



**PISA'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELER İLE TÜRKİYE'NİN
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Gamze Aslan

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gamze

Soyadı : Aslan

Bölümü : Felsefe Grubu Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : PISA'da Başarılı Olan Ülkeler ile Türkiye'nin Ortaöğretime Geçiş Sürecinin Karşılaştırılması ve Ortaöğretime Geçişte Çözüm Önerileri

İngilizce Adı : Comparison Between the Countries that were Successful in the PISA and Turkey's Transition Period to Secondary Education and Solution Suggestions for Transition to Secondary Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Gamze ASLAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze ASLAN tarafından hazırlanan “PISA’da Başarılı Olan Ülkeler ile Türkiye’nin Ortaöğretime Geçiş Sürecinin Karşılaştırılması ve Ortaöğretime Geçişte Çözüm Önerileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

- Danışman** : Prof. Dr. Şakir BERBER
(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)
- Başkan** :Prof. Dr. İhsan SEZAL
(İktisadi ve İdari Bilimler Anabilim Dalı, TOBB Üniversitesi)
- Üye** :Prof. Dr. Beyhan ZABUN
(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)
- Üye** : Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)
- Üye** : Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN
(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:17/12/2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her aşamasında katkılarını esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. şakir BERBER'e sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan, görüşleri ile katkılarda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. İhsan SEZAL'a ve Prof. Dr. Beyhan ZABUN'a teşekkür ederim. Görüő ve önerilerinden dolayı değerli hocam Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM'e teşekkür ederim. Ayrıca manevi desteklerini her zaman hissettiğim ve görüşleri ile katkılarda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN'a teşekkür ederim.

Araştırma boyunca manevi desteğini esirgemeyen kıymetli annem şenay ASLAN'a, sevgili ablam Ferda ASLAN'a ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

Gamze Aslan

Ankara 2021

**PISA'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELER İLE TÜRKİYE'NİN
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE
ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

(Doktora Tezi)

Gamze Aslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2021

ÖZ

Araştırmada PISA'da başarılı olan ülkelerden Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur ile Türkiye'nin ortaöğretime geçiş sürecinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bu kapsamda Türkiye'de ortaöğretime geçişte çözüm önerilerine yer verilmiştir. Araştırma beş bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölümde araştırma konusunun problemi ele alınmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, ilgili araştırmalar ve araştırmanın kilit kavramlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır. Daha sonra Türk eğitim sisteminin tarihine ve örgün eğitim sisteminin tarihi gelişimine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ortaöğretime geçişte sınava ihtiyaç duyulmasının nedenleri ortaya konmuştur. Bu kapsamda ortaöğretimde okul türlerine ve Türkiye'de ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların tarihçesine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un eğitim sistemlerinin yapısı ve ortaöğretime geçiş politikaları ele alınmıştır. Ayrıca bu ülkeler ile Türkiye'nin PISA başarısının değerlendirmelerine yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.



Anahtar Kelimeler : PISA, Ortaöğretime Geçiş, Sınav
Sayfa Adedi : 182
Danışman : Prof. Dr. Şakir Berber

**COMPARASION BETWEEN THE COUNTRIES THAT WERE
SUCCESSFUL IN THE PISA AND TURKEY’S TRANSITION PERIOD
TO SECONDARY EDUCATION AND SOLUTION SUGGESTIONS
FOR TRANSITION TO SECONDARY EDUCATION**

(Ph. D THESIS)

Gamze Aslan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2021

ABSTRACT

A comparative study was conducted between the countries such as Germany, Austria, Finland, Sweden, Hong Kong, Japan, South Korea and Singapore that were successful in the PISA and Turkey’s transition period to secondary education. In this context, the solution suggestions for transition to secondary education in Turkey were addressed. The research consists of five chapters. In the first chapter, the problem of the research subject was discussed. Then, the aim, importance and limitations of the research, the related researches and the key concepts of the research were discussed. In the second chapter, the model of the research and the collection, analysis and interpretation of the data were mentioned about. Then, the history of the Turkish education system and the historical development of the formal education system were adressed. In the third chapter, the reasons for the need for an exam in transition to secondary education were presented. In this concept, the school types in secondary education and the history of the examinations applied in transition to secondary education in Turkey were addressed. In the fourth chapter, the structure of the education system and the policies of the transition to secondary

education in Germany, Austria, Finland, Sweden, Hong Kong, Japan, South Korea and Singapore were discussed. In addition, the assessment of the PISA success both in these countries and in Turkey was addressed. In the last chapter, results and suggestions were mentioned about.



Key Words : PISA, Transition to Secondary Education, Exam
Page Number : 182
Advisor : Professor Şakir Berber, PhD

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Kilit Kavramlar	5
1.6. İlgili Araştırmalar	5
BÖLÜM II.....	9
YÖNTEM.....	9
2.1. Araştırmanın Modeli	9
2.2. Verilerin Toplanması	10
2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	11
2.4. Türk Eğitim Sisteminin Tarihi	11
2.5. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları.....	12
2.5.1. Harf İnkılâbına Kadar Olan Dönem (1923-1928)	13

2.5.2. Köy Enstitüleri.....	14
2.6. Türk Milli Eğitim Sisteminin Şeması/Organizasyonu	15
2.7. Türkiye'nin Örgün Eğitim Sisteminin Tarihçesi	16
2.7.1. 8 Yıllık Eğitim Sistemi.....	18
2.7.2. 4+4+4 Eğitim Sistemi.....	19
2.7.2.1. 4+4+4 Eğitim Sisteminin Basamakları.....	20
2.7.2.1.1. Okul Öncesi Eğitim	20
2.7.2.1.2. İlkokul.....	21
2.7.2.1.3. Ortaokul	21
2.7.2.1.4. Ortaöğretim.....	21
BÖLÜM III	24
BULGULAR VE YORUM.....	24
3.1. Ortaöğretime Geçişte Sınava İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri.....	24
3.2. Ortaöğretimde Okul Türleri	25
3.2.1. Anadolu Liseleri.....	26
3.2.2. Anadolu Öğretmen Liseleri	27
3.2.3. Fen Liseleri.....	27
3.2.4. Sosyal Bilimler Liseleri	28
3.2.5. İmam Hatip Liseleri	28
3.2.6. Güzel Sanatlar Liseleri.....	29
3.2.7. Spor Liseleri	29
3.2.8. Meslek Liseleri	30
3.2.9. Temel Lise	30
3.3. Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Sınavların Tarihçesi.....	30
3.3.1. LGS	32
3.3.2. OKS.....	32
3.3.3. SBS	33
3.3.4. TEOG.....	35
3.3.5. Merkezi Yerleştirme ve Merkezi Sınav (LGS)	39
3.3.6. Yerel Yerleştirme.....	42
3.4. Türkiye'de Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Sınavların Benzer ve Farklı Yönleri	43
3.5. Türkiye'nin PISA Başarısı	44

BÖLÜM IV	46
PISA'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN EĞİTİM SİSTEMİ İLE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR.....	46
4.1. Almanya	46
4.1.1. Almanya Eğitim Sisteminin Tarihi	47
4.1.2. Almanya'da Eğitim Yönetimi.....	48
4.1.3. Almanya Eğitim Sisteminin Basamakları	50
4.1.3.1. <i>Okul Öncesi Eğitim</i>	50
4.1.3.2. <i>Temel Eğitim (İlköğretim)</i>	51
4.1.3.3. <i>Ortaöğretim</i>	52
4.1.3.3.1. <i>Hauptschule(Temel Orta Okul) (5-9. Sınıf)</i>	52
4.1.3.3.2. <i>Realschule (5-10. Sınıf Orta Okul)</i>	53
4.1.3.3.3. <i>Gymnasium (Lise 5-13. Sınıf)</i>	54
4.1.3.4. <i>Okullar Arası Geçişler</i>	54
4.1.4. Almanya'da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi	56
4.1.5. Almanya'nın PISA Başarısı.....	57
4.2. Avusturya.....	58
4.2.1. Avusturya Eğitim Sisteminin Tarihi.....	59
4.2.2. Avusturya'da Eğitim Yönetimi	60
4.2.3. Avusturya Eğitim Sisteminin Basamakları.....	62
4.2.3.1. <i>Okul Öncesi Eğitim</i>	62
4.2.3.2. <i>İlköğretim</i>	63
4.2.3.3. <i>Alt Ortaöğretim (Ortaokul)</i>	64
4.2.3.3.1. <i>Hauptschule (Genel Ortaokul)</i>	65
4.2.3.3.2. <i>Yeni Ortaokul(NMS)</i>	66
4.2.3.3.3. <i>Gymnasium (Akademik Ortaokul)</i>	67
4.2.4. Avusturya'da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi.....	68
4.2.4.1. <i>Üst Ortaöğretim (Lise)</i>	68
4.2.5. Avusturya'nın PISA Başarısı	70
4.3. Finlandiya	71
4.3.1. Finlandiya Eğitim Sisteminin Tarihi	71
4.3.2. Finlandiya'da Eğitim Yönetimi.....	73
4.3.3. Finlandiya Eğitim Sisteminin Basamakları	74
4.3.3.1. <i>Okul Öncesi Eğitim</i>	74

4.3.3.2. <i>Temel Eğitim (İlkokul)</i>	77
4.3.3.3. <i>Ortaöğretim</i>	78
4.3.3.3.1. <i>Ortaöğretim 1. Devre</i>	78
4.3.4. <i>Finlandiya’da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi</i>	78
4.3.4.1. <i>Genel Ortaöğretim 2. Devre(Lise)</i>	79
4.3.4.2. <i>Mesleki Ortaöğretim 2. Devre</i>	79
4.3.5. <i>Finlandiya’nın PISA Başarısı</i>	81
4.4. <i>İsveç</i>	82
4.4.1. <i>İsveç Eğitim Sisteminin Tarihi</i>	83
4.4.2. <i>İsveç’te Eğitim Yönetimi</i>	84
4.4.3. <i>İsveç Eğitim Sisteminin Basamakları</i>	86
4.4.3.1. <i>Okul Öncesi Eğitim</i>	86
4.4.3.2. <i>Zorunlu Eğitim (Temel Eğitim/İlköğretim ve Ortaöğretim 1. Devre)</i> ...	88
4.4.4. <i>İsveç’te Ortaöğretim 2. Devreye (Lise) Geçiş Sistemi</i>	90
4.4.5. <i>İsveç’in PISA Başarısı</i>	93
4.5. <i>Hong Kong</i>	94
4.5.1. <i>Hong Kong Eğitim Sisteminin Tarihi</i>	95
4.5.2. <i>Hong Kong Eğitim Yönetimi</i>	96
4.5.3. <i>Hong Kong Eğitim Sisteminin Basamakları</i>	97
4.5.3.1. <i>Okul Öncesi Eğitim</i>	97
4.5.3.2. <i>İlköğretim</i>	98
4.5.3.3. <i>Ortaöğretim</i>	98
4.5.4. <i>Hong Kong’da Üst Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi</i>	100
4.5.4.1. <i>Üst Ortaöğretim (Lise)</i>	101
4.5.5. <i>Hong Kong’un PISA Başarısı</i>	102
4.6. <i>Japonya</i>	103
4.6.1. <i>Japonya Eğitim Sisteminin Tarihi</i>	103
4.6.2. <i>Japonya’da Eğitim Yönetimi</i>	105
4.6.3. <i>Japonya Eğitim Sisteminin Basamakları</i>	108
4.6.3.1. <i>Okul Öncesi Eğitim</i>	109
4.6.3.2. <i>İlköğretim (6-12 yaş)</i>	110
4.6.3.3. <i>Ortaöğretim</i>	112
4.6.4. <i>Japonya’da Ortaöğretim İkinci Devreye (Lise) Geçiş Sistemi</i>	113
4.6.4.1. <i>Ortaöğretim İkinci Devre (Lise)</i>	114
4.6.5. <i>Japonya’nın PISA Başarısı</i>	115

4.7. Güney Kore	116
4.7.1. Güney Kore Eğitim Sisteminin Tarihi	116
4.7.2. Güney Kore’de Eğitim Yönetimi	120
4.7.3. Güney Kore Eğitim Sisteminin Basamakları	123
4.7.3.1. Okul Öncesi Eğitim	124
4.7.3.2. İlköğretim	125
4.7.3.3. İlkokul	125
4.7.3.4. Ortaokul	126
4.7.4. Güney Kore’de Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi	127
4.7.4.1. Ortaöğretim (Lise) Eğitimi	128
4.7.5. Güney Kore’nin PISA Başarısı	129
4.8. Singapur	130
4.8.1. Singapur Eğitim Sisteminin Tarihi	130
4.8.2. Singapur’da Eğitim Yönetimi	135
4.8.3. Singapur Eğitim Sisteminin Basamakları	136
4.8.3.1. Okul Öncesi Eğitim	136
4.8.3.2. Temel Eğitim (İlkokul)	138
4.8.4. Singapur’da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi	140
4.8.4.1. Ortaöğretim	142
4.8.4.2. Ortaöğretim Sonrası Eğitim	144
4.8.5. Singapur’un PISA Başarısı	144
4.9. Türkiye ile Araştırmaya Konu Olan Ülkelerin Zorunlu Eğitim Yapılarının Karşılaştırılması	145
4.10. Türkiye ile Araştırmaya Konu Olan Ülkelerin Ortaöğretime Geçiş Sürecinin Karşılaştırılması	148
4.11. Türkiye ile Araştırmaya Konu Olan Ülkelerin PISA Başarılarının Karşılaştırılması	149
4.11.1. PISA 2000	150
4.11.2. PISA 2003	152
4.11.3. PISA 2006	154
4.11.4. PISA 2009	155
4.11.5. PISA 2012	157
4.11.6. PISA 2015	158
4.11.7. PISA 2018	160

BÖLÜM V	163
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	163
5.1. Sonuç	163
5.2. Öneriler	169
KAYNAKLAR.....	171



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 OKS Kapsamındaki Dersler ve Soru Sayıları.....	32
Tablo 3.2 OKS Kapsamındaki Derslerin Ağırlık Katsayıları	32
Tablo 3.3 SBS Kapsamındaki Dersler ve Soru Dağılımları	34
Tablo 3.4 SBS' de Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları	34
Tablo 3.5 TEOG Kapsamındaki Dersler ve Soru Dağılımları	36
Tablo 3.6 TEOG Kapsamındaki Derslerin Ağırlık Katsayıları	37
Tablo 3.7 Merkezi Sınav (LGS) Birinci Oturum Dersleri ve Soru Sayıları	41
Tablo 3.8 Merkezi Sınav (LGS)İkinci Oturum Dersleri ve Soru Sayıları	41
Tablo 3.9 Merkezi Sınavda (LGS) Ağırlıklı Standart Puanı Hesaplanırken Kullanılacak Ağırlık Katsayıları	42
Tablo 3.10 Türkiye 'de Ortaöğretime Geçişlerde Uygulanan Sınavların İçerik Karşılaştırması.....	43
Tablo 3.11 Türkiye 'de Ortaöğretime Geçişlerde Gerçekleştirilen Sınavların Uygulanma Karşılaştırılması.....	44
Tablo 3.12 Türkiye 'nin PISA (2003-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı.....	45
Tablo 4.1 Almanya 'nın PISA(2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı.....	57
Tablo 4.2 Avusturya 'nın PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı.....	70

Tablo 4.3 <i>Finlandiya'nın PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı</i>	81
Tablo 4.4 <i>İsveç'in PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı</i>	93
Tablo 4.5 <i>Hong Kong 2002 Temel Eğitim Müfredatı Kılavuzuna Göre Üç Yıllık Ortaokul Eğitimi için Önerilen Zaman Dağılımı</i>	99
Tablo 4.6 <i>Hong Kong 2009 Yılı Ortaöğretim Müfredatı Kılavuzuna Göre Yeni Üç Yıllık Ortaöğretim için Önerilen Zaman Dağılımı</i>	100
Tablo 4.7 <i>Hong Kong'un PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı</i>	102
Tablo 4.8 <i>Japonya'nın PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı</i>	115
Tablo 4.9 <i>Güney Kore'nin PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı</i>	129
Tablo 4.10 <i>Singapur'un PISA (2009-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı</i>	145
Tablo 4.11 <i>Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un Zorunlu Eğitim Yapılarının Karşılaştırılması</i> ...	145
Tablo 4.12 <i>Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un Ortaöğretime Geçiş Politikaları</i>	148
Tablo 4.13 <i>Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2000 Başarılarının Karşılaştırılması</i>	151
Tablo 4.14 <i>Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2003 Başarılarının Karşılaştırılması</i>	152
Tablo 4.15 <i>Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2006 Başarılarının Karşılaştırılması</i>	154
Tablo 4.16 <i>Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2009 Başarılarının Karşılaştırılması</i>	156
Tablo 4.17 <i>Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2012 Başarılarının Karşılaştırılması</i>	157

Tablo 4.18 *Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2015 Başarılarının Karşılaştırılması*159

Tablo 4.19 *Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2018 Başarılarının Karşılaştırılması*.....161



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AOBP	Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı
AOSP	Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
ECEC	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Modeli
EÇEB	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı
GSMH	Gayri Safi Milli Hasıla
GSYİH	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
HKDSE	Hong Kong Ortaöğretim Diploması
IB (DİPLOMASI)	Uluslararası Bakalorya Programı
ICT (KULLANIMI)	Bilişim ve İletişim Teknolojileri
IT	Enformasyon Teknolojileri
ITE	Teknik Eğitim Enstitüsü
KEDI	Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü
LGS	Liseye Giriş Sınavı
LSP	Öğrenme Destek Programı
LSM	Öğrenme Destek Matematikleri
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MF	Matematik-Fen
MEÖ	Mesleki Eğitim ve Öğretim
MEST	Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
MEXT	Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
MOE	Eğitim Bakanlığı
MOEHRD	Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı
MONBUSHO	Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür Bakanlığı
N(A)	Normal(Akademik)
N(T)	Normal(Teknik)
NAE	Ulusal Eğitim Ajansı
NMS	Yeni Ortaokul
OBP	Ortaöğretim Başarı Puanı
OGES	Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
OYP	Ortaöğretim Kurumlarına Yerleştirme Puanı
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖYS	Öğrenci Yerleştirme Sınavı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
POE	İl Ofisleri

PSLE	İlkokul Bitirme Sınavı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SPARK	Singapur Okul Öncesi Akreditasyon Çerçevesi
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TM	Türkçe-Matematik
TSLN	Düşünen Okullar Öğrenen Ulus
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YBP	Yılsonu Başarı Puanı
YDS	Yabancı Dil Sınavı
YGS	Yükseköğretime Giriş Sınavı
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmesinde en önemli faktör eğitimidir. Bu kapsamda eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar geleceğe yönelik atılan adımların başında gelmektedir. Bir ülkenin kalkınması, eğitim alanında elde ettiği başarılar ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla bu başarının gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak ele alınması gereken ilk konu eğitim alanında yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik olarak gerçekleştirilen faaliyetlerdir.

Ülkemizde eğitim alanında öğretmen yetiştirme politikası, kademeler arası geçişlerdeki sınav değişiklikleri, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde teknolojiden en üst düzeyde yararlanma gibi alanlarda sorunlar yaşanmaktadır. Araştırma kapsamında Türkiye'nin eğitim sistemindeki sorunlarından biri olan ortaöğretime geçiş sistemindeki sınav değişiklikleri ve PISA'da başarılı olan ülkelere Almanya, Avusturya, Finlandiya, Güney Kore, Hong Kong, İsveç, Japonya ve Singapur'un ortaöğretime geçiş süreci ele alınmıştır.

Türkiye'de son yıllarda ortaöğretime geçişte uygulanan sınav sistemlerinde birçok değişiklik yaşanmıştır. Bu değişiklikler sınavın kapsamına alınan dersler, soru sayıları ve soruların katsayılarında gerçekleştirilen değişiklikler şeklinde kendisini göstermiştir.

Ülkemizde son 23 yıldır ortaöğretime geçişte merkezi sınav uygulanmıştır. Bu sınav MEB bünyesinde hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu dönem içerisinde 5 kez sınav değişikliği yaşanmıştır. Sınav değişiklikleri 3-4 yıl aralıklar ile yapılmıştır. Bu durum ortaöğretime öğrenci yerleştirme politikalarında ciddi sorunlar yaşandığını göstermiştir. Öyle ki her bir değişiklik bu sorunları ortadan kaldırmak için gerçekleştirilmiştir. Ancak alt yapısı

oluşturulmadan ansızın alınan kararlar ile uygulanan sınavlar bu alandaki sorunları giderememiştir.

Ülkelerin belirli eğitim alanlarındaki başarılarının karşılaştırılması için uluslar arası düzeyde gerçekleştirilen PISA, TIMSS gibi değerlendirme programları bulunmaktadır.

PISA uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bir öğrenci değerlendirme programıdır. Bu kapsamda 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, fen bilimi ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Araştırmaya konu olan Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur PISA’da Türkiye’den daha başarılıdır. Bu durumun nedenleri arasında okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri vb. etkili olmuştur.

Araştırmaya konu olan ülkelerden Almanya ve Avusturya’nın eğitim modeli yaklaşık 100 yıldır aynıdır. Bu durum Almanya eğitim sistemi ve Avusturya eğitim sisteminin herhangi bir sorun olmadan uzun yıllar uygulandığını göstermiştir. Diğer yandan Finlandiya ve İsveç demokratik eğitimin bütün ilke ve unsurlarını taşıyan iki ülkedir. Hem Finlandiya hem de İsveç de eğitim tamamen devlet eli gerçekleştirilmiştir. Bu iki ülkede özel okul yoktur. Hong Kong ve Singapur ise yıllardır İngiltere sömürsü altında yaşamıştır. Bu nedenle Hong Kong ve Singapur eğitimlerinde İngiltere etkisi vardır. Güney Kore ve Japonya ise uzak doğunun eğitimde üstün başarıyı elde etmiş olan iki ülkesidir. Bu ülkeler eğitim alanında yaşanan olumsuzluklara kalıcı çözümler bularak eğitimde uluslar arası düzeyde başarıyı elde etmiş olan ülkelerdir.

Bu bölümde araştırma problemine yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ele alınmıştır. Bunun yanında ilgili araştırmalara yer verilerek araştırmanın kilit kavramlarına da değinilmiştir.

1.1. Problem

Türk Eğitim Sistemi Cumhuriyet’ten günümüze değişimler yaşamıştır. Bu değişimler zorunlu eğitim yıllarının belirlenmesinde görüldüğü gibi kademeler arası geçişlerde de kendisini göstermiştir. Nüfus sayısının artması ve okullaşmanın yaygınlaşması ile beraber kademeler arası geçişlerde sınav sistemi zorunlu hale gelmiştir.

Son yıllarda hem ortaöğretime geçişlerde hem de yükseköğretime geçişlerde çok fazla sınav değişikliği yapılmıştır. Özellikle ortaöğretime geçiş sınav sisteminde LGS, OKS,

SBS, TEOG, LGS ve adrese dayalı yerleştirme gibi arka arkaya çokça sınav değişikliği yaşanmıştır. Diğer taraftan yükseköğretime geçiş sınav sistemlerinde ÖSS, YGS, LYS, YKS, TYT ve AYT gibi sınav değişiklikleri yapılmıştır.

Kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda çok sık değişiklikler yapılması birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle bu sınavların dönem başında karar alınarak dönem sonunda uygulamaya konulması birçok alanda hızlı değişiklik yapılmasına neden olmuştur. Öyle ki son sınav değişikliği 2018 yılında yapılmıştır. Bu sınav değişikliğinin gündeme gelmesi okulların açılmasından kısa bir süre sonra gerçekleşmiştir. Öğrenciler TEOG sınavı hazırlıklarını gerçekleştirirken ansızın bir sınav değişikliğinin gündeme gelmesi öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki iletişimde aksaklıkları meydana getirmiştir. Diğer yandan sınav değişiklikleri ile ilgili dönem dönem yeni kararların alınması öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde olumsuzluklar yaşamasına neden olmuştur. Bu olumsuzluklar öğrencilerde sınava yönelik kaygı ve stresleri de artırmıştır.

Eğitim başarılarının dünya çapında değerlendirilmesi için uluslararası düzeyde gerçekleştirilen testler bulunmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde ülkeler arasındaki eğitim başarılarının karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen testlerden biri de PISA'dır. İlk kez 2000 yılında gerçekleştirilen PISA 3 yılda bir uygulanmaktadır. Bu sayede ülkelerin okuma, matematik ve fen bilimi alanındaki başarıları ortaya konmaktadır. Türkiye 2003 yılından itibaren PISA'ya katılım göstermiştir.

Araştırmada Cumhuriyet'ten günümüze ortaöğretime geçişte yaşanan sınav değişikliklerinin nedenleri ve tarihsel analizine yer verilmiştir. Daha sonra "PISA'ya katılan ülkelerden Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye'nin ortaöğretime geçişte uyguladıkları sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" ana problemine yanıt aranmıştır.

Ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Türk eğitim sisteminde kademeler arası geçişlerde sınava ihtiyaç duyulmasının nedenleri nelerdir?
2. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların değiştirilmelerinin nedenleri nelerdir?
3. Ortaöğretime geçiş sınavlarında ne tür değişimler yapılmıştır?
4. Ortaöğretime geçiş sınav değişikliklerinde nitelik ve nicelik yönünden değişen unsurlar nelerdir?

5. Araştırmaya konu olan ülkeler ile Türkiye'nin PISA okuma, matematik ve fen bilimleri başarılarının yıllara göre değişimi ne şekildedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı PISA'da başarılı olan ülkeler ile Türkiye'nin ortaöğretime geçiş sürecinde uyguladıkları sistemlerin karşılaştırılmasını yaparak Türk eğitim sisteminde ortaöğretime geçişte yaşanan sık sınav değişikliklerinin önüne geçilmesi için öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda Cumhuriyet'ten günümüze ortaöğretime geçişlerde yaşanan sınav değişikliklerinin nedenleri ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada ilk olarak Türkiye'de ilköğretimden ortaöğretime geçişlerde yaşanan sınav değişiklikleri, bu sınavlara konu olan derslerin kapsamı, soru sayısı, benzer ve farklılıkları vb. yönlerden incelenmiştir. Daha sonra PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri incelenmiştir. Bu sayede Türkiye ile PISA'da başarılı olan ülkeler arasındaki ortaöğretime geçiş süreci karşılaştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada Cumhuriyet'ten günümüze ortaöğretime geçişlerde yaşanan sınav değişiklikleri incelenmiştir. Ayrıca sınav değişikliklerinin nedenleri ortaya konulduktan sonra çözüm önerileri geliştirilmiştir. Diğer yandan Türkiye'nin ortaöğretime geçiş sınav sistemi ile PISA'da başarılı olan ülkelerin ortaöğretime geçiş süreci karşılaştırılmıştır. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda merkezi sınavların öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından algılanışı, merkezi sınavlara katılanların sınavlar hakkındaki görüşleri, ortaöğretime geçiş sınavında gerçekleşen değişikliklerin analizi gibi konulara yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında Türkiye ile Finlandiya'nın PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığının karşılaştırılmasının gerçekleştirildiği çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmada ise hem kademeler arası geçiş sürecindeki sınav değişiklikleri ele alınmış hem de araştırma kapsamındaki ülkeler ile Türkiye'nin PISA başarısı karşılaştırılmıştır. Diğer yandan PISA başarısı karşılaştırmaları belli bir yıla odaklanmayıp bütün PISA uygulamalarını ele almıştır. Araştırma bu yönü ile diğer çalışmalardan farklı ve özgün bir çalışma olmuştur. Bu durum araştırmanın önemini artırmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1) Araştırmada Cumhuriyet'ten günümüze Türkiye'de ortaöğretime geçişlerde yaşanan sınav değişiklikleri ele alınmıştır. PISA'da 15 yaşındaki öğrencilere uygulanmıştır. Bu yaş aralığı ülkemizde ortaöğretime geçiş aşaması ve ortaöğretim birinci sınıf dönemine denk gelmektedir. Bundan dolayı yükseköğretime geçişlerde yaşanan sınav değişiklikleri kapsam dışında tutulmuştur.

2) Türkiye ile PISA'ya katılan ülkelerden Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un ortaöğretime geçiş süreci arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu ülkelerden Almanya ve Avusturya yaklaşık 100 yıldır aynı eğitim sistemine sahiptir. Finlandiya ve İsveç demokratik eğitimin bütün ilke ve unsurlarına sahiptir. Hong Kong ve Singapur İngiltere sömürsünden kurtularak eğitim sistemlerini güçlendirmiştir. Güney Kore ve Japonya da uzak doğunun eğitimdeki sorunlarını çözerek uluslar arası sınavlarda başarıyı elde etmiş olan ülkeleri arasında yer almaktadır. Bu nedenlerden dolayı Almanya, Avusturya, Finlandiya, Güney Kore, Hong Kong, İsveç, Japonya ve Singapur araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Diğer ülkeler kapsam dışında tutulmuştur.

1.5. Kilit Kavramlar

Türk Eğitim Sistemi, ortaöğretim, sınav, sınav politikaları, PISA, LGS, OKS, SBS, TEOG, adrese dayalı yerleştirme.

1.6. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda eğitim sisteminde yapılan sınav değişiklikleri ve çeşitli ülkeler ile Türkiye'nin eğitim politikasının karşılaştırılması konusunda yapılan araştırmalar mevcuttur. Ayrıca sınav sistemindeki değişikliklerin öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından algılanışı ile ilgili yüksek lisans tez çalışması da bulunmaktadır. Diğer yandan Türkiye ile PISA'da başarılı olan ülkelerden Finlandiya'nın PISA başarısındaki etkili olan unsurların ortaya çıkarılması ile ilgili doktora tezi de mevcuttur. Bu doğrultuda konu ile ilgili olan çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

(Kelecioğlu, 2004) "Üniversiteye Girişte İki Aşamalı Sınavda Uygulanmış Olan Öğrenci Seçme Sınavı Puanları ile Öğrenci Yerleştirme Sınavı Puanları Arasındaki İlişkiler" adlı

makale araştırmasında yükseköğretimde uygulanan SS ile YS puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1999 yılından itibaren YS kaldırılarak yerine SS getirilmiştir. Bu araştırmada SS puanlarının YS alt test puanlarını hangi lde yordayabildiğinin tespiti gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hem 1998 hem de 1999 yılında YS ve SS'ye giren adaylardan 38769 adayın puanları kullanılmıştır. YS ve SS sınavlarının sayısal ve sözel testlerinde önemli lde benzerlik bulunmuştur.

(Sağlam, 2004) "Avrupa Birliği lkelerinde Yükseköğretime Giriş Sistemi" adlı bildiri çalışmasında Avrupa Birliği lkelerinde yükseköğretime giriş sistemini ele almıştır. Bu doğrultuda AB lkelerinden Almanya, Fransa, Yunanistan, Hollanda, İspanya ve İtalya rneklem olarak alınmıştır. Ele alınan bu ülkelerdeki ortaöğretim ve yükseköğretimin yapısı ve yükseköğretime geçiş konularında bilgi verilmiştir.

(Zorlu, 2011) Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmış olduğu "niversite Giriş Sistemindeki Değişikliklerin ğrenci, Ana-Baba ve ğretmenler Tarafından Algılanışı" adlı yüksek lisans tezinde niversiteye giriş sınavında gerçekleştirilen değişikliklerin ğrenci, veli ve öğretmenler tarafından algılanışını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında Konya ilindeki beş farklı lisede öğrenim gören 82 erkek ve 118 kız ğrenci olmak üzere toplam 200 öğrenciye yer verilmiştir. Diğer yandan araştırmaya aynı okullarda görev yapan 36 erkek, 29 kadın olmak üzere 65 ğretmen ve 16'sı erkek, 34' kadın olan toplam 50 veli dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların benzer cevaplar verdikleri grlmştir.

(Din, Dere, & Koluman, 2014) "Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler" adlı makale çalışmasında 50 yıllık dönem içerisinden çeşitli kademeler arası geçiş sınavlarına katılmış olan kişilerin deneyim görüşlerini ele almıştır. Bu doğrultuda üç farklı yaş grubunda yer alan toplam dokuz kişi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kademeler arası sınavın zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında uygulanan sınavların bireylerin ilgi ve yeteneklerini ölçemediği sonucuna ulaşılmıştır.

(Saracaloğlu & vd., 2014) "Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da Dershanecilik Sisteminin İncelenmesi" adlı makale çalışmasında Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sistemini incelemiştir. Bu doğrultuda Türkiye ile Güney Kore ve Japonya'daki dershaneciliğin benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

(Usta, 2014) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmış olduğu "PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya" adlı doktora tezinde Finlandiya ve Türkiye'nin PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı sonuçlarını karşılaştırmıştır. Bu çalışmada PISA başarısındaki yıllara göre değişim ele alınmıştır. Bunun yanında özellikle matematik okuryazarlığı temele alınarak başarının oluşmasında etkili olan aile, sosyo ekonomik özellikler vb. unsurlara değinilmiştir.

(Özkan & Karataş, 2016) "Ortaöğretime Geçiş Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi" adlı makale çalışmasında ortaöğretime geçiş sınavlarında yapılan değişikliklerin analizini yaparak sınavlar ile ilgili öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Araştırma kapsamına konu olan TEOG sınavının içerik ve uygulama yönünden uyumlu olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında merkezi sınavlarda öğrencilerin mutlu olma durumları ve rahat hissetme düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir.

(Can, 2017) "Öğrenci Görüşlerine Göre Merkezi Sınavların Etkilerinin Belirlenmesi" adlı makale çalışmasında öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerini ve uygulamada ortaya çıkan olumsuzlukların giderilmesine yönelik önerileri ortaya koymuştur.

(Küçüker, 2017) "Türkiye'de Kademeler Arası Geçiş ve Öğrenci Akışının Gelişimi" adlı makale çalışmasında 1923 ve 2014 yılları arasında gerçekleştirilen kademeler arası geçiş süreçlerini incelemiştir. Daha sonra kademeler arasındaki geçiş ve öğrenci akış oranları arasındaki ilişkiye yer vermiştir. Bu kapsamda kademeler arası geçiş oranlarındaki değişimin istikrarsız olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenci akış oranlarının özellikle planlı kalkınma döneminden itibaren artmaya başladığı ifade edilmiştir. Diğer yandan incelenen dönemlerde kademeler arası geçişlerde uygulanan yöntemlerin eğitim talebindeki artışa paralel olarak değişime uğradığı açıklanmıştır.

(Atılgan, 2018) "Türkiye'de Kademeler Arası Geçiş: Dünü, Bugünü ve Bir Model Önerisi" adlı makale çalışmasında Türkiye'de gerçekleştirilen kademeler arası geçiş değişikliklerine yer vermiştir. Daha sonra kademeler arası geçiş ile ilgili model önerisi sunmuştur. Bu kapsamda hem ortaöğretime hem de yükseköğretime geçiş sınavlarında birçok değişiklik yapıldığını belirtmiştir.

(Maya & Yakut, 2018) "2018 Yılında İlk Defa Uygulanacak Olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı Hakkında Lise Öğrencilerinin Görüşü" adlı makale çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında Çanakkale'deki bir lisede öğrenim gören 12.

sınıf öğrencilerine anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, YKS soru sayılarının ve sınav süresinin yeterli olmadığını, YKS'nin kurs ihtiyacını azaltmadığını ve ilk kez uygulanacak olan bir sınav olduğu için kargaşaya neden olacağını belirtmiştir.

(Aslan & Büyükalın Filiz, 2018) “Türkiye’de Liselere Geçişte Son 20 Yılda Yapılan Sınav Değişiklikleri ve TEOG’un Kaldırılmasında Öğretmen Görüşleri” adlı makale çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda ülkemizde ortaöğretime geçişte son 23 yılda 5 sınav değişikliği gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Kademeler arası geçişlerde yaşanan son sınav değişikliği olan TEOG’un kaldırılması ile ilgili farklı branş dallarındaki ortaokul öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşü olarak sınav sisteminin zorunlu olduğu yargısına varılmıştır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ortaöğretime geçişlerde yaşanan sınav değişikliklerini ele alarak sınavlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyması bakımından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Betimsel araştırma hali hazırda var olan ve yaşananları betimleyerek ortaya koymaktadır. Bu kapsamda betimsel araştırmalarda araştırılan toplumsal olgular ile doğal olguları kontrol etme etkinliği bulunmamaktadır. Araştırmacının olgulara müdahale etme ve akışı engelleme hakkı yoktur (Sönmez & Alacapınar, 2017, s. 47-48).

Araştırmada ortaöğretime geçiş sürecindeki merkezi sınavların (ders, soru sayısı, ağırlıklı katsayıları vb.) özelliklerine yer verilmiştir. Bu sınavların değişme nedenleri de ele alınmıştır. Diğer yandan PISA’da başarılı olan ülkelerden Almanya, Avusturya, Finlandiya, Güney Kore, Hong Kong, İsveç, Japonya ve Singapur’un eğitim sistemlerinin özelliklerine (zorunlu eğitim süreleri, kademeler arası geçiş politikaları vb.) yer verilmiştir. Bu kapsamda var olan bilgilerin betimlemesi yapılmıştır. Bundan dolayı araştırma betimsel bir araştırmadır.

Betimsel analiz ile elde edilen veriler düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda edinilen bulgular öncelikle sistematik ve açık olacak şekilde betimlenmektedir. Betimleme yapıldıktan sonra açıklanarak yorumlanmakta ve neden sonuç ilişkileri irdelenmektedir. Böylece birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu kapsamda araştırmacının gerçekleştireceği yorumların boyutları arasında, ortaya çıkan sonuçların

ilişkilendirilerek anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunabilmesi yer alabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239-240).

Araştırmada elde edilen bulgular neden ve sonuç ilişkisi ile ele alınmıştır. Öyle ki kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlardaki değişikliklerin nedenlerine yer verilmiştir. Daha sonra sınavlarda sorun olarak görülen durumlara ilişkin ne tür tedbirlerin alındığı yorumlanarak ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamındaki ülkeler arasındaki ortaöğretime yerleştirme politikalarının farklılıkları da yorumlanmıştır. Çalışma bu yönleri ile betimsel analize uygundur.

Araştırma, belge/doküman incelemesi yolu ile elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır. Doküman inceleme yaklaşımı nitel araştırma kapsamında yer almaktadır. Araştırma bu yönü ile nitel bir çalışmadır. Çalışmada araştırmanın geçerliliğini artırmak için ana ve alt problemlere ilişkin PISA'da başarılı olan ülkelerin ortaöğretime geçiş politikaları karşılaştırılmıştır.

Doküman analizi yazılı ve görsel malzemelerden elde edilen verilerin incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Nicel ve nitel araştırmalarda kullanılabilen doküman analizi kapsamında kitap, dergi, makale, roman, öykü, film gibi araç gereçlerden yararlanılabilmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2017, s. 108).

Dokümanlar nitel araştırmalar için önemli bilgi kaynaklarıdır. Öyle ki araştırmacı doküman analizi ile ihtiyacı olan veriyi elde edebilmek için gözlem ya da görüşme yapmak zorunda değildir. Diğer yandan araştırma kapsamında kullanılacak olan dokümanlar araştırma problemi ile doğrudan ilgili olmaktadır. Eğitim ile ilgili gerçekleştirilecek olan araştırmada, ders kitaplarından, okul içi-dışı yazışmalardan, ders, ünite planları vb. dokümanlardan yararlanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189-190).

Araştırmada ülkeler arasındaki ortaöğretim sistemi her boyutu ile incelenmiştir. Özellikle ortaöğretime geçişte sınavın bir kriter olup olamayacağı irdelenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Kavramsal çerçevenin oluşturulması için konu ile ilgili tespit edilen kaynaklar, kütüphane ve online kaynaklardan elde edilmiştir. Konuyla ilgili olan ortaöğretime geçiş sistemindeki uygulanmış olan sınav özelliklerine ise MEB'in resmi internet sayfasından ulaşılmıştır.

Diğer yandan PISA sonuçları ile ilgili veriler de PISA'nın resmi sayfasından elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesi ve yorumlanması için Cumhuriyet'ten günümüze ortaöğretime geçişlerde uygulamaya konulmuş olan sınavlar ve özellikleri incelenmiştir. Bu sayede sınavların benzer ve farklı olan yönleri ortaya konmuştur. Buradan hareketle sık sınav değişikliklerine neden olan olguların tespiti gerçekleştirilmiştir. Daha sonra PISA'da başarılı olan ülkelerin ortaöğretime geçiş politikaları ele alınmıştır. Bu sayede Türk eğitim ve sınav sistemi ile PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim ve sınav sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmiştir.

2.4. Türk Eğitim Sisteminin Tarihi

Türk eğitim sisteminin tarihine yer verilmeden önce Türk milli eğitim sisteminin amaç ve ilkelerine yer verilmiştir. Çünkü Türk milli eğitim sistemi bu amaç ve ilkeler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Türk milli eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nda açıklanmıştır. Daha sonra Haziran 1983'te bu kanunda kısmen değişiklik yapılmıştır. Milli eğitimin genel amaçları şu şekilde açıklanmıştır: (MEB, 1973, s. 5101-5102).

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

1920 yılında Türk Milli Eğitiminin bakanlık teşkilatı ilköğretim, ortaöğretim ve telif-tercüme heyeti bölümlerine ayrılarak basit bir şekilde örgütlenmiştir. 16 Temmuz 1921 tarihinde kongre toplantılarına başlanmıştır. 1926'da gerçekleştirilen Üçüncü Heyet-i İlmiye kararları doğrultusunda Telif ve Tercüme Heyeti yerini Milli Talim ve Terbiye Dairesine bırakmıştır (Tosun, 2010, s. 32-33).

Türkiye'nin eğitim sisteminin tarihine bakıldığında özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mustafa Kemal Atatürk'ün çok önemli çalışmaları bulunmaktadır. Öyle ki Eskişehir-Kütahya Savaşları devam ederken Mustafa Kemal Atatürk Maarif Kongresi'ni gerçekleştirmiştir. İlerleyen yıllarda Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte Latin harflerinin kabulü gerçekleştirilerek okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu bağlamda Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına yer verilmiştir.

2.5. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları

Cumhuriyet kurulduğunda eğitim laik değildir. Bundan dolayı bu dönemde eğitimde laiklik ilkesinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Türkiye'de eğitim, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana birçok değişiklik ile devam etmiştir. İlk değişiklikler eğitimin laikleşmesi için yapılmıştır. Bu amaçla 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir (Aslan, 2017, s. 9). Bu kapsamda bütün okullar MEB'e bağlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat kanunu ile medreselerin kapatılması, karma eğitime geçilmesi, eğitimin parasız ve zorunlu olmasına karar verilmiştir.

Cumhuriyet dönemi eğitim sorunlarının biri de okuma yazma oranının düşük olması meselesidir. Bu sorunun çözülebilmesi için Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde çalışmalar yürütülmüştür.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim, okuma ve yazma oranlarının artırılmasına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda 1 Kasım 1928 tarihinde Latin harflerinin kabulü gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet'in kurucusu olan önderimiz Mustafa Kemal Atatürk bizzat kara tahta başına geçerek okuma yazma seferberliğini başlatmıştır (Aslan, 2017, s. 9).

Arap harflerinin öğrenilmesi zordur. Bundan dolayı okuma yazmanın daha hızlı yaygınlaşabilmesi için Latin harfleri kabul edilmiştir. Böylece o dönemki eğitim sorunlarından biri çözüme kavuşturulmuştur.

Harf İnkılâbı yürürlüğe konulduktan sonra hali hazırdaki öğretim programları ve kaynaklar eski dilde olduğu için eski kaynakların değiştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yeni kaynakların hazırlanması çalışmalarına yer verilmiştir. Ancak matbaa sayılarının yetersiz olmasından dolayı materyaller yeterince basılamamış ve kaynaklar sadece öğretmenlerde bulunmuştur. Bundan dolayı öğretmenler öğrencilere not aldırarak ders anlatmıştır. Bu durumda öğrencileri ezberciliğe yönlendirmiştir (Türk, 2015, s. 56). Bu durum eğitimde öğrenmeden ziyade ezberciliği gündeme getirmiştir. İlerleyen yıllarda yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulanarak eğitimdeki bu sorunun düzeltilmesinde önemli bir adım atılmıştır. Diğer yandan ortaöğretimin tanım ve fonksiyonu da belirlenmiştir.

Bu dönemde ortaöğretimin tanım ve fonksiyonu, gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının sonucunda belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin üniversiteye hazırlanması hedeflenmiştir. Bunun yanında ortaöğretim, öğrencilere genel kültür, ilgi, istek ve yeteneklerine göre meslek öncesi bilgi ve beceri kazandıran bir kurum olarak değişmiştir (Türk, 2015, s. 57).

(Akyüz, 2011, s. 327-328)'e göre Cumhuriyet döneminde siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişimler gerçekleştirildiğinde toplumun %10'u bile okuryazar değildir. Bundan dolayı Cumhuriyet döneminde eğitime çok fazla önem verilmiştir. Bunun yanında tarih ve dil alanlarında milli bir amaca yönelme söz konusu olmuştur. Karma eğitime geçilmiştir. 1948'de devlet bütçesinden, ilkokul öğretmenlerinin maaşları ödenmeye başlamıştır. Özellikle 1940'lı yıllara kadar halkın eğitimine önem verilmiştir. Eğitim planlamasında danışma yapılabilmesi için 1961 yılında Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları dönemin okuma yazma oranı, laiklik, program geliştirme çalışmaları, ders kitapları, öğretmen yetiştirme vb. alanlarında yaşanan sorunların giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yaşanan sorunlarla ilgili olarak gerçekleştirilen çözüm yolları, harf inkılâbına kadar olan dönem ve köy enstitüleri şeklinde sınıflandırılarak irdelenmiştir.

2.5.1. Harf İnkılâbına Kadar Olan Dönem (1923-1928)

Bu dönemde teksir makineleri ile çoğaltılmış olan ders kitaplarını temele alan eğitim verilmiştir. Bununla birlikte kapsamlı bir program geliştirme çabası bulunmamasına rağmen uzmanlardan yararlanılmıştır (Türk, 2015, s. 56). Bu bağlamda, dönemin ünlü Amerikalı filozof ve eğitimcisi John Dewey (1859-1952) Türkiye'ye davet edilmiştir.

Dewey Türk eğitim sistemindeki aksaklıkları çözebilecek en yetkin kişilerin, bu sistemin içinde yetişmiş ve Türkiye'nin toplumsal yapısını oldukça iyi bilen kimseler olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan yapılacak olan eğitim reformu ile ilgili birimlerin sadece eğitim işleri ile ilgilenen bakanlık ya da başkanlıklar olması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Dewey, yurt dışında eğitim alacak olanların eğitim alanında uzman kimselerden oluşması gerektiğini açıklamıştır. Bu kişilerin nitelikli ve uzun vadeli bir eğitim reformu planı hazırlayabileceklerini savunmuştur. Dewey'e göre eğitim reformu planı, politik etkilerden uzak biçimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmelidir. Bundan dolayı bakanlığın bir uzman komisyonu kurması gerekmektedir. Bu komisyon öncelikle okul binaları, meslek eğitimi, öğretmen, idareci ve müfettiş yetiştirilmesi, eğitim yayınları, gezici ve sabit kitaplıklar, eğitim ve tarım gibi konular ile ilgili çalışmalar yapmalıdır (Sünney Yıldız, 2014, s. 138).

John Dewey Türk halkının ihtiyaçlarına uygun olan programların geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda 1924 programı, "1924 İlk Mektep Müfredat Programı" adı altında Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program 2 yıl uygulamada kalmıştır. Daha sonra 1926 yılındaki ihtiyaçlar, birey özellikleri ve dünyadaki ileri eğitim-öğretim anlayışı referans alınmıştır. Bu doğrultuda "1926 İlk Mektep Müfredat Programı" hazırlanmıştır. 1926 programı bugünkü programların dayandığı 6 temel esası kapsamaktadır. Bu esaslar arasında toplum öğretim sistemi, ilkokul amaçları, derslerin özel amaçları, öğretimde takip edilecek yollar yer almaktadır. Bunun yanında ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan çözümlenme metodu ile beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması da bu esaslar arasında bulunmaktadır (Türk, 2015, s. 56).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimdeki temel amaç okuma yazma bilenlerin sayısının artırılması olmuştur. Bundan dolayı bu dönemde ilkokul dönemi ile ilgili daha çok çalışma yürütülmüştür. Diğer yandan köylerdeki öğretmen ihtiyacının karşılanması sorununa çözüm olarak köy enstitüleri kurulmuştur.

2.5.2. Köy Enstitüleri

1940'lı yıllara gelindiğinde ülkemizdeki okuma yazma oranları istenen düzeyde değildir. Bu sorunun ortaya çıkışında nüfusun büyük bir kısmının köylerde yaşaması ve köylerdeki insanların okuma yazma öğrenebilmesi için gerekli olan öğretmen ihtiyacının

karşılanamaması etkili olmuştur. Bundan dolayı eğitim alanında yaşanan bu sorunun giderilebilmesi için köy enstitüleri kurulmuştur.

1940 yılında 6 yaş üzerindeki nüfusun %78'i okuryazar değildir. Köylerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı ise %90'dır. Diğer yandan köyler, sağlık, temizlik ve gelişme gibi imkânlardan uzaktır. Hem bu yaygın bilgisizlik ile etkili bir şekilde mücadele etmek hem de köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenleme ve gelişme sağlamak için köy enstitülerinin kurulması amaçlanmıştır. Bundan dolayı 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanun ile köy enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2011, s. 393).

Bu dönemde köylerde eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bu bölgelerde istihdamının sağlanması önemli olmuştur. Köy Enstitüleri'nde yetişen öğretmenler sayesinde bu istihdam gerçekleştirilmiştir. Köy Enstitüleri'nde el işleri, ziraat işleri, sağlık alanındaki bilgiler vb. konularında da eğitimlere yer verilmiştir. Bu sayede birçok alanda halkın bilinçlendirilmesi sağlanmıştır.

Köy enstitüleri Şubat 1954 tarihli 6234 sayılı kanun ile tümüyle geleneksel ilköğretmen okulları ile birleştirilmiştir. Köy Enstitüleri'nden toplam 18000 kadar erkek öğretmen 2000'e yakın kadın öğretmen ve 2000 kadar sağlık memuru yetişmiştir (Akyüz, 2011, s. 396). Böylece köy enstitüleri ile birlikte o dönemin eğitim sorunlarından biri olan öğretmen ihtiyacı karşılanmıştır. Ayrıca okuma yazma oranının da artırılması sağlanmıştır.

2.6. Türk Milli Eğitim Sisteminin Şeması/Organizasyonu

Türk milli eğitim sistemindeki kademelerin, zorunlu eğitim dönemlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için eğitim sistemimizdeki şema ve organizasyona yer verilmesi gerekmektedir.

Türk milli eğitim sistemi iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır.

Türk eğitim sisteminin yönetim yapısı, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da belirlenmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlardan meydana gelmektedir. Bu doğrultuda bakanlık kademelerinde yer alan yöneticiler, görevlerini usule uygun olarak gerçekleştirmekten sorumludur. Ayrıca her yönetici, üst kademedeki yer alan yöneticilere karşı sorumlu bulunmaktadır. Ulusal düzeyde bakanlık; merkez teşkilatı, Bakanlık

Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimler bulunmaktadır. Diğer yandan bakanlık makamı bakan, müsteşar ve müsteşar yardımcılardan oluşmaktadır. Bakanlığın sorumlulukları arasında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının açılması yer almaktadır. Bunun yanında öğretmen atamaları, eğitim programlarının oluşturulması ve eğitim politikalarının belirlenmesi de bakanlık tarafından yürütülmektedir. Yerel düzeydeki eğitim sisteminin bölgesel düzeyde yapılanması bulunmamaktadır. Her il ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü vardır. Eğitim yönetimi, milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğundadır. İlçe milli eğitim müdürlükleri görevlerini yerine getirirken, İl milli eğitim müdürlüklerine karşı sorumlu olmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 568-569).

Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki öğrencilere, amaca uygun olarak hazırlanmış programlar doğrultusunda, okullarda düzenli bir biçimde verilmektedir. Bu kapsamda örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitime hiç başlamamış olan ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinden ayrılmış olan kişilere verilen eğitimidir. Yaygın eğitim; örgün eğitim yanında, örgün eğitim dışındaki eğitim faaliyetlerini de kapsamaktadır. Yaygın eğitim halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yolları ile gerçekleştirilmektedir. Halk eğitim merkezlerinde, ana-çocuk eğitimi, meslek edindirme kursları ve okuma-yazma kursları gibi değişik alanlarda hizmetler verilmektedir (Gür & Çelik, 2009, s. 11).

Ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında örgün eğitim kurumları bulunmaktadır. Yaygın eğitim kurumları ise bu zorunluluğun dışında bulunmaktadır. Bu kapsamda yaygın eğitim kurumlarındaki imkânlar, her yaşta gönüllü bireylere sunulmaktadır.

2.7. Türkiye'nin Örgün Eğitim Sisteminin Tarihçesi

Demokratik ülkelerin en önemli özelliklerinden biri de eğitimin devlet tarafından gerçekleştirilmesidir. Bu kapsamda eğitim zorunlu ve parasızdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren örgün eğitim sistemi ile ilgili önemli kararlar alınmıştır.

Türkiye'de eğitim politikası ilk defa 1927 yılında CHP kurultayında ele alınan "eğitim siyaseti" konusudur. Burada eğitimin milli, laik, tek tip okul ve bilimsizliğin giderilmesi ile ilgili konularında kararlar alınmıştır (Yıldız & Yıldız, 2016, s. 33). Bu kararların alınmasında o dönemdeki eğitim sorunları olan eğitimde laiklik, tek tip okul türü vb.

konular etkili olmuştur. İlerleyen yıllarda da zorunlu eğitimin süresi ile ilgili çalışmalar yürütülmüştür.

1939 yılında I. Maarif Şûrası'nda alınan karar ile 3 sınıflı köy okulları, 5 sınıflı olacak şekilde düzenlenmiştir. Aynı zamanda bakanlık tarafından gönderilen bir genelge ile köy ve şehir okulları arasındaki öğretim süresi farkı kaldırılmıştır. 1942 yılında Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatı Yasası kabul edilmiştir. Buna göre, köylerde her yıl eylül ayının sonuna kadar 6 yaşını bitirmiş olan öğrencilerin, ilkokulu bitirdikten sonra bir üst kademedeki eğitimlerine devam etmeleri gerektiği açıklanmıştır. Aksi takdirde öğrencilerin 16 yaşını tamamlayana kadar, 8-9 yıl öğrenim süresi bulunan meslek kurslarına devam etmeleri zorunlu hâle getirilmiştir. 1946 yılında toplanan III. Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu eğitim konusu gündeme gelmiştir. Aynı zamanda şehirlerde bulunan ilkokul ile ortaokulların birleştirilerek öğrenim süresinin 8 yıla çıkarılması önerilmiştir (Turan, 2016, s. 4).

X. Milli Eğitim Şurası 1981'de toplanmıştır. Toplanan bu şurada ilkokul ve ortaokul programlarının temel eğitim olarak bütünleştirilmesi kararı alınmıştır. Bunun yanında ilkokula başlama yaşı 6'ya indirilmiştir. Ayrıca zorunlu eğitimin 5 yıldan, 8 yıla çıkarılması kararı da alınmıştır (Turan, 2016, s. 5).

Milli eğitim şuralarında alınan kararlar dönemin eğitim sistemindeki aksaklıkları gidermeye yöneliktir. Diğer yandan öğrencilerin okuldan ayrılma sürelerini geciktirmek için zorunlu eğitim sürelerinde de değişiklikler yapılmıştır.

Türkiye'de geçmişten günümüze üç farklı örgün eğitim sistemi uygulanmıştır. İlk olarak 1923-1997 yılları arasında 5 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl üniversite sistemi uygulanmıştır. Bu dönemde sadece 5 yıllık ilkokul zorunlu olmuştur. Ayrıca köy okullarının büyük bir kısmı 1960'lı yıllara kadar üç sınıflı olarak öğretim yapmıştır. İkinci sistem 1997 ve 2012 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamaya konulmuştur. Bu dönemde ilkokul ve ortaokul birleştirilerek 8 yıl süreli ilköğretim okulları açılmıştır. Bunun yanında 2005-2006 öğretim yılına kadar 3 yıl olan, bu yıldan itibaren ise 4 yıl olan liseler ve çoğunluğu 4 yıl olmak üzere 2-7 yıllık yükseköğretim programlarına da yer verilmiştir. Üçüncü sistem ise 2012 yılında hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmıştır (Küçükler, 2017, s. 48).

2.7.1. 8 Yıllık Eğitim Sistemi

Ülkemizde zorunlu eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalar şu şekildedir:

Türkiye’de zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile ilgili çalışmalar ilk olarak 1973 yılında gerçekleştirilmiştir. 1973 yılında birtakım siyasal düzenlemeler yapılmasına rağmen uygulanamamıştır (Toprakçı, 2002, s. 86).

1983 yılında çıkarılan 2917 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile birtakım değişiklikler getirilmiştir. Bu kapsamda ilköğretim 6-14 yaş arası çocuklar için zorunlu olmuştur. Bunun yanında ilköğretim okulları, 5 yıllık okullar ile 3 yıllık ortaokullardan oluşmuştur. İlkokul son sınıfı bitiren öğrencilere ilkokul diploması verilmiştir. Ortaokulun son sınıfını bitiren öğrencilere ise ortaokul diploması verilmiştir (Akyüz, 2010, s. 348).

10. Milli Eğitim Şurası ile 15. Milli Eğitim Şurası arasındaki dönemde “8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim”i hayata geçirme çalışmaları devam etmiştir. 1996 yılında gerçekleştirilen 15. Milli Eğitim Şurası’nda 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçiş çalışmaları hız kazanmıştır. Daha sonra ilköğretimin sekiz yıllık kesintisiz uygulanması kararı alınmıştır (Duran & Sezgin, 2014, s. 626). Diğer yandan 1997 yılında 4306 sayılı yasanın çıkarılması ile birlikte sekiz yıllık zorunlu eğitim gerçekleştirilmiştir (Toprakçı, 2002, s. 86).

Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile birlikte özellikle kız çocuklarının ortaokul eğitiminden faydalanması açısından önemli bir adım atılmıştır. Öyle ki kız çocuklarını zorunlu olmadığı için ortaokula göndermeyen veliler, zorunluluk sonrasında çocuklarını okula göndermek zorunda kalmıştır. Diğer yandan kesintisiz zorunlu eğitim uygulamaya konduğu için okul isimlerinde de değişikliğe gidilmiştir.

“1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”nda yer alan “2842 sayılı kanun değişikliği” 1983 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik ile “Temel Eğitim” ifadesi yerine “İlköğretim” ifadesi getirilmiştir. Böylece temel eğitim okullarının adı “İlköğretim Okulu” şeklinde ifade edilmiştir. 1997’de 4306 sayılı “ İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1998 tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun” ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiş ve tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Duran & Sezgin, 2014, s. 626).

1996 yılında XV. Milli Eğitim Şura'sında "temel eğitim" kavramı yerine "ilköğretim" kavramı kullanılmıştır. Bu durum 5-6 yaş grubundaki okul öncesinin, ilköğretim bünyesine alınmasını gerekli kılmıştır. Böylece kesintisiz ve zorunlu 8 yıllık ilköğretim uygulaması benimsenmiştir. Bunun yanında öğrencilere tek tip diploma verilmesi kararlaştırılmıştır. Diğer yandan dokuzuncu sınıf, lise veya mesleki eğitime yönlendirme yılı olarak kararlaştırılmıştır (Turan, 2016, s. 5).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemi 15 yıl yürürlükte kalmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş olan 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ya da 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık "Kademeli Zorunlu Eğitim Sistemi" kabul edilmiştir (Duran & Sezgin, 2014, s. 627).

4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte lise eğitimi de zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda ülkemizdeki her bir ferдин en az lise mezunu olması hedeflenmiştir. Ancak günümüzde lise eğitimine devam etmeyen öğrenciler bulunmaktadır.

2.7.2. 4+4+4 Eğitim Sistemi

Ülkemizde 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında 9 il ve 120 okulda pilot uygulaması başlatılarak yapılandırmacı yaklaşım ile biçimlendirilmiş olan yeni ilköğretim müfredatı kabul edilmiştir. Bu yapılandırmacı yaklaşım, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının tamamında uygulanmaya başlamıştır (Gür & Çelik, 2009, s. 30).

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan eğitim programı, öğrenci merkezli bir eğitimi temele alması bakımından önemlidir. Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşım ile çağdaş eğitim sürecinin elde edilebilmesi için olumlu bir adım atılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım farklı öğrenme stilleri ve farklı öğretme süreçlerinin tasarımını zorunlu hâle getirmektedir. Diğer yandan yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte ölçme ve değerlendirmede, sonuç yerine sürece odaklanma sağlanmıştır (Aykaç & Atar, 2014, s. 85).

Yapılandırmacı öğretim modeli ile birlikte ezberciliğin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve öğrenmede aktif olması amaçlanmıştır.

2010 yılında gerçekleştirilen XVIII. Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu eğitim 1+4+4+4 olmak üzere, toplam 13 yıl zorunlu olmuştur (MEB, 2010, s. 7). Bu kapsamda 1 yıl okul

öncesi eğitim, 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim (lise) eğitimi zorunlu olmuştur.

2.7.2.1. 4+4+4 Eğitim Sisteminin Basamakları

2012 yılında gerçekleştirilen 1+4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte okul öncesi 1 yıl, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim 4'er yıl olmak üzere toplamda 13 yıl eğitim zorunlu olmuştur.

2.7.2.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimin amacı çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin sağlanması ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını olanaklı hâle getirmektir. Bunun yanında çocukların ilköğretime hazırlanması da amaçlar arasında yer almaktadır. Bu amaçlar zor koşullarda yaşayan çocuklar için ortak bir öğrenme ortamı oluşturularak sağlanmaktadır (UNESCO, 2012b, s. 11).

Okul öncesi eğitim, çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesinde önem arz etmektedir. Öyle ki bu dönemde gerçekleştirilen öğretim ile birlikte çocuklar ileriki eğitim hayatlarına daha kolay adapte olabilmektedir. Bunun yanında çocuktaki resim, müzik vb. gibi özel ilgi alanlarının keşfedilmesi de sağlanmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi müfredatlar önemlidir.

1996 yılından beri uygulanan okul öncesi eğitim müfredatı 36-72 aylık çocuklar için entegre bir gelişim programıdır. Müfredat 2006 yılında revize edilmiştir. Programın ana özellikleri çocuk merkezli olması, amaç ve başarıya dayalı, esnek, ebeveyn katılımına açık ve konulardan ziyade etkinliklere odaklanmasıdır. Programda öngörülen ana faaliyetler ise Türkçe dil uygulama etkinlikleri (şiir, öykü anlatma vb.), oyun ve hareket, müzik (şarkı, dans, ritim vb.), fen ve matematik etkinlikleri (keşif, gözlem, sorgulama vb.), drama (pantomim, rol yapma vb.), pratik sanatlar, okuma ve yazma hazırlık çalışmaları ve saha gezilerinden meydana gelmektedir. Program çeşitli uygulama biçimlerine izin verecek kadar esnektir. Öğretmenler çocukların ilerleme ve gelişimlerini portfolyo, gözlem ve standart testler ile değerlendirmektedir (UNESCO, 2012b, s. 11).

Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen eğitim ile birlikte öğrencilerin sosyal, bilişsel ve motor gelişimleri desteklenmiştir. Bu dönemde gerçekleştirilen portfolyo etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin gelişim düzeylerini gözleme imkânı elde edilmiştir.

2.7.2.1.2. İlkokul

2012 yılında kabul edilen 1+4+4+4 eğitim sisteminin ilk 4 yıllık bölümü ilkokulu kapsamaktadır. Ülkemizde ilkokul eğitiminde sınıf öğretmenleri görev yapmaktadır. İlkokulda öğrenciler okuma yazmanın yanı sıra hayat bilgisi, matematik, resim, müzik, beden eğitimi dersleri almaktadır.

2.7.2.1.3. Ortaokul

4 yıllık ilkokulun sonunda öğrenciler 4 yıllık ortaokul eğitimine devam etmektedir. Ortaokula geçişte herhangi bir sınav söz konusu değildir. Öyle ki öğrenciler kendi evlerine en yakın olan ortaokul kurumlarına devam etmektedir. Bunun yanında ortaokullar; ortaokul ve imam hatip ortaokulundan meydana gelmektedir.

Ortaokullarda Türkçe, fen bilimleri, matematik, resim, müzik, beden eğitimi, teknoloji tasarımı, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi dersler verilmektedir. Diğer yandan imam hatip ortaokullarında Türkçe, fen bilimleri, matematik vb. gibi derslerin yanı sıra din dersleri ağırlıklı programlar uygulanmaktadır.

4 yıllık ortaokul sonunda öğrencilerin hangi ortaöğretime (lise) devam edecekleri sınav sistemine göre belirlenmektedir. Sınav sonuçlarına göre öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. Son yapılan düzenleme ile birlikte sınava girmeyen ya da yeteri kadar başarı gösteremeyen öğrenciler ise adrese dayalı olarak okullara yerleştirilmektedir. Adrese dayalı olarak herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler ise açıköğretim lisesine yönlendirilmektedir.

2.7.2.1.4. Ortaöğretim

Ortaöğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygundur. Bu kapsamda ortaöğretimde bütün öğrencilere ortak bir genel kültür verilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bireylere toplum sorunlarının tanıtılması, çözüm yollarının aranması ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunması gücü ve bilincini kazandırmak hedeflenmiştir. Bunun yanında öğrencileri, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime ve hayata hazırlamak da amaçlar arasında yer almıştır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleriyle toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanmaya çalışılmıştır (Bal & Başar, 2014, s. 576).

Ülkemizde birden çok ortaöğretim okul türü bulunmaktadır. Ortaöğretimin genel amaçları bütün okullarda aynıdır. Diğer yandan okul türüne göre özel amaçlar değişmektedir. Örneğin fen liselerinde akademik alanlar da ilerlemeler amaçlanırken meslek liselerinin öncelikli amacı bir meslek dalında uzmanlaşmanın sağlanmasıdır.

Ülkemizde ortaöğretim genel ve mesleki ortaöğretim olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Genel ortaöğretim okullarında öncelikli amaç öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır. Diğer yandan mesleki okullar öğrencileri iş hayatına ve yükseköğretime hazırlamayı hedeflemektedir. Ortaöğretimde okul türlerine göre öğrenci seçimleri de çeşitlilik göstermiştir. Öyle ki ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri, kız meslek liseleri, imam hatip liseleri, çok programlı liseler gibi liselerde doğrudan başvuru yolu ile öğrenci yerleştirmeleri gerçekleşmiştir. Her okulun tanımlanmış bir hizmet alanı da bulunmaktadır. Diğer taraftan Fen, Sosyal ve Anadolu liselerine öğrenci yerleştirmede dönemin merkezi ortak sınavının sonucuna göre öğrenci alımları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Güzel Sanatlar liseleri ve Spor liselerine de öğrenciler yetenek sınavı sonuçlarına göre yerleştirilmişlerdir (Gür & Çelik, 2009, s. 24).

Ülkemizdeki genel ortaöğretim (Anadolu, fen liseleri vb.) akademik alanda ilerleme sağlayacak olan öğrencilerin devam ettikleri kurumlardır. Bu kurumlarda matematik, fen ve İngilizce eğitimi, meslek liselerinde verilen fen, matematik ve İngilizce eğitime kıyasla daha etkilidir. Öyle ki alınan eğitim ile paralel olarak fen lisesi öğrencisinin tıp fakültesini kazanma olasılığı meslek lisesi öğrencisine oranla daha fazladır. Diğer yandan meslek lisesi öğrencisinin üniversitede tıp eğitimi alması engellenmemiştir. Ancak aldıkları fen ve matematik eğitimi bu durumu zorlaştırmış ve neredeyse imkânsız hâle getirmiştir.

Türkiye’de açık öğretim lisesi de bulunmaktadır. Açık öğretim lisesi örgün eğitime devam edemeyen, örgün eğitim çağını geçiren ve lise eğitimine devam ederken açık öğretim lisesine geçmek isteyen öğrenciler için bulunmaktadır. Açık öğretim lisesinde ders geçme ve kredi sistemi ile öğretim verilmektedir. Burada sistem gereği şube ve öğretmen bulunmamaktadır. Diğer yandan mesleki açık öğretim lisesi ise örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen, örgün eğitim yaşını geçen ve lise veya meslek lisesine devam ederken mesleki açık öğretim lisesine geçmek isteyen öğrenciler için bulunmaktadır. Mesleki açık öğretim lisesinde ders geçme ve kredi sistemi uygulanmaktadır. Ortak ve seçmeli dersler ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca örgün eğitime paralel olarak belirlenmiştir. Meslek dersleri eğitimi ise yüz yüze yapılmaktadır (Türk, 2015, s. 17).

Açıköğretim liseleri genelde yüz yüze eğitimin ve sınıf ortamının sağlanmadığı eğitim kurumudur. Bu kapsamda öğrencilerin açık liselerden mezun olabilmesi için yılın belli dönemlerinde gerçekleştirilen sınavlar da başarılı olmaları gerekmektedir. Açıköğretim liselerindeki öğrencilere sadece ders kitapları verilmektedir. Öğrenciler sınavlara kendi imkânları ile çalışmaktadır. Matematik, fen, İngilizce vb. gibi derslerin öğretmen olmadan öğrenilmesi oldukça zordur. Bu kapsamda özellikle örgün eğitim yaşını geçmemiş olan açıköğretim öğrencilerinin durumu, eğitimdeki fırsat eşitliğine ters bir durum oluşturmaktadır.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Ortaöğretime Geçişte Sınava İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri

Ülkemizde yaşanan hızlı nüfus artışı ve okullaşma oranlarındaki artış ile birlikte kademeler arası geçişlerde sınav ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yapılan ilk sınavlar Anadolu lisesine yerleşmek için gerçekleştirilmiştir. Daha sonra açılan fen liselerine yerleştirmede de sınav uygulaması yapılmıştır. Ancak gerçekleştirilen sınavlarda sadece Anadolu ve fen liselerine öğrenci yerleştirilmesi esas olmuştur.

Türkiye’de ilk kez 1955 yılında ortaöğretime geçişte maarif kolejlerine yerleşmek amacı ile sınav yapılmıştır. Ayrıca yapılan bu sınavda adayların kontenjan sayılarını aşması sonucu yükseköğretimde de sınav ile yerleştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı 1958 yılında da yükseköğretime sınavla öğrenci yerleştirilmesi uygulamasına geçilmiştir (Atılğan, 2018, s. 1).

İlk Maarif Kolejleri İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya’da açılmıştır. Burada fen ve matematik dersleri İngilizce ile okutulmuştur. Ayrıca Maarif Kolejleri öğrencilerini sınav ile seçen ilk devlet okulu olma özelliğine sahiptir. Maarif Kolejlerinin adı 1975 yılında Anadolu Liseleri adını almıştır (Atılğan, 2018, s. 5).

Maarif kolejlerine sınavla öğrenci alınmasının nedenleri arasında üst düzey bilgi seviyesinde olan öğrencilerin seçilmek istenmesi etkili olmuştur. Böylece lise eğitimi kapsamında özellikle fen bilimleri ve matematik alanlarında başarılı öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Anadolu liselerinden sonra bünyesine sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının sayısında da artış yaşanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerini sınavla seçen bir diğer öğretim kurumu fen liseleri olmuştur.

İlk fen lisesi 1964 yılında açılan Ankara Fen Lisesi'dir. Uzun süre bu lise tek fen lisesi olarak faaliyet göstermiştir. Diğer yandan 1982 yılında İstanbul'da ikinci fen lisesi açılmıştır. Açılan bu fen lisesinin adı İstanbul Atatürk Fen Lisesi'dir. Zamanla bu liselerin sayısında da artış yaşanmıştır (Atılğan, 2018, s. 5).

Fen liselerinin amaçları arasında zekâ düzeyi yüksek olan ve fen, matematik alanlarındaki yetenekleri gelişmiş olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yükseköğretime hazırlama yer almıştır. Bunun yanında matematik ve fen bilimleri alanlarındaki üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler araştırmaya yöneltilmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yeni buluşlara ilgi duyanların çalışacakları ortam ve koşullar da hazırlanmıştır. Diğer taraftan yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin, bilimsel alanda çalışmalarını kolaylaştıracak İngilizce eğitimini en iyi şekilde almaları da sağlanmıştır (Aykaç & Atar, 2014, s. 87-88).

Türkiye'de 1970'li yıllardan itibaren seçme sınavlarının önemi artmıştır. Bu dönemden itibaren eğitim, öğrencileri sınava hazırlamaya yönelmiştir. Bundan dolayı dershaneler ortaya çıkmıştır. Her öğrenci dershaneye gidemediği için eğitimde fırsat eşitliği bozulmuştur (Toprakçı, 2002, s. 86-87). Diğer yandan ilk merkezi sınav olan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) 1997 yılında uygulanmıştır (Atılğan, 2018, s. 5).

Fen liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu Öğretmen liseleri, İmam Hatip liseleri, Sosyal Bilimler liseleri gibi çeşitli türde liselerin açılması zamanla gerçekleşmiştir. Bu liselerin sayılarının az olduğu dönemlerde dar katılımlı sınavlar gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle bu liselerden herhangi birinde eğitim almak isteyen öğrenciler bu okulların yaptıkları sınavlara katılmışlardır. Bundan dolayı 1955 ve 1997 yılları arasında dar katılımlı sınavlar gerçekleştirilmiştir.

3.2. Ortaöğretimde Okul Türleri

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarının birçok türü bulunmaktadır. Bu ortaöğretim kurumlarından bazıları şu şekildedir:

3.2.1. Anadolu Liseleri

İlk Anadolu Liseleri, Maarif Koleji adıyla 1955'te açılmıştır. Bu kapsamda açılan liseler, İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da yer almıştır. Maarif Koleji adı 1975 yılında Anadolu liseleri olarak değiştirilmiştir. Bu okullar ortaokul ya da imam hatip ortaokulundan sonra 4 yıl boyunca yatılı ya da gündüzlü olarak eğitim veren kurumlardır. İstanbul'da "Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, Kadıköy Anadolu Lisesi, Vefa Lisesi, Çağaloğlu Anadolu Lisesi, Kabataş Lisesi ve Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesi" bulunmaktadır. Bunun yanında "Ankara Atatürk Lisesi, Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi" ve "İzmir Cihat Kora Anadolu Lisesi" olmak üzere toplamda 10 lisede hazırlık sonrası 4 yıl eğitim verilmiştir. Diğer yandan liselerin tamamında şube sayıları 34'tür. Bu okullara merkezi sınav sonucuna göre öğrenci alımları gerçekleştirilmiştir (Türk, 2015, s. 47).

Anadolu lisesi mezunu olan öğrenciler, diğer liselerden mezun olan öğrencilere kıyasla üniversite sınavında daha başarılı olmaktadır. Bu durumun oluşmasında Anadolu liselerinde verilen eğitim doğrudan etkili olmuştur.

Anadolu liselerinin dönemin genel liselerden farklı olan yönleri yabancı dil hazırlık sınıflarının olması ve matematik, fen derslerinin yabancı dilde işlenmesi olmuştur. 2005-2006 eğitim öğretim yılında Anadolu liselerinde hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Bu karar genel ve mesleki liselerin öğrenim süresinin hazırlık sınıfı olmadan 4 yıla çıkarılması ile uygulamaya konmuştur (Aykaç & Atar, 2014, s. 89).

Ülkemizde 2013 yılında tüm liseler Anadolu lisesine çevrilmiştir. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı genelgesinde genel liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Bu dönüşümdeki amaç ortaöğretim sürecinde kalitenin artırılmasıdır. Aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yerleştirilmesi de amaçlar arasında yer almıştır. Diğer yandan sınavla öğrenci alan akademik liselerin sayısı artmıştır. Bundan dolayı akademik eğitim alanında ilerlemek isteyen öğrencilerin tamamı merkezi seçme sınavına girmek zorunda kalmıştır (Zayımoğlu Öztürk, 2014, s. 219-220).

Yapılan düzenlemeler sonucu ülkemizde bulunan tüm genel liseler Anadolu lisesi adını almıştır. Bundan dolayı Anadolu liseleri, açıldığı ilk yıllardaki özelliğini kaybetmiştir. Diğer yandan bu düzenleme yapılmadan önce de Anadolu lisesi adını kullanan liseler, merkezi sınav sonucuna göre en çok tercih edilen okullar arasında olma özelliklerini korumuştur.

Günümüzde Anadolu liselerinden MEB tarafından belirlenmiş olanlar merkezi sınava göre öğrenci alırken diğer Anadolu liselerine yerel yerleştirmeye dayalı olarak öğrenci alımı gerçekleştirilmektedir.

3.2.2. Anadolu Öğretmen Liseleri

Anadolu öğretmen liseleri üniversitelerdeki eğitim fakültelerine öğrenci yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğini sevdirmeyi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmayı, ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermeyi ve ülke kalkınmasında sosyal, ekonomik, kültürel yönlerden katkıda bulunma bilinç ve gücünü kazandırmayı hedeflemiştir. Bunun yanında dünyadaki gelişme ve değişimleri yakından izleyebilecek düzeyde yabancı dil eğitiminin verilmesi de amaçlanmıştır (Aykaç & Atar, 2014, s. 88).

Anadolu öğretmen liselerinin amaçları arasında eğitim fakültelerinde öğretmenlik okuyacak olan öğrencilerin yetiştirilmesi vardır. Bunun yanında bu öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin üniversite sınavında elde ettikleri başarı doğrultusunda istedikleri bölümde okuma hakları da korunmuştur.

3.2.3. Fen Liseleri

İlk fen lisesi 1964 yılında Ford Vakfı'nın desteği ile Ankara'da açılmıştır. Fen liseleri ortaokul ya da imam hatip ortaokulu sonrasında 4 yıllık eğitim veren öğretim kurumlarından biridir. Fen liseleri, fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Bu okulların şube sayıları 30'dur. Bu okullara yerleştirmede merkezi yerleştirme esas alınmaktadır (Türk, 2015, s. 47).

Fen liseleri sayıca diğer lise türlerinden daha azdır. Merkezi sınavda dereceye giren öğrenciler fen liselerine yerleşmektedir. Bu liselerde öğrenim gören öğrenciler fen ve matematik alanlarında çok başarılı olan öğrencilerdir.

Ülkemizde fen liselerinden mezun olan öğrenciler, üniversitede sınavında da diğer lise mezunu öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaktadır.

3.2.4. Sosyal Bilimler Liseleri

İlk sosyal bilimler liseleri 2003'te İstanbul'da açılmıştır. Bu okullar ortaokul ya da imam hatip ortaokulu sonrasında yatılı ya da gündüz eğitimi veren kurumlardır. Sosyal bilimler liselerinde hazırlık sınıfı açılmaktadır. Bunun yanında bakanlığın uygun gördüğü ortaöğretim kurumlarının tamamında, hazırlık sınıfı açılabilmektedir. Bundan dolayı, bu okullardaki öğretim süresi bir yılı hazırlık sınıfı dâhil 5 yıldan oluşmaktadır. Ayrıca sosyal bilimler liseleri, sosyal bilimler ve edebiyat alanında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmektedir (Türk, 2015, s. 47).

Sosyal bilimler liselerinin şube mevcutları 30'dur. Bu okullara yerleştirmede merkezi sınav etkilidir. Bunun yanında "İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi"nde "IB Programı" uygulanmaktadır. Bakalorya programını takip ederek uluslararası geçerliliği olan IB diplomasına sahip olan öğrenciler yurt dışındaki üniversitelere yerleşmede avantajlı olmaktadır. Hatta bu öğrenciler yurtdışındaki üniversitelerden bazılarında sınavsız girme haklarına da sahip olmaktadır. Diğer yandan IB programının uygulandığı 125 ülke bulunmaktadır (Türk, 2015, s. 48).

3.2.5. İmam Hatip Liseleri

Ülkemizde Anadolu imam hatip liseleri 1985 yılında faaliyete geçmiştir (Aykaç & Atar, 2014, s. 84).

İmam hatip liseleri 2013 yılında alınan karar ile Anadolu imam hatip liseleri adını almıştır. Bundan dolayı normal imam hatip liselerinin tamamı Anadolu imam hatip lisesi olarak değiştirilmiştir. Diğer yandan günümüzde MEB'in belirlediği Anadolu imam hatip liselerine merkezi sınav sonucuna göre öğrenci alımı gerçekleştirilirken diğer Anadolu imam hatip liselerine adrese dayalı yerleştirmeler yapılmaktadır.

Anadolu imam hatip liselerinde fizik, kimya, biyoloji, matematik, Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya gibi derslerin yanında tefsir, hadis, Kur'an-ı Kerim, kelim gibi din ağırlıklı derslerin eğitimi de verilmektedir.

Anadolu imam hatip liseleri mezunu olan öğrenciler gerçekleştirilen üniversite sınavına girerek istedikleri alanda üniversite eğitimi almaktadır.

3.2.6. Güzel Sanatlar Liseleri

İlk defa 1989-1990 eğitim öğretim yılında güzel sanatlar liseleri açılmıştır. Bu okullar ortaokul ya da imam hatip ortaokulu sonrası 4 yıl süre ile yatılı /gündüzlü olarak eğitim veren kurumlardır. Bu okullarda öğrencilere güzel sanatlar ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmak hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu okullar güzel sanatlar alanında nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesine de öncülük etmektedir. Bu okulların şube mevcutları 30'dur. Her bir bölüme alınacak olan öğrenci sayısı ise 2'şer şubeyi geçmemektedir. Okula öğrenci alımı ise ortaokul ya da imam hatip ortaokulundan o yıl mezun olan öğrenciler arasında yapılan yetenek sınavı ile gerçekleştirilmektedir (Türk, 2015, s. 48).

Güzel sanatlar liselerinin öncelikli amacı bireylerin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesinin sağlanmasıdır. Bu amaçla öncelikli olarak resim, müzik vb. alanlarında yetenekli olan öğrencilerin bu okul türüne yerleştirilmeleri hedeflenmiştir. Diğer yandan güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrenciler üniversite sınavında elde ettikleri başarıya göre istedikleri bölümde eğitim hayatlarına devam etmektedir.

3.2.7. Spor Liseleri

Ülkemizde ilk spor lisesi İstanbul'da 2004-2005 eğitim öğretim yılında faaliyet göstermiştir. Bu liseler ortaokul ya da imam hatip ortaokulu mezunu öğrencilere 4 yıl süre ile yatılı ya da gündüzlü olarak eğitim vermektedir. Bu okullarda öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda bu okullar beden eğitimi ve spor alanlarında nitelikli öğrenci yetiştirilmesine de öncülük etmektedir. Şube mevcudu 30 olan bu okullara her yıl alınacak olan öğrenci sayısı ise 5 şubeyi geçmemektedir. Bu okullara ortaokul ya da imam hatip ortaokulundan o yıl mezun olan öğrenciler arasında yapılan yetenek sınavı ile öğrenci alınmaktadır (Türk, 2015, s. 48).

Spor liselerinin öncelikli amacı, beden eğitimi ve spor alanının farklı dallarında (atletizm, futbol, hentbol, yüzme vb.) yetenekli olan öğrencilerin kendilerini bu alanda geliştirmelerini sağlamaktır. Diğer yandan bu okul türünden mezun olan öğrencilerin üniversite sınav sonucuna göre istedikleri alanda eğitim görme hakları da mevcuttur.

3.2.8. Meslek Liseleri

Türkiye’de meslek liseleri endüstri meslek lisesi, ticaret meslek lisesi, mesleki ve teknik lisesi, kız meslek lisesi gibi çeşitli ortaöğretim kurumlarında verilmektedir. Meslek liselerinde amaç bireylerin bir meslek alanında yeteri beceriye sahip olmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda bireylerin ilgi ve becerilerine uygun olan mesleki eğitimin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak meslek liselerinde genel olarak ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarında başarılı olmayan öğrenciler bulunmaktadır. Meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin yükseköğretim sınavına girerek istedikleri bölümde üniversite eğitimi alma hakları bulunmaktadır.

3.2.9. Temel Lise

Temel liseler bakanlığın, özel öğretim kurumları yönetmeliğinde gerçekleştirilen değişiklik sonucu oluşturulmuştur. Bu kapsamda 2015 yılından itibaren dershaneler ve özel eğitim merkezleri temel liselere dönüştürülmeye başlanmıştır.

3.3. Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Sınavların Tarihçesi

Ülkemizde bütün lise türlerine yerleştirmenin esas alındığı ilk merkezi sınav LGS’dir. Bu kapsamda öğrencilerin LGS başarısı ortaöğretim kurumlarına yerleştirmelerinde etkili olmuştur.

İlk defa 1997 yılında Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulanmaya başlamıştır. 2004 yılında ise polis koleji ve özel okul öğrenci seçiminin dâhil edildiği Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) hayata geçirilmiştir. 2008 yılına gelindiğinde yeni merkezi sınav uygulaması olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 6 ve 7’nci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 2009 yılı sonunda SBS 8’inci sınıflara da uygulanmıştır. Sınav sonuçlarına göre hem özel hem de devlete ait olan ortaöğretim kurumlarına öğrenciler yerleştirilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında SBS son kez 8. sınıflara yapılmıştır. MEB’in gerçekleştirdiği değişiklik ile 2013-2014 eğitim öğretim yılı başında SBS kaldırılmıştır. Yerine getirilen sistemde öğretmen değerlendirmelerinin %30’u ve öğrencilerin okulda aldıkları dersler olan Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin sınavlarından her

dönemde biri merkezi olarak yapılacak olan sınavların ortalamalarının %70'i değerlendirmeye alınmıştır (Aykaç & Atar, 2014, s. 84).

1997 yılından 2019 yılına kadarki dönemde ortaöğretime geçişte beş farklı merkezi sınav sistemi uygulanmıştır. Kısa süre içerisinde birden fazla değişiklik yapılması öğrenmeyi olumsuz etkileyerek öğrenciler de kaygıyı artırmıştır.

1999 yılından 2013 yılına kadar ortaöğretimden yükseköğretime geçişte öğrencilere avantaj sağlaması için Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) verilmiştir. Bu durum başarılı olarak bilinen okullara girmeyi önemli hâle getirmiştir. Diğer yandan 2013 yılında AOBP kaldırılmıştır. Böylece öğrencilerin ortaöğretime geçişte başarılı okullara yönelme ve ortaöğretime geçiş sürecindeki baskının azaltılması amaçlanmıştır (Zayimoğlu Öztürk, 2014, s. 220).

Kademeler arası geçişlerde öğrencilerin başarı sıralamalarında, sınav puanlarının virgülden sonraki kısımları da etkilemektedir. Öyle ki virgülden sonraki bir puan öğrenciyi yüzlerce kişinin ya önüne geçirmekte ya da gerisine götürmektedir. AOBP'nin kaldırılması ile birlikte lise mezuniyet puanları eski önemini kaybetmiştir. Bundan dolayı bir üst ortaöğretim kurumuna yerleştirmelerde tek etken öğrencilerin sınavlarda elde ettiği başarı olmuştur.



Şekil 3.1. Merkezi sınav ile ortaöğretime geçişte yapılan sınav değişiklikleri “Türkiye’de liselere geçişte son 20 yılda yapılan sınav değişiklikleri ve TEOG’un kaldırılmasında öğretmen görüşleri”, Aslan, G.,Büyükalın, S. 2018, EAB kongre kitabından erişilmiştir.

3.3.1. LGS

8 yıllık kesintisiz eğitim uygulaması sonrasında Anadolu liselerinin ortaokul kısımları kapatılmıştır. Anadolu liseleri 1 yıl hazırlık eğitimi olmak üzere 3 yıl boyunca lise eğitimi vermiştir. Bu düzenleme ile birlikte öğrenciler Anadolu liselerine yerleşebilmek için liselere geçiş sınavı olan LGS'ye girmişlerdir.

2004 yılına kadar ortaöğretim kurumlarına yerleştirmelerde LGS'de elde edilen başarılar etkili olmuştur (Görmez & Coşkun, 2015, s. 10).

LGS'ye sadece 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Sınav kapsamında müfredata uygun olarak Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden sorular sorulmuştur.

3.3.2. OKS

2005 yılından itibaren LGS yerine, LGS sınavı dışında sınavları ayrı yapılan özel okullar, polis kolejleri, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavlarının da dâhil edildiği OKS getirilmiştir (Görmez & Coşkun, 2015, s. 10).

Tablo 3.1

OKS Kapsamındaki Dersler ve Soru Sayıları

Dersler	Soru Sayıları
Türkçe	25
Matematik	25
Fen Bilgisi	25
Sosyal Bilgiler	25

OKS sınavı müfredata uygun olacak şekilde Türkçe' den 25 soru, Matematik' ten 25 soru, Fen Bilgisi'nden 25 soru ve Sosyal Bilgiler dersinden 25 soru olmak üzere toplamda 100 sorudan oluşan bir sınavdır. Sınav tek oturum halinde gerçekleştirilmiştir. 120 dakika sınav süresi verilmiştir.

Tablo 3.2

OKS Kapsamındaki Derslerin Ağırlık Katsayıları

Test Adı	TM-ASP Katsayıları	MF-ASP Katsayıları
Türkçe	3.5	3
Matematik	3.5	4
Fen ve Teknoloji	2.5	4
Sosyal Bilgiler	2.5	1
Toplam	12	12

Tablo incelendiğinde TM puan türünde en önemli testlerin Türkçe ve Matematik testlerinden oluştuğu görülmektedir. Bunun yanında Fen ve Teknoloji testleri de önemini

korumuştur. Diğer yandan MF puan türünde en önemli dersler Matematik ile Fen ve Teknolojidir. Bunun yanında Türkçe testi de MF puan türünde önemini korumuştur. Ancak sosyal bilgiler MF puan türü için çok fazla öneme sahip değildir.

OKS puanına göre ortaöğretime yerleştirmede öğrencilerin okul öğrenmelerine ilgilerinin azaldığı belirlenmiştir. Özellikle sekizinci sınıfta öğrenciler özel ders ve dersanelere yöneldiği için okul devamsızlıkları artmıştır. Bu durumlara çözüm olarak 2007 yılında OKS puanlarına ek olarak yerleştirmeye esas olan puanın %7'sini oluşturan ilköğretimdeki başarı puanları eklenmeye başlamıştır (Atılğan, 2018, s. 5).

Alınan bu karar ile birlikte öğrenciler sadece teste yönelmiştir. Bu durum öğrencilerin okul derslerinden uzaklaşmasına neden olmuştur. Özellikle ortaokul son sınıf öğrencilerinin okul devamsızlıklarında artış yaşanmıştır. Bu kapsamda artan okul devamsızlıklarının önüne geçilmesi için ilköğretim diploma puanı başarısına, belirlenen yüzdelik dilimde sınav başarı puanı eklenmiştir.

OKS 2005 yılından 2008-2009 eğitim öğretim yılına kadar ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmek için Türkiye'nin her yerinde ve yurtdışındaki çeşitli ülkelerde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra MEB'in "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" ile "Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği"ne dayanılarak Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Önergesi hazırlanmıştır. Bu önergeye göre 2008 yılından itibaren Seviye Belirleme Sınavının uygulanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda 2008 yılında 8. sınıf öğrencileri son OKS sınavına girerken 6 ve 7. sınıf öğrencileri SBS sınavına girmişlerdir (MEB, 2015, s. 2). Böylece 4 yıl uygulamada kalan OKS kaldırılarak yerine SBS getirilmiştir.

3.3.3. SBS

Liselere geçişte 2005 yılından itibaren uygulanmış olan OKS yerine 2009 yılında OGES kapsamında SBS getirilmiştir. Seviye Belirleme Sınavında OKS'den farklı olarak yabancı dil sorularına da yer verilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren altı temel ders için 8. sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesinin ortak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ortak sınavlarda OKS'den farklı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de sınav kapsamına alınmıştır (MEB, 2015, s. 2).

Ortaöğretime yerleşme puanı, OGES kapsamında SBS sonuçları ile okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmuştur. SBS 6, 7 ve 8. sınıfların sonunda o yıllara ait olan

öğretim programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olarak MEB tarafından merkezi olarak uygulanmıştır (MEB, 2012, s. 1-2).

OKS tek oturum halinde ve sadece 8. sınıflara yapılan bir sınavdır. SBS ise 6, 7 ve 8. sınıflara her yıl yapılmıştır.

Tablo 3.3

SBS Kapsamındaki Dersler ve Soru Dağılımları

Test No	Test Adı	Soru Sayısı
1	Türkçe	23
2	Matematik	20
3	Fen ve Teknoloji	20
4	Sosyal Bilgiler T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	20
5	Yabancı Dil	17

Not: (MEB, 2013b, s.9). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi seviye belirleme sınavı başvuru kılavuzundan uyarlanmıştır.

Tablo incelendiğinde matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler testinde eşit miktarda soruya yer verildiği görülmektedir. Diğer yandan sosyal bilgiler kapsamında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca TEOG'dan farklı olarak SBS'de İngilizce testine de yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3.4

SBS' de Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları

Test No	Test Adı	ASP Puanı
1	Türkçe	4
2	Matematik	4
3	Fen ve Teknoloji	3
4	Sosyal Bilgiler	3
5	Yabancı Dil	2

Not: (MEB, 2013b, s.12). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi seviye belirleme sınavı başvuru kılavuzundan uyarlanmıştır.

Tablo incelendiğinde SBS'de Türkçe ve matematik sorularının katsayılarının diğer derslerin katsayılarından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler de yabancı dil dersine göre daha çok katsayısı olan sorulardan oluşmaktadır.

Merkezi sınav ile öğrenci alan OYP, öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ve 700 tam puan üzerinden hesaplanan SBS puanı toplamının 2'ye bölünmesi ile elde edilmiştir (MEB, 2013b, s. 13).

Bu sınav sisteminde yılsonu başarı puanı da eklenmiştir. Yılsonu başarı puanları öğrencilerin derslerine ait olan haftalık ders saatiyle çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanı hesaplanmıştır. Elde edilen puanların toplamının, her bir derse ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yılsonu başarı puanı elde edilmiştir. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılmıştır (MEB, 2013b, s.14). TÜBİTAK uluslararası bilim olimpiyatları ve matematik olimpiyat sınavlarıyla proje yarışmalarını gerçekleştirmektedir. Gerçekleştirilen bu projelerde başarılı olmuş olan öğrencilere de belirlenmiş olan ek puanlar verilmiştir.

Çoktan seçmeli testlerden oluşan ve 6, 7, 8. sınıflara uygulanan ve bu sınav sistemi 2013 yılına kadar devam etmiştir. SBS uygulamasında yerleştirmeye esas puanın %70'i SBS puanlarından, %25'i ilköğretim başarı puanından ve %5'i de davranış notlarından oluşturulmuştur. 2010 yılında Danıştay, davranış notunun yerleştirme puanına eklenmesini durdurmuştur. Böylece SBS uygulaması %70 SBS puanı ve %30 ilköğretim başarı puanı ile yerleştirme puanına eklenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Küçük yaşlarda ve her sınıf düzeyindeki öğrencilere her yıl yapılan sınavlar ile öğrencilerin psikolojilerinin olumsuz etkilenmesi eleştirilerinden dolayı 2013 yılında SBS kaldırılarak yerine TEOG getirilmiştir (Atılgan, 2018, s. 5-6). Diğer yandan SBS 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmıştır. Öyle ki 2012 yılı ve sonrasında sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (MEB, 2012, s. 2).

SBS'nin kaldırılması ile beraber TEOG sınav sistemi uygulanmaya başlamıştır.

3.3.4. TEOG

Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" ile "Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği" hükümleri doğrultusunda yönetmelik hazırlanmıştır. Bu yönetmeliklere göre 2013-2014 öğretim yılından itibaren altı temel ders için 8. sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesinin ortak olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (MEB, 2015, s. 2).

Alınan yeni karar ile birlikte TEOG uygulanmaya konmuştur. Bu sınav ile birlikte diğer sınavlarda görülen olumsuzlukların son bulması amaçlanmıştır. Öyle ki öğrencilerde oluşan sınav kaygısı, yaygınlık kazanan dershanecilik faaliyetlerinin son bulması vb. amaçlanmıştır.

TEOG sınav sistemine geçiş amaçları arasında eğitim sürecinde okul ve öğretmenlerin rollerinin daha etkin hâle getirilmesi, ülkenin tamamında eş zamanlı müfredatın

uygulanmasının sağlanması, sınav kaygısının sürece yayılarak azaltılması ve okul dışı eğitim kurumlarına olan ihtiyacın azaltılması hedeflenmiştir. Ayrıca telafi imkânlarının sağlanarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukların azaltılması, öğrencilerin okul devamsızlıklarının düşürülmesi ve başarı değerlendirmesinin sürece yayılması da amaçlar arasında yer almıştır. Diğer taraftan öğretmenin mesleki performansının artırılması ve öğretim programlarının uygulanması ile öğrenci kazanımlarının objektif bir şekilde izlenerek değerlendirilmesi de amaçlanmıştır (Buluç, Çelik, & Uzun, 2014, s. 270).

Öğrencilerde görülen sınav stresi ve sınavın öğrenmenin önüne geçmesi durumu ciddi bir sorundur. Bu sorunun giderilmesi için öğrencilerin kendi okullarında TEOG'a girmeleri sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerde ortaya çıkabilecek olan sınav baskısının kaldırılması amaçlanmıştır. Diğer yandan öğrencilerin TEOG'da sorumlu oldukları dersler SBS ile aynıdır.

Tablo 3.5

TEOG Kapsamındaki Dersler ve Soru Dağılımları

Ders Adı	Soru Dağılımları
Türkçe	20
Matematik	20
Fen Bilimleri	20
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	20
Yabancı Dil	20
Toplam	120

Tablo incelendiğinde SBS'den farklı olarak TEOG'da soru sayılarının derslerde eşit bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almayarak ayrı soru dağılımlarına sahip dersler olduğu görülmektedir.

TEOG'da din kültürü ve ahlak bilgisi dersini almayan öğrenciler için düzenlemeler yapılmıştır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi Talim ve Terbiye Kurulunun belirlediği temel dersler arasında bulunmaktadır. Ayrıca din dersi anayasada zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Din dersini almayan öğrencilerin sayısı çok değildir. Bununla beraber dersi almayan öğrenciler, merkezi sınavda din dersinden muaf olmaktadır. Bu öğrencilerin yerleşmelerinde etkili olan sınav puanları hesaplanırken diğer 5 temel dersin sorularına verdikleri yanıtlar etkili olmaktadır (MEB, 2013a, s. 1).

TEOG'un puanlaması da uygulanmış olan diğer sınav sistemlerinden farklı şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 3.6

TEOG Kapsamındaki Derslerin Ağırlık Katsayıları

Ders Adı	Ağırlıklı Katsayıları
Türkçe	4
Matematik	4
Fen Bilimleri	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	2
Yabancı Dil	2
Toplam	18

Not:(MEB, 2017, s.17) 2016-2017 öğretim yılı ortak sınavları kılavuzundan uyarlanmıştır.

Tablo incelendiğinde TEOG'da derslerin ağırlıklı katsayılarına bakıldığında SBS'den farklı olarak fen bilimleri dersinin katsayısının artırıldığı görülmüştür. Bunu yanında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin katsayısının da azaltıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinin öğrenci yerleştirmede daha ayırt edici olduğu görülmektedir.

Dönem sonunda gerçekleştirilen ortak sınavlar sonucunda derslerin AOSP puanları; türkçe, matematik, fen bilimleri dersleri için 4, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ise 2 katsayısı ile o dersin puanı çarpılarak hesaplanmaktadır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılmaktadır. Diğer yandan ortaöğretime yerleştirmeye esas puan hesaplanmasında ise 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ve 8. sınıf AOSP'si toplanıp elde edilen puan 2'ye bölünmektedir. Bu sayede ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede kullanılan esas puan elde edilmektedir. Puanlama 5 tam puan üzerinden yapılmaktadır (MEB, 2017, s. 3). Bu sınavda yanlış cevaplar doğru cevapları etkilememiştir. Çünkü öğrencilerin okullarda katıldıkları sınavlarda yanlış puanlar doğru cevapları etkilememiştir. Merkezi değerlendirmeler de uygulanan yazılılardan farklı olmadığı için yanlış soruların doğru cevapları etkilememesi değerlendirme açısından uygun görülmüştür. Diğer taraftan YDS gibi sınavlarda da yanlışlar doğruları etkilememektedir. Öğrencilerin bu yöntemle doğru cevapları bulma olasılıkları dikkate alınmayacak kadar düşüktür. Bundan dolayı merkezi değerlendirmelerde öğrencilerin rastgele bir yöntemle diğer öğrencilerin önüne geçmeleri söz konusu değildir (MEB, 2013a, s. 2).

Bu sınav sisteminde ortaöğretime yerleştirmede esas olan puan virgülden sonraki dört haneye kadar hesaplanmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin puanlarının aynı olma ihtimali çok düşüktür. Ancak eşitlik olması söz konusu olduğunda tercih önceliği sırasıyla 8, 7 ve 6. sınıflardaki yılsonu başarı puanı yüksekliği, özürsüz devamsız gün sayısının azlığı öncelik sıralamalarına göre yerleştirmede esas alınmaktadır (MEB, 2013a, s. 2).

Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde her ayrıntı düşünölmüştür. Bu doğrultuda öğrenci yerleştirmeleri gerçekleştirilmiştir. TEOG her öğrencinin girmekle zorunlu olduğu bir sistemdir. Alınan bir karar ile isteyen öğrencilerin sınavla yerleşeceği yeni bir model oluşturulmuştur. Sınava girmeyen öğrenciler ile sınavdan yeteri kadar puan alamayan öğrencilerin ise mahalli yerleştirme kapsamında evlerine en yakın olan liselere yerleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak bu durum öğrencilerin sınavla katılma oranında bir azaltma sağlamamıştır. Çünkü öğrencilerin çoğu sınavla öğrenci alan okullara yerleşmek için sınava katılmışlardır.

TEOG'da olağanüstü durumlar haricinde öğrencilerin tamamı kendi eğitim gördüğu okulda sınava girmiştir. Öğrencilerin sınava girecekleri sınıf/salon ve sıra bilgileri ise e-Okul ve Veli Bilgilendirme Sistemi üzerinden yayımlanmıştır (MEB, 2017, s. 9).

Bu durum diğer sınav sistemlerinden farklı olan bir yöntemdir. Öyle ki önceki merkezi sınavlarda öğrenciler kendi okullarından farklı okullarda sınavlara girmiştir. TEOG'da ise her öğrenci kendi okulunda sınava girmiştir. Sadece salon, sınıf ve sıralar farklı şekilde belirlenmiştir. Bu yöntemdeki amacın öğrencinin alışmış olduğu mekânda sınava girerek sınav stresinin azaltmak olduğu açıklanmıştır.

TEOG'da başarının ölçütü olarak TÜBİTAK projelerine katılan öğrencilerin durumu da değerlendirilmiştir. Diğer yandan TEOG'u diğer sınav sistemlerinden ayıran diğer bir yönü ise sınava giremeyen öğrencilere yönelik oluşturulmuş olan mazeret sınavı uygulamasıdır.

TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen uluslararası bilim olimpiyatları ve matematik olimpiyatları sınavlarında başarılı olan öğrencilere ek puan verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2017, s. 19).

TEOG'da diğer sınavlardan farklı olarak merkezi ortak sınavlara giremeyen öğrencilere telafi imkânı sağlanmıştır. Öyle ki merkezi sınavların yapıldığı günlerde geçerli bir nedene bağlı olarak sınava katılım gösteremeyen öğrenciler, mazeretlerini belirten resmi bir belge ya da velisinin izni ile belirlenen tarihlerde mazeret sınavlarına girme hakkı elde etmiştir.

Buna rağmen mazeret sınavına da girmeyen öğrenciler olması durumunda bu kişiler sınava girmemiş olarak kabul edilmiştir (MEB, 2013a, s. 2).

TEOG sınavı uygulamaları sonucunda birinci olan öğrenci sayılarında artış yaşanmıştır. Bu kapsamda TEOG bir başarı testi olarak uygulanmıştır. Ancak öğrencileri seçme ve yerleştirmede kullanılmıştır. Bu gibi durumlar TEOG'un kaldırılmasını gündeme getirmiştir.

TEOG sınav sistemi sadece talep edenlere değil bütün öğrencilere zorunlu olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin sekizinci sınıfın her döneminde birer kez bir sınav maratonuna girmesinin getirebileceği psikolojik sorunlar olabileceği konusu gündeme gelmiştir. Diğer taraftan TEOG kapsama dayalı bir başarı testidir. Bu sınav sonuçlarında çok fazla birincinin ortaya çıkması ve başarı testi olan TEOG'un seçme amaçlı kullanılması da eleştirilmiştir. Bundan dolayı alınan bir karar ile 2017'de TEOG kaldırılmıştır. Yerine liselerin %90'ı için adrese dayalı %10'u için ise merkezi sınav ile yerleştirme yapılacağı bildirilmiştir (Atılgan, 2018, s. 6).

TEOG gerekli alt yapı oluşturulmadan ansızın kaldırılan bir sınav sistemi olmuştur. Öyle ki öğrenciler TEOG sınavına hazırlanırken TEOG kaldırılmıştır. Bundan dolayı yeni gerçekleştirilecek olan sınavın aşamaları zamanla ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki iletişimi de olumsuz etkilemiştir.

3.3.5. Merkezi Yerleştirme ve Merkezi Sınav (LGS)

TEOG sınav sisteminin kaldırılmasından sonra kabul edilen ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sisteminde, ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede, hem merkezi sınavın hem de sınavsız yerleştirmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda ortaokulu bitiren öğrenciler arasından merkezi sınav ya da sınav sonucu olmadan adrese dayalı şekilde yerleştirme yapılacağı açıklanmıştır (MEB, 2019b, s. 2).

Son yapılan değişiklik ile ortaöğretime geçişte sınavın etkisinin azaltılması amaçlanmıştır. Bu amaçla MEB'in belirlediği sınav ile öğrenci alan okulların dışındaki ortaöğretim kurumlarına adrese dayalı yerleştirmelerin yapılması hedeflenmiştir.

Yeni ortaöğretim kurumlarına yerleştirme önergesi Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları

yönetmeliği ve bakan makam oluru ile yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı merkezi sistem sınav yönergesi hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır (MEB, 2019b, s. 1).

Resmi Gazete (2018, s. 1)'de Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik yayınlanmıştır. Bu doğrultuda ortaokul veya imam hatip ortaokulunu bitiren öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda merkezi sınav puanlarına göre hem ortaöğretim kayıt alanı içindeki okullara hem de ortaöğretim kayıt alanı dışındaki pansiyonlu okullara tercihe bağlı olarak yerleştirilebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca merkezi sınav ile birlikte yetenek sınav puanı ile de ortaöğretim kurumlarına geçiş yapılabileceği açıklanmıştır.

Ortaöğretime yerleştirmeyle ilgili olarak 30332 sayılı Resmi Gazete (2018, s. 1-2)'de merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okulların açık kontenjanlarına puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılacağı belirtilmiştir. Bunun yanında ortaöğretim kayıt alanı içindeki okulların açık kontenjanlarına tercihe bağlı olarak, pansiyonlu okullarda belirlenen pansiyon kontenjanı kadar, il içinde uzaktan yakına ilkesi gözetilerek tercihe göre yerleştirme yapılacağı açıklanmıştır. Ayrıca merkezi sınav ile birlikte yetenek sınavı ile öğrenci alan okulların açık kontenjanlarına puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılacağı ifade edilmiştir. Öyle ki güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, klasik sanatlar ve musiki, görsel sanatlar ve spor programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerine yetenek sınav puanı ve OBP (Ortaöğretim Başarı Puanı) kullanılarak puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılacağı belirtilmiştir.

Merkezi sınav (LGS) TEOG sınavının kaldırılması ile birlikte uygulanmaya başlamıştır. İlk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Merkezi sınav (LGS) ile Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Anadolu Teknik Programları ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarına öğrenci seçmek amaçlanmıştır. Merkezi sınav 8'inci sınıf öğretim programları esas alınarak yapılmaktadır. Sınav iki oturum halinde ve çoktan seçmeli 90 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca sınavın her iki oturumu da aynı gün içerisinde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019a, s. 3).

Sınavın birinci oturumu 50 soruluk sözel alandan oluşmaktadır. Süresi 75 dakikadır. Birinci oturumda 8'inci sınıf Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil soruları bulunmaktadır. Sınavın ikinci oturumu ise 40 soruluk

sayısal alandan oluşmaktadır. Süresi 80 dakikadır. İkinci oturumda 8. sınıf matematik ve fen bilimleri derslerinden oluşan sorulara yer verilmiştir (MEB, 2019a, s. 3).

LGS iki oturumda gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler LGS kapsamında aynı gün sabah ve öğle saatlerinde olmak üzere iki farklı oturuma katılmaktadır.

Merkezi sınavda (LGS) her ders için 8'inci sınıf öğretim programlarında belirlenmiş olan kazanımlar esas alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okuduğunu anlaması, yorumlaması, problem çözmesi, analiz yapması, sonuç çıkarması, eleştirel düşünmesi, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçebilecek nitelikteki sorulara yer verilmiştir (MEB, 2019a, s. 10).

Tablo 3.7

Merkezi Sınav (LGS) Birinci Oturum Dersleri ve Soru Sayıları

Alt Dersler	Soru Sayıları
Türkçe	20
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	10
Yabancı Dil	10
Toplam	50

Not: (MEB, 2019a, s. 10) Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzundan uyarlanmıştır.

LGS merkezi sınavının ilk oturumunda sözel derslerden oluşan testlere yer verilmiştir. Bu kapsamda türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil (İngilizce) testleri bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde türkçe dersinde diğer derslere göre soru sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer derslerdeki soru dağılımları birbirine eşittir.

Tablo 3.8

Merkezi Sınav (LGS) İkinci Oturum Dersleri ve Soru Sayıları

Alt Dersler	Soru Sayıları
Matematik	20
Fen Bilimleri	20
Toplam	40

Not: (MEB, 2019a, s. 10) Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzundan uyarlanmıştır.

LGS merkezi sınavının ikinci oturumunda sayısal derslerden oluşan testler bulunmaktadır. Bu kapsamda fen bilimleri ile matematik derslerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde matematik ve fen bilimleri derslerinde soru sayılarının birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Ortaöğretime geçişte yapılan sınav değişiklikleri incelendiğinde sınav kapsamındaki derslerin, sınav oturumlarının, sınav sürelerinin ve sınav kapsamındaki testlerin ağırlıklı puanlamalarının sürekli değiştiği görülmüştür. Öyle ki LGS ve OKS'de Türkçe,

matematik, fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler testlerinden sorular bulunmaktadır. Bunun yanında SBS ile birlikte bu derslere ek olarak yabancı dil testi dâhil edilmiştir. TEOG ile birlikte bu derslere din kültürü ve ahlak bilgisi dersi de eklenmiştir. Yapılan en son değişiklik ile uygulamaya konan merkezi sınavda da bu derslerin tamamından öğrenciler sorumlu tutulmuştur.

Tablo 3.9

Merkezi Sınavda (LGS) Ağırlıklı Standart Puanı Hesaplanırken Kullanılacak Ağırlık Katsayıları

Alt Dersler	Ağırlıklı Katsayıları
Türkçe	4
Matematik	4
Fen Bilimleri	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	1
Yabancı Dil	1

Not: (MEB, 2019a, s. 14) Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzundan uyarlanmıştır.

Tabloda yer alan sınav kapsamındaki derslerin ağırlıklı katsayıları incelendiğinde sözel ağırlıklı derslerin önceki sınav sistemlerindeki ağırlıklı katsayılardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum sayısal dersleri daha iyi olan öğrencilerin merkezi sınavla yerleşecek okullarda daha ön konumda olduğunu göstermektedir. Diğer yandan türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde daha başarılı olan öğrencilerin bu okullara yerleşme olasılıklarının daha çok olduğu görülmektedir.

Ülkemizde genç nüfus sayısı sürekli olarak artış göstermektedir. Bu durum hem ortaöğretim hem de yükseköğretime öğrenci yerleştirilmesinde akademik yeteneklerin ölçülmesini zorunlu hâle getirmiştir. Bu doğrultuda merkezi sınavlar yapılmaya başlanmıştır. Merkezi sınavlarda da zamanla içerik, ders sayısı, soru sayısı gibi değişiklikler yapılmıştır. Diğer yandan değişen bu sınavlar öğrencileri eğitim-öğretim sürecine hazırlama, uygulama ve değerlendirme bakımlarından da etkilemiştir. Özellikle sınav değişikliklerinin sık aralıklarla yapılması öğrencileri olumsuz etkilemiştir.

3.3.6. Yerel Yerleştirme

Yerel yerleştirme kapsamında LGS sınavına girmeyen öğrenciler ile LGS sınavına girdiği halde istediği okula yerleşmek için yeterli sıralamaya sahip olamayan öğrenciler bulunmaktadır. Yerel yerleştirme yöntemi ile öğrencilerin merkezi sınava katılımlarının

azalması hedeflenmiştir. Ancak öğrencilerin çoğu istedikleri okullara yerleşebilmek için LGS'ye girmektedir. Diğer yandan LGS ve yerel yerleştirme ile herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler ise açık öğretim kurumlarına yönlendirilmektedir.

3.4. Türkiye’de Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Sınavların Benzer ve Farklı Yönleri

Türkiye’de ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda, sınav kapsamındaki dersler ve soru sayıları, oturum sayısı ve mazeret sınav hakkının tanınması ile ilgili değişiklikler yaşanmıştır.

Tablo 3.10

Türkiye’de Ortaöğretime Geçişlerde Uygulanan Sınavların İçerik Karşılaştırması

Sınavın Adı	Sınav Kapsamındaki Dersler	Toplam Soru Sayısı
LGS	Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal	100
OKS	Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal	100
SBS	Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, İngilizce, Din Kültürü	100
TEOG	Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, İngilizce, Din Kültürü	120
LGS (2018)	Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, İngilizce, Din Kültürü	90

Tablo incelendiğinde bütün merkezi sınavlarda türkçe, matematik, fen ve sosyal derslerinin ortak olduğu görülmektedir. Bunun yanında ilk defa SBS ile İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sınav kapsamına dâhil edilmiştir.

Derslerin soru dağılımlarında da değişiklikler yapılmıştır. Öyle ki Türkçe LGS ve OKS’de 25 soru, SBS’de 23 soru, TEOG ve LGS(2018)’de 20 sorudur. Matematik LGS ve OKS’de 25 soru, SBS ve TEOG ve LGS(2018)’de 20 sorudan meydana gelmiştir. Fen LGS ve OKS’de 25 soru, SBS, TEOG ve LGS(2018)’de 20 sorudur.

LGS ve OKS’de sosyal testi 25 sorudur. SBS’de sosyal testi ise inkılâp tarihi, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini de içeren şekilde 20 sorudan oluşmaktadır. Diğer yandan sosyal testi TEOG’da inkılâp tarihi kapsamında 20 sorudan oluşurken LGS(2018)’de sosyal testi, inkılâp tarihi kapsamında 10 sorudan meydana gelmiştir. TEOG ve LGS(2018) sınavlarında sosyal testi kapsamında inkılâp tarihi sorularına yer verilmesinin nedeni bu sınavların 8. sınıf müfredatı kapsamında yer almasından kaynaklanmıştır.

İngilizce SBS’de 17 soru, TEOG’da 20 soru ve LGS(2018)’de 10 sorudan meydana gelmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, SBS’de sosyal testine dâhil edilmiştir. Diğer yandan TEOG’da din kültürü ve ahlak bilgisi 20 sorudan meydana gelirken LGS(2018)’de ise 10 sorudan oluşmuştur.

Tablo 3.11

Türkiye’de Ortaöğretime Geçişlerde Uygulanan Sınavların Uygulanma Karşılaştırılması

Sınavın Adı	Oturum Sayısı	Mazeret Sınav Hakkı
LGS	1	Yok
OKS	1	Yok
SBS	3	Yok
TEOG	2	Var
LGS(2018)	2	Yok

Tablo incelendiğinde LGS ve OKS’nin tek oturumda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda belirlene gün içerisinde ve verilen sürede öğrenciler bütün sorulara tek oturumda cevap vermişlerdir.

SBS’de oturum sayısı 3’tür. Çünkü SBS 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine, her yılın sonunda o yılın müfredat konularını kapsayan soruların yer aldığı bir sınavdır. Bu kapsamda üç yıl boyunca öğrenciler SBS’ye katılım göstermiştir. 3 yılın sonunda elde edilen puanlar hesaplanarak ortaöğretime yerleştirmede kullanılacak olan puan türleri açıklanmıştır.

TEOG ve LGS(2018) 2 oturumda gerçekleştirilmiştir. TEOG ortak sınavları MEB’in belirlediği tarihlerde hem 1. dönem hem de 2. dönem olmak üzere yılda 2 kez gerçekleştirilmiştir. LGS(2018) ise MEB’in belirlediği günde, yılsonunda 1 defa hem sabah hem de öğleden sonra oturumları olacak şekilde düzenlenmiştir. LGS(2018) oturumları bu yönü ile diğer ortaöğretime giriş sınavlarından ayrılmaktadır.

Ortaöğretime geçiş sınavları mazeret sınav hakkı konusunda ele alındığında sadece TEOG’da mazeret sınavlarının gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu kapsamda öğrenci sınava katılım gösteremediğinde ve bu durumu belgeler ile açıklandığında mazeret sınavlarına katılım gösterme hakkını elde etmiştir. Diğer yandan diğer sınavlar da bu uygulamaya yer verilmemiştir.

3.5. Türkiye’nin PISA Başarısı

PISA katılımcıların ülkelerindeki 15 yaş grubundaki öğrencilere uygulanan bir sınavdır. PISA sayesinde ülkelerin eğitim alanındaki başarılarını diğer ülkelerle kıyaslaması sağlanmaktadır. 15 yaş grubu ortaöğretim (lise) dönemindeki çocukları kapsamaktadır. Bu doğrultuda ortaokulda gerçekleştirilen eğitim politikaları ve ortaöğretime yerleştirmede kullanılan yöntemlerin öğrenci başarı oranlarına etkisi gözlenebilmektedir.

PISA’ya katılan ve başarılı olan ülkelerde ortaöğretime yerleştirmede sınav yöntemini kullanan ve sınavsız geçişle ilgili politikalar uygulayanlar bulunmaktadır. Türkiye

ortaöğretime yerleştirmede sınav politikasını uygulanan bir ülkedir. Türkiye'nin yıllara göre PISA başarısı şu şekildedir:

Tablo 3.12

Türkiye'nin PISA (2003-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2003	441	423	434
2006	447	424	424
2009	464	445	454
2012	475	448	463
2015	428	420	425
2018	466	454	468

Tablo incelendiğinde Türkiye'nin okuma alanındaki başarısında 2003-2012 yıllarında artış gözlenmiştir. Ancak 2015 PISA'da okuma alanında ciddi bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Diğer yandan matematik başarısında da aynı durum söz konusudur. Fen bilimleri alanındaki 2006 PISA başarısı, 2003 PISA başarısına oranla daha düşüktür. Ayrıca 2015 PISA fen bilimleri başarısında ciddi bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Özellikle 2015 PISA başarısında bütün alanlarda düşük bir başarı elde edildiği görülmüştür. 2018 PISA başarısı ise okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında diğer yıllara oranla daha iyi konumdadır. Türkiye'nin PISA'daki başarı dağılımları, PISA'da başarılı olan ülkelerin oldukça gerisinde yer almaktadır. Özellikle Finlandiya, Güney Kore, Hong Kong ve Japonya PISA'da çok başarılıdır. Araştırma kapsamındaki ülkeler ile Türkiye'nin PISA başarı karşılaştırması 4. bölümün sonunda tablolar ile desteklenerek ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

PISA'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN EĞİTİM SİSTEMİ İLE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR

PISA'da başarılı olan ülkelerde ortaöğretime geçişte okul bitirme sınavı, merkezi seçme sınavı, okul temelli seçme sınavı gibi sınavlar ya da okul başarı puanları, öğretmen görüşleri gibi birtakım ölçütler kullanılmaktadır (Atılgan, 2018, s. 8).

PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde birbirinden farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Bunun yanında bazı ülkelerde ortak özellikler de bulunmaktadır.

Araştırma kapsamındaki ülkelere Almanya ve Avusturya eğitim sistemleri uzun yıllardır aynı eğitim sisteminin uygulandığı ülkelerdir. Bu durum Almanya ve Avusturya'daki eğitim sisteminin değişen ve dönüşen dünyaya ayak uydurabilen bir sistem olduğunu göstermektedir.

4.1. Almanya

Almanya'nın idare şekli federal parlamenter cumhuriyettir. Başkenti Berlin'dir. Resmi dili Almancadır.

4.1.1. Almanya Eğitim Sisteminin Tarihi

Almanya Federal Anayasası'nda eğitim ve kültür konuları ile ilgili çok fazla hükme yer verilmemiştir. Bu konularda yer alan esas hükümler her eyaletin kendi yasalarında bulunmaktadır. Bunun yanında anayasada eğitim ve kültür konuları ile ilgili olarak bilim özgürlüğü ile güzel sanatlar, bütün okul sistemlerinin devlet denetiminde olması, meslek seçme özgürlüğünün garanti altında olması ve eyaletlerin kültürel bağımsızlıklarının tanınması gibi konulara yer verilmiştir (Erginer, 2009, s. 261).

Almanya eğitimi devlet güvencesinde bulunmaktadır. Bu kapsamda Alman eğitim sisteminin yapısı, zorunlu eğitim yılı vb. gibi özelliklerin oluşturulması eski yıllara dayanmaktadır.

1964'de gerçekleştirilen ve son olarak 1971'de değiştirilmiş olan eyaletler arası antlaşma sonucunda Almanya'daki eyaletlerin tamamında gerçekleştirilen ortak bir eğitim sistemi meydana getirilmiştir. Bu ortak sistemde tam zamanlı zorunlu eğitim ve zorunlu eğitimin başlangıcı ve süresi, öğretim yılının başlangıcı ve bitişi ile tatillerin süresi, farklı eğitim kurumlarının adlandırılması ve yönetimi ile okul türleri arasındaki geçişlerin sağlanmasına yer verilmiştir. Bunun yanında yabancı dil derslerinin başlangıç ve bitiş süreleri ile yabancı dil sıralamalarının belirlenmesi de ele alınmıştır. Diğer yandan bitirme karnelerinin ve öğretmenlik sınavlarının tanınması ve öğretmen yetiştirme sınavları ile karnelerde kullanılan not sisteminin belirlenmesi de bu kapsamda ele alınan konular arasındadır (Erginer, 2009, s. 278-279).

Bütün eyaletlerde ortak bir eğitim sisteminin uygulanması kararı ile birlikte ülke çapında eğitimde birlik sağlanmıştır. Diğer yandan Alman eğitim sisteminde merkezi program anlayışı bulunmamaktadır.

Alman eğitim sisteminde merkezi program anlayışı yoktur. Her eyalet okul türlerine göre kendi öğretim programlarını geliştirmektedir. Bu doğrultuda öğretmen ve çeşitli uzmanlardan oluşturulan özel bir komisyon tarafından öğretim programları geliştirilmektedir (Gülcan, 2010, s. 76).

Almanya'da zorunlu eğitim süresi ile ilgili çalışmalar da Türkiye'nin eğitim sistemine göre eskilere dayanmaktadır. Bu durum Alman eğitim sisteminde düzenlenen zorunlu eğitim süresinde yeni kararların alınmadığını ve yıllardır uygulandığını göstermektedir.

Almanya’da 9 yıllık zorunlu eğitim kararı 1965 yılında tanıtılmıştır. 14 Ağustos 1969 tarihinde ise mesleki eğitim ve öğretim ile ilgili temel yasa kurulmuştur (Beutner & Pechuel, 2017, s. 13-14).

Mesleki eğitim ile ilgili mesleki eğitim kanunu çıkarılmıştır. Bu sayede mesleki eğitimin uygulanması ve gelişimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

2005 yılında Mesleki Eğitim Kanunu, mesleki eğitim ve öğretim düzenlemeleri olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu yeni sürümde sistem modernize edilmiştir. Diğer yandan ikili çıraklık sistemi devam etmiştir. Böylece ilk mesleki eğitim için ikili eğitim ilkesi büyük ölçüde korunmuştur. Tam zamanlı mesleki eğitim ise halen alternatif olarak uygulanmaktadır (Beutner & Pechuel, 2017, s. 18).

Mesleki eğitimde uygulamalar, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlaması bakımından önemlidir. Almanya’da alınan mesleki eğitim kanunu ile birlikte uygulamalı eğitimin önemi esas alınmıştır.

4.1.2. Almanya’da Eğitim Yönetimi

Almanya’da federal anayasa ve eyalet yasaları gereğince, genel eğitim sistemi devletin sorumluluğu ve denetimi altına alınmıştır. Federal Alman Yasası, devletin yükümlülüklerini eyaletlere devrettiğinden eğitim sisteminin düzenlenmesi ve yönetimi de eyaletlerin sorumluluğunda bulunmaktadır. Bu doğrultuda ilk ve ortaöğretim okulları yerel yönetimlere bağlanmıştır. Yüksekokullar ise eyalet yönetimlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır (Kasapçopur, 2007, s. 71). Diğer yandan Almanya’da federal düzeyde ve eyaletlerde “Teftiş Kurulu” yapısına ilişkin bir yapılanma olmadığı gibi müfettiş ya da bu sıfatı alan kişiler de bulunmamaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 584).

Almanya eğitim sisteminin yönetimi eyaletlerin sorumluluğundadır. Eyaletler arasında tamamen farklı olan uygulamalara yer verilmemektedir. Öyle ki yönetim konusunda eyaletler arasında birliktelik sağlanmıştır.

Almanya’da eğitim ve kültür işlerinde söz sahibi olan merkezi bir eğitim bakanlığı bulunmamaktadır (Yıldırım, 2010, s. 568).

Eyalet sistemine dayalı olan yönetim biçiminin gereği olarak federatif bir kültür ve eğitim politikası izlenmektedir. Bu kapsamda eyaletlerin her birinin kültürel egemenliği bulunmaktadır. Bundan dolayı eğitim-öğretim faaliyetleri doğrudan eyaletlerin yetki ve

sorumluluğundadır. Genel ilkeler ve amaçlar ile zorunlu eğitim, mesleki eğitim, yönlendirme sınıfları ve eğitim basamakları gibi temel konularda eyaletler arasında önemli ölçüde birliktelik sağlanmıştır (Gülcan, 2010, s. 70).

Eyaletlerde okul sistemlerinin yönetimi ve denetiminden valilikler, eğitim müdürlükleri ve eğitim bakanlığı sorumludur.

Her eyalette tüm okul sisteminin yönetilmesi ve denetlenmesinden sorumlu olarak ilgili eyaletin valiliği, eğitim bakanlığı, şehir veya küçük yerleşim birimlerindeki eğitim müdürlüğü olmak üzere toplamda üç makam vardır. Eyalet eğitim bakanlığı, eyalet düzeyindeki tüm okul sisteminin denetimi, eğitim-öğretim ve yasal düzenlemelerin yapılması ve temel ilkelerin belirlenerek uygulamada birliğin sağlanmasından sorumludur. Valilik ise kendisine bağlı olan çeşitli eğitim-öğretim yönetim birimleri ile bölgedeki ortaokul, lise ve meslek okullarının denetlenmesinden sorumludur. Eğitim müdürlüğü bölgesindeki ilkokul ve temel okulların işleyiş ve denetiminden sorumludur. Eğitim müdürlüklerinde üst düzeyde yetkili bir müdür ile ona bağlı okullardan sorumlu daire ya da şube başkanlarından oluşmaktadır (Gülcan, 2010, s. 70-71).

Alman eğitim sisteminde okulda verilen eğitimlerin durumlarının görüşülmesi için okul kurulları ve öğretmen kurulları oluşturulmaktadır. Öğretmen kurulları ise sınıf öğretmen kurulu ve zümre öğretmenler kurulundan oluşmaktadır.

Almanya’da öğretmen, veli ve öğrenci temsilcilerinden oluşan okul kurulu vardır. Kuruldaki üye sayısı okulun büyüklüğüne göre değişmektedir. Kuruldaki öğretmen ile veli temsilcileri de eşit sayıda bulunmaktadır. Yedinci sınıftan itibaren öğrenciler kurulda temsil edilmektedir. Bunun yanında Almanya’daki her okulda okul müdürü, öğretmenler arasından seçilmektedir. Öğretmenler kurulu, okulda yer alan öğretmenlerin tamamından oluşmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenler kurulu, aynı sınıfın derslerine giren sınıf öğretmenlerinden meydana gelmektedir. Zümre öğretmenler kurulu ise aynı branş öğretmenlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Gülcan, 2010, s. 71).

Oluşturulan okul kurulları öğretmen, veli ve öğrenci iletişiminin sağlanması açısından önemlidir. Öğretmenler kurulları ile birlikte aynı branş dalında eğitim veren öğretmenlerin ders işleyişi konusunda sürekli görüşme ve fikir alışverişi gerçekleştirmeleri öğretimdeki etkililiği de artırmaktadır.

4.1.3. Almanya Eğitim Sisteminin Basamakları

Almanya’da eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim 1. devre, ortaöğretim 2. devre (lise) ve yükseköğretim aşamalarından meydana gelmektedir. Zorunlu eğitim süresi, 4 yıl ilkokul ve 6 yıl ortaokul olmak üzere 10 yıldan oluşmaktadır. Ancak bazı eyaletlerde zorunlu eğitim 9 yıldır.

4.1.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim çocukları zorunlu eğitime hazırlamaktadır. Çocukların yaşları ile paralel olarak bilişsel, fiziksel ve psikomotor becerilerinin gelişimleri açısından okul öncesi eğitim önem arz etmektedir.

Almanya eğitim sisteminde 1996 yılında her çocuğun anaokuluna gitme hakkı kanunla korunmuştur (Beutner & Pechuel, 2017, s. 16).

Almanya’da okul öncesi eğitim 3-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimini içine almaktadır. Diğer taraftan okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim kurumlarının denetlenmesi ise gençlik dairesi ya da sosyal daireler tarafından gerçekleştirilmektedir (Kasapçopur, 2007, s. 71).

Almanya’da kreşler de okul öncesi eğitim kapsamında bulunmaktadır. Kreşler paralı eğitim vermektedir. Ancak maddi olanakları yeterli olmayan ailelerin çocukları için parasız eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları da bulunmaktadır. Diğer yandan Almanya’da zorunlu olmadığı halde okul öncesinde okullaşma oranları yüksektir.

Almanya’da 3-5 yaş arası çocuklardaki okullaşma oranı 2005’te %88 iken 2017 yılında %95’e çıkmıştır. 3 yaşın altındaki çocukların eğitimi ise 2005 yılında %17 iken 2017 yılında %37’ye çıkarak OECD ortalamasına benzer bir artış göstermiştir. Bu artışlar EÇEB ülkelerinde, EÇEB hizmetlerini genişleterek erken çocukluk eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlayan politika girişimlerinin bir sonucudur (OECD, 2019a, s. 5).

Almanya’da EÇEB’e katılım AB ortalamasının üzerindedir. Ancak halen arz, talebi karşılamamaktadır. EÇEB’e katılım 2015’de %25,9 iken 2016’da %32,6’ya yükselmiştir (European Union, 2018, s. 5).

Zorunluluk olmadığı halde yüksek okullaşma oranlarının olması Almanya’da velilerin okul öncesi eğitime önem verdiklerini göstermektedir. Bu kapsamda Almanya’daki velilerin

çoğu zorunlu eğitime başlamadan önce verilen okul öncesi eğitimin çocukların gelişimleri açısından önemli olduğunun farkındadır.

4.1.3.2. Temel Eğitim (İlköğretim)

Almanya'da çocuklar 6 yaşında ilkokula başlamak zorundadır. Bu doğrultuda bütün öğrenciler Grunschule'ye başlamaktadır (Eckhardt, 2017, s. 26). Diğer yandan ilkokul 4 yıldır. 6-10 yaşları arasındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır.

Temel eğitimde öğrencilerin yaşlarına uygun eğitim faaliyetlerine yer verilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda temel eğitimde ileriki öğrenmeler için öğrencide ön bilgiler oluşturulmaktadır.

İlkokul düzeyinde eğitimin amacı çocukların toplum hayatı için eğitilmesidir. Bu kapsamda çocukların zihinsel, bedensel ve duygusal güçlerini artırarak gelişim kademelerine uygun olan temel bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmiştir (Biçer, 2014, s. 609).

Almanya'da temel eğitim parasız ve zorunludur. 15 yaşına kadar eğitimin zorunlu olduğu Almanya'da yabancı çocuklar da dâhil olmak üzere en az 9 yıl genel öğretim yapılan bir okula devam etme zorunluluğu vardır. Ayrıca okullar başarı düzeylerine göre gruplanmıştır. Bu okulların verdikleri eğitim de birbirlerinden farklıdır (Bal & Başar, 2014, s. 584).

Öğrenmede bireysel farklılıklar etkilidir. Öyle ki bazı öğrenciler daha yavaş öğrenirken bazı öğrenciler ise daha hızlı öğrenme kapasitesine sahiptir. Almanya, temel eğitimde bireysel farklılıkları göz önüne almıştır.

Almanya'da ilkokul eğitiminde öğrenciler farklı öğrenme gereksinimleri ve yeteneklerine göre eğitim almaktadır. Haziran 2015'te Eğitim ve Kültür Bakanları Daimi Konferansı'nda ilkokul temel bir uyum ve yeniden düzenleme olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda ilkokulun görevi öğrencilere temel sağlamaktır. Tüm çocuklar için ortak bir öğretim programında eğitim verilmektedir. Amaç öğrencilere okuma yazma becerilerinin yanında matematik temel yeterliliklerini de kazandırmaktır (Eckhardt, 2017, s. 105).

İlkokul düzeyinde okullaşma oranı %100'dür. Temel eğitimin ilk 2 yılında öğrencilerin başarıları gözlenmektedir. Ancak not verilmemektedir. Ayrıca sınıf tekrarı da yoktur. Diğer yandan 3. ve 4. yıllarda öğrenci başarılarının gözlemlenmesinin yanında dersler

dâhilinde yapılan çalışmalara da not verilmektedir. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde sınav sonuçları ve ders içi çalışmalardaki başarı durumu etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmen gözlemleri de başarı puanlarında geçerli olmaktadır (Biçer, 2014, s. 609).

Alman eğitiminde temel eğitimde öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretmen gözlemine dayanmaktadır. Bu kapsamda öğretmen, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım göstermelerini sağlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmalar sonucu öğretmen, elde ettiği veriler doğrultusunda başarı puanları vermektedir.

Almanya’da ilköğretimden sonraki eğitim basamağı olan ortaöğretimde öğrenci başarılarına göre farklı okul türleri bulunmaktadır.

4.1.3.3. Ortaöğretim

Almanya’da ortaöğretim sistemi içinde farklı okul türleri bulunmaktadır. En yaygın okul türleri Hauptschule (temel ortaokul), Realschule (Ortaokul), Gymnasium (Lise) ve Gesamtschule (çok programlı ortaokul)dur.

Almanya eğitim sisteminde öğrenciler, yerleştikleri ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine devam ederken ileri de hangi meslek dallarında yer alacakları da belirlenmiş olmaktadır. Dolayısıyla Almanya’da meslek seçimi çok erken yaşlarda gerçekleştirilmektedir.

4.1.3.3.1. Hauptschule(Temel Orta Okul) (5-9. Sınıf)

Hauptschule adlı okulda, temel eğitimde başka okullara yönlendirilebilecek düzeyde başarılı olamamış olan öğrenciler devam etmektedir. Bu okullarda öğrencilere, genel kültür ve mesleklere hazırlama eğitimleri verilmektedir. Zorunlu eğitimin devamı niteliğinde olan hauptschule, genellikle beşinci sınıfta başlayarak dokuzuncu sınıfa kadar devam etmektedir. Ancak bu süre bazı eyaletlerde farklı olabilmektedir. Öyle ki bazı eyaletlerde onuncu sınıfa kadar devam etmektedir. Temel ortaokul eğitimi olan hauptschuleden mezun olanlara diploma verilmektedir (Gülcan, 2010, s. 73).

Hauptschulede akademik anlamda en düşük başarıya sahip olan öğrenciler eğitim almaktadır. Hauptschulede ders isimleri diğer okul türlerindeki dersler ile paraleldir. Ancak diğer okul türlerinden farklı olarak hauptschulede bu dersler temel düzeyde olacak şekilde verilmektedir.

Hauptschulede Almanca, yabancı dil(genellikle İngilizce), matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, sanat, müzik, spor, din eğitimi, sosyal bilgiler ve ekonomi-iş-teknoloji dersleri yer almaktadır (Eckhardt, 2017, s. 123).

Yabancı dil(genellikle İngilizce) ve matematik dersleri öğrencilerin yeteneklerine ve seviyelerine uygun olacak şekilde verilmektedir.

Hauptschule (temel eğitim okulu) okulunun eğitim süresi 5 yıldır. Almanya'daki öğrencilerin %25'i bu tür okullarda eğitim almaktadır (Biçer, 2014, s. 610).

4.1.3.3.2. Realschule (5-10. Sınıf Orta Okul)

Realschule de zorunlu eğitimin devamı olan ortaokul türlerinden biridir. Eğitim süresi beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar devam etmektedir.

İlkokulda orta düzeyde başarıya sahip olan öğrencilerin yönlendirildiği okul realschuledir. Bu okuldan mezun olanlar mesleki eğitim veren bir üst öğretim kurumuna gönderilmektedir (Bal & Başar, 2014, s. 584-585).

Realschulede eğitim gören öğrenciler ileriki meslek hayatlarında mavi yakalıları temsil eden grubun içerisinde yer almaktadır. Bu kapsamda realschuleden mezun olduktan sonra mesleki eğitim veren üst kurumlarda eğitim hakları da mevcuttur.

Realschule (ortaokul) 6 yıl süreli bir okuldur. Alt ve üst düzey olmak üzere iki kademeli eğitim verilmektedir. 5 ve 7. sınıflar alt düzey, 8 ve 10. sınıflar ise üst düzeyi oluşturmaktadır. Öğretim programları ise beşeri bilimler ağırlıklıdır. Diğer taraftan Almanya'da öğrencilerin %24'ü bu okullarda eğitim almaktadır. Öğrenciler 9. sınıf sonunda temel eğitim okulu (hauptschule) diploması alabildikleri gibi başarı durumlarına göre 10. sınıfa devam ederek ortaokul (realschule) diploması da alabilmektedir (Biçer, 2014, s. 610).

Realschulede verilen dersler, diğer ortaöğretim kurumlarında verilen dersler ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında realschulede bu derslerin zorluk derecesi orta düzeydedir.

Realschulede öğrencilere Almanca, yabancı dil (genellikle İngilizce), matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, politika, sanat, müzik, din ve spor dersleri verilmektedir. Zorunlu derslere ek olarak 7. sınıftan itibaren haftada 3-6 saat seçmeli ders verilmektedir. Bu sayede öğrencilerin kişisel eğilimleri ve yeteneklerine göre ek ders almaları

sağlanmaktadır. Ayrıca 7. veya 8. sınıftan itibaren öğrencilere ikinci bir yabancı dil (genellikle Fransızca) eğitimi verilmektedir (Eckhardt, 2017, s. 124).

Hauptschulede bir yabancı dil eğitimi verilirken, realschulede öğrencilere iki yabancı dil eğitimi verilmektedir. Almanca dışında öğrenciler genellikle ilk olarak İngilizce eğitimi almaktadır. İkinci yabancı dil olarak ise genellikle Fransızca eğitimi verilmektedir.

4.1.3.3.3. *Gymnasium (Lise 5-13. Sınıf)*

Gymnasium akademik alanda yükseköğrenim alabilecek seviyede bulunan öğrencilerin yönlendirildiği okuldur. Bu ortaöğretim kurumundaki öğrenciler akademik anlamda en üst seviyede eğitim almaktadır. Bu okuldan mezun olan öğrenciler meslek hayatlarında beyaz yakalıların olduğu meslek grubunu temsil etmektedir.

Gymnasium eğitimi 5. sınıftan 13. sınıfa kadar devam etmektedir. Öğrenciler onuncu sınıfta mezun olmaktadır. Öğrencilerin 13. sınıfa kadar devam edebilmeleri için bitirme(abitur) adlı sınava girmeleri gerekmektedir. Bu sınavı başarı ile tamamlayan öğrenciler başka herhangi bir sınava girmeden not ortalamalarına göre üniversitelere kayıt yaptırabilmektedir (Gülcan, 2010, s. 74).

Gymnasiumdan mezun olan öğrenciler üniversitede akademik eğitimin verildiği bölümlerde eğitim almaktadır.

Gymnasiumda Almanca, en az iki yabancı dil, fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, coğrafya, politika, müzik, sanat, spor ve din eğitimi dersleri verilmektedir (Eckhardt, 2017, s. 124).

Gymnasiumda diğer ortaöğretim kurumlarından farklı olarak en az iki yabancı dil eğitimi verilmektedir. Bu yabancı dil eğitimleri de temel eğitim seviyesinin üzerinde gerçekleştirilmektedir.

4.1.3.4. *Okullar Arası Geçişler*

Alman eğitim sisteminde hauptschule, realschule ve gymnasium okulları arasında bazı şartlar yerine getirildiğinde geçişler yaşanabilmektedir.

Hauptschule ve realschule öğrencileri 6. veya 7. sınıfın sonunda transfer olabilmektedir (Eckhardt, 2017, s. 124).

Hauptschulede eğitim gören öğrenciler derslerde başarı elde ettikleri doğrultuda realschuleye geçiş yapabilmektedir. Bunun yanında realschulede başarı seviyesinde düşüş yaşayan öğrenciler hauptschuleye yönlendirilmektedir. Hauptschule, realschule ve gymnasium okulları arasında geçiş olabilmesi öğrencilere tanınmış bir haktır. Bu doğrultuda hauptschulede ortaöğretime başlayan bir öğrencinin kendini geliştirerek daha üst seviyede eğitim veren kurumlara devam etme hakları bulunmaktadır.

Hauptschule, mesleki eğitim vermekte ve 9 yıl sürmektedir. Realschule ise 10 yıl sürmektedir. Bu okulları başarıyla tamamlayan öğrenciler, birtakım özel şartları sağladıklarında gymnasiuma da devam edebilmektedir (Aykaç & Atar, 2014, s. 98).

Hauptschule, realschule ve gymnasium okulları arasında sürekli bir akış mevcuttur. İlkokuldan sonra 6 yıl eğitimi kapsayan bu dönem 5. sınıftan 10. sınıfa kadar devam etmektedir ve ortaöğretimin birinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrencilere okudukları okul bazında diplomaları verilmektedir. Diğer taraftan Almanya'nın bazı eyaletlerinde hauptschule, realschule ve gymnasium üçlü ayrımının yapılmadan üçünün birleştirilmesi ile oluşturulmuş olan gesamtschule adı verilen tek bir okulda mevcuttur. Bu okulda da öğrenciler arasında nota dayanan farklılıklar bulunmaktadır. 11 ve 13. sınıflar ortaöğretimin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşama liseye denk gelmektedir. Bu aşamadan sonra öğrenciler abitur adlı yükseköğretim sınavlarını geçtikleri takdirde üniversite eğitimi almaya hak kazanmaktadır (Duran & Sezgin, 2014, s. 630).

Abitur sınavında üst düzey bilgilerde ölçülmektedir. Bu doğrultuda 3 yazılı sınavdan en az 2 tanesi ileri düzeydedir. Sınav kapsamında Almanca, yabancı dil ve matematik konuları önem arz etmektedir. Sözlü abitur sınavı ise yazılı olarak incelenmemiş olan bir konuda yapılmaktadır (Nuffic, 2015, s. 8).

Temel eğitim (hauptschule) ve ortaokul (realschule) okullarını bitirenler ise meslek eğitimine devam edebilmektedir. Mesleki eğitim 2 yıllık teknik eğitim, tam gün süreli mesleki eğitim veya uygulamalı mesleki eğitim veren okulları kapsamaktadır. Diğer taraftan bu eğitimleri tamamlayan öğrenciler yüksek teknik okullara ve üniversitelere devam edebilmektedir. 3 yıllık meslek okulları (berufschule)nı bitirenler ise kısa süreli bir yüksek teknik öğretim kurumu olan ve temel mesleki eğitimi bitirenler de süreli mesleki eğitim veren teknik liseye (fachschule) devam etme hakkına sahiptir (Biçer, 2014, s. 610).

Almanya'da öğrencilerin ortaöğretimde eğitime devam ederken ileride hangi meslek grubunda yer alınacağını belirli olması doğru meslek tercihlerinin gerçekleştirilmesini

sağlamaktadır. Böylece öğrenciler yetenekleri doğrultusundaki meslekleri yerine getirmektedir.

4.1.4. Almanya’da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi

Almanya’daki öğrencilerin tamamı ilk 4 yıllık ortak temel eğitimi tamamladıktan sonra başarı durumları ve öğretmen onayları ile 6 yıllık mesleki ya da akademik okullara yönlendirilmektedir. Diğer taraftan akademik liseler ile mesleki eğitim okulları arasında geçiş yapma hakkı bulunmaktadır. Ancak özellikle meslek okullarından, akademik liseye ya da üniversiteye geçiş yapılması oldukça zordur. Ayrıca Alman eğitiminde, akademik ağırlıklı eğitim alabilmek için Almanca ve matematik derslerinde oldukça başarılı olunması gerekmektedir (Korkmaz, 2014, s. 205). Bu doğrultuda Alman eğitim sisteminde ortaöğretime geçişte merkezi sınav uygulanmamaktadır.

Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra genellikle 15 yaşında ortaöğretime geçmektedir. Öğrencilerin ortaöğretimde başladıkları okul türü, zorunlu eğitim boyunca elde ettikleri başarılarla bağlıdır. Bu doğrultuda tam zamanlı genel eğitim ve meslek okullarının yanı sıra mesleki eğitim ve öğretim sunan dual sistem de bulunmaktadır (Eckhardt, 2017, s. 27).

Ortaöğretime geçişte öğretmen notu etkilidir. Bu kapsamda öğrencilerin temel eğitimdeki ders başarısına bağlı olarak ortaöğretime yerleştirmeleri söz konusu olmuştur.

İlkokul (grundschule)dan sonra öğrenciler ilgileri, yetenekleri ve başarıları göz önüne alınarak ortaöğretim birinci basamaktaki okullara devam etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin matematik, Almanca ve hayat bilgisi derslerindeki başarıları da gidecekleri okul türünün belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu karar dördüncü sınıfın ilk yarı sonunda sınıf öğretmeni ile okul müdürü tarafından verilmektedir. Bu doğrultuda üstün başarılı öğrenciler akademik öğrenime hazırlayan liselere (gymnasium), orta düzeyde başarılı olan öğrenciler ise nitelikli bir meslek eğitimine hazırlayan ortaokullara (realschule) yönlendirilmektedir. Diğer yandan başarı düzeyleri düşük olan öğrenciler ise alt düzeydeki meslek okullarına hazırlayıcı eğitim veren temel eğitim okuluna (hauptschule) yönlendirilmektedir. Velilerin okul kararına itiraz etme hakları bulunmaktadır. Bu durumda veliler çocuklarını, okulların uygun gördüğü okul dışında, başka bir okula gönderebilmektedir. Diğer yandan öğrencilerin devam edecekleri okul türüne, belirli bir deneme süresi geçirildikten sonra bağımsız bir komisyon tarafından karar verilmektedir

(Gülcan, 2010, s. 72). Ayrıca ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tamamı, başarı durumu dikkate alınmaksızın dual sistem olarak adlandırılan meslek okullarına kabul edilmektedir (Aykaç & Atar, 2014, s. 97).

Almanya’da eğitim ile istihdam arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İşletme içi eğitim ile meslek okullarında haftada 1-2 gün teorik eğitim gerçekleştirilmektedir. Bu sayede öğrencilerin meslekleri ile ilgili deneyim kazanmaları sağlanmaktadır (Aykaç & Atar, 2014, s. 97-98).

Alman eğitim sisteminde realschuleden mezun olan öğrencilerin meslek eğitimi ile ilgili de gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin mesleklerinde deneyim elde edebilmeleri için teorik eğitimlere de yer verilmiştir.

4.1.5. Almanya’nın PISA Başarısı

PISA ilk olarak 2000 yılında gerçekleştirilmiştir. Almanya 2000 yılından itibaren gerçekleştirilen bütün PISA sınavlarına katılım göstermiştir.

Tablo 4.1

Almanya’nın PISA(2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	484	490	487
2003	491	503	502
2006	495	504	516
2009	497	513	520
2012	508	514	524
2015	509	506	509
2018	498	500	503

Tablo incelendiğinde Almanya’nın okuma alanındaki başarısında 2015 PISA dâhil olmak üzere sürekli artış yaşanmıştır. Ancak 2018 PISA okuma başarısında azalma yaşanmıştır. Almanya’nın matematik alanındaki başarısı ise 2012 PISA dâhil olmak üzere artış göstermiştir. 2015 PISA’da matematik alanındaki başarı da ise azalma görülmektedir. 2018 PISA’daki matematik başarısında da düşüş yaşandığı görülmektedir. Almanya’nın fen alanındaki başarısı ise 2012 yılına kadar yükselme gösterirken 2015 PISA’da düşüş göstermiştir. Diğer yandan 2018 PISA’da ise daha da düşük bir başarı gözlenmiştir.

PISA 2000 sonuçlarına göre Almanya’da yaşayan göçmen öğrencilerin eğitiminde sıkıntılar olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki elde edilen veriler doğrultusunda, Alman öğrencilerin %31’i, göçmen öğrencilerin de %59’u zorunlu eğitimden sonra okulu

bırakmıştır. Ayrıca PISA 2000 sonuçlarına göre Alman öğrenciler, okuma ve okuryazarlık alanlarında 31 ülkenin arasında 21. sırada yer almıştır (Erman & Boobekova, 2016, s. 173-174).

Almanya yıllar içinde PISA’da okuma ve matematik alanlarında önemli bir gelişme göstermiştir. Ancak 2015 ve 2018 PISA sonuçlarına göre başarılar da azalma görülmüştür.

PISA başarılarında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, sosyoekonomik koşullar vb. gibi faktörler etkilidir. Bu faktörlerde iyileştirmeler gerçekleştirildiğinde PISA başarılarında da önemli ölçüde artışlar yaşanmaktadır.

PISA 2012’deki matematik başarısı ortalamanın üzerindedir. Bu başarı 2000 yılından bu yana önemli ölçüde gelişmiştir. Diğer yandan sosyoekonomik durumun matematik başarısı üzerindeki etkisi 2000 yılına göre azalma göstermiştir. Ancak OECD ortalamasının biraz üzerindedir (OECD, 2014, s. 5).

Almanya PISA 2012’de problem çözme dâhil incelenen tüm alanlarda ortalamanın üzerinde bir performans sergilemiştir. Düşük başarılı öğrencilerin matematik başarısındaki payı 2003 yılında %21,6 iken 2012 yılında %17,7’ye gerilemiştir. Böylece düşük başarılı öğrencilerin matematikteki payı önemli ölçüde azalmıştır (OECD, 2014, s. 6). Diğer yandan Almanya’nın 2018 PISA başarısında okuma, matematik ve fen alanlarında azalma yaşandığı gözlenmiştir.

4.2. Avusturya

Avusturya’nın yönetim şekli parlamenter cumhuriyettir. Başkenti Viyana’dır. Resmi dili ise Almanca’dır.

Avusturya Orta Avrupa Alp’lerinde yer almaktadır. Avusturya yerel özerk yönetim ilkesine dayanan federal bir devlettir. Federal, eyalet, ilçe ve belediye seviyeleri olmak üzere 4 idari kademeye ayrılmaktadır. Federal hükümet, ilgili federal bakanların başkanlık ettiği bölümlere ayrılmıştır. Federal seviyenin altında Avusturya 9 ilden oluşmaktadır. İl hükümeti valiler tarafından yönetilmektedir. Avusturya’da en düşük idare düzeyinde belediyeler bulunmaktadır. Belediyelerin anayasal hakkı olmakla birlikte kendi kendine idare ve eğitim ile ilgili yerel işleri yönetme yetkisi de bulunmaktadır (OECD, 2016b, s. 40-41).

4.2.1. Avusturya Eğitim Sisteminin Tarihi

Avusturya eğitim sisteminin yapısı Türkiye'ye oranla daha eski düzenlemeler ile oluşturulmuştur.

Avusturya eğitim sistemi İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren geleneksel üst sosyal sınıflara dayalı bir yönetim anlayışına sahiptir. Bu anlayış tüm toplumsal katmanlara eşit fırsatların sunulduğu yönetim anlayışına doğru evrilmiştir. 1962 yılındaki eğitim reformundan önce hem temel eğitimdeki performanslara hem de ailelerin sosyal sınıf ve statülerine göre ortaokullara yerleşme söz konusu olmuştur. Ancak 1962 eğitim reformundan sonra eşitliğe dayalı ortaokula yerleşme olanağı sağlanmaya çalışılmıştır (Memduhoğlu, 2008, s. 546-547)

Avusturya eğitim sisteminde oluşturulan düzenin uzun yıllar etkililiğini korumuştur. Bu durum Avusturya eğitim sisteminin değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağladığını göstermektedir.

Avusturya'da eğitim sisteminin amaçları Okul Teşkilat Yasası'nda belirlenmiştir. 25 Temmuz 1962 tarihli Okul Teşkilat Yasası'na göre gençlerin potansiyel yeteneklerini geliştirmek, etik, dini ve sosyal değerlere uygun olarak gelişmelerini sağlamak ve doğru olanın takdir edilmesinin geliştirilmesi Avusturya okulunun görevidir. Bu doğrultuda öğrenciler toplumun sağlıklı, yetenekli, vicdanlı ve sorumlu birer Federal Avusturya Cumhuriyeti vatandaşı olmaları için eğitilmektedir (UNESCO, 2007, s. 1).

Avusturya eğitim sisteminin amacına ulaşması için okul sistemlerinin düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda okul reformları yapılmıştır.

Avusturya okul sisteminin yeniden düzenlenmesi 1962 yılında kabul edilen yasalarla başlamıştır. 18 Temmuz 1962 tarihli Federal Anayasası'nda yapılan bir değişiklikle düzenlenen ilk alan; eğitim ve okul alanındaki federal ve eyalet makamlarının yetkinliğidir. 1962 tarihli değişiklik, okul yasalarına temel teşkil etmektedir (UNESCO, 2007, s. 2).

1995 yılında temel bir okul reformu başlatılmıştır. Bu doğrultuda okulların özerkliğini sağlayarak onlara kendi özel okul profillerini geliştirme imkânı verilmiştir. 1999 yılında alt ortaokul ve genel ortaokul için yeni bir müfredat oluşturulmuştur. 2004/05 döneminden itibaren uygulanmak üzere üst seviye için de yeni bir müfredat geliştirilmiştir (UNESCO, 2007, s. 1). Ayrıca müfredatın uygulanması ve pedagojik önceliklerin geliştirilmesi teşvik edilmiştir. Federal hükümetin Kasım 2015'teki eğitim reformu önerisi ise okullara daha fazla özerklik kazandırılmasını öngörmüştür (OECD, 2016b, s. 49).

Okul reform önerisinde okul öncesi eğitim ile ilgili düzenlemelere de yer verilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimde portföy kullanımının gerçekleştirilmesi kararı alınmıştır.

Kasım 2015 eğitim reformu teklifi federal hükümet ve iller, Avusturya’da eğitim reformu için bir öneri sunmuştur. Bu doğrultuda erken çocukluk eğitimi ve bakımıyla ilgili olarak anaokullarının eğitim kurumu olarak güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. 3,5 yaşından büyük olan tüm çocuklar için standart bir ulusal eğitim pusulasının olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca portföy sistemi kullanılarak dil seviyelerinin ve gelişiminin sürekli belgelenmesi gerektiği ifade edilmiştir (OECD, 2016b, s. 62).

Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen bu düzenlemeler ile birlikte eğitimin erken yaşlardan itibaren önemine vurgu yapılmıştır. Portföy ile birlikte çocuklarda gelişimin gözlenmesi hedeflenmiştir. Diğer yandan Avusturya dil eğitimine de önem vermiştir. Bu kapsamda özellikle Almanca konuşamayan öğrenciler için dil desteği kursları açılmıştır.

Federal hükümet Almanca konuşamayanlar için dil desteği kursları vermektedir. Bu doğrultuda okulun ilk 2 yılında Almanca konuşamayan öğrencilere ek destek verilmektedir. Bu destek, okullarda uzmanlaşmış olan dil destek personeli tarafından sağlanmaktadır. Diğer yandan başlangıç dil grupları ve dil destek sınıfları, mültecilere yönelik olarak 2016/17’de tanıtılmıştır (OECD, 2017, s. 7).

Avusturya’da Almanca konuşamayan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen dil kursları PISA başarılarının artışına da olumlu yansımıştır. Bunun yanında gerçekleştirilen dil kursları ile birlikte eğitimde fırsat eşitliği sağlanmıştır.

4.2.2. Avusturya’da Eğitim Yönetimi

Avusturya’da okul eğitiminin sorumlulukları federal ve iller arasında bölünmüştür (OECD, 2016b, s. 13).

Federal Eğitim Bakanlığı okul denetiminden, eğitim standartları ile ulusal testlerin geliştirilmesinden ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik ulusal politikalar geliştirilmesinden genel olarak sorumludur. Okulların denetlenmesi federal bir sorumluluktur. Her okul türü için farklı müfettişler bulunmaktadır. Avusturya’daki bakanlık temsilcileri ve okul teftiş yetkilileri, her okul türü için yıllık olarak performans hedeflerini tartışarak kabul etmektedir (OECD, 2017, s. 13).

Avusturya’da gerçekleştirilen yıllık okul performansları, okullardan beklenen başarıların elde edilebilme durumlarının gözlenmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda her yıl okullarda ulaşılmak istenen başarılar belirlenmiştir. Okullarda bu başarıya ulaşmak için çalışmalar gerçekleştirilmektedir. İstenen başarıya ulaşamadığı takdirde bu durumun nedenleri ortaya konarak düzeltmelere gidilmektedir.

Federal Eğitim ve Sanat Bakanlığı, orta ve yüksek mesleki teknik okulları, anaokulu öğretmeni, denetim personeli, eğitim yüksekokulları, zorunlu meslek okulları, ilk ve ortaöğretimin bütün sorumluluğunu üstlenmiştir. Diğer yandan mesleki eğitimin uygulama boyutu Federal Ekonomi Bakanlığının sorumluluğundadır (Gülcan, 2010, s. 80).

Okul sisteminin yeniliklerine ve reformlarına ilişkin kararlar federal parlamento tarafından alınmaktadır. Eğitim ve öğretim sistemi Federal Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığının sorumluluğundadır. Federal bakanlıkların yeniden örgütlenmesinin ardından 1 Mart 2007 tarihinden itibaren bakanlık Federal Eğitim, Sanat ve Kültür Bakanlığı olarak yeniden adlandırılmıştır (UNESCO, 2007, s. 5).

Avusturya’da federal yönetimin uygulamadan sorumlu olduğu yerlerde federal kurullar kurulmuştur. Öyle ki bölgelerde bölge eğitim kurulları, taşrada okul yönetim kurulları ve ülke genelinde ise Federal Eğitim ve Sanat Bakanlığı bulunmaktadır. Bölge ve İl Eğitim Kurulları taşradaki federal okul otoriteleridir. Bu kurumlar önemli konularda danışmanlık yapmaktadır. Ancak taşranın sorumluluğunda bulunan uygulamaya karışmamaktadır (Gülcan, 2010, s. 81).

Avusturya federatif yönetime sahip olduğu için okul denetimleri de bu duruma paralel olarak gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda Avusturya’da bütün okullarda değerlendirmeler yapılmaktadır. Ayrıca ülke çapında ulusal öğrenme çıktılarına da yer verilmektedir. Bu değerlendirmeler rapor şeklinde yayınlanmaktadır.

Avusturya ulusal öğrenme çıktı değerlendirmeleri ve uluslararası öğrenci değerlendirmeleri, sistem değerlendirmesinin kanıtı olarak kullanılmaktadır. Ulusal standartlaştırılmış testler, ilköğretim 4. sınıfın sonunda ve alt ortaöğretim sonunda (8. sınıf) gerçekleştirilmektedir. 2008 yılında kurulan Federal Avusturya Okul sisteminin Eğitim, İnovasyon ve Gelişim Araştırma Enstitüsü ulusal eğitim durumunu izleyerek 3 yıllık ulusal eğitim raporlarını yayınlamaktadır. Okul değerlendirmesi ise okul incelemesi ve değerlendirmesinin yönetimi için yasal standartlar sağlayan Federal Okul Teftiş Yasası ile düzenlenmektedir (OECD, 2017, s. 13).

Okul değerlendirmeleri dış ve i değerlendirmeler olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Dış değerlendirmelerde müfettişler, i değerlendirmeler de ise okul müdürü sorumludur.

Dış değerlendirme öğretmenlik yeterliliğine sahip olan ve denetlemek için başvurdukları okul türünde ve okul yönetiminde eğitim almış birkaç yıl deneyime sahip olmaları gereken okul müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Müfettişler kararlarını, personel gelişim planlarına, öğrencilerin ulusal sınavlarına, sınıf gözlemlerine ve okul personeli ile olan tartışmalara dayandırmaktadır. Denetim sonuçları okul gelişimi için öneriler içeren yazılı bir raporda birleştirilmektedir (OECD, 2017, s. 13). Okul i değerlendirmesinden okul müdürü sorumludur. İç ve dış değerlendirme sonuçları okul gelişim planını beslemektedir. Dış denetim raporları da bölgesel eğitim planlarının geliştirilmesini sağlamaktadır (OECD, 2017, s. 13).

Avusturya'da gerçekleştirilen i ve dış değerlendirmeler ile birlikte eğitimde uygulanan politikaların hangi ölçüde hayata geçirilebildiği değerlendirilmektedir.

4.2.3. Avusturya Eğitim Sisteminin Basamakları

Avusturya'da zorunlu eğitim 9 yıl sürmektedir. Zorunlu eğitim 4+4+1 olmak üzere  aşamadan meydana gelmektedir. Zorunlu eğitimin ilk aşaması olan 4 yıllık dönemde ilkokul eğitimi, ikinci 4 yıllık dönemde ise ortaokul eğitimi verilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamındaki 1 yılda ise öğrenciler lise ve dengi okullar için hazırlık sınıfı okumaktadır.

4.2.3.1. Okul ncesi Eğitim

Avusturya'da 3 yaşından kk çocuklar kreş eğitimi almaktadır. 3-6 yaş aralığındaki çocuklar ise okul öncesi eğitime devam etmektedir. Başlarda zorunlu olmayan okul öncesi eğitim, 2007 yılında alınan bir kararla zorunlu hâle getirilmiştir (Atlı, 2013, s. 60).

Avusturya'da okul öncesi eğitimin amaçları diğer ülkelerdeki amaçlar ile paralellik göstermektedir.

Okul ncesi eğitimin amaçları arasında, aile içindeki eğitime destek verilmesi, çocukların bireysel gelişimine uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve akranların sosyal etkileşiminin teşvik edilmesi bulunmaktadır. Ayrıca temel bir dini ve ahlaki eğitim verilmesi ve

çocukların okul hayatına hazırlanması da okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (UNESCO, 2007, s. 13).

Avusturya’da özel ve devlete bağlı olan okul öncesi kurumlar mevcuttur. Okul öncesi eğitim kapsamında çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine yönelik etkinliklere yer verilmektedir.

Anaokulları, kamu kreşleri, federal hükümet, iller veya belediyeler tarafından kurulup sürdürülmektedir. Okul öncesinde çocuklar zaman ve başarı baskısı olmadan uygun oyun etkinlikleriyle tecrübe kazanma şansına sahip olmaktadır (UNESCO, 2007, s. 13).

Avusturya’da okul öncesi eğitimde, öğrencilerin becerilerini geliştirme ve materyalleri kendi hızlarında öğrenmeleri konusunda yeterli zaman ve yardım verildiğinde, başarılarını geliştirme fırsatları bulunmaktadır. Diğer yandan öğrencilere kendi yeteneklerini geliştirmek için de ek kaynaklar sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin sınıfta aktif olarak katılımlarını sağlayan işbirlikli öğrenme yöntemleri uygulanmaktadır.

4.2.3.2. İlköğretim

İlköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar sürecek şekilde düzenlenmiştir. 4+4+1 zorunlu eğitim kapsamındaki 4 yıllık ilkokul ile 4 yıllık ortaokul dönemini kapsamaktadır.

Avusturya’da ilkokuldan liseye kadar her okul yılının sonunda öğrenciler tamamen özetleyici değerlendirmeye dayalı resmi raporlar almaktadır. Sertifika ve öğrenci değerlendirmeleri öğretmenler ve okullar tarafından gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016b, s. 50). Bu değerlendirmeler sayesinde öğrencilerin gelişimi gözlenmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenmelerindeki ilerlemeler ya da gerilemeler ortaya konmaktadır.

İlköğretim, ortaöğretimde başarılı bir öğrenme için temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin bireysel geçmişlerine dayanarak ilkokulun (volksschule) öğrenmeye olan isteği ve becerileri, ilgi alanları ile yetenekleri geliştirmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi başarılarına olan inancını güçlendirip geliştirmek, sosyal yeterlilikleri güçlendirmek ve dil becerilerini geliştirmek de ilkokulun görevleri arasında yer almaktadır (UNESCO, 2007, s. 14).

Avusturya’da ilköğretim öğrencilerinin kendi yeteneklerinin farkında olmaları ve kendilerine güven duymaları hedeflenmiştir. Bunun yanında ilköğretimde özellikle dil

eğitimine ağırlık verilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İlköğretimde Almanca dili iyi olmayan öğrencilere iyileştirici eğitimler verilmektedir. Bunun yanında Almanca ya da matematikte düzeltici eğitim alması gereken öğrencilere genel nitelikteki yardımcı talimatlar verilmektedir (UNESCO, 2007, s. 17).

Avusturya'da 4. sınıfın başarı ile tamamlanması, genel ortaöğretime kabul için bir ön koşuldur. Akademik bir ortaokula kabul edilebilmek için öğrencilerin Almanca okuma ve matematikte "çok iyi" veya "iyi" olarak derecelendirilmesi gereklidir. Bu gereklilikleri yerine getirmeyen öğrenciler ise velilerinin isteği ile akademik ortaokulun müdürü tarafından giriş sınavına kayıt yaptırabilmektedir. Kabul testini başarı ile geçen öğrencilerin de akademik ortaokula kayıtları yapılabilmektedir (UNESCO, 2007, s. 17).

Avusturya'da öğrencilerin devam ettikleri ortaokul durumuna göre ileride hangi meslek grupları içerisinde yer alacakları da belirlenmiş olmaktadır. Yerleştirmelerde Almanca ve matematik derslerindeki başarı ölçüt olarak kullanılmaktadır.

4.2.3.3. Alt Ortaöğretim (Ortaokul)

Avusturya eğitim sistemine göre 4 yıllık ilkokul (volksschule)dan sonra öğrenciler 3 tür alt ortaöğretim kurumundan birine yerleştirilmektedir. Bu okullar yeni ortaokul, genel ortaokul ya da akademik ortaokuldur (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 106).

Alt ortaöğretim (10-14 yaş) ilk eleme sürecini oluşturmaktadır. Avusturya'da tüm öğrencilerin yaklaşık %70'i genel ortaokul (hauptschule)ye yaklaşık %30'u ise akademik bir ortaokula gitmektedir. İlköğretimden ortaöğretime geçişte, öğrencilerin uygun bir rapora ihtiyaçları vardır. Ayrıca ek performans kriterleri olan (anaokullarındaki belirli notlar gibi) dersler de bir akademik ortaokula geçiş için gereklidir (Archan & Mayr, 2006, s. 26).

Akademik ortaokul, öğrencileri yükseköğrenime hazırlamaya odaklanmıştır. Genel ortaokul okulları ise seçici değildir. Bundan dolayı genel ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin çoğu daha sonra mesleki eğitime katılmaktadır.

Genel ortaokul(hauptschule), akademik anlamda düşük başarıya sahip olan öğrencilerin yerleştirildiği okul türüdür. Akademik ortaokul ise akademik anlamda üstün başarıya sahip olan öğrencilerin yerleştirildiği okul türünü oluşturmaktadır. Yeni ortaokul ise 2015/16

eğitim-öğretim yılından itibaren Avusturya’da uygulanan okul türüdür. Bu okulun faaliyet gösterme nedeni erken yaşlarda okuldan uzaklaşmaların önüne geçilmek istenmesidir. Diğer yandan Avusturya’da okullaşma oranları oldukça yüksektir.

Avusturya’da öğrenciler hangi okul türünde olursa olsun %100 zorunlu eğitim döngüsünü tamamlamaktadır. Öğrencilerin %99’u ise zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra ileri eğitim almayı tercih etmektedir (UNESCO, 2007, s. 19).

4.2.3.3.1. Hauptschule (Genel Ortaokul)

Genel ortaokul (hauptschule) 5-8. sınıflardan oluşan alt ortaöğretimi kapsamaktadır. Burada okutulan dersler temel düzeyde verilmektedir. Okulun son 2 yılında ise öğrenciler, kariyer yönelimli dersler almaktadır. Uygun bir başarı seviyesine sahip olan öğrenciler, akademik ortaokula geçiş yapabilmektedir. Aksi takdirde öğrenciler orta ya da daha yüksek seviyedeki teknik ve mesleki eğitim kolejlerine gitmekte ya da 1 yıllık politeknik okuluna kayıt olmaktadır (UNESCO, 2007, s. 10).

Genel ortaokul (hauptschule) akademik anlamda düşük başarı gösteren öğrencilerin eğitim aldığı kurumlardır. Bu ortaokul kurumlarında öğrencilerin akademik alandaki başarılarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Hauptschulede öğrencilere temel derslerin yanında dil eğitimi, teknoloji eğitimi ve beden eğitimi alanlarında dersler verilmektedir.

Hauptschule ortaokulda öğrenciler 4 yılda temel bir genel eğitim almaktadır. Ortaöğretimin ikinci aşamasına geçme ve bu eğitim için hazırlık yapılması bu dönemde gerçekleşmektedir. Diğer yandan alt ortaöğretim okulları modern diller, spor veya bilgisayar gibi belirli konularda da uzmanlaşacak özerkliğe sahiptir (Archan & Mayr, 2006, s. 26).

Genel ortaokul (hauptschule) geleneksel olarak en sık görülen okul tipidir. Öğrencilere seçici olmayan ve 4 yıl süren ana konulardaki farklılaşmış yetenek gruplarına dayalı olarak almanca, İngilizce ve matematik öğretimi verilmektedir (OECD, 2016b, s. 45).

Avusturya’da bütün hauptschule kurumlarında okutulan dersler temel seviyede verilmektedir. Bunun yanında hauptschulede yaşanan okuldan erken ayrılma sorununun çözüme kavuşturulması için yeni bir okul modeli olan Yeni Ortaokul kurulmuştur.

4.2.3.3.2. Yeni Ortaokul(NMS)

Yeni bir ortaokul uygulama reformu olan Yeni Ortaokul 10-14 yaş grubu öğrenciler için başarı seviyelerine göre düzenlenmiştir. Bu reform ile öğrencilerin erken yaşta okul bırakmaları önlenmek istenmiştir (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 106). Yeni Ortaokulun amaçlarından biri de 10-14 yaşları arasındaki çocuklar için eğitim eşitsizliğini azaltmak ve okul başarısını artırmaktır (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2015, s. 65). Bunun yanında Yeni Ortaokul, erken izlemenin etkisini azaltarak tüm öğrenciler için daha adil öğrenme sonuçları sağlamayı da amaçlamıştır (OECD, 2017, s. 7).

Avusturya'da tüm öğrencilere temel kapsamlı bir eğitim vermek için 2007/2008'de yeni bir ortaokul modeli olan Yeni Ortaokul (NMS) tanıtılmıştır. Yeni Ortaokul öğrencileri ilk yıllardaki (5. ve 6. sınıflar) temel derslerde becerilere göre gruplandırılmamaktadır. Daha sonra 7. ve 8. sınıflarda öğrencilerin yeteneklerine göre bir farklı bir sınıflandırma sistemi yapılmaktadır. Yeni modelde yenilikçi öğretim yöntemleri de kullanılmaktadır (OECD, 2017, s. 8).

Yeni Ortaokul modeli kademeli şekilde hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak pilot uygulamalara yer verilerek sistemde ortaya çıkabilecek olan aksaklıklar gözlenmiştir.

Yeni bir okul türü olan Yeni Ortaokul (Neue Mittelschule) 2008 yılında 5 ilde pilot proje olarak başlatılmıştır. 2009 yılında ise Yeni Ortaokul ülke çapında tanıtılmıştır (Gitschthaler & Nairz-Wirth, 2015, s. 65).

Genel ortaokul türü 2008 yılından itibaren kademeli olarak Yeni Ortaokul olarak değiştirilmiştir. 2015/16 yılında tüm genel ortaokul (hauptschule), Yeni Ortaokula dönüştürülmüştür. Yeni Ortaokul genel bir müfredat ve yeterlilik temelli bir yaklaşım sunmaktadır (OECD, 2016b, s. 45).

Yeni Ortaokullar 10-14 yaşları arasındaki öğrencilere ortak okul eğitimi vermektedir. Bu kapsamda Yeni Ortaokul dördüncü sınıfı bitiren tüm öğrencilere açıktır. Yeni ortaöğretim okullarında bireysel öğrenme güçlükleri ve okul başarıları gözlenmektedir. Öğrencilere sertifikalar verilmektedir. Ayrıca öğrenci performans raporları da hazırlanmaktadır.

2015 yılında yapılan Yeni Ortaokul (NMS)'nin değerlendirmesine göre NMS'lerin tanıtımı karmaşık sonuçlar ortaya koymuştur. Genel ortaokullar ile karşılaştırıldığında NMS'lerin genel olarak biraz daha olumlu öğrenme ortamları ve daha yüksek düzeyde öğrenci desteği sağladığı görülmektedir. Bununla beraber uygulama sürecinde okullar arasında değişiklik gösteren modelin yorumlarda eksiklikleri de bulunmuştur. Raporun yapıldığı dönemde

öğrencilerin genel başarı seviyeleri henüz iyileşmemiştir. Sistemin etkisinin tam olarak değerlendirmesinin yapılması için daha fazla araştırma ve tam bir değerlendirmenin de yapılacağı açıklanmıştır (OECD, 2017, s. 8).

4.2.3.3.3. *Gymnasium (Akademik Ortaokul)*

Akademik ortaokul 4 yıllık bir aşamadan ve eşit bir üst aşamadan oluşmaktadır. Öğrenciler bu dönemde de kapsamlı bir eğitim almaktadır (Archan & Mayr, 2006, s. 26).

Gymnasiumda, bütün öğrenciler ilk 2 yıl boyunca aynı eğitimi almaktadır. 3 ve 4. yıllarda akademik ortaokul gymnasium, realgymnasium ve wirtschaftskundliches realgymnasium olmak üzere 3 türe ayrılmaktadır. Gymnasium dil eğitimlerine odaklanmaktadır. Realgymnasium matematik, bilim, tanımlayıcı geometri ve el sanatlarına odaklanmaktadır. Wirtschaftskundliches Realgymnasium ise kimya, biyoloji, psikoloji üzerine odaklanmaktadır (UNESCO, 2007, s. 10).

Gymnasiumda okutulan bütün dersler öğrencilere en üst seviyede verilmektedir. Diğer yandan Avusturya'daki tüm okullarda gibi gymnasiumda da ilk 2 yıl daha düşük seviyedeki müfredat uygulanmaktadır. Son 2 yıl ise müfredat üst seviyede uygulanmaktadır.

Tüm akademik ortaokul tipleri için ilk 2 yıl daha düşük seviyedeki müfredat yaygındır. 3-4. yılda Gymnasiumda latince veya alternatif olarak ikinci bir modern dile odaklanılmaktadır. Realgymnasiumda geometrik çizim, daha fazla matematik, fizik, teknik veya tekstil el sanatlarına odaklanılmaktadır. Wirtschaftskundliches Realgymnasiumda ise daha fazla kimya, teknik veya tekstil el sanatları sunulmaktadır. 5. yıldan itibaren yunanca veya ikinci modern dil eğitimi de verilmektedir. Akademik ortaokulda ayrı bir üst düzey spor salonu tipi (Oberstufenrealgymnasium) de bulunmaktadır. Burada latince ve ikinci bir modern dile ek olarak müzik veya güzel sanatlar ve el sanatları ile tanımlayıcı geometri, daha fazla matematik, biyoloji, çevre bilimi, kimya ve fizik dersleri verilmektedir (UNESCO, 2007, s. 22).

Gymnasiumda akademik ağırlıklı derslerin yanında öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek olan derslere de yer verilmektedir. Bu kapsamda müzik, el sanatları, görsel sanatlar ve beden eğitiminin çeşitli dallarında dersler okutulmaktadır.

4.2.4. Avusturya’da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi

Avusturya’da ortaokul 3-4. sınıflarda öğrencilerin özellikle diğer mesleki ve eğitim yollarına odaklanmaları için çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar “mesleki yönlendirme” adı altında gerçekleştirilmektedir. Ortaokulda yeteri kadar iyi eğitim sonuçları alındığında doğrudan temel eğitim veren daha yüksek kademeli bir okula geçme imkânı da tanınmaktadır.

Ortaöğretime geçişte sınav uygulanmamaktadır. Öğrenciler not ortalamalarına göre 1 yıl hazırlık sınıfı okuduktan sonra lise eğitimine devam etmektedir.

4.2.4.1. Üst Ortaöğretim (Lise)

Avusturya’da lise eğitimi akademik ve mesleki olmak üzere iki alanda gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda Avusturya’da lise mezunu kişilerin ortalaması OECD ortalamasının üzerindedir.

Avusturya lise öğrenimi OECD ülkeleri arasında ortalamanın üzerinde yer almaktadır (OECD, 2017, s. 4). Avusturya’da 25-34 yaş grubundaki kişilerin %88,6’sı OECD ortalaması olan %84,6’nın üzerinde yer alarak en azından bir lise eğitimine sahiptir (OECD, 2017, s. 5). Bu doğrultuda Avusturya’da ileri eğitim kademelerinden mezun kişi sayısının diğer ülkelere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Avusturya’da öğrenci başarı değerlendirmeleri diğer ülkelerden farklıdır. Bu kapsamda Avusturya’da öğrencilerin gelişimleri izlenmekte ve başarılarını özetleyici değerlendirmelere de yer verilmektedir.

Avusturya biçimlendirici genel eğitim standartlarını uygulamıştır. Öğrenciler okul yılı boyunca hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmelerden geçmektedir. Standart değerlendirme sonuçları öğrenci, veli ve öğretmenlere sunulmaktadır (OECD, 2017, s. 13).

Avusturya eğitim sisteminde yabancı dil eğitimine de önem verilmiştir. Bu kapsamda ikinci yabancı dil çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Öğrenciler akademik liselerde üniversitelerin akademik alanlarında eğitim almaya yönelik derslere katılırken meslek liselerinde ise mesleki alanlarda gelişim sağlamaya yönelik eğitimlerden geçmektedir.

Akademik ortaöğretim okulları üst aşamada(14-18 yaş) genel kapsamlı eğitim devam etmektedir. Öğrenciler genelde ikinci bir dile başlamaktadır. Okullar belirli alanlarda uzmanlaşmak için bir dereceye kadar özerkliğe sahiptir. Üst aşamada ortaokul “matura”

olarak da bilinen Reifeprüfung'ta sona ermektedir. Bu sınavı geçmek lise sonrasındaki eğitim için gereklidir. 8 yıllık akademik ortaokulun yanı sıra, Oberstufenrealgymnasium sadece 4 kıdemli yılını kapsayan bir okul, eğitim ve bilim, sanat ya da yaratıcı konular üzerinde uzmanlaşmaktadır (Archan & Mayr, 2006, s. 29).

Avusturya iyi kurulmuş bir mesleki eğitim ve öğretim (MEÖ) sistemine sahiptir (OECD, 2017, s. 4) Avusturya'da meslek öncesi okullar (Polytechnische schule) zorunlu eğitimin sekizinci yılından sonra başlamaktadır. 1 yıl süren bu eğitim mesleki eğitime genel bir giriş sağlamaktadır. Her öğrenci metal işleri, elektrik, inşaat, ahşap işleri, ticari ve sekreterlik çalışmaları ve turizm gibi konulardan birini seçmektedir. Ayrıca meslek öncesi eğitim çıraklar için kendi iş dünyalarına hazırlanmalarında sayısız fırsat vermektedir (Archan & Mayr, 2006, s. 29).

Avusturya'da meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversite eğitimine devam etme olasılıkları diğer ülkelere oranla daha fazladır.

Avusturya'da lise meslek programlarındaki öğrencilerin yükseköğretime devam etmeleri için iyi fırsatları bulunmaktadır. Aynı zamanda diğer ülkelere göre yüksek dereceyi tamamlama olasılıkları daha yüksektir (OECD, 2019b, s. 1).

Meslek lisesi eğitimi veren okulların eğitim süreleri 1-5 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Bu kapsamda 1-2 yıl eğitim veren kurumlar meslek kursları kapsamında bulunmaktadır.

Avusturya'da çeşitli alanlarda 1-4 yıl süren programların olduğu birkaç orta düzey lise teknik ve mesleki eğitim kolejleri vardır. Bunlardan sanayi, ticaret ve el sanatları (çoğunlukla 4 yıllık), işletme ve yönetim (3 yıllık), bilgisayar bilimi (3 yıllık), yiyecek içecek endüstrisi (3 yıllık) ve sosyal hizmetler, sağlık, beslenme, işletme ve turizm alanlarındaki kariyer içinde hazırlık niteliğindeki mesleki yeterlilik kursları (1-2 yıllık) vardır. En az 3 yıllık programı tamamladıktan sonra öğrenciler matrikülasyon ve diploma sınavını geçmek için ek dersler alabilmektedir. Ayrıca bazı 4 yıllık programlardan mezun olanlar için özel teknik sonrası eğitim kursları bulunmaktadır. Üst düzey ortaöğretim teknik ve mesleki eğitim kolejleri, matrikülasyon ve diploma sınavıyla sonuçlanan 5 yıllık ileri mesleki eğitim programları sunmaktadır (UNESCO, 2007, s. 26).

Avusturya'da öğrenciler hem akademik alanda hem de mesleki alanda yükseköğretim kurumlarında eğitime devam hakkına sahiptir. Üniversitelerdeki bu bölümlere yerleşmeleri

ise mezun oldukları okul türü ve gerçekleştirilen üniversite sınavında elde ettikleri başarıya bağlıdır.

4.2.5. Avusturya'nın PISA Başarısı

Avusturya 2000 yılından itibaren gerçekleştirilen bütün PISA sınavlarına katılım göstermiştir.

Tablo 4.2

Avusturya'nın PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	507	515	519
2003	491	506	491
2006	490	505	511
2009	470	496	494
2012	490	506	506
2015	485	497	495
2018	484	499	490

Tablo incelendiğinde Avusturya okuma, fen ve matematik alanlarındaki başarılarında dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Avusturya'nın okuma alanındaki başarısı 2000 yılından 2009 yılına kadar azalma göstermiştir. 2012 yılında 2009 yılına nazaran başarısında artış söz konusudur. Ancak 2015 yılında okuma alanındaki başarısında düşüş yaşanmıştır. 2018 yılında da okuma alanındaki başarısında azalma görülmüştür.

PISA 2015'te Avusturya fen ve matematik alanlarında OECD ortalamasının üzerinde bir performans sergilerken okuma performansında OECD ortalamasının altında bir performans göstermiştir (OECD, 2017, s. 4).

Avusturya'nın matematik alanındaki başarısı 2009 yılına kadar azalma göstermiştir. 2012 yılında matematik alanındaki başarı artarken 2015 yılında yeniden bir azalma söz konusudur. Diğer yandan 2018 PISA sonuçlarına göre matematik alanındaki başarıda 2015 PISA başarısına oranla 2 puanlık bir artış görülmektedir.

Avusturya'nın PISA fen alanındaki başarısı ise bir yıl azalış bir yıl artış şeklinde görülmüştür. Öyle ki PISA 2003'te fen başarısı azalmış iken PISA 2006'daki fen başarısında artış gözlenmiştir. Diğer taraftan bu başarı 2009 PISA'da düşmüş ve PISA 2012'de artmıştır. 2015 ve 2018 PISA başarıları ise bir önceki yıla göre düşüktür.

4.3. Finlandiya

Finlandiya'nın idare şekli cumhuriyettir. Başkenti Helsinki'dir. Resmi dili ise Fince ve İsveççe'dir.

Finlandiya demokratik yapıya sahip olan ve eğitimde uluslararası düzeyde başarıyı sağlamış olan bir ülkedir. Bu kapsamda Finlandiya'da eğitim tamamen devlet güvencesi altında ve parasız olarak gerçekleştirilmektedir.

4.3.1. Finlandiya Eğitim Sisteminin Tarihi

Finlandiya eğitiminin genel amaçları arasında öğrenci gelişimlerinin hayat boyu desteklenmesi, öğrencilere hayatlarında gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması, ülkenin tamamında eğitim eşitliğinin yeterli düzeyde sağlanması ve bu düzeyin korunması yer almaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 580).

Finlandiya eğitim sisteminde temel hedef fırsat eşitliğinin bütün kademelerde sağlanmasıdır. Bu temel hedef Finlandiya eğitim sisteminin başarısının artmasını sağlamıştır. Bu kapsamda uluslararası düzeyde gerçekleştirilen öğrenci değerlendirmelerinde (PISA, TIMSS vb.) Finlandiya başarısı artmıştır. Diğer yandan eğitimin diğer amaçları ve ilkeleri Finlandiya Anayasası'nda belirtilmiştir.

Finlandiya'da 1919'da çıkan Finlandiya Anayasası ile birlikte ücretsiz ve zorunlu eğitim başlamıştır. Bu anayasaya göre herkes parasız temel eğitim alma hakkına sahiptir. Bireylerin ekonomik durumları dikkate alınmaksızın onların gelişimlerinin sağlanmasında, özel gereksinimleri ile yeteneklerine göre diğer eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında eşit olanaklar sunulmaktadır. Diğer yandan Finlandiya Anayasası'nda eğitim sisteminin genel amaçları ve öğrenim tür ve düzeylerinin amaçları öğrencilerin kişilik gelişimi, beceri gelişimi, gelecekteki eğitimleri ve iş yaşamında gerekli olan bilgiler ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gelişimlerinin sağlanması yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda Finlandiya eğitimi, merkezi bir bakanlık tarafından değil yerel yönetimler tarafından idare edilmektedir (Usta, 2014, s. 16-17).

Finlandiya eğitim politikalarının özelliklerinden biri de öğrencilerin mesleki alanlarda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamasıdır. Bu kapsamda öğrenciler, okuldan mezun olduktan sonra birçok iş olanağına sahip olmaktadır.

Finlandiya’da eğitim politikaları geliştirilirken yüksek nitelikte eğitim düzeyine ulaşarak ulusal bilinci geliştirmek, girişimciliği ve bilimsel araştırmaları teşvik etmek amaçlanmıştır. Bunun yanında eğitimin kalitesini yükseltmek, iş hayatını, eğitimi ve değişen mesleki yaşam koşullarını birbiriyle uyumlu hale getirmek hedeflenmiştir. Bu sayede mesleki yetenekleri geliştirerek daha çok iş olanağının oluşturulması öngörülmüştür (Gülcan, 2010, s. 125).

Finlandiya öğrencilerinin başarılı olmasındaki en önemli etken eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Öyle ki Finlandiya’da okul ve program çeşitliliğine gidilmeden tüm bireylere aynı eğitim olanakları sunulmaktadır. Bu doğrultuda Finlandiya eğitim sistemi dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum ve ikametgâh ayrımı olmaksızın her bireye eşit fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç ile Finlandiya’da okul ağı çok geniş bir bölgeyi kapsamaktadır. Karma eğitimin verildiği Finlandiya’da temel eğitim; öğretim, materyaller, sağlık, yemek, diş bakımı, ulaşım, özel eğitim ve yetiştirici eğitim parasız olarak karşılanmaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 580).

Dünya’da eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan en güzel örneklerden biri Finlandiya’dır. Bu durum Finlandiya’da ülke çapında başarının elde edilmesini sağlamıştır. Diğer yandan Finlandiya başarısının artmasında gerçekleştirilen müfredat çalışmaları ve öğretmen yetiştirme politikaları da etkili olmuştur.

Finlandiya’da 1993 yılında hükümet, müfredatların kapsamlı şekilde gözden geçirilmesi ile ilgili bir adım atmıştır. Bu doğrultuda ulusal düzeydeki müfredat kılavuzları tamamen revize edilmiştir. Müfredat reformu ile merkezi müfredatın öğretmen merkezli felsefesinden öğrenci merkezli yaklaşımına geçiş gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin kendi öğrenmelerinin düzenleyicileri olarak aktif rolleri de vurgulanmıştır (UNESCO, 2012a, s. 11).

Öğrenci merkezli yaklaşım öğrenmede öğrencinin aktif rol almasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenci bilgiyi araştırır. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olmakla birlikte ezbercilikten uzak bir öğrenmeye de sahip olmaktadır.

Finlandiya eğitim sisteminin güçlenmesi için gerçekleştirilen adımlardan biri de mevzuat reformudur. Bu reformda eğitimin içeriği ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

Finlandiya’da 1999 yılında temel eğitim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimini düzenleyen kapsamlı bir mevzuat reformu yürürlüğe girmiştir. Bu mevzuat reformunda öğrencilerin

hak ve sorumlulukları yanında eğitimin amaç, içerik ve seviyelerine de odaklanılmıştır (UNESCO, 2012a, s. 2).

Gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda Finlandiya eğitiminde uluslararası sınavlarda üstün başarılar elde edilmesi sağlanmıştır.

4.3.2. Finlandiya’da Eğitim Yönetimi

Finlandiya’da eğitim yönetimi merkezi değildir. Bu kapsamda eğitim yönetimi eyalet ve yerel yetkililerin sorumluluğunda bulunmaktadır.

Okulların denetimi ile ilgili olarak en merkezi olmayan sistem Finlandiya’ya aittir. 1990’ların başlarında merkeziyetçi olmayan bir reform ve maliyet azaltma önlemleri dalgasının bir parçası olarak Finlandiya il bazındaki eğitim denetmenliğini kaldırmıştır. Daha sonra eğitim sağlama ve denetleme sorumluluğunu tamamen belediyelere vermiştir. Bu doğrultuda belediyelerin kanunlar gereği okulları yıllık olarak değerlendirmeleri gerekli olmuştur. Ancak bireysel okul düzeyinde denetim veya değerlendirmeden sorumlu başka bir ulusal kurum yoktur. Ulusal Eğitim Kurulu ile Eğitim ve Öğretim Değerlendirme Konseyi, eğitim temelli konular ile performans örneklemeli çalışmaları ve değerlendirmeleri yapmaktadır. Ayrıca bu bilgileri ulusal müfredat, özel programlar ya da öğretmenler için sürekli eğitim kurslarının tasarımında kullanabilmektedir. Ancak bu ulusal değerlendirmeler ile okulların kendi denetimleri ve değerlendirmeleri arasında doğrudan bir bağlantı bulunmamaktadır (World Bank, 2010, s. 7).

Finlandiya Eğitim Bakanlığı, eğitimdeki en yetkili kurumdur. Bu kapsamda, kamu yardımlarının tamamının kontrolü Bakanlığın gözetiminde bulunmaktadır (Kasapçopur, 2007, s. 76).

Finlandiya eğitim politikası ile ilgili olan yönetmelik ve yasalar parlamento tarafından çıkarılmaktadır. Merkezi yönetim düzeyinde politikanın uygulanmasından hükümet, Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Kurulu sorumludur (Gülcan, 2010, s. 126).

Finlandiya’da 6 eyalet bulunmaktadır. Bu eyaletlerde Eğitim ve Kültür Bakanlığı yer almaktadır. Yerel yönetim ise eğitim verme konusunda çok önemli roller üstlenmiş olan yerel yetkililerin sorumluluğunda bulunmaktadır. Yerel yönetim okullara verilecek olan özerkliğin ne denli olması gerektiğine karar vermektedir. İlköğretim ile ortaöğretim ve

ikinci devrede öğretimin verildiği kurumların birçoğu yerel yetkililer veya ortak belediye kurulları tarafından idare edilmektedir (Bal & Başar, 2014, s. 579).

Finlandiya'da her okul denetimden geçmektedir. Okul denetimleri her yıl raporlar ile ortaya konmaktadır. Rapor sonuçları okullarda yılsonuna kadar elde edilmesi hedeflenen amaçların ne ölçüde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Finlandiya'da okulların bir yıllık bir öz değerlendirme raporu hazırlama zorunluluğu bulunmaktadır. Bunun yanında belediyelerin de bir yıllık okul değerlendirmesi yapma zorunluluğu vardır. Bu zorunluluklar dışında resmi bir kural bulunmamaktadır (World Bank, 2010, s. 10).

Okul raporları, Finlandiya eğitim başarısını artıran bir uygulamadır. Bu uygulama ile birlikte Finlandiya'da bulunan tüm okulların akademik ve mesleki verimlilik açısından aynı kalitede olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda Finlandiya'da iyi eğitim veren okul ve eğitim düzeyi daha az seviyede olan okul gibi bir ayrım bulunmamaktadır.

4.3.3. Finlandiya Eğitim Sisteminin Basamakları

Finlandiya'da 9 yıllık zorunlu temel eğitim uygulanmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi eğitim (0-6 yaş), temel eğitim (7-16 yaş), ortaöğretim (2. devre-lise, 16-19 yaş) ve yükseköğretim (16-19 yaş) bulunmaktadır.

4.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Finlandiya'da okul öncesi eğitim, çocukların ileriki eğitim hayatlarında başarılı olabilmesi için gerçekleştirilmektedir.

Finlandiya'da okul öncesi eğitimde, okul çağındaki çocukların günlük bakım ihtiyaçlarının karşılanması ve erken çocukluk eğitiminin verilmesi amaçlanmıştır (Duran & Taştekin, 2020, s. 602).

Okul öncesi eğitimde 1-6 yaş arasındaki çocuklar için günlük bakım ve erken çocukluk eğitimi verilmektedir. Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Ancak 2001 yılından itibaren yerel makamlar zorunlu eğitime başlamadan 1 yıl önce tüm çocuklara okul öncesi eğitimini vermektedir (UNESCO, 2012a, s. 9).

Finlandiya’da okul öncesi eğitim kapsamında okullar dışında ECEC de faaliyet göstermektedir. Bu kapsamda çocukların okul öncesi dönemde fiziksel, sosyal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Finlandiya’da okul öncesi eğitim, okullarda ve EÇEB merkezlerinde günde 4 saat olmak üzere 1 yılda en az 700 saat olacak şekilde verilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimde kullanılan materyal ve araçlar ile öğrenci destekleri de ücretsizdir (Duran & Taştekin, 2020, s. 610).

Erken çocukluk eğitimi ve bakım modeli (ECEC) eğitim bakımı olarak tanımlanmaktadır. Çünkü temel unsurları bakım, eğitim ve öğretimdir. Bu modelde öğrenmenin hedefleri belirlenmemiştir ve resmi bir değerlendirme de yoktur. ECEC ebeveynlerin, çocukların ve pedagogların birlikte çalıştıkları bir topluluk olarak düşünülmüştür. Odak çocuk merkezlidir. ECEC sosyal arka plan ve koşulların etkisini azaltmaktadır. Öyle ki ECEC çocukların potansiyellerini yerine getirebilmeleri için fırsat eşitliği sağlamaktadır. 2003 yılı ECEC ulusal müfredat kılavuzlarına göre amaç çocukların genel refahlarını iyileştirmektir. Böylece çocukların büyümesi, gelişmesi ve öğrenmeleri için mümkün olan en iyi koşulların sağlanması hedeflenmiştir (UNESCO, 2012a, s. 15).

Hükümet ECEC kapsamında erken çocukluk eğitimi için yönergeler hazırlamıştır. Bu yönergeler gelecekteki eylemlerin temelini oluşturmaktadır. Diğer yandan elde edilen yönergeler “Erken Çocukluk Eğitimi Temelleri Planı” adı ile ulusal belgede somutlaştırılmıştır (Duran & Taştekin, 2020, s. 603).

Finlandiya’da okul öncesi eğitimin müfredat çalışmaları sonucunda çekirdek müfredat oluşturulmuştur. Bazı dönemlerde çekirdek müfredat ile ilgili düzenlemeler de gerçekleştirilmektedir.

19 Aralık 2000 tarihinde okul öncesi eğitim için ulusal çekirdek müfredat onaylanmış ve 2002 Ağustos’unda da yürürlüğe girmiştir. Çekirdek müfredat belediyeler tarafından hem anaokullarında hem de okullarda okul öncesi eğitim için kendi müfredatlarını tasarlamaktadır. Bunun yanında temel eğitim yasası ve buna karşılık gelen kararname okul öncesi eğitim için de geçerli olan temel eğitimin genel hedeflerini belirlemektedir. Okul öncesi eğitim ile çocukların olumlu büyüme gelişimleri ve öğrenme fırsatları teşvik edilmektedir. Çekirdek müfredatta belirtilen genel ilkeler çocukların bireyselliklerini, aktif öğrenmenin önemini ve grup üyesi olarak davranmanın önemini de vurgulamaktadır (UNESCO, 2012a, s. 16).

Okul öncesi eğitimde çocuklar bireysel olarak öğrenmelerinin farkında olmaktadır. Böylece çocuklarda farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında çocuklar grup öğrenmelerinde de kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak yetişmektedir.

Okul öncesi eğitim çocukların kendi bilgi, beceri ve deneyimlerine dayanmaktadır. Bunun yanında çocuğun kendi inisiyatifini teşvik etmek önemlidir. Çekirdek müfredat hem çocukların yaşam alanlarıyla ilgili temalardan hem de dünya görüşlerini genişleten ve analiz eden içeriklerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitimdeki kilit öğrenme ve konu alanları dil ve etkileşim, matematik, etik, çevre sağlığı, fiziksel ve motor gelişimin yanında sanat ve kültürü de içermektedir (UNESCO, 2012a, s. 16).

Çekirdek müfredat ile beraber öğrenciler yakından uzağa öğrenmeye sahip olmaktadır. Öyle ki kendi çevresinden başlayarak dünyaya uzanan bir öğrenme alanına sahip olmaları eğitimde tümevarımsal bir yöntemin kullanıldığını göstermektedir.

Finlandiya'da öğrencilerin bireysel farklılıkların ortaya konması için çekirdek yapı müfredatında çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespiti erken dönemlerde yapılarak gerekli tedbirlerin alınması sağlanmaktadır.

Çekirdek yapı 2010 yılında revize edilmiştir. Okul öncesi eğitim ile öğrenme güçlüklerinin erken yaşta tespitleri, önlenmesi ve rehabilitasyonu ile ilgili gerekli olan yöntemler bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimde birincil gereksinim her çocuğun olumlu benlik gelişimini sağlaması ve grubun eşit kalmasını gerçekleştirmektir. Özel desteğe ihtiyacı olan her çocuğa veliler ile birlikte okul öncesi eğitim için bireysel bir plan sağlanması gerekmektedir (UNESCO, 2012a, s. 16).

Okul öncesi eğitimdeki dersler temel öğretime destek olmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin merak ve ilgilerini de geliştirmektedir.

Okul öncesi eğitimde, çocukları okul hayatına hazırlayan dersler kapsamında matematik ve dil dersleri bulunmaktadır. Bu kapsamda çocuklara harf ve sayılar öğretilmektedir. Ayrıca ana dili Fince ya da İsveççe olmayan öğrencilere dil eğitimi de verilmektedir (Çınar & Doğan, 2019, s. 209).

Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen aktiviteler çocukların hayal gücünü geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu dönemde çocukların merak, ilgi ve öğrenme motivasyonunu yönlendirecek bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır. Böylece onlara diğer etkinlikler ve dinlemeler için fırsat oluşturulmaktadır (UNESCO, 2012a, s. 16).

Finlandiya’da okul öncesi eğitim çocukların ileri öğrenme hayatlarına hazır halde olmalarını sağlamaya yöneliktir. Böylece ileri dönemlerde daha başarılı öğrenci profillerinin oluşması sağlanmaktadır.

4.3.3.2. Temel Eğitim (İlkokul)

Finlandiya’da öğrencilerin zorunlu eğitime başlama yaşı 7’dir. Diğer yandan velilerin isteği doğrultusunda öğrencilerin okula daha erken başlayabilmeleri mümkündür.

Finlandiya’da bir çocuğun okula gitmeye hazır durumda olduğu psikolojik testlerce kanıtlandığında, bir yıl önce ilkokula başlama hakkı bulunmaktadır. İlk ve ortaokulu temele alan kapsamlı okul alt ve üst kademelere ayrılmıştır (UNESCO, 2012a, s. 9).

Finlandiya’da 9 yıllık kapsamlı okulu tamamlayan öğrenciler temel eğitim sertifikası almaktadır. Ayrıca tüm ek dersleri başarıyla tamamlayan öğrencilere ek ders programını tamamlama sertifikası da verilmektedir. Öğrenme çıktılarının ulusal değerlendirmeleri ise çoğunlukla matematik, anadil ve edebiyatta düzenli olarak altıncı ve dokuzuncu yıllarda yapılmaktadır (UNESCO, 2012a, s. 9).

Finlandiya’da öğrenci başarılarının izlenmesi için ilkokul döneminde bütün dersleri tek bir sınıf öğretmeni vermektedir. Zorunlu eğitimin son 3 yılında ise branş öğretmenleri tarafından dersler işlenmektedir.

Temel eğitimde ulusal öğretim programlarına bağlı kalınmaktadır. Ayrıca bu dönemde öğretmenin öğrencileri daha iyi tanınması ve ona uygun öğretim programını uygulaması için 6 yıl boyunca sınıf öğretmenleri görev almaktadır (Çınar & Doğan, 2019, s. 209). Temel eğitim kapsamında verilen dersler arasında müzik, resim ve beden eğitimi gibi özel yetenek gerektiren dersler bulunmaktadır. Diğer taraftan son 3 yılında ise dersleri branş öğretmenler vermektedir (Duran & Sezgin, 2014, s. 635).

Finlandiya temel eğitimde sınıf öğretmenleri tarafından verilen dersler matematik, fen bilimleri, tarih, resim, müzik ve dil eğitimidir. Ayrıca el sanatları gibi bireyin el becerilerini ortaya koyabileceği derslerin yanında yabancı dil eğitimine de yer verilmiştir. Özellikle ikinci dil eğitimi ilkokul yıllarından itibaren çocuklara verilmektedir. Bu sayede dil eğitiminde kalıcı öğrenmeler elde edilmektedir.

4.3.3.3. Ortaöğretim

Finlandiya’da ortaöğretim 1. devre ve ortaöğretim 2. devre olmak üzere iki kademedен oluşmaktadır. Ortaöğretim 2. devre, lise eğitimidir.

4.3.3.3.1. Ortaöğretim 1. Devre

13-16 yaş grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Bu devrede giriş şartı bulunmamaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 581).

Finlandiya’da ortaöğretim birinci devre zorunlu eğitimin son 3 yılından meydana gelmektedir. Bu aşamadan sonra zorunlu eğitim kapsamında bulunmayan ve ortaöğretim ikinci devre olarak adlandırılan lise eğitimine devam edilmektedir.

4.3.4. Finlandiya’da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi

Finlandiya’da ortaöğretim ikinci kademedе genel ve mesleki eğitim kurumları olmak üzere iki tür okul bulunmaktadır. Bunun yanında liseye yerleşmede öğretmen notu etkilidir.

Zorunlu eğitim hayatını tamamlayan öğrenciler genel ve mesleki ortaöğretime yerleşmek için başvuru yapmaktadır. Bu kapsamda yerleştirmelerde öğrencilerin akademik başarıları etkilidir. Mesleki okullara yerleştirmede ise iş deneyimiyle eş değer olan faktörler de dikkate alınmaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 581).

Finlandiya’da ortaöğretime geçişte öğrencilere ulusal düzeyde merkezi sınav yapılmamaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesi ve ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde esas kriteri öğretmen notları oluşturmaktadır. Bir öğrencinin genel ortaöğretim kurumlarından birine yerleşebilmesi için başarı notunun 7 civarında olması gerekmektedir. Bu kapsamda ortaöğretime yerleştirme ise ortak başvuru sisteminde yapılmaktadır. Öğrenciler online başvuru formlarına, öğrenim görmek istedikleri okulları belirtmektedir. Daha sonra ise formları, Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu’na teslim etmektedir. Diğer yandan öğrencilerden bazıları çeşitli test skorlarını ya da çalışmalarını da başvuru formlarına eklemektedir (Aykaç & Atar, 2014, s. 98).

Finlandiya’da ortaöğretime geçişte sınav olmadığı için öğrenciler sınav kaygısı yaşamamaktadır. Öğretmen görüşleri öğrencilerin ortaöğretime geçişlerinde önemlidir.

4.3.4.1. Genel Ortaöğretim 2. Devre(Lise)

Ortaöğretim 2. devre(lise) ücretsiz olarak gerçekleştirilmektedir. Genel liselerin tamamlanması 3 yıl sürmektedir. Bunun yanında her biri 38 dersten oluşan ve ortalama 45 dakikadan meydana gelen en az 75 ders bulunmaktadır. Genel lise eğitiminden sonra tüm öğrenciler zorunlu olarak kendi ana dillerindeki en az 4 testten oluşan ulusal bir sınava girmektedir. Bunun sonucunda genel lise müfredatının tamamını tamamlayan ve yüksek öğrenim çalışmalarına uygun duruma gelen öğrencilere genel lise bitirme sertifikası verilmektedir (UNESCO, 2012a, s. 24-25). Mesleki eğitim almış olan öğrenciler ise belli koşullara bağlı olarak olgunluk sınavına katılabilmektedir. Bu kapsamda mesleki eğitim almış olan öğrenciler, her modül sonunda bir sınav ve programı tamamlayarak bir yeterlik sınavına girmektedir (Bal & Başar, 2014, s. 581).

Finlandiya’da öğrenciler lise mezunu olabilmek için olgunluk sınavı olarak adlandırılan sınava girmektedir. Bu sınav kapsamında anadil, yabancı dil, fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerine yer verilmiştir. Diğer yandan meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin yeterlilik sınavına katılma hakları bulunmaktadır.

4.3.4.2. Mesleki Ortaöğretim 2. Devre

Finlandiya’da mesleki ortaöğretim okulları 3 yıl olmakla birlikte mesleki ortaöğretim okulları 2-4 yılda da tamamlanabilmektedir (Zayımoğlu Öztürk, 2014, s. 225).

Mesleki ortaöğretimin amaçları arasında öğrencilerin belirli bir meslek dalında kendilerini geliştirmeleri bulunmaktadır. Diğer yandan Finlandiya’da bu amacın sağlanabilmesinde demokratik eşitlik ilkesi de göz önüne alınmıştır.

Mesleki eğitim ve öğretim biriminin amacı, öğrencilerin çeşitli serbest seçmeli çalışmalarla ilgilerini çekerek kişiliklerini geliştirmeleri ve ileri eğitime yönelik yeteneklerini açığa çıkarmaktır. Bunun yanında farklı öğrenme yetenekleri ile öğrencilerin bireysel gelişimi ve sağlıklı benlik saygısını desteklemek de amaçlanmıştır. Ayrıca mesleki eğitim kadın ve erkek arasındaki demokrasi eşitliği ile çalışma hayatı ve toplumdaki genel eşitliği teşvik etmeyi de amaçlamaktadır. Mesleki lise nitelikleri ve çalışma programları eğitim bakanlığı kararnamesinde tanımlanmıştır. Eğitim alanları beşeri bilim, sosyal bilim, işletme ve yönetim, doğa bilimleri, çevre sosyal hizmetleri ve spor gibi alanlardan meydana gelmektedir. Beşeri bilimler eğitimi ve sporda liberal yetişkin eğitim kurumları tarafından

sağlanmaktadır. Bu yeterlilikler içinde toplam 52 mesleki lise yeterlilik ve 120 eğitim programı bulunmaktadır (UNESCO, 2012a, s. 29).

Mesleki ortaöğretimde akademik anlamda ilerlemekten ziyade yetenekler ve el becerisi doğrultusunda bir meslek alanında yetkin olmak için eğitim verilmektedir. Diğer yandan mesleki ortaöğretim kurumlarında akademik derslere de yer verilmektedir.

Finlandiya'da öğretmenler kapsamlı okullar ve lise okullarının yanı sıra yetişkin eğitimi ve mesleki eğitimde de yol gösterici olmaktadır (Niemi & Sihvonen, 2011, s. 33). Özellikle mesleki eğitim müfredatının uygulanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Mesleki eğitim ve öğretim müfredatı sistemi ulusal çekirdek müfredat sağlayıcısının yerel olarak onaylanmış müfredatı ve öğrencilerin kişisel çalışma planlarından oluşmaktadır. Hükümet kararına göre bir müfredat mesleki çalışmaları ve tüm yeterliliklerde ortak olan yeterlilik ana konularına göre değişen öğrenmeleri içermektedir. Bu öğrenmeler ana dil ve yabancı dilde matematik, fizik, kimya, sosyal işletme ve işgücü piyasası konularında yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (UNESCO, 2012a, s. 29).

Finlandiya'da mesleki eğitim AB'nin önerileri de göz önüne alınarak revize edilmektedir. Bu kapsamda daha etkili mesleki eğitimin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Mesleki yeterliliklerin tamamı 2008-2010 dönemlerinde yenilenmiştir. Politika geliştirilirken Avrupa Birliği'nin kilit yeterlilikler konusundaki tavsiyesine önem verilmiştir. Bu yenilenmenin tüm mesleki eğitimde dikkate alındıklarından emin olunması için yaşam boyu öğrenmenin temel yeterlilikleri ve değerlendirmelerine yönelik çerçevesi temel müfredata dâhil edilmiştir. 2010 yılının yeni çekirdek müfredatı mesleki eğitimdeki derecelendirme sistemini 3-5 puanlık bir ölçekte değiştirmiştir. Yenilenen mesleki nitelikler Ağustos 2010'da tanıtılmıştır. Ayrıca öğrenmenin önemine ilişkin öğrenci merkezli çalışma yöntemlerinin geliştirilmesine de vurgu yapılmıştır (UNESCO, 2012a, s. 30).

Mesleki eğitim programlarının yenilenmesi ile sürekli olarak değişen ve dönüşen dünyaya ayak uydurulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretimde yeni tekniklerden yararlanılmaktadır.

Mesleki liselerde öğrencilerin tüm zorunlu seçmeli ve serbest seçim çalışma modülleri tamamlandığında bir yeterlilik belgesi verilmektedir. 2006 yılından itibaren yeterlilik sınavı şeklinde bir mesleki beceri gösterimi, mesleki yeterliliklere dâhil edilmiştir. 3 yıllık mesleki yeterlilikler hem teknik hem de üniversiteler için genel uygunluk sağlamaktadır.

Diğer yandan ilk mesleki yeterlilik çıraklık eğitimi ya da yetkinlik temelli yeterlilik sistemi aracılığı ile de alınabilmektedir. Bunun yanında pratik eğitim süreleri iş yerlerinde sıradan iş görevleri ile bağlantılı olacak şekilde gerçekleşmektedir (UNESCO, 2012a, s. 25).

Finlandiya'daki mesleki eğitimler öğrencilerin meslek hayatlarında etkili şekilde kullanabilecekleri pratik bilgilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda öğrenci okulda eğitim görürken aynı zamanda mesleğiyle ilgili deneyimi de kazanmış olmaktadır.

4.3.5. Finlandiya'nın PISA Başarısı

Finlandiya PISA'ya 2000 yılından itibaren her yıl katılım göstermiştir.

Tablo 4.3

Finlandiya'nın PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	546	536	538
2003	543	544	548
2006	547	548	563
2009	536	541	554
2012	524	519	545
2015	526	511	531
2018	520	507	522

Tablo incelendiğinde, Finlandiya'nın okuma alanındaki başarısında yıllara göre azalış ve artışların yaşandığı görülmüştür. Buna rağmen Finlandiya okuma alanında her PISA değerlendirmesinde, OECD ortalamasının üzerinde yer almıştır. Aynı değerlendirme matematik ve fen alanlarındaki başarılarında da kendisini göstermektedir. Diğer yandan Finlandiya'nın 2012 PISA'dan sonra matematik ve fen alanlarındaki başarısında düşüş olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında birkaç puanlık düşüşler yaşanmış olsa da Finlandiya PISA başarısında diğer ülkelere kıyasla en üst sıralarda yer almaya devam etmiştir.

Fin kültüründe eğitim ile okumaya verilen önem Finlandiya'nın üstün PISA başarısına sahip olmasını sağlamıştır (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010, s. 126).

Finlandiya öğrencileri okuduğunu anlama, eleştirel düşünme alanlarında oldukça başarılıdır. Bu başarının elde edilmesinde Fin öğrencilerine bilimsel okuryazarlık eğitiminin verilmesi etkili olmuştur. Ayrıca Finlandiya'daki bütün okullarda üst seviyede eğitim gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı Finlandiya okullarındaki başarı oranları arasındaki fark oldukça azdır.

Finlandiya eğitimindeki başarı, özellikle Finlandiya'daki okullar arasındaki dikkate değer tutarlılıkta kendisini göstermektedir. Düşük başarıya sahip olan öğrenciler de uluslararası sınavlarda önemli seviyelerde bulunmaktadır. Bu başarının yakalanmasında, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın Finlandiya okullarında iyi hizmetler alması etkili olmuştur (OECD, 2010a, s. 118).

Finlandiya'da fırsat eşitliğinin sağlanması sonucu öğrencilerin öğrenmeleri arasında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Diğer yandan Finlandiya eğitimindeki başarı da öğretmenler de son derece önemli etkiye sahiptir.

Finlandiya'da öğretmenler etkili sınıf yönetimine sahiptir. Ayrıca öğretmenler tüm öğrencilerin başarılı öğrenci olmalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretimin kalitesi Finlandiya'nın eğitim başarısını yakalamasının merkezinde bulunmaktadır (OECD, 2010a, s. 124).

Finlandiya'da öğrenciler öz değerlendirme yapmaktadır. Ayrıca öğrenciler kendi öğrenme etkinliklerini tasarlamada da aktif rol oynamaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için artan sorumlulukları ise tesadüf değildir. Öyle ki bu durumun gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamı, öğrencinin öğrenmesini desteklemektedir. Öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi hedeflerini belirleme ve değerlendirme konusunda da etkilidir (OECD, 2010a, s. 123).

Tüm PISA değerlendirmelerinde Finlandiya'nın okuma, matematik ve fen başarısı, OECD ortalamasının üzerindedir (UNESCO, 2012a, s. 33).

Finlandiya 2000 yılından itibaren gerçekleştirilen bütün PISA sınavlarında en başarılı ülkeler arasında yer almıştır.

4.4. İsveç

İsveç yönetim şekli anayasal monarşidir. Başkenti Stockholm'dur. Resmi dili ise İsveççe, ikinci resmi dili ise Fince'dir.

İsveç Baltık Denizi kıyısı ve Norveç ile Finlandiya'nın arasında yer alan Kuzey Avrupa ülkesidir. 21 yönetsel bölgeden oluşmaktadır (Boztaş & Er, 2012, s. 18).

4.4.1. İsveç Eğitim Sisteminin Tarihi

İsveç'te ilk eğitim kurumları öncelikle dini kurumlar tarafından açılmıştır. 1820 yılından itibaren eğitimde sürekli reform çalışmaları yapılmıştır. 1930-1931 eğitim-öğretim yılında çağ nüfusunun tamamı ilköğretime devam etmiştir. 1940 yılından sonra anketler dönemi başlamıştır. İsveç'te eğitimin kalkınmada en önemli etken olduğu dönem, savaş sonrası dönem olmuştur. 1950 yılından sonra ise İsveç eğitim sisteminde deneme ve araştırma çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. 1968 yılına gelindiğinde toplam iki ulusal komisyon yükseköğretim reformları hazırlanmıştır (Ada & Üstün, 2008, s. 149).

Dini kurumlar tarafından şekillenen İsveç eğitimi, zamanla din merkezinden ayrılmıştır. İlerleyen dönemlerde İsveç'te zorunlu eğitim yılı ve eğitim uygulamaları ile ilgili çalışmalara da yer verilmiştir.

İsveç'te 9 yıllık zorunlu eğitim 1950 yılında parlamentoda alınan bir karar ile başlamıştır. Bu zorunlu eğitim iki aşamada gerçekleşmiştir. 1962-1972 yıllarında ise uygulamaya konulmuştur. Bu eğitim sistemi ile birlikte ortaöğretimde, iş eğitiminde, yüksek öğretimde ve halk eğitimindeki gelişmelere temel hazırlanmıştır. Bu eğitim sistemi ile birlikte öğrencilerin daha çeşitli alanlarda eğitim görmeleri sağlanmıştır. Ortaöğretimde öğrenci sayıları artmıştır. Bunun yanında ortaöğretim, yükseköğretim ve halk eğitimi arasında bütünleşme hareketine geçilerek okulun sorumlulukları yerel yönetime kaydırılmıştır (Ada & Üstün, 2008, s. 154).

İsveç'te özellikle 1990'lı yıllardan itibaren müfredat çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda eğitimin bütün kademeleri ile ilgili müfredat düzenlemesi gerçekleştirilmiştir.

1990'ların başında zorunlu okul, lise ve yetişkin eğitimi programları için yeni müfredatlar oluşturmak üzere hükümet tarafından bir komite kurulmuştur. Oluşturulan komitenin görevi belediyelerin yerel bir profil oluşturmasını sağlayarak öğrenci seçeneklerine yeterli yer bırakan ve eğitimde kalitenin artmasını sağlayan mevzuat ve direktifler için öneriler sunmak olmuştur (UNESCO, 2012a, s. 13).

İsveç'te dönemin şartlarına göre eğitimde müfredatlarda değişiklikler yapılabilmektedir. Yapılan bu müfredat değişiklikleriyle eğitimde kalite ve ilerlemenin sağlanması hedeflenmektedir.

Müfredat ve notlandırma kriterleri NAE tarafından hazırlanmıştır. 1998 yılında ise hükümet tüm müfredatın en az 5 yılda bir gözden geçirilmesi gerektiğini belirten bir direktif yayınlamıştır. Aralık 1993'te parlamento, okullar için yeni hedef ve sonuç odaklı

yönlendirme sistemine sahip olan yasayı kabul etmiştir. 1998/99 yılından itibaren ise okul öncesi sınıf ve boş zaman merkezleri ile zorunlu okul için ortak bir müfredat uygulanmıştır (UNESCO, 2012a, s. 14).

İsveç'te müfredat değişiklikleri yanında okula başlama yaşı ile ilgili de düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle erken yaşta eğitimin önemi bu düzenlemeleri gerekli kılmıştır.

1991 yılından itibaren isteyen aileler, çocuklarını 6 yaşında okula gönderme hakkına sahiptir. Bunun yanında belediyelerin de bu hizmeti sunmaları için kapasitelerinin yeterli olması gerekmektedir. Dolayısıyla zorunlu eğitim genel olarak 7-16 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Zorunlu eğitimdeki okullaşma oranı ise %99'dur (Boztaş & Er, 2012, s. 20).

İsveç'te ulusal okul sistemi demokratik temellere dayanmaktadır. 2010 Yeni Eğitim Yasası ile okul sistemindeki eğitim, öğrencilerin bilgi ve değerler edinerek bu bilgi ve değerleri geliştirmelerini hedeflemiştir. Bu doğrultuda bütün öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri teşvik edilerek yaşam boyu öğrenme isteklerinin artırılması amaçlanmıştır. İnsan hayatının dokunulmazlığı, bireysel özgürlük ve dürüstlük, kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik gibi değerlerin okul tarafından verilmesi kararlaştırılmıştır (UNESCO, 2012a, s. 2).

İsveç eğitim sistemi, demokratik ilkelere dayanması bakımından Orta Asya'da bulunan devletlerden ayrılmaktadır. Diğer yandan İsveç, eğitimde hayat boyu öğrenmeyi hedeflemiştir.

4.4.2. İsveç'te Eğitim Yönetimi

İsveç eğitim sisteminde yönetim, olabildiğince merkezilikten uzaklaştırılmaya çalışılmıştır. Eğitim ile ilgili kararlar hükümet ve parlamento tarafından alınmaktadır.

İsveç Parlamentosu ile hükümet, İsveç eğitim kanunuyla eğitimden sorumlu tutulmuştur. Ayrıca eğitim yönetimi sorumluluğu Eğitim ve Bilim Bakanlığı, vilayet ve belediye arasında da paylaştırılmıştır (Kasapçopur, 2007, s. 112).

Hükümet ve parlamento eğitim kanunları doğrultusunda merkezi planlama yaparak bu planlamaların uygulanma şeklini tespit etmektedir. Bu sayede eğitimde, önceden belirlenmiş olan amaçlara erişilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda hükümet, bütçede belirtilmiş olan miktar doğrultusunda, belediyelerin değişik etkinlikleri için ödenek vermektedir. Aynı zamanda program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi de

sağlanmaktadır. Bunun yanında “Eğitim ve Bilim Bakanlığı” İsveç’teki eğitim planlamasının yapılmasından sorumludur. Geleneksel olarak eğitim, devlet tarafından organize edilmektedir. Eğitim ve Bilim Bakanlığında iki bakan bulunmaktadır. Bakanlardan biri okullardan, öğretimden ve bilimlerden sorumlu iken diğeri okul öncesi ve yetişkin eğitiminden sorumludur. Bunun yanında bakanlığın tüm işleyişinden sorumlu olan devlet sekreterleri ve birçok politik danışman da vardır. İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığında genel müdür, yönetsel ve hukuk işlerinden sorumludur. Bu müdür bakanlık içindeki en yüksek konuma sahiptir. Genel müdürün görevi ise bakanlık içindeki yapılması gereken çalışmaların yönetmelik ve kanun tasarılarına uygun olarak hazırlanmasını sağlamaktır (Boztaş & Er, 2012, s. 22-23).

İsveç eğitim sisteminde yönetimi merkezilikten uzaklaştırmak için üniversite eğitime kadar kamu eğitiminin tamamından belediyeler sorumlu tutulmuştur. Her eyaletin yerel koşullara uygun olacak şekilde bir çalışma planı hazırlama yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu plan hem okul yöneticilerinin hem de öğretmen ve öğrencilerin katkıları ile hazırlanmaktadır. İsveç eğitiminde, okul ve belediyelere mümkün olduğu kadar özerklik verilmesi görüşü hâkimdir (Boztaş & Er, 2012, s. 23).

İsveç’te eğitim ile ilgili yapılan düzenlemeler, hedef ve sonuç odaklı yönetime yönelik olarak gerçekleştirilen temel değişikliklerdir. Böylece eğitimde organizasyon ve gelişim ile ilgili karar almak için yerel aktörlere daha fazla yetki aktarılmıştır. Karar verme merkez üssü okulların kendilerine verilmiştir. Bu sayede yerel düzeyde esneklik artmıştır. Okul yöneticilerine daha fazla sorumluluk verilmiştir (UNESCO, 2012a, s. 6).

İsveç’te hükümet eğitimde tam sorumluluk sahibidir. Diğer taraftan temel, orta ve yetişkin eğitiminde, eğitimin sağlanması ve okulların işletilmesi belediyelerin görevidir (Albayrak & Birinci, 2017, s. 87).

Eğitim etkinlikleri ve ulusal eğitim programlarının yürütülmesinden belediyeler sorumludur. Belediyelere verilmiş olan bu sorumluluğun çerçevesi, eğitim kanununda belirlenmiştir. Ulusal amaçlara ulaşabilmek için okul sisteminin ne şekilde düzenleneceği konusunda belediyeler oldukça geniş yetkilere sahiptir. Bunun yanında okullara gerekli kaynak ve koşulların sağlanması, gözlemlenmesi ve denetlenmesi de belediyelerin sorumluluğundadır (Boztaş & Er, 2012, s. 23).

Eğitim yönetimi konusunda hükümet ve belediyeler arasında görev dağılımları gerçekleşmektedir. Ayrıca bu görevlerin eksiksiz yerine getirilmesi sağlanmaktadır.

4.4.3. İsveç Eğitim Sisteminin Basamakları

Anayasada ve 2010 eğitim yasasının 7. bölümünde eğitim hakkı belirtilmiştir. Zorunlu eğitim 9 yıl olarak belirlenmiştir. Bunun yanında 1991 yılından itibaren ebeveynler istedikleri takdirde ve belediye bu fırsatı sağlama kapasitesine sahip olduğunda çocuklarını 6 yaşında okula gönderme hakkına sahip olmuşlardır (UNESCO, 2012a, s. 5).

İsveç Eğitim Sisteminde 9 yıllık zorunlu eğitimin ardından 3 yıl akademik lise eğitimi ve arkasından üniversite eğitimine geçiş yapılmaktadır.

4.4.3.1. Okul Öncesi Eğitim

İsveç'te okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp isteğe bağlıdır. Diğer yandan okul öncesi eğitimi verme sorumluluğu yerel yönetimlere bırakılmıştır. Kamu çocuk hizmeti aile ve belediyelerden alınan katkılar ile finanse edilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının dörtte biri özel, geri kalanları ise belediyelere aittir. Okul öncesi eğitimde sadece 6 yaş grubu çocukların eğitimi ücretsizdir (Boztaş & Er, 2012, s. 20).

Okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranı yüksektir. Bunun yanında okul öncesi eğitimde çocukların hayat boyu öğrenmeye önem vermeleri amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun hayat boyu öğrenmelerinin temelini atmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde, çocukları inisiyatif almaya ve sosyal iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeye teşvik eden canlı bir sosyal ve kültürel ortam bulunmaktadır. Bu dönemde oyun çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için önemlidir. Her çocuğun gelişimi ve öğrenmesini teşvik etmek için okul öncesi eğitimde, oyunun bilinçli kullanımına yer verilmiştir. Diğer yandan dil ve kişisel kimliğin gelişimi birbiri ile bağlantılı olduğundan okul öncesi eğitimde her çocuğun dil gelişimini teşvik etmeye önem verilmektedir (UNESCO, 2012a, s. 18).

İsveç'te okul öncesi eğitimde çocukların en iyi koşullarda eğitim alması hedeflenmektedir. Bunun yanında çocukların sorumluluk sahibi, paylaşımcı, katılımcı zihinsel becerilerini en üst düzeyde kullanabilmesi gibi ideal durumlara erişmeleri de amaçlanmaktadır. Bu bireylerin yetiştirilmesi toplumda sosyal sistemlerin rolüdür. Bundan dolayı kreşler, çocuk bahçeleri vb. dâhil çocuk eğitiminin sağlanmasında önemli kurumlar arasında bulunmaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 150).

Okul öncesi eğitim çocukların ileri öğrenmelerine dayanak oluşturmaktadır. Erken yaşta eğitim, çocukların sonraki öğrenmelerine olumlu katkılar sağladığı için önemlidir. Bütün eğitim kademelerindeki başarıyı etkileyen okul öncesi İsveç'te kanunlarla güvence altına alınmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitimin içeriği, işlenişi ve denetimi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

İsveç'te okul öncesi eğitim "Kamu Çocuk Hizmeti" olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi eğitim kamuya ait olup Kamu Hizmetleri Kanunu'na göre yürütülmektedir (Boztaş & Er, 2012, s. 20). 1996 yılında okul öncesi ve okul çağındaki çocuk bakım sorumluluğu Sağlık ve Sosyal İşler Bakanlığı'ndan Eğitim ve Bilim Bakanlığına devredilmiştir (UNESCO, 2012a, s. 6).

İsveç'te okul öncesi eğitim müfredat çalışmaları da yürütülmüştür. Zaman zaman müfredatlarda güncellemelere de yer verilmektedir.

Okul öncesi eğitim için ilk müfredat 1998'de belediye ve okul öncesi için yasal olarak bağlayıcı direktiflere sahip bir tüzük şeklinde yayınlanmıştır. 2011 yılında okul öncesi ve boş zaman merkezleri için yeni müfredatlar geliştirilmiştir (UNESCO, 2012a, s. 14).

Okul öncesi eğitimde çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışlara müfredatta yer verilmiştir. Bu kapsamda çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler geliştirilmiştir.

1998'den itibaren okul öncesi hedefler ve görevler kendi kılavuzlarını içeren pedagoji programının yerini alan bir müfredatta düzenlenmiştir. Ayrıca aynı yıl okul öncesi ve boş zaman değerlendirme merkezlerinin faaliyetlerini de dâhil etmek için zorunlu okul müfredatı değiştirilmiştir. Bu okul öncesi, zorunlu eğitim ve lise müfredatının bilgi, gelişim ve öğrenme ile ilgili ortak bir görüşü paylaşması anlamına gelmektedir (UNESCO, 2012a, s. 18). Bu sayede her bir eğitim dönemi kendisinden sonraki eğitim dönemine yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin etkili öğrenmelerinin sağlanması açısından önemli bir adım gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi müfredat ile ilgili düzenlemeler 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda okul planı oluşturulması kararı alınmıştır.

Haziran 2010'da yeni bir eğitim yasası kabul edilmiştir. Kabul edilen yasa, 1 Temmuz 2011'de yürürlüğe girmiştir. Bunun yanında 2011 yılında eğitimin tüm kademelerinde yer alan derslerde yeni müfredatlar yayınlanmıştır. Eğitim yasası ile her belediyenin, bütün

okullardaki faaliyetlerin finansmanı, organizasyonu, geliştirilmesi ve değerlendirilmesini açıklayan yerel bir okul planı oluşturması hedeflenmiştir (UNESCO, 2012a, s. 4).

Okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları için okul öncesi kurumlar açılmıştır.

İsveç'te genellikle düşük gelirli aileler ile anneleri çalışan çocuklar için hizmet veren yarım zamanlı anaokulları bulunmaktadır. 6 yaşındaki çocukların yer aldığı bu kurumlar ücretsizdir. Anaokullarında çocuklar 3 saat kalmaktadır. Ayrıca öğrenim döneminde açık olan anaokulları sabah ve öğleden sonra olmak üzere ikili eğitim yapmaktadır. Bunun yanında kreşler de vardır. Kreşlerde çocuklar tam gün kalmaktadır. Bu kreşlerde çocuklar tüm günlerini belirli eğitsel çalışmalar ile geçirmektedir (Ada & Üstün, 2008, s. 150-151).

Okul öncesi eğitim çocuğun okula uyum sürecini geliştirerek ileriki yıllardaki öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Bundan dolayı okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen İsveç, sosyo ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimleri ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirmiştir.

4.4.3.2. Zorunlu Eğitim (Temel Eğitim/İlköğretim ve Ortaöğretim 1. Devre)

İsveç'te zorunlu eğitim, temel eğitim kapsamındaki ilköğretim ve ortaöğretim 1. devreden meydana gelmektedir. Zorunlu eğitim 9 yıl sürmektedir. 7-16 yaş arasındaki öğrencilerin eğitimi bu dönemi oluşturmaktadır. Bunun yanında veli isteği doğrultusunda çocuklar 6 yaşından itibaren zorunlu eğitime başlama hakkına sahiptir.

İsveç eğitim sisteminde ilköğretimin temel amaçları arasında, öğrencilerin sorumluluk bilinci alması ve yurttaşlık yaşamına uygun kişiler olarak yetiştirilmesi yer almıştır. Bunun yanında toplumsal ilişkilerde öğrenciler arasındaki özgüven ve bağımsız düşüncenin geliştirilmesi ve herkese eşit eğitim hakkının tanınması da amaçlanmıştır (Ada & Üstün, 2008, s. 152).

Zorunlu eğitim öğrencilerin sonraki eğitim hayatlarındaki başarılarını etkilemektedir. Öyle ki öğrencinin zorunlu eğitimdeki başarı seviyesi, sonraki eğitim seviyelerinin de durumunu belirlemektedir. Bu kapsamda İsveç'te zorunlu eğitim ilk, orta ve yüksek aşama olmak üzere 3'er yıl aralıklarla belirlenmiş olan dönemlerden meydana gelmektedir.

İlk aşama 1, 2 ve 3. sınıfları kapsamaktadır. 7 yaşında okula başlayan öğrenciler bazen olgunluk testinden geçirilmektedir. İlk aşama sınıfları olarak adlandırılan bu üç yıllık dönemde İsveççe, matematik, din eğitimi, çevre bilgisi, müzik ve beden eğitimi dersleri okutulmaktadır. Orta aşama olarak adlandırılan dönem, 4, 5 ve 6. sınıflardan oluşmaktadır. Bu dönemde sanat ve el işleri dışındaki tüm dersleri sınıf öğretmenleri vermektedir. Zorunlu ders kapsamında İsveççe, İngilizce, matematik, müzik, el işi, beden eğitimi ve genel kültür dersleri verilmektedir. Genel kültür dersi tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, din bilgisi ve doğa bilimlerini içeren ortak bir derstir. Bunun yanında 6. sınıfın 2. sömestri başında öğrenciler 7. sınıfta izlenecek olan seçimli derslerden birini seçmektedir. Seçimler dil, sanat, ekonomi ve teknik dersleri arasından yapılmaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 152-153).

Yüksek aşama olarak adlandırılan dönem 7, 8 ve 9. sınıfları kapsamaktadır. Bu aşamada ortak program içinde çok sayıda seçmeli ders bulunmaktadır. Bunun yanında İsveççe, İngilizce, matematik, müzik, resim, el işi, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, doğa bilimleri ve fizik ve kimya derslerini kapsayan genel kültür dersleri zorunlu ders kapsamında yer almaktadır. Öğrenciler 8. sınıfın 2. semestrinde 9. sınıfta izleyecekleri bölümler için son seçimlerini yapmaktadır. Seçim konusunda okul bilgilendirme yaparken kararı veli ve öğrenci birlikte vermektedir. 9. sınıf bitirme sınıfı olup 9 bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler doğrudan gymnas hazırlayan bölüm, beşeri bölüm, teknik bölüm, ticaret bölümü, ekonomi-sosyal bölüm, uygulamalı genel bölüm, uygulamalı teknik bölüm, uygulamalı ticaret bölümü ve ev yönetiminden meydana gelmektedir. Bu bölümler öğrencileri gymnasde devam edecekleri bölümlere hazırlamaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 153).

İsveç eğitim sisteminde zorunlu eğitim kapsamında bulunan derslerin müfredatları ulusal düzeyde belirlenmektedir. Bu kapsamda belediyelerin okul etkinliklerinin genel amaçlarına yönelik olarak planlamalarda gerçekleştirilmektedir. Ayrıca İsveç'te bütün öğrencilerin İsveççe ve İngilizceyi öğrenmeleri zorunludur. İsveç'te temel zorunlu ana dersler ise İngilizce, İsveççe ve matematiktir. Bu derslerde öğrenci başarısı zorunlu hâle getirilmiştir. Bu derslerde başarısız olan öğrenciler ortaokula devam etmeden önce bireysel programlara alınmaktadır (Kıranlı, 2009, s. 32).

İsveç'te öğrencilerin her birinin anadil, yabancı dil ve matematik eğitiminde belirli bir seviyede olması hedeflenmiştir. Bu kapsamda birebir öğretim metodu kullanılarak öğrencilerin istenen düzeye gelmeleri için çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu politika

İsveç'in uluslararası düzeyde gerçekleştirilen öğrenci değerlendirme programlarında da başarılı olmasını sağlamaktadır.

İsveç'te ortaöğretim 2. devre lise eğitimi temsil etmektedir. Bu kapsamda İsveç'te ortaöğretim 2. devreye geçişte öğretmen notları etkili olmaktadır.

4.4.4. İsveç'te Ortaöğretim 2. Devreye (Lise) Geçiş Sistemi

İsveç'te ortaöğretim 2. devre zorunlu eğitim kapsamında değildir. Bu dönemde verilen eğitim akademik ve mesleki olmak üzere iki türden meydana gelmektedir. Ortaöğretim 2. devrede öğrencilerin devam ettikleri kurumlarda zorunlu eğitim yıllarındaki ders başarıları etkili olmaktadır. Bu dönemde fırsat eşitliği göz önünde bulundurularak öğrencilerin eğitimden en iyi şekilde yarar sağlamaları amaçlanmaktadır.

Ortaöğretimin ikinci devre amaçları, temel eğitim ve yüksek eğitimin amaçları ile uygunluk göstermektedir. Öyle ki ekonomik ve insan kaynaklarından etkin bir biçimde yararlanılması, öğrencilerin toplumsal kökenlerine bakılmaksızın 11 devre farklı okullarına girişte aynı olanağın sağlanması ikinci devre amaçlar arasında yer almaktadır. Diğer yandan kurumların alacağı öğrencilerin sınırlılık ve nitelikleri göz önünde bulundurularak istenen insan gücünün yetiştirilmesi ve öğrencilerin istek ve yetenekleri doğrultusunda ek yatırımlar ile eğitim sistemini yeni koşullara uygun duruma getirmek de bu amaçlar arasında bulunmaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 158).

İsveç'teki ortaöğretim 2. devre okullarında teknik, mesleki ve akademik ortaöğretim kurumlarında alan ayrımı yapılmamıştır. Bu kapsamda aynı ortaöğretim kurumu çatısı altında akademik ve mesleki eğitimler toplanmıştır. Temel zorunlu eğitimden mezun olan öğrenciler başarı durumlarına göre istedikleri ortaöğretim kurumlarından birini seçerek eğitimlerine devam etmektedir (Polatcan, 2014, s. 4). Ortaöğretim 2. devrenin amaçlarına ulaşılması için yasal olarak yükümlü olan kurumlar belediyelerdir. Bunun yanında öğrencilerin lise eğitimlerine devam etmeleri için birtakım şartları taşımaları gerekmektedir.

Ortaöğretim 2. devre eğitimi için öğrencilerden zorunlu eğitimi tamamlama belgesi istenmektedir. Bunun yanında bir ulusal programı sürdürebilmek ve özellikle planlanmış bir programın öğrencisi olabilmek için zorunlu okullarda en azından İsveççe, İngilizce ve matematik derslerini geçme zorunluluğu bulunmaktadır (Erginer, 2009, s. 104-105).

İsveç'te ortaöğretim 2. devrede bütün öğrencilerin İsveççe, İngilizce ve matematik başarılarının belirli bir düzeyde olması hedeflenmiştir. Bu karar ile İsveç'te eğitim başarısı artırılmıştır.

İsveç'te öğrenciler istedikleri bölümü seçmektedir. Diğer yandan her bir bölüme alınacak olan öğrenci sayıları bellidir. Bundan dolayı öğrenciler her zaman ilk tercihlerine yerleşmemektedir. Bölümlere yerleştirmede ise temel okulda alınan notlar etkili olmaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 158).

İsveç'te lise eğitiminde gymnase ve fackskola olmak üzere iki okul türü bulunmaktadır. Bu kapsamda gymnaseler akademik ağırlıklı eğitimin gerçekleştirildiği kurumlardır. Fackskolalar ise meslek eğitim veren kurumları temsil etmektedir.

İsveç temel eğitiminde 8. ve 9. sınıflarda ortaöğretime hazırlanmak için branşlaşma söz konusudur. İsveç'te temel okuldan mezun olan öğrenciler yöneltme sonunda liselere (gymnase), uzmanlık okulları (fackskola), meslek okulu ya da sanat ve endüstri okullarına devam etmektedir. İsveç eğitiminin içeriği çağdaş gelişme ve ekonomik gereksinimlere uygun olarak sürekli değişmektedir. İçerik bireysel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlanmaktadır. Bütün öğrencilere ortak genel kültür dersleri verilmektedir. Bunun yanında isteğe bağlı seçmeli dersler ile öğrenciler kendilerini geliştirmektedir. İsveç eğitim sisteminde bitirme sınavları uygulanmaktadır. Bitirme sınavları tek tip olarak ülke genelinde yapılmaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 170).

İsveç'te öğrenciler 9. sınıf bölümlerine göre ortaöğretim ikinci devre okullarına (gymnase, fackskola) devam etmektedir. Gymnasenin farklı programları öğrencilerin belli sayıdaki ortak dersleri almalarına ve bölüm seçmelerine olanak sağlamaktadır. Fackskola, mesleki eğitim ve gymnase arasındaki geçiş olanakları okul yönlendirmesini zorunlu kılmıştır. Ortaöğretim ikinci devrede yöneltme, ekonominin gereksinimleri, öğrencinin istekleri ve ülke kaynakları göz önüne alınarak gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda genellikle öğrencilerin 3/1'i gymnaselere, 3/1'i meslek okullarına, 3/1'i de uzmanlaşmış meslek okullarına yönlendirilmektedir (Ada & Üstün, 2008, s. 156).

İsveç'te öğrencilerin okullara yerleştirilme oranlarına bakıldığında bütün okul türlerine eşit bir dağılımın gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanında İsveç'te lise eğitiminde birçok program türü bulunmaktadır.

İsveç'te fen ve sosyal bilimler alanlarının yanında 17 farklı ulusal meslek alanı programı bulunmaktadır. Bütün alanlarda ulusal programlar takip edilmektedir (Kıranlı, 2009, s. 33).

İsveç'te ortaöğretim 2. devrede bulunan bütün alanlarda öğrencileri üniversiteye hazırlayan çalışmalara yer verilmektedir. Bunun yanında mesleki eğitim çalışmalarına da önem verilmektedir. Mesleki eğitimlerdeki temel amaç bir üst mesleki eğitim başarısını elde etmeye yönelik gerçekleştirilmektedir. Diğer yandan ortaöğretim 2. devrede öğrencilerin ilerleyeceği alanlar ile ilgili yönlendirmeler de yapılmaktadır.

Yöneltilmeler zorunlu eğitimde ortaöğretim 2. devre sonuna kadar gerçekleştirilmektedir. Diğer yandan bu yöneltilme, sadece öğrencilerin bir meslek seçmesi için yapılmamaktadır. Aynı zamanda eğitsel alanda yaşanan sorunların çözümünü de kapsamaktadır. Bu bağlamda okul yönlendirmesi ve mesleki yönlendirme birlikte yapılmaktadır. Bu doğrultuda her okulda yöneltilmeden sorumlu rehber, sosyal bir asistanla uzman bir öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticisi, rehber, öğretmen ve iş yeri temsilcilerinden oluşan bir ekiple gerçekleştirilen yöneltilmede öğrencilerin bölüm ve meslek seçimleri ulusal eğitim amaçları ile tutarlı şekildedir (Ada & Üstün, 2008, s. 156-157).

9 yıllık temel okulun yüksek aşama sınıfları olan 7, 8 ve 9. sınıfları yöneltilme olarak kabul edilmektedir. Yöneltilme diğer disiplinler gibi işveren ve insan gücü servislerinin yardımı ile okul personeline gerçekleştirilmektedir. Yöneltilme programları öğretmen, işveren temsilcisi ve yöneltilme servisleri tarafından saptanmaktadır. Programın özellikleri ve temel ilkeleri arasında okulda alınan dersler ve iş dünyası ile ilgili ilişkiler, psikolojik öğütler ve öğrencilerin izlenmesi yer almaktadır (Ada & Üstün, 2008, s. 156).

Lisedeki tüm programlarda ortak olan 9 konu İngilizce, tarih, beden eğitimi ve sağlık, fen bilimleri, matematik, din, sosyal bilgiler ve İsveççedir (UNESCO, 2012a, s. 27).

İsveç'te lise eğitimi kapsamında gerçekleştirilen derslerin müfredatlarında güncellemeler yapılmaktadır. Bu güncellemeler değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlanmasında etkili olmaktadır.

İsveç'te 2011 yılında yeni ortaöğretim programı yürürlüğe konmuştur. Kabul edilen yeni yasa ile birlikte yükseköğretim hazırlık programları, mesleki programlar ve ulusal programlar da değişmiştir. Bu kapsamda ortaöğretim programlarında zorunlu olan dersler İsveççe, İngilizce, vatandaşlık bilgisi, matematik, sağlık ve beden eğitimi olarak belirlenmiştir. Bunun yanında özel konulardaki eğitimler ile ilgili programda esneklik sağlanmıştır. Değerlendirmelerde öğrencilerin bir yıllık eğitim öğretim döneminde göstermiş oldukları süreç odaklı performans sonucu verilen notlar etkili olmaktadır (Polatcan, 2014, s. 4).

9 yılın sonunda okul bitirme sertifikasında verilen notlar her ders için ders müfredatları ile birlikte ulusal olarak geliştirilmiş olan notlandırma kriterleri ile belirlenmektedir. Diğer yandan belirli bir konuda başarılı bir seviyeye ulaşamayan öğrencilere bu konuda not verilmemektedir. Bunun yerine ileri çalışmalar için öğrencinin yeteneklerini tanımlayan yazılı bir değerlendirme yapılmaktadır. Okuldan ayrılma sertifikaları öğretmen tarafından belirlenip okul müdürü tarafından imzalanmaktadır (UNESCO, 2012a, s. 25).

İsveç'te öğrencilerin ortaöğretim 2. devreden mezun olabilmeleri için İsveççe, İngilizce ve matematik derslerinde belirli bir düzeyde başarılı olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı lise mezunu olan bir İsveçlinin bu alanlar ile ilgili belirli bilgiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.4.5. İsveç'in PISA Başarısı

İsveç 2000 yılından itibaren gerçekleştirilen tüm PISA sınavlarına katılım göstermiştir.

Tablo 4.4

İsveç'in PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	516	510	512
2003	514	509	506
2006	507	502	503
2009	497	494	495
2012	483	478	485
2015	500	494	493
2018	506	502	499

Tablo incelendiğinde İsveç'in PISA 2000'de okuma, matematik ve fen alanlarında başarılı olduğu görülmektedir. Ancak okuma, matematik ve fen alanlarındaki bu başarı PISA 2012'ye kadar sürekli düşüş göstermiştir. Diğer yandan PISA 2015 ve PISA 2018 yıllarında okuma, matematik ve fen alanlarındaki başarılarında yeniden artış gözlenmiştir.

PISA 2009'da İsveçli 15 yaşındaki öğrencilerin performansı okuma ve matematikte OECD ortalamasının etrafında ve bilimde ortalamanın altındadır. PISA 2009'da ana odak okuma üzerine olmuştur. Sonuçlar doğrultusunda İsveçli öğrencilerin okumadaki performanslarının OECD ortalamasında olduğu görülmüştür. Diğer yandan önceki PISA (2000, 2003 ve 2006) çalışmalarında öğrencilerin başarı düzeyleri OECD ortalamasının üzerinde olmuştur. Diğer yandan PISA 2009'da sosyo ekonomik arka planın okuma performansı üzerindeki etkisi belirgin şekilde artmıştır. Yüksek ve düşük performanslı

öğrenciler arasındaki performans farklılıkları da 2000 yılı ve 2009 yılı arasında artmıştır. Bu durum düşük başarı gösterenler arasında daha düşük puanlar olması ve yüksek başarı gösterenler arasında bir değişiklik olmamasından kaynaklanmaktadır. Diğer yandan PISA 2009 sonuçları ile göçmen öğrenciler özellikle birinci nesil göçmenler için tüm eğitim seviyelerinde yer alan akranları arasındaki eğitim sonuçlarında büyük bir fark olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2012a, s. 35).

İsveç'in PISA okuma başarıları ele alındığında ortalama bir İsveç öğrencisinin okuduğunu anlama konusunda herhangi bir probleminin olmadığı görülmektedir. Bunun yanında PISA matematik ve fen başarılarında son yıllarda düşüş yaşandığı görülmektedir. Buna rağmen İsveç'in matematik ve fen alanlarındaki başarısının Türkiye dâhil olmak üzere birçok ülkeden daha iyi konumda olduğunu söylemek mümkündür.

4.5. Hong Kong

Çin Halk Cumhuriyeti; vilayet, eyalet ve özerk bölgeler gibi yerel yönetim birimlerinden meydana gelmektedir. Ayrıca Çin'de 56 farklı millet bulunmaktadır. Çin'in özerk bölgeleri çeşitli yetkilere sahiptir. Bunun yanında Çin'in iki özel bölgesi Hong Kong ve Ma Kao'dur (Atik, 2018, s. 35).

Çin'in güney kıyısında Hong Kong yer almaktadır. Britanya Krallığı'nın sömürgesi olan Hong Kong, 1 Temmuz 1997 tarihinden itibaren Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı olan bir özel yönetim bölgesi hâline gelmiştir. Hong Kong, coğrafi olarak başta Hong Kong Adası ve Kowloon Yarımadası olmak üzere yaklaşık 235 küçük adadan oluşmaktadır. Bunun yanında Hong Kong Asya'nın en büyük limanı ve serbest pazarıdır. En işlek endüstri, ticaret ve turizm merkezine sahiptir. Resmi dili ise Çince ve İngilizcedir. Nüfus yoğunluğu ve tatlı su ihtiyacı Hong Kong'un en büyük sorunudur (Cerit Berber, 2015, s. 66).

Hong Kong bir İngiliz kolonisinden Çin Halk Cumhuriyeti'nin Özel İdari Bölgesine dönüşmüştür (Milans, 2017, s. 1). Çin Halk Cumhuriyeti'nin özel idari bölgelerinden biri de Hong Kong'tur (James, 2017, s. 6).

4.5.1. Hong Kong Eğitim Sisteminin Tarihi

Hong Kong eğitim sistemi İngiltere'nin eğitim sistemine göre şekillenmiştir. 2009 yılından itibaren Hong Kong'da eğitim sistemi ABD ve Çin'in eğitim sistemiyle uyumludur (Cerit Berber, 2015, s. 67).

Hong Kong eğitim sisteminde İngiltere etkisinin bulunmasının en önemli nedeni bu bölgenin bir dönem İngiltere sömürsü altında yaşamasından kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda Hong Kong'da İngilizce eğitimi üst düzeydedir. Diğer yandan Hong Kong eğitim sisteminde bütün kademelerde dersler ile ilgili müfredat çalışmalarına yer verilmektedir.

Müfredat Geliştirme Konseyi, eğitimin amaçları ve okul müfredatının genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin başarıları gereken öğrenme hedeflerini belirlemiştir. Bu hedefler kapsamında milletin refahı için endişe gösterilmesi ve topluma katkıda bulunmaya kararlı olunması yer almıştır. Bunun yanında bağımsız okuma alışkanlığının geliştirilmesi, İngilizce ve Çince ile aktif şekilde tartışma yapılabilmesi, yaratıcı düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi de Hong Kong eğitiminin amaçları arasında yer almıştır (UNESCO, 2011c, s. 13).

2002 yılında Hong Kong Program Geliştirme Konseyi tarafından yayınlanan Temel Eğitim Müfredatı Kılavuzunda tüm öğrencilerin ahlaki ve sivil eğitim, entelektüel gelişim, topluluk hizmeti, fiziksel ve estetik gelişim ve kariyer ile ilgili deneyimler olmak üzere beş temel öğrenme deneyimine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında müfredat çerçevesi de birbirleri ile bağlantılı üç bileşene sahiptir. Bu bileşenler temel öğrenme alanları, genel beceriler (işbirliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi teknolojisi, aritmetik, problem çözme, özyönetim ve çalışma becerileri gibi) ile değerler ve tutumlar (sorumluluk, başkalarına saygı, azim ve ulusal kimlik)dan meydana gelmektedir. Hong Kong eğitim sisteminde yer alan sekiz kilit öğrenme alanı ise Çince, İngilizce, matematik, bilim, teknoloji, kişisel, sosyal ve beşeri bilimler eğitimi, sanat eğitimi ve beden eğitiminden oluşmaktadır (UNESCO, 2011c, s. 14).

Hong Kong eğitim sisteminde dönem dönem değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda 2009 yılında da düzenlemeler yapılmıştır.

2009 yılında eğitim sisteminde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu doğrultuda 2009 yılından itibaren ortaöğretimde 3+2+2 eğitim sisteminden 3+3 olan eğitim sistemine geçilmiştir. Diğer yandan 2012 yılından itibaren 3+3'ü tamamlayan öğrencilerin gerçekleştirilen Hong

Kong Ortaöğretim Diploması Sınavı ile her türdeki yükseköğretim kurumuna giriş hakkı bulunmaktadır (Cerit Berber, 2015, s. 68-69).

2009 yılında yapılan reformların amacı hızla değişen küreselleşmiş bir dünyada yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak öğrencilerin çok yönlü yetenek ve eğilimlerini geliştirmektir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim deneyimlerini genişletmek ve derinleştirmek hedeflenmiştir. Bunun yanında Doğu ve Batı arasında canlı bir ekonomi olarak Hong Kong'un büyümeye devam etmesine katkıda bulunmak da amaçlanmıştır. Ortaöğretimde gerçekleştirilen reformlar sonucu ilk defa 2012 yılında öğrenciler yeni Hong Kong Ortaöğretim Diplomasına(HKDSE) sahip olmuştur (James, 2017, s. 6).

Hong Kong'da gerçekleştirilen eğitim reformlarının amaçlarından biri de bütün eğitim kademelerinde en üst düzeyde başarıların elde edilmesinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda yararlı olacak çalışmalara yer verilmektedir.

Eğitimdeki reformlar bütün öğrencilere yeni öğrenme fırsatları getirmektedir. Bu doğrultuda eğitim alanında gerçekleştirilen yeniliklerin amacı Hong Kong'un gelecekteki gelişimi için yeni fırsatlar oluşturmaktır (Kennedy, 2012, s. 2).

Hong Kong eğitiminde gerçekleştirilen hedefler amacına ulaşmaktadır. Öyle ki uluslararası düzeylerde gerçekleştirilen öğrenci değerlendirmelerinde Hong Kong başarısı en üst sıralarda yer almaktadır. Bu durumun oluşmasında öğretmen yetiştirme politikaları, müfredat çalışmaları ve öğretimde kullanılan teknikler etkili olmaktadır.

4.5.2. Hong Kong Eğitim Yönetimi

Eğitimin yönetimi, planlanması ve yeni politikaların oluşturulması sistematik ve esnek bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Esneklik, eğitim sisteminin önemli bir özelliği olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda mevcut politika ve prosedürlerin iyileştirilmesi veya eğitim alanında yeniliklerin önerilmesi için belli bir süre boyunca uzman çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Government, 1981, s. 56).

Hong Kong eğitim yönetimi esnekliğin yanında denetlenebilir durumdadır. Eğitim yönetimi kapsamında gerçekleştirilen politika ve prosedürler ile uluslararası başarının sağlanmasına yönelik adımlar atılmaktadır.

4.5.3. Hong Kong Eğitim Sisteminin Basamakları

Zorunlu eğitim süresi Hong Kong eğitim sisteminde 12 yıldır. Zorunlu eğitimin dağılımı, 6 yıl ilköğretim, 3 yıl alt ortaöğretim ve 3 yıl üst ortaöğretim(lise) şeklindedir.

3 yıllık alt ortaöğretimin sonunda Hong Kong Ortaöğretim Diploması Sınavı olan HKDSE'ye girme hakkı elde edilmektedir (Cerit Berber, 2015, s. 68). Bunun yanında üst ortaöğretime geçişte herhangi bir sınav gerçekleştirilmemektedir.

4.5.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Hong Kong'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bunun yanında okul öncesi eğitim 3 yıla kadar sürebilmektedir. Bu dönemde çocukların fiziksel, bilişsel ve psikomotor becerilerine uygun olarak eğitim gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi müfredat da önem arz etmektedir.

2006 yılında okul öncesi müfredata yeni kılavuz hazırlanmış, 2007 yılında tüm Hong Kong okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Kılavuzda erken çocukluk eğitiminin yaşam boyu öğrenme ile tüm insan gelişimi için temel oluşturduğu vurgulanmıştır. Erken çocukluk eğitiminin temel değeri çocuk merkezli olmasıdır. Okul öncesi kurumlar müfredatlarını çocukların gelişimi ve öğrenmesinin temel ilkelerine göre formüle etmektedir. Çocukların öğrenme ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri de dikkate alınmaktadır. Oyun yolu ile anlamlı yaşam deneyimlerinin yanında duyuşsal, keşifsel ve ilginç aktiviteler ile çocukların bütünsel gelişimleri desteklenmektedir (UNESCO, 2011c, s. 14).

Hong Kong'da okul öncesi eğitim kapsamında çocuklar, yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda çocuklara kazandırılmak istenen hedef davranışlar oyun yolu ile sağlanmaktadır.

Erken çocukluk gelişiminin müfredat çerçevesinde fiziksel gelişim, dil gelişimi ve bilişsel gelişim, duyuşsal ve sosyal gelişim ile estetik gelişim olmak üzere dört gelişim hedefi bulunmaktadır. Bu hedeflere fiziksel uygunluk ve sağlık, dil, erken matematik, bilim ve teknoloji, ben ve toplum ile sanatlar olmak üzere altı öğrenme alanı ile ulaşılabilir (UNESCO, 2011c, s. 14).

Okul öncesi kapsamında yer alan dersler öğrencilerin ileriki eğitim hayatlarına da öncülük etmektedir. Bu sayede bütün eğitim kademelerinde üst düzeyde verim elde edilmektedir.

4.5.3.2. İlköğretim

İlköğretim zorunlu eğitim kapsamındaki ilk 6 yıldan meydana gelmektedir. Bu dönemde öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve psikomotor becerilerine uygun olarak eğitim almaları sağlanmaktadır.

İlköğretim düzeyinde genel çalışmalar konusu öğrencilerin kişisel, sosyal ve beşeri bilimler eğitimi, fen ve teknoloji eğitimi gibi önemli öğrenme alanlarındaki beceri, bilgi ve değerleri kazanmaları için olanak sağlamaktadır (UNESCO, 2011c, s. 14).

İlköğretim kapsamında öğrencilere Çince, İngilizce, matematik, bilim eğitimi, teknoloji eğitimi, sanat eğitimi, beden eğitimi, beşeri bilimler eğitimi gibi dersler verilmektedir.

Zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretimin 5. ve 6. sınıflarında öğrenciler Çince, matematik ve fen bilimleri derslerinden sınava girmektedir. Öğrenciler sınav sonucunda elde ettikleri başarı ve danışman öğretmenlerin yönlendirmeleri sonucunda ortaokullara yerleştirilmektedir. Zorunlu eğitimin ikinci basamağı olan ortaokul ise 3 yıldan meydana gelmektedir (Bağcı, 2016, s. 23).

Hong Kong'da özellikle Çince, İngilizce ve matematik derslerine ağırlık verilmektedir. Bu kapsamda ortalama bir Hong Kong öğrencisinin Çince, İngilizce ve matematik başarısı uluslararası öğrenci değerlendirme platformlarında üst düzeyde yer almaktadır.

4.5.3.3. Ortaöğretim

Hong Kong eğitim sisteminde ortaöğretim, 3 yıllık alt ortaöğretim ve 3 yıllık üst ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu dönemlerden alt ortaöğretim kısmı zorunludur.

Hong Kong eğitim sisteminin alt ortaöğretim kısmında (S1, S2, S3) özel bir öğrenme alanı seçilmemekte olup, bu kısım zorunludur. Bu ortaöğretim kısmında verilen dersler Çince eğitimi, teknoloji eğitimi, sanat eğitimi ve beden eğitimidir. Üst ortaöğretim(lise) kısmında (S4, S5, S6) verilen dersler ise Çince, İngilizce, matematik ve serbest çalışmalar olmak üzere dört temel ve zorunlu öğrenme alanından oluşmaktadır. Ayrıca bu derslerin yanında öğrenciler kendi yetenekleri ve ilgilerine göre belirlenmiş ve 5 anahtar öğrenme alanı içinde yer alan derslerden 2 ya da 3 tanesini seçme hakkına sahiptir. Diğer taraftan zorunlu olan ve seçmeli olan derslerin yanında “Diğer öğrenme deneyimleri” olarak adlandırılan Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi, estetik gelişimi, topluma hizmet, fiziksel gelişim ve kariyer

ile ilgili deneyimler gibi dersler de bu dönemde alınabilen dersler arasında yer almaktadır (Cerit Berber, 2015, s. 69-70).

Tablo 4.5

Hong Kong 2002 Temel Eğitim Müfredatı Kılavuzuna Göre Üç Yıllık Ortaokul Eğitimi için Önerilen Zaman Dağılımı

Anahtar Öğrenme Alanı	Önerilen Süre Tahsisi S1-S3
Çince Dil Eğitimi	468-578 saat (%17-21)
İngilizce Dil Eğitimi	468-578 saat (%17-21)
Matematik Eğitimi	331-413 saat (%12-15)
Bilim Eğitimi*	276-413 saat (%10-15)
Teknoloji Eğitimi*	220-413 saat (%8-15)
Kişisel, Sosyal ve Beşeri Bilimler Eğitimi*	413-551 saat (%15-20)
Sanat Eğitimi(müzik ve görsel sanatlar)	220-276 saat (%8-10)
Beden Eğitimi	138-220 saat (%5-8)
Ara Toplam (3 Yıl Boyunca)	2534 saat (%92)
Esnek Zaman (ahlaki ve sivil eğitim için; Değerler eğitimi tamamlamak için rehberlik; Ek okuma zamanı; okul kurulu iyileştirici çalışmalar; toplum hizmeti gibi diğer öğrenme deneyimleri, müfredat faaliyetleri, estetik ve fiziksel etkinlikler)	About 220 saat(%8)
3 Yıl Boyunca Toplam	2754 saat (ya da her sınıfta 918 saat)

(*) Müfredatı teknoloji yönelimi olmayan okullar için önerilen zaman tahsisi Not: (UNESCO, 2011c, s. 20) "Republic of China, principles and general objectives of education"dan uyarlanmıştır.

Tablo incelendiğinde 2002 Temel Eğitim Müfredatında Hong Kong'da matematik, bilim ve teknoloji eğitimine önem verildiği görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda sanat eğitimine de gereken önem verilmektedir. Ayrıca Hong Kong eğitim sisteminde ortaöğretim döneminde yabancı dil eğitime de ağırlık verilmektedir. Bunun yanında derslere ayrılan saatlerin oranları incelendiğinde matematik ve bilim eğitimine fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Hong Kong Çince, İngilizce ve matematik öğretimine çok fazla önem vermektedir. Bundan dolayı ortaokulda bu derslerin saatleri, diğer derslerin saatlerinden fazladır. Bu kapsamda Çin ve İngilizce eğitiminin ders saatleri ile ders saati oranları eşittir. Daha sonra ağırlık verilen dersler kapsamında ise sırasıyla matematik ve fen bilimi bulunmaktadır. Bunun yanında Hong Kong'da öğrencilerin bireysel yeteneklerinin geliştirecek olan derslere de yer verilmektedir.

Tablo 4.6

Hong Kong 2009 Yılı Ortaöğretim Müfredatı Kılavuzuna Göre Yeni Üç Yıllık Ortaöğretim için Önerilen Zaman Dağılımı

Bileşen	Önerilen Süre Tahsisi S4-S6
Ana Konu	
Çince	338-405 saat (%12,5-15)
İngilizce	338-405 saat (%12,5-15)
Matematik	270-405 saat (%10-15)
Liberal Çalışmalar	270 saat (min.%10)
Konu Başına (Diğer Öğrenme Deneyimleri)	
Estetik Gelişim	135 saat (%5)
Fiziksel geliştirme	135 saat (%5)
Ahlaki ve sivil eğitim, topluluk hizmeti ve kariyerle ilgili deneyimler	135 saat (%5)
3 Yıl Boyunca Toplam	2700 saat(ya da her sınıfta 900 saat)

Not: (UNESCO, 2011c, s. 22) “Republic of China, principles and general objectives of education”dan uyarlanmıştır.

Tablo incelendiğinde 2009 yılı ortaöğretim müfredatında 2002 yılına oranla ders saatlerinde azalma olduğu görülmektedir. Diğer yandan ders saatlerinin oransal dağılımlarına bakıldığında Çince ve İngilizce eğitime oldukça fazla yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında matematik dersinin de oransal dağılımda önemli paya sahip olduğu görülmektedir.

Hong Kong ortaöğretim diploma uygulaması öğrenim kurslarının öğrenme sonuçlarını kaydetmektedir. Yeni sistem ile öğrencilerin performansı önceden tanımlanmış olan bir standart ile karşılaştırılmaktadır. Diğer yandan tanımlanan beş seviye doğrultusunda, belirli bir seviyedeki tipik bir öğrencinin neler yapabileceğini açıkça belirten tanımlayıcılar da bulunmaktadır (UNESCO, 2011c, s. 21). Bu sayede öğrencilerin amaçlanan hedefe ulaşma durumlarının karşılaştırılması yapılabilmektedir.

4.5.4. Hong Kong’da Üst Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi

Çin’in tamamında ilk ve ortaokullarda sınavlar her dönem sonunda, okul yılının sonunda ve mezuniyet için yapılmaktadır (UNESCO, 2011c, s. 16).

Hong Kong’da liseye yerleştirmede hiçbir merkezi sınav yapılmamaktadır. Öğrenciler ilköğretim 5. ve 6. sınıfta yapılan Çince, matematik ve fen bilimleri sınavlarının ortalamasıyla ortaöğretime(lise) yerleştirilmektedir (Bağcı, 2016, s. 23). Bu kapsamda Hong Kong’da üst ortaöğretime (lise) geçişte öğretmen notları etkili olmaktadır.

4.5.4.1. Üst Ortaöğretim (Lise)

Hong Kong'da lise eğitimi zorunlu değildir. Buna rağmen lise eğitimine katılım oldukça fazladır. Diğer yandan Hong Kong'da lise eğitiminde üstün başarılar sağlanması için lise müfredat çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

Hong Kong 2009 yılı Eylül'ünde yeni lise müfredatını (S4-S6) uygulamaya başlamıştır. Yeni müfredat doğrultusunda öğrencilerin yeterli derecede bilgili ve üç dile sahip olması hedeflenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin geniş bir bilgi tabanı kazanarak kişisel, topluluk, ulusal ve küresel düzeylerde günlük yaşamlarını etkileyecek olan çağdaş sorunları anlayabilmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin küresel ve ulusal kimlik anlayışına sahip bilgili ve sorumlu bir vatandaş olarak kültür ve görüşlerin çoğulculuğuna saygı duyarak eleştirel ve yansıtıcı olmaları ile bağımsız düşünceleri de ulaşılması planlanan hedefler içerisinde yer almaktadır (UNESCO, 2011c, s. 20-21).

2009'da uygulamaya konan lise müfredatında ders içerikleri, haftalık ders saatleri gibi alanlarda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenme temele alınarak öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinin sağlanması hedeflenmiştir.

2009 yılında uygulanmaya başlayan yeni lise müfredatı; ana konular, seçmeli konular ve diğer öğrenme deneyimleri olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler 3 yıl boyunca toplam 2.700 ders saatini kapsamaktadır. Tüm öğrenciler için temel konular Çince, İngilizce, matematik ve liberal çalışmaları içermektedir. Liberal çalışmalar bağımsız araştırma çalışması ve altı modülü içermektedir. Bu altı modül arasında kişisel gelişim ve kişilerarası ilişki, Hong Kong bugün, modern Çin, küreselleşme, halk sağlığı, enerji, teknoloji ve çevre yer almaktadır. Öğrenciler 20 ders arasından iki veya üç seçmeli, bir dizi uygulamalı öğrenme kursu ve diğer dilleri seçmektedir. Diğer öğrenme deneyimleri ahlaki ve toplumsal eğitim, toplum hizmeti, estetik gelişim, fiziksel gelişim ve kariyer ile ilgili deneyimdir. Uygulamalı öğrenme kursları ise uygulamalı bilim, iş, yönetim ve hukuk, yaratıcı çalışmalar, mühendislik ve üretim, medya ve iletişim ile servisler olmak üzere altı alanı kapsamaktadır. Öğrencilerin temel becerileri, düşünme yetenekleri, kişilerarası ilişkiler, değerler, tutumlar ile iş ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak için gerekli olan kariyer becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (UNESCO, 2011c, s. 21).

Hong Kong'da zorunlu eğitim ve lise eğitiminde gerçekleştirilen çalışmalar uluslararası değerlendirme platformlarında etkisini göstermiştir. Öyle ki Hong Kong'un PISA'da

okuma, matematik ve fen alanlarının tamamında en üst düzeyde yer alması bu durumun somut bir kanıtıdır.

Lise eğitimini tamamlayan öğrenciler Çince, matematik, yabancı dil, politika, fizik, kimya biyoloji, coğrafya ve tarih olmak üzere toplamda 9 dersten sınava girmektedir. Yabancı dil genelde İngilizce olmakla birlikte Japonca, Rusça, Fransızca ya da Almanca da olabilmektedir. Bunun yanında öğrenciler fizik, kimya ve biyoloji alanlarında uygulamalı sınavlara girmektedir. Ayrıca öğrenciler ahlaki, ideolojik ve politik gelişimleri üzerinde de değerlendirilmektedir. Başarılı olan öğrencilere mezuniyet sertifikası verilmektedir (UNESCO, 2011c, s. 22).

HKDSE sertifikası ile lise öğreniminde öğrencilerin deneyim ve başarıları araştırılmaktadır. Çeşitli konuların değerlendirilme ve raporlanma şekilleri yerleştirildikleri kategoriye göre değişmektedir. Bu doğrultuda, A, B ve C olmak üzere üç kategori bulunmaktadır (James, 2017, s. 13). Bu kategoriler öğrencilerin başarı durumlarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda en başarılı harf notu A'dır. Daha sonra sırası ile B ve C harf notu verilmektedir.

4.5.5. Hong Kong'un PISA Başarısı

Hong Kong bütün PISA öğrenci değerlendirmelerine katılım göstermiştir.

Tablo 4.7

Hong Kong'un PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	525	560	541
2003	510	550	539
2006	536	547	542
2009	533	555	549
2012	545	561	555
2015	527	548	523
2018	524	551	517

Tablo incelendiğinde okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında Hong Kong'un başarılı olduğu görülmektedir. Ancak yıldan yıla bu alanlardaki başarılarında artış ve azalışlar da yaşanmıştır. Diğer yandan yaşanan bu artış ve azalışların tamamında Hong Kong OECD ortalamasının üzerinde yer almıştır.

Hong Kong'un PISA'daki başarısı OECD ortalamasının üzerindedir (Ho, 2004, s. 1). Hong Kong 2009 yılındaki PISA başarısında okuma ve matematik alanlarında ilk 5'e girmiştir (Jaffee, 2013, s. 46).

PISA 2012'ye 65 ülke katılmıştır. Hong Kong matematik okuryazarlığında üçüncü, bilimsel okuryazarlıkta ve okuryazarlıkta ise ikinci sırada yer almıştır. PISA 2015'e 72 ülke katılmıştır. Hong Kong okuma alanında ikinci sırada yer almıştır. Matematikteki ikinci sırasını ise geliştirmiştir. Bunun yanında üç alanda ortalama puanlar düşmüştür. Hong Kong bilim sıralamasında dokuzuncu sıraya düşmüştür. Bu durumun oluşmasında Hong Kong öğrencilerini dezavantajlı hâle getiren durumun bilgisayar temelli sınavdaki BIT'lerin Hong Kong okullarında, Singapur okullarında olduğu kadar yaygın olmaması gösterilmiştir (James, 2017, s. 24). Diğer taraftan 2018 PISA'da da Hong Kong okuma, matematik ve bilim alanlarında başarılı olmuştur.

Hong Kong'un okuma başarısını elde etmesinde okuma performansının geliştirilmesi çalışmaları etkili olmuştur. Bu kapsamda okul yöneticileri, okul program geliştirme uzmanları, öğretmenler, kütüphaneciler, veli ve öğrencilere sorumluluklar düşmektedir (Aksu & Sellüm, 2019, s. 271).

Hong Kong PISA'nın okuma, matematik ve fen alanlarında her dönem en üst sıralarda yer almayı başarmıştır. Bu durumun oluşmasında eğitim-öğretim faaliyetleri, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin sağlanması gibi durumlar etkili olmuştur.

4.6. Japonya

Doğu Asya'da bulunmaktadır. Japonya ada ülkesidir. Japonya'nın yönetim şekli anayasal monarşidir. Başkenti Tokyo'dur. Resmi dili Japoncadır.

4.6.1. Japonya Eğitim Sisteminin Tarihi

Japonya'da eğitimin temel ilkeleri 1946 yılında yürürlüğe giren Anayasa'da ve 2006 yılında revize edilen 1947 tarihli Temel Eğitim Yasası 26. maddesinde tanımlanmıştır. Anayasa'ya göre Japon vatandaşlarının eğitim alma temel hak ve görevleri şu şekilde açıklanmıştır: (UNESCO, 2011d, s.1).

“Tüm vatandaşlar yasalarca öngörüldüğü şekilde yeteneklerine uygun olarak eşit bir eğitim alma hakkına sahiptir. Vatandaşların koruması altındaki tüm kız ve erkek çocuklarının yasalarca öngörüldüğü gibi genel eğitim almaları zorunludur. Bu tür zorunlu eğitim ücretsizdir.”

İlgili kanunun 4. ve 5. maddelerinde tüm vatandaşlara yaşamları boyunca her durumda ve her yerde öğrenmeye devam etmeleri için fırsat verilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Ayrıca ırk, inanç, cinsiyet, sosyal statü, ekonomik konum veya aile kökenli ayrımcılığın olmayacağı ve herkesin yeteneklerine göre eğitim almaları için eşit haklara sahip olacağı da açıklanmıştır (UNESCO, 2011d, s. 1).

Japonya eğitim sisteminde hedeflenen amaçlara bütün vatandaşların ulaşabilmesi için eğitimde fırsat eşitliği çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda Japonya’da eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar çok eski dönemlere dayanmaktadır.

2. Dünya Savaşı’ndan önce Meiji döneminde Japon hükümetinin en ciddi sorunları arasında okula kayıt olma ve devam durumu yer almıştır. Çünkü bu dönemde ilköğretim paralı olarak gerçekleştirilmiştir. 1886 ilköğretim okulu düzeni ile ilkokul zorunlu hâle getirilmiştir (Miyazawa, 2017, s. 245).

Bu dönemde Japonya’da çocukların okula kayıt olmaları ve okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik olarak çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda zorunlu eğitim yılı ile ilgili çalışmalara da yer verilmiştir.

Modern eğitim sistemi 1872 yılında devletin, ülkenin tamamında ilk ve ortaokulları açması ile başlamıştır. 1866 yılında ise her çocuğun ilkokula 3-4 yıl boyunca devam etmesi zorunlu hâle getirilmiştir. 1908 yılında zorunlu eğitim 6 yıla çıkarılmıştır. 2. Dünya Savaşı’ndan sonra ise ilk ve ortaöğretimin bir kısmını kapsayan zorunlu eğitim 9 yıla çıkarılmıştır. Japonya’daki okuryazarlık oranı ise %99’a ulaşmıştır (Demirel, 2010, s. 17).

Japonya’da 1947 yılında Eğitim ve Okul Temel Kanunu kabul edilmiştir. Daha sonra 6-3-3 eğitim merdiveni oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin okuldan ayrılma yaşları büyütülmüştür (Beauchamp, 1987, s. 304-305).

Japonya’da kabul edilen okul temel kanununda zaman içerisinde düzenlemelere yer verilmiştir. Bugünkü Japon ekonomisinin gelişiminde de eğitim alanında gerçekleştirilen bu faaliyetler etkili olmuştur.

1947 tarihli Temel Eğitim Kanunu gözden geçirilerek 22 Aralık 2006’da 2006 tarihli ve 120 sayılı kanun olarak yürürlüğe girmiştir. Gözden geçirilmiş olan Okul Eğitim Kanunu 2007 yılında yayınlanmıştır (UNESCO, 2011d, s. 2). Japonya gelişimini insan sermayesini

geliştirmesine borçludur. Öyle ki hem eğitim ve kişisel becerilere hem de sosyal ilişkilere büyük değer verilmiştir (OECD, 2010b, s. 138).

Japonya eğitim sisteminde kademe çalışmaları ve okul günlerinin belirlenmesi ile ilgili faaliyetler 1989'da gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında bu düzenlemeler ile ilgili de zaman içerisinde düzenlemelere gidilmiştir.

Japonya'da Mart 1989'da bakanlık 4 okul seviyesinden (okul öncesi, ilkökul, alt ve üst ortaokul) her biri için ulusal eğitim kursunun gözden geçirilmesi sürecine başlamıştır. Bu doğrultuda Nisan 2002'den itibaren ilk ve ortaokullar için kapsamlı 5 günlük okul haftası kararı alınmıştır. Daha sonra 2003'ten itibaren ortaokulların birinci sınıf öğrencileri için gözden geçirilmiş olan çalışma kursları yürürlüğe konulmuştur (UNESCO, 2011d, s. 10).

Eylül 1992'de 5 günlük okul haftası ayda bir kez şeklinde tanıtılmaya başlanmıştır. Nisan 1996'da ise 5 günlük okul haritası ayda 2 kez uygulanmaya başlamıştır. 5 günlük kapsamlı okul haftası 2002 yılından itibaren ülke genelinde uygulanmıştır. Merkez Eğitim Konseyi tarafından Ocak 2008'de hazırlanan rapor 5 günlük okul haftası sisteminin sürdürülmesini önermiştir (UNESCO, 2011d, s. 14). Gerçekleştirilen bu düzenlemeler ile birlikte Japonya'da okul günlerinin belirlenmesi çalışmaları tamamlanmıştır.

4.6.2. Japonya'da Eğitim Yönetimi

Japonya'da eğitim yönetiminden en üst düzeyde yetkili olan kurum eğitim bakanlığıdır. Japonya eğitim bakanlığının adında değişiklikler yapılmıştır.

Japonya milli eğitim bakanlığının eski adı Eğitim, Bilim, Spor ve Kültür Bakanlığı (MONBUSHO)'dur. Daha sonra Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) olarak değiştirilmiştir. MEXT'in misyonu eğitimi geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmektir. Bunun yanında bilimsel teknolojilerdeki kapsamlı ilerlemenin yanı sıra akademik, sportif ve kültürel etkinliklerin teşvik edilmesi de amaçlanmıştır (UNESCO, 2011d, s. 4).

Japonya'da eğitim yönetiminden ulusal düzeyde bakanlık, yerel düzeyde ise valilik ve belediyeler sorumludur. Bu kurumların görev yetkileri birbirinden farklıdır.

Japonya'da eğitimin yönetiminden valilik (il) ve belediyeler sorumludur. Diğer yandan ulusal düzeyde eğitimden Eğitim, Kültür, Spor, Bilim Bakanlığı ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) sorumludur (Wieczorek, 2008, s. 101).

Eğitim Kültür Spor Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) milli eğitim politikası ve eğitim programını biçimlendirmektedir. Bunun yanında devlet okullarını yönetme, milli eğitim standartlarını ile öğretmenlerin maaşlarını belirleme ve denetim hizmetlerini kurma görevlerini de yerine getirmektedir (Demirel, 2010, s. 18-19).

MEXT anaokulları için eğitim içeriğini ve yıllık asgari okul günlerini belirlemektedir. Bunun yanında ilkokul, ortaokul ve lisede okutulacak olan dersleri ortaya koymaktadır. Her konu için standart yıllık okul saatini belirlemektedir. Ayrıca MEXT her bir konu ile her bir okul faaliyeti alanının hedeflerini ve standart içeriğini 4 okul seviyesinden (okul öncesi, ilkokul, alt ortaokul, üst ortaokul-lise) her biri için ulusal müfredat kılavuzlarını sunan çalışma kurslarını da belirlemektedir (UNESCO, 2011d, s. 10).

Valilik belediye eğitim kurullarına yönelik rehberlik, danışmanlık ve yardım sunmaktadır. Ayrıca vali öğretmenlerin sertifikasını verip, öğretmenleri atayan ve görevden alan kurumdur (UNESCO, 2011e, s. 6).

Japonya'da her vilayette ildeki merkezi otorite olarak hizmet veren bir Bölge Eğitim Kurulu bulunmaktadır. Kurul eğitim, bilim ve kültür ile ilgili devlet hizmetlerinin idaresi ve yönetiminden sorumludur (UNESCO, 2011d, s. 4).

Her belediyede, belediyedeki eğitim, bilim ve kültür ile ilgili devlet hizmetlerinden sorumlu otorite olarak hizmet veren bir Belediye Eğitim Kurulu bulunmaktadır. Belediye Eğitim Kurulu esas olarak belediye meclisinin onayı ve belediye meclisinin rızası ile belediye başkanının atadığı 5 üyeden oluşmaktadır. Üyeler 4 yıl görev yapmaktadır. Belediye kurulu, idari eğitim kurulunun onayı ile yönetim kurulu yeleri arasından icra kurulu başkanı olarak görev yapan bir belediye sorumlusu atamaktadır (UNESCO, 2011d, s. 5).

Belediyelerin görev ve sorumlulukları arasında okullarda işlenecek olan ders kitaplarının belirlenmesi bulunmaktadır. Bunun yanında okullarda gerçekleştirilmesi planlanan sosyal ve sportif faaliyetler de belediyelerin görev ve yetkileri arasında yer almaktadır.

Belediye kurulunun işlevleri arasında, belediye eğitim kurumlarının (ilk ve ortaokullar, halk kütüphaneleri, eğitim araştırma merkezleri gibi) yönetilmesi yer almaktadır. Bunun yanında sosyal eğitim, beden eğitimi ve sporla ilgili faaliyetleri yürütmek ve teşvik etmek, ilkokul ve ortaokullarda kullanılacak olan ders kitaplarını kabul etmek de belediye kurulunun görevleri arasında yer almaktadır (UNESCO, 2011d, s. 5).

Japonya eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında zorunlu eğitim kapsamındaki ders kitaplarını ücretsiz olarak öğrencilere ulaştırmaktadır. Ders kitaplarının içeriklerinin oluşturulmasında etkili olan müfredat çalışmaları da eğitim bakanlığının sorumluluğundadır. Böylece müfredat çalışmalarının kontrolü de sağlanmaktadır.

Japonya’da herkes eşit eğitim hakkına sahiptir. Zorunlu eğitim ücretsizdir. Bu doğrultuda resmi ve özel ilkokul ve ortaokula kayıtlı olan öğrencilere ders kitapları ücretsiz olarak verilmektedir (Nemoto, 1999, s. 14).

Japonya’da müfredat teorik olarak Merkez Eğitim Konseyinin tavsiyesi ile Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından belirlenmektedir (OECD, 2010b, s. 141).

Japonya Milli Eğitim Bakanlığı ulusal bir müfredat belirlemiştir. Bu müfredat okul öncesi eğitimden lise eğitimine kadar standartlaştırılmıştır. Bakanlığın “Okul İçin İcra Tüzüğü Eğitim Kanunu” okulun asgari hafta sayısını belirlemektedir. Ayrıca yıl içinde sunulacak olan konular da belirlenmiştir (Nemoto, 1999, s. 15). Müfredatın standardı merkezi olarak kontrol edilmektedir. Bundan dolayı ders kitapları da ulusal müfredata uygundur (Ishii, 1995, s. 273).

Japonya’da okul müfredat programları dönemin şartları göz önüne alınarak güncellenmektedir. Bu kapsamda yetkili olan kurum bakanlar kuruludur.

Japonya Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edilen İkinci Temel Eğitim Planı (2013-2017) ulusal hükümetin belirlediği eğitim için kapsamlı bir plandır. Okul müfredatına ilköğretimden ortaokul seviyesine kadar temel standartlar olarak hizmet veren Çalışma Kursları 2008-2009’da revize edilmiştir. Gözden geçirilmiş olan kılavuzların merkezinde, öğrencilerin yaşam zevkini büyütme fikri yer almaktadır. Yeni standartlar temel bilgi ve beceri edinme, düşünme, karar verme ve kendini ifade etme yeteneğini teşvik etme arasındaki dengeye vurgu yaparak eğitim içeriğini zenginleştirmekte ve ders sayısını da artırmaktadır. 2011 yılındaki deprem sonrasında da yerel yenilikleri desteklemek ve Tohoku bölgesinden 100 öğrencide esnekliği, yaratıcılığı ve 21. yüzyıl becerileri geliştirmek için OECD Tohoku Okulu Projesi kurulmuştur (OECD, 2015, s. 4).

Japonya’da müfredat her 10 yılda bir gözden geçirilerek güncellenmektedir. Bu doğrultuda 2020-2022’de uygulanacak olan yeni müfredat öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ve hayata uygulamak için motivasyon, bilgi ve teknik beceri kazanarak düşünme, yargılama ile

kendini ifade etme becerisi olmak üzere üç ana başlıkta yetkinliklerini geliştirmek için aktif öğrenme stratejilerini kullanmaya odaklanmıştır (OECD, 2018b, s. 1).

Japonya'da eğitim kademelerinde verilen derslerin içerikleri ile ilgili kararlar eğitim bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Ayrıca okul dönemlerinin belirlenmesi ve işleyişinin takibi de eğitim bakanlığının görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Okul öncesi, ilkokul, alt ve üst ortaokul ile ilgili ders çalışmalarının içeriğini danışma organı olan Eğitim Merkez Konseyi tarafından hazırlanan bir rapora dayanarak Eğitim Bakanı tarafından belirlenip ilan edilmektedir (UNESCO, 2011d, s. 10).

Japonya'da okul ilkbahar, sonbahar ve kış olmak üzere 3 dönemden meydana gelmektedir. Bu doğrultuda ilkbahar dönemi Nisan'da başlayıp Temmuz'un sonlarına kadar devam etmektedir. Daha sonra 40 günlük yaz tatili yapılmaktadır. Sonbahar dönemi 1 Eylül'de başlayıp Aralık'ta bitmektedir. Kış dönemi ise Ocak'ta başlayarak Mart'ta sona ermektedir (Nemoto, 1999, s. 19).

Japonya eğitim dönemleri açısından Türkiye'den farklı bir uygulamaya sahiptir. Japonya'da eğitim üç dönemden oluşurken Türkiye eğitim, kış ve bahar olmak üzere iki dönemden meydana gelmektedir.

4.6.3. Japonya Eğitim Sisteminin Basamakları

Japonya eğitim sisteminde 3-6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitimi bulunmaktadır. Zorunlu eğitim kapsamında ise 6 yıllık ilköğretim ve 3 yıllık ortaöğretim birinci seviye eğitimi bulunmaktadır. Bu kapsamda zorunlu eğitim 9 yıldır. Ortaöğretim, ortaokul ve liseden oluşmaktadır. Ortaöğretimden sonra ise yükseköğretim bulunmaktadır.

Japonya eğitim sistemi 6-3-3-4 şeklindedir. Bu doğrultuda 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl üniversite eğitimi verilmektedir.

Zorunlu eğitimden sonra öğrencilerin yaklaşık %98'i lise eğitimine, yaklaşık %50'si de üniversite eğitimine devam etmektedir (Kanemune, Shirai, & Tanı, 2017, s. 144). Japonya'da lise öğrenimi zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranı fazladır.

4.6.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Japonya’da okul öncesi eğitim anaokullarında ve günlük bakım merkezlerinde verilmektedir. Anaokulları Eğitim Kültür Spor Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Ancak resmi eğitim sisteminin bir parçası değildir. Diğer yandan devlet tarafından denetlenen günlük çocuk merkezleri (kreşler) ise Sağlık Bakanlığı’na bağlıdır (Demirel, 2010, s. 23).

Anaokulu eğitiminin temel ilkeleri çocukları gönüllü faaliyetlerde bulunmaya teşvik etmektir. Bu doğrultuda çocukların yeteneklerini göstererek gelişmeleri için gerekli deneyimlerin sağlanması için bu döneme uygun bir yaşamın sağlanması amaçlanmaktadır. Her çocuğun bireysel özelliklerine cevap verilmesi ve gerekli olan gelişimsel görevlerin yerine getirilmesi amaçlanmıştır (UNESCO, 2011d, s. 12).

Okul öncesi eğitim müfredatları, okul öncesi eğitimin amaçları ile tutarlı olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli görülen durumlarda okul öncesi müfredat çalışmaları ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmektedir.

Japonya’da 1990 yılında yürürlüğe giren Anaokulu Çalışma Kursu 2008 yılında revize edilmiştir. Anaokulları genellikle 4-5 yaşları (2 yıllık programlar) ve 3-5 yaşları (3 yıllık programlar) için programlar sunmaktadır. Anaokulu eğitimi için 2008 yılında gözden geçirilmiş olan çalışma kursuna göre anaokulu eğitimi her çocuğun gelişiminin tüm yönlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda sağlık (bedensel ve zihinsel), çevre, insan ilişkileri, dil ve ifade ile ilgili dersler verilmektedir. Tüm hedef ve ilgili içeriğe oyun tabanlı öğrenme yoluyla ulaşılması hedeflenmiştir (UNESCO, 2011d, s. 12). 2006 tarihli kanununun 11. maddesinde erken çocukluk eğitimi, kişiliğin yaşam boyu oluşumunda temel olarak ele alınmıştır (UNESCO, 2011d, s. 2).

Okul öncesi eğitimde çocukların bilişsel, sosyal ve psikomotor gelişim görevleri göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda çocuklarda oyun metodu ile öğrenmeler gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Diğer yandan Japonya’da okul öncesi eğitime yapılan harcama OECD ülkelerinin gerisindedir.

Japonya’da okul öncesi eğitime yapılan harcamalar OECD ülkelerinde GSYİH’in sadece %0,2’si ile en düşük oranlarından birine sahiptir. Okul öncesi eğitim harcamalarının yarısından fazlası özel kaynaklardan gelmektedir (OECD, 2018a, s. 4).

Japonya’da okul öncesi eğitim kapsamında faaliyet gösteren anaokulları ve kreşlere farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu kapsamda anaokulları belirli müfredat kapsamında eğitim veren kuruluşlardır. Kreşler ise çocuk bakımının yapıldığı kurumlardır.

Anaokulları dengeli, sistematik ve yapıcı öğretim planları oluşturmaktadır. Esnek ve çocuk merkezli bir eğitim sunmaktadır. Bu doğrultuda amaçlanan hedeflere ulaşmak ve çocukların çevre ile bireysel aktif etkileşimleri yoluyla çeşitli etkinlikler geliştirerek ihtiyaç duydukları deneyimleri kazandırmak için uygun bir ortam oluşturulmaktadır. Diğer yandan anaokulu eğitimi, ilkokul ve sonrasındaki yaşam ve öğrenme için bir temel oluşturmaya yardımcıdır (UNESCO, 2011d, s. 13).

Anaokullarının eğitime yönelik amaçları bulunmaktadır. Kreşler ise çocuklara bakım sağlamayı amaçlamaktadır. Kreşlerdeki 3-5 yaş grubunun programı anaokulu programına benzemektedir. Bu dönem öğrencilerin ilköğretime bedensel ve zihinsel olarak hazırlanması amacıyla eğitimler gerçekleştirilmektedir.

4.6.3.2. İlköğretim (6-12 yaş)

İlköğretim okul öncesi eğitimden sonraki zorunlu eğitimin 6 yılını kapsamaktadır. Bu dönemdeki eğitim devlet okullarında parasızdır.

İlköğretim, öğrencileri doğrudan mesleğe yönelik olarak hazırlamasa da beceriler kazandırmaktadır. Ayrıca bu dönemde öğrenciler modern işçi olmak için gerekli olan tutum ve etiği de öğrenmektedir. Bundan dolayı özellikle sanayileşme ile birlikte ilköğretim, Japonlar için modern insan gücünün temelini oluşturmuştur (Inoue, 1985, s. 3).

Gözden geçirilmiş olan Okul Eğitimi Kanunu’nda ilköğretimin amaçları okul içinde ve okul dışında sosyal deneyimler ve yaşam deneyimlerine dayanan insan ilişkileri ile ilgili bir anlayış, iş birliği, bağımsızlık ve özerklik ruhunu geliştirmek olarak açıklanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin yerel tarihi anlama ve takdir etmenin yanında mevcut ulusal koşullar ile gelenekleri anlamalarına da yardımcı olunmaktadır. Diğer yandan gündelik yaşam için gerekli olan beslenme, barınma ve endüstri ile ilgili temel anlayış ve becerileri geliştirerek günlük hayatta ihtiyaç duyulan Japonca’yı doğru anlama ve kullanma becerisini kazandırmak da hedeflenmiştir (UNESCO, 2011d, s. 14).

Japonya’da ilköğretimin amacı eğitimin genel amaçları ile tutarlıdır. Bu dönemde verilen temel dersler öğrencilerin ileriki öğrenmelerinde de etkili olmaktadır. Ayrıca derslerin

içerikleri de eğitim programları ile tutarlıdır. 2002 yılında öğrenci merkezli eğitim ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

İlköğretimin eğitim programı milli otoriteler tarafından belirlenmektedir. Ancak bölgesel esnekliği artırmak için bir eğilim söz konusudur. Öyle ki son 15 yılda düzenlenen programlarda transfer edilebilen düşünme becerileri, yaratıcılık ve bağımsız öğrenme gibi becerilerin önemi artarak vurgulanmaktadır. 2002 yılında gerçekleştirilen çalışma planı öğrenci merkezli ve yaratıcı öğrenimi amaçlamaktadır (Demirel, 2010, s. 24).

Öğrencilerin zorunlu eğitime başlayacakları okulda coğrafi esaslar göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda öğrenciler evlerine en yakın olan ilköğretim kurumunda zorunlu eğitim hayatlarına başlamaktadır.

İlkokula başlayacak olan öğrencilerin hangi okula gideceğine Yerel Eğitim Komisyonları coğrafi esasa göre karar vermektedir. İlköğretim programı Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri tarafından hazırlanmaktadır. Bu program ülkenin her yerinde uygulanmaktadır (Demirel, 2010, s. 24).

Türkiye’de de bu uygulamaya benzer bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Eve en yakın okulun en iyi okul olacağı felsefesinden hareketle öğrencilerin gidecekleri okullar MEB tarafından belirlenmiştir.

Japonya’da ilköğretimde temel derslere yer verilmiştir. Bu kapsamda ortaöğretim öğrenmeleri için öğrencilerde ön öğrenmeler gerçekleştirilmektedir.

İlkokulda öğrencilere ağırlıklı olarak Japonca, aritmetik, bilim, sosyal bilgiler, müzik, sanat ve el sanatları ile beden eğitimi dersleri verilmektedir (Kanemune, Shirai, & Tanı, 2017, s. 145). Bunun yanında öğrencilerin bireysel yeteneklerinin geliştirildiği dersler de bulunmaktadır.

İlköğretim 4. sınıf ve üzerindeki öğrenciler okul saatlerinde özel etkinlik kapsamında gerçekleştirilen kulüp etkinliklerine katılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler masa tenisi, badminton, basketbol, futbol, yüzme, müzik aletleri, İngilizce konuşma, hat sanatı vb. gibi dersler almaktadır (UNESCO, 2011d, s. 16). Böylece öğrencilerin beden eğitimi ve sanat alanlarında kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır.

Japonya’da ilköğretim boyunca sınıf öğretmenleri görev almaktadır. Bunun yanında eğitimde gerçekleştirilen son düzenlemeler ile birlikte öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için her bir kademeye özgü çalışma kursları da oluşturulmuştur.

İlkokul Yeni Çalışma kursunun 2020'den itibaren ilkokullarda tam olarak uygulanması hedeflenmektedir. Çalışma kursu zorunlu programlama eğitimini içermektedir. Öğrencilerin programlama deneyimleri ile mantıklı düşünmeyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır. İlkokul öğretmenleri Japonya'da tüm dersleri vermektedir (Kanemune, Shırai, & Tanı, 2017, s. 146).

Gerçekleştirilen bu düzenleme ile birlikte çocuklarda erken yaşta mantıklı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

4.6.3.3. Ortaöğretim

Japonya'da ortaöğretim, birinci seviye ve ikinci seviye olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ortaöğretim birinci seviyede 7, 8 ve 9. sınıflar bulunmaktadır. Ortaöğretim ikinci seviyede ise 10, 11 ve 12. sınıflar bulunmaktadır.

1988 yılında Japonya'da ortaöğretim, Okul Eğitim Kanunu ile yeniden yapılandırılmıştır. Bu kanun ile birlikte ortaokul ve lise eğitimi aralıksız olarak birbiri ile bağlanmıştır. 2006 yılında tekrar yapılan bir düzenleme ile ortaöğretim yapısı aynı kalmıştır. Fakat Japon kültürüne saygı, okul disiplini ve aile sorumluluğu kavramları vurgulanmıştır (Demirel, 2010, s. 25). Diğer yandan okul eğitim kanununda ortaöğretimin amaçlarına da yer verilmiştir.

Okul Eğitimi Kanununda ortaöğretim eğitiminin amaçları arasında ilköğretimin hedeflerine devam etmek ve Japon milletinin üyeleri olarak bireyler için gerekli olan nitelikleri geliştirmek yer almaktadır. Bu doğrultuda meslekler ve toplumdaki gerekli nitelikler hakkında yeterli bilgiye dayanarak gelecekte bir kariyer seçme yeteneğini geliştirmek hedeflenmiştir. Ayrıca okul içi ve dışı etkinlikler ile öğrencilerin adil yargılarda bulunma ve duygularını kontrol etme yeteneklerinin sağlanması da hedeflenmiştir (UNESCO, 2011d, s. 17).

Ortaöğretim birinci devre, zorunlu eğitimin son aşamasıdır. 12-15 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Ortaokulu tamamlayan öğrencilere ortaokul bitirme sertifikası verilmektedir. Ortaöğretim birinci devrede, akademik derslerin yanında bireysel yeteneklerin geliştirildiği derslere de yer verilmektedir.

Ortaokulda öğrencilere ağırlıklı olarak Japonca, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İngilizce dersleri verilmektedir. Teknoloji ve ev ekonomisinin bir kolu olan Teknoloji

dersinde de öğrenciler, bilgisayar okuryazarlığı ve temel robot programlamayı öğrenmektedir (Kanemune, Shirai, & Tani, 2017, s. 145). Bunun yanında ortaokul(alt ortaöğretim)da ahlak eğitimine yer verilmektedir. Ayrıca öğrenciler ile özel aktiviteler gerçekleştirilmektedir.

Japonya'da okul başarıları üst seviyededir. Japon eğitim sistemindeki başarının temelinde öğrencilerin derse katılımlarının en üst düzeyde olması bulunmaktadır (OECD, 2010b, s. 143). Japonya'da öğrenci merkezli eğitim uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenci herhangi bir konu hakkında bildiği ve bilmediği konuların farkındadır. Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu kazanmıştır. Bu durum uluslararası alanda da başarıyı getirmiştir.

4.6.4. Japonya'da Ortaöğretim İkinci Devreye (Lise) Geçiş Sistemi

3 yıllık alt ortaöğretim programını tamamlayan öğrencilerin lise giriş sınavı ile lise veya teknoloji kolejlerine başvurma hakları bulunmaktadır (UNESCO, 2011d, s. 8).

Liselere giriş sınavı il veya bölge düzeyinde yapılmaktadır. Genel liselerin dışında kalan teknoloji kolejleri de kendi bünyelerine uygun olan öğrenciler için sınav yapmaktadır (Demirel, 2010, s. 27).

Japonya'da akademik ve mesleki alanda eğitim veren ortaöğretim ikinci devre(lise) okulları vardır. Liseye öğrenci yerleştirmede sınav başarı puanları etkilidir. Bunun yanında yerel kamu liselerine öğrenci yerleştirilmesinde ise başarı testleri etkili olmaktadır.

Yerel kamu liselerine öğrenci yerleştirilmesinde ise okulu idare eden belediyenin Eğitim Kurulu tarafından verilen başarı testi etkili olmaktadır. Bunun yanında öğrencinin kendisine ait olan kayıtlar, öğrenci kimlik belgeleri ve ortaokuldan alınan belgeler de verilmektedir. Daha sonra okul müdürü seçilen öğrencilerin kabulünü onaylamaktadır (UNESCO, 2011d, s. 19).

Ortaöğretim ikinci devreye(lise) yerleştirmede esas alınan sınav yılda 1 defa gerçekleştirilmektedir. Sınav kapsamındaki dersler ise yerel ve bölgesel yapıya göre farklılık göstermektedir.

Japonya eğitim sisteminde liseye yerleştirme yapılması için Mart ayı içerisinde genel bir sınav gerçekleştirilmektedir. Sınav kapsamındaki testler yerel ve bölgesel yapıya göre değişebilmektedir. Sınav kapsamındaki dersler Japonca, İngilizce ve matematiktir. Ancak

bazı yerel yönetimler, fen ve sosyal bilimleri de sınav kapsamına almaktadır. Diğer yandan sınav sorularının yarısı ortaokul 1 ve 2, diğer yarısı ise 3. sınıf konularından meydana gelmektedir (Bağcı, 2016, s. 26).

Japonya'da devlet okulları ve özel okullar bulunmaktadır. Devlet okullarına yerleştirmelerde sınav başarı puanları etkilidir.

Japonya'da öğrenciler lise eğitimini devlet okulları ve özel okullarda alabilmektedir. Devlet liselerine yerleşmede üstün başarıya sahip olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olduğundan üniversiteye gitme olasılıkları da oldukça fazladır (Yamamoto & Brinton, 2010, s. 70).

Ortaöğretim ikinci devreye(lise)ye yerleştirme sınavı sonucunda başarılı olan öğrenciler akademik derslerin ağırlıkta olduğu genel liselere yerleşmektedir. Bu öğrencilerin üniversite sınavında da üstün başarıları bulunmaktadır. Bu durum ortaöğretim ikinci devreye(lise) geçiş sınavının yordama geçerliliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

4.6.4.1. Ortaöğretim İkinci Devre (Lise)

Japonya'da öğretimin içeriği bakımından lise programları genel, özel ve entegre olmak üzere 3 kategoriye ayrılmaktadır. Genel eğitim programları akademik konuları vurgularken özel programlar gelecekteki kariyer olarak belirli bir meslek alanı seçmiş olan öğrencilere mesleki ve teknik eğitim sağlamak için tasarlanmıştır. Bu programlar tarım, endüstri, işletme, balıkçılık, hemşirelik, ev ekonomisi, fen ve matematik gibi birkaç kategoriye ayrılmıştır. Entegre programlar ise genel ve özel eğitimi bir arada sunmaktadır. Lise eğitimini başarı ile bitiren öğrenciye lise mezuniyet belgesi verilmektedir (UNESCO, 2011d, s. 8).

Japonya'da lise müfredatı dönemin şartlarına uygun olacak şekilde düzenlenmektedir. Bu kapsamda düzenlenen en son lise müfredatı, yeni lise müfredatıdır.

Yeni Lise Müfredatı'nın 2022'den itibaren uygulanması hedeflenmektedir. Ancak 2022'de sadece birinci sınıfta uygulanacaktır. Daha sonra da yıllık ilerlemenin izlenmesi planlanmaktadır (Kanemune, Shirai, & Tanı, 2017, s. 148). İzlemenin sonucunda değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda olumlu sonuçlar elde edildiği takdirde Yeni Lise Müfredatı'nın bütün okullarda uygulamaya konması hedeflenmektedir.

Japonya’da ortaöğretim ikinci devre(lise) eğitimi zorunlu eğitim kapsamında değildir. Buna rağmen lise düzeyinde okullaşma oranı oldukça yüksektir.

Japonya’da nüfusun %95’inden fazlası lise mezunudur. Japonca okuması ve yazılması en zor dillerden biri olmasına rağmen Japonya’da okuryazar oranı yüksektir. Diğer yandan Japon öğrencilerin akademik başarısı uluslararası standartlara göre yüksektir. Öyle ki PISA başarısında okuryazarlıkta sırasıyla Finlandiya, Japonya ve Kore başarılı bulunmaktadır (Wieczorek, 2008, s. 102).

Japonya PISA’da her dönem okuma, fen ve matematik alanlarında dereceye girmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda okuma alanında ortalama bir Japonyalı öğrencinin okuduğunu anlama yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

4.6.5. Japonya’nın PISA Başarısı

Japonya bütün PISA öğrenci değerlendirmelerine katılım göstermiştir.

Tablo 4.8

Japonya’nın PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	522	557	550
2003	498	534	548
2006	598	523	531
2009	520	529	539
2012	538	536	547
2015	516	532	538
2018	504	527	529

Tablo incelendiğinde Japonya’nın PISA’daki okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarılarında dönem dönem azalma ve artışların yaşandığı görülmektedir. Ancak Japonya tüm PISA sonuçlarında diğer ülkelere oranla oldukça başarılı olarak ilk sıralarda yer almıştır.

Japonya’da öğrencilerin PISA’daki matematik ve fen alanlarındaki başarıları diğer OECD ülkelerine göre oldukça iyidir. Ayrıca Japonya’daki öğrencilerin PISA okuma anketindeki karşılaştırmalı performansları da yüksektir (OECD, 2010b, s. 138).

Japonya PISA sonuçlarına göre okuma, bilim ve matematik alanlarında her dönem en başarılı ülkeler arasında olmayı başarmıştır. Bu başarının elde edilmesinde Japonya eğitim sisteminin oturmuş bir düzene sahip olması etkilidir.

4.7. Güney Kore

Güney Kore'nin yönetim şekli cumhuriyettir. Başkenti Seul'dur. Resmi dili Korece'dir.

4.7.1. Güney Kore Eğitim Sisteminin Tarihi

Kore 5.000 yıllık tarihinde köklü kültürel yetenekleri olan eski bir millettir. Örgün eğitim konusunda tecrübeye sahiptir. Diğer yandan eski eğitim gelenekleri Kore eğitim sistemine de etki etmiştir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 7).

Hızlı ekonomik büyüme ile birlikte birçok yaşam alanında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Güney Kore'de bu tür değişikliklerin yönetiminde, eğitim alanındaki hızlı niceliksel büyümeyi sağlamak için çaba gösterilmiştir. 1960'lı yıllarda Güney Kore'de eğitimsel gelişimin en göze çarpan özelliği öğrenci nüfusu, eğitim tesisleri ve öğretmen sayısındaki nicel genişleme olmuştur. Öğrenci sayısındaki bu hızlı büyüme sonucu kalabalık sınıflar, büyük boy okullar, tam nitelikli öğretmen ve eğitim olanakları yetersizliğinin yanında kolej giriş sisteminde yoğun rekabet yaşanmıştır. Tüm okul seviyelerinde eğitimin normalleştirilmesi için öğretmen/eğitim reformu geliştirilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve öğretimin işlevlerini yerine getirmek için Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. Bunun yanında lise eğitimini normalleştirme çabasıyla kolej sınav girişi için ön tarama mekanizması olarak standart bir sınav kurumsallaştırılmıştır. İlkokul öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla genel liseler, 2 yıllık eğitim kolejlerine yükseltilmiştir. Ortaokul öğretmenleri yetiştiren kurumlar ise 4 yıllık öğretmen kolejlerine yükseltilmiştir (MOE, 2019).

Kore eğitiminde ortaya çıkan kalabalık sınıflar ve öğretmen yetersizliği gibi sorunlara kalıcı çözümler getirilmiştir. Bu kapsamda alınan tedbirlerin uzun yıllar etkisini korumasına da özen gösterilmiştir.

Eğitim alanında önemli başarılarla imza atabilmenin ön koşulu kaliteli öğretmen yetiştirilmesinin sağlanmasından geçmektedir. Güney Kore'de bu amaçla ilk olarak kaliteli öğretmen yetiştirme politikasını hayata geçirmiştir. Ayrıca fen eğitimi ve yaşam boyu öğrenme konularında da çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

1980'li yıllar niteliksel bir gelişme ve eğitim sisteminin normalleşmesi dönemidir. Bu dönemde fen eğitimi ve yaşam boyu eğitimin sürdürülmesi amacıyla eğitimde yenilikler yapılmıştır. Bu hedeflere ulaşmak için sadece eğitim programlarına odaklanmış olan bir

yayın sistemi kurulması hedeflenmiştir. Eğitim reformlarını finanse etmek için eğitim vergi sistemi oluşturulmuştur. Lise başarılarında yeterliliklerin belirlenmesine daha fazla ağırlık verilmiştir. Sosyal Eğitim Yasası ve Erken Eğitim Teşvik Yasası oluşturulmuştur. 1985 yılında ise Eğitim Reform Komisyonu oluşturulmuştur (MOE, 2019).

1980'li yıllarda Güney Kore'de hayat boyu öğrenme anlayışı benimsemiştir. Bu doğrultuda informal eğitimin şekil almaya başlaması, eğitim sisteminin yenilenmesi gibi niteliksel değişimler ile gerçekleşmiştir. 1990'lı yıllara gelindiğinde eğitim politika gündeminde, yerel özerklik önemli bir konuma gelmiştir. Hayat boyu öğrenme amacıyla mesleki eğitime de destek verilmesi hedeflenmiştir. Böylece ülke genelinde eğitimli yeni nesil ve nitelikli insan sayısında artış sağlanmıştır (Levent & Gökkaya, 2014, s. 279). Hayat boyu öğrenme Koreli bütün vatandaşların hayatlarının her döneminde kendilerini geliştirmelerini hedeflemiştir. Bunun yanında Güney Kore'de ilerleyen yıllarda eğitimde fırsat eşitliği ve zorunlu eğitim süresi ile ilgili de çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

1990'lı yıllarda her vatandaşın ayrımcılığa uğramadan ve her öğrencinin yetenekleri doğrultusunda ilk, orta ve yükseköğrenim alabilmelerini sağlamak amacıyla tek parça 6-3-3-4 sistemi uygulanmıştır. Mevcut Eğitim Yasası da 1998 yılında Temel Eğitim Yasası, İlk ve Ortaöğrenim Yasası ve Yüksek Öğrenim Yasası ile değiştirilmiştir. İlk ve Ortaöğrenim Yasası sırasıyla okul öncesi, ilk ve ortaöğretim ile ilgili konuları kapsamaktadır. Temel Eğitim Yasası'nın 9. maddesi okul öncesi, ilk, orta ve yükseköğrenim sağlamak için okullar kurulacağını öngörmektedir. İlk ve Ortaöğretim Yasası'nın 2. maddesine göre "Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim için anaokulları, ilkokullar, sivil okullar, ortaokullar, liseler, sivil liseler, ticaret liseleri, özel okullar ve çeşitli okullar" şeklinde okul türleri oluşturulmuştur (MOE, 2019).

Kore'de sürekli olarak değişen ve dönüşen dünyaya ayak uydurabilmek için bilimsel faaliyetler ve teknoloji eğitime dâhil edilmiştir. Bu kapsamda 1996 yılında da çalışmalara yer verilmiştir.

1996 yılında Cumhurbaşkanlığı Eğitim Reformu Komisyonu raporunda "Bir ulusun kaderinin bilim ve teknoloji alanlarındaki seviyesine bağlı olduğu" belirtilmiştir. Bu amaçla eğitimin bir ulusun entelektüel gücünü geliştirmede hayati bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Bu raporda Kore eğitiminde geçmişteki kalıtsal sistemin artık uygulanamayacağı belirtilmiştir. Bilgi teknolojisi ve küreselleşme döneminde yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda yedinci öğretim müfredatı da dâhil

olmak üzere bir dizi yeni nitelik ve beceri ortaya koyan öğretim programları ortaya konmuştur (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 10).

Güney Kore’de eğitimde üstün başarılar elde edebilmek için müfredat çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda zorunlu eğitim süresinin yılı, öğrenci değerlendirmeleri vb. konular ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Müfredat ve değerlendirme enstitüsü kurulmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme, zorunlu eğitim, ders kitapları ve öğrenci değerlendirmeleri gibi konular ile ilgili de çalışmalar da gerçekleştirilmiştir.

13 Aralık 1997 tarihli bu eğitim yasası ile birlikte eğitimin ana hedefleri tanımlanarak yaşam boyu eğitim sisteminin temel yapısı ortaya konmuştur. Bu yasada okulların kuruluşu ve işletmesi, okul düzenlemeleri, okul-öğrenci değerlendirmeleri, zorunlu eğitim, müfredat, not sistemi ve okul ders kitaplarıyla ilgili hükümlere yer verilmiştir (UNESCO, 2011a, s. 2).

1998 yılında devlet tarafından finanse edilen bir eğitim araştırma kurumu olarak Kore Müfredat ve Değerlendirme Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitünün misyonu ilk ve ortaöğretimin niteliksel gelişimine ve araştırma, gelişme, uygulama yollarıyla ülkenin eğitim gelişimine katkıda bulunmaktır. Bunun yanında ilk ve ortaokul müfredat ve eğitim değerlendirmelerinde enstitünün temel işlevi, müfredatlar ile ilgili araştırma yaparak ulusal müfredatın geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Aynı zamanda bu enstitü ulusal düzeyde başarı testi, ilköğretim öğrencilerinin temel becerileri için teşhis testleri gibi çeşitli eğitim testlerinin geliştirilerek uygulanmasında rol oynamaktadır. Diğer yandan kurum uluslararası karşılaştırmalı öğrenci başarısı çalışmalarının yürütülmesinde, eğitim değerlendirmesinde, gelişmelere yönelik çalışmalar yürütmede ve uzun vadeli eğitim planlama ve değerlendirmesi konusunda önemli rol oynamaktadır (UNESCO, 2011a, s. 5).

Güney Kore eğitiminde uluslararası düzeyde etkileri görülecek düzeyde başarı sağlanmasındaki en önemli etken müfredat çalışmaları alanında yapılan değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Müfredat çalışmaları ile öğrencilerde disiplin sağlanmıştır.

Müfredat kişinin çok yönlü ve sağlıklı bir karakter gelişiminde olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanında temel bilgi ve becerilerde sağlam bir temele sahip olarak farklı akademik disiplinlerde geniş entelektüel bilgi ve becerilere dayanarak kariyer yollarını araştırarak kişilerin olmasını hedeflemektedir (UNESCO, 2011a, s. 1). Müfredat, öğrencilerin ilgi ile yeteneklerini temel alan temel eğitimi öğretmek, sağlam değerleri ve

yaratıcılığı teşvik etmektedir. Böylece öğrencilerin küreselleşme ve bilgi çağına uyum sağlamaları için öz-inisiyatif geliştirmeleri teşvik edilmektedir (UNESCO, 2011a, s. 1).

Güney Kore’de müfredat çalışmalarına gerekli görüldüğü durumlarda devam edilmektedir. Bu kapsamda günümüze kadar birçok müfredat değişikliği ve revizyonu gerçekleştirilmiştir.

Güney Kore’de yedi ana müfredat revizyonu ve 3 kısmi revizyon gerçekleştirilmiştir. Eğitim reformunun temel yönü kapalı eğitim sisteminden açık eğitim sistemine doğru gerçekleştirilmiştir. Yedinci müfredatın en son gözden geçirilmiş hali 2009 yılında açıklanmıştır (UNESCO, 2011a, s. 9-10).

Güney Kore’de 1954’ten itibaren yedi müfredat değişikliği yaşanmıştır. Yapılan en son müfredat değişikliği ise 2000 yılında ilköğretimden başlayarak uygulamaya geçmiştir. 2004 yılında tüm okul sisteminde kendisini göstermiştir. Yeni müfredat ile derslerin çalışma yükleri azaltılmıştır. Böylece öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla daha fazla esneklik sağlanmıştır. Bu durum bağımsız öğrenme aktivitelerini artırarak geleneksel ezberci eğitim sisteminden uzaklaşmayı sağlamıştır. 7. Ulusal Müfredat olarak adlandırılmış olan yeni ulusal müfredat uygulamaya konulmadan önce değişen müfredata uygun olan öğretim yöntemlerinin devlet okullarında uygulanması kararı alınmıştır. 7. Ulusal Müfredatta seçmeli müfredat programı bulunması müfredatın önemli özelliklerinden biridir. Diğer yandan 7. Müfredat önceki müfredatlardan farklı olarak öğrenci odaklı, bireysel yetenek, yatkınlık ve yaratıcılığı vurgulayan bir müfredattır (Levent & Gökkaya, 2014, s. 279).

Oluşturulan 7. müfredat çalışması öğrenci merkezlidir. Bu kapsamda bütün Koreli öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrencilerde tam disiplin hâkimdir. Öğrenciler öğrenmede aktif olarak görev aldıklarından dolayı daha kalıcı öğrenmeler elde edebilmektedir.

30 Aralık 1997’de uygulama kararı alınan 7. müfredat ilk olarak 2000 yılında ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 2004 yılında kademeli olarak 12. sınıf öğrencilerine kadar genişletilmiştir. 7. müfredat öğrencileri 21. yüzyılın küreselleşme ve bilgi temelli toplum çağına hazırlamak için oluşturulmuştur. Bu müfredat bireysel yetenek ve yaratıcılığı vurgulayan öğrenci odaklı bir müfredattır. Lise 11 ve 12. sınıflarda öğrencilere istedikleri dersleri seçme olanağı da tanınmaktadır (MOE, 2019).

Müfredat çalışmaları eğitimin her kademesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda bütün öğrencilere sorumluluklar yüklenmiştir. Öğrenciler ezbercilikten uzak bir öğrenme dönemi geçirmektedir.

4.7.2. Güney Kore’de Eğitim Yönetimi

Güney Kore’de eğitim ile ilgili tüm yasalar ve diğer yasal düzenlemeler anayasada yer almaktadır. Bu doğrultuda her vatandaşın kendi yetenek seviyesine göre bir eğitim hakkı bulunmaktadır. İlköğretim tüm çocuklar için zorunludur. Diğer taraftan 21. yüzyılın sonlarında eğitim ile ilgili yasaların temel yapısında köklü bir değişiklik ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda 1949 eğitim kanunu; temel eğitim yasası, ilk ve ortaöğretim yasası ile Higher eğitim yasasına bölünerek her okul düzeyine ilişkin yasal yapı daha da özelleşmiştir (UNESCO, 2011a, s. 1).

Güney Kore’de bütün vatandaşların eğitim hakkı yasada güvence altına alınmıştır. Bu kapsamda zorunlu eğitim ücretsiz olarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum fırsat eşitliğinin sağlanmasında atılan adımlardan biridir.

Güney Kore’de zorunlu eğitim süresince eğitim ücretsiz olarak verilmektedir. Benzer şekilde zorunlu eğitim “okul eşitleme politikası”na tabi olan özel ortaöğretim okulları da öğrenim ücreti almamaktadır. Bunlar müfredat, öğretmen nitelikleri gibi alanlarda devlet okullarını etkileyen aynı düzenlemelere sahiptir. Diğer taraftan ilköğretim düzeyinde ve özel ortaöğretimde bulunan “okul eşitleme politikası”na tabi olmayan okullar öğrenim ücreti alabilmektedir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 11).

Kore Cumhuriyeti merkezi bir eğitim sistemine sahiptir. İl ve yerel makamlar eğitim planlama ve bütçelemeye rol oynamaktadır. Ayrıca hem bölgelere hem de okullara müfredat ve idari kararlarla ilgili olarak son 10 yılda artan özerklik tanınmıştır. Bununla beraber hem okul personelinin hem de eğitim denetiminin sorumluluğu büyük ölçüde il ofisleri (POE) aracılığı ile tamamen Eğitim Bakanlığı’na (MEST) aittir. Güney Kore’de teftiş kurulu gibi denetimden sorumlu ayrı bir ulusal varlık yoktur. Hükümet tarafından desteklenen Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü’nün (KEDI) derinlemesine bir eğitim değerlendirme çalışması ve stratejik planlaması vardır. Ancak bu çalışma odak noktasında ulusal olma eğilimindedir (World Bank, 2010, s. 9).

Eğitim yönetim sorumluluğu eğitim bakanlığına aittir. Eğitim bakanlığının isminde dönem dönem değişiklikler yaşanmıştır.

Güney Kore eğitim sisteminin her türlü sorumluluğu milli eğitim bakanlığına verilmiştir. Bakanlığın tarihçesi incelendiğinde, bakanlık adının birçok defa değiştiği görülmüştür. Öyle ki 2001 yılında bakanlığın adı “Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı (MOEHRD) olarak değiştirilmiştir. 29 Şubat 2008 yılında ise “Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı ile Bilim ve Teknoloji Bakanlığının birleşmesi sonucu “Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEST) adını almıştır. 23 Mart 2013’te de bakanlığın adı “Bilim ve Teknoloji Bakanlığı” ndan ayrılarak “Eğitim Bakanlığı (MOE)” adını almıştır (Levent & Gökkaya, 2014, s. 277).

Güney Kore milli eğitim bakanlığı akademik faaliyetler ve halkın eğitimiyle ilgili olan politikaların oluşturulması ve uygulanmasından sorumlu olan bir devlet organıdır. Bakanlık Koreli vatandaşların tamamının ulusun demokratik kalkınmasında ve insanlığın refahına katkıda bulunmak için kendi kendine yeten, yetenekleri olan ideal vatandaşlar hâline gelmesini öngörmektedir. Bu doğrultuda bakanlık, eğitim politikalarını planlayarak koordine etmektedir. Ayrıca bakanlık ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarını yöneten politikaları formüle ederek ders kitapları yayınlamaktadır. Okul sisteminin her kademesi için idari ve finansal destek sağlanarak yerel eğitim ofisleri ve ulusal üniversiteler desteklenmektedir (MOE, 2019).

Eğitim yönetimi kapsamında il ve belediyelerde yerel eğitim ofisleri kurulmuştur. Bu sayede okulların denetimi sağlanmıştır.

Güney Kore’de ülkenin her il ve belediyesinde özerk eğitim yönetim sisteminin temel birliğini oluşturan bir yerel eğitim ofisi kurulmuştur. 1997 yılından itibaren 16 belediye veya il ile 182 Yerel Eğitim Ofisi kurulmuştur. Yerel eğitim özerkliğinin uygulanması için her bir eğitimci ya da il eğitim bürosu, yürütme organı olarak bir üst yöneticiye ve önemli eğitim konularında karar organı olarak bir eğitim kuruluna sahip olmuştur (UNESCO, 2011a, s. 4).

Güney Kore’de bütün eğitim kademelerinde hizmet veren okullarda okul denetiminden müdür ve müdür yardımcıları sorumludur. Bu kapsamda okul konseyleri oluşturulmuştur.

Okullar örgütlenme organına bağlı olarak ulusal okullar, devlet okulları ve özel okullar olmak üzere 3 farklı tipte bulunmaktadır. Ulusal okullar, ulusal hükümet tarafından yönetilmektedir. Devlet okulları ve özel okullar ise yerel yönetimler tarafından yönetilmektedir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 11).

Okul yönetimi yapısı itibariyle müdür ve müdür yardımcısından meydana gelmektedir. Okul yönetimi eğitim planını oluşturmaktadır. Bunun yanında öğretmen çalışmalarının denetlenmesini, okulun belirlenmiş olan düzenlemelere uymasını sağlamaktadır. Okul müdürleri, öğretmen çalışmalarını desteklemektedir. Ayrıca okulun çalışmalarını da denetlemektedir. Okulun karar vermesinde rol oynayan diğer bir grup ise müdür, öğretmen, veli ve topluluk üyelerinden oluşan okul konseyidir. Okul konseyinde danışma rolü ve müdahale derecesi büyük ölçüde müdürün otoritesine bağlıdır. Öğretmenler her yıl müdür ve başkan yardımcısı tarafından değerlendirilmektedir. Değerlendirme, öğretim performansları ve mesleki tutumu kapsamaktadır. Değerlendirme öncesinde öğretmenler bir öz değerlendirme raporu hazırlayıp sunmaktadır. Okul yönetimi değerlendirme için bir değerlendirme aracı olan performans kayıt değerlendirme tablosu kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler daha sonra resmi kararlar için kullanılmaktadır. Ayrıca okul bir bütün olarak büyükşehir ve taşra teşkilatı tarafından da değerlendirilmektedir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 30).

Güney Kore’de okullar, öğretmenlerin eğitim planlaması ve meslektaşları ile ders çalışmalarına önemli zaman dilimleri ayırabilecekleri şekilde yapılandırılmıştır (World Bank, 2010, s. 22). Bu durum eğitimde uluslararası düzeyde başarı sağlanmasında etkili olmuştur. Diğer yandan Güney Kore’nin eğitimde üstün başarılar elde edebilmek için ele aldığı ilk konulardan biri de öğretmen yetiştirme politikası olmuştur. Bu sayede kaliteli öğretmenler yetiştirilmiştir.

Kore eğitim reform programı ile kaliteli öğretmen yetiştirilmesi ve başarıya odaklanma önemli olmuştur. Böylece Güney Kore’de eğitimde başarı sağlanmıştır (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 7).

Bütün dünyada eğitimde ortaya çıkan sorunlardan biri de disiplindir. Güney Kore eğitimin bütün kademelerinde disiplin sorununu gidermiştir.

Güney Kore’de ilköğretim ve ilköğretim sonrası düzeyde öğrenme ortamları 6,5 milyondan fazla öğrenciye hizmet vermektedir. Bunun yanında sınıflarda disiplin sorunları nedeni ile rahatsız edilme olasılığı düşüktür. Ayrıca Kore’deki okul liderleri müfredat geliştirmede ve sağlamada öğrencilerin hangi okullara yerleşeceğinin belirlenmesinde OECD ortalamasına göre daha fazla özerkliğe sahiptir (OECD, 2016a, s. 10).

Güney Kore’de eğitim uygulamaları sonucu elde edilen başarılar denetlenmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan sorunların tespiti gerçekleştirilerek çözüm yolları üretilmektedir.

Kore eğitim sisteminin değerlendirme çerçevesi milli eğitim bakanlıkları tarafından gerçekleştirilmektedir. Belirlenen çerçeve doğrultusunda ilk olarak belediye ve okul düzeyinde uygulanmaktadır. Kore toplumunda yüksek akademik başarıya değer verilmektedir. Son yıllarda eğitim politikasında, akademik başarıya ek olarak öğrencinin mutluluğunun teşvik edilmesi düşüncesi öne çıkarılmıştır. Diğer yandan Kore’de eğitim sistemi ve eğitim politikası hükümet, araştırma enstitüleri ve akademi tarafından hükümet değişiklikleri olduğunda ya da sistemde ortaya çıkan sorunlar olduğunda düzenli olarak gözden geçirilmektedir. Bunun yanında uluslararası anketler, değerlendirmeler ve araştırmalardan gelen sonuçlar da sistemi gözden geçirmek için kullanılmaktadır (OECD, 2016a, s. 12).

Güney Kore’de ulusal öğrenci değerlendirme konusunda merkez hükümeti sorumludur. Ulusal eğitim başarı değerlendirmesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin eğitimsel başarısını ölçmektedir. 2013 yılından itibaren ise ulusal eğitim başarı değerlendirmesi 9 ve 11. sınıflarda tüm öğrencilere uygulanmaktadır. Eğitim performansı ile ilgili ulusal verilerin sağlanması düşük performans gösteren öğrencilerin ve okulların belirlenmesini sağlamaktadır. Böylece düşük performans gösteren öğrencilere düzeltici öğrenme sağlanmaktadır (OECD, 2016a, s. 12).

Güney Kore’de okul başarılarının değerlendirilmesi sonucu, bütün okullarda üstün başarı elde edilmesi için çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Güney Kore’de daha iyi eğitim veren okul ya da başarısı düşük olan okul gibi söylemlere yer verilmemektedir. Diğer yandan düşük başarılı öğrenci tabiri diye de bir durum söz konusu değildir. Çünkü bütün öğrencilerin tek tek öğrenmelerine engel olan durumların tespiti yapılmaktadır. Bu kapsamda öğrenci ile birebir öğretim de uygulanmaktadır.

4.7.3. Güney Kore Eğitim Sisteminin Basamakları

Eğitim sistemi 6+3+3+4 merdiven sistemine dayanmaktadır. Zorunlu eğitim 9 yıl olup ilkokul ve ortaokulu kapsamaktadır (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 11).

4.7.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Güney Kore’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Hükümet 5 yaşına kadar ücretsiz anaokulu eğitimini ülke çapında yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır. Kreşler ve oyun merkezleri 5 yaşına kadar olan çocukların okul öncesi eğitimini sağlayan kurumlardır (UNESCO, 2011a, s. 8). Zorunlu eğitim kapsamında yer almadığı halde anaokulu eğitiminin sağlanması için kurumlar açılması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamalar arasında yer almaktadır. Diğer yandan anaokulunun yönetimi ile ilgili eğitim yasasında çeşitli kararlar alınmıştır.

Güney Kore’de 1949 yılında Eğitim Yasası’nı oluşturan hükümet, anaokullarının yönetimi ile ilgili politikaları formüle etmiştir. Bu doğrultuda Eğitim Yasası uyarınca, hükümet Anaokulu Olanakları Standart Yönetmeliği (1962), Ulusal Anaokulu Müfredatı (1969) ve Erken Çocukluk Eğitimi Teşvik Kanununu (1982) oluşturmuştur. 1992 yılında hükümet, 3 yaşını doldurmuş olan çocukları anaokuluna kabul eden Eğitim Yasası ve Erken Çocukluk Eğitimi Teşvik Yasası’nda reform yapmıştır (MOE, 2019).

Ulusal anaokulu müfredatı ilk müfredatın 1969 yılında kurulmasından itibaren 10 defa yeniden düzenlenmiştir. Öyle ki müfredat 2012 yılında 5 yaşındakilerin tamamına uygulanmıştır. 2013 yılında ise 3-4 yaşındakilerin tamamını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu müfredat hem zihin hem de vücudun dengeli bir şekilde büyümesini teşvik etmek için fiziksel egzersiz, sağlık, iletişim, sosyal ilişki, sanatsal deneyim ve doğa keşif alanlarında çocukların gelişimini teşvik etmek için tasarlanmıştır (MOE, 2019).

Okul öncesi müfredat çalışmaları çocukların fiziksel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu kapsamda oyun yolu ile öğrenmeler gerçekleştirilmektedir.

Anaokulları 3-5 yaşındaki çocukların eğitimi kapsamaktadır. Bu dönemde kapsamlı bir deneyim ve etkinlik temelli entegre eğitim alan çocukların geniş kapsamlı gelişimlerini destekleyen eğitim hizmetleri sunulmaktadır (UNESCO, 2011a, s. 8). Okul öncesi eğitim ders programı fiziksel, sosyal, dilsel ve sorgulama odaklıdır. Okul öncesi öğrenme ve öğretme materyalleri de geliştirilmiştir (UNESCO, 2011a, s. 12).

Güney Kore’de okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okul öncesi okullaşma oranı yüksektir. Okul öncesi eğitim, çocukların ileriki eğitim hayatlarına uyum sağlamada yardımcı olmaktadır.

4.7.3.2. İlköğretim

İlköğretimin temel amaçları arasında hem zihinsel hem de bedensel gelişim için öğrencilere çeşitli deneyimler sağlanması yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamlarındaki problemlerini tanıyarak çözme, kendi duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde ifade edebilme becerisini kazandırma da amaçlar arasında yer almaktadır (UNESCO, 2011a, s. 14).

İlköğretimin amaçları, eğitimin genel amaçları ile tutarlıdır. Bu dönemde çocuklara temel düzeyde anadil, yabancı dil, matematik vb. dersleri verilmektedir. Diğer yandan Güney Kore’de ilköğretim aşamasında karşılaşılan en önemli sorun kalabalık sınıflar olmuştur. Bu sorunun giderilmesine yönelik faaliyetler uygulamaya konmuştur.

Güney Kore eğitim sisteminde öğrencilere yaşamda gerekli olan temel eğitim ücretsiz ve zorunlu olarak verilmektedir. İlköğretimde okullaşma oranı %99,9’dur. İlköğretimin nicel genişlemesi, eğitim için yüksek kamuoyu ve hükümetin eğitim politikalarından kaynaklanmaktadır. Öyle ki öğrenci sayısındaki ani artış ve kırsal nüfusun kentlere göç etmesi sonucu hükümet 1982 yılında fiziksel tesislerin genişlemesini ve modernleşmesini finanse ederek öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarını iyileştirmek için bir eğitim vergisi oluşturmuştur. Bunun sonucunda 1990 yılında sınıf başına düşen öğrenci sayısı 34,8’e düşmüştür. Böylece aşırı kalabalık okullardaki çift vardiya sistemi sonlandırılmıştır (MOE, 2019).

Güney Kore, eğitimin her kademesinde ortaya çıkan sorunlara yönelik kalıcı çözümler geliştirmiştir. Böylece ülke çapında bütün eğitim kademelerinde üstün başarıların elde edilmesi sağlanmıştır.

Güney Kore’de ilköğretim düzeyindeki okullar ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki ayrı düzey olarak yapılandırılmıştır. İlkokul 6 yıl, ortaokul ise 3 yıl olacak şekilde toplamda 9 yıllık zorunlu eğitim uygulanmaktadır.

4.7.3.3. İlkokul

İlkokulda öğrenciler yerleşim bölgelerinde bulunan bir devlet okulunda eğitim almaktadır. Bunun yanında ebeveynler istedikleri takdirde çocuklarını coğrafi olmayan özel bir okula kayıt ettirme olanağına da sahiptir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 12).

Güney Kore’de 6 yaşındaki her çocuk ikametgâh bilgilerine göre bir ilkokula başlamaktadır. İlkokul 6 yıl sürmektedir. İlkokulda öğrencilerin yerleşim yerlerine en yakın okula kayıt olmaları uygulaması Japonya ve Türkiye’de de gerçekleştirilmektedir. Diğer yandan ilkokulda öğrencilere anadil, matematik, fen vb. dersler ile ilgili eğitimler verilmektedir. Bu dersler ileri dönemlerdeki eğitim başarısını destekleyecek ölçüdedir. Bunun yanında İngilizce eğitimi ilkokulda da önemini korumaktadır.

Güney Kore’de öğrenciler ilkokul 3. sınıftan itibaren İngilizce eğitimi almaktadır. İngilizce eğitiminin erken yaşlarda verilmesi için bu eğitime ilköğretim birinci sınıftan itibaren başlanması da hedeflenmektedir. Diğer taraftan her ortaokula bir “native speaker” (konuştuğu dili ana dili olarak konuşan) verilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmen alırken İngilizce bilgisi olanlara öncelik verilmektedir (Levent & Gökaya, 2014, s. 287).

1997 yılında yabancı dil eğitimi geliştirmek için 3 ve 4. sınıflarda haftada 1 saat, 5 ve 6. sınıf öğrencileri için ise haftada 2 saat İngilizce dersi normal müfredatın bir parçası olmuştur. Bu ders saatleri Ulusal Temel Eğitim süresi olarak 34 haftalık okul süresinin minimum saat sayısını göstermektedir. Diğer yandan dönemler hava koşulları, mevsim koşulları, akademik başarı seviyesi ve öğrenmenin doğasına bağlı olarak ayarlanabilmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise için bir derslik dönemi sırasıyla 40 dakika, 45 dakika ve 50 dakikadır (MOE, 2019).

Öğrencilerin etkili öğrenme kazanabilmesi için derse dikkatlerinin çekilmesi gerekmektedir. Çocukların dikkatleri yaşlarına ve gelişimlerine bağlı olarak belli bir süre derse yönlendirilebilmektedir. Bu doğrultuda küçük yaşlarda dikkat dağınıklığı daha fazladır. Bundan dolayı Güney Kore’de ders süreleri, ilkokuldan liseye doğru artış göstermiştir.

4.7.3.4. Ortaokul

Ortaokulun temel amacı zihin ve bedenin dengeli bir şekilde gelişmesini teşvik ederek öğrencilere kendi potansiyellerini keşfetme fırsatı sunmaktır (UNESCO, 2011a, s. 16).

Ortaokul eğitiminin amacı Güney Kore’nin genel eğitim amacına uygundur. Diğer yandan ortaokula yerleştirmelerde adrese dayalı sistem uygulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin evlerine en yakın okullara yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında ortaokulda akademik ve bireysel yetenekleri geliştirecek derslere yer verilmektedir.

Güney Kore’de ortaokulda öğrencilere Korece, İngilizce, ahlak eğitimi, sosyal çalışmalar, matematik, fen bilimleri, pratik çalışmalar, teknik çalışmalar, ev ekonomisi, beden eğitimi, resim ve müzik dersleri verilmektedir.

4.7.4. Güney Kore’de Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi

Kore’de lise eğitimi 3 yıldır. Ortaokullardan mezun olan öğrencilere liseye yerleştirmede merkezi sınav uygulanmamaktadır. Bunun yerine adrese dayalı kayıt sistemi uygulanmaktadır. Bu sayede öğrenciler evlerine en yakın okulu tercih etme durumundadır.

Güney Kore’de 4 tür lise bulunmaktadır. Bunlar genel liseler, özel amaçlı liseler, meslek liseleri ve özerk liselerdir. Ayrıca öğrenci seçim prosedürleri okul türleri ya da okul yerlerine göre (örneğin büyükşehir ve il bölgeleri) farklılık göstermektedir. Bunun yanında Güney Kore’de lise eğitimi zorunlu olmadığı için öğrencilerin giriş ücreti ve okul ücreti ödemeleri gerekmektedir (MOE, 2019). Güney Kore’de lise eğitimi zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranı yüksektir.

Güney Kore’de genel ve mesleki liseler bulunmaktadır. Öğrenciler genel liseye istekleri doğrultusunda sınava girmeden devam etme hakkına sahiptir. Diğer taraftan yetenekleri doğrultusunda meslek liselerine de devam etme hakları bulunmaktadır.

Ortaöğretimde öğrenciler istedikleri okullara başvurmaktadır. Mesleğe kabul ve özel amaçlı liseler oldukça fazla tercih edilmektedir. Öğrencilerin başvurdukları okullardan hangisine yerleşeceğine liselerin önceden belirlemiş oldukları kriterler doğrultusunda karar verilmektedir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 12).

Güney Kore’de özerk amaçlı liseler de bulunmaktadır. Özerk liseler diğer liselere oranla bir müfredat uygulamada daha fazla özerkliğe sahip olan liselerdir. Okul yönetiminde daha fazla özerklik ve hesap verilebilirlik ile çeşitli ve uzmanlaşmış eğitim programları kullanılmaktadır. Bunun yanında Güney Kore’de Özerk Devlet Liseleri ve Özerk Özel Liseleri bulunmaktadır. Özerk Devlet liseleri öğrencileri bölgenin akademik kayıtlarına ve seçim puanlarına göre seçmektedir. Özerk Özel liseleri ise öğrencileri transkript, öğretmen görüşleri, görüşme, öğrencilerin öz yönelimli akademik becerilerini değerlendiren değerlendirmeler doğrultusunda seçmektedir (MOE, 2019).

Adrese dayalı lise yerleştirmelerinde öğrencinin ilköğretim başarısı ve öğretmen görüşleri de etkili olmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler akademik ve mesleki liselere devam etmektedir.

4.7.4.1. Ortaöğretim (Lise) Eğitimi

Lise eğitiminin temel amacı öğrencilerin sağlam bir beden ve zihin ile olgun bir öz kimlik duygusuyla uyumlu bir karakter geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin akademik çalışmalar ve günlük yaşamları için gerekli olan mantıklı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olunması da lise eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Diğer yandan öğrencilerin farklı alanlarda bilgi ve becerileri kazanmalarının sağlanması ve yetenekleri ile ilgi alanlarına uygun bir kariyer oluşturabilmeleri de hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Kore gelenek ve kültürlerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir (UNESCO, 2011a, s. 18).

Lise eğitiminin amaçları eğitimin genel amaçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu dönemde öğrencilerin meslek hayatları ve kariyerleri ile ilgili kendilerini geliştirmeleri de hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler devam ettikleri akademik ve mesleki liselerde kendilerini geliştirme imkânına sahiptir.

Güney Kore’de liseler, akademik genel liseler ve mesleki/teknik liselerden meydana gelmektedir. Akademik liseler ağırlıklı olarak derslere devam etmek isteyen öğrenciler için eğitim veren kurumlardır. Mesleki/teknik liseler ise tarım, imalat, ticaret, balıkçılık ve ev ekonomisi ve işletmeciliği olmak üzere beş dalda eğitim vermektedir (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 11).

Genel liseler tüm lise türlerinin büyük bölümünü oluşturmakta ve çeşitli alanlarda genel eğitim vermektedir. Öğrenciler genelde akademik kayıtları ve bölgedeki seçme sınavı puanlarına göre seçilmektedir. Özel amaçlı liseler ise uzmanlık alanlarında mesleki eğitimi de vermeyi amaçlamaktadır. Özel amaçlı liseler çok sayıda özel parçaya bölünebilmektedir. Bunun yanında fen liseleri, fen biliminde zeki öğrenciler yetiştirirken yabancı dil liseleri ise yabancı dilde yetenekli olan öğrencileri yetiştirmektedir. Ayrıca sanat liseleri sanatçı yetiştirmekte, spor liseleri de sporcu yetiştirmektedir. Endüstri ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş olan liseler ise doğrudan sanayi sektörü ile bağlantılı olan bir müfredata sahiptir (MOE, 2019).

Güney Kore’de yabancı dil, matematik, fen vb. derslerin eğitimin önem verilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel yetenekleri geliştirecek olan müzik, resim, beden eğitimi vb. dersleri ile ilgili faaliyetlere de yer verilmiştir. Lise müfredatı bu çerçevede oluşturulmuştur.

Lise müfredatı temel olarak seçmeli derslere dayanmaktadır. Okutulan dersler arasında Kore dili, ahlaki eğitim, sosyal bilgiler, matematik, bilim teknolojisi ve ev ekonomisi, beden eğitimi, müzik, güzel sanatlar ve yabancı dil gibi dersler yer almaktadır (UNESCO, 2011a, s. 18).

Güney Kore’de lise eğitimi zorunlu olmadığı hâlde okullaşma oranı fazladır. Bu durumun oluşmasında öğrencilere verilmesi hedeflenen yaşam boyu öğrenme ve disiplin etkili olmuştur.

1998 yılında yapılan bir OECD çalışmasında Kore’de tüm eğitim kademelerinde katılımın arttığı belirtilmiştir. Kore’de lise eğitimi almış olan 25-34 yaş grubu, OECD ortalamasının %95 üzerindedir. 1995’ten beri Kore GSMH’nin önemli bir bölümü eğitime ayrılmıştır. Ayrıca özel ders harcamaları için ödemeler de dâhil olmak üzere ailelerin eğitime özel harcamaları da bulunmaktadır (Coolahan, Santiago, Phair, & Ninomiya, 2004, s. 8). Bu durum Güney Kore’de her bireyin kendi eğitiminden sorumlu olduğunu göstermektedir.

4.7.5. Güney Kore’nin PISA Başarısı

Güney Kore 2000 yılından itibaren gerçekleştirilen bütün PISA çalışmalarına katılım göstermiştir.

Tablo 4.9

Güney Kore’nin PISA (2000-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2000	525	547	552
2003	534	542	538
2006	556	547	522
2009	539	546	538
2012	536	554	538
2015	517	524	516
2018	514	526	519

Tablo incelendiğinde Güney Kore’nin okuma, matematik ve fen bilimleri başarı puanlarında azalış ve artışların yaşandığı görülmektedir. Ancak yaşanan bu dalgalanmalara rağmen Güney Kore her üç alanda da OECD ortalamasının üzerinde başarılar elde etmiştir.

Güney Kore OECD'nin 2003 PISA' da ki (Uluslararası Okul Değerlendirme Programı) başarısı matematik, okuma, fen bilimleri ve problem çözme konularında sırasıyla üçüncü, ikinci, dördüncü ve birinci sırada yer almıştır (UNESCO, 2011a, s. 23).

Güney Kore'nin PISA' da ki başarısıyla eğitim politikaları ve sınav sistemleri arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Öyle ki Güney Kore'de uygulanan sınav sisteminde okumaya verilen önem fen bilimlerine oranla artmıştır. Bu durum öğrencilerin okuma alanında kazanımlarının artmasına yol açmıştır. Diğer taraftan PISA'daki okuma başarısının artmasını, yeni ulusal müfredatın okuma ve yazma yoluyla eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini daha fazla öne çıkarması sağlamıştır. Bunun yanında okuduğunu anlamada daha çok düşünme üzerine durulması de etkilidir. Ayrıca üniversite sınavında bulunan kompozisyon bölümü ile hem yazma hem de mantıksal düşünme becerilerinin değerlendirilmesi de PISA'da okuma alanındaki başarının artmasını sağlamıştır (Levent & Gökkaya, 2014, s. 281).

Güney Kore'nin PISA başarısında okuma puanları ele alındığında ortalama bir Güney Koreli öğrencinin okuduğunu anlama konusunda herhangi bir problem yaşamadığı görülmüştür. Bunun yanında fen ve matematik alanlarında da üstün başarılar elde edildiği görülmüştür. Bu durumun oluşmasında Güney Kore'de gerçekleştirilen müfredat çalışmaları, öğretmen politikaları vb. etkili olmuştur.

4.8. Singapur

Singapur Cumhuriyeti doğal kaynaklardan yoksun olan bir ülkedir. Bundan dolayı insan sermayesi en değerli varlıkları olarak kabul edilmektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 1). Başkenti Singapur'dur. Resmi dilleri İngilizce, Çince, Malayca ve Tamilcedir.

4.8.1. Singapur Eğitim Sisteminin Tarihi

Singapur Milli Eğitim Bakanlığının amacı, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarıp bu yeteneklerin en iyi hâle getirilmesini sağlayarak tüm potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin hayat boyu sürecek olan bir öğrenme tutkusunu geliştirmelerinin sağlanması da eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 589).

Singapur akıllı ve geleceğine hazır bir ulus olma yolunda çaba sarf etmektedir. Bunun gerçekleşmesi için temelde gençlerin eğitimi önemlidir. Öyle ki insanların 21. yy. zorluklarını ve değişikliklerini yönlendirmek için yeterliliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu yeterlilikler kişilerin öğrenme-yeniden öğrenme döngüsüne sürekli olarak katılmalarını gerekli kılmıştır (Pei-Ling Tan, Choo, Kang, & Liem, 2017, s. 432).

Singapur'da eğitimin istenilen sonuçlarının örgün eğitimini tamamlayan her bireyde olması amaçlanmaktadır. Singapur'da öğrenciler kendi öğrenmesinden sorumlu olan, öğrenmeyi takip eden, sorgulayan, yansıtan, sebat eden ve kendini yönlendiren kişilerdir. Bunun yanında öğrenciler takımlarda etkin bir biçimde çalışabilen, inisiyatif uygulayan, yenilikçi ve mükemmellik için çalışan aktif birer katılımcıdır (UNESCO, 2011b, s. 1).

Singapur eğitiminde bütün öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması amaçlanmıştır. Bu kapsamda düşünen okullar öğrenen ulus vizyonu geliştirilmiştir.

1997'de gerçekleştirilen Düşünen Okullar Öğrenen Ulus (TSLN) vizyonunda düşünme becerilerinin önemi vurgulanmıştır. Bu vizyonun amacı gençlerde öğrenme ve milliyetçi bağlılık için yaratıcı bir düşünce tutkusu gerçekleştirmektir (Tan, 2006, s. 89).

Öğretmen “Daha Az Öğret, Daha Fazla Bilgi Edin” TSLN'nin kalbinde yer almaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler test ve sınavlara ağırlık vermek yerine daha iyi öğretme, öğrencileri meşgul etme ve onları hayata hazırlama konusunda bir çağrı konumundadır. Bundan dolayı TSLN eğitimde kalitenin özüne gitmektir (Ng, 2011, s. 100).

Bu vizyon ile birlikte öğrencilerin bilgileri ezberlemesinin önüne geçilmek istenmiştir. Öyle ki öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları sağlanarak bilgiyi araştıran ve özümseyen bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır.

Eğitim reformu kapsamında “Düşünen Okullar” teması Singapurlu öğrencilerde bağımsızlık ve yaratıcı düşünceyi benimsetmeyi amaçlamaktadır. “Öğrenen Ulus” ise Singapur hükümetinin vatandaşları arasında bilgi ekonomisi sağlanması için çaba göstermektedir. Singapur'daki yaygın eğitim reformları Singapurluların küresel pazardaki rekabetçiliklerini, yetkinliklerini ve konumlarını geliştirmiştir. Hükümet Singapur felsefesiyle ekonomik büyüme ve politik ısrarı sağlamak için eğitim yolu ile potansiyellerini en üst düzeye çıkararak Singapurlulara daha iyi bir yaşam sağlamayı amaçlamıştır (Ng, 2011, s. 99).

Düşünen okullar öğrenen ulus vizyonu ile öğrencilerin düşünme becerilerine sahip olması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler Singapur eğitim başarısını hem ülke içinde hem de uluslararası alanlarda artırmıştır.

Singapur'da 2000 yılında Zorunlu Eğitim Yasası parlamento tarafından kabul edilmiştir. Zorunlu eğitim Ocak 2003 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Bu yasaya göre zorunlu okul çağındaki bir çocuk 6 yaşın üzerinde ve 15 yaşına geldiğinde, bir ulusal okula öğrenci olarak katılmadığında çocuğun velileri suçlu sayılmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 2). Bu kapsamda 6-15 yaş arasındaki bütün bireylerin zorunlu eğitime katılmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Bunun yanında zorunlu eğitim yasası ile eğitimdeki uygulamaların denetlenmesi de amaçlanmıştır.

2000 Zorunlu Eğitim Yasası, Zorunlu Eğitim Kurulu olarak bilinen bir organın kurulmasını sağlamıştır. Kurul, kanun hükümlerinin ya da herhangi bir düzenlemenin ihlal edilip edilmediğini denetlemektedir. Hükümet ve devlet destekli ilköğretim okullarının, ortaöğretim okullarının ve küçük kolejlerin geliştirilmesi ve idaresinin kontrolü de kurulun görevleri arasındadır. Ayrıca bu kurul özel okulları da denetlemektedir (UNESCO, 2011b, s. 2).

Singapur'da bütün okullarda üstün başarının elde edilebilmesi için okul reformları geliştirilmiştir. Bu kapsamda bütün okullarda teknolojinin ve yabancı dil eğitiminin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

Singapur'daki okul reformu hızla ilerlemiştir. Bu doğrultuda okul müfredatında bilgi teknolojileri etkin hâle getirilmiştir. (Koh, 2002, s. 255). Küreselliğin yerelleştirilmesi için Singapur eğitim politikasında medya ve dijital okuryazarlığına odaklanılmıştır. Diğer yandan birçok ülkede olduğu gibi Singapur'da da İngiliz dili medya okuryazarlığı eğitiminde araç olmuştur (Pei-Ling Tan, Choo, Kang, & Liem, 2017, s. 431).

Singapur'da her okulun bir mükemmellik modeli bulunmaktadır. Bu kapsamda her okul kendi hedeflerinin belirlenmesini sağlamaktadır. Ayrıca kendilerine karşı da kendi ilerlemelerini ölçmektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 7).

Singapur'da okullar ile ilgili üstün başarıya sahip olan okul veya düşük başarılı okul gibi genellemeler bulunmamaktadır. Bu durumun oluşmasında bütün okullarda hedeflenen bir başarı olması etkilidir. Öyle ki bütün okullar bu başarıya ulaşmak için faaliyetler gerçekleştirmektedir.

2002 yılında Singapur ortaokul/lise eğitiminde geniş tabanlı yeterlilikler için inceleme yapılmıştır. Verimlilikten çeşitliliğe, bilimden düşünmeye insanların yaşam boyu öğrenmeleri için çalışmalar yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla dijital teknolojiye odaklanılmıştır. Böylece Singapur eğitim sisteminde teknoloji pedagojik uygulamanın iyileştirilmesi için kilit bir araç olmuştur (Luke, Freebody, Shun, & Gopinathan, 2005, s. 10). 2008 yılından itibaren Singapur eğitim sisteminde güçlü bir sorgulama odaklı bilim müfredatı uygulanmaya başlamıştır (Kim, Tan, & Talaue, 2013, s. 289).

Singapur'un ekonomik büyümeyi sağlaması halkının öğrenme yeteneğine bağlıdır. Bu doğrultuda eğitim sisteminde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin açıkça öğretilmesi önemlidir. Diğer yandan eğitimde öğrenme çıktıları yerine sürece daha fazla vurgu yapılması ve öğretim vizyonunu takip eden bir dizi müfredat girişiminin sağlanması gerekmektedir (Pei-Ling Tan, Choo, Kang, & Liem, 2017, s. 427).

Düşünen Okullar Öğrenen Ulus (TSLN) politikası doğrultusunda müfredatlara daha fazla sorgulamaya dayalı olan etkinlikler dâhil edilmiştir. Singapur'da öğrenciler sıkı çalışmalarının ve çabalarının başarıya ulaşacağı inancındadır. Bu inanç birçok Doğu Asya ülkesinde yaygındır. Bu durum PISA ve TIMSS'de daha yüksek puanlar elde edilmesinde de etkili olmuştur (Singapur Education Review, 2018, s. 3).

Sorgulama odaklı müfredat ile birlikte düşünme yeterlilikleri geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarına yönelik faaliyetlere yer verilmiştir.

Düşünen Okullar Öğrenen Ulus (TSLN) bilgi alışverişi yerine eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu politika 2015 yılında "21. Yüzyılın Yetkinlikleri" çerçevesinde geliştirilmiştir. Daha sonra eğitimin istenen sonuçlarına yansıtılmıştır. Bu doğrultuda güçlü bir doğru ve yanlış duygusu olan, kendine güvenen, uyarlanabilir ve esnek olan, ayırt edici, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan ve etkili bir iletişim kurabilen insanların yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu politika ile kendi öğrenmeleri için sorumluluk alan, öz yönelimli, ekip halinde çalışabilen, risk ve inisiyatif alabilen, yenilikçi ve mükemmellik için çabalayan aktif öğrenciler yetiştirilmesi de amaçlanmıştır (Singapur Education Review, 2018, s. 2-3).

Singapur, eğitimde uluslararası karşılaştırmalı başarıya odaklanmıştır. TSLN girişimi, eğitim esnekliğinin artırılması için tasarlanmıştır. Böylece daha öğrenci merkezli, aktif bir

öğrenmenin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Luke, Freebody, Shun, & Gopinathan, 2005, s. 10).

Singapur'da TSLN doğrultusunda öğrenci merkezli eğitim hedeflenmiştir. Bu kapsamda bütün öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, öğrenmede aktif rol almalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Singapur'da yürürlüğe girmiş olan eğitim reformları, oldukça etkili bir sistem içinde gerçekleşmesi bakımından istisnai bir örnektir. Öyle ki bu eğitim reformları erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar olan oldukça geniş bir yelpazeyi içinde barındırmaktadır (Sharpe & Gopinathan, 2002, s. 151).

Singapur eğitiminde görülen en önemli sorun kalabalık sınıflar sorunudur. Kalabalık sınıflarda bütün öğrencilerle birebir ilgilenme söz konusu değildir. Bu durum eğitim başarısını da düşürmektedir. Ancak Singapur kalabalık sınıflar sorununu çözerek eğitimde üstün başarılar elde edilmesini sağlamıştır.

Singapur'da nüfus yoğunluğunun fazla olması sonucunda eğitim konusunda mevcut okullar sayı olarak ihtiyacı karşılayamamıştır. Bu durum sonucunda sınıfların çok fazla kalabalık olması gibi sorunlar meydana gelmiştir. Ancak bu olumsuz faktörler eğitimde gerçekleştirilen adımlarla avantaja çevrilmiştir. Öyle ki Singapur son yıllarda PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında başarıyı yakalamıştır (Levent & Yazıcı, 2014, s. 123). Diğer yandan hem ülke içinde hem de uluslararası üstün eğitim başarısının sağlanmasında eğitime yapılan yatırımlar da etkili olmaktadır. Singapur devlet harcamalarının önemli bir bölümünü eğitim alanında gerçekleştirmektedir.

Singapur devlet harcamalarının %20'sinden fazlasını oluşturan 8 milyar dolara yakın gelirini eğitim harcamaları için kullanmaktadır. Singapur'da eğitime verilen öncelik, Singapur eğitim sisteminin dünyanın en iyi performans gösteren eğitim sistemlerinden biri olmasına yardımcı olmuştur. Öyle ki Singapurlu öğrenciler sürekli olarak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışması Trendleri (TIMSS) gibi uluslararası karşılaştırmalarda matematik, fen ve dil alanlarında yüksek puanları aldıklarından eğitimde dünya lideri olarak tanınmaktadır (Walker & Musti-Rao, 2016, s. 31).

Singapur’da ekonomik anlamda gelişim sağlanabilmesi için eğitim alanına gereken yatırımlar yapılmıştır. Bu kapsamda eğitimdeki problemler ortadan kaldırılarak uluslararası düzeyde üstün başarılar elde edilmesi sağlanmıştır.

4.8.2. Singapur’da Eğitim Yönetimi

Singapur’da eğitim yönetiminde yetkili olan kurum eğitim müdürlükleridir. Eğitim müdürlüğü, ülkedeki eğitim sorunlarının tespitini gerçekleştirerek bu sorunlara kalıcı çözümler getirme sorumluluğunu üstlenmiştir. Bunun yanında eğitim müdürlüğü, eğitimde başarının artırılmasına yönelik faaliyetleri de gerçekleştirmektedir.

Singapur eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulamasından sorumlu olan idari organ Singapur Eğitim Müdürlüğü (MOE)dür. MOE, Singapur halkını geliştirmeye odaklanmıştır. Bunun bir sonucu olarak küresel ekonominin artan taleplerine çeşitli girişimler ile cevap vermiştir. Bu doğrultuda 1997’de “Düşünen Okullar Öğrenen Ulus” girişi ile öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim üzerine yoğun şekilde odaklanılmıştır. Ayrıca “Daha Az Öğret Daha Fazla Bilgi Edin” ve “Öğretmen Büyüme Modeli” şeklinde adlandırılan mesleki gelişim için mevcut modelin eğitim sisteminin tüm kademelerinde kapasite geliştirme ihtiyacının bulunduğunu vurgulamıştır. Diğer yandan “Daha Az Öğret Daha Fazla Bilgi Edin” girişimi ile öğretmenlerin ve okulların etkili öğretimin temellerine hâkim olmalarına yardımcı olmaya odaklanılmıştır (Walker & Musti-Rao, 2016, s. 30).

Singapur’da bir “Okul Değerlendirme Şubesi” ve bir “Okul Kokpit Yönetim Merkezi” bulunmaktadır. Okul Değerlendirme Şubesi, okul mükemmellik modelinin uygulanmasından sorumludur. Bunlar okulların dış denetimlerini yaparak sürekli okul gelişimini desteklemek için tavsiye ve bilgi sağlamaktadır. Okul Kokpit Yönetim Merkezi ise, okul kokpit sistemini korumaktadır. Ayrıca bunlar yeni IT sistemlerini okullarda koordine etmektedir. Diğer taraftan politika ve prosedür değişiklikleri ile bunların IT sistemleri üzerindeki etkilerini de izlemektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 4).

Singapur eğitim sisteminde etkili bir okul liderliği gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş yükleri oldukça fazladır (Hairon & Dimmock, 2012, s. 405).

Singapur’da okullardaki başarıların artırılması için okul değerlendirmeleri yapılmaktadır. Diğer yandan bu değerlendirmelerin gerçekleştirilmesinde okul müdürü ve öğretmenler görevlidir.

Singapur eğitim sisteminde idari ve profesyonel hesap verilebilirlik birleştirilmiştir. Bu doğrultuda hükümet yıllık hedefler koyarak, okul hedeflerine ulaşmak için destek sağlamaktadır. Daha sonra hedefe ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin okula ve topluma katkıları yanında öğrencilerin performans verileri de ele alınmaktadır. Okullar ve tüm eğitim alanlarındaki bireyler için ödül ve tanıma sistemleri arasında onur ve maaş primleri bulunmaktadır (Singapur Education Review, 2018, s. 4-5).

Singapur'da bulunan her bir okulun başarısı beraberinde bütün ülkede başarının artmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda okul değerlendirme uygulamaları Singapur'da elde edilen başarının sürdürülebilmesine de olanak tanımaktadır. Böylece uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde elde edilen başarının korunması da sağlanmaktadır.

4.8.3. Singapur Eğitim Sisteminin Basamakları

Singapur eğitim sisteminde 4 yıllık "Temel Evre" ve 2 yıllık "Yönlendirme Evresi"nden oluşan ilköğretim 6 yıllık zorunlu eğitim aşamasını kapsamaktadır (Göçen Kabaran & Görgeç, 2016, s. 482).

4.8.3.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim kapsamında anaokulları 3-6 yaş arasındaki çocuklar için yapılandırılmış 3 yıllık bir okul öncesi eğitim programı sunmaktadır. Üç yıllık program kreş, anaokulu 1 ve anaokulu 2'den oluşmaktadır. Bunun yanında çocuk bakım merkezleri de 4-6 yaş arası çocuklara anaokulu programları sunmaktadır. Anaokulları eğitim bakanlığına, çocuk bakım merkezleri ise Toplum Gelişimi Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlıdır (UNESCO, 2011b, s. 6).

Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak okul öncesi eğitim ile ilgili müfredat geliştirilmiştir. Bu kapsamda okul öncesinde çocukların fiziksel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyici çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimde yabancı dil eğitimi de verilmektedir.

Okul öncesi eğitimde çekirdek müfredat olarak adlandırılan HI-Light ile çocukların yaratıcı ifade, dil ve okuryazarlık, dünyanın keşfi, aritmetik, motor becerileri, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine odaklanılmaktadır. Bunun yanında Starlight Okuryazarlığı da HI-Light ile birlikte uygulanan bir programdır. Bu program İngilizce dilinde ve anadilde

sunulan iki dili de geliştirmeyi hedeflemektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 5). Diğer yandan okul öncesi eğitiminin süresi ve okul öncesi programlar ile ilgili de düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Singapur'da anaokulları haftada 5 gün, 3-4 saat gerçekleştirilen derslerden oluşmaktadır. Çocuk bakım merkezleri ise 7 yaşın altındaki çocuklara tam gün ve yarım bakım programları sunmaktadır. Çalışan ebeveynlere güvenilir bakım hizmetleri sağlanmasının yanında okul öncesi çocukları etkili erken çocukluk eğitimi programları aracılığıyla eğiterek geliştirmek için programlar bulunmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 8).

Okul öncesi eğitim; okuryazarlık ve dil becerileri, temel sayı ve basit bilim kavramlarını, sosyal becerileri, yaratıcı ve problem çözme becerilerini, müzik ve hareket eğitimi ile dış mekân oyununu geliştiren etkinlikleri içermektedir. Okul öncesi eğitimde çocuklar iki dilde eğitim almaktadır (UNESCO, 2011b, s. 9). Singapur'da yabancı dil eğitimleri küçük yaşlarda verildiği için daha kalıcı öğrenmeler elde edilmiştir.

Singapur'da yeni okul öncesi müfredat çerçevesi 20 Ocak 2003'te başlatılmıştır. Bu müfredat Ulusal Eğitim Enstitüsünden öğretim görevlileriyle yakın iş birliği içinde tasarlanmıştır. Ocak 2001 ve Kasım 2002 dönemlerinde müfredat okul öncesi merkezlerde test edilmiştir. Singapur'da kaliteli bir okul öncesi eğitimin temel ilkesi olarak kabul edilmektedir. Anaokulu eğitiminin rolü çocukları yaşam boyu öğrenmeye hazırlamaktır. Bu doğrultuda anaokulu eğitimi çocuğun bütünsel gelişimini desteklemektedir (UNESCO, 2011b, s. 9). Çocuğun gelişim ve öğrenmesindeki bütünsel yaklaşımı ile ilgili olarak estetik ve yaratıcı ifade, çevre bilinci, dil ve okuryazarlık, motor beceri geliştirme, aritmetik, kişisel ve sosyal farkındalık olmak üzere altı kritik öğrenme deneyim alanı belirlenmiştir (UNESCO, 2011b, s. 10).

2003 yılından beri Singapur Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına ilişkin olarak oyuna önem vererek daha çocuk merkezli bir öğretime yönelmiştir. Hükümet oyun müfredatını benimsemek için okul öncesi eğitimi teşvik etmede tüm okul öncesi öğretmenleri ve okul müdürleri için ülke çapında bir eğitim sağlamıştır (Ng, 2011, s. 91).

Okul öncesi eğitimde oyun modeli ile verilen öğrenmelerde çocuklar aktif rol oynamaktadır. Bundan dolayı öğrenmelerde kalıcılık elde edilebilmektedir. Bunun yanında değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlayabilmek için Singapur'da okul öncesi eğitim kapsamında yeni çalışmalara yer verilmektedir.

Kasım 2010’da Singapur Okul Öncesi Akreditasyon Çerçevesi(SPARK) başlatılmıştır. SPARK’ın temelini çocuk, vizyonlu liderlik, etkili profesyonellik, büyüme için ortaklık ve amaç için yenilikçilik değerleri oluşturmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 11). Bunun yanında okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile ilgili çalışmalara da yer verilmektedir.

Düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime katılmalarına yardımcı olmak için KidSTART adlı pilot bir program uygulanmaktadır (Singapur Education Review, 2018, s. 5). Böylece okul öncesi eğitim kurumlarında okullaşma oranlarında artışlar yaşanmaktadır.

Singapur’da aileler okul öncesi eğitimin önemini bilincindedir. Bundan dolayı okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %100’e yakındır (Levent & Yazıcı, 2014, s. 123). Okul öncesi eğitim, çocukların ileriki öğrenmelerini de kolaylaştırmaktadır.

4.8.3.2. Temel Eğitim (İlkokul)

İlköğretimin genel amacı çocuklara İngilizceyi, anadili ve matematiği iyi bir şekilde kavratmaktır. İlkokul müfredatı çok yönlü bir öğrenme deneyimi için tasarlanmıştır. İlkokul müfredatı eğitimin üç ana yönüne odaklanmıştır. Bunlardan ilki iyi bir akademik temel oluşturmak için dil, matematik, bilim, sosyal çalışma, sanat, zanaat ve müzik gibi bir dizi farklı ders eğitimini kapsamaktadır. İkincisi, çocuğun düşünme, süreç ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanan bilgi becerilerinin çeşitli konularda öğretilmesidir. Üçüncüsü ise çocuklara ses değerlerini aşilayarak onları yaşam boyu sorumlu bir yetişkin olarak alma üzerine odaklanan karakter gelişimidir (UNESCO, 2011b, s. 11).

Singapur’da küçük yaşlardan itibaren yabancı dil eğitimine yer verilmektedir. Bundan dolayı ortalama bir Singapur’lu öğrencinin yabancı dil seviyesi oldukça iyi seviyede bulunmaktadır.

Singapur eğitiminin temel özelliği çok kültürlü eğitiminin yanı sıra çift dilli eğitim sisteminin benimsenmesidir. Çift dilli eğitim ile birlikte öğrenciler İngilizce eğitimi almaktadır. İngilizce ile beraber öğrenciler kendi kimlik, kültür, değer ve gelenekleri korumak için ana dillerini (Çince, Malay, Tamil) de öğrenmektedir. Singapur eğitim sistemi öğrenciler de bütünsel gelişimi ön planda tutmaktadır. Singapur eğitim sisteminde değer ve sekiz temel beceri üzerinden öğrencileri bütüncül olarak yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu değer ve sekiz temel beceri; karakter gelişimi, kişisel yönetim becerisi, sosyal ve işbirlikçi becerisi, okuryazarlık ve matematik becerisi, iletişim becerisi,

bilgi edinme becerisi, düşünme becerisi ve yaratıcılık ile bilgiyi uygulama becerisidir (Bal & Başar, 2014, s. 588-589).

Singapur'da temel eğitim 2000 yılından itibaren zorunlu hâle getirilmiştir. Singapur halkının okuryazarlık oranı %95'tir. Singapur'da öğrenciler ilk olarak temel eğitim almaktadır. Temel eğitimini alan öğrenciler bitirme sınavlarına girmektedir. Singapur'da öğrenciler ortaöğretim okullarından sonra özel kolejlere gitmekte ya da girecekleri sınavla devlet üniversitelerine kayıt yaptırabilmektedir (Türk, Ünsal, & Karadağ, 2016, s. 33-34). İlköğretim 4 yıllık bir hazırlık aşamasından ve 2 yıllık bir oryantasyon aşamasından meydana gelmektedir. 2000 Zorunlu Eğitim Yasasına göre zorunlu olan ilköğretim Ocak 2003'ten beri uygulanmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 6).

Tipik bir Singapur ilköğretim öğrencisi 7 yaşından itibaren yılda en az 2 kez sınavlar ile düzenli olarak test edilmektedir. Öğrenciler ilköğretim 4. sınıfın sonunda farklı sınıflara öğrenme yeteneklerine göre geçmektedir. İlköğretim 6. sınıfın sonunda öğrenciler elde ettikleri notlara dayanarak Singapur ortaokullarına yerleştirilmek üzere İlkokul Bitirme Sınavlarına (PSLE) girmektedir (Ng, 2011, s. 99).

Singapur'da ilköğretimde dersler öğrenci seviyelerine göre gruplandırılmıştır. Bu kapsamda EM1, EM2 ve EM3 grupları oluşturulmuştur.

Singapur'da ilköğretim 1. ve 4. sınıflar arasındaki 4 yıllık temel evre ile ilköğretim 5. ve 6. sınıflarını kapsayan 2 yıllık yönlendirme evresinden meydana gelmektedir. İlköğretimin genel amaçları arasında öğrencilere iyi bir İngilizce, anadil ve matematik eğitimi verilmesi bulunmaktadır. İlköğretimde okul ücretsizdir. Fen dersi ilköğretim 3. sınıfta öğrencilere verilmektedir. Yönlendirme evresinin 5. ve 6. sınıflarında öğrenciler yetenekleri doğrultusunda EM1, EM2 ve EM3 adlı üç dil stream grubundan birine yerleştirilmektedir. İlköğretim 5 ve 6. sınıflarda öğrencilere İngilizce, anadil (Çince, Malayca ve Tamilce), matematik, fen, sosyal bilimler, müzik, sanat, beden eğitimi, vatandaşlık ve ahlak eğitimleri verilmektedir. Diğer taraftan tüm seviye gruplarındaki EM1, EM2, EM3 öğrencilere aynı eğitim programı farklı zorluk derecelerinde verilmektedir (Bal & Başar, 2014, s. 590).

Hazırlık aşaması örgün eğitimin ilk aşamasıdır. İlk 4 yıl İngilizce, anadil (Çince, Malayca veya Tamilce) ve matematik dersine ağırlık verilmektedir. Bu dönemde alınan diğer dersler ise vatandaşlık ve ahlak eğitimi, sosyal bilgiler, sanat ve zanaat, müzik, sağlık eğitimi ve beden eğitimidir. İki yıllık oryantasyon aşamasında EM1, EM2 ve EM3 akışları olmak

üzere üç ana dil akışı mevcuttur. 2004 yılından itibaren EM1 ve EM2 akışları arasındaki ayırım kaldırılmıştır. Okullara, öğrencilere en eğitici değeri sağlayacak şekilde yetenekleri kullanarak gruplandırma özerkliği verilmiştir (UNESCO, 2011b, s. 12).

EM1 grubu en üst dil seviyesinde eğitim alırken, EM2 ikinci düzeyde, EM3 ise temel dil seviyesinde eğitim vermektedir.

İlköğretim 1. sınıfta tüm öğrenciler en yüksek ve en düşük performans gösterenlerin geniş yayılımının ele alınması için okuma ve sayısal yetenekleri değerlendirilerek taranmaktadır. İlkokulda zayıf İngilizce becerileri olan öğrencilere yönelik olarak Öğrenme Destek Programı (LSP), adlı özel bir erken müdahale programından yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda nitelikli öğretmenler düzenli olarak derslerde öğrenmeye erişme becerisine sahip olana kadar küçük gruplar halinde günde yarım saat boyunca öğrencilere yardım etmektedir. Bunun yanında Öğrenme Destek Matematikleri (LSM) adlı LSP'ye benzer bir program daha bulunmaktadır. Bu program ise matematik dersinde başarıyı elde etmek için kullanılmaktadır. LSM ile nitelikli bir öğretmen öğrencilere yardımcı olmaktadır (Singapur Education Review, 2018, s. 3).

İlkokulda İngilizce, matematik ve ana dilinin yanında sanat, müzik, karakter ve vatandaşlık eğitimi dersleri verilmektedir. Bilim ilköğretim 3. sınıfta tanıtılmaktadır. Her ilköğretim seviyesinde öğretmenler, her öğrencinin öğrenme hızını düşünmektedir. Bu doğrultuda gerektiğinde öğrencilere ek yardım sağlamaya yönelik programlar uygulanmaktadır. İlköğretim 4. sınıfın sonunda yapılan okul sınavının sonuçlarına göre öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 5).

Singapur'da öğrencilerin her bir ders kapsamında belirli bir seviyeye getirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda gerekli görüldüğü durumlarda öğrenciler, öğretmenlerden birebir eğitim almaktadır. Bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin bireysel başarılarında artışlar yaşanmaktadır. Bu sayede ülke genelinde de eğitimde üstün başarılar elde edilmiştir.

4.8.4. Singapur'da Ortaöğretime (Lise) Geçiş Sistemi

Singapur'da ortaöğretime yerleştirmede zorunlu eğitim sonrasında yapılan ilköğretimi bitirme sınavı (PSLE) etkili olmaktadır.

İlköğretim Okulu Bitirme Sınavı (PSLE)nin amacı öğrencilerin ortaöğretime uygunluğunu değerlendirmek ve onları doğru olan bir ortaöğretim kurumuna yerleştirmektir. Yerleştirmede öğrencilerin yetenekleri ve öğrenme hızları etkili olmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 13). Gerçekleştirilen PSLE sonuçlarına göre öğrenciler akademik ilerlemelerine ve ilgi alanlarına uygun olan bir ortaöğretim kurumuna devam etmektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 2).

PSLE sınavında İngilizce, anadil, matematik ve fen dersleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca isteğe bağlı olarak ileri anadil soruları da sorulabilmektedir. Diğer taraftan EM3 grubundaki öğrencilere temel İngilizce, temel anadil ve temel matematik ile ilgili sorulardan oluşan bir sınav yapılmaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 591).

Singapur'da ortaöğretimde özel/hızlı(açık), normal(akademik) ve normal(teknik) programlar bulunmaktadır. Öğrenciler PSLE sonuçlarına göre bu kurumlara yerleştirilmektedir.

Singapur'da bitirme sınav sonuçları açıklanmadan önce okullarında çok başarılı olmuş olan yetenekli öğrenciler bazı başarılı ortaöğretim kurumlarına doğrudan kabul edilmektedir. Bu süreçteki okullar internette duyurulmakta ve öğrencilere en fazla üç okul tercih etme hakları verilmektedir. Tercihler sonrasında öğrenciler aileleri ile birlikte okullarda görüşme yapmaktadır. Görüşme sonrasındaki yapılan değerlendirmeler ile okula gitme hakkına sahip olan öğrenciler ilan edilmektedir (Zayımoğlu Öztürk, 2014, s. 222-223).

Singapur'da öğrencilerin ilköğretim başarı seviyeleri katılacakları PSLE sınavının kapsamını da etkilemektedir. Bu kapsamda EM1, EM2 ve EM3 başarı gruplarına göre sınav kapsamına dâhil edilen dersler de belirlenmiştir.

Bir öğrenci EM1 ve EM2 akışında ise PSLE'de İngilizce, anadil (Çince, Malayca, Tamilce), matematik ve fen derslerinden oluşan sınava girmektedir. EM1 akışında ise anadili (yüksek Çince, Yüksek Malay ve Yüksek Tamil) düzeyinde ek bir makale içinde katılabilmektedir. Diğer yandan bir öğrenci EM3 akışında ise PSLE'de üç ana konu olan İngilizce, temel yeterlilik düzeyindeki anadil ve matematiğe katılmaktadır. PSLE sınavına katılarak ilköğretimi başarı ile tamamlayan tüm öğrenciler ortaöğretime devam etmektedir. Öğrenciler PSLE sonuçlarına göre orta seviyedeki özel-hızlı, normal-akademik ya da normal-teknik programlara yerleşmektedir (UNESCO, 2011b, s. 14). Diğer yandan Singapur eğitim sisteminde okulların seviyeleri düzeylerine göre adlandırılmıştır. Öyle ki lise ve dengi okulların düzeyi "A" seviyesi, liselere hazırlık seviyeleri "O", ortaokul

düzeyinde yer alan okullar ise “N” seviyesi olarak adlandırılmıştır (Türk, Ünsal, & Karadağ, 2016, s. 34).

PSLE’de ilk %10’a giren öğrenciler özel kursa gitmeyi tercih edebilmektedir. Diğer öğrenciler Expres kursuna ya da normal kursa yerleştirilmektedir. Özel ve Expres kursları Singapur-Cambridge Genel Eğitim Sertifikası olağan seviyesi (GCE O seviyesi) sınavına götüren 4 yıllık programlardır. Normal kurs ise GCE N seviyesi sınavına götüren 4 yıllık bir program sunmaktadır. 2008 yılından başlayarak Özel ve Hızlı Kurslar “Hızlı Kurs” ile birleştirilmiştir (UNESCO, 2011b, s. 6).

Singapur’da öğrenciler PSLE sınavından aldıkları başarı puanlarına göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir. Bu doğrultuda bir öğrencinin ilköğretimdeki başarısı arttıkça PSLE’deki başarısı da artış göstermektedir.

4.8.4.1. Ortaöğretim

Singapur’da ortaöğretimin genel amacı ahlaki doğrulara sahip olan, bireysel ya da grup içerisinde çalışabilen, girişimci, yenilikçi bireyler yetiştirebilmek ve ileriki öğrenim hayatları için öğrencilerde alt yapı oluşturmaktır. Singapur ortaöğretim sistemi ise akademik ve teknik olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Ortaöğretimde öğrenim süresi, eyaletlere göre 4-5 yıl olacak şekilde farklılık göstermektedir (Türk, Ünsal, & Karadağ, 2016, s. 34).

Normal program Normal (Teknik) ve Normal (Akademik) olmak üzere iki programdan oluşmaktadır. Normal (Teknik) program öğrencileri teknik veya ticari kurumlarda teknik mesleki eğitim ve öğretime yönlendirmektedir (UNESCO, 2011b, s. 14-15). Normal akademik program ise akademik anlamda ilerleme sağlayacak olan öğrencilere verilmektedir.

Normal programda öğrenciler normal akademik ya da normal teknik programlarından birini tercih etme hakkına sahiptir. Normal programda yer alan öğrenciler 4 yılı tamamladıktan sonra GCE “N” adı verilmiş olan düzey belirleme sınavlarına girmektedir. Diğer yandan sınav sonucunda başarılı olan öğrenciler 1 yıl daha ortaöğretime devam ederek GCE “O” düzeyinde yer alan sınava girmeye de hak kazanmaktadır. Ayrıca açık programdaki öğrenciler 4 yılı tamamladıklarında “O” düzeyi sınava girmektedir. “O” düzeyi sınavda başarılı olan öğrenciler Genç Kolejlerine, Politekniklere ya da Teknik Enstitülere de devam etme hakkı kazanmaktadır. “N” düzeyi sınavda başarılı olamayan

öğrenciler ise Teknik Eğitim Enstitülerinde teknik ve mesleki eğitim almaktadır (Bal & Başar, 2014, s. 591).

Singapur'da bütün ortaöğretim kurumlarında öğrencilere anadil, İngilizce, matematik, fen bilimleri, edebiyat, tarih, coğrafya, el sanatları, vatandaşlık ve ahlak eğitimi, teknoloji eğitimi, sosyal çalışmalar, beden eğitimi, resim ve müzik gibi dersler okutulmaktadır. Diğer yandan özel kursta öğrencilere temel derslerin yanında üst düzeyde yabancı dil eğitimi de verilmektedir.

Özel kursta öğrencilere normal beşeri bilimler, matematik ve fen konularına ek olarak İngilizce ve yüksek derecede Çince, Malayca veya Tamilce dillerinden bir tanesinin eğitimi verilmektedir. 7 ve 8. sınıf öğrencilerine ortak bir öğretim programı verilmektedir. 9 ve 10. sınıf öğrencilerine iki dil ve seçmeli ders seçimlerini içeren bir çekirdek müfredat sunulmaktadır. Bu kurs hem anadili hem de İngilizcesi iyi olan ve PSLE'de iyi bir puan alan öğrenciler için uygundur. Hızlı kurs ise GCE O seviyesine giden 4 yıllık bir kurstur. Burada öğrencilere İngilizcenin yanında Çince, Malayca veya Tamilce öğretilmektedir. Normal kurs GCE N seviye sınavına götüren 4 yıllık bir program sunmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrencilere GCE O sınavına hazırlanmaları için beşinci yılları olan bir yıl verilmektedir. Bu dersteki öğrenciler N(A) ya da N(T) programlarını izlemektedir. N(A) müfredatı İngilizce, anadil, matematik ile özel ve hızlı kursa benzer çeşitli dersleri içermektedir. N(T) kursu İngilizceyi temel düzeyde, ana dili okuduğunu anlama ve sözel yeterlilik kapsamında ve matematik, bilgisayar uygulamaları, teknik çalışmalar gibi teknik ve pratik ön yargıya sahip konuları içermektedir. Öğrenciler ortaokul seviyelerinde bir dersten diğerine geçebilmektedir. Okullar öğrencilerin dersler arasında dolaşmalarına ilişkin adil ve doğru karar alınmasını sağlamak için öğrencilerin performans ve ilerlemelerinin kaydını tutmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 16).

Akademik olarak eğitilmiş olan ve gerekli GCE O seviye niteliklerine sahip olan öğrenciler kolejlerde, merkezi enstitülerde ve üniversite öncesi merkezlerde lise sonrası eğitim için başvurma hakkına sahiptir. Bu çalışmalar GCE A seviyesine götürmektedir. Üniversitelere kabul bu sınavdaki başarıya bağlıdır (UNESCO, 2011b, s. 19).

Singapur'da ortaöğretim sonunda öğrenciler 3 yıllık Merkezileştirilmiş Enstitüler, 3 yıllık Politeknikler, 2 yıllık Kolejler veya 1-2 yıllık Teknik Eğitim Enstitülerinde öğrenimlerine devam etmektedir (Göçen Kabaran & Görgeç, 2016, s. 482).

Singapur'da ortaöğretimde GCE O seviyesi, GCE A seviyesi gibi başarı grupları oluşturulmuştur. Bu başarı grupları öğrencilerin üniversitede eğitimlerine devam edecekleri bölümlerin belirlenmesinde de etkilidir. Diğer yandan Singapur'da ortaöğretim sonrası eğitim de yaygındır.

4.8.4.2. Ortaöğretim Sonrası Eğitim

Singapur'da 2008 yılından itibaren eğitimlerini ortaokul ve ortaokul sonrasında bitiren öğrencilere eğitim bakanlığı tarafından Okul Mezuniyet Belgesi adı verilen kapsamlı bir okul referansı verilmektedir. Burada her öğrencinin akademik ve akademik olmayan başarıları ile kişisel özelliklerinin bir tanımı bulunmaktadır (UNESCO, 2011b, s. 19).

Ortaöğretili tamamlayarak gerekli GCE O seviye niteliklerine sahip olan öğrenciler üniversite öncesi eğitim için kolejlerde (iki yıllık programlar) ve merkezi enstitülerde (üç yıllık programlar) eğitim almaktadır. Bu durum öğrencileri GCE A seviyesine götürmektedir. Daha fazla uygulamaya yönelik olan bir yükseköğretim kurumunu tercih eden ve gerekli GCE O seviyesi notlarına sahip olan öğrenciler mühendislik, işletme çalışmaları, muhasebe ve denizcilik gibi alanlarda çok çeşitli kursla sunan politeknikte 3 yıllık diploma programını seçme hakkına sahiptir. Ayrıca GCE O ya da GCE N seviye sertifikasına sahip olan öğrenciler Teknik Eğitim Enstitüsü tarafından sunulan tam zamanlı dersleri de seçebilmektedir. Böylece Ulusal Master ITE Sertifikası ve Yüksek Ulusal ITE'ye gidebilmektedir. Bu kurslarda başarılı olanlar diploma programları için politekniklere de geçebilmektedir. Üniversitelere kabul ise Singapur Cambridge GCE A seviyesindeki kamu sınavındaki akademik performansa bağlıdır (UNESCO, 2011b, s. 6).

Singapur'da ortaöğretim sonrası eğitim kapsamında öğrencilerin derslerindeki başarılarına bağlı olarak kolejlerde eğitim almaları sağlanmaktadır. Bu kapsamda verilen eğitimler sonunda öğrencilere sertifika verilmektedir.

4.8.5. Singapur'un PISA Başarısı

Singapur 2009 yılından itibaren PISA' ya katılım göstermiştir. Katıldığı yıldan itibaren bütün alanlarda üst seviyede başarı göstermiştir.

Tablo 4.10

Singapur'un PISA (2009-2018) Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı

Yıllar	Okuma	Matematik	Fen Bilimleri
2009	526	562	542
2012	542	573	551
2015	535	564	556
2018	549	569	551

Tablo incelendiğinde Singapur'un PISA'ya ilk defa 2009 yılında katılım gösterdiği görülmektedir. Diğer yandan katılım gösterdiği her PISA çalışmasında okuma, matematik ve bilim alanlarında yüksek başarıya sahip olduğu görülmektedir.

2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) katılan 65 ülke ve ekonomiden Singapur öğrencileri okumada 5. matematikte 2. bilimde ise 4. sırada yer almıştır. Bunun yanında Singapur her üç alanda da en iyi performans gösteren öğrencilerin ikinci en yüksek oranına (%12.3) sahiptir. PISA 2009'daki iyi performans güçlü bir bilgi birikiminin ötesinde öğrencilerin eleştirel düşünme ve gerçek hayat problemlerini, toplumda ve iş yerinde becerilerini çözme yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir. Okuma alanında Singapur öğrencileri Avustralya, ABD ve Birleşik Krallık gibi İngilizce konuşan ülkelere daha iyi performans göstermiştir. Okuma alanında %15,7 matematikte %35,6'ya ve bilim alanında %19,9 orana sahiptir (UNESCO, 2011b, s. 21).

Singapur 2015 PISA sonuçlarına göre okuma, fen bilgisi, matematik ve problem çözme alanlarında ortalama olarak 1. sırada yer almaktadır. Bu başarı hem kız hem de erkek öğrencilerde kendisini göstermektedir. Diğer taraftan Singapur'da en düşük performanslı öğrenciler, OECD ortalamasından daha yüksek bir performans sergilemektedir (Singapur Education Review, 2018, s. 2).

Singapur PISA'ya 2009 yılından itibaren katılım göstermesine rağmen katıldığı yıldan itibaren okuma, fen ve matematik alanlarında ilk sıralarda yer almayı başarmıştır. Bu başarının sağlanmasında Singapur'da gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, öğretmen yetiştirme programları, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler gibi birçok unsur etkili olmuştur.

4.9. Türkiye ile Araştırmaya Konu Olan Ülkelerin Zorunlu Eğitim Yapılarının Karşılaştırılması

Türkiye ile araştırmaya konu olan ülkelerin zorunlu eğitim yılları, okul öncesi yaş aralıkları ve ilkokula başlama yaşları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.11

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un Zorunlu Eğitim Yapılarının Karşılaştırılması

	Zorunlu Eğitim Yılı	Okul Öncesi Yaş Aralığı	İlkokula Başlama Yaşı	Zorunlu Eğitim Yaş Aralığı
Türkiye	13	3-5	6	5-18
Almanya	9	3-5	6	6-15
Avusturya	9	3-5	6	6-15
Finlandiya	9	1-6	7	7-16
İsveç	9	1-6	7	7-16
Hong Kong	12	3-6	6	6-18
Japonya	9	3-6	6	6-15
Güney Kore	9	3-6	7	7-16
Singapur	6	3-6	7	7-13

Tablo incelendiğinde zorunlu eğitim yıllarının Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Japonya ve Güney Kore'de 9 yıl olduğu görülmüştür. Diğer yandan Singapur'da 6 yıl, Türkiye 13 yıl, Hong Kong'da ise 12 yıl zorunlu eğitim verilmektedir. Türkiye'deki zorunlu eğitim yılının ilk senesi okul öncesi kapsamındadır. Okul öncesi eğitim kapsamı dışı tutulduğunda Türkiye ile Hong Kong'un zorunlu eğitim yılları 12 yıldan meydana gelmektedir.

Türkiye'de 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim(lise) zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Okul öncesi eğitim, öğrencilerin ileriki eğitim hayatlarındaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bundan dolayı Türkiye'de okul öncesi eğitim 1 yıl zorunlu hâle getirilmiştir. Bu zorunluluğun getirilmesindeki temel amaç ülkedeki 5 yaşına gelmiş olan bütün çocukların gelişimlerine uygun olacak eğitimlerin kazandırılmasının hedeflenmesidir. Diğer yandan Türkiye'de velilerin istekleri doğrultusunda 3-5 yaş arasında bulunan bütün çocukların okul öncesi eğitim hakları bulunmaktadır.

Araştırmaya konu olan ülkelerde okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Buna rağmen bütün ülkelerde okul öncesi eğitim çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda okul öncesi müfredat programları hazırlanmaktadır. Ayrıca okul öncesinde okullaşma oranları da yüksektir. Bu doğrultuda tablo incelendiğinde okul öncesi eğitime başlama yaşı Türkiye ve Almanya'da aynıdır. Diğer yandan Avusturya, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'da da okul öncesi eğitime başlama yaşı 3-6 yaş aralığında bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimi yaş aralıkları ele alındığında Türkiye ve Almanya'da 3-5 yaş arasındaki çocukların bu kapsamda yer aldığı görülmektedir. Avusturya, Japonya, Güney Kore ve Singapur'da ise 3-6 yaş aralığındaki çocuklar okul öncesi eğitim kapsamında bulunmaktadır. Finlandiya ve İsveç'te 1-6 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi eğitim hakları bulunmaktadır. Bu ülkelerde 1-2 yaş aralığındaki çocuklar kreşlere gitmektedir. Kreşler, genellikle çalışan anne ve babaların çocukları için bulunmaktadır. 2-6 yaş aralığındaki çocuklar ise okul öncesi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği kurumlara devam etmektedir.

İlkokula başlama yaşı ele alındığında Türkiye, Almanya, Avusturya, Hong Kong ve Japonya'da 6 yaşındaki çocukların ilkokula başladıkları görülmektedir. Diğer yandan Finlandiya, İsveç, Güney Kore ve Singapur'da ilkokula başlama yaşı 7 olarak belirlenmiştir.

Ülkeler arası zorunlu eğitim yaş aralıkları ele alındığında Türkiye'de 5-18 yaş aralığındaki çocukların zorunlu eğitim kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında 5 yaş Türkiye'de okul öncesi zorunlu eğitimin gerçekleştiği yaşı temsil etmektedir. Okul öncesi kapsam dışı tutulduğunda Türkiye ile Hong Kong'un zorunlu eğitim yaş aralıkları 6-18 yaş aralığında olup ortaktır. Diğer yandan Almanya, Avusturya ve Japonya'nın zorunlu eğitim yaş aralıkları 6-15 yaşları kapsamaktadır. Finlandiya, İsveç ve Güney Kore'de ise zorunlu eğitim yaş aralığı 7-16 arasındadır. Diğer ülkelerden farklı olarak Japonya'nın zorunlu eğitim yaş aralığı 6-15, Singapur'un zorunlu eğitim yaş aralığı ise 7-13 arasında bulunmaktadır.

Zorunlu eğitim yaşları ele alındığında Türkiye'nin ve Hong Kong'un en geniş yaş aralığına sahip olduğu görülmektedir. Hong Kong uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde üst sıralarda yer alırken Türkiye uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde istenen başarıyı elde edememiştir. Bu durum zorunlu eğitim yılındaki öğrenmelerde birtakım sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlar derslerde kullanılan öğretim teknikleri, öğretmen yeterlilikleri, öğrenci disiplininin sağlanması, eğitimde teknoloji eğitiminin kullanılması gibi alanlarda kendisini göstermektedir.

4.10. Türkiye ile Araştırmaya Konu Olan Ülkelerin Ortaöğretime Geçiş Sürecinin Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'da ortaöğretime geçişlerde uygulanan politikalar karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.12

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un Ortaöğretime Geçiş Politikaları

	Öğretmen Notu	Sınav	Adrese Dayalı Yerleştirme
Türkiye		X	X
Almanya	X		
Avusturya	X		
Finlandiya	X		
İsveç	X		
Hong Kong	X		
Japonya		X	
Güney Kore			X
Singapur		X	

Tablo incelendiğinde ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede öğretmen notları, merkezi sınav ve adrese dayalı yerleştirmelerin etkili olduğu görülmektedir. Türkiye'de ortaöğretime yerleştirmede gerçekleştirilen son değişiklik ile birlikte hem merkezi sınav uygulaması hem de adrese dayalı yerleştirme yapılmaktadır. Her iki uygulamayı gerçekleştiren tek ülke Türkiye'dir.

Öğretmen notlarının ortaöğretime yerleştirmede etkili olduğu ülkeler/eyalet Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç ve Hong Kong şeklindedir. Bu yerleştirmeyi benimseyen Finlandiya ve Hong Kong PISA'da en üst sıralarda yer almaktadır.

Merkezi sınavla yerleştirmeyi gerçekleştiren ülkeler ise Japonya ve Singapur ve Türkiye şeklinde kendisini göstermektedir. Bu ülkeler arasından Singapur PISA'da en başarılı ülkeler arasında en üstte yer almaktadır. Diğer yandan Japonya'nın PISA başarısı da oldukça yüksektir.

Adrese dayalı yerleştirmenin gerçekleştiği ülkeler ise Güney Kore ve Türkiye şeklindedir. Güney Kore'de PISA da başarılı olan ülkeler arasında yer almaktadır.

4.11. Türkiye ile Araştırmaya Konu Olan Ülkelerin PISA Başarılarının Karşılaştırılması

PISA OECD tarafından finanse edilmektedir. Ayrıca PISA eğitimin işlevini ölçmek ve değerlendirmek için yapılan bir araştırmadır. PISA araştırması ilk defa 2000 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemden itibaren her 3 yılda bir yapılmaktadır. Araştırma, OECD üyesi ülkeler ile diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) zorunlu eğitimlerini bitiren öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda PISA araştırmasının hedef kitlesi 7. sınıf ve üzerindeki sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerdir (MEB, 2016, s. 6).

PISA sonuçlarıyla birlikte bu araştırmaya katılan ülkeler, belli yaş grubundaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki aynı yaş grubundaki öğrenciler ile okuma, matematik ve bilim alanındaki başarıları arasındaki farkı görebilmektedir. Bu sayede yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin bulunduğu ülkelerin eğitim sistemlerindeki güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılması sağlanabilmektedir.

Araştırmaya konu olan ve PISA'ya katılan OECD üyesi olmayan ülkeler Doğu ve Güneydoğu Asya bölgesinde bulunan Hong-Kong-Çin ve Singapur'dur. Araştırmaya konu ve PISA'ya katılan OECD üyesi olan ülkeler ise Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Japonya, Kore ve Türkiye'dir.

Okuma becerilerinde, öğrencilerin yazılı olan bir bilgiyi anlama ve yorumlama becerileri üzerinde odaklanılmaktadır. Bu doğrultuda PISA araştırmasında okuma becerileri kişinin topluma katılarak bilgi ve potansiyelini geliştirme düzeyini ortaya koymaktadır. Diğer yandan yazılı metinlerin anlaşılması, kullanılması ve üzerinde düşünülmesi okuma becerileri kapsamında yer almaktadır. Kısaca okuma becerilerinde, öğrencilerin verilen okuma metnindeki bilgiye ulaşma, bilgiyi hatırlatma ve yorumlama ile kendi düşüncesini yansıtabilme becerileri ölçülmektedir (MEB, 2016, s. 28).

PISA'daki matematik okuryazarlığı ile farklı açılardan öğrencilerin matematiği formüle etmesini, yorumlama kapasitesini ve kullanmasını ölçmeye odaklanılmaktadır. Öğrencilerin matematik okuryazarlığında başarılı olabilmeleri için matematiksel mantık kurabilmeleri, fenomenleri tanımlayabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin açıklama ve tahmin etmek için de matematiksel kavramları, süreçleri, gerçekleri ve araçları kullanabilmeleri gerekmektedir. Matematik alanında yeterli olabilmek için bireylerin matematiğin dünyada oynadığı rolü fark etmesi gerekmektedir. Matematik yeterliliği

bireylerin yapıcı, yansıtıcı ve duyarlı vatandaşlar olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, bireylerin sağlam dayanakları olan yargı ve kararları vermelerinde matematiksel yeterlilik yardımcı olmaktadır (MEB, 2016, s. 36).

Fen okuryazarlığına sahip olan bir kişi, fen ve türleri ile ilgili konularda uğraş verebilme becerisine sahiptir. Bu kapsamda belirli bir mantık çerçevesinde gerçekleştirilen söylemlere katılmaya isteklidir. Diğer yandan olguları bilimsel olarak açıklayabilmekte ve yorumlayabilmektedir (MEB, 2016, s. 14).

PISA araştırmasında temel alanlar ile birlikte bağlamsal anketler de uygulanmaktadır. Bu anketlerde öğrenci motivasyonu, öğrencinin kendisi ile ilgili görüşleri, öğrenme süreçlerindeki psikolojik özellikler, aileler ve okul ortamları hakkında veriler toplanmaktadır. Elde edilen bu veriler, bilişsel alanda elde edilecek olan verilerin yorumlanmasında kullanılmaktadır. Bu veriler anketler ile elde edilmektedir. Ayrıca elde edilen bu anketler PISA'nın önemli bir parçasıdır. Çünkü bu anketlerde test sonuçlarının geliştirilmesini sağlayan önemli bilgiler bulunmaktadır. PISA'nın gerçekleştirdiği okul ve öğrenci anketlerine ülkelerin tamamı katılım göstermektedir. Diğer yandan öğretmen anketi, eğitim kariyeri anketi, bilgi ve iletişim teknolojileri anketi ve ebeveyn anketi gibi anketlere isteyen ülkeler katılmaktadır (MEB, 2016, s. 7).

PISA ülkelerin okuma, matematik ve fen başarılarının ya da başarısızlıklarının nedenlerini ortaya koyabilmek için anket çalışmaları gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin sosyoekonomik durumları, okul ortamları, psikolojik özellikleri gibi durumların başarıya etkisi ölçülmektedir. Böylece her ülkenin eğitim durumları ile ilgili tespitler gerçekleştirilmektedir.

Türkiye ile araştırmaya konu olan ülkelerin her bir yıla ait PISA başarıları karşılaştırmaları aşağıda tablolar üzerinde gösterilmiştir.

4.11.1. PISA 2000

İlk PISA öğrenci değerlendirmesi, 2000 yılında okuma alanına ağırlık verilerek gerçekleştirilmiştir. 3 yılda bir gerçekleştirilen PISA'da 2003 yılında matematik, 2006 yılında ise bilim alanına ağırlık verilmiştir. 2009 yılında tekrar okuma alanına ağırlık verilmiştir. Bu döngü bu şekilde devam etmektedir.

PISA 2000, 28 OECD ülkesinden ve 4 OECD ülkesi olmayan ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan PISA 2000'e 2001 yılında da ek katılımlar sağlanmıştır (OECD, 2003a, s. 12).

PISA 2000'e katılan OECD ülkeleri, Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Fransa, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya, Portekiz, İspanya, İsveç, İsviçre, Birleşik Krallık, ABD'dir. PISA 2000'e katılan OECD üyesi olmayan ülkeler Arnavutluk, Arjantin, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Hong Kong-Çin, Endonezya, İsrail, Makedonya, Letonya, Lihtenştayn, Peru, Romanya, Rusya Federasyonu ve Tayland'dır (OECD, 2003a, s. 13).

Tablo 4.13

Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2000 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Almanya	484	490	487
Avusturya	507	515	519
Finlandiya	546	536	538
İsveç	516	510	512
Hong Kong	525	560	541
Japonya	522	557	550
Güney Kore	525	547	552

PISA 2000'e araştırmaya konu olan ülkelere Türkiye ve Singapur katılmamıştır. Araştırmaya konu olan diğer ülkelere Finlandiya, Hong Kong-Çin, Japonya ve Kore'nin önemli derecede başarılı olduğu görülmüştür.

Tablo incelendiğinde okuma alanında en yüksek başarıyı Finlandiya'nın, matematik alanında en yüksek başarıyı Hong Kong'un ve fen alanında en yüksek başarıyı ise Güney Kore'nin elde ettiği görülmektedir.

Finlandiya 2000 PISA okuma alanında en yüksek performans gösteren ülke olmuştur. Daha sonra sırasıyla en yüksek başarı gösteren ülkeler Kore ve Hong Kong-Çin'dir. Araştırmaya konu olan ülkelerin sıralaması ise Japonya, İsveç, Avusturya ve Almanya şeklindedir (OECD, 2003b, s. 5-6).

PISA 2000 matematik alanındaki başarı incelendiğinde Hong Kong-Çin, Japonya ve Kore'nin yüksek başarıya sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya konu

olan ülkelerden Finlandiya, Japonya ve Kore'nin matematik başarısı OECD üzerinde yer almıştır. Diğer yandan bilim alanındaki başarılarında da Hong Kong, Japonya ve Kore yüksek performans göstermiştir (OECD, 2003b, s. 8).

PISA 2000 fen başarısı incelendiğinde araştırmaya konu olan ülkelerden Güney Kore'nin en başarılı ülke olduğu görülmektedir. Güney Kore'yi sırasıyla Japonya, Hong Kong ve Finlandiya takip etmektedir.

PISA 2000 sonuçları genel olarak Uzak Doğu ülkelerinin üstün başarılarla sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak demokratik yapıyı eğitim alanında da vurgulayan Finlandiya da her üç alanda üstün başarı elde etmiş olan bir ülkedir.

4.11.2. PISA 2003

PISA 2003'e 41 ülke katılmıştır. Türkiye PISA'ya ilk defa 2003 yılında katılmıştır. 2000 yılında olduğu gibi 2003'te de okuma puanları 5 seviyeye ayrılmıştır. Seviye 5 en yüksek skora denk gelmektedir. Belirli bir seviyedeki öğrenciler bilgi ve beceriler ile bulunduğu seviyenin altındaki diğer seviye yeterliliklerine de sahip olduğunu göstermektedir. Öyle ki bir öğrenci seviye 4'te yer aldığı ilk 3 seviyedeki yeterliliklere de sahip olduğu kabul edilmektedir (OECD, 2004, s. 273).

Araştırmaya konu olan ülkelerden Singapur PISA 2003'e katılmamıştır. Diğer yandan araştırmaya konu olan ülkelerden Finlandiya, Kore, Japonya ve Hong Kong-Çin en başarılı olan ülkeler arasında yer almıştır.

Tablo 4.14

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2003 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	441	423	434
Almanya	491	503	502
Avusturya	491	506	491
Finlandiya	543	544	548
İsveç	514	509	506
Hong Kong	510	550	539
Japonya	498	534	548
Güney Kore	534	542	538

Araştırmaya konu olan ülkelerden Singapur PISA 2003'e katılım göstermemiştir. Tablo incelendiğinde okuma alanında en yüksek başarıya sahip olan ülkenin Finlandiya olduğu görülmektedir. Matematik alanında en yüksek başarıya ise Hong Kong sahip olmuştur. Fen alanındaki en yüksek başarı ise Finlandiya ve Japonya'ya aittir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin 2003 PISA okuma başarıları en yüksekten düşüğe doğru sırasıyla Finlandiya, Kore, İsveç, Hong Kong-Çin, Japonya, Almanya, Avusturya ve Türkiye şeklindedir. Ayrıca Finlandiya tüm katılımcıların içerisinde en yüksek başarı gösteren ülkedir. Finlandiya'dan sonra başarılı olan ülke ise Kore'dir (OECD, 2004, s. 277).

Finlandiya 543 puan ile en yüksek okuma başarısına sahip olan ülkedir. Türkiye'nin okuma puanı ise 441'dir (OECD, 2005, s. 4).

Türkiye'nin PISA 2003'teki okuma başarısı, araştırmaya konu olan diğer ülkeler ile kıyaslandığında en sonda yer almaktadır.

Araştırmaya konu olan ülkelerin 2003 PISA bilim sıralaması Finlandiya, Japonya, Hong Kong-Çin, Kore, İsveç, Almanya, Avusturya ve Türkiye şeklindedir. Finlandiya, Japonya, Hong Kong ve Kore en başarılı ülkeler olarak ilk sıralarda yer almaktadır (OECD, 2004, s. 294). Türkiye PISA 2003 bilim sıralamasında da araştırmaya konu olan ülkeler ile kıyaslandığında en sonda yer almıştır.

PISA 2003'te fen bilimleri alanında en yüksek başarıya sahip olan Finlandiya'nın puanı 548'dir (OECD, 2005, s. 4).

Türkiye'nin 2003 PISA matematik ve fen başarısı, araştırmaya konu olan diğer ülkeler ile kıyaslandığında en sonda yer almaktadır.

PISA 2003'te matematik alanındaki en yüksek başarı puanına sahip olan ülke 550 puan ortalaması ile Hong Kong olmuştur. Daha sonra araştırmaya konu olan ülkelere başarılı olanları sırasıyla Finlandiya, Kore ve Japonya şeklindedir. Türkiye'nin matematik alanındaki başarısı ise 423 puandır (OECD, 2005, s. 4).

PISA 2000 sonuçlarına kıyasla PISA 2003'te genel başarı performanslarında önemli artışlar yaşanan ülkelere araştırmaya konu olanları Finlandiya ve Almanya'dır. Diğer yandan araştırmaya konu olan ülkelere Avusturya ve Kore'nin genel başarı performansı düşmüştür (OECD, 2004, s. 295-296). Türkiye ise PISA 2003 genel sonuçlarına göre 28. sırada yer almaktadır.

PISA 2003'te Türkiye OECD ortalamasından oldukça düşüktür. PISA 2003 sonuçlarının analizi doğrultusunda Türkiye'nin okullar arasındaki matematik yeterliliğinde ve okullardaki yüksek değişkenlikte en büyük varyansa sahip olduğu görülmüştür. Matematik yeterliliğindeki okullar arasındaki farklar Türkiye'de OECD ülkelerinde olduğundan daha büyüktür. Bu durum Türkiye'deki okullar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bunun yanında Türkiye öğretmen eksikliğinin öğrencilerin öğrenmesini önemli ölçüde etkilediğini bildiren en fazla okula sahip olmuştur. Bu farklılıklar kısmen farklı okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıklara bağlanabilmektedir. Bununla beraber farklılıklar okul yöneticileri politika ve uygulamalarında, standartlarda, müfredatta, öğretmen kalitesinde ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen diğer koşullardaki belirgin farklılıkları yansıtmaktadır. PISA sonuçları kayıtlardaki ve katılım oranlarındaki büyük artışlara rağmen Türkiye'nin uluslararası düzeyde rekabetçi öğrenci öğrenme seviyelerinin çok altında kaldığını göstermektedir (UNESCO, 2012b, s. 19).

Türkiye'de PISA'da başarılı olunabilmesi için öğretmen yetiştirme politikasının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında okullar arası başarı farklarının ortadan kaldırılması gerekmektedir.

4.11.3. PISA 2006

Araştırmaya konu olan ülkelerden Singapur PISA 2006'ya katılım göstermemiştir. Diğer yandan Finlandiya, Kore, Hong Kong-Çin ve Japonya en başarılı ülkeler arasında yer almıştır.

Tablo 4.15

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2006 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	447	424	424
Almanya	495	504	516
Avusturya	490	505	511
Finlandiya	547	548	563
İsveç	507	502	503
Hong Kong	536	547	542
Japonya	598	523	531
Güney Kore	556	547	522

Tablo incelendiğinde PISA 2006’da en yüksek başarıya sahip olan ülke 598 puanla Japonya’dır. Japonya’nın okuma alanındaki başarısı ile diğer ülkelerin başarıları arasındaki fark oldukça fazladır. PISA 2006 matematik alanındaki 547 puan ile Hong Kong ve Güney Kore en yüksek başarıyı elde etmiştir. Diğer yandan fen alanındaki en yüksek başarıyı ise 563 puan ile Finlandiya elde etmiştir.

PISA 2006’da OECD ortalama okuma puanı 492 puandır. Kore’nin PISA 2006’daki okuma puanı 556 puan olup OECD ortalamasının üzerinde yer almaktadır. Bunun yanında Kore’nin okuma başarısı PISA 2000 ve PISA 2003’teki okuma alanındaki en yüksek başarıya sahip olan Finlandiya’dan yüksektir. Finlandiya’nın PISA 2006’daki okuma başarısı 547 puandır (OECD, 2007, s. 299).

Kore 556 puan ile okumada en yüksek performansı gösteren ülke olmuştur. Finlandiya 547 puanla ikinci, Hong Kong ise 536 puan ile üçüncü olmuştur. Kore PISA 2000 ve PISA 2006 arasındaki okuma performansını 31 puan artırırken Hong Kong da performansını 11 puan artırmıştır.

PISA 2006 matematik başarısına göre araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları sırasıyla Finlandiya 548 puan, Hong Kong 547 puan, Kore 547 puan, Japonya 523 puan, Avusturya 505 puan, Almanya 504 puan, İsveç 502 puan, Türkiye 424 puan şeklindedir.

PISA 2006 bilim sıralamasına göre araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları sırasıyla Finlandiya 563 puan, Hong Kong-Çin 542 puan, Japonya 531 puan, Kore 522 puan, Almanya 516 puan, Avusturya 511 puan, İsveç 503 puan, Türkiye ise 424 puandır. Aynı zamanda PISA 2006’da bilim alanında en başarılı olan ülke de Finlandiya’dır. İkinci sırada yer alan ülke ise Hong Kong-Çin’dir (OECD, 2007, s. 56).

Türkiye’nin PISA 2006 başarısı ise okuma, matematik ve fen alanlarında araştırmaya konu olan ülkelerin oldukça gerisinde yer almaktadır. Bu durum Türkiye’nin eğitim sorunlarının devam ettiğini göstermektedir.

4.11.4. PISA 2009

PISA 2009’a Singapur da dâhil olmak üzere araştırmaya konu olan bütün ülkeler katılmıştır. Ayrıca Singapur PISA’ya katıldığı andan itibaren yüksek bir başarıya sahip olmuştur.

PISA 2009 uygulamasında okuma becerileri ağırlıklı olarak değerlendirilmiştir. PISA okuma becerileri değerlendirmesi metin, metnin kullanım amacı ve okurun metne yaklaşımı olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (MEB, 2016, s. 28). Bu kapsamda öğrencilerin okuduğunu anlama yeterlilikleri ortaya konmaktadır.

Tablo 4.16

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2009 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	464	445	454
Almanya	497	513	520
Avusturya	470	496	494
Finlandiya	536	541	554
İsveç	497	494	495
Hong Kong	533	555	549
Japonya	520	529	539
Güney Kore	539	546	538
Singapur	526	562	542

Tablo incelendiğinde PISA 2009'da okuma alanında en yüksek başarıyı Güney Kore'nin elde ettiği görülmektedir. Bunun yanında matematik alanında en yüksek başarıyı Hong Kong elde ederken, fen alanındaki en yüksek başarıyı ise Finlandiya elde etmiştir.

2009 PISA sonuçlarına göre okuma başarısında en yüksek performansa sahip olan ülkeler Kore (539 puan) ve Finlandiya (536 puan)'dır. Ayrıca Hong Kong 533 puan, Singapur 526 puan ve Japonya 520 puan ile yüksek başarı göstermiştir. İsveç ve Almanya ise OECD ortalama puanı olan 494'ün üzerinde yer almaktadır (OECD, 2010c, s. 6). Avusturya'nın PISA 2009 okuma başarısı 470 puan iken Türkiye'nin okuma başarı puanı 464'tür (OECD, 2010d, s. 15).

Avusturya ve Türkiye'nin 2009 PISA okuma alanındaki başarısı diğer ülkelere oranla düşüktür.

PISA 2009'da matematik alanında 546 puan alan Kore en yüksek performansa sahip olan OECD ülkesidir. Araştırmaya konu olan ülkelere Finlandiya 541, Japonya 529 puana sahip olarak PISA 2009 matematik başarısında ortalamanın üzerinde yer almaktadır. Diğer yandan Almanya 513 puana sahiptir (OECD, 2010d, s. 133). Ayrıca araştırmaya konu olan

ülkelerden Singapur'un matematik başarısı 562 puanla ikinci sırada yer almaktadır. Hong Kong 555 puan, Avusturya 496 puan, İsveç 494 puan ve Türkiye 445 puana sahiptir.

Araştırmaya konu olan ülkelerden Finlandiya 554 puan ile bilim sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır. Finlandiya'dan sonra sırasıyla Hong Kong 549 puan, Singapur 542 puan, Japonya 539 puan ve Kore 538 puana sahiptir. Ayrıca Almanya 520 puan, İsveç 495 puan, Avusturya 494 puan ve Türkiye 454 puana sahiptir (OECD, 2010d, s. 151).

2009 PISA başarı sonuçlarına göre Türkiye okuma, bilim ve matematik alanlarında araştırmaya konu ülkeler ile kıyaslandığında en sonda yer almıştır.

Türkiye'nin temel eğitim durumu değerlendirildiğinde, eğitim kalitesinin pek çok OECD ülkesinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında yüksek performans ve düşük performanslı öğrenciler arasında da oldukça fazla fark bulunmaktadır. 2009 PISA sonuçlarına göre, 15 yaşındaki okula giden öğrenciler ile yapılan uluslararası öğrenim değerlendirmesi sonuçlarına göre 15 yaşındaki ortalama bir Türk öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, fen ve okuma becerilerinde ortalama 1 eğitim yılı geride olduğu görülmüştür. Öyle ki matematikte Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin neredeyse yarısı en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer almaktadır. Bunun yanında bu oran ortalama bir OECD ülkesinde %20'dir (Dünya Bankası, 2011, s. 3). Elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye'de eğitim alanında ciddi sorunların 2009 döneminde de devam ettiği görülmüştür.

4.11.5. PISA 2012

2012 PISA 65 katılımcı ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.17

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2012 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	475	448	463
Almanya	508	514	524
Avusturya	490	506	506
Finlandiya	524	519	545
İsveç	483	478	485
Hong Kong	545	561	555
Japonya	538	536	547
Güney Kore	536	554	538
Singapur	542	573	551

Tablo incelendiğinde PISA 2012’de okuma alanında en yüksek başarıyı Hong Kong’un elde ettiği görülmektedir. Bunun yanında PISA 2012’de matematik alanında en yüksek başarıyı Singapur elde ederken bilim alanındaki en yüksek başarıyı ise Hong Kong elde etmiştir. Hong Kong her üç alanda da OECD ortalamasının üzerinde başarı elde etmiştir.

2012 PISA okuma alanındaki başarı ortalaması 496’dır. Araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları Singapur 542 puan, Hong Kong-Çin 545 puan, Kore 536, Japonya 538, Finlandiya 524, Almanya 508, Avusturya 490, İsveç 483 ve Türkiye 475 puan şeklindedir (OECD, 2012, s. 8).

2012 PISA matematik başarısının ortalaması 494 puandır. Sonuçlara göre Singapur 573 puan, Hong Kong 561 puan, Kore 554 puan, Japonya 536 puan, Finlandiya 519 puan, Almanya 514 puan ve Avusturya’da 506 puana sahiptir. Diğer yandan İsveç 478 puan, Türkiye ise 448 puana sahiptir (OECD, 2012, s. 8).

2012 PISA bilim alanındaki başarı ortalaması 501’dir. Araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları Singapur 551 puan, Hong Kong-Çin 555 puan, Kore 538 puan, Japonya 547 puan, Finlandiya 545 puan, Almanya 524 puan, Avusturya 506 puan, İsveç 485 puan ve Türkiye 463 puan şeklindedir (OECD, 2012, s. 8).

PISA 2012 başarı sonuçlarına göre Türkiye okuma, matematik ve bilim alanlarında araştırmaya konu olan ülkeler ile kıyaslandığında en sonda yer almıştır. Bu durum Türkiye’deki eğitim sorunlarının bu dönemde de devam ettiğini göstermiştir.

4.11.6. PISA 2015

PISA her döngüsünde temel alanlardan birini ağırlıklı alan olarak belirlemektedir. PISA 2015 araştırmasında temelde fen okuryazarlığı yer almıştır.

PISA 2015 fen okuryazarlığı kapsamında, olguların bilimsel olarak açıklanması, bilimsel sorgulama yönteminin tasarlanarak değerlendirilmesi ve veriler ile bulguların bilimsel olarak yorumlanması yeterliliği olmak üzere üç yeterlilik alanı tanımlamıştır (MEB, 2016, s. 15).

PISA 2015 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000’e yakın öğrencinin katılımı olmuştur. PISA 2015 uygulaması, ilk defa bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak yapılmıştır. Diğer yandan bu yöntemi kullanmak istemeyen ülkeler kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme olarak

uygulamayı gerçekleştirmiştir. Uygulamaya katılan 72 ülkeden 15'i kâğıt-kalem tabanlı, 57'si ise bilgisayar tabanlı değerlendirmeye katılmıştır. Bilgisayar tabanlı değerlendirmede 66 farklı kitapçık oluşturulurken kâğıt-kalem tabanlı değerlendirmede ise 30 farklı kitapçık oluşturulmuştur (MEB, 2016, s. 9).

Tablo 4.18

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2015 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	428	420	425
Almanya	509	506	509
Avusturya	485	497	495
Finlandiya	526	511	531
İsveç	500	494	493
Hong Kong	527	548	523
Japonya	516	532	538
Güney Kore	517	524	516
Singapur	535	564	556

Tablo incelendiğinde PISA 2015'te okuma, matematik ve fen alanlarının tamamında en yüksek başarıyı Singapur'un elde ettiği görülmektedir. Singapur'u okuma ve matematik alanlarında Hong Kong, fen alanında ise Japonya takip etmektedir.

PISA 2015'in bilim ortalaması 493 puandır. Araştırmaya konu olan ülkelerden Singapur bilim alanında 556 puan ile birinci sırada yer alırken Japonya 538 puan ile ikinci sırada yer almıştır. Diğer yandan Finlandiya 531 puan, Hong Kong 523 puan, Kore 516 puan, Almanya 509 puan, Avusturya 495 puan, İsveç 493 puan ve Türkiye 425 puana sahiptir (OECD, 2016c, s. 10). Türkiye bilim alanında ortalamanın altında bir puana sahip olmuştur.

PISA 2015'in okuma alanındaki ortalama puanı 493 puandır. Okuma alanında Singapur 535 puan, Japonya 516 puan, Finlandiya 526 puan, Hong Kong 527 puan, Kore 517 puan, Almanya 509 puan, Avusturya 485 puan, İsveç 500 puan ve Türkiye 428 puana sahiptir (OECD, 2016c, s. 10). Türkiye, okuma alanında ortalamanın altında bir puana sahip olmuştur.

PISA 2015'in matematik alanındaki ortalama puanı 490'dır. Matematik alanında Singapur'un 564 puanı, Japonya'nın 532 puanı, Finlandiya'nın 511 puanı, Hong Kong'un 548 puanı, Kore'nin 524 puanı, Almanya'nın 506 puanı, Avusturya'nın 497 puanı, İsveç'in 494 puanı ve Türkiye'nin 420 puanı bulunmaktadır (OECD, 2016c, s. 10). Türkiye matematik alanında ortalamanın altında bir puana sahip olmuştur.

PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma, bilim ve matematik alanlarındaki başarısı araştırmaya konu olan diğer ülkeler ile kıyaslandığında en sonda yer almaktadır. Bu durum eğitim alanındaki sorunların bu dönemde de devam ettiğini göstermektedir.

4.11.7. PISA 2018

2018 PISA'da değerlendirilen ana konu okuma üzerine olmuştur. Bu kapsamda PISA 2018 okuma değerlendirmesine 79 ülke katılmıştır. Okuma alanında araştırmaya konu olan ülkelerden Singapur oldukça yüksek puan almıştır. Bunun yanında Finlandiya da okuma alanında en yüksek performansa sahip olan OECD ülkelerinden biri olmuştur. OECD ülkelerinde ortalama olarak öğrencilerin yaklaşık %77'si okuma alanında en az seviye 2 yeterliliğine ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin ana fikri orta uzunlukta olan bir metni tanımlayabildiklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin metinlerin amacı ve biçimi üzerinde düşünebildiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya konu olan ülkelere Singapur, Hong Kong (Çin) ve Finlandiya belirtilen bu durumun da üzerinde bir performans sergilemiştir (OECD, 2019c, s. 15).

OECD ülkelerinde ortalama olarak öğrencilerin yaklaşık %8,7'si okuma alanında en iyi performansı göstererek PISA okuma testinde seviye 5 ve seviye 6'da yer almıştır. Bu seviyelerde yer alan öğrenciler uzun metinleri kavrayabilmektedir. 15 OECD ülkesi de dâhil olmak üzere toplam 20 eğitim sisteminde, 15 yaşındaki çocukların %10'undan fazlası en iyi performans gösteren ülkeler arasında yer almıştır (OECD, 2019c, s. 15).

OECD ülkelerinde öğrencilerin yaklaşık olarak %76'sı matematik alanında seviye 2 veya daha yüksek bir dereceye ulaşmıştır. Bu öğrenciler doğrudan talimatlar olmadan basit bir durumun matematiksel olarak ne şekilde temsil edilebileceğini yorumlayarak tanıyabilmektedir. Diğer yandan 24 ülkede öğrencilerin %50'sinden fazlası bu yeterlilik seviyesinin altında puan almıştır. Bunun yanında araştırmaya konu olan ülkelere Singapur, PISA'nın tanımladığı en yüksek yeterlilik seviyesi olan matematikte 6. seviyede

puan almıştır. Bu seviyede yer alan öğrenciler ileri matematiksel düşünme ve akıl yürütme yeteneğine sahiptir (OECD, 2019c, s. 15).

PISA 2018 bilim alanında OECD ülkelerinde ortalama olarak öğrencilerin %78'i seviye 2 veya daha yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. Bu seviyedeki öğrenciler bilinen bilimsel fenomenler için doğru açıklamayı tanımlayarak bu bilgileri basitçe tanımlamak için kullanabilmektedir (OECD, 2019c, s. 15).

Tablo 4.19

Türkiye ile Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Hong Kong, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA 2018 Başarılarının Karşılaştırılması

	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	466	454	468
Almanya	498	500	503
Avusturya	484	499	490
Finlandiya	520	507	522
İsveç	506	502	499
Hong Kong	524	551	517
Japonya	504	527	529
Güney Kore	514	526	519
Singapur	549	569	551

Tablo incelendiğinde PISA 2018'de okuma, matematik ve fen alanlarının tamamında en başarılı olan ülkenin Singapur olduğu görülmektedir. Singapur tüm alanlarda en başarılı olma statüsünü PISA 2015'de de gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda Singapur'un elde ettiği başarıyı elinde tuttuğunu söylemek mümkündür.

PISA 2018 okuma başarısına göre araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları sırasıyla Singapur 549 puan, Hong Kong 524 puan, Finlandiya 520 puan, Kore 514 puan, İsveç 506 puan, Almanya 498 puan, Avusturya 484 puan ve Türkiye 466 puan şeklindedir.

PISA 2018 matematik başarısına göre araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları sırasıyla Singapur 569 puan, Hong Kong 551 puan, Japonya 527 puan, Kore 526 puan, Finlandiya 507 puan, İsveç 502 puan, Almanya 500 puan, Avusturya 499 puan ve Türkiye 454 puan şeklindedir.

PISA 2018 fen bilimleri başarısına göre araştırmaya konu olan ülkelerin başarıları sırasıyla Singapur 551 puan, Japonya 529 puan, Finlandiya 522 puan, Kore 519 puan, Hong Kong

517 puan, Almanya 503 puan, İsveç 499 puan, Avusturya 490 puan ve Türkiye 468 puan şeklindedir.

PISA 2018’de Türkiye’nin okuma, matematik ve fen bilimleri alanındaki başarı sıralaması ile araştırmaya konu olan ÷lkelerin sıralamaları karşılaştırıldığında Türkiye son sırada yer almaktadır. Bu durum Türkiye’nin eğitim alanında yaşadığı sorunların devam ettiğini göstermektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Ülkelerin gelişiminde eğitim en önemli faktördür. Bir ülkenin gelişiminde eğitimde almış olduğu hedeflere ulaşma yeterliliği etkili olmaktadır. Eğitime yapılan yatırımlar geleceğe yapılan yatırımlardır. Ülkelerin gelişip kalkınması eğitimde elde ettikleri başarılar ile doğru orantılıdır.

Araştırma kapsamında Türk Eğitim sistemi, ortaöğretime geçişte yaşanan sınav değişiklikleri ve PISA’ da başarılı olan ülkeler ile Türkiye’nin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; bütün ülkelerde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de Cumhuriyet döneminden itibaren birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür. Cumhuriyet döneminde Türkiye’de eğitimde laiklik sorunu vardır. Mustafa Kemal Atatürk döneminde bu sorunun ortadan kaldırılması için 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat kanunu ilan edilmiştir. Bu kapsamda ülkedeki bütün eğitim kurumları MEB’e (o günkü ismiyle maarif bakanlığı) bağlanmıştır. Böylece eğitimdeki ikilikler ortadan kaldırılmıştır.

Cumhuriyet döneminin en önemli sorunlarından biri de okuryazar oranının düşük olmasıdır. Bu sorunun çözümü kapsamında Mustafa Kemal Atatürk döneminde harf inkılabı kabul edilmiştir. Bütün ülkede okuma yazma seferberliği ilan edilmiştir. Bu uygulamaların hayata geçirilmesi ile birlikte okuma yazma bilenlerin sayısında artışlar yaşanmıştır.

Atatürk dönemi sonrası eğitim sorunlarının başında ise öğretmen yetersizliği, köylerdeki okuma yazma bilenlerin sayısının az olması yer almıştır. Bu dönemde ülkedeki nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşamaktadır. Bundan dolayı köy öğretmenlerine duyulan ihtiyaç fazla olmuştur. Bu sorunların çözümü için köy enstitüleri kurulmuştur. Köy enstitüleri ile birlikte köylerde öğretmen ihtiyacının artırılması, okuma yazma bilenlerin sayısının artırılması, tarım, sağlık vb. alanlarda bireylere modern tekniklerin öğretilmesi hedeflenmiştir. Köy enstitülerinin hayata geçirilmesi ile birlikte bu amaçlara ulaşılmıştır.

Günümüzde Türk eğitiminde öğretmen yetiştirme politikası, öğretmen atamaları, kademeler arası geçişlerde yaşanan sık sınav değişiklikleri, bilimsel okuryazarlık sorunu, matematik-fen ve İngilizce eğitimindeki yetersizlikler ve bu sorunların nihai bir sonucu olan uluslararası öğrenci değerlendirmelerindeki (PISA, TIMSS vb.) başarısızlık gibi birçok sorun bulunmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri, ortaöğretime geçiş politikaları ile Türkiye'nin eğitim sistemi ve ortaöğretime geçiş politikası karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; öğretim kademelerinden ilki olan okul öncesi eğitime Türkiye'de son dönemlerde ağırlık verildiği görülmüştür. Bu kapsamda Türkiye'de okul öncesi eğitim 1 yıl zorunlu hâle getirilmiştir. Avusturya'da okul öncesi eğitim 2007 yılında zorunlu hâle getirilmiştir. Araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde ise okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak okul öncesi eğitim denetimi ve okul öncesi eğitim müfredatları ile ilgili eğitim bakanlıkları çalışmalara yer vermiştir. Araştırmaya konu olan ülkelerde öğrenci velileri, okul öncesi eğitimin ileriki öğrenmelerde olumlu etkileri olduğunun bilincindedir. Öyle ki bu ülkelerde okullaşma oranları zorunluluk olmamasına rağmen oldukça yüksektir.

Türkiye'deki eğitim sorunlarından biri de yabancı dil eğitimi sorunudur. Araştırmaya konu olan ülkelerde dil eğitimine temel eğitim döneminden itibaren ağırlık verildiği görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin yabancı dilde konuşma, konuşulanları anlama vb. alanlarında yeterlilik kazanmaları hedeflenmiştir. Uzak doğu ülkelerinden Singapur, Hong Kong-Çin gibi ülkelerde İngilizce konuşma düzeyi anadili İngilizce olan ülkeler ile eşdeğerdir. Türkiye'de İngilizce eğitiminde istenen düzeyde başarı elde edilememesinin en önemli nedeni gerçekleştirilen eğitimin gramer boyutta kalmasından kaynaklanmaktadır. Öyle ki öğrenciler matematik formülü gibi İngilizce gramer yapılarını ezberlemeye çalışmaktadır. Bundan dolayı İngilizce eğitimi istenen düzeyde değildir.

Türkiye’de eğitimde yaşanan sorunlardan biri de kademeler arası geçişlerde yaşanan sık sınav değişiklikleridir. Türkiye genç nüfus oranı fazla olan bir ülkedir. Bu durum kademeler arası geçişlerde sınavı zorunlu hâle getirmiştir. Ancak sık sınav değişiklikleri öğretmen, öğrenci ve veli iletişimini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler sınav odaklı bir eğitim hayatı geçirdikleri için yaşam boyu öğrenme ilkesinden uzak kalmaktadır. Sınav öğrencilerde stres ve gelecek kaygısı oluşturmaktadır. Ülkemizde ortaöğretime geçişlerde uygulanan sınav değişiklikleri 3-4 yılda bir gerçekleştirilmektedir. Öyle ki aynı ailede farklı sınav uygulamaları ile ortaöğretime yerleşen bireyler vardır.

Ülkemizde ortaöğretime geçişte gerçekleştirilen en son sınav değişikliği 2018’de yapılmıştır. Bu sınav değişikliği, öğrenciler bir önceki sınav sistemi olan TEOG’a hazırlanırken bir anda alınan karar ile uygulamaya konmuştur. Bu durum öğrencilerdeki stresin artmasına neden olmuştur. Sınavın kapsamı ile ilgili bilgiler dönem içerisinde oluşmuştur.

Araştırma kapsamındaki ülkelerden Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hong Kong-Çin ve İsveç’te öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmelerinde öğretmen notları etkilidir. Bunun yanında Singapur ve Japonya’da ortaöğretime yerleştirmede gerçekleştirilen sınav notları etkili olmaktadır. Adrese dayalı ortaöğretime yerleştirme politikasının uygulandığı ülke ise Güney Kore’dir. Türkiye’de ise ortaöğretime geçişte, gerçekleştirilen son düzenleme ile birlikte hem sınav hem de adrese dayalı yerleştirme politikası uygulanmaktadır. Her ülke kendi eğitim sistemi yapısı (öğrenci sayısı, öğretmen yeterliliği vb.) doğrultusunda ortaöğretime geçişte bir politika gerçekleştirmiştir.

Araştırmaya konu olan ülkelerden Almanya ve Avusturya eğitim sistemleri uzun yıllara dayanan ülkeler olması bakımından önemlidir. Bu ülkelerin eğitim sistemleri belli bir düzene oturmuştur. Ayrıca bu ülkelerin eğitim sistemi gelişen ve değişen dünyaya da uyum sağlayabilmektedir.

Finlandiya ve İsveç demokratik eğitimin bütün ilke ve unsurlarını taşıması bakımından önemlidir. Bu kapsamda bu ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmıştır. Özellikle Finlandiya’da eğitimin hiçbir kademesinde başarılı ya da başarısız okul kavramı yoktur. Bütün eğitim kurumlarında üstün başarı elde edilmiştir. Bu durumun oluşmasında okulların faaliyetleri ve başarıları ile ilgili raporlar hazırlamaları etkili olmuştur. Bu raporlar her yıl bütün okullarda hazırlanmaktadır. Yılsonunda okulların hedeflenen başarıya ne ölçüde ulaştıklarının tespiti de gerçekleştirilmektedir.

Singapur ve Hong Kong-Çin eğitiminde İngiliz etkisi bulunmaktadır. Bu durumun oluşmasında bu ülkelerin bir dönem İngiliz sömürüsü altında yaşamaları etkili olmuştur. Bu ülkelerin ekonomik gelişimleri eğitim alanında elde ettikleri başarılarla ilgili olarak gerçekleşmiştir.

Güney Kore ve Japonya ise uzak doğunun uluslararası sınavlarda başarılı olan iki ülkesidir. Bu ülkelere Güney Kore kalabalık sınıf, öğretmen yetersizliği vb. alanlarda sorunlar yaşamıştır. Ancak hayata geçirdiği öğretmen yetiştirme politikaları ve eğitim uygulamaları ile bu sorunları çözüme kavuşturmuştur. Öyle ki Güney Kore günümüzde PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde üstün başarılar elde etmiştir. Japonya'nın uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde başarılı olmasında okullarda öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleştirilen birebir eğitimin etkisi büyüktür. Bu kapsamda Japonya'da her öğrencinin eğitimde belirli bir seviyede olması amaçlanmıştır. Ayrıca uzak doğu ülkelerinde eğitimde disiplin sorunu bulunmamaktadır. Bütün öğrenciler kendi eğitim sorumluluğunun bilincindedir. Bu kapsamda her öğrenci kendi kapasitesinin, neleri bilip bilmediğinin farkındadır. Bu ülkelerdeki öğrenciler sürekli olarak kendilerini geliştirmektedir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin tamamında eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerde yaşam boyu öğrenme anlayışı geliştirilmiştir. Bunun yanında araştırmaya konu olan ülkelerdeki öğrencilerin meslek seçimi ilkökul eğitiminin tamamlanmasıyla birlikte, çok erken yaşlarda belirlenmektedir. Öyle ki Almanya'da ortaöğretimde hauptschule, realschule ve gymnasium kurumları bulunmaktadır. Bu kurumlardan en düşük başarıya sahip olan öğrenciler hauptschule, orta seviyedekiler realschule ve üstün seviyede başarılı olanlar ise gymnasiumda eğitim almaktadır. Realschuleden mezun olan öğrenciler mavi yakalı mesleklerden birinde görev alırken gymnasiumdan mezun olan öğrenciler ise beyaz yakalı meslek gruplarından birinde görev almaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin üniversitede hangi bölümlerde eğitim alabilecekleri gittikleri ortaöğretim kurumlarında belli olmaktadır.

Türkiye'de lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Ortaöğretime yerleştirmede uygulamaya konan son değişiklik ile birlikte öğrencilerin %10'u bakanlığın belirlediği sınavla öğrenci alan okullara %90'ı ise adrese dayalı olarak yerleştirmelerin gerçekleştiği ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedir. Bu kararın alınmasında sınav mecburiyetinin ortadan kaldırılması ve isteyen öğrencilerin sınava katılmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Ancak ülkemizde okullar arasındaki akademik başarı

oranlarında ciddi farklar bulunmaktadır. Bundan dolayı öğrencinin devam ettiği ortaöğretim kurumu, üniversite sınavındaki başarısını etkilemektedir. Öğrencilerdeki gelecek kaygısından dolayı ortaöğretime geçiş sınavına katılım oranı fazladır. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler adrese dayalı yerleştirmeye eğitim hayatına devam etmektedir.

Günümüzde adrese dayalı olarak da hiçbir ortaöğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin özel okullara ya da açık liselere devam etme hakları bulunmaktadır. Sosyo ekonomik durumu yeterli olmayan öğrenciler açık liselere yönlendirilmektedir. Açık liselerde öğretmenler bulunmamaktadır. Öğrencilere ders kitabı verilmektedir. Bu kapsamda belirlenen tarihlerde açık lise sınavları yapılmaktadır. Örgün eğitim yaşını doldurmamış olan öğrencilerin sadece kitap ile öğretmen desteği olmadan matematik, fizik, kimya, biyoloji, İngilizce vb. derslerde başarılı olması imkânsız hâle gelmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin liseden mezun olsalar da üniversite sınavında örgün eğitim kurumlarından mezun olan öğrenciler ile aynı başarıya sahip olması da zorlaşmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin de sağlanamadığını göstermektedir.

Araştırmaya konu olan ülkeler PISA’da okuma, matematik ve fen alanlarında üstün başarıya sahiptir. Bu ülkelerin uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde üstün başarı elde etmelerinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, müfredat çalışmaları ve kaliteli öğretmen yetiştirme alanlarında aldıkları kararlar etkili olmuştur. Türkiye’nin bu başarıyı elde edememesinin en önemli nedeni kaliteli öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamaları ile ilgili konularda sorun yaşamasıdır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hem üniversitelerdeki eğitim fakülteleri hem de fen edebiyat mezunlarına yönelik verilen formasyon eğitimi etkilidir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmede iki farklı uygulama bulunmaktadır. Türkiye’de kaliteli öğretmen yetiştirilmesi için fen edebiyat mezunlarına yönelik olarak verilen formasyon eğitimine son verilmesi gerekmektedir. Çünkü 1-2 ay gibi kısa sürelerde verilen formasyon dersleri ile kaliteli öğretmen yetiştirilmesi mümkün değildir. Öyle ki herhangi bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak, öğretmen olmak için yeterli değildir. Öğretmenlerin eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim, gerekli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip, teknolojiyi kullanabilen ve sürekli olarak kendisini geliştirebilecek yeterlilikte olması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme görevi sadece eğitim fakültelerine verilmelidir.

Günümüzde fen edebiyat fakültesine yerleşen öğrencilerin başarı sıralamaları, eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı sıralamalarının oldukça altındadır. Bu durum eğitim fakültesinde öğrenci olan öğretmen adaylarının akademik anlamda daha başarılı olduğunun da göstergesidir. Bu doğrultuda fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğrencilere birkaç aylık kısa sürelerde formasyon dersleri verilerek öğretmen unvanına sahip olmalarının sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğine de aykırıdır. Diğer yandan son yıllarda yaşanan öğretmen ataması sorunlarının oluşmasında da fen edebiyat fakültesi mezunlarına verilen formasyonlar etkili olmuştur.

Öğretmenlik mesleği eski saygınlığını da yitirmiştir. Bu durum eğitim fakültelerine yerleşen öğrencilerin başarı sıralamalarında da kendisini göstermektedir. Öğrenciler gelecek kaygısı, atama problemleri vb. gibi etkenlerden dolayı yüksek puanlara sahip olmalarına rağmen eğitim fakültelerini tercih etmemeye başlamıştır. Bu durumun oluşmasında daha az puanlarla fen edebiyat fakültesinden mezun olarak formasyon eğitimi sonucu öğretmen unvanına kavuşan öğrenciler de etkili olmuştur.

Türkiye’de öğretmen atamaları ile ilgili de ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bir öğretmen üniversiteden mezun olduktan sonra KPSS’de genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavlarına katılmaktadır. Bu sınavlardan elde ettiği başarı sonucu ve sonrasında gerçekleştirilen sözlü mülakat sınavı sonucu yeterli puanı elde edebilirse atanmaya hak kazanmaktadır. Atandıktan sonra da belirli bir dönem sözleşmeli öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Türkiye’de öğretmen atamalarında her bölüme eşit sayıda atama gerçekleşmemektedir. Ayrıca atama tercihi yapabilmesi için bir öğretmenin en az 50 puana sahip olması gerekmektedir. Atamalarda dengeli dağılım olmadığı için bazı bölümlerde 80 puan ve üzeri öğretmenlerin atması gerçekleşmezken bazı bölümlerde ise 55-60 puana sahip olan öğretmenler atanma hakkını elde etmektedir. Bu durum kaliteli öğretmen atamasına engel olmaktadır. Atama tercihlerinde en az 70 puan ve üzerindeki öğretmenlerin başvurularının alınması kaliteyi artıracak olan tedbirlerden biri olarak düşünülebilir.

Öğretmen alanındaki diğer bir sorun, ülke genelindeki bazı okullarda branşı olmadığı hâlde öğretmenlerin birtakım derslere verilmesidir. Bu kapsamda kimya mezunu olan bir öğretmen felsefe dersine verilebilmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin emeklilik yaşları da eğitimde yaşanan bir sorundur. Öyle ki ileri yaşlarda olmasına rağmen emekli olmayan öğretmenler, teknoloji kullanımı ve etkili ders öğretim tekniklerine yer verme konusunda yetersizdir. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir.

Türkiye matematik ve fen bilimleri alanlarında da diğer ülkelerin oldukça gerisinde yer almaktadır. Bu durumun oluşmasındaki en önemli etkenlerden biri özellikle ortaokuldaki fen bilgisi derslerini; kimya, fizik ya da biyoloji mezunu olan öğretmenlerin vermesinden kaynaklanmaktadır. Öyle ki biyoloji mezunu olan bir öğretmen kimya ve fizik konularında yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca bütün okullarda fen laboratuvarları olmadığı için fen alanında istenen düzeyde eğitim gerçekleştirilememektedir.

Araştırmaya konu olan ülkeler ile Türkiye'nin PISA başarıları incelendiğinde Türkiye'nin okuma, matematik ve fen alanlarındaki başarı sıralaması, bu ülkeler arasında en sonda yer almaktadır. Ortaöğretime geçiş politikaları ve PISA başarıları incelendiğinde ortaöğretime geçişte sınav uygulaması yapan (örneğin Singapur) ve merkezi sınav uygulamasına yer vermeyerek öğretmen notlarının etkili olduğu (örneğin Finlandiya) ya da adrese dayalı yerleştirmelerin gerçekleştiği (örneğin Güney Kore) ülkelerde PISA'da üstün başarılar elde edildiği görülmüştür. Dolayısıyla eğitimdeki başarıların temelinde her ülkenin kendisine uygun olan eğitim değişikliklerini hayata geçirmesi etkili olmaktadır. Bu kapsamda eğitimdeki başarı verilen eğitimlerin kalitesi ile doğru orantılıdır.

5.2. Öneriler

1) Türkiye'de ortaöğretime geçişte sınav yapılması zorunludur. Ancak sınav değişiklikleri sık aralıklarla gerçekleştirilmemelidir. Ortaöğretime geçişlerde yaşanan sık sınav değişikliğinin önlenmesi için uygulanması hedeflenen sınav ile ilgili ön çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda sınavın içeriği, soru sayısı, sınav süresi, sınavın kapsama ve yordama geçerliliği vb. ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Daha sonra planı tamamlanan sınav uygulamaya konmalıdır. Uygulamaya konan sınavın yordama geçerliliği izlenmelidir. Öyle ki liseye yerleştirmede üstün başarı elde etmiş olan bir öğrencinin üniversitede elde ettiği başarı da incelenmelidir.

2) Türkiye'de eğitim kademelerinin tamamında fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

3) Türkiye'deki öğrencilerin eleştirel düşünme, çok yönlü düşünme, analitik düşünme gibi düşünme becerilerine sahip olması için çalışmalar yürütülmelidir.

- 4) Türkiye’de okuryazarlık istenen düzeyde değildir. Öyle ki kendini ifade etme ve okuduğunu anlamada birçok öğrenci yetersizdir. Bu sorunların nedenleri araştırılmalı ve uygun çözümler bulunmalıdır.
- 5) Türkiye’de bilimsel okuryazarlığın gelişmesi için çalışmalar gerçekleştirilmektedir.
- 6) Branş derslerinde bütün okullarda branş öğretmenlerin derse girmesi sağlanmalıdır. Öyle ki biyoloji bölümü mezunu bir öğretmen ilkokulda fen bilimleri dersine girdiğinde öğrencinin kimya ve fizik derslerinde temel bilgileri alması zorlaşmaktadır. Bu durumun önüne geçilmelidir.
- 7) Etkili ders eğitiminin sağlanmasının temelinde kaliteli öğretmenler etkili olmaktadır. Bu doğrultuda teknolojiyi kullanabilen, kendini geliştirebilen idealist öğretmen atamalarına yer verilmelidir.
- 8) Öğretmen yetiştirme yetkisi tamamen eğitim fakültelerine verilmelidir. Fen edebiyat mezunlarına verilen formasyon uygulamasına son verilmelidir.
- 9) Öğretmen atamalarında tercih yapabilmek için gerekli olan puan 70’e çıkarılmalıdır.
- 10) İleri yaştaki öğretmenlerin emeklilikleri ile ilgili düzenlemeler yapılmalıdır. Genç öğretmen sayısı artırılmalıdır.
- 11) Yabancı dil eğitimine daha fazla önem verilmelidir. Bu doğrultuda yabancı dilde konuşabilme ve konuşulanı anlayabilme düzeyine erişmeyi temele alan bir eğitim olanağı verilmelidir.
- 12) Matematik eğitimine daha fazla önem verilmelidir. Matematik dersindeki düşük başarıların nedenlerini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda matematik başarılarının artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.
- 13) Fen bilimlerindeki düşük başarının nedenlerini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda bu başarısızlığın önüne geçilmelidir. Fen başarısını artıran çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bütün okullarda fen laboratuvarlarının olması için çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş., & Üstün, A. (2008). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 146-173.
- Aksu, D., Sellüm, F. S. (2019). Tüm okul yaklaşımıyla okuma performansının artırılması: Hong Kong örneği, *International Journal of Human Sciences*, 16(1), 270-284.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Albayrak, E. T., & Birinci, M. (2017). Sosyal devlet modelleri: sosyal demokrat model, İsveç-Norveç örneği. *Journal of Social Work*, 1(1), 64-100.
- Archan, S., & Mayr, T. (2006). *Vocational education and training in Austria short description*, Thessaloniki:Panorama.
- Aslan, G. (2017). *Türkiye'deki siyasi partilerin eğitim programları ve eğitim sorunları*. Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G., & Büyükalan Filiz, S. (2018). *Türkiye'de liselere geçişte son 20 yılda yapılan sınav değişiklikleri ve TEOG'un kaldırılmasında öğretmen görüşleri*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi bildirileri, 195-213.
- Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi* 19(1), 1-18.
- Atik, U. (2018). *Hong Kong ve Türkiye temel dil eğitim programlarının okuma-yazma becerileri açısından karşılaştırılması*.Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atlı, S. (2013). Türkiye'de ve avrupa birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* 2(2), 56-76.

- Aykaç, N., & Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 83-104.
- Bağcı, E. (2016). *TEOG sınavı matematik sorularının matematik öğretim programına uygunluğunun ve TEOG sisteminin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 569-602.
- Beauchamp, E. R. (1987). The development of Japanese educational policy 1945-1985. *History of Education Quarterly*, 27(3), 299-324.
- Beutner, M., & Pechuel, R. (2017). Education and educational policy in Germany, a focus on core developments since 1944. *Italian Journal of Sociology of Education* 9(2), 9-24.
- Bıçer, D. (2014). Ortaöğretime geçiş sürecinin Almanya ve Rusya örnekleri ile karşılaştırılması ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 603-618.
- Boztaş, K., & Er, K. O. (2012). İsveç eğitim sistemi ve denetim yapısına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 15-31.
- Buluç, B., Çelik, Ö., & Uzun, E. B. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 267-289.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *ASOS Journal, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.
- Cerit Berber, N. (2015). Comparison of physics curriculums in Turkey and Hong Kong. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(2), 61-84.

- Coolahan, J., Santiago, P., Phair, R., & Ninomiya, A. (2004). Attracting, developing and retaining effective teachers country note: Korea, organisation for economic cooperation and development directorate for education . *Education and Training Policy Division* , 1-52.
- Çınar, K.,& Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 204-218.
- Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 121-131.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2010). *Gelecek için eğitim farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları*. Ankara: Pegem.
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(17), 397-423.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2014). Türkiye ve AB ülkelerinin eğitimde kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 619-640.
- Duran, M., & Taştekin, A. N. (2020). Finlandiya erken çocukluk eğitimi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), s. 600-624.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. <http://abdigm-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eckhardt, T. (2017). *The education system in the federal republic of Germany 2015/2016*. Berlin: Taubenstr, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Erginer, A. (2009). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri: Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem.
- Erman, Y., & Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-185.

- European Union. (2018). Education and training monitor 2018 Germany, ISBN 978-92-79-89787-0 ISSN 2466-9997 doi:10.2766/93962. 1-17.
- Gitschthaler, M., & Nairz-Wirth, E. (2015). Education policies concerning early school leaving in Austria . *Educaçao Sociedade&Culturas*, (45), 55-74.
- Government, H. K. (1981). Overall review of the Hong Kong education system. *Government Secretariat Hong Kong* , 1-263.
- Göçen Kabaran, G., & Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 478-495.
- Görmez, M., & Coşkun, İ. (2015). *1. yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi*. İstanbul: Seta. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150115172839_1.-yilinda-temel-egitimden-ortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi-pdf.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa birliği ve eğitim*. Ankara: Pegem.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: Seta. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setaturkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Ho, E. (2004). Accomplishment and challenges of Hong Kong education system: what a have learned from PISA. *Education Journal*, 32(1), 1-30.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in austrian and finnish primary school. *International Journal of Educational Research*, (74), 104-113.
- Inoue, K. (1985). The education and training of industrial manpower in Japan. *World Bank Staff Working Papers Number 729*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/568301468771308396/pdf/multi0page.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Ishii, Y. (1995). *Development education in Japan: a comparative analysis of the contexts for its emergence and its introduction into the Japanese school system*. (Doctoral thesis). <https://core.ac.uk/download/pdf/111054149.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Jaffee, D. (2013). Building general education with Hong Kong characteristics. *International Education*, 42(2), 41-59.
- James, M. (2017). Upper secondary education in Hong Kong: a case study. *Research Gate*, 1-30. https://www.researchgate.net/publication/320471640_Upper_secondary_education_in_Hong_Kong_a_case_study sayfasından erişilmiştir.
- Kanemune, S., Shirai, S., & Tani, S. (2017). Informatics and programmig education at primary and secondary school in Japan. *Olympiads in Informatics*, 11, 143-150. doi:10.15388/ioi.2017.11
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi*, Ankara: MEB.
- Kelecioğlu, H. (2004). Üniversiteye girişte iki aşamalı sınavda uygulanmış olan öğrenci seçme sınavı puanları ile öğrenci yerleştirme sınavı puanları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 60-70.
- Kennedy, K. J. (2012). The 'no loser' principle in Hong Kong's education reform: does it apply to ethnic minority students? *Hong Kong Teacher's Centre Journal*, 11, 1-23.
- Kıranlı, S. (2009). İsveç ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(368), s. 29-37.
- Kim, M., Tan, A. K., & Talaue, F. T. (2013). Curriculum change in Singapore. *International Journal of Science Education*, 35(2), 289-311.
- Koh, A. (2002). Towards a critical pedagogy: creating "thinking schools" in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 34(3), 255-264.
- Korkmaz, İ. (2014). Türk eğitim sisteminde kademeli geçiş için bir model önerisi. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 201-216.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50, 43-97.
- Levent, F., & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education* 10(1), 275-291.

- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 121-143.
- Luke, A., Freebody, P., Shun, L., & Gopinathan, S. (2005). Towards research-based innovation and reform: Singapore schooling in transition. *Asia Pacific Journal of Education* 25(1), 5-28.
- Maya, İ., & Yakut, S. (2018). 2018 yılında ilk defa uygulanacak olan "yükseköğretim kurumları sınavı" hakkında lise öğrencilerinin görüşleri . *JASSS International Journal of Social Science* (70), 19-37.
- MEB, (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. www.mevzuat.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2010). 18. milli eğitim şûrası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2012). İlköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş analizi. 1-96. https://www.academia.edu/29096484/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretimden_Orta%C3%B6%C4%9Fretimden_Orta%C3%B6%C4%9Fretimden_Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimden_Ge%C3%A7i%C5%9F_Analizi sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2013a). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili sıkça sorulan sorular. 1-10. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2013b). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi seviye belirleme sınavı başvuru kılavuzu.1-17. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_SBS_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2015). 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavı Test ve Madde İstatistikleri. 1-15. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.

- MEB, (2017). 2016-2017 öğretim yılı ortak sınavları kılavuzu. 1-28. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07062150_20162017retimylortak_snavlareklavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019a). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. 1-72. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019b). *Milli eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*, <https://www.meb.gov.tr/ortaogretime-gecis-yonergesi-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkez-sinav-basvuru-ve-uygulama-kilavuzu/haber/18343/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), s. 545-559.
- Milans, M. P. (2017). Bilingual education in Hong Kong chapter. *Researchgate*, 1-11. doi: 10.1007/978-3-319-02324-3_17-1
- Miyazawa, K. (2017). Measuring human capital in Japan, *Policy Research Institute*, 13(3), 241-268.
- MOE. (2019). Ministry of education the people's republic of China, <http://en.moe.gov.cn/> adresinden erişilmiştir.
- Nemoto, Y. (1999). *The japanese education system*, <http://www.bookpump.com/upb/pdf-b/1127995b.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ng, J. (2011). Preschool curriculum and policy changes in singapore. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5(1), 91-122.
- Niemi, H., & Sihvonen, R. J. (2011). Teacher education Finland. M. V. Zuljan& J. Vogrinc (Ed.), *European dimensions of teacher education similarities and differences* (s.33-51). ISBN 978-961-253-058-7
- Nuffic, (2015). *Education system Germany. 2nd. Edition February 2011, version 2*, 1-19. <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-germany.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- OECD, (2003a). *Literacy skills for the world of tomorrow, further results from PISA 2000*, ISBN 92-64-10286-8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130774> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2003b). *Literacy skills for the world of tomorrow, further results from PISA 2000, executive summary*. <http://www.oecd.org/education/school/2960581.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2004). *A profile of student performance in reading and science*, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/33918060.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*, Ankara: Milli Eğitim. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world*, <file:///C:/Users/toshi/Downloads/InformePISA2006-FINALingles.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2010a). *Finland: slow and steady reform for consistently high results*, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2010b). *Japan a story of sustained excellence*, <https://www.oecd.org/japan/46581091.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD, (2010c). *PISA 2009 results: executive summary*, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2010d). *PISA 2009 results: what students know and can do student performance in reading, mathematics and science*, ISBN 978-92-64-09145-0. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2012). *Results from PISA 2012 country note, Austria*. <https://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-austria.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2014). *Education policy outlook Germany*, http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf sayfasından erişilmiştir.

- OECD, (2015). *Education policy outlook: Japan*, <https://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2016a). *Education policy outlook Korea*, <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Korea.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2016b). *OECD reviews of school resources: Austria*, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264256729-en.pdf?expires=1604770003&id=id&accname=guest&checksum=FD1821FF965DA26DDFBC16A5DB33AFB2> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2016c). *Results from PISA 2015 country note, Japan*, <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Japan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2017). *Education policy outlook Austria*, <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Austria.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2018a). *Education at a glance Japan. country note*, <https://www.oecd.emb-japan.go.jp/files/000398873.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2018b). *Education policy in Japan: building bridges towards 2030*, <http://www.oecd.org/education/Japan-BB2030-Highlights.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2019a). *Education at a glance Germany*, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_DEU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2019b). *Education at a glance Austria*, https://www.oecd.org/berlin/publikationen/EAG2019_CN_AUT.pdf sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2019c). *PISA 2018 results combined executive summaries*, https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, E., & Karataş, İ. H. (2016). Ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, JRET* 5(1), 225-234.

- Pei-Ling Tan, J., Choo, S. S., Kang, T., & Liem, G. (2017). Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 425-436.
- Polatcan, M. (2014). *İsveç eğitim sistemi:amaç yapı ve süreç açısından Türkiye ile Karşılaştırılması*, 9. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı, s. 1-6.
- Resmi Gazete. (2018). *Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*, 30332, 14 Şubat 2018.
- Sağlam, M. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-17.
- Saracaloğlu, A. S., & vd. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, (51), 417-433.
- Sharpe, L., & Gopinathan, S. (2002). After effectiveness: new directions in the Singapore school system? *Journal of Education Policy*, 17(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/02680930110116507>
- Singapur Education Review. (2018). *Tomorrows school review summary of education system in Singapor*. <https://conversation.education.govt.nz/assets/TSR/Tomorrows-Schools-Review-2018-Summary-of-education-system-in-Singapor....pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sünney Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, C. (2006). Creating schools of thinking with "knowledge and inquiry": curriculum challenges for Singapore. *The Curriculum Journal*, 17(1), 89-105.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları-tarihsel perspektif-. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, (1), 1-10.
- Türk, E. (Ed.). (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*, Ankara:Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_OR_TAYYRETYM_son10_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türk, O., Ünsal, Y., & Karadağ, M. (2016). Kanada, Singapur ve 2013 Türkiye fizik eğitim programlarının içerik ve kazanımlar açısından karşılaştırılması. *JRES Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 3(2), 31-46.
- UNESCO, (2007). *Principles and general objectives of education. World Data on Education 6th Edition 2006/07 Austria*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Austria.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2011a). *Republic of Korea principles and general objectives of education. World Data on Education, 7th edition, 2010/11*, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Republic_of_Korea.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2011b). *Singapore, principles and general objectives of education. World Data on Education, 7th edition, 2010/11*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Singapore.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2011c). *Republic of China, principles and general objectives of education. World Data on Education, 7th Edition, 2010/11*, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/China.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2011d). *Principles and general objectives of education Japan. World Data on Education 7th Edition*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Japan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2011e). *Secondary education regional information base:country profile Japan*, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/secondary-education-regional-information-base-country-profile-for-japan-en_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO, (2012a). *Finland, principles and general objectives of education. World Data on Education 7th Edition 2010/11*,

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf sayfasından erişilmiştir.

UNESCO, (2012b). *Turkey principles and general objectives of education. World Data on Education 7th Edition 2010/11*, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Turkey.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Usta, H. G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Walker, Z., & Musti-Rao, S. (2016). Inclusion in high-achieving Singapore: Challenges of building an inclusiven society in policy and practice. *Global Education Review* 3(3), 28-42.

Wieczorek, C. C. (2008). Comparative analysis of educational systems of American and Japanese schools: views and visions. *Educational Horizons*, 86(2), 99-111.

World Bank. (2010). *Supervision and support of primary and secondary education: a policy note for the government of Poland*, The World Bank, 68722, 19 Mayıs 2010.

Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Culturel capital in east asian educational systems: the case of Japan. *Sociology of Education* 83(1), 67-83.

Yıldırım. (2010). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Journal of Research in Education and Society* 3(1), 24-41.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2014). Ortaöğretime geçişte merkezi sınav yapmayan ülke örnekleri ve Türkiye modeli. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 217-233.

Zorlu, E. (2011). *Üniversite giriş sistemindeki değişikliklerin öğrenci, anne-baba ve öğretmenler tarafından algılanışı*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..