incelenmesi gerekmektedir.

- Araştırmaya katılanlar sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmanın anlamsız olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle, bugüne kadar eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ve belirlenen hedefler kapsamında, TEOG, LYS, vb. sınav sistemlerinin, hedeflenen eğitim amaçlarına ne ölçüde uygun olduklarının incelenmesi faydalı olacaktır.
- Araştırmaya katılanlar mentorluk konusuna önem vermektedirler. Bir usta-çırak mesleği olarak kabul edilen öğretmenliğin okul temelli profesyonel gelişimini destekleyici bir okul kültürünün oluşturulması için neler yapılması gerektiğinin incelenmesi gerekmektedir.
- Araştırmaya katılanların ancak yarısından azı, kentlerdeki ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve yöneticilerin yer değiştirmelerine, kalitesi kabul edilen okulların yöneticilerinin zayıf okulların yönetimini de üstlenmesine olumlu yaklaşmakta; bu uygulamanın öğretmenlerin profesyonel gelişimi açısından olumlu olacağı düşüncesine ise katılmamaktadırlar. Okul temelli profesyonel gelişim bağlamında Şangay eğitim sisteminin en güçlü olduğu yönlerden birisi olarak bu yaklaşımların benimsenmesi için okul kültüründe ve öğretmenler ile yöneticilerin özlük haklarında ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğinin araştırılması faydalı olacaktır.
- Araştırmaya katılanlar sınav sonuçlarının en adil sıralamayı yaptığı düşüncesine katılmamaktadırlar. Ancak, gerek ortaöğretime gerekse yükseköğretime geçişte sınav sonuçlarının hemen hemen tek ölçüt olarak kullanıldığı ülkemizde bu sonuç çok düşündürücüdür. Son yıllarda yaşanan olumsuzlukların araştırmaya katılanların bu yönde (olumsuz) bir kanaat belirtmesine neden olduğu düşünülmektedir. Ancak, sınav sonuçlarının adaletli olduğu konusunda eğitimcilerin ve toplumun güveninin yeniden kazanılması için neler yapılması gerektiği incelenmelidir.
- Araştırmaya katılanların yarısından fazlası, çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmalarının parlak bir gelecek için önemli bir etken olduğunu

düşünürlerken, velilerin çocuklarını daha başlangıç noktasında geri kalmalarına izin vermeyerek en baştan en iyi okula göndermeleri gerektiği düşüncesine daha temkinli yaklaşmakta, daha düşük oranda benimsemektedirler. Ancak her halükarda, hedeflenen nitelikte belirli okullara devam etme şansı kazanamayan çocukların daha başlangıç noktasında dezavantajlı olmaları gibi bir durum söz konusu olmaktadır. Bu durum, özellikle “seçkin” tabir edilen liselere yoğun bir talebe yol açmakta ve bu okulları kazanamayan ve aslında çoğunluğu oluşturan çocukların çok erken bir aşamada “parlak bir geleceğe” dair umutlarının kırılmasına yol açmaktadır. Bu durumun giderilmesi ve söz konusu çocukların geleceğe dair umutlarının canlı tutulması için neler yapılabileceğinin araştırılması gerekmektedir.

- Araştırmaya katılanlar, lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu okulların hangi kriterlere göre belirlenebileceği ve öğrenci seçiminde kullanılabileceği ölçütlerin neler olabileceği, söz konusu seçim sürecinde hakkaniyet ve liyakatin nasıl sağlanabileceği incelenmelidir.
- Araştırmaya katılanlar, dersaneler konusuna olumsuz yaklaşmaktadırlar. Bu bağlamda, eğitim politikası konusunda karar verme konumunda olan MEB yetkilileri dersanelerin kapatılması veya dönüştürülmesi sürecini başlatmış durumdadır. Söz konusu kapatma veya dönüşüm sürecinde yaşanan sıkıntıların ayrı bir araştırma konusu yapılarak incelenmesinin ve çözüm önerileri geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Çok da uzak olmayan bir geçmişe kadar, Türk kültüründe eğitime değer verildiği, öğretmenlerin toplumda sözü dinlenen bireyler olduğu; ancak bu bakış açısının artık değiştiği bilinmektedir. Bu değişimin, eğitimin niteliğine olumsuz etki yapmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Toplumun eğitime ve öğretmenlere bakış açısının değişmesinin altında yatan nedenlerin ve bu değişimin ne şekilde geri döndürebileceğinin çok boyutlu olarak incelenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- AITSL Australian Institute for Teaching and School Leadership (2014) *Early teacher development: trends and reform directions*. A Global Cities Education Network. <http://asiasociety.org/files/gcen-earlyteacherdevelopment.pdf> adresinden 05 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Akyüz, Y. (2000) *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa
- Asia Society (2005) *Education in China: lessons for US educators*. <http://www.iiit.org/uploads/4/9/9/6/49960591/china.pdf> adresinden 2 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Bai, L. (2010) Human capital or humane talent? Rethinking the nature of education in China from a comparative historical perspective. *Frontiers of Education in China*, 5(1): 104–129. DOI 10.1007/s11516-010-0008-z
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012) Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Güz-2012 Cilt:11 Sayı:42, s.1-21. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068527/5000063589> adresinden 5 Mart 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma) *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri* 18-20 Eylül 1996 içinde. İstanbul, Türkiye
- Bakioğlu, A. (1998) Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:10, ss.11-19.
- Bakioğlu, A., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2015) Öğretmenlerin profesyonel gelişiminde mentorluk. Ayşen Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk* içinde, (ss.131-164). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık A.Ş.
- Bakioğlu, A. ve Göğüş, N. (2015) E-mentorluk. Ayşen Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk* içinde, (ss.103-130). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık A.Ş.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000) Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 12, ss.39-52.
- Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2013) Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt-Sayı: 38, 37-53.
- Becker, J. (2000). *The Chinese: an insider's look at the issues which affect and shape China today*. New York: Oxford University Press.
- Bellibaş, M.Ş. (2015) Principals’ and teachers’ perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), ss.1471-1485.

- Carnoy, M. (2015). *International test score comparisons and educational policy: a review of the critiques*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores>. s.5 adresinden 5 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Chaohong, G. (2009) An empirical study on the quality assessment of undergraduate thesis in shanghai, *Chinese Education & Society*, 42:1, 81-94. <http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932420107> adresinden 2 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Chen, S., Yang, S. ve Li, L. (2013). *Chinese Education and Society*, Vol. 46, Nos. 2–3, pp. 16–29. DOI: 10.2753/CED1061-1932460201.
- Cheng, K. (2012). Shanghai: How a big city in a developing country leaped to the head of the class. Marc S. Tucker (Ed.). *Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems* içinde (ss.21-50). Cambridge: Harvard Education Press.
- Chi, L.W. (2009) *A study of regional inequality of education attainment in China*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Arts in China Development Studies at the University of Hong Kong. <http://hdl.handle.net/10722/57711> adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- China Statistical Yearbook 2014 (2015) <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2014/indexee.htm> adresinden 19 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Chinese Adult Education Association (2008) *National report: adult education and learning in China: development and present situation*. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Asia%20-%20Pacific/China.pdf adresinden 12 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Chua, A (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. New York: Penguin Group.
- CIA Factbook (2013). *The world factbook: China*. CIA Web site.<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ch.html#top> adresinden 25 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- CIEB Shanghai-China Overview. (2013). *Shanghai-China overview*. Center on International Education Benchmarking Web site. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/> adresinden 25 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Cui, Y. ve Zhu, Y. (2014) Curriculum reforms in China: history and the present day *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [Online], *Education in Asia in 2014: what global issues?* (12-14 June 2014), s.1-7. <http://ries.revues.org/3846> adresinden 30 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Çakır, S. (2009) *Toplumsal bilimlerde yeni yöntem anlayışı ve temel yaklaşımlar*. Fakülte Kitabevi: Isparta

- Deng, Z. (2011) Confucianism, modernization and Chinese pedagogy: An introduction, *Journal of Curriculum Studies*, 43:5, 561-568, <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.617837> adresinden 25 Haziran 2012'de edinilmiştir.
- Education Encyclopedia (2014) *China – teaching profession*. <http://education.stateuniversity.com/pages/277/China-TEACHING-PROFESSION.html> adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships: caring for the children we share*. OECD Web site. [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC/RD\(2011\)2&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC/RD(2011)2&doclanguage=en) adresinden 07 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Feng, D. (2006) China's recent curriculum reform: progress and problems. *Planning and Changing*, Vol.37, No:1&2, pp.131-144. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ756220.pdf> adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Feng, J. ve Ren, Y. (2006) Innovative initiatives of teacher education for development: a case study of China. *APER Conference 28 – 30 November 2006 Hong Kong*. http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/356036202.pdf adresinden 31 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Feng, Y. (2012) Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 16:3, 331-351. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.489123> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Gallagher, M., Hasan, A., Canning, M., Newby, H., Saner-Yiu, L., ve Whitman, I. (2009) *OECD Reviews of tertiary education: China*. OECD publishing. <http://www.oecd.org/china/42286617.pdf> adresinden 17 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gang, D. ve Meilu, S. (2007) The qualifications of the teaching force in China. Richard M. Ingersoll (Ed.). *A Comparative study of teacher preparation and qualification in six nations içinde*. Consortium for Policy Research in Education. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf adresinden 18 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gannon, M.J. (2001). *Understanding global cultures: metaphorical journeys through 23 nations*. USA: Sage Publications.
- Gao, X (2010): To be or not to be: shifting motivations in Chinese secondary school English teachers' career narratives, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 14:3, 321-334. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.504013> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Gu, M. (2010) A blueprint for educational development in china: a review of “the national guidelines for medium- and long-term educational reform and development (2010–2020)” *Frontiers of Education in China*, 5(3), ss. 291–309 DOI 10.1007/s11516-010-0101-3
- Guan, Q. ve Meng, W. (2007) China’s new national curriculum reform: innovation, challenges and strategies. *Frontiers of education in China*. 2(4), s.579-604. adresinden 15 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Guo, L. (2012) New curriculum reform in china and its impact on teachers, *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, Vol. 41: Iss. 2, Article 6. <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol41/iss2/6> adresinden 20 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Guo, S. (2005) Exploring current issues in teacher education in China. *Alberta Journal of Educational Research*, Spring 2005, Vol: 51, No:1. <http://search.proquest.com/docview/228623619/fulltextPDF/13A9EC81749199A8F3D/61?accountid=7139> adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q. ve Guo, L. (2012) Teaching under China’s market economy: five cases. *Education International*. <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Study%20on%20China.pdf> adresinden 15 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q. ve Guo, L. (2013) Changes in Chinese education under globalisation and market economy: emerging issues and debates, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43:2, 244-264, DOI:10.1080/03057925.2012.721524, <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2012.721524> adresinden 10 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Guo-ping, S. (2011) *Education in Shanghai: for every student’s lifelong development*. Salzburg, Austria. https://www.bifie.at/system/files/dl/BIFIE-Forschungskoll_School-System-Schanghai_20110926_1.pdf adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Güner, H. (2006) *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Basılmamış yüksek lisans tezi.
- Hagin, D. (2012) *Free teacher education policy implementation in China*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. University of Washington. <http://search.proquest.com/docview/1034575265/fulltextPDF/13A9ED308956D5EF2E9/97?accountid=7139> adresinden 15 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Harvey, J. (2015). Ten things you need to know about international assessments. *Washington Post*, February 3. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/02/03/ten-things-you-need-to-know-about-international-assessments/> adresinden 5 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Hayhoe, R. (1989) China's universities and western academic models. *Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, 18:49-85. http://download.springer.com/static/pdf/840/art%253A10.1007%252FBF00138961.pdf?auth66=1354663778_0ec2d0f9351d4f77d3430ee1811b2459&ext=.pdf adresinden Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Hayhoe, R. ve Li, J. (2010) The idea of a normal university in the 21st century. *Frontiers of Education in China*, 5(1): 74–103. DOI 10.1007/s11516-010-0007-0
- Hoi-yan, C. (2003) *The after-school academic workload in Shanghai and Los Angeles*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong. <http://hdl.handle.net/10722/36226> adresinden 18 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Hu, R. (2010) *School principals in mainland China: core leadership practices*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong. adresinden 18 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- International Reading Association (2008) *Status of teacher education in the Asia-Pacific region*. UNESCO Publication. http://www.reading.org/Libraries/association-documents/Status_of_Teacher_Education_in_the_Asia-Pacific_Region_Final.pdf adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- IQAS (2009) *International education guide for the assessment of education from China*. International Qualifications Assessment Service Government of Alberta. http://eae.alberta.ca/documents/WIA/WIA-IM_iqas_china_profile.pdf adresinden 09 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Jensen, B., Hunter A., Sonnemann, J., ve Burns, T. (2012). *Catching up: learning from the best school systems in East Asia*. Grattan Institute. http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/130_report_learning_from_the_best_detail.pdf adresinden 31 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Jiaju, B. (2009). Engineering accreditation in China: the progress and development of China's engineering accreditation *Chinese Education and Society*, Vol. 42, No. 1, January/February 2009, pp. 105–112. DOI 10.2753/CED1061-1932420109
- Jinjie, Z. (2012) The history, culture and development of basic education system in Shanghai. *Sino-Finnish Seminar on Education Systems*, Shanghai 31 May – 2 June 2012. <http://cice.shnu.edu.cn/LinkClick.aspx?fileticket=X9fAdJJUhjQ%3D&tabid=11413&language=zh-CN> adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Kadıköy İlçe MEM ((2015) *Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Stratejik Planı 2015-2019*. Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Web sitesi. http://kadikoy.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/18095638_20152019_stratejik_plan.pdf adresinden 12 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Kai, J. (2009) A critical analysis of accountability in higher education: its relevance to evaluation of higher education. *Chinese Education and Society*, Vol 2. No.2, March-April 2009, pp.39-51. DOI 10.2753/CED1061-1932420204, adresinden 12 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (1995) *Bilimsel araştırma yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara.
- Karvinen, P (2011) *Assessing international qualifications – best practices for higher education institutions*. Erasmus Mundus funded LEANES Project. http://media.prtl.eu/Assessing_International_%20Qualifications.pdf adresinden 03 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Keating, J., Medrich, E., Volkoff, V. ve Perry, J. (2002) *Comparative study of vocational education and training systems*. NCVER Ltd. Australia
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Doktora tezi.
- KPMG (2010). *Education in China: infrastructure, government and healthcare*. <http://www.kpmg.de/docs/Education-in-China-201011.pdf> adresinden 12 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Kuczera, M. ve Field, S. (2010) A learning for jobs review of China. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/45486493.pdf> adresinden 31 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Kwo, O. ve Bray, M. (2014) Understanding the nexus between mainstream schooling and private supplementary tutoring: patterns and voices of Hong Kong secondary students, *Asia Pacific Journal of Education*, 34:4, 403-416, DOI:10.1080/02188791.2014.961900. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.961900> adresinden 10 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Kwong, J. (2000) Organizational ethics and bureaucratic corruption in Chinese school, *International Journal of Public Administration*, 23:11, 1925-1942. <http://dx.doi.org/10.1080/01900690008525531> adresinden 25 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Kwong, J. (2016) Embedded Models of Development: Educational Changes in the People's Republic of China, Chuing Prudence Chou ve Jonathan Spangler (ed.) *Chinese Education Models in a Global Age* içinde (s.1-13). Springer
- Lai, M. ve Lo, L.N.K. (2007) Teacher professionalism in educational reform: the experiences of Hong Kong and Shanghai, *Compara: A Journal of Comparative and International Education*, 37:1, 53-68, DOI: DOI: 10.1080/03057920601061786, <http://dx.doi.org/10.1080/03057920601061786> adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Lee, J.C.K., Ding, D. ve Song, H. (2008) School supervision and evaluation in China: the Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, Vol.16, No.2. <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09684880810868439> adresinden 03 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Lee, J.C.K., Huang, Y.X., Law, E.H., ve Wang, M. (2013) Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:3, 271-287, DOI: 10.1080/1359866X.2013.809052. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052> adresinden 13 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Li, J. (2006) *Analysis of the implementation of teacher education policy in China since the 1990s: a case study*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. UMI Number:3241507.<http://search.proquest.com/docview/305300857/fulltextPDF/13A9ED308956D5EF2E9/45?accountid=7139> adresinden 12.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Li, J. (2012) *World-class higher education and the emerging Chinese model of the university*. *Prospects* (2012) 42:319–339. DOI 10.1007/s11125-012-9241-y. http://download.springer.com/static/pdf/530/art%253A10.1007%252Fs11125-012-9241-.pdf?auth66=1354663375_20da4407f329402517b31789d64dd458&ext=.pdf adresinden 18 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Li, J. (2013) China's quest for world-class teachers: a rational model of national initiatives and institutional transformations, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:3, 316-330, DOI: 10.1080/1359866X.2013.809053 <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809053> adresinden 15 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Li, J. (2016) The Chinese model of teacher education: the humanist way for Chinese learners, teachers and schools. Chuung Prudence Chou ve Jonathan Spangler (Ed.). *Chinese Education Models in a Global Age* içinde (ss.249-264). Springer
- Li, L. (2013a) A narrative study of thirty years of entrance exam reform in shanghai, *Chinese Education and Society*, 46:1, 23-31
- Li, H., Wang, X.C. ve Wong, J.M.S. (2011) Early childhood curriculum education in China: perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese Education and Society*, Vol:44, No:6, s.5-23. <http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932440601> adresinden 11 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Li, Y., Tang, C. ve Gong, Z. (2011) Improving teacher expertise through master teacher work stations: a case study. *ZDM Mathematics Education*, 43:763–776. DOI 10.1007/s11858-011-0344-3. http://download.springer.com/static/pdf/911/art%253A10.1007%252Fs11858-011-0344-3.pdf?auth66=1354665657_4fd5e3269f98ace6e40cc229593431aa&ext=.pdf adresinden 15 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.

- Liang, X., Kidwai, H., ve Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it: insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank. DOI:10.1596/978-1-4648-0790-9. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO
- Liansheng, Y. (2012) Financial policies for education the national medium and long-term educational reform and development guideline. *Chinese Education and Society*, Vol. 45, No. 3, May-June 2012, pp. 37-49. <http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932450303> adresinden 15 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Lim, C.S. (2007) Characteristics of Mathematics Teaching in Shanghai, China: Through the Lens of a Malaysian. *Mathematics Education Research Journal*, Vol. 19, No. 1, 77-89. adresinden 25 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Liu, S. ve Rosa, M. (2008), Quality assessment of undergraduate education in China: a policy analysis, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 20/3. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art23-en> adresinden 22 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Liu, S. ve Teddlie, C. (2003) The ongoing development of teacher evaluation and curriculum reform in the People's Republic of China, *Journal of Personnel Evaluation in Education* 17:3, 243-261. http://download.springer.com/static/pdf/907/art%253A10.1007%252Fs11092-005-2982-x.pdf?auth66=1354666092_4aed3e0342219c68c51bfab37f0ebe2b&ext=.pdf adresinden 8 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Liu, X. ve Lu, K. (2008) Student performance and family socioeconomic status results from a survey of compulsory education in western China. *Chinese Education and Society*, vol. 41, no. 5, September/October 2008, ss.70-83.
- Li-xu, L. (2001). The influences of the soviet educational model on the education of P. R. China. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 2, No. 2, 106-113..
- Lixu, L. (2004) China's higher education reform 1998-2003: a summary. *Asia Pacific Education Review*, Vol.5, No.1, s.14-22.
- Lo, L. N., Lai, M. ve Wang, L. (2013) The impact of reform policies on teachers' work and professionalism in the Chinese mainland, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:3, 239-252, DOI: 10.1080/1359866X.2013.809054. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809054> adresinden 13 Aralık 2014'te edinilmiştir.
- Loveless, T. (2013a) *PISA's China problem*. Brookings Institute. <https://www.brookings.edu/research/pisas-china-problem/> adresinden 5 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Loveless, T (2013b) *Shanghai PISA test scores almost meaningless; hukou a factor*. Brookings Institute. <https://www.brookings.edu/blog/brookings-now/2013/12/03/tom-loveless-shanghai-pisa-test-scores-almost-meaningless-hukou-a-factor/> adresinden 05 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Loveless ,T. (2014) *The 2014 Brown Center report on American education: how well are American students learning?*, Brown Center on Education Policy at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2014-Brown-Center-Report_FINAL-4.pdf adresinden 5 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Manzon, M ve Areepattamannil, S. (2014) Shadow educations: mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal Of Education*. 34:4, 389-402, DOI:10.1080/02188791.201.969194, <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.201.969194> adresinden 14 Aralık 2014'te edinilmiştir.
- Marton, A.M. (2006) The cultural politics of curricular reform in China: a case study of geographical education in Shanghai, *Journal of Contemporary China*, 15:47, 233-254, DOI: 10.1080/10670560500534855. <http://dx.doi.org/10.1080/10670560500534855> adresinden 14 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- McNeal, R.B. Jr. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-economics*, 30, 171–179.
- MEB EARGED (2001a) *21. Yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB EARGED (2001b) *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Mei, L. (2010) From teacher-education university to comprehensive university: case studies of East China Normal University, Southwest University and Yanbian University. *Frontiers of Education in China*, 5(4): 507–530. DOI 10.1007/s11516-010-0114-y. http://download.springer.com/static/pdf/54/art%253A10.1007%252Fs11516-010-0114-y.pdf?auth66=1354659897_2000cc1d8a76639318f9ce4a4a4d8c49&ext=.pdf adresinden 8 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Min, W. (2004) *Historical perspectives and contemporary challenges: the case of Chinese universities*. Columbia University Center on Chinese Education website.www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c8.pdf adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Mingming, J. (2012) The Institutional Design for Continuing Education in the *National Medium- and Long-Term Educational Reform and Development Guideline (2010–20)* *Chinese Education and Society*, vol. 45, no. 3, May–June 2012, pp. 50–60.
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China (2010). *China's progress toward the millennium development goals 2010 report*. http://www.vsoconsulting-cn.com/images/china_mdg_progress_report_2010_english_tcm119-33590.pdf adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Minxuan, Z. (2012) The Methodology for Formulating an Education Plan: Using the *Shanghai Medium- and Long-Term Educational Reform and Development Guideline* as an Example *Chinese Education and Society*, vol. 45, No. 3, pp. 89–100.
- MOE (2008) *National education development report*. Ministry of Education of the People's Republic of China Chinese National Commission for UNESCO. Inclusive education in China to the 48th session of the International Conference on Education. http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/china_NR08.pdf adresinden 12.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- MOE (2013a). *The responsibilities of ministry of education*. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2797/200907/49_988.html adresinden 15.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- MOE (2013b). *Departments of Ministry of Education*. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2798/200906/48874.html adresinden 15.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- MOE (2013c). *Affiliated organizations to the Ministry of Education*. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2799/200906/48_872.html adresinden 15.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Mok, K.H. (2005) Riding over socialism and global capitalism: changing education governance and social policy paradigms in post-Mao China. *Comparative Education*, Vol. 41, No. 2 (May, 2005), pp. 217-242. adresinden 15 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Mourshed, M., Chijioke, C. ve Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Nanbu, H. (2008) Religion in Chinese education: from denial to cooperation, *British Journal of Religious Education*, 30:3, 223-234. <http://dx.doi.org/10.1080/01416200802170151> adresinden 25 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Nanzhao, Z. ve Muju, Z. (2007) *Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study prepared for UNESCO International Bureau for Education*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- NBSC - National Bureau of Statistics of China (2012) *China's total population and structural changes*. http://www.stats.gov.cn/english/pressrelease/t20120120_402787463.htm adresinden 15.11.2013 tarihinde edinilmiştir.

- NCEDR National Center for Education Development Research (2008). *National report on mid-term assessment of education for all in China*. Chinese National Commission for UNESCO. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/China/China_EFA_MDA.pdf adresinden 15 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ng, S. W. (2009): Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform?, *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 13:3, 187-203. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530903335558> adresinden 25 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ngok, K. (2007) Chinese education policy in the context of decentralization and marketization: evolution and implications. *Asia-Pacific Education Review*, Vol.8, No. 1, 142-157. adresinden 18 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Nisbett, R.E. (2003) *The geography of thought: how Asians and westerners think differently ... and why?* New York: Free Press.
- NUFFIC (2012) *Country module: China. Evaluation of foreign degrees and qualifications in the Netherlands*, Netherlands organization for international cooperation in higher education. The Hague, February 2012. <http://www.nuffic.nl/en/library/country-module-china.pdf> adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Nylan, M. (2001) *The five Confucian classics*. New Haven: Yale University Press. <http://yalepress.yale.edu/YupBooks/pdf/0300081855.pdf> adresinden 14 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2010) *PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> adresinden 8 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2011a) *Education at a glance 2011: OECD indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> adresinden 8 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2011b) *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession.
- OECD (2011c) *PISA in focus 8: do students today read for pleasure?* <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48624701.pdf> adresinden 15 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2011d) Shanghai and Hong Kong: two distinct examples of education reform in China, *Lessons from PISA for the United States* içinde, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-5-en> adresinden 15 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2012) *Get involved*, OECD PISA Web site. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50297236.pdf> adresinden 07 Nisan 2013'te edinilmiştir.

- OECD (2012a) *Read your children a story*. OECD PISA Web site.<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50297246.pdf>adresinden 07 Nisan 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2012b) *Let's read them a story! the parent factor in education*, PISA OECD Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>. OECD PISA Web sitesinden 07 Nisan 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2012c) *Lessons from PISA for Japan: strong performers and successful reformers in education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> adresinden 15 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2012d) *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en> adresinden 18 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2013a) *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know?*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden 15 Aralık 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2013b) *PISA 2012 results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*, PISA OECD Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en> adresinden 15 Aralık 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2013c) *PISA 2012 results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed (Volume II)*, PISA OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> adresinden 15 Aralık 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2013d) *PISA 2012 results: ready to learn – students' engagement, drive and self-beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en> adresinden 15 Aralık 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2013e) *PISA 2012 results: what makes schools successful? resources, policies and practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> adresinden 15 Aralık 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2013f) *Education at a glance 2013: OECD indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> adresinden 15 Aralık 2013'te edinilmiştir.
- OECD (2016a) *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> adresinden 06 Aralık 2016 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2016b) *Profiles of 3 High Performers: PISA 2015 High Performers: China*. OECD Publications. <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-china.pdf> adresinden 06 Aralık 2016 tarihinde edinilmiştir.

- OECD (2016c), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en> adresinden 06 Aralık 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007) Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren ve örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 15, s.394-422. dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunikkefd/article/viewFile/1021004163/1021003987 adresinden 8 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Pang, Y. ve Richey, D. (2006) The development of special education in China. *International Journal of Special Education*, Vol 21, No 1, s.77-86. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-education-for-all/> adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Qi, W. (2011) A discussion on the 985 project from a comparative perspective. *Chinese Education and Society*, Vol.44, No.5, September-October, pp.41-56.
- Qian, H. ve Walker, A. (2013) How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:3, 304-315, DOI: 10.1080/1359866X.2013.809050. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809050> adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Qiu, C. (2015) *The professional development of teacher educators in Shanghai*. University of Glasgow PhD thesis. theses.gla.ac.uk/6798/1/2015QiuPhD.pdf adresinden 17 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Qu, Z. (2008) The identity and identity identification of teachers. *Frontiers of Education in China*, 3 (3), pp.386-394. DOI 10.1007/s11516-008-0028-3.
- Ryan, J., Kang, C., Mitchell, I. ve Ercikson, G (2009) China's basic education reform: an account of an international collaborative research and development project, *Asia Pacific Journal of Education*, 29:4, 427-447, DOI: 10.1080/02188790903308902, <http://dx.doi.org/10.1080/02188790903308902> adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Salleh, H. ve Tan, C. (2013) Novice teachers learning from others: mentoring in Shanghai schools, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 38: Iss. 3, Article 10. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n3.1. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss3/1> adresinden 15 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Salleh, H. ve Tan, C. (2016) Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2016.1153408. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408> adresinden 21 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Sellar, S. ve Lingard, B. (2013) Looking east: Shanghai, PISA 2009 and the reconstruction of reference societies in the global education field, *Comparative Education*, 49:4, 464-485, DOI: 10.1080/03050068.2013.770943, <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.770943> adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Song, H., Zhu, X., Liu, L.B. (2013) The honorable road and its impact on teacher practice: an analysis of China's national honour system in cultivating professional development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:3, 253-270, DOI:10.1080/1359866X.2013.809055. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809055> adresinden 13 Eylül 2014'te edinilmiştir.
- Stanford, E. (2001). China. Melvin Ember & C.R. Ember (Eds.) *Countries and their cultures Volume 1* içinde (pp.466-483). New York: Macmillan Reference USA.
- Starr, J.B. (2001). *Understanding China: a guide to China's economy, history, and political culture*. New York: Hill & Wang.
- Stewart, V. (2015) *Made in China: challenge and innovation in china's vocational education and training system*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Su, Z. (1995). A critical evaluation of John Dewey's influence on Chinese education. *American Journal of Education*, Vol.103, No.3, s.302-325. <http://www.jstor.org/stable/1085533> adresinden 25 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Su, Z., Hawkins, J.N., Huang, T. ve Zhao, Z. (2001) Choices and commitment: a comparison of teacher candidates' profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education*, 47(6)611-635. Kluwer Academic Publishers. http://download.springer.com/static/pdf/467/art%253A10.1023%252FA%253A1013184026015.pdf?auth66=1354663991_f28da8c091db0f1e5a955cbb1912d2d7&ext=.pdf adresinden 8 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tan, C. (2011) Framing educational success: a comparative study of Shanghai and Singapore, *Education, Knowledge and Economy*, 5:3, 155-166. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2012.673939> adresinden 9 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tan, C. (2012) The culture of education policy making: curriculum reform in Shanghai, *Critical Studies in Education*, 53:2, 153-167. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2012.672333> adresinden 23 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tan, C. (2013) *Learning from Shanghai: lessons on achieving educational success*. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, concerns and Prospects 21. Springer
- Tian-ping, Y. (2011) Strategic examination on and thinking of the system reform of the Chinese teacher education. *US-China Education Review B* 4, s.516-533.

- Tsang, M. (2001) *School choice in the People's Republic of China*. Teachers College Columbia University. <http://www.tc.columbia.edu/faculty/tsang/files/36.pdf> adresinden 1 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Tucker, M. (2005) *China: A study in paradoxes: a preliminary report*. National Center on Education and the Economy, <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/China-Education-Report.pdf> adresinden 29 Aralık 2014'te edinilmiştir.
- Tucker, M. (2011) *Standing on the shoulders of giants: an American agenda for education reform*. National Center on Education and Economy. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2011/05/Standing-on-the-Shoulders-of-Giants-An-American-Agenda-for-Education-Reform.pdf> adresinden 03 Şubat 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Tucker, M (2013) *Response to the Brookings Institution attack on PISA*. December 26, 2013 Blogs on Education Week. http://blogs.edweek.org/edweek/top_performers/2013/12/response_to_the_brookings_institution_attack_on_pisa.html adresinden 5 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Tucker, M. (2014a) *Shanghai: Teacher quality strategies*, Education Week, Top Performers. http://blogs.edweek.org/edweek/top_performers/2014/01/shanghai.html?qs=shanghai adresinden 29 Aralık 2014'te edinilmiştir.
- Tucker, M. (2014b) *Chinese lessons: Shanghai's rise to the top of the PISA league tables*. Center on International Education and Benchmarking. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/ChineseLessonsWeb.pdf> adresinden 26 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK (2017a) *Nüfus istatistikleri: Yıllara, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus, 1935-2016*. TÜİK web sitesi Nüfus ve Demografi İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 01 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK (2017b) *Nüfus istatistikleri: Yıllara göre illerin nüfus artış hızı ve nüfus yoğunluğu, 2007-2016*. TÜİK web sitesi Nüfus ve Demografi İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 01 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Topchinatravel (2013). *China and neighboring countries*. Topchinatravel Web sitesi. <http://www.topchinatravel.com/china-map/down.asp?pic=/pic/china-travel-seluppic/2011-2/201122217101571547.jpg> adresinden 25 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- UIL UNESCO (2010) *The Outline of China's National Plan for Medium- and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)* http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/China/China_National_Long_Term_Educational_Reform_Development_2010-2020_eng.pdf adresinden 15 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

- UNESCO (2011). *World data on education 2010/11 People's Republic of China*. 7th edition updated version. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-vversions/China.pdf adresinden 15 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO (2012) *Adult and youth literacy, 1990-2015: analysis of data for 41 selected countries*. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UIS-literacy-statistics-1990-2015-en.pdf> adresinden 25 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO Institute for Statistics (2015) *Pupil-teacher ratio by level of education*. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=180&lang=en#> adresinden 19 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Xiaojiong, D. (2006) *Policy metamorphosis in China: a case study of minban education in Shanghai*. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at University of Hong Kong. <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/51111/5/FullText.pdf?accept=1> adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Xiaoming, S. (2007). *Shanghai education*. Singapore: Thomson Learning.
- Xiaoying, M. (2012) *The organizational management and regulation of the Chinese private higher education sector*. *Asia-Pacific Journal of Business and Management*, Volume 3(2), s.35-49. <http://www.uunz.ac.nz/pdf/journal/2012JulyDec3.pdf> adresinden 24 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Xu, D. ve Dronkers, J. (2016) Migrant children in Shanghai: a research note on the PISA-Shanghai controversy, *Chinese Sociological Review*, 48:3, 271-295, DOI: 10.1080/21620555.2016.1165605. <http://dx.doi.org/10.1080/21620555.2016.1165605> adresinden 5 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Wan, Y. (2006) Expansion of Chinese higher education since 1998: its causes and outcomes. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 7, No. 1, 19-31. http://download.springer.com/static/pdf/390/art%253A10.1007%252FBBF03036781.pdf?auth66=1354663193_a55e0e1a1a9a5f5cad696d1537e9bc43&ext=.pdf adresinden 18 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Wang, H. (2011) Access to higher education in China: differences in opportunity. *Frontiers of Education in China*, 6(2), pp.227-247. DOI 10.1007/s11516-011-0130-6. adresinden 23 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Wang, H. (2013) A commentary on China's new curriculum and the programs to design subjects for the college entrance examination. *Chinese Education and Society*, vol.46, no.1, January-February 2013, pp.32-40. DOI 10.2753/CED1061-193246103
- Wang, X. (2012) *School micropolitics in the context of reforms for educational decentralization and accountability in mainland China*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education. The Chinese University of Hong Kong.

- Wang, J. ve Zhao, Z. (2011) Basic education curriculum reform in rural china. *Chinese education and society*, vol:44, no:6, pp.36-46. DOI 10.2753/CED1061-1932440603. adresinden 23 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Wang, L. ve Holland, T. (2011) In search of educational equity for the migrant children of Shanghai, *Comparative Education*, 47:4, 471-487. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.559701> adresinden 23 Ekim 2012'de edinilmiştir.
- Wei, D. (2012) Parental influence on Chinese students' achievement: a social capital perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol:32, No.2, 153-166, DOI:10.1080/02188791.2012.684951 <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2012.684951> adresinden 20 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Wei, H. (2008) The characteristics of China's compulsory education funding policy change, 1986 –2006. *Frontiers of Education in China*, 3(1): 115–122. DOI:10.1007/s11516-008-0007-5 adresinden 30 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- WES (2011) *Admitting Chinese undergraduates*. World Education Services Web Site. <http://wenr.wes.org/2011/11/wenr-novemberdecember-2011-feature-admitting-chinese-undergraduates> adresinden 15 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66:3, 377-397, DOI: 10.1080/00131911.2013.780009. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009> adresinden 25 Ekim 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Wilson, T. A. (2010). Introduction to the five classics. *Cult of Confucius and the temple of culture* içinde, s.1-71. http://academics.hamilton.edu/asian_studies/home/CultTemp/sitePages/fiveclassics.html adresinden 15.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Wong, J. L.N. (2010) Searching for good practice in teaching: a comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40:5, 623-639, DOI:10.1080/03057920903553308. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920903553308> adresinden 13 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Wong, J.L.N. (2012) How has recent curriculum reform in China influenced school-based teacher learning? An ethnographic study of two subject departments in Shanghai, China, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:4, 347-361, DOI:10.1080/1359866X.2012.724654. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.724654> adresinden 25 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Wong, K. (2005) Conditions and practices of successful principalship in Shanghai. *Journal of Educational Administration*, Vol 43, No 6, pp.552-562.

- Wong, K. (2006) Contextual impact on educational management and leadership: a case of Chinese education. *Journal of Educational Change*, 7:77-89, DOI:10.1007/s10833-006-0014-3. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-006-0014-3.pdf> adresinden 25 Ekim 2012'de edinilmiştir.
- World Bank (2009) *China: From poor areas to poor people. China's evolving poverty reduction agenda. An assessment of poverty and inequality in China*. Washington, D.C. World Bank.
- Wu, X. (2012) School choice with Chinese characteristics, *Comparative Education*, 48:3, 347-366, DOI: 10.1080/03050068.2012.656901 <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2012.656901> adresinden 14 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yan, H. (2010) *China's vocational education and training: the next key target of education promotion*. National University of Singapore East Asian Institute Background Brief No:56, <http://www.eai.nus.edu.sg/BB516.pdf> adresinden 06 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yang, R. Vidovich, L. ve Currie, J. (2007) "Dancing in a cage": changing autonomy in Chinese higher education. *Higher Education*, 54:575-592, DOI 10.1007/s10734-006-9009-5. adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yang, R. (2010) International organizations, changing governance and China's policy making in higher education: an analysis of the World Bank and the World Trade Organization. *Asia Pacific Journal of Education*, V. 30 n. 4, p.419-431 <http://hdl.handle.net/10722/130578> adresinden 27 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yeni Yıldız Yayınevi (1997) *Çin*. Pekin
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- YÖK (2017) *Üniversite sınavında yeni dönem*. Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği web sayfası. http://www.yok.gov.tr/web/yok-basin-odasi/tv-haberleri;jsessionid=BB1DEE170BF392823C39625489AFD55C?p_p_id=101_INSTANCE_59mQlxYUGIJ4&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_101_INSTANCE_59mQlxYUGIJ4_delta=5&_101_INSTANCE_59mQlxYUGIJ4_keywords=&_101_INSTANCE_59mQlxYUGIJ4_advancedSearch=false&_101_INSTANCE_59mQlxYUGIJ4_andOperator=true&p_r_p_564233524_resetCur=false&_101_INSTANCE_59mQlxYUGIJ4_cur=8 adresinden 07 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yu, K., Stith, A.L., Liu, L. ve Chen, H. (2012) Tertiary education at a glance: China. Editor: Philip G.Altbach. *Global perspectives on higher education*, Vol:45.. Sense Publishers
- Zeng, T., Deng, Y., Yang, R., Zuo, X, Chu, Z. ve Li, X. (2007) Balanced development of compulsory education:cornerstone of education equity. *Frontiers of Education China*, 2(4): 469-493 DOI 10.1007/s11516-007-0037-4

- Zhang, C. ve Akbik, A. (2012) : *PISA as a legitimacy tool during China's education reform: Case study of Shanghai*, TranState Working Papers, No. 166, <http://hdl.handle.net/10419/64810>. 20 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Zhang, F.X. ve Ng, H.M. (2011). A case study of teacher appraisal system in Shanghai, China: in relation to teacher professional development. *Asia Pacific Education Review*, 12:569-580. DOI 10.1007/s12564-011-9159-8.
- Zhang, M. ve Kong, L. (2012) An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1):124-162, DOI 10.3868/s110-001-012-0007-3
- Zhang, W. (2014) The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education*, 34:4, 436-454. DOI:10.1080/02188791.2014.960798, <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.960798> adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Zhang, X. (2008) *The role of teacher appraisal in teacher professional development: a case study in schools in Shanghai*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong. <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/51240/1/FullText.pdf?accept=1> adresinden 20 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Zhang, Y. (2009). *Shanghai's two faces: cosmopolitanism and glocalisation*. University of California Web site. http://www.lib.uci.edu/about/publications/images/checklist_shanghai.pdf adresinden 25 Mart 2013'te edinilmiştir.
- Zhang, M., Ding, X. ve Xu, J. (2016) *Developing Shanghai's teachers*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Zhao, D. ve Singh, M. (2010) Why do Chinese-Australian students outperform their Australian peers in mathematics: a comparative study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9:69-87.
- Zhao, G. (2010) Chinese cultural dynamics and childhood: towards a new individuality for education. *Frontiers of Education in China*. 5 (4):579-595. DOI 10.1007/s11516-010-0117-8
- Zhao, L. (2009) *Between local community and central state: financing basic education in China*. EAI Working Paper No.148. <http://www.eai.nus.edu.sg/EWP148.pdf> adresinden 5 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Zhou, G. ve Xie, Z. (2007) On the bankruptcy of private higher education institutions in China. *Frontiers of Education China*, 2(1):103-118. DOI 10.1007/s11516-007-0008-9
- Zhou, Y. ve Wang, D. (2016) A Chinese approach to learning? A comparative study on time use patterns of 15-year-old students in PISA 2012. s.105-120. *Chinese Education Models in a Global Age* içinde. Chuing Prudence Chou ve Jonathan Spangler (ed.) Springer

- Zhu, M (2007) Recent Chinese experiences in curriculum reform. *Prospects*, Vol:XXXVII, No.2, pp.223-235. http://download.springer.com/static/pdf/236/art%253A10.1007%252Fs11125-007-026x.pdf?auth66=1354663931_8af42e2b35466679b960cd405380e00d&ext=.pdf adresinden 3 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Zhu, H. (2010) Curriculum reform and professional development: a case study on Chinese teacher educators, *Professional Development in Education*, 36:1-2, 373-391, <http://dx.doi.org/10.1080/19415250903457604> adresinden 21 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Zhu, X. ve Han, X. (2006) Reconstruction of the teacher education system in China. *International Education Journal*, 2006, 7(1), 66-73. <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v7n1/Zhu/paper.pdf> adresinden 3 Ekim 2012 tarihinde edinilmiştir.



EKLER**EK-I**

**Çin'in Orta ve Uzun Vadeli
Eğitim Reformu ve Gelişimi Planı***
(2010-2020)

Temmuz 2010, Pekin

*** The Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020), UIL UNESCO**

ÖNSÖZ	482
I. GENEL STRATEJİ	484
Bölüm 1: İlkeler ve İcra Prensipleri.....	484
(1) İlkeler	484
(2) İcra prensipleri	485
Bölüm 2: Stratejik Hedefler ve Temalar	487
(3) Stratejik hedefler	487
(4) Stratejik temalar	488
II. GELİŞİM MİSYONLARI	491
Bölüm 3: Okulöncesi eğitimi.....	491
(5) Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma.	491
(6) Hükümet sorumluluklarını belirleme.	492
(7) Kırsal bölgelerde okulöncesi eğitimin güçlendirilmesi.....	492
Bölüm 4: Zorunlu eğitim	492
(8) Dokuz yıllık zorunlu eğitimin güçlendirilmesi, pekiştirilmesi.	492
(9) Zorunlu eğitimde dengeli gelişimin pekiştirilmesi.	494
(10) İlk ve ortaokul öğrencilerin üzerindeki okul yükünün azaltılması.....	495
Bölüm 5: Ortaöğretim İkinci Kademe	496
(11) Ortaöğretim ikinci kademenin popülerliğinin artırılması.	496
(12) Liselerde öğrencilerin her bakımdan gelişimlerini desteklemek	496
(13) Ortaöğretim ikinci kademenin farklılaşmasının pekiştirilmesi	497
Bölüm 6: Mesleki Eğitim.....	497
(14) Mesleki eğitimin geliştirilmesinde çabaların güçlendirilmesi.	497
(15) Sanayi ve işletmelerin mesleki eğitimdeki isteklerini harekete geçirme	498
(16) Kırsal bölgelerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mesleki eğitim gelişimini hızlandırma.	498
(17) Mesleki eğitimi daha cazip kılma.	499
Bölüm 7: Yükseköğretim.....	499
(18) Yükseköğretimin niteliğini her yönüyle yükseltme.	499
(19) Yeteneklerin veya profesyonellerin iyileştirilmesi.	500
(20) Araştırma düzeylerini yükseltme.	501
(21) Sosyal hizmet kapasitelerini destekleme.....	501
(22) Ayırt edici bir yükseköğretim sistemini optimize etme.	502
Bölüm 8: Sürekli Eğitim	503
(23) Sürekli eğitimde gelişmeyi hızlandırma.....	503
(24) Sürekli eğitimi sağlam bir çerçeveye yerleştirmek.	503
(25) Yaşam boyu eğitim için esnek ve açık bir sistem kurma	504
Bölüm 9: Etnik Azınlıkların Eğitimi	504
(26) Etnik azınlıkların eğitime önem ve destek verilmesi	504
(27) Etnik azınlıkların eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi.....	505
Bölüm 10: Özel Eğitim	506
(28) Özel eğitimi destekleme	506
(29) Özel eğitim sistemini geliştirme.....	507
(30) Özel eğitim güvencelerini mükemmelleştirme	507

III. EĞİTİM SİSTEMİ REFORMLARI 507

Bölüm 11: Yeteneklerin Geliştirilmesi veya Mesleklerin Yetiştirilmesi Sistemlerinin Reformu	507
(31) Yetenek veya mesleki yetiştirme konusundaki kavramların güncellenmesi.	507
(32) Yetenek veya profesyonellerin yetiştirilmelerinin yenilenmesi.....	508
(33) Eğitimin niteliğinin ve yeteneklerin değerlendirilmesinin iyileştirilmesi.....	509
Bölüm 12: Sınavların ve Kayıt Sisteminin Reformu	510
(34) Sınav ve kayıt reformunun geliştirilmesi	510
(35) Ortaöğretim ikinci kademede sınavların ve kayıtların gözden geçirilmesi...	510
(36) Yükseköğretimde sınavların ve kayıtların geliştirilmesi.....	511
(37) Bilgi şeffaflığının artırılması, sosyal denetimin güçlendirilmesi.....	512
Bölüm 13: Modern bir Okul Sistemi Kurma	512
(38) Devletin işlevlerini okul yönetiminden ayırma ve okulun yönetimini işletmesinden ayırma	512
(39) Okulun karar verme gücünü artırma	513
(40) Çinli niteliklere haiz modern bir üniversite sisteminin uygulanması.....	513
(41) İlk ve ortaokul yönetimini geliştirme	514
Bölüm 14: Okul İşletme Sisteminde Reform.....	515
(42) Okulların işletme sistemlerindeki reformu hızlandırma	515
(43) Hükümet dışı eğitime güçlü destek.	515
(44) Hükümet dışı okulları yasaya göre yönetme	516
Bölüm 15: Eğitim Yönetimi Sisteminin Reformu	517
(45) Güçlü koordinasyon ve iyi tanımlanmış haklar ve sorumluluklarla eğitim yönetimi sistemini geliştirme.....	517
(46) Yerel (eyalet) idarenin genel eğitim planlamasını hızlandırma	517
(47) Eğitimle ilgili hükümet fonksiyonlarını değiştirme	518
Bölüm 16: Çin'in Eğitimini Daha İleri Düzeyde Açma	519
(48) Uluslararası değişimleri ve işbirliğini destekleme	519
(49) Yurtdışında nitelikli eğitim kaynakları sunma	519
(50) Değişim ve işbirliğinin artırılması	520

IV. TEMİNATLAR 521

Bölüm 17: Öğretmen Ekibinin Güçlendirilmesi	521
(51) Geniş çaplı bir nitelikli öğretmenler ekibinin kurulması.	521
(52) Öğretmenler arasında profesyonel etiğin desteklenmesi.....	521
(53) Öğretmenlerin profesyonel verimliliklerini artırma.....	522
(54) Öğretmenlerin sosyal statülerini, maaşlarını ve yan ödemelerini artırma ...	523
(55) Öğretmenlerin üzerindeki idareyi düzenleme	524
Bölüm 18: Eğitim Girdisini Güvence Altına Alma	525
(56) Eğitim yatırımını artırma.	525
(57) Dağıtım mekanizmasını geliştirme	526
(58) Fon yönetimini sıkılaştırma.....	527
Bölüm 19: Eğitimde Bilgilendirmenin Hızlandırılması.....	528
(59) Bilgi altyapısının oluşturulmasını hızlandırma	528
(60) Daha nitelikli eğitim kaynakları geliştirme ve uygulama	529
(61) Devlet eğitim bilgi yönetim sisteminin kurulması	529
Bölüm 20: Eğitimde Hukukun Egemenliğini Geliştirme	530

(62) Eğitimsel mevzuatı geliştirme	530
(63) İdarenin her yönüyle hukukiliğinin geliştirilmesi	530
(64) Kampüste ileri düzeyde hukuk egemenliği	530
(65) Yönetim, denetim ve hesap verebilirliği güçlendirme	531
Bölüm 21: Temel Projeler ve Pilot Reform Programları	531
(66) Düzenlenecek ve uygulanacak temel projeler	531
(67) Yürütülecek pilot reform uygulamaları	535
Bölüm 22: Örgütlenme ve Liderliği Güçlendirme.....	538
(68) Eğitim liderliklerini destekleme ve geliştirme.	538
(69) Eğitim alanında Parti oluşumunu destekleme	539
(70) Eğitim sisteminin uyum ve istikrarını koruma.....	540
V. UYGULAMA.....	541



Bu plan, Çin Komünist Partisinin 17’nci Ulusal Kongresinin “eğitime öncelik verme ve Çin’i insan kaynakları açısından zengin bir ülkeye dönüştürme” stratejik düzenlemesi doğrultusunda, vatandaşların her yönleriyle niteliklerinin yükseltilmesi, eğitim gelişiminin bilimsel yöntemlerle gerçekleştirilmesi ve sosyalist modernleşmenin hızlandırılması amacıyla hazırlanmıştır.

ÖNSÖZ

Bir ulusun geleceği eğitime dayanır. Eğitim, ulusal yenilenme ve sosyal ilerlemenin mihenk taşıdır, milyonlarca ailenin daha iyi bir yaşam ummalarını sağlayacak şekilde, vatandaşların niteliğini geliştirmenin ve onların her yönleriyle yüceltilmelerinin temel yoludur. Bir ulusun gelişmesi isteniyorsa, eğitim güçlendirilmelidir. Eğitimin geliştirilmesine öncelik verme ve daha çağdaş hale getirme, her yönüyle daha müreffeh bir ulus inşa etme, Çin’i müreffeh, güçlü, demokratik ve kültürel olarak ilerlemiş, modern ve uyumlu bir sosyalist ülke yapma idealine ulaşmanın temel yoludur.

Parti ve Devlet eğitime hep öncelik vermişlerdir. Çin Halk Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri, özde Yoldaş Mao Zedong, Deng Xiaoping ve Jiang Zemin olmak üzere Parti’nin üç nesillik merkezi liderliği ve Genel Sekreter Yoldaş Hu Jintao ile Parti’nin Merkez Komitesi hep birlikte tüm Parti ve toplum, sosyalist eğitimin Çin’e özgü niteliklerle geliştirilmesi için bir yol belirlemiş, dünyanın en büyük eğitim sistemini kurmuş ve milyarlarca Çin’linin eğitim hakkını teminat altına almışlardır. Okulların koşulları önemli ölçüde iyileşirken eğitimin finansmanı büyük ölçüde artmıştır; eğitim reformu düzenli ve derinlemesine devam ederken okulların işletilmesindeki yeterlilik aksamadan artmaktadır. 21’inci yüzyılın başlangıcından beri, zorunlu eğitim kentsel ve kırsal bölgelerde norm haline gelmiş, mesleki eğitim ciddi ilerleme göstermiştir. Bu arada, yükseköğretimde toplumsal talep yeni bir aşamaya gelmiş, kırsal bölgelerde eğitim daha da güçlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için ciddi bir gelişme sağlanmıştır. Eğitimdeki gelişme tüm ulusun niteliğini ciddi bir şekilde pekiştirmiş ve bilimde, teknolojiye, kültürel ilerlemede yeniliği desteklemiştir; böylece, Çin’in ekonomik gelişimine, sosyal ilerleyişine ve insanların hayatlarının daha iyileştirilmesine yeri doldurulmaz ciddi katkılar sağlamıştır. Aradaki yıllarda, ulusumuz kalabalık nüfuslu bir ülkeden geniş bir yelpazede insan kaynağına

sahip bir ulus olmaya dönüşme sürecini tamamlamıştır.

Günümüz dünyasında büyük gelişmeler, köklü değişimler ve önemli dönüşümler yaşanmaktadır. Hem dünyanın çok kutupluluğu hem de ekonomik küreselleşme ciddi değişiklikler göstermektedir. Bilim ve teknoloji hızlı ilerlemeler göstermekte, yeni yetenekler veya profesyoneller için rekabet her geçen gün artmaktadır. Günümüzde Çin reform ve ilerleme için önemli bir aşamada olup ekonomik, politik, kültürel ve sosyal gelişimin yanı sıra ekolojik medeniyetin yüceltilmesinde her yönüyle ilerleme sağlanmaktadır. Sanayileşme, bilginin artması, kentleşme, piyasaların genişlemesi ve uluslararasılaşma önemli ölçüde gelişirken, Çin büyük nüfusundan, sınırlı doğal kaynaklarından, çevreden ve ekonomik dönüşüm yapısından kaynaklanan ciddi bir baskıyla karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bunlar vatandaşların niteliğinin ve yenilikçi personelin geliştirilmesi ihtiyacını öne çıkarmaktadır. Çin ulusunun gelecekteki gelişimi ve büyük yenileşmesi yetenekler veya profesyoneller ile eğitime dayanacaktır.

Beklenmeyen fırsatlar ve zorluklar dikkate alındığında, ülkemizin eğitim sisteminin ulusal sosyoekonomik gelişim ve insanların iyi eğitim isteklerine göre geride kaldığını kabul etmeliyiz. Eğitim anlayışımız ve öğretim içeriğimiz ve yöntemlerimiz nispeten geri kalmış, ilk ve ortaokul öğrencilerini omuzlarındaki okul yükü çok ağır, kaliteli eğitimin geliştirilmesi durmuş, öğrencilerimiz topluma uyumlarında zayıf olup yenilikçi, pratik ve çok yönlü profesyonel açığı yaşanmaktadır. Eğitim sistemi mekanizmalarımız mükemmel değildirler. Okullar işleyişlerinde canlılıktan yoksundur ve eğitim kaynaklarının coğrafi dağılımı ile yapısı dengeli değildir. Maddi olanakları kısıtlı ve etnik temelli özerk bölgeler eğitim gelişiminde geri kalmakta, kırsal ve kentsel bölgeler ile değişik bölgeler arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim finansmanı taleplere yetişememekte, eğitim hak ettiği stratejik önceliği alamamaktadır. İnsanlar kaliteli eğitim alma isteklerini haykırmakta, eğitim reformunun derinleştirilmesi insanların ortak isteği olarak ortaya çıkmaktadır.

Ulusumuzun kaderi eğitime bağlıdır. Ülke çapındaki insanlar eğitimi canlandırmak için yapmaları gerekenin bilincindedirler. Eğitim gelişimi her zaman için Parti ve Devlet gündeminde öncelikli sırada olmalıdır. Modernleşmeye, dünya ve geleceğe erişmek için ihtiyaç duyulan gereksinimlerle uyumlu olarak, her yönüyle bir ölçüde zengin ve yenilikçi bir toplum oluşturma taleplerini karşılamak için insanların geliştirilmesini asli

bir misyon olarak görmek, reform ve yenilikten güç almak, eğitimde eşitliği geliştirmek, kaliteli eğitimi her yönüyle gerçekleştirmek, bilimsel eğitim gelişimi yeni tarihi başlangıç noktasından ilerletmek, dünyanın en geniş kapsamlı eğitim sisteminden dünyanın en iyi eğitim sistemlerinden birine ve büyük ölçekli insan kaynağı olan bir ülkeden insan kaynakları zengin olan bir ülkeye dönüşümü hızlandırmak zorunluluktur. Ancak bu şekilde Çin ulusunun büyük yenilenmesine ve dünya medeniyetinin ilerlemesine daha büyük katkı sağlayabiliriz.

I. GENEL STRATEJİ

Bölüm 1: İlkeler ve İcra Prensipleri

(1) İlkeler

Ulusal Plan'ın ilkeleri aşağıdadır:

- Çine özgü nitelikleri haiz sosyalizmin bayrağını yüceltmek, Deng Xiaoping Teorisi ve Üç Temsil düşüncesini rehber edinmek, gelişmeyle ilgili bilimsel bakış açısını derinlemesine uygulamak, bilim ve eğitim ile ulusu gençleştirme ve yetenekler veya profesyonellere dayanarak ulusu güçlendirme stratejisini uygulamak, eğitim gelişimine öncelik vermek, Çinli özelliklere sahip sosyalist modern bir eğitim sistemini daha geliştirmek, insanları tatmin edecek şekilde eğitim sağlamak ve ulusumuzu insan kaynakları zengin bir hale getirmek.
- Partinin eğitimle ilgili ilkelerini uygulamak; eğitimin insanlara ve sosyalist modernizasyona hizmet etmesinde ısrarcı olmak; eğitimi üretim, işgücü ve sosyal uygulama ile birleştirmek; ahlaken, entelektüel açıdan, fiziksel ve estetik olarak iyi gelişmiş sosyalist kurucular ve halefler yetiştirmek
- Eğitimin bilimsel gelişimini kapsamlı bir şekilde desteklemek; ulusumuzun sosyalizmin ilk aşamalarındaki başlangıç koşullarına dayanmak; insanların öncelikli olduğu ilkesine sadık kalmak, eğitimin normlarını takip etmek, kamunun ihtiyaçlarını karşılamak, yapı tasarımını optimum hale getirmek, eğitimde modernizasyonun seviyesini arttırmak.

(2) İcra prensipleri

Beş prensip vardır: gelişime öncelik vermek, insanların gelişmesini başlangıç noktası olarak almak, reform ve yenilik gerçekleştirmek, eşitliği desteklemek ve kaliteyi iyileştirmek.

- *Eğitim gelişimine stratejik öncelik vermek.* Eğitim gelişimine yüksek öncelik vermek Parti ve devlet tarafından savunulan ve yüceltilen uzun vadeli ve en önemli ilkedir. Her kademedeki Parti komiteleri ve hükümetler, Gelişimde Bilimsel Bakış Açısı'nın (*the Scientific Outlook on Development*) uygulanması için eğitim gelişimine öncelik vermeli; yerel sosyo-ekonomik gelişim planlarında, finansal düzenlemelerde ve kamu kaynaklarının dağıtılmasında eğitime öncelik verilmesini sağlamalıdır. Tüm toplum, eğitimi önemseme ve destekleme konusunda seferber olmalı; genç neslin geliştirilmesi sorumluluğunu omuzlamalı ve gençlerin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için uygun ortamı oluşturmalıdır. Sistem ve politikalar, özel sektörün de okul açabilmesi ve eğitime ayrılan sosyal kaynakların artırılması için teşvik edici olacak şekilde mükemmelleştirilecektir.
- *Eğitimde sonuç için, insanların geliştirilmesini her şeyin önünde görmek.* Ulusumuzun ekonomik gelişiminde insan kaynakları her şeyden önce gelir ve insan kaynağının geliştirmenin temel yolu eğitimidir. Eğitim her zaman öğrenci odaklı olmalı; öğretmenler, öğrencilerin girişimciliklerini harekete geçirmek için liderlik yapmalıdır. Sağlıklı gelişim, tüm okul çalışmalarında başlangıç noktası ve temel olmalıdır. Okullar her bir öğrenciyi önemsemeli, hayat dolu bir şekilde gelişmelerine ve inisiyatif almalarına yardımcı olmalıdır. Eğitimin normlarına saygı göstermek, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını koruyucu yasalara uymak ve her öğrenciye uygun eğitim vermek zorunludur. Yüz milyonlarca nitelikli işçi, on milyonlarca yetenekli profesyonel ve çok sayıda üst düzeyde yenilikçi personeli yetiştirmek zorundayız.
- *Reform ve yenilikçiliği eğitim gelişimi için güçlü bir itici kuvvet olarak görmek.* Reform, eğitim gelişiminde merkezi niteliktedir. Yerel yönetimler ve okullar, kurumsal reforma odaklanarak deneyler yapmaları ve araştırmaları, önemli

alanlarda reformları sürdürmeleri için teşvik edilmelidir. Yetenek veya profesyonel gelişim ile okulların işletilmesi ve eğitim yönetiminin yenilenmesi, nitelikli eğitim ile sınav ve kayıt işlemlerinin gözden geçirilmesi, öğretimin içeriğinin, metotlarının ve yaklaşımlarının yenilenmesi ve modern bir okul sisteminin kurulması zorunludur. Sürdürülebilir ve sağlıklı bir eğitim gelişimi sağlamak için, çeşitli niteliklerde yeteneklerin veya profesyonellerin ekonomik ve sosyal gelişim ihtiyaçları ile bu nitelikteki yetenek ve profesyonellerin yetiştirilmesindeki yetersizlik, toplumun daha iyi eğitim isteğiyle eğitim kaynaklarındaki görece kısıtlılık, eğitimi canlandırma ihtiyacı ile bu ihtiyacın önündeki kurumsal engeller arasındaki çatışmalara önem verilmelidir.

- *Herkesin eğitime erişebilmesini temel bir devlet politikası olarak belirlemek.* Eğitime eşit erişim sosyal adaletin temel taşlarından birisidir. Fırsat eşitliği eğitime eşit erişimin anahtarı konumundadır. Eğitim eşitliğinin temel gereksinimi tüm vatandaşların yasaya uygun şekilde eğitimde eşit haklara sahip olmasıdır. Zorunlu eğitimin koordineli geliştirilmesi, temel sosyal olanakları sınırlı olanlara yardım edilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Bunu sağlamanın temel yolu eğitim kaynaklarını uygun şekilde dağıtmak; kırsal, az gelişmiş ve uzak bölgeler ile sınır alanlarına ve etnik özerk bölgelere tercihler sunmak; eğitim gelişiminde boşluğu doldurmaktır. Eğitime eşit erişim sağlamak bugün de her zaman olduğu gibi hükümetin bir sorumluluğudur ancak uygun toplumsal çaba olmaksızın bunun gerçekleştirilmesi mümkün değildir.
- *Eğitim reform ve gelişiminde nitelik gelişimini temel görev olarak kabul etmek.* Kaliteye bilimsel bakışı güçlendirmek ve insanların her yönüyle gelişimlerini desteklemek; eğitimin kalitesini değerlendirirken toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı en önemli ölçüt olarak kabul etmek çok önemlidir. Eğitime bakışımız kalite geliştirmeye odaklanmalı, eğitimin çağrışımsal (*connotative*) gelişimine büyük önem verilmelidir. Okullar, birinci sınıf eğitimleriyle fark yaratmaya, nam salmış öğretmenleri ve üst düzeyde yetenekleri veya profesyonelleriyle öne çıkmaya teşvik edilmelidirler. Eğitim kaynaklarının dağıtımı ve her okulun iş gündemi, öğretim ve öğrenmeyi güçlendirici ve eğitimin niteliğini artırıcı olmaya odaklanmalıdır. Eğitimin kalitesi ile ilgili

devlet standartları, kaliteyi temin etmek için devletçe geliştirilen bir çerçeve kapsamında belirlenmelidir. Nitelikli öğretmenler grubunu bir araya getirme çabaları hızlandırılmalı ve öğretmenlerin genel niteliği güçlendirilmelidir.

Bölüm 2: Stratejik Hedefler ve Temalar

(3) Stratejik hedefler

2020 yılına kadar erişilmesi gereken stratejik hedefler; eğitimin modernleştirilmesi, öğrenen bir toplum meydana getirilmesi ve Çin'in insan kaynakları bakımından zengin bir ülkeye dönüştürülmesidir.

- Eğitimin daha popüler hale getirilmesi. 2020 yılına kadar okulöncesi eğitim yaygınlaştırılırken dokuz yıllık zorunlu eğitim güçlendirilecek ve pekiştirilecektir. Bu arada, ortaöğretim ikinci kademe % 90'lık kayıt oranıyla norm haline getirilecek; yükseköğretim ise, % 40'lık kayıt oranıyla daha popüler hale getirilecektir. Genç ve orta yaşlı nüfus arasındaki cehalet giderilecektir. İşgücüne yeni katılanların aldığı ortalama eğitim süresi 12,4'ten 13,5 yıla çıkarılacaktır. Çalışan kesimin (20-59 yaş arası) aldığı ortalama eğitim 9,5 yıldan 11,2 yıla çıkarılacaktır. Çalışan kesimin % 20'si 2020 yılına kadar yükseköğretilimi bitirmiş olacak; bu durum, söz konusu oranı 2009 yılına kıyasla ikiye katlamış olacaktır.
- Herkese eşit eğitim sunma. Eğitim, doğası itibarıyla, kamu yararına olmalı ve eşit şekilde erişimi güvence altına alınmalıdır. Tüm vatandaşlar, yasaya göre nitelikli eğitime erişebilmelidirler. Hem kentsel hem de kırsal alanda temel kamusal eğitim hizmeti ağı kurulmalı, bu anlamda eşit hizmetler sağlanmalı ve bölgesel farklılıklar giderilmelidir. Her okulun iyi bir şekilde işlemesi ve her öğrencinin mümkün olan en iyi eğitim alması için çabalar arttırılmalıdır. Ailenin mali güçlükleri nedeniyle hiçbir öğrenci okuldan ayrılmamalıdır. Kırsal bölgelerden kent merkezlerine çalışmaya gelen göçmen işçilerin çocukları için eşit zorunlu eğitim imkânları gerçekçi bir şekilde sağlanacaktır. Engelli insanların hakları da başarılı bir şekilde güvence altına alınacaktır.
- Çeşitli şekillerde nitelikli eğitim sağlama. Bir bütün olarak eğitimin niteliği güçlendirilirken modernizasyon seviyesi belirgin ölçüde arttırılacaktır. Nitelikli

eğitim kaynaklarının toplam hacmi, insanların nitelikli eğitime taleplerini daha iyi karşılayacak biçimde istikrarlı olarak artacaktır. Öğrencilerin ideolojik farkındalıklarında, ahlaki davranışlarında, bilimsel ve kültürel kazanımlarında ve fiziksel sağlıklarında ciddi gelişim görülecektir. Her alandaki profesyonelin ulusa ve halka hizmet ve küresel rekabette yer alma yetenekleri büyük ölçüde arttırılacaktır.

- Yaşam boyu öğrenme için tamamlayıcı çerçeve geliştirme. Diploma veren eğitim diplomasız eğitimle koordineli yürütülecektir. Mesleki eğitim normal eğitimle bağlantılı olacak ve meslek öncesi ile meslek içi eğitim arasında engelsiz bir bağ olacaktır. Meslek sahibi olanların % 50'si bu tür bir eğitim almış olacakları için sürekli eğitimin devam oranı büyük bir ölçüde yükselecektir. Modern ulusal eğitim sistemi mükemmelleştirilecek, yaşam boyu öğrenim için temel bir çerçeve oluşturulacak, böylece herkesin öğrenmek istediği şeyi öğrenmesi, öğrendiklerinde mükemmelleşmesi ve öğrendiklerini kullanabilmesi mümkün olacaktır.
- Tam teşekküllü, canlı bir eğitim sistemi oluşturma. Sosyalist pazar ekonomisine ve her bakımdan müreffeh bir toplum oluşturmaya elverişli bir eğitim sistemi kurmak için zihnimizi bağlarından kurtarmak, kavramlarımızı güncellemek, eğitim reformunu güçlendirmek, açık öğretimin kapsamını genişletmek zorunludur. Böyle bir eğitim sistemi, aynı zamanda canlı, verimli, açık ve Çinli niteliklerle dünya çapında modern bir eğitimin gereksinimlerini karşılar nitelikte ve bilimsel gelişmelerle uyumlu olmalıdır.

(4) Stratejik temalar

Eğitim reformumuzun ve gelişimimizin amacı, insanı öncelikli yapmak üzere tam anlamıyla kalite yönelimli eğitim uygulamak, Parti'nin eğitimle ilgili ilkelerini uygulayarak çağın gereksinimlerini karşılamaktır. Bu temaların özünde, ne tür yeteneklerin geliştirileceği ve nasıl geliştirilecekleri yatmaktadır. Temalar, tüm öğrencilere hitap etmeye, her yönüyle gelişimlerini desteklemeye, ulusa ve insanlara hizmet için sosyal sorumluluk duygularını güçlendirmeye, bilinmeyeni araştırarak yenilikçi ve cesur ruhları beslemeye ve pratik sorunları çözmeleri için becerilerini geliştirmeye vurgu yapmaktadır.

- *Ahlak eğitiminin her zaman ilk sıraya konması.* Sosyalist çekirdek değerler sistemi ulusal eğitime ithal edilmelidir. Öğrencilerimizin doğru bir dünya, hayat ve sosyalist sistem algısı oluşturabilmeleri için Marksizm'in Çin gerçeklerine uyarlanmasında sağlanan ilerleme güçlendirilmelidir. İdealler ve inanç eğitimi ile ahlak eğitimi öğrencilerin Parti'nin liderliğine ve sosyalist sisteme olan inanç ve güvenlerini pekiştirecek şekilde desteklenmelidir. Vatanseverlik merkezli ulusal ruh ve reform ve yenilik odaklı günümüz ruhu da desteklenmelidir. Onur ve utanç sosyalist kavramlarının eğitimini desteklemek, öğrencilerin birlik ve karşılıklı yardımı benimsemelerini sağlamak, dürüst, güvenilir, disiplinli, yasalara uyan ve çalışkan olmaları ve sade bir hayat tarzına sahip olmaları gereklidir. Vatandaşlık konusunda eğitimi hızlandırmalı ve öğrencilerde demokrasi, hukukun üstünlüğü, özgürlük, eşitlik, tarafsızlık ve adalet kavramlarını geliştirerek onları nitelikli sosyalist vatandaşlara dönüştürmemiz gerekmektedir. Ayrıca, Çin kültürünün güzel gelenekleri ile devrimci geleneklerin eğitimini de güçlendireceğiz. Ahlak eğitimi okullarda, evde ve toplumdaki eğitim ve öğretime ithal edilmelidir. Ergenlerin ahlak eğitimi ve üniversite öğrencilerinin ideolojik ve politik eğitimleri güçlendirilmelidir. İlk, orta ve yükseköğretimi etkili bir şekilde kapsayan iç içe geçmiş bir ahlak eğitimi sistemi geliştirilmiştir. Ahlak eğitimi zenginleştirilmeli ve yeni pedagojiler geliştirilmelidir. Ahlak eğitimini daha etkili ve kapsayıcı hale getirecek şekilde çaba gösterilmelidir. Öğretmen ve sınıf danışmanları ekiplerinin niteliği artırılmalıdır.
- *Kapasite artırımının vurgulanması.* Öğrencilerin bilgi yapısının optimize edilmesine, sosyal uygulamaların zenginleştirilmesine ve kapasitelerinin geliştirilmesine vurgu yapılması önemlidir. Öğrencilerin, öğrenme, uygulama ve yenilik kapasitelerinin güçlendirilmesi, kendilerine bilgi ve uzmanlık öğretilmesi, ellerini ve akıllarını nasıl kullanacaklarının öğretilmesi, nasıl hayatta kalacakları, nasıl hayatlarını kazanacakları ve kendilerini nasıl terbiye edecekleri, kendi başlarına topluma adapte olabilmeleri ve güzel bir gelecek yaratmaları için her türlü çaba gösterilmelidir.
- *Her yönüyle gelişime vurgu yapılması.* Ahlak eğitimi, entelektüel eğitim, beden

Tablo 1: 2009-2020 Eğitim gelişimi temel hedefleri

Gösterge	Birim	2009	2015	2020
Okulöncesi eğitimi				
Anaokulundaki öğrenci sayısı	Milyon	26.58	34.0	40.0
Okula başlamadan 1 yıl önce anaokuluna başlayanların toplam devam oranı	%	74.0	85.0	95.0
Okula başlamadan 2 yıl önce anaokuluna başlayanların toplam devam oranı	%	65.0	70.0	80.0
Okula başlamadan 3 yıl önce anaokuluna başlayanların toplam devam oranı	%	50.9	60.0	70.0
Dokuz yıllık zorunlu eğitim				
Okuldaki öğrenci sayısı	Milyon	157.72	161.0	165.0
Öğrencilerin devamlılık oranı	%	90.8	93.5	95.0
Ortaöğretim ikinci kademe*				
Okuldaki öğrenci sayısı	Milyon	46.24	45.0	47.0
Toplam kayıt oranı	%	79.2	87.0	90.0
Mesleki eğitim				
Ortaöğretim mesleki okullardaki öğrenci sayısı	Milyon	21.79	22.5	23.5
Yüksek mesleki okullardaki öğrenci sayısı	Milyon	12.8	13.9	14.8
Gösterge	Birim	2009	2015	2020
Yükseköğretim**				
Toplam kayıt	Milyon	29.79	33.5	35.5
Kampüsteki üniversite öğrencisi sayısı	Milyon	28.26	30.8	33.0
Lisansüstü öğrenci sayısı	Milyon	1.4	1.7	2.0
Toplam kayıt oranı	%	24.2	36.0	40.0
Sürekli veya yaşam boyu eğitim				
Sürekli veya yaşam boyu öğretimdeki mesleki eğitim öğrenci sayısı	Milyon kere	166.0	290.0	350.0

Not: * Ortaöğretim mesleki eğitim öğrencileri dahil;

** Yüksek mesleki eğitim kurumlarındaki öğrenciler dahil.

eğitimi ve estetik eğitim her yönüyle geliştirilecek ve arttırılacaktır. Kültürel öğrenme ve ahlaki yetiştirmeye, teorik çalışmaya ve sosyal uygulamaya, her yönüyle gelişime ve bireysel niteliklere eşit ölçüde önem verilmesi zorunludur. Beden eğitimine büyük önem verilecektir. Öğrencilerin beden eğitimi dersleri ile

eğitsel kol zamanları güvence altına alınmalı, beden eğitiminin niteliği artırılmalıdır. Bu arada, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlığını desteklemek için akıl sağlığı eğitimi sağlanmalıdır. Estetik eğitimi, kültürlü bir estetik tat vermek ve kültürel katılımlarını sağlamak için güçlendirilmelidir. Çalışma ve çalışan insanlara yönelik sevgilerini pekiştirmek için çalışan eğitimi desteklenmeli desteklenmelidir. Kişisel ve kampüs güvenliğine, insan hayatına, ulusal savunmaya ve sürdürülebilir gelişmeye önem verilmelidir. Ahlak, zekâ, fiziksel sağlık ve estetik eğitimi entegre edilmelidir. Öğrencilerin genel nitelikleri, onları ahlaki, entelektüel, fiziksel ve estetik yönden gelişmiş sosyalist kurucular ve halefler olacak şekilde daha da güçlendirilmelidir.

Tablo 2: 2009-2020 İnsan kaynakları gelişimi temel hedefleri

Gösterge	Birim	2009	2015	2020
Yükseköğretim görmüş kişi sayısı	Milyon	98.3	145.0	195.0
Çalışan (20-59 yaş) nüfusun aldığı ortalama eğitim	Yıl	9.5	10.5	11.2
Yükseköğretim görmüş olanların yüzdesi	%	9.9	15.0	20.0
İşgücüne yeni katılanların aldığı ortalama eğitim süresi	Yıl	12.4	13.3	13.5
Lise veya yükseköğretim görmüş olanların yüzdesi	%	67.0	87.0	90.0

II. GELİŞİM MİSYONLARI

Bölüm 3: Okulöncesi eğitimi

(5) Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma.

Çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimleri ile alışkanlıklarının oluşturulmasında ve entelektüel gelişimlerinde okulöncesi eğitimi büyük öneme sahiptir. Çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimleriyle ilgili yasalara uymak, bilimsel gelişim ve öğretim yöntemlerinde ısrarcı olmak, çocukların mutlu ve sağlıklı gelişimlerini güvenceye almak çok önemlidir. Okulöncesi eğitimi aktif bir şekilde öne çıkarıcı çabalar gösterilmelidir. 2020 yılına kadar, bir yıllık okulöncesi eğitimi norm haline gelmeli, iki yıllık eğitim yaygınlaştırılmalı ve koşulların uygun olduğu bölgelerde üç yıllık eğitim daha popüler hale getirilmelidir. 0-3 yaş arası bebeklerin eğitimlerine uygun önem verilecektir.

(6) Hükümet sorumluluklarını belirleme.

Kentsel ve yeni sosyalist kırsal gelişim planlarında okulöncesi eğitimi belirtilecektir. Hem kamu hem de özel kaynaklardan oluşan havuz ile sosyal katılımı kapsayan, hükümet önderliğinde anaokulu yönetim mekanizması kurulacaktır. Devlet anaokullarını geliştirici ve diğerlerini destekleyici çabalar arttırılacaktır. Hükümet girdiye yaptığı katkıları arttıracak, böylece masraflar rasyonel bir temelde paylaşılmış olacaktır. Okulöncesi eğitimi karşılayamayan ailelere destek verilecektir. Okulöncesi eğitimin yönetimi geliştirilecek, anaokulu yönetimi standartları yükseltilecektir. Anaokullarının kurulması için bir onay süreci oluşturulacak, okul ücretlerinin düzenlenmesi ile ilgili yönetsel yaklaşımlar geliştirilecektir. Okulöncesi öğretmenlerinin nitelik standartları sıkı bir şekilde uygulanmalı ve öğretmenlerin nitelikleri güçlendirilmelidir, böylece genel anlamda nitelikleri yükseltilmiş olacaktır. Anaokulu öğretmenlerinin sosyal statüsü, maaşları ve ek ödemeleri ilgili yasalar doğrultusunda güvence altına alınacaktır. Okulöncesi eğitimi, hükümetin eğitim birimlerinin genel yönlendirme ve idaresine verilecek, ilgili birimler görevlerini yaparak tüm toplumu okulöncesi eğitimi desteklemek üzere harekete geçirecektir.

(7) Kırsal bölgelerde okulöncesi eğitimin güçlendirilmesi

Kırsal bölgelerde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve köylerdeki evlerinden çalışmak üzere ayrılmış tüm ebeveynlerin çocuklarının anaokuluna gönderilmeleri gerekmektedir. Kırsal bölgelerdeki anaokullarının kaynakları her şekilde tamamlanacaktır. Eski anaokulları yenilenip genişletilirken yeni anaokulları da kurulacaktır. Anaokulları (okulöncesi sınıfları), atıl durumdaki ilk ve ortaokul binaları ile öğretmenlerinin tam olarak kullanılması ve yetkili makamların gerekli düzenlemeleri yapmalarıyla değerlendirilecektir. Şehirlerdeki merkezi anaokulları köylerdeki anaokullarına model olmalıdır. Geri kalmış bölgelerdeki okulöncesi eğitimi de desteklenecektir.

Bölüm 4: Zorunlu eğitim

(8) Dokuz yıllık zorunlu eğitimin güçlendirilmesi, pekiştirilmesi.

Okul yaşındaki çocuklar Çin yasalarına göre mecburi eğitim almak zorundadırlar. Çin'deki zorunlu eğitim yasal olarak bağlayıcı, evrensel ve eğitimin tüm kademelerinin

en önemlisidir. Zorunlu eğitim öğrencilerin ahlaki davranışlarını pekiştirmeli, öğrenmeye ilgilerini uyarmalı ve fiziksel sağlıklarını geliştirmeli, iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamalıdır. 2020 yılına kadar, zorunlu eğitim daha üst düzeyde yaygınlaştırılacak, öğretim kalitesi kapsamlı bir şekilde geliştirilecektir. Farklı bölgelerdeki okulöncesi eğitimin gelişimi dengelenecek, okul yaşındaki tüm çocuklar ve ergenlerin yüksek nitelikte zorunlu eğitime erişme imkânına sahip olmaları güvence altına alınacaktır.

Zorunlu eğitimin yaygınlaştırılmasında sağlanan ilerleme pekiştirilecektir. Kırsal ve kentsel gelişim gereksinimlerine göre, okulların coğrafi dağılımları iyi planlanacak ve gerekli öğretim yerleri oluşturulacaktır. Böylece, öğrenciler evlerine yakın okullara gidebileceklerdir. Şehirlerde göçmen işçi ebeveynlerin çocuklarının eşit zorunlu eğitim fırsatlarına erişebilmeleri öncelikle yerel hükümetlerce sağlanacak ve bu çocuklar öncelikle devlet ilk ve ortaokullarına yönlendirileceklerdir. Bu öğrencilerin, zorunlu eğitimlerini tamamlamalarını müteakiben köylerine dönmek yerine daha üst kademedeki okulların giriş sınavlarına girmelerinin sağlanması için kurallar ve yönetmelikler incelenerek düzenlemeler yapılacaktır. Kırsal bölgelerden giden işçi ebeveynlerin köylerde kalan çocuklarının bakımları ve ihtiyaçlarının karşılanarak gözetim altında bulundurulmaları için hükümetçe bir mekanizma kurularak mükemmelleştirilecek ve halkın katılımı sağlanacaktır. Kırsal bölgelerde yatılı okulların kurulmasına hız verilecek, öncelik işçilerin köylerde kalan çocuklarında olacaktır. Okul yaşındaki çocukların mali güçlük, okul yokluğu veya akademik performans yetersizliği nedeniyle okuldan ayrılmalarına engel olunacaktır. Ayrıca, öğrencilerin çalışmalarından vazgeçmemeleri için çaba gösterilecektir.

Zorunlu eğitimin niteliği arttırılacaktır. Zorunlu eğitimin kalitesi için temel ulusal standartlar ve izleme sistemi oluşturulacaktır. Zorunlu eğitim ulusal müfredat standartları ve öğretmenlerin nitelikleri standartları sıkı bir şekilde uygulanacaktır. Müfredat ve öğretim yöntemi reformları derinlemesine uygulanacak, küçük sınıflarda öğretim desteklenecektir. Müzik, beden eğitimi, güzel sanatlar ve diğer konulardaki öğretmenlik kadroları doldurulacak ve okullar gerekli tüm dersleri eksiksiz sunacaktır. Mandarin Çincesi ve basitleştirilmiş Çince karakterlerinin yazılı biçimleri öğretimde aktif bir şekilde desteklenecektir.

Öğrencilerin fiziksel sağlıkları iyileştirilecektir. Çalışmalar, günlük hayat ve bedeni egzersizler bilimsel bir temele göre hazırlanacak, bol bol uyku saati sağlanacaktır. Fiziksel sağlıklarını geliştirmek için her öğrencinin günde bir saat “gün ışıında spor” yapması desteklenecektir. Öğrencilerin beslenmelerini iyileştirmek için sağlıklı beslenme rejimleri desteklenecek, geri kalmış bölgelerdeki kırsal kesim öğrencilerinin beslenme düzeyleri arttırılacaktır. Öğrencilerin göz sağlığı korunmalıdır.

(9) Zorunlu eğitimde dengeli gelişimin pekiştirilmesi.

Dengeli gelişim, zorunlu eğitim için stratejik bir misyondur. Bu hedefe ulaşmak için, dengeli zorunlu eğitim gelişimini güvence altına alacak bir mekanizma kurulmalı ve mükemmelleştirilmelidir. Zorunlu eğitim için standart okulların yapılması desteklenecek ve öğretmen, araç-gereç, kitap, okul binası ve diğer kaynaklar dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır.

Okullar arasındaki öğretim kalitesi gerçekçi bir şekilde kapatılacak, çocukları için en iyi okulu seçmeye çalışan velilerin sorunlarını gidermek için ciddi çabalar gösterilmelidir. Öğretim yeterlikleri zayıf okullar güçlendirilecek ve öğretmenlerin yeterlik seviyelerinin geliştirilmesi için hiçbir çabadan kaçınılmayacaktır. İlçelerdeki okul müdürleri ile öğretmenlerin değişimi gerçekleştirilecektir. Nitelikli liseler ile ortaöğretim meslek okullarına kayıt kotaları yerel ortaokullar arasında rasyonel bir biçimde dağıtılacaktır. Zorunlu eğitimde elit okul ve sınıf bulunmayacaktır. Okul yaşıındaki çocukların ve ergenlerin evlerine yakın devlet okuluna devam etmeleri ön koşulu doğrultusunda, daha fazla okul seçeneği sunmak üzere özel okullar desteklenecektir.

Kırsal ve kentsel alanlardaki eğitim gelişimi açığını kapatmak için gösterilen çabalar hızlandırılacaktır. Finansman, okul yapımı ve öğretmen temininde kırsal bölgelere öncelik verecek şekilde, zorunlu eğitim gelişiminde kırsal ve kentsel bölgelerin entegrasyonu için bir çerçeve oluşturulacaktır. Öncelikle ilçe merkezlerinde koordineli kırsal ve kentsel gelişim gerçekleştirilecek, sonrasında bu koordinasyon daha geniş alanda uygulanacaktır.

Bölgeler arası farklılıkların giderilmesi için her türlü çaba gösterilecektir. Devrimcilerin eski üs bölgelerinde, etnik özerk bölgelerde, sınır bölgelerinde ve yokluk çeken

bölgelerde, zorunlu eğitim lehinde mali transferler gerçekleştirilecektir. Gelişmiş bölgelerin geri kalmış bölgelere destek olmaları teşvik edilecektir.

(10) İlk ve ortaokul öğrencilerinin üzerindeki okul yükünün azaltılması.

Ağır okul yükü, gençlerin ve çocukların zihinsel ve fiziksel iyilikleri için zararlıdır. Öğrencilerin üzerindeki okul yükünü azaltmak toplumun ortak sorumluluğudur. Hükümetler, okullar, aileler ve toplumlar hem belirtilerini hem de kök nedenlerini göz önünde bulundurarak, sorunla ilgilenmelidirler. Okul yükünün azaltılması ilk ve ortaokullarda uygulanacaktır. Öğrencilerin canlı bir şekilde öğrenmeleri ve mutlu ve sağlıklı bir biçimde büyümelerini sağlayacağız. Öncelikle ilkokul öğrencilerinin ağır yükleri azaltılacaktır.

Her kademedeki hükümetler, ağır okul yüklerinin azaltılmasını eğitim işleri için temel görev olarak görecektirler. Bu, aynı zamanda, genel planlama ve tüm boyutlarıyla uygulama hedefine bir çağrı niteliğindedir. Ders kitaplarının içerikleri yeniden ayarlanacak ve zorluk düzeyleri bilimsel bir temele göre yeniden belirlenecektir. Öğrenci performansını ölçme ve değerlendirme ile okulun işleyişini değerlendirme araçları ve yöntemleri reforme edilecektir. Okulların işletme operasyonları standardize edilecek ve öğrencilerin okul yüklerini takip ederek kamuoyunu bilgilendirecek bir çerçeve oluşturulacaktır. Okullar ne öğrencilerinin daha üst öğretim kurumları tarafından kabul oranlarına ne de kayıt endekslerine göre sıralanacaktır. Hazırlayıcı organizasyonlar ve özel ders pazarları düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrencilerin eğitsel kol faaliyetlerin arttırmak amacıyla ders dışı etkinlikler için yer yapılması ve buraların yönetilmesinin güçlendirilmesi öngörülmektedir.

Okullar, toplum hakkında bilgi sahibi olabilecekleri, derin düşünebilecekleri, daha fazla pratik yapabilecekleri ve egzersiz yapıp kendilerini eğlendirebilecekleri kadar zaman kazanmaları için öğrencilerin yüklerini azaltmalıdır. Öğretmenlerin profesyonel niteliklerini, öğretim yöntemlerini ve verimliliklerini geliştirirken ödev ve sınav miktarının azaltılması zorunluluktur. Öğrencilerin araştırma ve hobi ilgileri desteklenmelidir. Müfredat ve çalışma programına sıkı sıkıya bağlı kalınmalı, ders saatleri ve derslerin güçlükleri hiçbir şekilde arttırılmamalıdır. Notlandırılan sınavların puanları ve çeşitli şekillerdeki yarışmalar okul kayıtlarında ve zorunlu eğitimde üst sınıflara geçişte hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

Çocuklar ve ergenler büyüdükçe aile eğitimi üzerine düşen rolü tam olarak oynamalıdır. Veliler doğru eğitim kavramlarına sahip olmalı, eğitimin bilimsel alanlarında uzmanlaşmalı, çocukların sağlıklı ilgilerine ve mizaçlarına saygı duymalı, çocuklarının iyi alışkanlıklar geliştirmelerine yardımcı olmalı, öğrencilerin okul yüklerini azaltmak için okullarla daha yakın işbirliğinde ve iletişimde bulunmalıdırlar.

Bölüm 5: Ortaöğretim İkinci Kademe

(11) Ortaöğretim ikinci kademenin popülerliğinin arttırılması.

Öğrencinin öz gelişiminde ve kişilik özelliklerinin gelişiminde çok önemli bir dönemi kapsayan ortaöğretim ikinci kademe, vatandaşların niteliğinin geliştirilmesinde ve yaratıcı personel pekiştirilmesinde özel bir önem taşımaktadır. Öğrencilerde öz değerlendirme ve öz destek yetenekleri ile sosyal uyumluluğun pekiştirilmesine, öğrencilerin sınav yönelimli eğitim eğilimlerini aşmalarına yardımcı olmaya önem verilecektir. 2020 yılına kadar, ortaöğretim ikinci kademe eğitimi ortaokul mezunlarının lise eğitimi ihtiyacını karşılayacak şekilde yaygınlaştırılacaktır.

Sosyoekonomik gelişim ihtiyaçları doğrultusunda normal liseler ile meslek liseleri için uygun kayıt oranları belirlenecektir. Bu iki kategorideki okul, önümüzdeki dönemde genellikle aynı kayıt oranını koruyacaklardır. Orta ve batı bölgelerde geri kalmış alanlarda lise eğitimi için daha fazla yardım yapılacaktır.

(12) Lisede öğrencilerin her bakımdan gelişimlerini desteklemek.

Müfredat reformu desteklenecek ve çalışma program her yönüyle uygulanacaktır. Böylece, öğrenciler sosyal bilimlerde ve fen alanlarında gerekli tüm branşlarda çalışmaları tamamlayabilecektir. Bir dizi seçmeli dersin açılabilmesi, öğrencilere daha fazla seçenek sunulması ve kapsamlı ve kişiselleştirilmiş öğrenci gelişimi için ortamın hazırlanması amacıyla uygun koşullar sağlanacaktır. Çok fazla öğrencisi olan ezberci sınıflar aşamalı olarak azaltılarak sonlandırılacaktır. Sorgulayıcı öğrenme (veya projeler), topluma hizmet ve sosyal uygulamalar aktif bir şekilde gerçekleştirilecektir. Bilimsel bir öğretim kalitesi değerlendirme sistemi kurulacak, akademik yeterlilik testleri ve lise eğitimi süresince öğrenci niteliğinin kapsamlı değerlendirmesi gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin idealleri, ruh sağlıkları ve akademik çalışmalarında rehberlik hizmetini pekiştirmek amacıyla bir öğrenci gelişimi yürütme çerçevesi

hazırlanacaktır.

(13) Ortaöğretim ikinci kademenin farklılaşmasının pekiştirilmesi

Okul işleyiş sistemi farklılaştırılacak ve yüksek nitelikli eğitim kaynakları arttırılacaktır. Ayrıca, eğitim yöntemlerini farklılaştırmak ve farklı potansiyelleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak gerekmektedir. Yenilikçi personelin keşfedilmesi ve pekiştirilmesi için daha fazla yöntem ve araç geliştirilecektir. Ortaöğretim ikinci kademe okulların kendilerine özgü niteliklerle ayrışmaları ve mümkünse mesleki eğitim vermeleri teşvik edilecektir. Kapsamlı ortaöğretim ikinci kademe okulların geliştirilmesi şekli incelenecektir. Okuldaki öğrencilere ve üniversiteye girememiş mezunlara, çeşitli yöntemlerle mesleki eğitim verilecektir.

Bölüm 6: Mesleki Eğitim

(14) Mesleki eğitimin geliştirilmesinde çabaların güçlendirilmesi.

Ekonomik gelişimin ve istihdamın desteklenmesinde, insanların canlılıklarının arttırılmasında ve tarım, kırsal bölgeler ve çiftçilere özgü sorunlara çözüm bulmada, kısmen de iş gücü arzı ile talep arasındaki yapısal çatışmaların azaltılmasında önemli bir bağlantı olduğundan, mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasına daha fazla öncelik verilmelidir. Mesleki eğitim halka ve topluma ulaşmalı, öğrencilerde iş ahlakı, mesleki beceriler, iş bulabilme ve kariyer başlatabilecek yetenekler pekiştirilmelidir. 2020 yılına kadar, ortaöğretim ve yüksek mesleki eğitim ile iyi bir şekilde koordine edilmiş modern bir mesleki eğitim sistemi oluşturularak ekonomik gelişimin ve yeniden yapılan sanayileri ihtiyaçları karşılanacak, yaşam boyu eğitim felsefesi özümseenecek, insanların mesleki eğitim talepleri ile ekonomi ve toplumun yüksek nitelikli çalışan ve nitelikli personel ihtiyacı karşılanacaktır.

Hükümetler mesleki eğitimin genişletilmesi için pragmatik adımlar atmakta sorumlu olmalı, mesleki eğitimi sosyoekonomik ve endüstriyel gelişim programlarına katmalı, programların kapsam ve dağılımını sosyoekonomik gelişim ihtiyaçlarına uyarlamalıdır. Orta ve yüksek mesleki eğitim genel planlama kapsamında geliştirilecektir. Mesleki eğitimde yatırımı arttıracak şekilde çoklu kanallardan fonların sisteme katılımını sağlamak amacıyla sağlam mekanizmalar oluşturulacaktır.

Kalite gelişiminde ciddi çaba gösterilecektir. Okuldaki eğitim ve öğrencilerin

öğrenimleri hizmet ve istihdam yönelimli modele dönüştürülecektir. İşi eğitim ile entegre ederek, okullar ve işletmeler arasında işbirliği geliştirerek ve öğrencileri işyerlerindeki pozisyonlara yerleştirerek yetenekler veya profesyoneller geliştirilecektir. Sınıftaki eğitim mesleki eğitimle eş zamanlı geliştirilecek, tam zamanlı okullar yarı zamanlı okullarla birlikte geliştirileceklerdir. Mesleki okullar için temel operasyonel standartlar geliştirilecektir. Hem teoride hem de uygulamada yetkin bir öğretim gücünün geliştirilmesi ve mesleki eğitimin gerekliliklerinin güncellenmesi için eğitim tesislerinin kurulması desteklenmelidir. Yetenekli personelin mesleki okullarda öğretmenlik yapması için bir sistem kurulup geliştirilecektir. Öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili standartlar ve mesleki teknik unvanların akreditasyon yöntemleri mesleki eğitimin özelliklerine göre belirlenecektir. Mesleki eğitimin niteliğini temin için uygulanabilir bir sistem oluşturulacaktır. Mesleki okullar, nitelikli değerlendirmenin öğretilmesinde yer almak üzere işletmeleri davet edecek ve mesleki beceriler konusunda yarışmalar düzenleyecektir.

(15) Sanayi ve işletmelerin mesleki eğitimdeki isteklerini harekete geçirme

Hükümetin önderlik ettiği, endüstrilerin rehberlik, işletmelerin katılım sağladığı okul yönetim mekanizmaları tasarlanacaktır. Meslek okulları ile işletmeler arasındaki işbirliğini kurumsallaştıracak ve ileri düzeye taşıyacak yasal düzenlemeler yapılacaktır. Sanayi birlikleri ve işletmelerin mesleki okullar işletmeleri ve çalışanlarının bu okullarda eğitim almaları teşvik edilecektir. Mesleki eğitime daha fazla yatırım yapmaları, hizmet içi eğitim veya alan çalışması için öğrenci kabul etmeleri ve öğretmenlerin sınıfta öğrettiklerinin uygulamasını yapmaları için işletmelere katkı sağlanacaktır.

(16) Kırsal bölgelerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mesleki eğitim gelişimini hızlandırma.

Yepyeni sosyalist köyler kurma amacına hizmet etmesi için mesleki eğitimin güçlendirilmesi çabaları arttırılacaktır. Temel eğitim, mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi daha iyi koordine edilerek tarım, bilim ve eğitimin entegrasyonu desteklenmiş olacaktır. Eyalet ve il çapındaki yönetimlerin kırsal gelişimle ilgili sorumlulukları desteklenecektir. Mesleki eğitimin daha fazla kırsal bölgeyi kapsayacak şekilde genişletilmesi sağlanacaktır. Kasabalar düzeyindeki mesleki eğitim merkezlerinin yerel

ihtiyaçlar doğrultusunda çalışması sağlanacaktır. Kırsal ve kentsel bölgeler ile bölgeler arasındaki işbirliğini attırmak, mesleki eğitimin tarım, kırsal alanlar ve çiftçilere daha iyi hizmet etmesini sağlamak amacıyla kapsamlı düzenlemeler yapılacak, işbirliği ve mesleki eğitim kaynaklarının çok maksatlı kullanılması sağlanacaktır. Tarımla ilgili eğitim ve öğretim programları güncellenecek, tarımsal ve kırsal eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için daha fazla çaba gösterilecektir. Her seviye ve türdeki okullar, eğitimli, yetenekli ve işlerini yürütebilecek nitelikteki yeni çiftçinin eğitimine katılmaları için destekleneceklerdir. Şehre bağımlı hale gelmiş kırsal göçmen işçiler ile yeni işleri için çiftçiliği bırakanlar için eğitim programları düzenleyeceğiz. Yeni kırsal kökenli çalışanlar için, yönetimler ücretsiz işe hazırlık eğitimi programları düzenleyeceklerdir.

(17) Mesleki eğitimi daha cazip kılma.

Mesleki eğitime devlet desteği politikası geliştirilecek, ücretsiz orta kademe mesleki eğitim aşamalı ve sistematik olarak yaygınlaştırılacak, mali sıkıntı yaşayan öğrenciler için mali destek arttırılacaktır. Mezuniyetlerinde öğrencilere hem diploma hem de meslek lisansı (sertifikası) veren bir “ikili sertifikasyon” sistemi oluşturulacak, meslek okulları ile yüksekokulların uzmanlık müfredatlarının içeriği profesyonel standartlar doğrultusunda eşleştirilecektir. Çalışma lisansı sistemini güçlendirmek ve mesleğe başlamadan önce mezunların eğitim almış olması gerekmektedir. Emekli askerler için mesleki eğitim ve öğretim yaklaşımı geliştirilecektir. Mesleki eğitim için müfredatla bağlantılı bir çerçeve oluşturulacaktır. Mezunların iş başında eğitimleri sürdürmeleri teşvik edilecek; meslek okulu mezunlarının yüksek okullara kayıt sistemleri, mezunların akademik çalışmalarını sürdürebilmeleri için onlara yeni kanallar açabilmek adına, iyileştirilecektir. Yetenekli personelin statüsü, maaşları ve yan ödemeleri arttırılacak, olağanüstü katkı yapmış olanların adları daha güçlü bir şekilde kamuoyuna duyurulacaktır. Böylece, her meslek veya ticaret alanının kendi “usta”larını veya önderlerini öne çıkarması sağlanacaktır.

Bölüm 7: Yükseköğretim

(18) Yükseköğretimin niteliğini her yönüyle yükseltme.

Yükseköğretim üstün nitelikli profesyoneller yetiştirme, bilim, teknoloji ve kültürü geliştirme, sosyalist modernleşme hedefini destekleme görevlerini yerine getirir.

Niteliği yükseltme bu görevin merkezinde yer alır ve küresel yükseköğretim alanında ülkenin bir güç olarak göz önünde bulundurulması için temel gereksinimdir. 2020 yılına kadar, yükseköğretimin yapısı daha dengeli ve ayırt edici, yetenek ve mesleki gelişimde daha üst düzeyde olacaktır. Pek çok üniversite orijinal özellikleriyle öne çıkmış olacak; bunların bazıları dünya çapında üniversiteler düzeyine ulaşmış veya yaklaşmış olacaklardır. Çin yükseköğretimi küresel rekabette ciddi yol almış olacaktır.

(19) Yeteneklerin veya profesyonellerin iyileştirilmesi.

Genç yeteneklerin veya profesyonellerin desteklenmesi üniversite çalışmasında merkezi bir yer alacak; sarsılmaz inançlı, ahlaken dürüst, oldukça bilgili, üstün yetenekli ve yüksek nitelikli profesyoneller ile üst düzeyde yenilikçiler yaratmak için hiç bir çabadan kaçınılmayacaktır. Bu maksatla öğretimde girdi en üst düzeyde arttırılacaktır. Öğretim, öğretmen değerlendirmesinin temel içeriğini oluşturacaktır. Profesörlerin alt sınıflarda öğretim faaliyetinde bulunmaları önemli bir sistem olarak oluşturulacaktır. Laboratuvarlar, kampüs içi ve dışı çalışma alanları, öğretim programları ve ders kitapları dahil olmak üzere altyapının oluşturulması hızlandırılacaktır. Öğretim ve öğrenme süreçlerindeki reform sürdürülecektir. Kredi sistemi hazırlanacak ve geliştirilecek, elastik bir okul sistemi kurulacak, sosyal ve fen bilimleri kaynaştırılacaktır. Öğrenciler bilimsel araştırmaya katılmaya teşvik edilecek, öğretim uygulaması arttırılacaktır. İstihdam girişimcilik eğitimi ve kariyer rehberliği güçlendirilecektir. Yükseköğretim kurumlarının, araştırma enstitülerinin, sanayinin ve işletmelerin yetenekleri veya profesyonelleri geliştirme çabalarını arttırmak için bir çerçeve geliştirilecektir. Lisans düzeyindeki eğitimin niteliğini güvence altına almak ve üniversite eğitimini dönüştürmek için kapsamlı bir proje geliştirilecektir. Öğretim yönetimi güçlendirilecek ve öğretim kalitesi kurumsal olarak garanti altına alınacaktır. Üniversitedeki öğretimin değerlendirilmesi geliştirilecektir. Öğrenciler, sabırla çalışmaları ve inisiyatif almaları için tam olarak teşvik ve motive edilecek; ayrıca, çok çalışmaları, dürüstlük ve güvenilirliklerini arttırmaları ve iyi bir çalışma stili geliştirmeleri için ısrarla telkinde bulunulacaktır.

Lisansüstü eğitimin revizyondan geçirilmesi için önemli çabalar gösterilecektir. Fen ve eğitim teknolojilerindeki projeleri mentorların sorumluluk ve himayesine vermek için bir sistem ile birlikte ilgili finansal destek sistemi de geliştirilecektir. Lisansüstü eğitim

öğrencilerinin üretim, bilimsellik ve araştırmalarını birleştirecek bir "ikili mentor sistemi" geliştirilecektir. Lisansüstü eğitim yenilik planı hazırlanacaktır. Yönetimi güçlendirecek ve özellikle doktor adayları olmak üzere, lisansüstü eğitim öğrencilerinin niteliği sürekli geliştirilecektir.

(20) Araştırma düzeylerini yükseltme.

Yükseköğretim kurumlarının devlet yenilik sisteminde öncü rolü en etkin şekilde oynamaları için bilgi, teknoloji, ulusal savunma ve bölgesel yenilik sistemlerine katkı yapmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Doğal bilimler, teknolojik bilimler, felsefe ve sosyal bilimlerdeki araştırmalar geniş ölçekli gerçekleştirilecektir. Yükseköğretim kurumları bir yandan ulusal hedeflere hizmet ederken, diğer yandan araştırmacılarına bilinmeyen keşfetmeleri için destek olacak ve temel araştırmaları güçlendireceklerdir. Asıl ağırlık pratikteki temel problemlerde olmak üzere, uygulamalı bilimlerde araştırmalar desteklenecektir. Yükseköğretim kurumları, araştırma enstitüleri ve işletmeler bilimsel ve teknolojik kaynakları paylaşmaları için teşvik edileceklerdir. Yükseköğretim kurumları örgütsel modellerini yenilemeleri, araştırma ve öğretimi birleştiren disiplinler arası takımlar kurmaları ve aralarındaki etkileşimi güçlendirmeleri için teşvik edilecektir. Bilimsel araştırmalarda lisansüstü öğrencilerin tam anlamıyla katkı yapmaları için personel eğitimi ve yenilik birleştirilecektir. Önemli üniversite araştırma ve yenilik tesisleri ve bilimsel-teknolojik inovasyon platformlarının inşası hızlandırılacaktır. İnovasyon ve araştırma sonuçlarının kalite yönelimli değerlendirilmesi için mekanizmalar geliştirilecektir. Yükseköğretim kurumları da Marksist teorileri inceleme ve geliştirmede aktif rol oynayacaklardır. Felsefe ve sosyal bilimlerde üniversite çalışmalarının arttırılması için bir program uygulanacaktır.

(21) Sosyal hizmet kapasitelerini destekleme.

Yükseköğretim kurumları topluma her yönüyle hizmet etmek için inisiyatif almada istekli olacaklardır. Üretim, bilimsellik, araştırma ve uygulama geliştirilecek ve bilimsel araştırma sonuçlarının üretkenliğe transferi hızlandırılacaktır. Okullar tarafından işletilen teşebbüsler düzene sokulacaktır. Üniversiteler ve yüksek okullar yurttaşlara sürekli eğitim hizmeti sağlayacaktır. Yükseköğretim kurumlarının bilimselliği popüler

hale getirmesi ve bilimsel ve sosyal faaliyetlere kamuoyu katılımını arttırması, iyi kültürel gelenekleri daha ileriye taşımaları ve daha ileri düzeyde bir kültür geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, karar vericilere danışmanlık hizmeti vermede aktif olmalı, ileri görüşlü ve stratejik araştırmalarda yer almak için inisiyatif almalı, düşünce kuruluşu olarak rol oynamalıdır. Öğretim elemanı ve öğrenciler gönüllü olarak çalışmaları için teşvik edileceklerdir.

(22) Ayırt edici bir yükseköğretim sistemini optimize etme.

Dinamik düzenleyici bir çerçeve belirlenecek ve yükseköğretimin yapısı ulusal ve uluslararası sosyoekonomik ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenecektir. Disiplin ve derslerin sıralanmasının optimizasyonu ve fakültelerin yeniden yapılandırılması, disiplinlerin geçişi ve entegrasyonunun geliştirilmesine, uygulanabilir uzmanlık ve çok yönlü yeteneklilik veya profesyonelliğin geliştirilmesine, özel uzmanlık alanlarında unvan kazandıran çalışmaların hızlandırılmasına odaklanacaktır. Yükseköğretimin coğrafi yapısı optimize edilecek ve yerel yükseköğretimin geliştirilmesi için özel bir fon kurulacaktır. İç ve Batı Bölgeler İçin Yükseköğretim Modernizasyon Planı uygulanacaktır. Yeni yükseköğretim kontenjanları, yükseköğretim açısından kaynakları yetersiz olan iç ve batı bölgeler lehine arttırılacak, doğudaki üniversitelerin iç ve batı bölgelerinden kayıtları arttırılacaktır. Ülkenin doğusundaki üniversitelerin batıdakilere verdikleri desteği iki katına çıkarmaları istenecek, Çin'in doğusunun yükseköğretimde liderlik yapması sağlanacaktır. Askerleri sivil amaçlarla entegre eden ve askeri çabaları sivil destek ile birleştiren sağlam askeri personel eğitim sistemleri kurulacaktır.

Yükseköğretim kurumlarının kendilerini ayırt edici şekilde yönetmeleri sağlanacak, uygun şekilde sınıflandırılıp yönetileceklerdir. Yükseköğretim kurumlarının kendilerini yükseköğretim sistemi içinde uygun şekilde konumlandırmaları, homojenlik eğilimini aşmak, ayırt edici okul yönetimi felsefe ve stillerini desteklemek, kendilerini farklı alanlarda ve farklı kademelerde ayırt etmelerini sağlamak, en iyi olma çabalarını desteklemek için politika rehberliği ve kaynak dağılımının etkisi göz önünde bulundurulacaktır.

Birinci sınıf üniversite ve fakülte oluşturulması hızlandırılacaktır. Proje 985 önemli disiplinler ve fakültelerin kurulması temelinde ve avantajlı disiplinlerde inovasyon için bir platform olarak hizmet vermek üzere yenilikçi yöntemlerle uygulanacaktır. Proje

211 devam edecek, öne çıkmış ve avantajlı disiplinlerle ilgili projeler başlatılacaktır. Üniversite yönetimi geliştirilecek, rekabetçi mekanizmalar yürürlüğe sokulacak, performans değerlendirme yapılacak ve dinamik yönetim gerçekleştirilecektir. Yükseköğretim kurumlarının en iyi fakültelerini dünyaya açmaları sağlanacak, işbirlikçi uluslararası akademik organizasyonlara veya küresel bilim planlarına katılmaları ya da bu süreçleri başlatmaları teşvik edilecektir. Ayrıca, yurtdışındaki üst düzey eğitim ve araştırma enstitüleri ile birlikte araştırma ve geliştirme merkezleri kurmaları desteklenecektir. Dünya çapında ve üst düzeyde üniversiteler kurulması hızlandırılarak yüksek nitelikte yenilikçiler ve dünya çapında disiplinler oluşturulması sağlanacak, dünyada ileri düzeyde sonuçlar alınması sağlanacak ve ulusun bütüncül gücünün artırılması çabasına katkı sunulmuş olacaktır.

Bölüm 8: Sürekli Eğitim

(23) Sürekli eğitimde gelişmeyi hızlandırma

Özellikle yetişkinler olmak üzere toplumun örgün eğitimi tamamlamış tüm bireyleri için tasarlanmış sürekli eğitim (*further learning*) yaşam boyu öğrenme (*lifelong learning*) sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim kavramını sürekli modernize etmek, eğitime mali girdiyi arttırmak, unvan vermeyen sürekli eğitimi dinamik bir şekilde geliştirerek ulusun insan kaynağı kapasitesini güçlendirmek ve diploma veren daha üst düzeyde eğitimin kapsamını sürekli genişletmek gerekmektedir. Yaşlı nüfusun eğitime önem verilecektir. Tüm yurttaşların okuma alışkanlığı kazanması teşvik edilecektir. Kırsal ve kentsel bölgelerde halk eğitimi kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilecek ve her türlü öğretim örgütü daha hızlı bir şekilde kurulacaktır. Nüfusumuzu, her yurttaşının kendini öğrenmeye adanmış ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürdüğü bir topluma dönüştüreceğiz.

(24) Sürekli eğitimi sağlam bir çerçeveye yerleştirmek.

Hükümet sürekli eğitime genel nitelikte bir planlama ve rehberlik sağlamak için birimler arası koordinasyon örgütleri kuracaktır. Sürekli eğitim, sanayilerin ve yerel bölgelerin genel gelişim planlarında yer alacaktır. İdari birimler veya sanayi örgütleri, kendi sanayi ve ticaret alanları için sürekli eğitim planları ve süreçleri geliştirmede sorumluluk alacaktır. Sürekli eğitimle ilgili yasal düzenlemeler hızlandırılacaktır. Sürekli eğitime ciddi teşvik edici mekanizmalar getirilecektir. Sürekli eğitim,

performans değerlendirme, atama, unvanların tanınması, mesleki sicil dahil olmak üzere personel yönetim sistemi ile ilişkilendirilecektir. Bireylerin çeşitli şekillerde sürekli eğitim almaları teşvik edilecek, işverenlerin çalışanlarının bireysel gelişimleri için uygun koşullar oluşturması sağlanacaktır. Sürekli eğitimin denetim ve değerlendirmesi sıkılaştırılacaktır.

(25) Yaşam boyu eğitim için esnek ve açık bir sistem kurma

Eğitim ve öğretim hizmetleri geliştirilecek ve düzenlenecektir. Sürekli eğitim kaynakları, kapsamlı bir plan çerçevesinde güçlendirilecektir. Okullar, araştırma enstitüleri ve işletmeler sürekli eğitim geliştirmeleri için desteklenecektir. Kırsal ve kentsel bölgelerdeki halk eğitim merkezleri ve ağları geliştirilecek, halk eğitimi kaynakları yenilenecektir. Modern uzaktan eğitimin geliştirilmesi, uzaktan sürekli eğitim ile uydular, televizyon ve İnternet üzerinden kamu hizmeti sağlanması amacıyla açık platformlar kurulması, katılımcılara esnek, uygun ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunulması için ciddi çaba gösterilecektir.

Sürekli eğitim için "üst geçitler" kurulacaktır. Her tür eğitimde ve her kademedede yatay ve dikey bağlantı geliştirilerek birden fazla seçenek sağlanacak ve insanların farklı öğrenme ve gelişim ihtiyaçları karşılanacaktır. Kayıтта esnek ancak mezuniyet standartlarında katı, mantıklı bir öğrenme sistemi kurulacaktır. Açık üniversitelerin işletilmesinde ve yükseköğretimin bağımsız ölçme-değerlendirme sisteminin dönüştürülmesinde iyi bir iş çıkarılacaktır. Sürekli eğitimde akademik kredilerin toplanması ve transferi, farklı türde öğrenme sonuçları arasında karşılıklı bağlantı ve tanınma için bir çerçeve oluşturulacaktır.

Bölüm 9: Etnik Azınlıkların Eğitimi

(26) Etnik azınlıkların eğitimine önem ve destek verilmesi

Etnik azınlıkların eğitimini geliştirme, bu insanlar arasındaki ve yaşadıkları bölgelerdeki sosyoekonomik gelişim ile ortak refah ve gelişim için çaba gösteren her türlü etnik gruptan insanın arasındaki birliğin güçlendirilmesi için son derece önemlidir. Azınlıkların eğitimi için önderlik etmek, Parti'nin etnik politikasını uygulamak ve önderlik etmek, azınlıkların yaşadığı bölgelerde eğitimin geliştirilmesiyle ve etnik azınlıkların bu süreçte karşılaştığı özel güçlükler ve sıra dışı sorunlarla pragmatik

şekilde ilgilenmek gerekmektedir.

Etnik birlikte eğitim tüm okulların tüm kademelerinde ve farklı şekillerde kapsamlı bir biçimde gerçekleştirilecektir. Parti'nin etnik teori ve politikası ile eyalet yasaları ve yönetmelikleri ders kitaplarında okutulacak, sınıflarda anlatılacak ve öğrencilerin zihnine yerleştirilecektir; anavatana, etnik kökene ve dine Marksist bakışın güçlendirilmesi için öğretmen ve öğrencilere rehberlik edilecek, her türlü etnik kökenden gelen insanlar arasındaki büyük birlik pekiştirilecek, ulusal onur ve kaynaşma güçlendirilecektir.

(27) Etnik azınlıkların eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi

Halk eğitimi kaynakları, azınlıkların yaşadıkları bölgelerdekilerin lehine olacak şekilde dağıtılacaktır. Merkezi ve yerel hükümetler etnik azınlıkların eğitimi için mali yardım sağlayacaklardır.

Azınlıkların yaşadıkları bölgelerde tüm kademelerdeki her türlü eğitimin koordineli bir şekilde geliştirilmesi desteklenecektir. Bu bölgelerde zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması konusunda sağlanan başarılar desteklenecektir. Okul çağındaki çocukların ve yetişkinlerin yasaya uygun şekilde zorunlu eğitim alması sağlanacaktır. Öğretimin niteliği ve kitleselleşme oranı kapsamlı bir şekilde geliştirilecektir. Etnik özerk bölgelerdeki geri kalmış yerler ile sınır kasabaları, özellikle yatılı okulların inşası olmak üzere, zorunlu eğitim için devletçe öngörülen standartlarda okul binaları inşa etmeleri amacıyla destekleneceklerdir. Etnik azınlıkların yerleşim yerlerinde ortaöğretim ikinci kademe eğitimlerindeki gelişmeler hızlandırılacaktır. Eğitim temeli zayıf olan yerlerde, ortaöğretim ikinci kademe binalarının inşası, yenilenmesi ve büyütülmesi desteklenecektir. Azınlıkların yaşadıkları bölgelerde mesleki eğitimin geliştirilmesi azami ölçüde desteklenecek ve bu bölgelerde ortaöğretim kademesinde mesleki eğitime daha fazla destek verilecektir. Bu bölgelerde yükseköğretim de ciddi bir şekilde geliştirilecektir. Disiplinlerini ve insan kaynaklarını geliştirmeleri için etnik grupların üniversitelerinin çabaları desteklenecek, okulların işleyişleri iyileştirilecektir. Etnik azınlık öğrencilerinin üniversiteye hazırlanmaları için sınıflar açılması sağlanacaktır. Nüfusu düşük olan etnik azınlıkların eğitimlerinin geliştirilmesi için daha fazla destek sağlanacaktır.

İki dilli öğretimin geliştirilmesi, her okulda Çince sınıfları açılması ve ulusal ortak dil ve yazma sisteminin kitleselleştirilmesi için hiç bir çabadan kaçınılmayacaktır. Azınlıkların kendi anadillerinde eğitim almaları haklarına saygı duyulacak ve gerçekleştirilecektir. İki dilli okulöncesi eğitimi teşvik edilecektir. Öğretmen eğitimi, araştırmanın öğretilmesi ile ders kitaplarının hazırlanması ve basımına devlet desteği sağlanacaktır.

Azınlıkların yaşadıkları bölgelerdeki okullar, bir "yardım-eşleştirme" programı aracılığıyla ülkenin diğer bölgelerindeki muadillerinden daha fazla destek alacaklardır. Gelişmiş bölgeler ile belediyelerin çabalarını azınlıkların yaşadığı yerlerdeki eğitimin desteklenmesine yöneltmesi için vicdani bir çalışma gerçekleştirilecektir. Daha fazla sayıda etnik azınlık öğrencisini, bu bölgelerdeki tam nitelikli eğitim kaynaklarını kullanmak üzere, iç bölgelerdeki diğer şehirlere çekmek amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilecektir. Azınlıkların yaşadıkları bölgelerden öğrencilerin okuduğu meslek okulları iyi işletilecektir. Azınlıkların yaşadıkları bölgelerdeki öğretmenlerin eğitimi ve geliştirilmesi sağlanacak, öğretmenlerin politik farkındalığı ve mesleki niteliği geliştirilecektir. Yüksekokul mezunlarının azınlıkların yaşadıkları bölgelerdeki okullarda öğretmenlik yapmalarının desteklenmesi ve teşvik edilmesi için devlet özendirici tedbirler alacaktır. Söz konusu bölgeler, modern uzaktan eğitimin kurulması ve nitelikli eğitim kaynaklarının yaygınlığının artırılması için ihtiyaç duydukları desteği alacaklardır.

Bölüm 10: Özel Eğitim

(28) Özel eğitimi destekleme

Özel eğitim, engellilerin her yönüyle gelişimlerini desteklemek ve kendilerine toplumda yer bulmalarını sağlamanın temel yoludur. Her kademedeki hükümetler özel eğitim gelişimini hızlandıracak, özel eğitime yerel sosyoekonomik gelişim planlarında ve gündemlerinin üst sıralarında yer vereceklerdir. Tüm toplum özel eğitime gereken önemi ve desteği vermelidir.

Engelli öğrencilerin kişiliklerinin kapsamlı bir biçimde şekillendirilmesi desteklenecektir. Potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine; fiziksel engellerinin telafi edilmesine; iyimser, öz saygılı ve özgüvenli bir şekilde hayatla yüzleşmelerinin

sağlanmasına önem verilecek; böylece, toplumun bağımsız, kendi kendini destekleyebilen mensupları olmaları sağlanacaktır. Engelli öğrencilerin mesleki ve beceri eğitimleri güçlendirilecektir.

(29) Özel eğitim sistemini geliştirme.

2020 yılına kadar, 300.000'den fazla nüfusu ve çok sayıda engelli çocuğu olan her yerleşim biriminde en az bir özel eğitim okulu olacaktır. Ülke çapında her okul, engelli öğrencileri kabul edebilmek için olanaklar yaratacaktır. Normal okullarda, hem normal sınıflarda hem de özel öğretim sınıflarında kayıtlı öğrenci sayısı istikrarlı bir şekilde artacaktır. Engelli çocuklar ile ergenlerin zorunlu eğitime katılımları daha yaygınlaştırılacaktır. Engelli öğrenciler için orta öğretim ikinci kademenin geliştirilmesi hızlandırılacaktır. Engelliler için mesleki eğitim büyük ölçüde geliştirilecektir. Engellilerin yükseköğretime büyük önem verilecektir. Engelli çocuklar için okulöncesi eğitimi, yerel koşullara uygun olarak, geliştirilecektir.

(30) Özel eğitim güvencelerini mükemmelleştirme

Devlet özel eğitim kurumlarının işletilmesiyle ilgili temel ulusal standartları oluşturacak; yerel hükümetler ise, bu tür okullarda öğrenci başına finansman konusundaki standartları belirleyeceklerdir. Özel eğitime daha fazla yatırım yapılacaktır. Normal okullar, kaydettikleri engelli öğrencileri için uygun öğrenme ve yaşam koşulları oluşturmaları için desteklenecek ve teşvik edileceklerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi, ikiye katlanmış çabalarla desteklenecek, bu öğretmenlerin maaşları ve yan ödemeleri sıkı önlemlerle güvence altına alınacaktır. Ödüllendirilecek özel eğitim öğretmenlerinin yüzdesi arttırılacaktır. Fakir ailelerin engelli çocukları için daha fazla mali destek sağlanacaktır. Engelli öğrenciler için ortaöğretim ikinci kademe aşamalı bir şekilde sağlanacaktır.

III. EĞİTİM SİSTEMİ REFORMLARI

Bölüm 11: Yeteneklerin Geliştirilmesi veya Mesleklerin Yetiştirilmesi Sistemlerinin Reformu

(31) Yetenek veya mesleki yetiştirme konusundaki kavramların güncellenmesi.

Devam etmekte olan eğitim reformunun özü, eğitim kavramının güncellenmesinde

yatmakta; odağı, becerilerin kazandırıldığı veya mesleki gelişimin sağlandığı sistemin incelenmesine dayanmakta ve profesyonellerin eğitim düzeyini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Her yönüyle gelişim anlayışını destekleyecek ve ahlaki, entelektüel, fiziksel ve estetik açıdan gelişmiş, yüksek nitelikli profesyonellerin yetiştirilmesi için çaba gösterilecektir. Her bireyin bir yeteneği olduğu veya meslek sahibi olabileceği anlayışı desteklenecek, böylece eğitimin her bir öğrenciyi toplumun faydalı bir mensubuna dönüştürmesi sağlanacaktır. Yeteneklerin ve profesyonellerin çeşitliliği anlayışı desteklenecek, böylece bireylerin kişisel tercihlerine saygı gösterilecek, kişiselleştirilmiş gelişim teşvik edilecek, yetenekler veya profesyoneller birden fazla şekilde yetiştirilecektir. Yaşam boyu öğrenme kavramı desteklenecek ve sürdürülebilir gelişim için zemin hazırlanacaktır. Sistematik yetiştirme kavramı desteklenecek; yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları aralarındaki ilişkiler; öğretim, araştırma ve uygulama arasındaki ilişkiler; okullar, aileler ve toplum arasındaki ilişkiler güçlendirilecektir. Yeteneklerin geliştirilmesi veya profesyonellerin yetiştirilmesi konusunda, okullar, okullar ve işletmeler, okullar ve araştırma kuruluşları, Çin ve diğer uluslar arasındaki işbirliği güçlendirilecek, böylece esnek mekanizmaları, birbiriyle ilişkili kanalları ve farklı seçenekleri olan açık bir yetiştirme sistemi kalıcı hale gelebilecektir.

(32) Yetenek veya profesyonellerin yetiştirilmelerinin yenilenmesi.

Ulusal ve sosyal gelişimin gereksinimleri karşılanacak ve eğitimin normal işleyişi ile yeteneklerin veya profesyonellerin gelişimi takip edilecektir. Eğitim ve öğretim reformları derinleştirilecek, eğitim ve öğretim yöntemleri yenilenecek, yetiştirme yöntemlerinin çeşitliliği incelenecek, böylece yetenek veya profesyonellerin sürekli bir akış içinde oluşması, üst düzey yenilikçilerin (*innovators*) aksama olmaksızın yetişmesi sağlanacaktır.

Öğrenmenin düşünme ile entegre edilmesine öncelik verme. Öğretimin tecrübi, araştırmacı, tartışma temelli ve katılımcı olması, öğrencilere nasıl çalışacaklarını öğretmesi beklenmektedir. Öğrencilerin merak duygusu teşvik edilecek; ilgi ve hobileri geliştirilecek; bağımsız düşünme, inceleme ve inovasyon için uygun ortam desteklenecektir. Bilim ve teknolojiye sosyoekonomik gelişim ve ilerlemenin gereksinimlerinin karşılanması maksadıyla, müfredat reformu hızlandırılmalı, daha

fazla sayıda ve daha nitelikli ders kitapları oluşturulmalı, bir ders kitabı izleme sistemi tesis edilmeli ve düzenli olarak güçlendirilmelidir. Eğitimin farklı kademelerindeki öğrencilerin tam anlamıyla hakim olması gereken çekirdek bilgi incelenecek ve tanımlanacak, öğretim içeriğini yenileyici mekanizmalar geliştirilecektir. Bilgi teknolojisinin rolü tam anlamıyla öne çıkarılacak, nitelikli öğretim kaynaklarının paylaşılması desteklenecektir.

Öğrenme ve uygulamanın birliğine önem verme. Öğretimin emek ve sosyal uygulama ile birleştirilmesinde ısrar edilecektir. Uygulama ve etkinlik dersleri geliştirilecek, bilimsel deneylerin, üretken uygulama ve beceri eğitiminin öğrencilerdeki etkileri iyileştirilecektir. Kamu eğitim kaynaklar kampüs dışı ve eğitsel kol faaliyetlerinde tam olarak kullanılacaktır. İlkokul ve ortaokul öğrencileri için daha fazla etkinlik alanı inşa edilecektir. Öğrenci birlikleri ve örgütlerine rehberlik edilecektir. Öğrencilerin, kamu yararına gönüllü hizmetlerde ve programlarda aktif olarak yer almaları teşvik edilecektir.

Yatkınlıklarına göre öğrencilere öğretim. Öğrencilerin davranış ve kişilikleri arasındaki farklılıkların bilincinde olunacak ve her öğrencinin potansiyeli geliştirilecektir. Kademeli öğretim, farklı öğretmenlerden ders alan öğrenciler, akademik kredi sistemi ile mentorluk ve bire bir öğretim sistemi gibi inovatif öğretim yönetimi yaklaşımları geliştirilecektir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri destekleyen mekanizmalar kurulacaktır. En üst düzeydeki öğrencilerin yetiştirilmeleri iyileştirilecek; sınıf atlamak, başka alanlara veya okullara geçmek ya da ileri düzeyde dersler seçmek isteyen öğrencilere yardım ve rehberlik hizmeti sağlanacaktır. Okul ve üniversite kayıtlarında açık, eşit ve rekabetçi yaklaşımlar geliştirilecektir. Ortaokullardan tavsiye ile öğrenci alma metodu iyileştirilecek, lisansüstü öğrencilerin yetiştirilmeleri yenilikçi olarak ele alınacaktır. Lise ve yükseköğretim kurumlarında en üst düzeydeki öğrencilerin yetiştirilmeleri için araçlar ve yollar geliştirilecektir.

(33) Eğitimin niteliğinin ve yeteneklerin değerlendirilmesinin iyileştirilmesi

Öğretimin değerlendirilmesi geliştirilecektir. Yetenekler veya profesyoneller konusundaki kavramlar ve öğretim hedeflerine göre, bu tür değerlendirmeler için çeşitli bilimsel kıyaslamalar oluşturulacaktır. Öğretimin niteliği, hükümet, okullar, veliler ve toplumun katılımıyla değerlendirilecektir. Öğrencilerin kayıtları tutulacak ve kalitenin

kapsamlı değerlendirmesi geliştirilecektir. Öğrencilerin iyimser, bağımsız ve faydalı kişiler olmaları için teşvik edilmeleri amacıyla, gelişimlerini destekleyen farklı değerlendirme yaklaşımları kullanılacaktır.

Yeteneklerin veya profesyonellerin değerlendirilmesi ve seçimi iyileştirilecek, yetenek veya profesyonellerin geliştirilmesi için iyi bir ortam oluşturulacaktır. Yetenek veya profesyonellere yönelik bilimsel bakış açısı geliştirilecek; görevin gereksinimleri doğrultusunda, yeteneklerin keşfedilmesi ve değerlendirilmesi için moral ve performans temelli bir mekanizma oluşturulacaktır. Yetenekli insanların seçilmesi ve görevlendirilmesi konusunda pratik becerilerin incelenmesi güçlendirilecek, işverenlerin doğrudan akademik kayıtları iyi olan iş görenlerin peşinde koşmaları kontrol altına alınacaktır.

Bölüm 12: Sınavların ve Kayıt Sisteminin Reformu

(34) Sınav ve kayıt reformunun geliştirilmesi

Olgunluk sınavı reformu, tek bir sınavın öğrencinin kaderini belirlediği uygulamanın sonlandırılması ile kalite yönelimli eğitim ve yenilikçi personel yetiştirilmesinde bir çığır açacaktır. Öğrencilerin bilimsel esaslar doğrultusunda seçilmeleri, gelişimlerinin daha iyi sağlanması ve sosyal adaletin temin edilmesi maksadıyla, kayıtların giriş sınavlarından ayrılması yöntemleri araştırılacaktır. Devletin gözetiminde olması kaydıyla, bu yöntemleri uygulayacak profesyonel kuruluşlar oluşturulacak; okullar, yasalara uygun bir şekilde, kendi öğrencilerini kendileri alacak; öğrencilere birden fazla seçenek sunulacaktır. Tüm bunlar, farklı kategorilerde sınavların yapıldığı ve öğrencilerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek farklı kurumlara kayıt olabilecekleri yeni bir sınav ve kayıt sisteminin aşamalı bir şekilde geliştirilmesi için tasarlanmaktadır. Sınavların yönetimi güçlendirilecek, profesyonel sınav örgütlerinin fonksiyonları geliştirilecek, hizmetlerin nitelik ve kapsamı genişletilecektir. Sınav reform planlarının incelenmesi ve geliştirilmesi, pilot programların uygulanması amacıyla ulusal düzeyde bir eğitim sınavları yürütme kurulu oluşturulacaktır.

(35) Ortaöğretim ikinci kademedeki sınavların ve kayıtların gözden geçirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin giriş sınavları olmaksızın yerel okullara kayıt olmaları için yöntemler mükemmelleştirilecektir. Akademik yetenek sınavları ve öğrencilerin

yeteneklerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, lise kayıtlarına daha bilimsel bir destek sağlayacak şekilde geliştirilecektir. Lise sınavları ve kayıt yöntemleri düzenlenecek, üstün nitelikli liseler ve meslek liselerinin kayıt kotalarının rasyonel bir şekilde dağıtılmış olmasına özen gösterilecektir. Üstün nitelikli öğrencilerin kayıtları ile ilgili süreç ve yöntemler standart hale getirilecektir. Meslek liseleri kendi kayıt kabul sistemlerini kendileri oluşturacaktır.

(36) Yükseköğretimde sınavların ve kayıtların geliştirilmesi

Öğrencilerin nitelik ve yeteneklerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine vurgu yapılacak şekilde sınavların içerik ve şekillerinin reforme edilmesi sağlanacaktır. Sınav konuları için, yükseköğretim öğrenci seçme gereksinimleri ve ulusal müfredatla uyumlu, ulusal çapta bir soru bankası kurulacak; böylece, eyalet düzeyindeki sınavların bilimsellikleri ile yönlendirme ve normalleşmesi sağlanmış olacaktır. Belirli derslerde yılda birkaç sınav yapılmasının yöntemleri ve sınavların toplumsallaşması incelenecektir.

Aşamalı bir şekilde kategorize edilmiş üniversite giriş sınavları başlatılacaktır. Dört yıllık normal üniversitelere giriş ülke çapında tek elden organize edilecek; mesleki yükseköğretim ise eyaletler, özerk bölgeler ve belediyeler aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Eyaletler, özerk bölgeler ve belediyeler, yükseköğretim için kendi kayıt yöntemlerini belirleyeceklerdir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin giriş sınavları da reform edilecek, öğrencilerin yaratıcı yetenekleri değerlendirilecek, mentorların seçim ve kayıt aşamasında söz sahibi olmaları sağlanacaktır.

Yükseköğretim kurumlarının kontenjanları ve kayıt sistemleri geliştirilecek, kayıt ve seçim aşamasında nitelikli personele eşit imkânlar sunulmasını sağlayacak güvenilir ve farklılıklara izin veren bir kayıt mekanizması oluşturulacaktır. Dört yıllık üniversiteler için ulusal çapta, birleşik sınav puanları temel alınmaya devam edilecek; ancak, üstün nitelikli öğrencilerin kaydedilebilmesi için akademik yetenek testi ve genel nitelik değerlendirmesi ile birleştirilecektir. Yükseköğretim kurumları, olağanüstü yetenekleri veya profesyonel ya da becerileri olan ve eğitim gereksinimlerini karşılayabileceği değerlendirilen kişileri, mülakat veya sınav sonuçlarına göre, kabul edebilirler. Çalışmaları öne çıkmış veya her yönüyle kendilerini çok geliştirmiş lise mezunları, tavsiye ile kaydedilebilirler. Sanayi veya ticaret ya da hükümetçe belirlenmiş alanlarda

çalışmaya istekli nitelikli adaylar, kayıtlarından önce bu tür işlere hazırlanacak şekilde yükseköğretim kurumları ile anlaşma imzalayabilirler. Özel yetenekleri olanlar veya profesyoneller ile pratik çalışma hayatına olağanüstü katkıda bulunmuş kişileri istisnai olarak kaydetmek üzere özel süreçler geliştirilecektir.

(37) Bilgi şeffaflığının arttırılması, sosyal denetimin güçlendirilmesi

Sınavlar ve kayıtlarla ilgili bilgilerin açıklandığı sistem, bu tür bilgilerin şeffaflığının sağlanması alınması için, etkili hale getirilecek, sınava girenlerin hakları ve menfaatleri güvence altına alınacak, hükümet ve kamu denetimi güçlendirilecektir. Üniversite giriş kontenjanlarının tahsisi ile ilgili ilke ve yöntemler; üniversite kayıtları ile ilgili düzenleme, politika ve süreçler ile bunların sonuçları; ve yükseköğretim kurumlarının bağımsız kayıt yöntemleri, süreçleri ve sonuçları kamuya açıklanacaktır. Sınavlar ve kayıtlarla ilgili yasal mevzuat güçlendirilecek, üniversite kayıt süreçleri standart hale getirilecektir. Fazla puan verilerek kabul politikası düzenlenmelidir. Sınavların güvenlik sorumlulukları güçlendirilecek ve dürüstlük sistemi başlatılacaktır. Sınavlarda ve kayıtlarda sahtecilik kesinlikle önlenmeli ve yok edilmelidir.

Bölüm 13: Modern bir Okul Sistemi Kurma

(38) Devletin işlevlerini okul yönetiminden ayırma ve okulun yönetimini işletmesinden ayırma

Devlet, okullar ve toplum arasında yeni bir ilişkiyi güçlendirmek ve okulların yasalara göre, özerk yönetim ve demokratik denetim altında ve kamu katılımıyla, işletildiği modern bir okul sistemi kurmak için ulusun gerçeğini ve çağın gereklerini göz önünde bulundurmak zorunludur. Devletin idari kurumsal reformlarıyla uyumlu olarak, hükümetin idari gücü ve sorumlulukları ile farklı türlerdeki okulların hak ve sorumlulukları tanımlanacaktır. Eğitimin ve yetenek geliştirmenin farklı türleri ile uyumlu olmak ve okulların birbirlerini andırmalarını engellemek maksadıyla, farklı türlerdeki okul yönetim sistemleri incelenecektir. Okul hedefleri ve performansı etkili bir çerçeveye oturtulacaktır. Okulları, öğretim elemanları, öğrenciler ve kamunun gözetimi altına sokmak için sağlam bir okul işleri duyuru sistemi oluşturulacaktır.

Kamu kurumlarının sınıflandırılması reformu ile, okulların koşulları ve bürokrasinin eğilimlerine uygun yönetim mekanizmaları ve politikaları incelenecektir. Okullara idari

dereceler verilmesi ve okulların devlet kurumlarının bir uzantısı gibi işletilmesi uygulamalarına aşamalı olarak son verilecektir.

(39) Okulun karar verme gücünü artırma

Hükümetler ve birimleri; okullara hizmet etmeye daha fazla adanmalı, okulların yönetim ve denetimlerini geliştirmeli, okulların yasalar doğrultusuna özerklik ve sorumluluklarını tam olarak korumalıdır. Yükseköğretim kurumları, öğretim ve öğrenme etkinlikleri, bilimsel araştırma, teknolojik gelişim ve sosyal hizmet konularında kendi kararlarını vermek için devletin yasama mevzuatlarını ve genel politikalarını takip edeceklerdir. Ayrıca, disiplinlerin oluşturulması ve değiştirilmesi, gelişim planlarının oluşturulması ve uygulanması, kendi bünyelerinde öğretim, araştırma ve yönetim birimlerinin kurulması, elde ettikleri gelirlerin dağıtılması, personel yönetimi ve atanması, okulun emlak ve finansmanı konularında son sözü söyleyeceklerdir. Liseler ve orta dereceli meslek okulları okulun işletilmesinde, yeteneklerin geliştirilmesinde, kaynakların dağıtılmasında, personel yönetiminde, okulun işletilmesinde işbirliğinde ve topluma hizmette karar verme yetkisine sahip olacaklardır.

(40) Çinli niteliklere haiz modern bir üniversite sisteminin uygulanması

Okul yönetimi yeniden yapılandırılacaktır. Kamu yükseköğretim kurumları, rektörü Parti komitesi liderliği altında sorumlu tutan bir yönetim sistemi kuracak ve geliştirecektir. Usul kuralları ve karar verme süreci güçlendirilecek, Parti komitesi ile rektörün gücü yasaya uygun dağıtılacaktır. Üniversite rektörlerinin seçilmesi ve atanması süreçleri düzene konulacaktır. Disiplinlerle ilgili konularda, akademik değerlendirmede ve gelişimde, akademik komisyonun rolüne büyük önem verilecektir. Profesörlerin akademik araştırmalarını kolaylaştırmak için uygulanabilir yöntemler araştırılacak; kendilerine, öğretim, araştırma ve okul yönetimi konularında geniş ölçüde rol verilecektir. Öğretmen kongreleri ile personel ve öğrenci kongreleri oluşturulması güçlendirilecek; toplu örgütlerin rolleri öne çıkarılacaktır.

Kurum oluşturulmasını güçlendirme. Her tür yükseköğretim kurumu, yasaya uygun bir şekilde yönetmeliklerini belirlemeli, yönetim ve işlevlerinde bu yönetmeliğe uygun davranmalı, akademik özgürlüğe saygı göstermeli ve arkadaşça ve samimi bir akademik

ortam oluşturmalı, atama, öğretim ve yönetim konularında her yönüyle uygun sistemleri yürürlüğe sokmalıdırlar. Ayrıca, bilimsel değerlendirme çerçeveleri ve teşvik edici mekanizmalar oluşturmalıdırlar.

Toplumla işbirliğini arttırma. Üniversite konseylerinin veya yönetim kurullarının kurulması için araştırmalar yapılacaktır. Okul gelişiminde kamu desteğinin güçlendirilmesi ve denetimin gerçekleştirilmesi için, uzun vadeli etkileri olan mekanizmalar oluşturulacaktır. Okul gelişiminde sanayi ve işletmeleri ile yakın işbirliği için uygun yöntemler denenecek; yükseköğretim kurumları, araştırma enstitüleri ve sosyal örgütler, Kaynaklarının paylaşım şeklini geliştirecektir. Etkili koordinasyon ve işbirliği mekanizmaları oluşturulacak; böylece, yükseköğretim kurumları ekonomik gelişime ve sosyal ilerlemeye daha iyi hizmet edebilecektir. Üniversite lojistiğinin dış kaynaktan temini sağlanacaktır.

Profesyonel değerlendirmeyi ilerletme. Profesyonel kurumlar ve aracı kuruluşlar, disiplinlerin, öğretim elemanlarının ve derslerinin seviye ve niteliğini değerlendirmeleri için teşvik edileceklerdir. Bu amaçla, bilimsel ve standart bir değerlendirme sistemi oluşturulacaktır. Birinci sınıf uluslararası eğitim değerlendirme kuruluşları ile Çinli niteliklere haiz bir üniversite değerlendirme yaklaşımı oluşturulması için işbirliği yöntem ve araçları araştırılacaktır. Üniversite niteliği konusunda yıllık rapor yayınlama sistemi geliştirilecektir.

(41) İlk ve ortaokul yönetimini geliştirme

İlk ve ortaokullarla mesleki okulların yönetiminde müdürleri sorumlu tutan sistemin geliştirilmesi gerekmektedir. Okul müdürlerinin yeterlilik gereksinimleri ve atanma yöntemleri de geliştirilecektir. Okul konseyleri ve diğer yönetsel araçlar uygulamaya sokulacak; öğretmen, personel ve çalışanların kongreleri geliştirilecektir. Karar verme mekanizmaları, bilimsel ve demokratik bir temele dayandırılacaktır. Orta dereceli mesleki okullar müfredat düzenlemelerinde daha fazla söz sahibi olacaklardır. İlk ve ortaokullarda veli birlikleri kurulacaktır. Toplum ve profesyoneller okul yönetimi ve denetimine katılmaya davet edileceklerdir. İşletmelerin orta dereceli meslek okullarının gelişimindeki rolü vurgulanacaktır. Orta dereceli meslek okulları ile sanayi ve işletmeler arasında işbirliği mekanizmaları oluşturulacaktır.

Bölüm 14: Okul İşletme Sisteminde Reform

(42) Okulların işletme sistemlerindeki reformu hızlandırma

Eğitimin kamu yararına olduğu prensibi her zaman öncelikle vurgulanacaktır. Okulların farklı eğitim şekilleri sunduğu, hükümetin yönlendirmesi ve halkın katılımıyla çoklu şekilde işletildiği sağlıklı ve güçlü bir sistem kurulacak; devlete ait ve özel okullar aynı anda büyürlerken, hükümetin okulların işletilmesinde nasıl liderlik yapacağı konusunda bir model geliştirilecektir. Toplumun eğitime katılmasına, eğitimin canlılığını daha da arttırmasına ve kamunun çok katmanlı ve farklı eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında inisiyatif almasına büyük önem verilecektir.

Kamu okul sisteminin devam eden reformu daha da derinleştirilecek; sanayiler, işletmeler ve kurumların devlet okullarının işleyişine katılmaları, zayıf okulların gelişimlerini desteklemeleri, mükemmel eğitim kaynaklarını arttırmaları, okul işletme çabalarına hayat vermeleri ve okulun işleyişinde verimliliği arttırmaları teşvik edilecektir. Devlet okulları ile okulların delege edilmiş yönetimleri arasında deneysel okul işletme girişimleri gerçekleştirilecek; okul işletmenin farklı yolları ve okulların performansının arttırılması yöntemleri incelenecektir.

Zorunlu olmayan eğitimin sunuş şekli geliştirilecektir. Hükümet destekleyici politikalar uygulayacak, adil rekabeti destekleyecek ve hükümet dışı fonları farklı kanallardan eğitime yönlendirecektir.

(43) Hükümet dışı eğitime güçlü destek.

Hükümet dışından finansmanı sağlanan eğitim, eğitimin büyümesi için önemli bir kaynak ve eğitim reformunun arkasındaki itici güçtür. Her kademedeki hükümetler, hükümet dışı eğitimin geliştirilmesini önemli bir görev olarak görmeli, bu tür okullara bağış ve yatırımı desteklemeli, özel sektörünü münferit veya müştereken okul işletmesini teşvik etmelidirler. Bağımsız yüksekokulların yönetim ve işletme mekanizmaları geliştirilecektir. Okul işletme sistemi ve yeteneklerin geliştirilmesi mekanizması yenilenecek; öğretmen niteliği en iyi kalitedeki hükümet dışı okulları ayırt edici özelliklerle öne çıkaracak şekilde geliştirilecektir.

Hükümet dışı okullar ve öğrencileri, devlet okulu muadilleri ile aynı yasal statüde olacak ve hükümet dışı okulların karar verme yetkisi güvence altına alınacaktır. Bu tür

okullara yönelik ayrımcı politikalar belirlenecek ve düzeltililecektir. Hükümet dışı eğitim gelişimini teşvik edici politikalar oluşturulacak ve iyileştirilecektir. Nitelikli hükümet dışı yükseköğretim kurumları, belirlenmiş süreçler doğrultusunda, lisans ve lisansüstü unvanlar verebilecek şekilde, delege edilecektir. Bu okullardaki öğretmenler için işleyebilecek bir sosyal güvenlik sistemi benimsenecek ve geliştirilecektir.

Hükümet dışı okullara mali destekle ilgili politikalar iyileştirilecektir. Hükümet, bu okulların eğitim ve öğretim görevlerine itibar edecek ve eğitim fonlarını uygun şekilde tahsis edecektir. Mümkün olan yerlerde, ilçe seviyesi ve üzerindeki hükümetler, bu okulları destekleyici fonlar oluşturacaktır. Devlet; hükümet dışı eğitime önemli ölçüde katkı yapan örgüt, okul ve bireyleri ödüllendirecektir.

(44) Hükümet dışı okulları yasaya göre yönetme

Eğitim Bakanlıkları, hükümet dışı eğitimin genel koordinasyon, planlama ve yönetimini sağlamakla görevli birimleri oluşturacaktır. Kâr amaçlı ve kâr amacı gütmeyen hükümet dışı okulların sınıflandırılması sağlanacaktır. Hükümet dışı okulların tüzel kişilik olarak kayıtlarında standardizasyon sağlanacaktır. Hükümet dışı okulların yönetim yapılarının ticari örgütler gibi olması düzeltililecektir. Bu okullarda, okul müdürlerinin yasalara uygun şekilde yetkilerini kullanabilmelerini güvence altına almak için, okul konseyleri veya yönetim kurulları oluşturulacaktır. Aşamalı bir şekilde bir denetim sistemi geliştirilecektir. Parti örgütleri, kendi hükümet dışı okullarının yönetimlerinde aktif bir rol almalı, bu tür okullar için olan denetçi komiserler sistemi geliştirilmelidir. Öğretmen, personel ve işçilerin, hükümet dışı okulların demokratik yönetim ve denetimine katılma hakları uygulanmalıdır. Hükümet dışı okullardaki değişiklikler ve kapanmalarla ilgili yasal mekanizmalar oluşturulacaktır. Hükümet dışı okulların mülkiyet hakları iyi bir şekilde tanımlanacaktır. Bu okullardaki finansal, muhasebe ve kıymet yönetim sistemleri yasaya uygun oluşturulacaktır. Hiçbir örgüt veya kişinin, okul kıymetlerine el uzatmasına, okulun fonlarını gizlice kullanmasına veya okulun parasını zimmetine geçirmesine müsaade edilmeyecektir. Hükümet dışı okulların işletme risklerine karşı gerekli önlemler alınacak ve bir bilgi açıklama sistemi kurulacaktır. Bu okulların yönetim ve denetimine kamu katılımı arttırılacak ve performanslarının değerlendirilmesi yakından takip edilecektir.

Bölüm 15: Eğitim Yönetimi Sisteminin Reformu

(45) Güçlü koordinasyon ve iyi tanımlanmış haklar ve sorumluluklarla eğitim yönetimi sistemini geliştirme

Hükümetin işlevlerinin aktarılması ve âdem-i merkeziyetçiliğe odaklanılacak, eğitim yönetimi sistemindeki reform derinleştirilecek ve kamu eğitim hizmetleri geliştirilecektir. Her kademedeki hükümetlerin sorumlulukları iyi tanımlanacak, okulların işletilmesi ile ilgili uygulama kuralları belirlenecektir. Hükümet idaresi, okulun işletilmesi ve değerlendirilmesinin ayrılması çabaları arttırılacak; böylece, hükümetin günlük işlerinden ayrılmış, iyi planlanmış, iyi koordine edilmiş, hak ve sorumlulukları açıkça belirlenmiş bir eğitim sistemi ortaya çıkacaktır. Merkezi hükümet eğitimi birleştirilmiş bir liderlik ve yönetim altında toplayacak; gelişim planları, ilkeleri, politikaları ve temel kıyaslamaları hazırlayacak; disiplinlerin tasarımlarını, türlerini ve yapıları ile coğrafi dağılımlarını optimize edecek; deneysel eğitim reform için tüm düzenlemeleri yapacak; bölgesel eğitim gelişimi için birleştirilmiş planlama ve koordinasyonu gerçekleştirecektir. Yerel hükümetler, devlet ilkelerinin ve politikalarının uygulanmasından sorumlu olacak, pilot eğitim program reformlarını uygulayacak; kendi yasama bölgelerindeki eğitim reform, gelişimi ve istikrarlılığından sorumlu olacaklardır.

(46) Yerel (eyalet) idarenin genel eğitim planlamasını hızlandırma

Yerel hükümetlerin, kendi bölgelerindeki her kademedeki eğitimin genel planlama ve koordinasyonu yetkileri arttırılacaktır. Zorunlu eğitimin yönetimini koordine edecek, kırsal ve kentsel zorunlu eğitimde dengeli bir gelişim sağlayacak, yasaya uygun bir şekilde zorunlu eğitim için mali sorumluluklarını yerine getirecektir. Yerel hükümetler, ayrıca, normal liselerin ve orta dereceli meslek okullarının rasyonel bir şekilde dağılımlarını sağlayacak, lise eğitiminin evrenselleşmesi çabalarını hızlandıracak, geri kalmış bölgelerin lise eğitimlerini geliştirebilmeleri için daha fazla destek sağlayacak; mesleki eğitimin koordineli gelişimini ve kamu kaynaklarının paylaşımını sağlayacak; mesleki eğitimin geliştirilmesinde sanayi ve işletmeleri destekleyecek; yerel hükümetlerin yükseköğretimin idaresinde liderlik rolünü oynadıkları sistemi geliştirecek; yükseköğretim kurumlarının coğrafi dağılımlarını belirleyecek; disiplinlerin ve öğretim alanlarının tasarımlarını oluşturacak veya yeniden

düzenleyecek; ve yükseköğretimin yönetimini ve okul işletme yeterliliğini geliştirecektir. Yerel hükümetler, ön lisans diploması veren yükseköğretim kurumlarının kurulmasını inceleyecek ve onları destekleyecek; lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarının kurulmasını destekleyecek; lisansüstü eğitim konusunda ise, yerel hükümetler, bu tür eğitimleri verebilecek fakülteleri veya bölümleri belirleyecektir. Yerel hükümetler düzeyinde veya daha alt kademelerdeki mali transfer ödeme sistemleri geliştirilecek, az gelişmiş bölgeler için mali destek arttırılacaktır. Yerel hükümetler, devletçe belirlenmiş standartlar ve yerel koşullara uygun olarak, her kademe ve türdeki okulların operasyonel koşullarını ve öğretim elemanlarının sayılarını tespit etmek için uygun icracı kıyaslamalar belirleyecek; genel bir plan kapsamında kapsamlı eğitim reformunu destekleyecek; eğitimde bölgesel işbirliğini kolaylaştıracak; ve sosyoekonomik gelişim için eğitim hizmetini yükseltecektir. Şehirlerin, kasabaların ve daha küçük düzeydeki yerlerin hükümetleri desteklenecek, sorumluluklarını yerine getirmeleri ve kendi bölgelerindeki farklı türdeki okulların işletilmesinde iyi iş çıkarmaları için uyarılacaktır.

(47) Eğitimle ilgili hükümet fonksiyonlarını değiştirme

Her kademedeki hükümetler, genel planlama, politika rehberliği, denetim ve yönetim, kamu eğitimi hizmeti sağlanması, sağlam bir kamu eğitim hizmeti çerçevesi oluşturulması, temel kamu eğitiminin aşamalı bir şekilde eşitlenmesi, eğitimde adaletin sağlanması ve düzenin sürdürülmesi gibi görevlerin hakkıyla gerçekleştirilmesi için yoğun çaba göstereceklerdir. Okulların doğrudan yönetimindeki monoton uygulamalarını değiştirmeli; yasama, finansman, planlama, bilgi hizmeti, politika rehberliği ve gerekli idari önlemleri maksimum düzeyde kullanmalı; gereksiz idari müdahaleleri minimuma indirilmelidirler.

Hükümetin politika kararlarının bilimsel temelini sağlamlaştırılması ve idarenin etkililiğinin güçlendirilmesi için, temel eğitim politikaları duyurulmadan önce, karar verme süreçleri standardize edilmeli, açık tartışmalar gerçekleştirilmeli, insanların fikirleri kapsamlı bir şekilde öğrenilmelidir. Eğitim reform ve gelişimine destek sağlama ve tavsiyede bulunmanın yanı sıra eğitimle ilgili temel politika kararlarının bilimsel olarak desteklenmesi için, bir eğitim danışmanlık komisyonu kurulmalıdır. Eğitimle ilgili temel devlet standartları oluşturulmalı ve geliştirilmelidir. Düzenli

aralıklarla izleme ve değerlendirme raporları yayınlayacak bir ulusal eğitim kalitesi izleme ve değerlendirme örgütü kurulmalıdır. Eğitimle ilgili denetim sıkılaştırılmalı, araştırma ve hesap verme mekanizmaları geliştirilmelidir.

Eğitim hizmeti veren profesyonel örgütleri geliştirmek için, söz konusu aracı kurumların sisteme girişleri, mali destekleri, denetimleri ve öz disiplinleri konusunda belirleyici çerçeveler düzenlenecektir. Ticaret örgütlerinin, uzmanlık kuruluşlarının, vakıfların ve diğer sosyal örgütlerin, eğitim kamu yönetimindeki rolüne önem verilecektir.

Bölüm 16: Çin'in Eğitimini Daha İleri Düzeyde Açma

(48) Uluslararası değişimleri ve işbirliğini destekleme

Eğitimi dış dünyaya açarak, farklı kademelerde ve geniş bir çerçevede eğitim değişim ve işbirliği programları uygulayarak ve eğitimin uluslararası seviyesini yükselterek reforme etmek ve geliştirmek önemlidir. Ülkemizdeki eğitim reform ve gelişimini hızlandırmak ve eğitim alanında ulusumuzun küresel pozisyonunu, etkisini ve rekabet edebilirliğini desteklemek için, dünyada eğitimde ileri düzeydeki kavram ve deneyimler benimsenecektir. Çin ekonomisinin ve toplumunun dünyaya açılma gereksinimini karşılamak için, küresel vizyona sahip, uluslararası kurallara hakim ve uluslararası ilişkiler ile rekabette yer alabilecek yetenekte, çok sayıda yetenek geliştirilecektir.

(49) Yurtdışında nitelikli eğitim kaynakları sunma

Eğitim, öğretim, araştırma görevleri ve benzeri projeleri yerine getirmek üzere ülke dışındaki ünlü okulların, eğitim kurumlarının, araştırma enstitülerinin ve şirketler ile işbirliği imkânlarını araştırmak önem taşımaktadır. Her kademedeki ve türdeki okullar, farklı şekillerdeki uluslararası değişim ve işbirliğine açık olmaları için teşvik edilecek, yabancı partnerlerle birlikte örnek nitelikte müşterek okullar ve müşterek projelerin yürütülmesinde özenli olunacaktır. Nitelikli eğitim kaynaklarının yurtdışından temin edilmesi için çoklu yaklaşımlar araştırılacaktır.

Daha fazla sayıda dünya çapında uzman ve akademisyenin, Çin'de öğretim, araştırma ve yönetim pozisyonları için ülkeye çekilmesi amacıyla çaba gösterilecek, deniz aşırı ülkelerden üst düzey profesyoneller ve akademik ekipler planlı bir şekilde ülkeye davet edileceklerdir. Nitelikli ders kitapları ithal edilecek, üniversitelerdeki yabancı öğretim

elemanı yüzdesi arttırılacaktır. Farklı ülkelerde ve bölgelerde çalışmalarını tamamlayan daha fazla Çinli öğrencinin ulusa hizmet etmek üzere ülkeye dönmesi sağlanacaktır.

(50) Değişim ve işbirliğinin arttırılması

Çin, üniversiteleri ve farklı ülke ve bölgelerden akademik kuruluşlar arasında akademik kredi ve derecelerin tanınmasını kolaylaştırmalıdır. Öğrenci ve öğretmen değişimine, akademik kredilerin karşılıklı tanınmasına, Çinli ve yabancı üniversiteler arasında akademik unvanların karşılıklı veya müştereken tanınmasına daha fazla destek verilecektir. Çinli üniversiteler ile yabancı karşılıkları arasında işbirliği arttırılacak, işbirlikçi öğrenme platformları ve araştırma projeleri kurulacak, temel ve yüksek teknolojide işbirlikçi üst düzey araştırmalar desteklenecektir. Çinli ve yabancı ilk ve ortaokullar ile meslek okulları arasındaki değişim ve işbirliği arttırılacaktır. Kùltürler arası iletişimin düzeyini arttırmak ve öğrencilerin farklı ülke ve kùltürleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için, uluslararası anlayışı güçlendirmeyi amaçlayan eğitim güçlendirilecektir.

Üstün nitelikli Çinli eğitim kurumlarının denizaşırı branşlar açmaları, uluslararası değişimler, işbirliği ve eğitim hizmetini üstlenmeleri teşvik edilecektir. Çincenin başka ülkelerde yabancı dil olarak öğretilmesinin desteklenmesi ve Konfüçyüs Enstitülerinin verdiği eğitimin niteliğinin arttırılması için her türlü çaba gösterilmelidir. Eğitime verilen uluslararası destek arttırılacak; böylece, diğer gelişmekte olan ülkelerdeki profesyonellerin eğitilmesi ve geliştirilmesi sağlanacaktır. Çinli üniversite mezunlarının denizaşırı gönüllü hizmetlerini daha fazla alanda ve daha çok kanal aracılığıyla gerçekleştirebilmeleri için bir çerçeve oluşturulacaktır.

Hükümet destekli öğrencilerin yurt dışında çalışmak üzere gönderildikleri mekanizma yenilenecek ve geliştirilecek, yurtdışındaki elit üniversite ve araştırmak merkezlerinde öğrenim görmek üzere belirlenen seçkin öğrencilerin adil ve açık rekabetle seçilmesi sağlanacaktır. Masraflarını kendileri karşılayarak yurt dışında eğitim gören öğrenciler için politika rehberliği güçlendirilecek, başarılı olanlar için mali destek ve ödüller arttırılacaktır. "Öğrencilerin yurt dışında öğrenim görmeleri için desteklenmeleri, çalışmalarını bitirmelerini müteakiben geri dönmeye teşvik edilmeleri, geri dönmek veya ayrılmak için özgür oldukları" politikası sürdürülecek, yurt dışında öğrenim görenlere sunulan hizmetler desteklenecektir.

Daha fazla sayıda uluslararası öğrencinin ülkemizde öğrenim görmesine izin verilecektir. Çin hükümeti bursları arttırılacak, özellikle diğer gelişmekte olan ülkelerin öğrencilerine finansal destek verilecek, öğrenim görmek üzere ülkeye gelen öğrencilerin yapısı optimize edilecektir. Çin'deki üniversite eğitimlerine başlamadan önce uluslararası öğrencilere temel dersler verilecek; Çin üniversitelerinde daha fazla disiplin yabancı dillerde öğretilecek; Çin'de öğrenim görenlerin eğitim niteliği geliştirilecektir.

UNESCO ve diğer uluslararası örgütlerle işbirliği arttırılacaktır. Bu ulus, eğitimde ikili, çoklu, bölgesel ve küresel işbirliğinde daha aktif olarak yer alacaktır. Çin, ayrıca, uluslararası örgütlerin eğitim politikalarının, kurallarının, düzenlemelerinin ve standartlarının incelenmesi ve oluşturulmasında aktif olarak yer alacaktır. Eğitimle ilgili üst düzey uluslararası değişimler, işbirliği ve politika diyalogları için platformlar oluşturulacak; eğitim araştırmaları ve inovasyonda küresel değişim ve işbirliği pekiştirilecektir.

Ana kara ile Hong Kong, Makao ve Tayvan arasındaki eğitim değişimleri ve işbirliği arttırılacaktır. Değişimin içeriğinin genişletilmesi ve yeni işbirliği yolları geliştirilmesiyle, ortak eğitim gelişimi desteklenmelidir.

IV. TEMİNATLAR

Bölüm 17: Öğretmen Ekibinin Güçlendirilmesi

(51) Geniş çaplı bir nitelikli öğretmenler ekibinin kurulması.

Öğretmenler uzun vadeli eğitimin temelini oluştururlar. İyi öğretmenler yüksek nitelikli eğitim için çok önemlidirler. Bu nedenle, öğretmenlerin statüsünü iyileştirmek, haklarını korumak, maaşlarını ve yan ödemelerini arttırmak ve öğretmenliği saygın bir mesleğe dönüştürmek zorunludur. Ayrıca, öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda tavizsiz olmak, erdemliliklerini güçlendirmek, yüksek nitelikli ve ahlaken dürüst, öğretmenlikte deneyimli, iyi yapılanmış ve dinamik profesyonel öğretmenler ekibi oluşturmak için çaba göstermek de önem taşımaktadır.

(52) Öğretmenler arasında profesyonel etiğin desteklenmesi

Öğretmenlerin, öğrencilere bilgi aktarma ve onları eğitme sorumlulukları ve misyonlarının güçlendirilmesi açısından, kariyer hedefleri ve çalışma etiği konularında

eğitilmeleri hızlandırılacaktır. Öğretmenlere, öğrencileri ile ilgilenmeleri, akademik çalışmalarında dikkatli ve gayretli olmaları, ün ve kazancı önemsememeleri, öz saygı ve öz disipline değer vermeleri, öğrencilerini kişisel karizmaları ve eğitsel mükemmellikleri ile etkilemeleri, öğrencilerin sağlıklı bir şekilde büyümeleri için onlara rehberlik etmeleri sürekli hatırlatılacaktır. Öğretmenlerin sınavlarında, atamalarında, işe alınmalarında ve değerlendirilmelerinde ahlaki davranış en önemli faktör olacaktır. Akademik çalışma etiği ve atmosferinin güçlendirilmesi, akademisyenlikte aceleciliğin aşılması, her türlü akademik suiistimalin araştırılması ve cezalandırılması için alınacak tedbirler belirlenecek ve uzun vadeli etkili mekanizmalar oluşturulacaktır.

(53) Öğretmenlerin profesyonel verimliliklerini arttırma

Öğretmenlerin gelişim ve eğitimleri için planlar yapılacak ve sistem geliştirilecektir. Öğretmenlerin yapısı optimize edilecek, akademik ve pedagojik yeterlilikleri arttırılacaktır Aynı zamanda mühendis, akademik lider ve okul müdürü olan anahtar öğretmenler, ileri düzeyde çalışmalar ve eğitim, akademik değişim ve projelere mali destekle yetiştirileceklerdir. Farklı disiplinlerdeki ünlü öğretmenler ve mentorlar öne çıkarılacaktır.

Özellikle kırsal bölgelerdekiler olmak üzere ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kapasiteleri güçlendirilecektir. Kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin pozisyonlarının doldurulması için mekanizmalar geliştirilecektir. Daha fazla sayıda seçkin profesyonelin okullarda öğretmenliği cazip bulmaları için çerçeveler ve politikalar benimsenecektir. Öğretmenlik bölümleri öğrencilerine ücretsiz eğitim daha geliştirilecektir. Öğretmenleri kırsal bölgelerde zorunlu eğitim gerçekleştiren okullara çekmek amacıyla, özel öğretim pozisyonları açmak için hazırlanan bir plan daha kararlılıkla uygulanacaktır. Üniversite mezunlarını uzak bölgelerde öğretmenlik yapmaya teşvik edebilmek için yürütülebilecek bir tazmin mekanizması geliştirilecektir. Finansmanı hükümetlerin bütçesinden sağlanmak kaydıyla öğretmenlerin eğitim sistemi geliştirilecektir. Tüm öğretmenler beş yılda bir eğitimden geçecektir. Azınlıkların yaşadığı bölgelerde iki dilli eğitim güçlendirilmelidir. Okul müdürlerinin eğitimi arttırılacak, mekanik eğitim yapan öğretmenler ve sınıf danışmanlarına hak ettikleri önem verilecektir. Öğretmen eğitiminde reform, öğretmenlik bölümlerinin en önemli rolü oynadığı açık ve esnek bir

eğitim sistemi ile köklendirilecek, büyük çaplı üniversiteler sürece dahil olabilecektir. Eğitim yöntemi yenilenecek, alan çalışması ve diğer pratik etkinlikler güçlendirilecek, öğretmenlerin çalışma etiği ve öğretim yeterlilikleri pekiştirilecek, genel olarak eğitimin niteliği arttırılacaktır.

Meslek okulu ve yüksekokul öğretmenlerinin dereceleri yükseltilecek, bu aşamada, hem öğretmenlik hem de mühendislik sertifikası olanların arttırılmasına özellikle önem verilecektir. Meslek okulu ve yüksekokul öğretmenlerinin daha yoğun eğitim almaları sağlanacaktır. Yüksekokullar ve büyük ve orta ölçekli işletmelerin, çabalarını öğretmen-mühendis eğitim merkezleri kurmaya odaklamaları teşvik edilmelidirler. Öğretmenlerin işletmelerde mühendis olarak çalışmaları için uygun bir plan hazırlanacak; personel bürokrasisi düzenlenerek tecrübeli mühendisler ve teknisyenler ile yetenekli işçilerin meslek okullarında veya yüksek okullarda tam veya yarı zamanlı öğretmen olarak istihdam edilmeleri sağlanacak; teknik veya mesleki nitelikleri de olan öğretmenlerin yüzdesi arttırılacaktır.

Özellikle orta yaşlı ve genç öğretmenler ile yenilikçi takımlardan oluşturmaya gayret ederek, üstün nitelikli bir yüksekokul öğretmeni ekibini bir araya getirmek büyük önem taşımaktadır. Yüksekokul/üniversite öğretmenlerinin, öğretimde, yenilikçi araştırmalarda ve sosyal hizmetteki yeterlilikleri yoğun bir şekilde geliştirilecektir. Yenilikçi öğretmenler ve araştırmacıları bir araya getirmek amacıyla disiplinler ve örgütler arası işbirliği arttırılacaktır. Personel ve ücret yönetimi yenilenecek; böylece, öğretmenlerin içtenlikle öğretim ve araştırmaya adanmaları, seçkin orta yaşlı ve genç öğretmenlerin öne çıkmaları sağlanacaktır. Denizaşırı ülkelerden üstün nitelikli yetenekleri getirmek için tasarlanmış Cheung Kong Burs Ödülü (*the Cheung Kong Scholarship Awards*) ve Seçkin Genç Bilim Adamları Ulusal Ödülü (*the National Award for Outstanding Young Scientists*) gibi ödüller, yüksekokullarda küresel ölçüde etkili akademik liderler edinmek amacıyla kullanılmak üzere destekleneceklerdir.

(54) Öğretmenlerin sosyal statülerini, maaşlarını ve yan ödemelerini arttırma

Üstün yeteneklileri okullarda öğretmenlik yapmaya özendirme ve öğretmenliği yaşam boyu süren bir adanma yapma çabasının bir parçası olarak, öğretmenlerin çalışma, öğrenme ve yaşam koşulları sürekli olarak iyileştirilecektir. Öğretmenlerin ortalama maaşlarının, memurların ortalamasından yüksek olmasını (en azından düşük

olmamasını) güvence altına almak ve istikrarlı bir şekilde yükseltmek için yasal düzenlemeler yapılacaktır. Öğretmenler için performansa dayalı maaş sistemine geçilecektir. Maaş ve akademik ve idari unvanların akreditasyonu konularındaki politikalar, uzak ve kırsal bölgelerde zor koşullarda çalışan öğretmenlerin lehine düzenlenecektir. Bu öğretmenlerin harçlıkları arttırılacaktır. Kırsal bölgelerdeki okulların öğretmenleri için özel yatakhaneler inşa edilmelidir. Öğretmenler için lojman imkânları araştırılacak ve geliştirilecektir. Öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşulları iyileştirilecek, fiziksel ve ruhsal sağlıklarına önem verilecektir. Öğretmenlerin sağlık ve emeklilik sigortaları ile diğer sosyal güvenlik politikaları uygulamaya sokulacak ve geliştirilecektir. Devlet, kırsal bölgelerde uzun süre çalışmış veya üstün katkılarda bulunmuş öğretmenleri ödüllendirecektir.

(55) Öğretmenlerin üzerindeki idareyi düzenleme

Öğretmenlerin izin sistemi yeniden düzenlenecek ve sıkı bir şekilde uygulanacaktır. Devlet öğretmenlerin istihdamı için yeterlilik standartlarını belirleyecek, resmi eğitim kayıtları ve ahlaki davranışlar için gereksinimleri güncelleyecektir. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yeterlilikleri düzenli aralıklarla kaydedilecek, bu tür yeterliliklerin sınav ve sertifikasyonu yerel düzeydeki eğitim idaresi birimlerince gerçekleştirilecektir. Kasaba seviyesindeki eğitim idaresi birimleri, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin istihdam, akreditasyon, eğitim ve ölçme-değerlendirmelerinin yasal düzenlemelere uygun olarak yapılmasından sorumludurlar.

Kırsal ve kentsel bölgelerdeki ilk ve ortaokullardaki öğretim personelinin sayısı ile ilgili standartlar, kırsal bölgelerdeki ve sınır bölgelerindeki okullar için tercihli standartlar belirlenmek kaydıyla, aşamalı olarak birleştirilecektir. Yüksekokul öğretim elemanları ile anaokulu öğretmenlerinin sayıları ile ilgili standartlar da ayrıca belirlenecektir. İlk ve ortaokullardakilerle meslek okullarındaki öğretmenlerin akademik unvanlarının sıralanışı birleştirilecek, bu okullarda kıdemli akademik unvanlar ve öğretim pozisyonları belirlenecektir. Okuldaki pozisyonlarla ilgili idari çalışmalar sıkılaştırılacak, istihdam süreçleri yenilenecek, işveren faaliyetleri düzenlenecek, öğretmenlerin çalışması ve yenilik yapmasını sağlayacak teşvik mekanizmaları geliştirilecektir. Zorunlu eğitim okullarındaki öğretmenlerin ve müdürlerin rotasyon mekanizmaları geliştirilecektir. Kentlerdeki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kıdemli

unvan ve pozisyonlara başvurabilmek için, prensip olarak, kırsal bölgelerdeki okullarda veya öğretim personeli ve tesisleri yetersiz okullarda en az bir yıl çalışmış olmalıdırlar. Öğretmenlerin yönetimi sıkılaştırılacak, öğretmenlikten uzaklaştırma için sağlam mekanizmalar geliştirilecektir. Okul müdürleri için katı yeterlilik gereksinimleri geliştirilecek ve bir unvan yapısı hazırlanacak; okul müdürlerinin pozisyonlarını profesyonel eğitimcilerle doldurma çabası, aralarında profesyonelliği destekleme ve okul yönetim yeterliliklerini geliştirme amacıyla desteklenecektir.

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yenilikçi uygulamalara girişmelerini, eğitimin felsefe, yöntemi ve uygulamalarına yeni fikirler aktarmalarını, ayırt edici öğretim ve okul yönetim stillerini geliştirmek için uygun koşullar sağlanmalıdır. Bir eğitimciler ekibi öne çıkarılacaktır. Okullar eğitimcilerin eline bırakılmalıdır. Model öğretmenlerin övgüye değer çabaları etkili bir şekilde takdir edilecek ve kamuya duyurulacak, üstün katkılara sağlamış öğretmen ve eğitim çalışanlarına onur unvanları verilecektir.

Bölüm 18: Eğitim Girdisini Güvence Altına Alma

(56) Eğitim yatırımı artırma.

Uzun vadeli ulusal gelişimin desteklenmesi için eğitimin finansmanı temel ve stratejik bir yatırımdır; eğitimin finansmanı, ayrıca, eğitim için somut bir temel ve devlet bütçesinin temel işlevlerindendir. Hükümet girdisi temel kaynak olmak üzere, eğitim için kullanılacak fonun farklı alanlardan derlendiği sistem güçlendirilecek ve eğitim yapılan toplam yatırımı büyük ölçüde arttırılacaktır.

Her kademedeki hükümetler mali harcamaların yapısını optimize edecek, farklı gelirleri koordine edecek ve harcamada eğitime öncelik verecektir. Eğitim Yasası ve ilgili mevzuat sıkı bir şekilde uygulanacak; böylece mali bütçe ve ek gelirlerinin, eğitimin öngörüldüğü şekilde büyümesini güvence altına alacak şekilde dağıtılması sağlanacak; eğitime ayrılan mali kaynağın büyüme oranının bütçedeki normal gelir oranının üzerinde olmasına; öğrenci başına ortalama eğitim maliyetinin, kamu harcamasının ve öğretmenlerin maaşlarının düzenli bir şekilde artmasına dikkat edilecektir. Katma değer vergisinin %3'üne denk gelecek bir eğitim ek vergisi, iş vergisi ve tüketim vergisi uygulamaya konacak ve özellikle eğitimsel taahhütlere harcanacaktır. GSYH'de eğitime ayrılan harcama (kamu harcaması) 2012 itibarıyla %4'e çıkarılacaktır.

Hükümet dışı yatırım eğitim yatırımının önemli bir kısmını oluşturacaktır. Her türden düşüncenin okul işletme isteği harekete geçirilecek ve daha fazla sosyal fonun eğitime aktarılması için kanallar oluşturulacaktır. Uygun finansal, mali, vergisel ve arsa kullanım politikaları yürürlüğe sokularak hükümet dışı bağışların ve yatırımın okullara kanalize edilmesi sağlanacaktır. Zorunlu olmayan eğitim için masrafların paylaşıldığı mekanizmalar geliştirilecek; ekonomik gelişim koşulları, eğitim masrafları ve insanların üretim kapasiteleri (*bearing capacity*) ışığında eğitim harcının standartları yeniden düzenlenecektir. Eğitime bağış yapılması için uyarıcı mekanizmalar geliştirilecek, kamu yararı için yapılan bu tür bağışların, bağışçıların vergilendirme öncesi gelirlerinden düşülmesini sağlayacak düzenlemeler de yapılacaktır.

(57) Dağıtım mekanizmasını geliştirme

Her kademedeki hükümetlerin kamu eğitimi hizmetleri sunma sorumlulukları daha detaylı tanımlanacak ve her kademedeki eğitim fonu dağıtım mekanizması, okulun işletilmesi ve uygun şekilde büyümesi için istikrarlı kaynaklar temin edebilecek şekilde iyileştirilecektir. Temel okul işletme gereksinimleri ve temel eğitim ve öğretim ihtiyaçları ışığında, devlet öğrenci başına gider ve öğrenci başına mali tahsisat için standartlar geliştirecektir.

Zorunlu eğitim, bütçe harcamasıyla güvence altına alınacak ve hem Devlet Konseyi hem de farklı kademelerdeki yerel hükümetlerin sorumluluğunda olacaktır. Kırsal bölgelerde zorunlu eğitimin finansmanı ile ilgili olarak, mali yükün, her bir kalem (*item*) bazında, merkezi ve yerel finansman yetkilileri arasında belirli oranda paylaşılmasına dair güvence mekanizması detaylı olarak belirlenecek ve güvence düzeyi teminat altına alınacaktır. Kırsal zorunlu eğitim okullarında ortaya çıkan borçlar, mümkün olan en kısa sürede çözülecektir.

Zorunlu olmayan eğitim öncelikle hükümet tarafından finanse edilecektir. Öğrenciler de masrafın bir kısmını karşılayacak, farklı kaynaklardan sponsorlar olacaktır. Okulöncesi eğitim hem hükümet hem de hükümet dışı sponsorlarca finanse edilecek, aileler yükün bir kısmını karşılayacaktır. Lise eğitimi için mali girdi, farklı kanallardan sağlanan fonlarla desteklenecektir. Ortaöğretimde mesleki eğitimin finansmanı; hükümetler, sanayi, işletmeler ve hükümet dışı alanlardan derlenecektir. Yükseköğretim finansmanı öncelikle sponsorlarca sağlanacak; masrafın makul bir kısmı öğrenciler tarafından

üstlenilecek; yüksekokullar, vakıf ve bağışlar gibi farklı kanallardan fonlar sağlayacaktır.

Kırsal bölgelerde, geri kalmış uzak bölgelerde, sınır bölgelerinde ve etnik özerk bölgelerde eğitime daha fazla finansal girdi sağlanacaktır. Merkezi finansman birimi, az gelişmiş bölgelerde ve etnik özerk bölgelerde eğitimi desteklemek amacıyla transfer ödemelerini arttırırken, bu çabayı engelleyen problemlerle ilgilenir ve belirli alanları güçlendirmeye çalışır.

Ulusal finansal yardım politikasının etkili bir şekilde çalışması sağlanacaktır. Kırsal bölgelerdeki ailelerden maddi durumu yetersiz olanların çocukları ile kentlerde asgari ücretle geçinen ailelerin çocuklarının okulöncesi eğitimlerini desteklemek amacıyla adımlar atılacaktır. Zorunlu eğitim yatılı okullarındaki öğrencilerden muhtaç ailelerin çocuklarına verilen harçlık arttırılacaktır. İlk ve ortaokul öğrencilerinin beslenme düzeyleri iyileştirilecektir. Ulusal bir finansal sistem kurularak, mali güçlük yaşayan ailelerden gelen lise öğrencilerine yardımcı olunacaktır. Mali güçlük yaşayan yüksekokul ve meslek okulu öğrencilerine yönelik finansal yardımla ilgili ulusal politikalar güçlendirilecektir. Öğrenci kredisi sistemi geliştirilecek, yardım amaçlı kredi verme kendi memleketlerinde yapılacaktır. Lisansüstü öğretim harç/ücreti sistemi kurulmalı ve geliştirilmelidir. Lisansüstü öğrencileri için sağlam bir mali destek politikası geliştirilecek; bu öğrenciler için burs imkânları sunulacaktır. Devlet burslarının ekonomik gelişim ve finansal kapasitelere göre yeniden ayarlanabildiği dinamik bir mekanizma geliştirilecektir.

(58) Fon yönetimini sıkılaştırma

Finansman yasaya göre yönetilmeli, finansal ve ekonomik disiplinle sıkı bir şekilde uygulanmalıdır. Bilimsel ve titiz mali yönetim için mekanizmalar oluşturulacaktır. Devlet bütçeleri bilimsel bir temele dayanarak hazırlanacak ve bütçe uygulamasında verimlilik arttırılacaktır. Fon dağıtımının rasyonelliğini sağlamak için yükseköğretimin finansmanı konusunda bir danışma komisyonu kurulacaktır. Okulun finansal ve muhasebe sistemleri sıkılaştırılacak, fon kullanımının iç denetim ve kontrolleri güçlendirilecektir. Eğitim finansmanının düzenleyici fonksiyonlarını iyileştirmek için, baş muhasipler deneme amacıyla üniversitelere atanarak fon kullanımında ve kıymet yönetiminde profesyonelliği sağlayacaklardır. Hükümet devlet üniversitelerine baş

muhasipler atayacaktır. Harcamaların denetimi arttırılacak, önemli inşaat projeleri sıkı genel süreç denetimlerine tabi tutulacak; böylece, bu tür fonların standart, güvenli ve etkili şekillerde kullanılması güvence altına alınmış olacaktır. Eğitim harcamalarına dair bir veri bankası oluşturulup düzenli olarak geliştirilerek fon yönetiminin bilgilendirme düzeyi arttırılacaktır. Okulların mali riskleri önlenmelidir. Fonların verimliliğini değerlendirecek bir mekanizma oluşturulacak, önemli projelerde fonların kullanımı yoğun değerlendirme ve incelemeye tabi tutulacaktır. Okullarda devlet kıymetlerinin yönetimi sıkılaştırılacak; bu tür kıymetlerin tahsis, kullanım ve devri sağlam bir temele oturtulacak; böylece kayıplar ve fonların kullanımının faydalılığı arttırılacaktır.

Okullar tarafından toplanan harçlar daha iyi yönetilecek; okulların harç toplama davranışları ve bu harçların kullanımlar standardize edilecektir. Okulların işletilmesinde gayretli ve tutumlu olmak, israf ve savurganlığın yasaklanması, okulların tutumlu olmaya teşvik edilmesi çok önem taşımaktadır.

Bölüm 19: Eğitimde Bilgilendirmenin Hızlandırılması

(59) Bilgi altyapısının oluşturulmasını hızlandırma

Bilgi teknolojisinin eğitim gelişimindeki devrimsel etkisine dikkat edilecektir. Eğitim bilgilendirmesi kapsamlı bilgilendirme için devlet stratejisi kapsamında ele alınmalı ve eğitim bilgi ağları önceden ayarlanmalıdır. 2020 yılına kadar, kırsal bölgelerdeki ve kentlerdeki tüm okullar ulusal çapta çevrimiçi eğitim hizmeti ağına bağlanacak; böylece, öğretim içeriğinin, pedagojinin ve metodolojinin modernizasyonu sağlanacaktır. Kalite kaynakları ve ileri teknoloji tam anlamıyla kullanıma sunulacak; işletimsel mekanizmalar ve yönetim şekilleri yenilenecek; eldeki kaynaklar entegre edilecek; böylece, karmaşık, verimli ve pratik bir çevrimiçi eğitim altyapısı oluşturulmuş olacaktır. Bilgisayar terminalleri yaygınlaştırılacak, e-kampüslerin inşası hızlandırılacak, İnternet erişimi yaygınlaştırılacaktır.

Kırsal bölgelerdeki okullarda bilgi altyapısının inşasına özel önem verilerek şehirler ile aralarındaki dijitalleşme farkı kapatılacaktır. Çin Eğitim ve Araştırma Ağı (*The China Education and Research Network*) ile Çin Eğitim Uydu Geniş Bant Aktarım Ağı (*The China Education Satellite Broad Band Transmission Net*) üst modele yükseltilecektir. Bilgi sistemleri arasındaki bağlantıyı geliştirmek amacıyla eğitim bilgilendirme için

temel standartlar oluşturulacaktır.

(60) Daha nitelikli eğitim kaynakları geliştirme ve uygulama

Çevrimiçi öğretim kaynakları sisteminin geliştirilmesi, nitelikli uluslararası öğretim kaynaklarının sisteme eklenmesi, çevrimiçi bir müfredat geliştirilmesi, e-kütüphaneler ve sanal laboratuvarlar oluşturulması, eğitim kaynakları ile ilgili açık ve esnek kamu hizmeti platformu kurulması, nitelikli eğitim kaynaklarının yaygınlaştırılmasının ve kamuoyu tarafından kullanılmasının desteklenmesi, sonunda öğrencinin diploma alacağı üstün nitelikli ve üst düzeyde uzaktan eğitimi desteklemek amacıyla e-eğitimin şeklinin yenilenmesi büyük önem taşımaktadır. Kırsal bölgelerdeki ilk ve ortaokullarda uzaktan eğitimin geliştirilmesi için çabalar sürdürülmelidir; böylece, kırsal bölgelerdeki ve sınır bölgelerindeki öğretmenler ile öğrencilerin de nitelikli eğitim kaynaklarına erişmesi sağlanabilecektir.

Bilgi teknolojisi yoğun şekilde kullanıma sokulacak, öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanımdaki yeterlilikleri arttırılacak, pedagojik yaklaşımları güncellenecek ve öğretim sonuçları iyileştirilecektir. Öğrenciler, çalışmak ve bir problemi analiz etme ve çözme becerilerinde daha yetkin olmak amacıyla bilgi teknolojisini bir araç olarak kullanmaları konusunda teşvik edileceklerdir. Bilgi teknolojisinin uygulanması daha hızlı bir şekilde tüm nüfus çapında yaygınlaştırılacaktır.

(61) Devlet eğitim bilgi yönetim sisteminin kurulması

Okulun işletilmesinin bilgilendirilmesi ve standardizasyonunun hızlandırılması için temel okul verileri yönetiminin gerektirdikleri koşul olarak ortaya konacaktır. Hükümet idaresinin eğitim konusunda bilgilendirilmesi arttırılarak temel verilerin birikip toparlanması, genel durumun görülmesi, dinamik izlemenin güçlendirilmesi ve idari verimliliğin arttırılması sağlanacaktır. Her türlü ve her kademedeki eğitim idari kaynakları birleştirilecek; genel politika kuralları için bilimsel referans sağlamak ve kamuoyuna genel eğitim bilgilendirmesi sunmak, idarenin modernizasyon düzeyini sürekli arttırmak için bir devlet kamu eğitim idare hizmeti platformu kurulacaktır.

Bölüm 20: Eğitimde Hukukun Egemenliğini Geliştirme

(62) Eğitimsel mevzuatı geliştirme

Eğitimle ilgili yasal sistemin kurulması, ülkenin hukuka uygun yönetilmesi yönündeki temel stratejik gereksinimle uyumlu olarak hızlandırılacak; böylece, nispeten tam bir Çinli niteliklere haiz sosyalist eğitim yasal mevzuatı sisteminin ortaya çıkarılması sağlanmış olacaktır. Sosyoekonomik gelişim ve eğitim reformu ihtiyaçları doğrultusunda, Akademik Unvanlar Usul Düzenlemeleri ile Eğitim, Mesleki Eğitim, Yükseköğretim, Öğretmenler ve Hükümet Dışı Eğitimin Desteklenmesi Yasalarında değişiklikler yapılacaktır. Sınavlar, okullar, yaşam boyu öğrenme, okulöncesi eğitim ve aile eğitimi ile ilgili yasalar uygulamaya sokulacaktır. Eğitimle ilgili idari düzenlemeler güçlendirilecektir. Yerel hükümetler, yerel eğitim gelişimini arttırmak için, ilgili durumlar karşısında yerel kurallar ve düzenlemeler geliştireceklerdir.

(63) İdarenin her yönüyle hukukiliğinin geliştirilmesi

Her kademedeki hükümetler, eğitimle ilgili görevlerini, kendilerinin hukuka uygun hareket eden hükümetler olmasını sağlayacak gereklere göre davranacak şekilde yapacaklardır. Eğitim idaresinin güçlendirilmesi reformunun yöntem ve araçları araştırılacaktır. Eğitim idaresi sistemi için bir hesap verebilirlik sistemi geliştirilecek; eğitim yasalarını ve kurallarını ihlal edenlerin, eğitilenlerin haklarına tecavüz edenlerin ve eğitimdeki düzeni bozanların adaletin karşısına çıkarılmasında vakit kaybedilmeyecektir. Okulların, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve okul sahiplerinin hak ve menfaatleri yasalarla güvence altına teminat altına alınacaktır. Eğitim bilgisinin kamuoyuna duyurulması sistemi geliştirilecek ve vatandaşların bilme, katılma ve denetleme hakları güvence altına alınacaktır.

(64) Kampüste ileri düzeyde hukuk egemenliği

Okullar, devletin kanunlarına uygun bir şekilde kendi niteliklerini yansıtan anayasalarını, kurallarını ve düzenlemelerini yapacak; yasalara sıkı bir şekilde uyularak yönetilecek; ve öğretim ve yönetim görevlerini uygularken yasalara uyacaklardır. Öğretmenlerin haklarına saygı gösterilecek ve üzerlerindeki idare sıkılaştırılacaktır. Öğrencilerin eğitim hakkı güvence altına alınmalı, ödül ve cezalar adil ve yerinde olmalıdır. Eğitim yardım sistemi hukuka uygun bir şekilde geliştirilecektir.

Yasal bilginin kamuoyunda yaygınlaşması için reklam kampanyaları başlatılmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin hukuksal farkındalıklarını ve vatandaşlık bilinçlerini arttırmaları teşvik edilecek; yasaya aşına olmaları ve ona uymaları sağlanacaktır. Kamu düzenine uymaları için eğitilmeli ve yasalara uyma ve disiplinli olma konularında iyi örnek olmalıdırlar.

(65) Yönetim, denetim ve hesap verebilirliği güçlendirme

Eğitim bölgesi yöneticileri düzenlemeleri oluşturulacak ve eğitim bölgesi yöneticiliği sistemi daha da yenilenecektir. Nispeten bağımsız eğitim bölgesi yöneticiliği kurumları oluşturularak söz konusu yöneticilerin güçlerini doğrudan ve bağımsız bir şekilde kullanabilmeleri sağlanacaktır. Ulusal okul denetim sisteminin daha etkin çalışması sağlanacak ve bir profesyonel okul denetçileri ekibi oluşturulacaktır. Hem idari gözetim hem de akademik denetime eşit önem verilecek, hem gözetim hem de denetim eşit önemde olacaktır. Zorunlu eğitim üzerindeki gözetim ve denetim bir bütün olarak arttırılacak ve okul öncesi ile ortaokul eğitiminde de gerçekleştirilecektir. Hükümetin eğitim mevzuatını ve devlet eğitim politikalarını uygulamasını gözetme ve denetleme faaliyetleri güçlendirilecektir. Gözetim ve denetleme bulgularının yanı sıra problemlerin çözümü için belirlenmiş tarihlerin kamuoyuna duyurulmasını sağlamak amacıyla çerçeveler oluşturulacaktır.

Hesap verebilirlik sistemi katı bir şekilde uygulanacaktır. Okullar, eğitim yasasının uygulanmasının gözetim ve denetiminde, her kademedede yasama mercileri ve bu makamlar tarafından denetime gönderilen personel ile işbirliğine istekli olmalıdır. Etkili gözetim için her kademedede gerekli mekanizmalar kurulacaktır. Hesap denetimi ve diğer özel amaçlı denetimler daha yakından takip edilecektir. Kamu denetimi de ayrıca güçlendirilecektir.

Bölüm 21: Temel Projeler ve Pilot Reform Programları

(66) Düzenlenecek ve uygulanacak temel projeler

Eğitim reformu ve gelişimi stratejik hedefleri çerçevesinde, eğitime erişimde eşitlik fırsatı yaratılması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve sürdürülebilir gelişim kapasitesinin artırılması amacıyla, özellikle zayıf noktaların giderilmesi ve etkili mekanizmaların kurulması çabalarının desteklenmesine odaklanarak, 2010-2020 yılları

arasında bir dizi büyük proje organize edilecek ve yürürlüğe sokulacaktır.

- **Zorunlu eğitim okullarının inşası.** Kırsal bölgelerde ve kentlerde zorunlu eğitimin finansmanı bilimsel planlama, işbirlikçi yönetim ve uygun coğrafi dağılımla güvence altına alınacaktır. İlk ve ortaokul binalarının güvenliğini güvence altına almak için, inşa çabaları metruk binaların yeniden tefrişi ve mevcut olanların depreme karşı güçlendirilmesi ile kırsal bölgelerdeki ve kentlerdeki tüm okul binalarının güvenlik standartlarına uygun hale getirilmesi amaçlanacaktır. Standart altında kalan ilk ve ortaokullar yenilenecek; böylece öğretmenlerin, öğretim araçları ve teçhizatların, zorunlu eğitim için gerekli kitaplar ve spor alanlarının hükümet standartlarını aşamalı olarak karşılaması sağlanacaktır. Kırsal bölgelerde, diğer kentlere işçi gönderen büyük şehirlerde ve geri kalmış bölgelerde yer alan yatılı okulların koşulları yenilenecek veya genişletilecektir; bunlar, köy okullarındaki çocukların, özellikle başka yerlerde çalışan ebeveynlerin çocuklarının, konaklama koşullarını iyileştirmek ve yatılılık ihtiyaçlarını gidermek amacıyla yapılacaktır.
- **Zorunlu eğitim için nitelikli öğretmenlerin eğitimi.** Kırsal bölgelerde yer alan zorunlu eğitim okullarındaki özel öğretim pozisyonlarının sayısını artırma planı, üniversite mezunlarını bu okullara çekmeye devam edecektir. Kırsal bölgelerdeki ilk ve ortaokullarda personeli yetersiz disiplinlere eleman temininde sürdürülebilirlik önemli ölçüde arttırılacak, özellikle uzak bölgelerdeki öğretmen eksikliğinin giderilmesine ve öğretmenlerin eğitime öncelik verilecektir. Zorunlu eğitimde her öğretmene daha fazla eğitim verilirken okul müdürleri için araştırma ve inceleme programları geliştirilecektir. Yüksekokul seviyesinden daha düşük dereceli bir eğitimi olan ilkokul öğretmenlerine daha fazla eğitim verilerek, ilkokul öğretmenlerinin tamamının en azından ön lisans mezunu olması sağlanacaktır.
- **Kırsal bölgelerde okulöncesi eğitimi geliştirme.** Kentlerde, kasabalarda ve köylerde mevcut anaokullarına destek sağlanmalıdır. İç ve batı bölgelerdeki geri kalmış alanlar, atıl durumdaki ilk ve ortaokul binalarının tam olarak kullanmak için ihtiyaç duydukları desteği ve sosyal kaynakları alarak eski anaokullarını yenileyecek veya genişletecek ya da yenilerini inşa edeceklerdir. Kırsal bölgelerdeki anaokulu müdürlerine ve temel branşların öğretmenlerine eğitim verilecektir.

- **Mesleki eğitimin temel yeterliliklerini güçlendirme.** Mesleki eğitimin temel öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesinin desteklenmesi maksadıyla alan çalışması inşasına destek verilecektir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmen-mühendis olmak üzere çift anadal diploması alacak şekilde eğitilecek, teknisyen ve mühendisler tam veya yarı zamanlı öğretmenler olarak meslek okullarında görevlendirileceklerdir. Bazı meslek okullarının mesleki eğitim reformu için model okullara veya belirli alanlarda mükemmel okullara dönüştürülmesine destek verilecektir. Örnek meslek yüksekokullarının inşasına destek verilecektir. Kalite kaynaklarının kamu tarafından paylaşılmasının desteklenmesinin sağlamak için bir dizi örnek mesleki eğitim grubuna destek verilecektir.
- **Yükseköğretimin niteliğini arttırma.** İç ve batı Çin'de yükseköğretimin geliştirilmesi ile yerel yüksekokullarının disiplinlerinin ve öğretim elemanlarının desteklenmesi için bir program başlatılacaktır. Batılı ve doğulu kardeş okullar arasında bir işbirliği mekanizması kurulmalıdır. Yüksekokulların araştırma-çalışma-üretim merkezlerinin inşası, en üst düzeydeki öğrencilerin temel bilimlerde eğitim almaları için deneysel bir program ve mükemmel mühendisler ile saygın tıp personeli yetiştirmek gibi projeler desteklenecektir. Avantajlı disiplinlerde inovasyon için bir platform kurulması işlemi Proje 985 ile birlikte yürütülecektir. Proje 211 de sürdürülecek ve seçkin disiplinler için yeni bir program başlatılacaktır. Halen yürürlükte olan projeler sürdürülecek, lisans eğitiminin geliştirilmesi ve reforme edilmesi projesi, lisans eğitiminin yenilenmesi planı, yüksekokullarda felsefe ve sosyal bilimler eğitiminin geliştirilmesi program ve yüksekokullarda üstün nitelikli yeteneklerin geliştirilmesi planları uygulamaya sokulacaktır.
- **Etnik azınlıklar için eğitimin geliştirilmesi.** Etnik azınlıkların yaşadığı bölgelerdeki dokuz yıllık zorunlu eğitimin geliştirilmesi desteklenecektir. Sınır bölgeleri ve aşırı yoksul yerler, standart zorunlu eğitim okulları inşa etmeleri için destekleneceklerdir. Etnik azınlıkların yaşadığı sınır bölgelerindeki öğretmenleri yetiştirmek için önemli ölçüde yardım sağlanacaktır. Etnik özerk azınlıkların yaşadığı bölgelerdeki ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iki dilli eğitimleri güçlendirilecek, anaokullarındaki eğitim daha ileri düzeylere taşınacaktır. Etnik azınlık bölgelerindeki lise eğitiminin geliştirilmesi sağlanacak, bu bölgelerden

uzaktaki etnik azınlıkların meslek sınıflarında eğitimlerinin sağlanması için bir program geliştirilecektir. Eğitimin yetersiz olduğu köylere, lise ve orta dereceli meslek okullarının binalarını yenilemeleri, genişletmeleri veya yenisini inşa etmeleri için yardım yapılacaktır. Etnik azınlıklar için yüksekokulların/üniversitelerin gelişimi desteklenecektir.

- **Özel eğitimin desteklenmesi.** Özel eğitim okulları yenilenecek veya genişletilecek ve yenileri inşa edilecek; böylece, nispeten yüksek sayıda engelli çocuğu ve 300.000'den fazla nüfusu olan yerlerde en az bir özel eğitim okulu bulunacaktır. Mevcut tüm özel eğitim okulları, eğitim koşullarının iyileştirilmesi kapsamında, gerekli öğretim, yaşam ve rehabilitasyon eğitim tesisleri ile donatılacaktır. Özel eğitimdeki öğretmenlerin öğretmenlik niteliklerinin geliştirilmesi için profesyonel eğitim sağlanacaktır.
- **Düşük gelirli ailelerin çocuklarına finansal destek sağlama.** Etnik özerk bölgeler ile geri kalmış bölgelerin kırsal alanlarındaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin beslenmelerini iyileştirmek için bir plan yapılacaktır. Tarımla ilgili alanlarda eğitim gören veya mali güçlük çeken ailelerden gelen orta dereceli meslek okullarındaki öğrencilerden öğrenim harcı alınmayacaktır. Lise öğrencileri ve mezun öğrenciler, devlet desteği kapsamına alınacaklardır.
- **Ulusal eğitim bilgilendirmeyi geliştirme.** İlk ve ortaokuldaki yüz öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı arttırılacak, kırsal bölgelerdeki okullarda mültimedya destekli uzaktan eğitim sınıfları oluşturulacaktır. E-öğretim kaynakları ulusal veri tabanı ile her türde ve kademede eğitimi destekleyen bir kamu hizmet platformu oluşturulacaktır. Eğitim kalitesi, öğrenci akışı, kaynakların tahsisi ve mezunların istihdamını takip ve analiz etmekte kullanılacak ulusal ve bölgesel temel eğitim veri tabanı oluşturulacaktır.
- **Eğitimde uluslararası değişim ve işbirliği.** Örnek nitelikteki bir dizi Çin-yabancı eğitim işbirliği kurumlarına yardım sağlanacak, uluslararası işbirliğiyle müşterek laboratuvarlar ve araştırma merkezleri kurulacak, deniz aşırı ülke ve bölgelerden çok sayıda üstün nitelikli profesyonel getirtilecek, üniversite rektörleri ve öğretim elemanları ile ilk ve ortaokul müdürleri ve önde gelen öğretmenler ileri çalışmalar

veya eğitim için denizaşırı ülkelerdeki kuruluşlara gönderilecektir. Daha fazla sayıda öğrenci hükümet finansmanı ile yurt dışına çalışmaya gönderilecektir. Daha fazla sayıda uluslararası öğrenciyi Çin'e çekmek için bir plan yürürlüğe sokulacaktır. Yabancı dillerde yetkin daha fazla yetenek geliştirilmelidir. Deniz aşırı Konfüçyüs Enstitülerinin kurulması için destek sağlanacaktır.

(67) Yürütülecek pilot reform uygulamaları.

Ulusal eğitim reformunu incelemek, düzenlemek ve yönlendirmekten sorumlu bir birim kurulacaktır. Genel bir plana bağlı olarak çalışmak prensibinden hareketle, yapılması gerekenleri adım adım gerçekleştirme, önce pilot projeler gerçekleştirmek ardından düzenlemeler yapmak suretiyle, bazı pilot yerler ve okullar seçilerek başlıca reform programları uygulanacaktır.

- **Kalite yönelimli eğitim reformunu destekleme pilot uygulaması.** İlk ve ortaokul öğrencilerinin omuzlarındaki okul yükünün azaltılması ve temel eğitim müfredatı ile ders programlarının geliştirilmesi için etkili bir mekanizma oluşturulacaktır. Liseler farklı işletim şekillerini deneyecek ve özel dersler geliştirecektir. Esnek eğitimin bir şekli olarak bu tür eğitim yaklaşımları araştırılacak, eğitim kalitesi izleme ve değerlendirme sistemi mükemmel hale getirilecek ve değerlendirmenin bulguları düzenli aralıklarla kamuoyuna açıklanacaktır.
- **Zorunlu eğitimde dengeli gelişim reformunun pilot uygulaması.** Kırsal bölgelerdeki ve kentlerdeki zorunlu eğitimin entegre gelişimleri için bir mekanizma oluşturulacaktır. Öğretmen ve okul müdürlerinin, sistematik bir şekilde, ülke çapında değişimleri desteklenecektir. Üstün nitelikli liseler ve orta dereceli meslek okullarına kayıt kontenjanları, yerel okullar arasında gereğine uygun olarak dağıtılacaktır. Zorunlu eğitimde okul seçme problemi ile ilgili olarak somut adımlar atılacaktır.
- **Mesleki eğitim okullarının işletim şekillerinin pilot reformu.** Hükümetlerin, işletmelerin ve profesyonel birliklerin mesleki okulları işletmeye katılmaları için bir mekanizma oluşturmak amacıyla, okullar ve işletmeler arasındaki işbirliği, hükümetin genel koordinasyonunu destekleyici bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

İşverenlerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayacak eğitim programları hazırlamak; çalışma-okul entegrasyonu ile esnek eğitim ve modüler öğretimi deneylemek; mesleki eğitimin tarıma, kırsal bölgelere ve çiftçilere daha iyi hizmet etmesi ve yeni bir çiftçi türü oluşturmak için pilot programlar oluşturulacaktır.

- **Yaşam boyu eğitim çerçevesi ve mekanizmaları oluşturma reformu için pilot uygulama.** Her bölgedeki normal, mesleki ve sürekli eğitimi birleştirmek için mekanizmalar oluşturulacaktır. Yaşam boyu öğrenme ağları ve hizmet platformları yapılandırılacaktır. Hükümet dışı eğitim kaynakları koordineli bir şekilde geliştirilecektir. Halk eğitiminin geliştirilmesi hızlandırılacaktır. Öğrenme sonuçlarının akredite edilmesi için bir çerçeve oluşturulacak ve bir "kredi bankası" kurulacaktır.
- **Birinci sınıf yenilikçiler yetiştirme reformu için pilot uygulama.** Yenilikçi yeteneklerin yetiştirilmesi için eğitimin her kademesinde etkili yaklaşımlar oluşturulmalıdır. Yenilikçileri desteklemeleri için yüksekokulların müşterek programlar yürütmesi sağlanacak, uygun nitelikteki liselerin yüksekokullar ve araştırma enstitüleriyle işbirliği yaparak yenilikçilerin desteklenmesi için yeni yollar geliştirilmesini incelemeleri ve deneyimleri ve işbirlikleri için eğitim merkezleri kurmaları teşvik edilecektir.
- **Sınav ve kayıt sistemi reformu pilot uygulaması.** Öğrencilerin genel anlamda niteliklerinin değerlendirilmesinin yanı sıra ortaokul ve liselerdeki öğrencilerin akademik seviyelerinin belirlenmesindeki sınavlar mükemmel seviyeye getirileceklerdir. Birinci sınıf üniversitelere girmek için birleştirilmiş giriş sınavı sistemi araştırılacaktır. Meslek yüksekokullarının bağımsız sınavlar yapmaları veya akademik yeterlilik test puanlarına göre öğrenci kabul etmeleri konusunda somut yaklaşımlar geliştirilecektir. Okulların öğrenci kabulleri, tavsiye ile öğrenci almaları, belirli alanlara ve disiplinlere öğrenci kabul etmeleri ve önceden belirlenmiş kurallar dışına çıkarak öğrenci kabul edebilmeleri konusunda özerk olabilmeleri için yürütülebilir uygun yöntemler incelenecektir. Yüksekokul kayıt kontenjanlarında bölgeler arası farklılığı azaltmak için inceleme yapılacaktır.
- **Modern yükseköğretim sistemi reformu pilot uygulaması.** Parti komitesi

liderliğinde temel hesap verebilirlik sistemi yöntemlerinin incelenmesi ve bir taslak oluşturulması sağlanacaktır. Üniversite/yüksekokul yönetmelikleri yazılacak veya mükemmel hale getirilecek, akademik komitelerin ve yönetim kurullarının pozitif rollerine tam bir vurgu yapacak mekanizmalar geliştirilecektir. Atama, istihdam ve çalışma pozisyonlarının yönetimi kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilecektir. Yeni personel alımı, açık süreçler, ücretlerin müzakere ile belirlenmesi ve diğer gelir dağıtımı yöntemlerinin incelenmesi suretiyle yapılacaktır. Profesyonel araştırma takımları kurulacak ve bir personel yönetim sistemi geliştirilecektir. Kamuoyunu okullarla ilgili konularda bilgilendirme sistemi iyileştirilecektir.

- **Okulların kurulması ve işletilmesi reformunun pilot uygulamasının derinleştirilmesi.** Müşterek devlet okulları, Çin-yabancı işbirliği okulları ve kendi başına okul yönetim sistemleri denenecektir. Kâr amaçlı ve kâr amacı gütmeyen okulların yönetilmesi konusunda ayrı ayrı pilot programlar uygulanacaktır. Özel okullarda, mali, muhasebe ve kıymet yönetim sistemleri kurulacak, bağımsız yüksekokulları etkili bir yönetim ve gelişime kavuşturmak için incelemeler yapılacaktır.
- **Yerel hükümetlerin eğitime harcama yapmasını güvence altına alacak mekanizmaların reforme edilmesinin pilot uygulaması.** Çoklu kanallarla eğitim fonlarını yükseltecek, uzun vadeli etkileri olan bir mekanizma kurulacak; farklı kademelerdeki okullarda öğrenci başına yapılan harcamalar ve öğrenci başına sağlanan finansman konularında temel kıyaslamalar belirlenecektir. Hükümet kaynaklarının eğitimi desteklemek amacıyla harcanmasında işbirliği için etkili yöntemler araştırılacaktır. Eğitim fonlarının paylaşımının kalem kalem belirtilmesini kolaylaştıracak mekanizmalar oluşturulacaktır. Hükümetin eğitim harcamalarını teşvik edici politikalar, yasalar doğrultusunda, geliştirilecektir. Kırsal bölgelerde, uzak yerlerde ve sınır bölgelerinde uzun yıllar zor koşullarda çalışan öğretmenler için tercihli maaşlar ve refah politikaları oluşturulacaktır.
- **Koordineli eğitim yönetimi konusunda yerel hükümetlerin kapsamlı bir şekilde reforme edilmesinin pilot uygulaması.** Devlet okullarının hükümetin idaresinden ayrılması ve okul yönetiminin okulun işleyişinden ayrılması

incelenecektir. Okulların, disiplinlerin ve uzmanlıkların dağıtılması rasyonel bir şekilde gerçekleştirilecektir. Okul işletme koşulları, öğretim personelinin sayısı ve öğrenci sayıları konusunda uygun kıyaslamalar belirlenecektir. Kentlerde ve kasabalarda kapsamlı eğitim reformu için pilot uygulamalar yürürlüğe sokulacaktır. Eğitim bölge yöneticiliği sisteminin oluşturulması hızlandırılacak ve bölge yöneticiliği kurumlarının görevlerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli mekanizmalar kurulacaktır. Bölgeler arasında eğitim reformu konusunda işbirliği çalışmaları yapılacak ve bu işbirliği için mekanizmalar oluşturulacaktır.

Bölüm 22: Örgütlenme ve Liderliği Güçlendirme

(68) Eğitim liderliklerini destekleme ve geliştirme.

Her kademedeki Parti komiteleri ve hükümetler, Deng Xiaoping Teorisi ve "Üç Temsil" düşüncesi ışığında hareket edecek, gelişimle ilgili bilimsel bakışı uygulayacak, öncelikli olarak eğitimin geliştirilmesini en önemli sorumlulukları olarak görecektir, liderlik sistemlerini ve karar verme mekanizmalarını benimseyecek, eğitim reformunda ve gelişiminde ortaya çıkan temel problemler ile kamuoyunun dikkatini çeken her türlü konuyu ele alacak ve inceleyecektir. Her kademedeki Parti komitelerinin ve hükümetlerin performanslarının incelenmesinde ve değerlendirilmesinde eğitim konusundaki bilimsel gelişimi sıralamak ve bu amaçla gerekli inceleme ve hesap verebilirlik sistemlerini oluşturmak büyük önem taşımaktadır. Her kademedeki hükümetler kendi halk kongrelerine veya daimi komitelerine eğitimle ilgili çalışmaları konusunda düzenli olarak rapor vereceklerdir. Parti ve hükümet mensupları okullarla temaslarını kesmeyeceklerdir. İlgili birimler eğitim reformuna ve gelişimine adanmışlıklarını, halkın eğitimin nedenini bilme ve eğitime katılma haklarına saygılarını göstereceklerdir.

Devletin genel eğitim politikaları ve gelişimsel stratejileri pekiştirilecek ve eğitim politikasının oluşturulmasında bilimsellik düzeyi yükseltilecektir. Eğitimsel bilimsel araştırma personeli, teoriyi uygulama ile birleştirme, Çin'e özü nitelikleri haiz sosyalist eğitim gelişiminin prensiplerini derinlemesine inceleme, eğitim reformu ve gelişimi ile ilgili temel teorik ve uygulamalı hususları araştırma ve cevaplar bulma, eğitimin bilimsel gelişimini yükseltme konularında teşvik edilecek ve desteklenecektir.

(69) Eğitim alanında Parti oluşumunu destekleme

Eğitim alanındaki Parti örgütlerini, Marksizm-Leninizm, Mao Zedong Teorisi, Deng Xiaoping Teorisi, Üç Temsil düşüncesi, gelişimle ilgili bilimsel bakış açısını derinlemesine incelemek için öğrenme ekiplerine dönüştürmek büyük önem taşımaktadır. Parti mensupları ve kadroları Marksizm'in geliştirilmesi teorileri konusunda geliştirilecek, öğretmen ve öğrenci kitleleri de teoriler konusunda eğitileceklerdir. Sosyalizmin Çin'e özgü bir şekilde oluşturulmasına dair teoriler geliştirilmesi çabalarının ders kitaplarında ve müfredatta yer alması, sınıflarda anlatılması ve zihinlere kazınması için gerekenler yapılacaktır. Sosyalizmin temel değerlerine dair eğitim verilmesi sürdürülecektir.

Her kademedeki ve türdeki okuldaki parti örgütleri güçlendirilecektir. Partinin eğitim prensibinin her yönüyle uygulanması ve nitelikli sosyalist kurucu ve halefler yetiştirilmesi okullardaki Parti faaliyetleri eliyle gerçekleştirilecektir. Okulların yönetilmesinde sosyalist yönelimde ısrarcı olmak, okulun ideolojisinde Parti liderliğine bağlı kalmak büyük önem taşımaktadır. Parti örgütleri, yüksekokul reform ve gelişiminde liderlik rollerini tam bir ciddiyetle ele almalı, ilk ve ortaokullarda önemli bir rol almalıdır. Hükümet dışı okullarda, Parti oluşumu güçlendirilmeli, Parti örgütlerinin öne çıkarılmaları için araç ve yollar bulunmalıdır.

Okul yönetimi veya idari birimleri ile okul liderlerinin unvanları desteklenmeli, ideolojik ve politik farkındalıkları ile okul yönetimi yeterlilikleri düzenli olarak arttırılmalıdır. Okul liderlerinin seçim ve atanmalarında, dürüstlük ve profesyonel yeterliliğe öncelik veren personel yerleştirme standartları aranmalıdır. Okul liderlerinin eğitimi ve okullar arasında dönüşümleri arttırılmalıdır.

Parti örgütlerinin kapsamı genişletilmeli ve çalışmalarında inovasyon sağlanmalı, canlılık ve zindelik telkin etmelidir. Parti örgütlerinin okullardaki muharebe tabyası rollerinden en iyi sonucu almak ve Parti mensuplarının örnek ve öncü rollerine büyük önem verilmesi gerekmektedir. Okullarda Komünist Gençlik Ligi ve Genç Öncüler'in oynadığı rol nedeniyle, Partiye daha fazla sayıda seçkin genç öğretmen ve öğrenci alınmalıdır.

Parti usulü çalışmayı, temiz ve dürüst okul yönetimini ve eğitim alanında profesyonel

etiği desteklemek için her türlü çabanın gösterilmesi gerekmektedir. Kitlelerle yakın bağlar oluşturulması, gerçeği arama ve pragmatik çalışma şekilleri, gayretli ve sade bir yaşam ile eleştiri ve öz-eleştiri gibi sosyal ahlaki değerler aktif bir şekilde savunulacaktır. Problemlerin temel nedenleri ve semptomlarının belirlenmesi ve kapsamlı bir şekilde ele alınması ilkesi ile baskıya ve önleyici tedbirlere dönük yapılması gerekenlere dikkat edilmesi hususuna eşit ölçüde önem vererek, eğitim sisteminin ayırt edici özelliklerini yansıtacak biçimde suçların cezalandırılması ve yolsuzluğun önlenmesi için, sistem güçlendirilecektir. Parti usulü çalışmayı güçlendirmek ve temiz ve dürüst bir hükümet kurulmasını sağlamak için katı bir hesap verebilirlik sistemi kurulacaktır. Eğitimde inovasyon, denetim, reform ve kurum oluşturulması yönündeki çabalar arttırılarak sürdürülecektir. Yolsuzluk acımasız bir şekilde cezalandırılacaktır. Eğitimin yürütülmesi ve okul yönetiminin sıkı bir şekilde standardize edilmesi, hükümetin ve okul işlerinin şeffaflığını aktif bir şekilde geliştirmek önem taşımaktadır. Kitlelerin çıkarlarına zarar veren, sağlıksız eğilimler ve her türlü görev ihmalleri kararlı bir şekilde düzeltilecektir.

(70) Eğitim sisteminin uyum ve istikrarını koruma

Okullar ideolojik ve siyasi çalışmayı güçlendirecektir. Kampüs kültürünü güçlendirerek, barış ve istikrar, medeniyet, yeşil bahçe ve uyum gibi sloganlar doğrultusunda uygun kampüsler oluşturulacaktır. Öğretmenler, öğrenciler ve personelin pratikteki problemlerini çözmeyi vurgulayarak, çatışma ve uzlaşmazlıkları araştırmak ve çözmek için uygun mekanizmalar belirlenecektir. Okul acil durum yönetim sistemi üst düzeyde hazırlık sağlayacak, böylece çeşitli türlerdeki olaylar uygun bir şekilde ele alınabilecektir. Personel güvenliği, materyal güvenliği ve teknik güvenlik önlemleri de dahil olmak üzere, kampüs içi İnternet güvenliği yönetimi güçlendirilmeli, sağlam bir güvenlik sistemi ve çalışma mekanizması oluşturulmalı ve geliştirilmelidir. Öğretmenler ve öğrencilerin güvenlik önlemlerinde eğitimi, kampüs güvenliği yönetimi güçlendirilecektir. Afet önleme, acil tepki ve suç faaliyetlerinin önlenmesi becerisi güçlendirilmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin barışçıl, istikrarlı, düzenli, uyumlu ve dinamik bir çalışma, öğrenme ve yaşama ortamına sahip olması için, okullar ve eğitim bölümleri, kampüs ve çevresindeki toplumun güvenliğini güçlendirmelidir.

V. UYGULAMA

Bu orta ve uzun vadeli eğitim reformu ve gelişimi planı, ulusumuzun 21'inci yüzyılı için bir ilk olup, geniş bir yelpazede uzun vadeli çabaları kapsamaktadır. Misyonu ağırdır ve gereksinimleri oldukça fazladır. Plan, birbirine bağlı düzenlemeler ve titiz örgütlenme yoluyla ciddi bir şekilde uygulanmalı, böylece belirtilen tüm görevlerin hakkıyla yapılması güvence altına alınmalıdır.

- **Hedef ve görevlerin belirlenmesi, sorumlulukların pragmatik şekilde belirlenmesi.** Her kademedeki parti komitesi ve hükümet bu Planı uygulamaktan sorumludur. İlgili bölümler ve bölgeler, bu planın gerektirdiği düzenleme ve gereksinimlerle uyumlu olarak, kendi aralarında hedef ve görevlerini ayırmalı, kendi sorumluluk bölümlerini tanımlamalı ve Komünist Partisi Merkez Komitesi ile Devlet Konseyi'nin birleşik liderliğinde çalışmalıdır. Devlet Konseyi'nin eğitim yönetimi birimleri, bu planın yürütülmesini örgütlemek ve koordine etmekle görevlidirler. İlgili diğer birimler, aktif ve yakın bir şekilde işbirliği yapmalı, böylece bu planın gerçekleştirilmesinde iyi ve sıkı bir iş çıkarılması güvence altına alınmalıdır.
- **İcra planlarını ve destekleyici politikaları hazırlama.** Yerel yetkililer, bu planda belirtilen stratejik hedefler, temel görevler, kurumsal reform alanları, temel önlemler ve projeler çerçevesinde, kendi planlarını ve önlemlerini hazırlamalı ve aşama aşama uygulamaya sokmalıdır. İlgili birimler pratik ve uygulanabilir destekleyici politikaların incelenmesi ve düzenlenmesi konusunda vakit kaybetmemeli ve mümkün olduğu kadar çabuk uygulamaya sokmalıdır.
- **Araştırma ve yeniliğin desteklenmesi, yönetim ve denetimin sıkılaştırılması.** Kamunun öncü rolüne saygı gösterilecektir. Yerel yetkililer, bu planın uygulanmasında yenilik ve yaratıcılıkta cesur olmaları için destekleneceklerdir. Bu planın uygulanmasında yerel yetkililerin etkili uygulama ve deneyimleri özetlenecek ve ciddi bir şekilde desteklenecektir. Tüm uygulama süreci takip edilecek, değerlendirilecek ve yakından denetlenecektir.
- **Bu planın kamuya duyurulması ve insanların yoğun bir şekilde harekete geçirilmesi, uygun kamuoyu çevresi oluşturulması ve desteklenmesi.**

Eğitimle ilgili Parti politikaları kamuya duyurulacak, bu plana ve temel içeriğine uygun olarak Çin'in insan kaynakları açısından zengin bir ülkeye dönüştürülmesi için eğitim gelişimine öncelik verilecektir. Bu planı gerçekleştirmek için, tüm Parti mensupları ve sosyal çevreler, eğitim reform ve gelişimi ile ilgili ve destekleyici olmalıdırlar. Bu planın uygulanması için uygun bir sosyal ortam ve kamuoyu oluşturulması da gerekmektedir.



EK-II Anket Formu

EK 2: Araştırmada Kullanılacak Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde devam etmekte olduğum doktora tez çalışmam için yaptığım bu araştırmada eğitim sisteminin farklı alanlarına ait çeşitli düşünceler konusundaki görüşlerinizin alınması amaçlanmıştır. Vereceğiniz samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

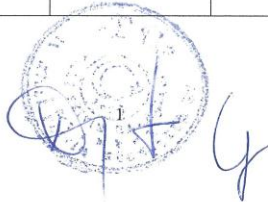
Resul BALTACI
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Doktora Programı Öğrencisi
e-posta: rbaltaci@yahoo.com

Demografik bilgiler

Lütfen sizin için geçerli olan bilgileri daire içine alınız veya boş (.....) bırakılan alanı doldurunuz.

Cinsiyetiniz	Erkek			Kadın		
Çalıştığınız kurum	İlkokul	Ortaokul	Lise	Diğer:		
Branşınız	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	Uygulamalı Bilimler (Resim, Müzik, Beden Eğt., vb.)		Yabancı Dil	Diğer :..... (Belirtin)
Kıdem yılınız	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26+
Eğitim düzeyiniz	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
Yönetim göreviniz (varsa)	Müdür	Müdür Yrd.		Diğer: (Belirtin)		
Yabancı dil bilginiz (varsa)	Bildirdiğiniz dil:		Seviyesi			
	 (Belirtin)		Başlangıç	Orta	İleri	

lütfen devam ediniz ... ►



Madde	Tamamen katılıyor	Çoğunlukla katılıyor	Kısmen katılıyor	Çoğunlukla katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
1.Birey, sadece kendisi için değil, tüm toplum için çalışmalıdır.					
2.Eğitimin başarısı, bilgi edinimi ile değil, sınav başarısı veya kazanılan unvanlar ile ölçülür.					
3.Okuma, tüm diğer eğitsel yöntemlerden daha yüksek değerdedir.					
4.Öğretmen yetiştirmek için ayrı üniversiteler kurulmalıdır.					
5.Veliler çocuklarını özellikle matematik öğrenimi için motive etmelidir.					
6.Eğitimde farklı okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek modeller geliştirilmelidir.					
7.Çocukların geçmişlerine bakılmaksızın kendilerine eşit imkânlar sunulmalıdır.					
8.Okullara ve öğretmenlere, müfredatın hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için daha fazla özerklik sağlanmalıdır.					
9.Konuların/derslerin birbirinden bağımsız ele alınması yaklaşımından dengeli, entegre ve seçmeli müfredat yapısına geçilmesi gerekmektedir.					
10.Öğretmenlerin bağımsız bireyler olarak değil, işbirliği içinde çalışan bir grubun elemanı olarak değerlendirilmeleri sağlanmalıdır.					
11.Çok çalışan sonuçta karşılığını alır.					
12.“Batılı” eğitim-öğretim ve yönetim fikirlerinin uygulanması sırasında, yerel bağlamlar ile mevcut bilgi ve uzmanlıklar göz ardı edilmemelidir.					
13.Yazmadan çalışma olmaz.					
14.Okullardaki zümrelerin gelişimleri hiyerarşik olarak yapılandırılmış bir şekilde desteklenmelidir.					
15.Bir öğrenci için 100’ün altındaki her not kötüdür.					
16.Eğitim-öğretimin geliştirilmesi için sürekli bir müfredat reformu yapılmalıdır.					
17.Veliler çocuklarının daha başlangıç noktasında geri kalmasına izin vermemeli; en baştan en iyi okula göndermelidir.					
18.Sınav sisteminde reform yapmadan eğitimde reform yapmak anlamsızdır.					
19.Öğretmen profesyonel gelişim programları, müfredat hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikler kazandırmalıdır.					
20.Yerel ihtiyaçların karşılanabilmesi amacıyla, okul temelli müfredatlar geliştirilebilmelidir.					

2

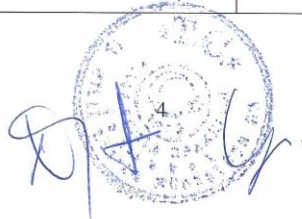
lutfen devam ediniz ... ►

Madde	Tamamen katılıyor	Çoğunlukla katılıyor	Kısmen katılıyor	Çoğunlukla katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
21. Her kademedeki müfredat ulusal müfredat standartları doğrultusunda geliştirilmelidir.					
22. Tek tip ders kitapları, eğitimin niteliğinin artırılmasını engellemektedir.					
23. Kaliteli oldukları kabul edilen okulların daha zayıf okulları yönetmesi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaktadır.					
24. Saygı duyulacak tek başarı sınav başarısıdır.					
25. Büyükler konuşurken küçükler/çocuklar araya girmez.					
26. Lise veya üniversiteye geçişte, ülke çapında bir sınavın yanı sıra, belirli niteliklere sahip okullara kendi öğrencilerini seçme imkânı verilmelidir.					
27. Öğretmen yetiştiren üniversiteler öncelikli olarak öğrenci alabilmelidir.					
28. Öğrenemeyen öğrenci yoktur; öğretemeyen öğretmen vardır.					
29. Öğrenme içeriği gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır.					
30. Öğretmenlerin; ders gözlemi, zümre toplantısı vb. yöntemlerle birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.					
31. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda beklentileri yüksek olmalıdır.					
32. Veliler çocuklarını akademik başarı için zorlamalıdır.					
33. Derslerin diğer öğretmenlere ve velilere de açık olması, öğretmenlerin daha iyi hazırlanarak derslere girmelerini sağlayacaktır.					
34. Ders kitapları öğrencilerin sosyoekonomik yapısına uygun olmalıdır.					
35. Öğretmenlik sanatının öğrenilmesi için her öğretmenin bir mentorunun olması gerekir.					
36. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek amacıyla müfredatlarda farklılaşmaya gidilebilir.					
37. Sınav soruları açık uçlu ve yoruma dayalı olmalıdır.					
38. Eğitim sisteminde yapılacak reform sistemin tamamını kapsamalı; müfredat veya sınav vb. alanlar ile sınırlı olmamalıdır.					
39. Öğretmenlerin görevlerinde yaptıkları katkı ayırt edilerek ücretlerinde farklılık sağlayacak bir sistem kurulmalıdır.					

3

lütfeñ devam ediniz ... ►

Madde	Tamamen katılıyor	Çoğunlukla katılıyor	Kısmen katılıyor	Çoğunlukla katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
40.Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aynı kurumlar tarafından gerçekleştirilmelidir.					
41.Sadece bir ödül alındığında veya bir yarışma kazanıldığında öğrenme sürecinin anlamı olur.					
42.Çocukların sadece sınavlarda soruları olan branşlara veya derslere çalış(tırıl)maları yeterlidir.					
43.Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi maddi (ikramiye, maaş artışı, vb.) teşvikler içermelidir.					
44.Tüm ülkede tek tip müfredat uygulanması yerine, ulusal, yerel (bölgesel) ve okul müfredatı olmak üzere üç parçalı bir müfredat uygulanmalıdır.					
45.Her okul kendisine uzun vadeli gelişim planları hazırlamalıdır.					
46.Okullar uzun vadeli gelişim planlarındaki hedeflerine ve stratejilerine uygun gelişim gösterip göstermediklerini kendi kendilerine kontrol etmelidir.					
47.Öğretmenler, hem zümre veya branş hem de bireysel olarak değerlendirilmelidirler.					
48.Eğitim yöneticilerinin öğretmen olarak işe başlamış olmaları tercih nedeni olmalıdır.					
49.Öğretmenlerin ders yüklerinin profesyonel gelişimlerine imkân vermesi gerekmektedir.					
50.Branş bilgisi üst düzeyde olan öğretmen daha iyi öğretir.					
51.Kentlerdeki ve kırsal bölgelerdeki öğretmen ve idarecilerin karşılıklı değiştirilmesi, kırsaldaki öğrencilerin daha nitelikli eğitim kadrolarından yararlanmalarını sağlayacaktır.					
52.Öğretmenler düzenli zümre toplantıları ile bir sonraki haftanın ders planlarını hep birlikte yapmalıdır.					
53. Kalitesi kabul edilen okulların yöneticileri, daha zayıf okulların yönetimlerini de üstlenebilir.					
54.Öğretmen eğitiminin okul temelli gerçekleştirilmesi, okulların ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamaktadır.					
55.Öğretmenlerin değerlendirilmesinde velilerin ve öğrencilerin de görüşü alınmalıdır.					
56.Çocuğun parlak bir geleceği olması ve tüm aileyi gururlandırması beklenir					



lutfen devam ediniz ... ►

Madde	Tamamen katılıyor	Çoğunlukla katılıyor	Kısmen katılıyor	Çoğunlukla katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
57.Eğitimin amacı, insanların sosyal basamakların en üst noktasına çıkabilmeleridir.					
58.Sınav sonuçları en adil sıralamayı yapar					
59.Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek maksadıyla ulusal düzeyde geliştirilen bir öğretmen ödüllendirme sistemi manevi (çeşitli unvanlar verilmesi gibi) teşvikler içermelidir.					
60.Matematik, fizik, kimya gibi fen dersleri çocuğun düşünmesini geliştirdiği için diğer derslerden daha önemlidir.					
61.Dersler; meslektaşlar, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler tarafından izlenebilmelidir.					
62.Birey her durumda toplum lehine feragatte bulunmalıdır.					
63.Öğrencilerin boş zamanı olmasına gerek yoktur.					
64.Çalışkanlık zekadaki eksikliği telafi edebilir.					
65.Okul sonrası devam edilen derhaneler eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.					
66.Öğretmenlerin profesyonel statülerini belirten kategorilerin oluşturulması profesyonel gelişimlerini destekleyecektir.					
67.Çocukların okulda başarılı olmamaları, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerinde üzerlerine düşeni yapmadıklarını gösterir.					
68.Sadece eğitilmiş kimseler resmi görevli veya memur olabilmelidir.					
69.Çocukların seçkin bir liseye devam etme hakkı kazanmaları parlak bir gelecek için önemli bir etkidir.					
70.Ödevler en az okuldaki dersler kadar önemlidir.					
71.Deneyimli öğretmenlerin genç veya meslekte tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapması sağlanmalıdır.					
72.Öğretmen ve idareciler alanları konusunda araştırma ve yayın yapmalıdır.					

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim...

EK-III İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1347186

05/02/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 01.02.2016 tarih ve 1600023892 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.02.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Resul BALTACI'nın "*Çin'in PISA Başarısının Nedenlerinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy ilçesinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve idarecilere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/02/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Valilik Oluru



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1407137
Konu: Resul BALTACI

08.02.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 01.02.2016 tarih ve 1600023892 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 05.02.2016 tarih ve 1347186 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Resul BALTACI'nın "*Çin'in PISA Başarısının Nedenlerinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52