

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÇİN VE TÜRK İLKOKUL EĞİTİM SİSTEMLERİNİN  
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alimu ABİDAN

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Mart, 2021

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÇİN VE TÜRK İLKOKUL EĞİTİM SİSTEMLERİNİN  
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alimu ABİDAN  
(Y1712.260010)

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hıfzı DOĞAN

Mart, 2021

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Çin Ve Türk İlkokul Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve etik geleneklere aykırı düşecek bir davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim. 11/03/2021

**Alimu ABİDAN**

## **ÖNSÖZ**

Eğitim küçük yaşlarda ailede başlayan, okul dönemlerinde sürdürölen ve kişinin yaşamı boyunca devam eden bir olgudur. Bu olgu kişilerin, devletlerin, ölkelerin gelişmelerini ve yol almalarını sağlayan bir yapıdır. Çalışmada Çin Halk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma yedi bölümden meydana gelmiştir. Birinci Bölüm, çalışmanın amaçlarını, önemini; İkinci Bölüm, kuramsal dayanakları; Üçüncü Bölüm, araştırmada izlenen yöntemi içermektedir. Dördüncü Bölüm, Çin Halk Cumhuriyeti İlköğretim Sistemini; Beşinci Bölüm, Türkiye Cumhuriyeti İlköğretim Sistemini kapsamaktadır. Altıncı Bölüm, iki ölkenin ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasına ve Yedinci Bölüm de sonuç ve önerilere ayrılmıştır.

Çalışma süresince kaynak bulmakta ciddi zorluklar yaşanmıştır. Mümkün olan tüm yazılı ve görsel kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Zorlukların aşılmasında bize destek olan ve her aşamada bizleri aydınlatan sayın Prof. Dr. HIFZI DOğAN hocamıza teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

**Mart 2021**

**Alimu ABİDAN**

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT .....	xi
GİRİŞ .....	1
1.1 Birey ve Toplum Yaşamında Eğitimin Önemi.....	1
1.2 Konu Alanının Belirlenmesi.....	2
1.3 Amaç .....	5
1.4 Sınırlılıklar .....	5
1.5 Önemi .....	5
1.6 Sözcüklerin tanımlanması .....	6
<b>2. KURAMSAL TEMELLER.....</b>	<b>7</b>
2.1 Çin ve Türkiye Devletlerinde Tarihsel Gelişim Süreçleri.....	7
2.2 Çin Halk Cumhuriyeti .....	7
2.3 Türkiye Cumhuriyeti .....	10
2.4 Çin ve Türkiye İlişkileri .....	12
2.5 Karşılaştırmalı Eğitimin Sosyal Bilimlerdeki Önemi .....	13
2.6 Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı ve Kapsamı.....	15
2.7 Tarihsel Gelişim .....	19
2.7.1 Gezinlerin Hikayeleri.....	19
2.7.2 Eğitim Amaçlı Geziler .....	19
2.7.3 Eğitimsel Gözlemler Dönemi.....	20
2.7.4 Diğer Ulusları Anlama Gezileri .....	21
2.7.5 Ulusal İnsan Tipi Çalışmaları .....	21
2.7.6 Bilimsel Araştırmalar .....	22
2.8 Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar .....	23
2.8.1 Yatay Yaklaşım.....	25
2.8.2 Dikey Yaklaşımlar .....	26
2.8.3 Reformlar .....	26
2.8.4 Siyasi sistemler .....	26
2.8.5 Eğitim Kontrolü ve yönetimi .....	26
2.8.6 Ulusal Birlik Duygusu .....	27
2.8.7 Coğrafi Koşullar.....	27
2.8.8 Demografik Faktörler ve Ekonomik Faktörler.....	27
2.8.9 Dil Faktörü .....	27
2.8.10 Din Faktörü .....	28
2.8.11 Irk ve Sosyal Sınıf Faktörü .....	28
2.8.12 Teknolojik Ve Ekonomik Faktörü .....	28

2.9 Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yöntemler .....	28
2.9.1 Analitik Yöntemi.....	29
2.9.2 Jullien'in Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi .....	29
2.9.3 Problem Çözme Yöntemi.....	29
2.9.4 Örnek Olay Yöntemi.....	29
2.9.5 Tarihsel yöntem: bu yöntemin .....	29
2.9.6 Sosyolojik Yöntem.....	29
2.10 Uluslar Arası Karşılaştırma Yapan Örgütler .....	30
2.10.1 UNESCO.....	30
2.10.2 EURYDİCE .....	30
2.10.3 EUROSTAT.....	31
2.10.4 OECD.....	31
2.10.5 Dünya Bankası .....	31
2.10.6 Eğitime Etki Eden Faktörler Yöntemi-Tarihsel Yöntem .....	31
2.10.7 TIMSS .....	31
2.10.8 PISA .....	32
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>33</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	33
3.2 Veri Kaynakları .....	33
3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi .....	33
<b>4. ÇİN İLKÖĞRETİM SİSTEMİ.....</b>	<b>35</b>
4.1 Tarihsel Süreç.....	35
4.2 Yasal Dayanaklar .....	38
4.3 Örgütlenme.....	38
4.3.1 Milli Eğitim Bakanlığı'nın başlıca sorumlulukları: .....	38
4.3.2 Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yapısı .....	38
4.3.3 Eyalet, Bölge, Şehir Eğitim Birimlerinin Yetki ve Sorumlulukları:.....	39
4.3.4 Eğitim Sisteminin Finansmanı .....	40
4.3.5 Amaçlar .....	40
4.3.6 İlkeler .....	40
4.4 Sayısal Gelişmeler.....	42
4.5 Eğitim Programları .....	45
4.6 Öğretmen Yetiştirme .....	48
4.6.1 Tarihsel Gelişim.....	48
4.6.2 Öğretmenlerin Nitelikleri.....	51
4.6.3 Atanma, Hizmet İçinde Gelişme ve Ödüllendirme.....	53
4.6.3.1 Çin'deki Hizmet İçi Eğitim Oturumlarının Yapısı .....	54
<b>5. TÜRK İLKÖĞRETİM SİSTEMİ .....</b>	<b>57</b>
5.1 Tarihsel Süreç.....	57
5.2 Yasal Dayanaklar .....	60
5.2.1 Örgütlenme.....	64
5.2.2 Amaç ve İlkeler.....	65
5.3 Sayısal Gelişmeler.....	68
5.4 Eğitim Programı .....	70
5.5 Öğretmen Yetiştirme .....	73
5.6 Atanma .....	76
<b>6. ÇİN VE TÜRK İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI</b>	<b>78</b>
6.1 Devletlerin Sahip Olduğu Rejimler ve Eğitim Uygulamaları .....	78
6.1.1 Merkezi otoritelerin İlköğretimi Yönlendirme Girişimleri.....	80
6.1.2 İlkokulu Pedagojik Olarak Çağdaştırma Girişimleri .....	81

6.2 Çin ve Türk Eğitim Sistemlerin Ana Çerçevesi .....	81
6.2.1 Öğretime İlişkin Mevzuat .....	82
6.2.2 Örgütsel Yapı: Merkez ve Taşra İlişkileri.....	83
6.2.3 Personel Yönetimine İlişkin Politikalar .....	84
6.2.4 Sayısal Gelişmeler.....	84
6.3 Eğitim Programları .....	86
6.3.1 Eğitim Programlarının Genel Yapısı.....	86
6.3.2 Amaçlar .....	86
6.3.3 Eğitim Programlarında Derslere Verilen Ağırlıklar.....	87
6.3.4 Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması.....	91
6.4 Öğretmen Yetiştirme .....	91
6.4.1 Öğretmenlerin İstihdamı .....	92
6.4.2 Öğretmenlerin Atanması .....	92
6.4.3 Mesleğe Uyum ve Meslek İçinde Gelişme .....	92
6.4.4 Ödüller .....	93
<b>7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>94</b>
7.1 İmparatorluk Dönemleri ve İlkokul.....	94
7.2 Ulus Devletlerin Yönetiminde İlköğretim.....	95
7.3 Eğitim Sistemlerinin Örgütlenmesi.....	97
7.4 Eğitim Programları .....	98
7.5 Öğretmen Yetiştirme .....	99
7.6 Öneriler.....	100
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>101</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>106</b>

## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa

<b>Çizelge 4.1:</b> Çin İlkokuluna İlişkin Temel Veriler .....	43
<b>Çizelge 4.2:</b> Çin Ortaokuluna İlişkin Temel Veriler .....	44
<b>Çizelge 4.3:</b> İlkokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde) 45	
<b>Çizelge 4.4:</b> Ortaokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde) .....	46
<b>Çizelge 4.5:</b> İlköğretimin Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul) .....	47
<b>Çizelge 4.6:</b> Çin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Formasyon Dersler (saat ve kredi) .....	52
<b>Çizelge 4.7:</b> Seviyeye Göre Yeterlik Sınavlarının Kapsamı .....	55
<b>Çizelge 5.1:</b> Türk İlkokuluna İlişkin Temel Veriler .....	68
<b>Çizelge 5.2:</b> Türk Ortaokuluna İlişkin Temel Veriler .....	69
<b>Çizelge 5.3:</b> İlkokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde) 70	
<b>Çizelge 5.4:</b> Ortaokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde) .....	71
<b>Çizelge 5.5:</b> İlköğretim Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul) .....	72
<b>Çizelge 5.6:</b> Türkiye Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Formasyon Dersler .....	76
<b>Çizelge 6.1:</b> ilkokullara ilişkin bazı etkinliklerin başlama tarihleri.....	81
<b>Çizelge 6.2:</b> Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde öğrenci akışını düzenleyen mevzuat hükümleri .....	82
<b>Çizelge 6.3:</b> Çin ve Türkiye'ye ilişkin çağ nüfusunun okullaşma oranı. ....	84
<b>Çizelge 6.4:</b> Çin ve Türkiye'de bir öğretmene düşen öğrenci sayısı. ....	85
<b>Çizelge 6.5:</b> Çin ve Türkiye'de 2000-2019 yıllar arasında ilköğretim düzeyinde mezuniyet oranları. ....	85
<b>Çizelge 6.6:</b> Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde derslere ayrılan süreler. ....	87
<b>Çizelge 6.7:</b> Çin ve Türk ilkokullarında her derse ayrılan süreler (haftalık saat, yüzde ve yıllık toplam saat).....	89
<b>Çizelge 6.8:</b> Çin ve Türk ortaokullarında her derse ayrılan süreler (haftalık saat, yüzde ve yıllık toplam saat). ....	90



## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 5.1: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması..... 64

## ÇİN VE TÜRK İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNE İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

### ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Karşılaştırmalarda; tarihsel süreç, örgütlenme (yönetim modeli), eğitim programları, öğretmen yetiştirme alt sistemlerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada iki ülkenin 2000-2019 yılları arasındaki sayısal gelişmeler de ele alınmıştır. Çalışmada nitel ve nicel genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında genel olarak kullanılan yatay ve dikey yaklaşımlar tercih edilmiştir. Veri kaynakları olarak kitaplar, akademik makaleler ve araştırmalar incelenmiştir. Bunun yanında iki ülke milli eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmıştır. Ayrıca güvenilirliği kabul edilen uluslar arası örgütlerin (UNESCO, OECD, Dünya Bankası) kaynaklardan faydalanmıştır. Çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çin ve Türkiye uzun bir tarihi geçmişe sahip olmalarına rağmen, bu iki ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştıran çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmanın, var olan boşluğun doldurulmasında katkı yapacağı ve ekonomi, turizm, kültür, eğitim gibi alanlarında çalışan birey ve grupların ihtiyaçlarını kısmen de olsa karşılayacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Karşılaştırmalı Eğitim, Çin, Türkiye, İlköğretim.*

## **A COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINESE AND TURKISH PRIMARY EDUCATION SYSTEMS**

### **ABSTRACT**

This study includes the comparison of Chinese and Turkish primary education systems at primary education level. In comparisons; historical process, organization (management model), education programs, teacher training sub-systems are included. In addition, the numerical developments of the two countries between 2000 and 2019 were also discussed in the study. Comparative screening method, one of the qualitative and quantitative general screening models, was used in the study. Horizontal and vertical approaches, which are commonly used in comparative education research, have been preferred. Books, academic articles and researches were examined as data sources. In addition, the electronic pages of the national education ministries of the two countries were scanned. In addition, it benefited from the resources of international organizations (UNESCO, OECD, World Bank) whose reliability is accepted. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to collect data in the study. Despite the history of China and Turkey have a long history, there are a limited number of studies comparing the education systems of these two countries. It is expected that this study will contribute to filling the existing gap and partially meet the needs of individuals and groups working in fields such as economy, tourism, culture and education.

**Keywords:** *Comparative Education, China, Turkey, Elementary School.*

## **GİRİŞ**

### **1.1 Birey ve Toplum Yaşamında Eğitimin Önemi**

Tarihsel olarak bakıldığında bir ulus için en büyük zenginlik, ne yer altı, ne de yeryüzü zenginliğidir. Maddi ve manevi yönleriyle iyi yetişmiş insan kaynağı, o toplum için en büyük zenginliktir. Ülkelerin beklentileri doğrultusunda gerekli insan kaynağının yetiştirilmesinde eğitimin olağanüstü bir rolü bulunmaktadır. Eğitim, bir insanın duygusal, bedensel, zihinsel olarak sahip olduğu yeteneklerin, belirlenen amaç doğrultusunda geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Bilgi kazanmak, davranışlarını geliştirmek yolunda atılan adımların hepsi eğitimin kapsamında yer alır.

Yaşadığımız dünyada toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri, kalkınmaları ve yaşam koşullarını geliştirmeleri eğitilmiş insanla gerçekleşebilir. Bu bakımdan eğitim, toplumlar için bir ölüm kalım davasından kurtuluşa açılan tek yoldur (Özoğlu, 2010). Toplumların ekonomik kalkınmayı ve refahı yakalayabilmeleri, kültürel varlıklarını sürdürebilmeleri, kendini yenileyen, bilgili, kendi değerlerini özümseyen ve farklı kültürlerle saygı duyan insanlar yetiştirmeleri ile mümkündür.

OECD tarafından yayınlanan ve Andreas Schleicher tarafında kaleme alınan Dünya Okulu adlı eserde yirmi birinci yüzyıl için eğitimin önemi şu ifadelerle vurgulanmaktadır: “Doğru eğitim olmadan insanlar toplumun kıyısında sürünecek, ülkeler teknolojik gelişmelerden faydalanmayacak ve bu gelişmeler sosyal ilerlemeye dönüşmeyecek. Eğer eğitim eksikliği insanların topluma tam anlamıyla katılmasını engelliyorsa adil ve kapsayıcı politikalar geliştiremez ve tüm vatandaşları kazanamayız”.

Kalkınmayı sağlayacak insan kaynağının kalitesi, ülkedeki eğitimin kalitesi ile yakından ilgilidir. Bireyleri ve toplumları dengeli ve uygun bir şekilde yönlendirme ve geliştirmede en etkili sistemlerin başında eğitim gelmektedir (Saylan, 2014, s,9). Eğitim, bireylerin ve ülkelerin her daim devam eden yaşam

mücadelelerinin bir parçasıdır. Sürekli devam ettirilmesi gereken bir olgudur. Eğitim, küçük yaşlarda ailede başlar ve hayat boyu devam eder. Aile de temel bazı davranışları ve nitelikleri kazandıktan ve belirli bir yaşa ulaştıktan sonra çocuk, formal eğitimin başlangıcı olan ilkokula başlamaktadır. Bu yönüyle ilkokul bir çocuk için hayati önem taşımaktadır.

Çocukların örnek davranışlar sergileyebilmeleri, özgüvenlerini toplayabilmeleri ve iyi bir vatandaş olabilme niteliklerini kazanmaları ilköğretimde yapılan eğitimle yakından ilgilidir. Öğrenciler aynı ortamda yaşayıp, birbirlerinin haklarına saygı duymayı, olumlu sosyal davranışlar geliştirmeyi, kendi yeteneklerini keşfetmeleri ilkokul sıralarında başlar.

Bir ülkede eğitim politikalarının şekillenmesi, ulaşılabilecek hedeflerin saptanması, sisteminin örgütsel yapısı, eğitim programlarının içeriklerinin belirlenmesi, izlenecek öğretim süreçlerinin seçilmesi, hazırlanacak öğretim materyallerinin nitelikleri, o ülkede izlenen siyasal, kültürel, sosyal, ekonomik sistemle yakından ilgilidir ([www.nurdangolbek.blogspot.com](http://www.nurdangolbek.blogspot.com)). Bu bakımdan Çin ve Türkiye’de uygulanan ilköğretim sistemlerinin ayrıntılarına girmeden önce, uzun bir tarihi geçmişe sahip bu devletlerin başlıca tarihsel gelişim aşamalarının hatırlanmasında yarar görülmüştür.

## **1.2 Konu Alanının Belirlenmesi**

Bugüne kadar Çin ve Türkiye eğitim sistemleri üzerine çok fazla çalışmanın yapıldığı söylenemez. Bunda dil ve rejim farklılığının, devletler düzeyinde karşılıklı güven eksikliğinin, ulaşım imkanlarındaki sınırlılığın önemli etken olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında ilk yapılanlardan biri Türkoğlu’nun yaptığı çalışmadır. Bir karşılaştırmalı eğitim araştırması örneğinde Türkoğlu, Romanya, İsveç ve Fransa ülkelerinin karşılaştırmalı eğitim ile belirli ögelere göre incelemiştir. Karşılaştırmalı eğitim araştırması sorun, karşılaştırmalı inceleme, sonuç ve önerilerden oluşmaktadır (Yüksel, 2003). Sonuç; araştırmanın yapılmasına neden ihtiyaç duyulduğunu açıklayan bölümdür. Üç ülkenin de eğitimi ve yöntemleri farklıdır. İsveç pilot bir ülke olmasına karşın Romanya’nın uygulanan eğitim sistemi Türkiye açısından

araştırılacaktır. Yöntem araştırmanın amacı, sınırlılıklar, bilgi toplayan araçları ve verileri kapsamaktadır. Türkoğlu yaptığı araştırmada dikey ve yatay yaklaşımı kullanmıştır. Romanya, İsveç ve Fransa ülkelerinin tarihsel verilerinden yararlanmıştır.

Çin ve Türkiye eğitim sistemlerini araştıran sayıca fazla araştırma, makale ve tez çalışması bulunamamıştır. İki ülke eğitim sistemlerini karşılaştıran sınırlı sayıdaki çalışmalar incelenmeye çalışılmıştır. İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun ülkelerin tüm eğitim kademelerini kapsayan genel nitelikteki araştırmalardır olduğu söylenebilir.

Tanrısevdi ve Kırıl tarafından yazılan Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması konulu makalede eğitim sistemlerinin tüm aşamaları inceleme kapsamına alınmıştır. Çalışmada genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi kullanılmıştır. Konuyla ilgili alan yazım taranmış, ilgili kitaplar, makaleler ve akademik çalışmalar incelenmiştir. Ulusal ve ulusal arası kaynaklar UNESCO, OECD ve UNİCEF kapsam içine alınmıştır. Araştırmada okul öncesinden yüksek öğretime kadar sistem içinde öğrenci akışına yönelik nicel veriler karşılaştırılmaktadır.

Bu tez çalışmasında Çin ve Türkiye'nin yanında, diğer ülkelerin de bulunduğu araştırmalar da inceleme kapsamına alınmıştır. Bu çalışmalardan biri, Cirit (2016) tarafından Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan makaledir. Araştırmada Türkiye, Çin, Japonya ve Hollanda ülkelerinin öğretmen yetiştirme ve seçme yöntemleri incelenmiştir. Amaç, PISA sıralamasında ilk sıralarda yer alan ülkeler ile Türkiye'nin öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerini karşılaştırmaktır. Araştırmada Kullanılan veriler nitel araştırma yöntemlerinden kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim kapsamında öğretmen yetiştirme konusunda diğer bir çalışma da İnönü Üniversitesinde Barış Yaman tarafından doktora tezi olarak yapılmıştır. Çalışmada Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017) sistemleri çalışılmıştır. Yaman'ın bu çalışmada karşılaştırmalı eğitim yöntemini ayrıntılı bir şekilde kullandığı görülmektedir. Son on yılda öğretmen eğitiminde yapılan çalışmaların kapsamlı olarak ele

alındığı gözlenmektedir. İnceleme sonuçları, Türkiye dışındaki diğer dört ülkenin öğretmen yetiştirmede daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dicle üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Bilgen Kıral (2009) tarafından Japonya ve Türkiye'nin İlköğretim sistemlerinin karşılaştırılması ele alınmıştır . Çalışmanın amacı, iki ülke arasında benzer ve farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırmada karşılaştırmalı eğitim yöntemi kullanılmıştır. İncelemede, Japonya'nın, iyi ve üretken bireyler yetiştirmenin sağlam bir ilköğretim kademesine bağlı olduğunu düşünerek, sıkı ve rekabete dayalı ilköğretim seviyesini dokuz yıla çıkardıkları vurgulanmaktadır. Türkiye'de ise ilköğretim eğitimi dört yıl verildikten sonra ortaokul başlamaktadır. Böylece hızlı ve köklü olmayan bir nesil yetiştirmiş olmaktadır. Bu da Türkiye'de ilköğretimin sağlam bir temele oturmadan geçildiğini göstermektedir.

Dicle üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde Bilgen Kıral tarafından Japonya ve Türkiye'nin İlköğretim sistemlerini karşılaştırılması konusu incelenmiştir (Kıral ve Kıral, 2009). Çalışmanın amacı benzer ve farklılıkları ortaya koymaktır. Karşılaştırmalı eğitim yöntemi kullanılan çalışmada sonuç olarak Japonya iyi fertler yetiştirmenin ilköğretim aşamasını iyi vermek olduğunu düşünerek sıkı ve rekabete dayalı ilköğretim seviyesini dokuz yıla çıkarmıştır. Türkiye'de ise ilköğretim eğitimi dört yıl verildikten sonra ortaokul başlamaktadır.

Bu çalışmada Çin ve Türkiye ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılması konu alanı olarak seçilmiştir. Son yıllarda Çin ile Türkiye arasındaki ilişkilerde, başta ekonomi ve turizm olmak üzere, bir hareketlendiği gözlenmektedir. İkili ilişkilerdeki gelişmelerin kültürel ve eğitim alanlarına da yansısı beklenmektedir. Tez çalışması olarak bu konunun seçilmesinde ikili ilişkilerde mevcut potansiyelin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca bu iki dinamik ülke arasında, özellikle eğitim sistemlerinin yeteri kadar çalışılmamasının meydana getirdiği boşluğu doldurmada tez çalışmasının bu alana yönlendirilmesinde etken olmuştur. Çalışmada ilköğretimin, eğitim sisteminin bütünü içindeki önemi dikkate alınarak, bu kademenin incelenmesine karar verilmiştir.

### **1.3 Amaç**

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Karşılaştırmalarda; tarihsel süreç, örgütlenme (yönetim modeli), eğitim programları, öğretmen yetiştirme alt başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca çalışma iki ülkenin 2000-2019 yılları arasındaki sayısal gelişmeleri incelenmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

İki ülkenin tarihsel gelişim süreçleri eğitim sistemlerini nasıl etkilemiştir?

İki ülke nasıl bir örgütlenme modeli ile eğitim sorunlarına çözüm aramaktadır?

İlköğretim programlarında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Öğretmen yetiştirme ve eğitici personel istihdamında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

### **1.4 Sınırlılıklar**

Bu çalışma; ilköğretim seviyesinde, tarihsel gelişim, idari yapılanma, eğitim programları, öğretmen yetiştirme ve 2000-2020 yılları arasında ilköğretimde sayısal gelişmelerle sınırlıdır.

### **1.5 Önemi**

İletişim olanaklarının arttığı çağımızda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sonuçları birçok bireyi ve grubu yakından ilgilendirmektedir. Bu gruplar arasında eğitim politikalarını belirleyenler, uluslararası örgütler, veliler, akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler ve çeşitli sivil toplum grupların bulunmaktadır. Birçok veli, çocuklarının farklı ülkelerde eğitim görmelerini istemektedir. Bunun için karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını yakından izlemektedir.

Çin ve Türkiye uzun bir tarihi geçmişe sahiptir. İki ülke arasındaki diplomatik ilişkiler uzun zaman karşılıklı olarak gönderilen heyetler ve gezginler aracılığı ile sürdürülmüştür. Çin ve Türkiye'nin karşılıklı olarak birbirini resmi olarak tanımaları son zamanlarda gerçekleşmiştir. Bu nedenle iki ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştıran çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu



Çalışmanın, var olan boşluğun doldurulmasında katkı yapacağı umut edilmektedir.

Son yıllarda yapılan girişimler iki ülke arasında geleceğe yönelik olarak ekonomi, turizm, kültür ve eğitim alanlarında büyük potansiyelin varlığını göstermektedir. Bu araştırmanın, belirlenen alanlarda çalışan birey ve grupların ihtiyaçlarını kısmen de olsa karşılayacağı beklenmektedir.

### **1.6 Sözcüklerin tanımlanması**

**İlkokul:** Formal eğitimin ilk aşamasıdır. Öğretim süresi Çin'de altı, Türkiye'de dört yıldır.

**İlköğretim:** İlkokul ve ortaokulun birleşmesi ile meydana gelen ğretim düzeyidir. Çin'de ilköğretim süresi 6+3 toplamda dokuz, Türkiye'de ise 4+4 toplamda sekiz yıldır.

**Eğitim Programı:** Resmi otoriteler tarafından onaylanıp, okutulacak dersleri, derslerin içeriklerini, varılmak istenen hedefleri, izlenecek ğretim ve değerlendirme süreçlerini içeren ve ğretim kurumları tarafından uygulamaya aktarılan belgedir. Eğitim programı Çin'de eyalet otoriteleri, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak yürürlüğe girmektedir.

## **2. KURAMSAL TEMELLER**

Bu bölümde, Çin Halk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti devletlerin tarihsel gelişim akışı kapsamında yer alan ve tez çalışmasına dayanak oluşturan temel kavramlar, olgular, ilkeler ele alınmıştır. Bu bilgiler, ilköğretim düzeyinde eğitim amaçlarının belirlenmesinde, programlarının geliştirilmesinde, öğretim stratejilerinin seçilmesinde ve değerlendirme süreçlerinde, her iki ülkede de sürdürülen çalışmalara kılavuzluk etmiştir. Bölümde ele alınan diğer bir ana konu da uluslararası karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında yaygın olarak kullanılan ve genel anlamda kabul edilen gören bilgi toplama yöntemleri ile ilişkilidir. Açıklanan karşılaştırmalı eğitim görüşlerinden tez çalışmasında kullanılan bilgi toplama yöntemlerinin belirlenmesinde yararlanılmıştır.

### **2.1 Çin ve Türkiye Devletlerinde Tarihsel Gelişim Süreçleri**

Bir ülkede eğitim politikalarının şekillenmesi, ulaşılabilecek hedeflerin saptanması, sisteminin örgütsel yapısı, eğitim programlarının içeriklerinin belirlenmesi, izlenecek öğretim süreçlerinin seçilmesi, hazırlanacak öğretim materyallerinin nitelikleri, o ülkede izlenen siyasal, kültürel, sosyal, ekonomik sistemle yakından ilgilidir ([www.nurdangolbek.blogspot.com](http://www.nurdangolbek.blogspot.com)). Bu bakımdan Çin ve Türkiye’de uygulanan ilköğretim sistemlerinin ayrıntılarına girmeden önce, uzun bir tarihi geçmişe sahip bu iki ülkenin başlıca tarihsel gelişim aşamalarının hatırlanmasında yarar görülmüştür.

### **2.2 Çin Halk Cumhuriyeti**

Çin Halk Cumhuriyeti beş bin yıllık bir geçmişe sahiptir. Bir imparator etrafında en büyük birleşme M.Ö.221 yılında Çin Hanedanı Döneminde gerçekleşmiştir. Tarih boyunca hanedanlar arasında pek çok çatışmanın yaşandığı, Çin’de hanedanlık dönemi 1911’de sona ermiştir (Lv, 2013).

1911 yılında SunZhong Shan, burjuva demokratik devrimin (XinHai Devrimi) yönetti ve başarılı oldu. Bu gelişimin sonunda Çin tarihinde, Qing Hanedanlığı'nı sonlandırılmış oldu. Bu devrimle, Çin'de iki bin yıldan fazla süren monarşi bitirilerek burjuva demokratik cumhuriyetinin yolu açıldı. Bu girişim, ülkede meydana gelen ilk antiemperyalist ve feodal burjuva demokratik devrimidir. Hanedanlık döneminin sona ermesinde o dönemde meydana gelen savaş ve ayaklanmaların etkili olduğu düşünülmektedir. Hanedanlıktan sonra 1912'de Çin Cumhuriyeti kuruldu.

1911-1949 yılları arasında ülkede birçok siyasi güç arasında çeşitli çatışmalar yaşanmıştır (Altın, 2018). “Dört Mayıs Öğrenci Vatanseverlik Hareketi”, Mayıs 1919'da başladı ve Haziran ayının başlarında işçi sınıfının da katılımı ile ülke çapında bir kitlesel vatanseverlik ve milliyetçilik hareketine dönüştü. Bu girişim, yeni kültür hareketinin parçası olarak, hem geleneksel Konfüçyüs inancına, hem de emperyalizme ve feodalizme karşı bir vatanseverlik hareketi olarak ortaya çıktı.

Dört Mayıs Harekele ile Çin proletaryası siyasi sahneyi ele almaya başladı.1921'de Mao Zedong, Dong Biwu, Chen Tanqiu, He Shuheng, Wang Zhumei, Deng Enming, Li Da ve diğer Komünist gruplar Şangay'da ilk ulusal kongreyi düzenlediler. Bu girişimin sonunda Çin Komünist Partisi kuruldu.

“Dört Mayıs Hareketi” sonunda komünistler ve milliyetçiler arasında ayrışmalar başladı. Komünistler geleneklere karşı çıkarken, milliyetçiler geleneklerin korunmasının gerekliliğini savundular. 1927'de iki grup arasında iç savaş başladı. Bu çatışma. Japonların Çin'e karşı açtıkları savaş süresi hariç. aralıklarla 1949'a kadar devam etti. Mao Ztung en sonunda 1949'da Jiang Jieshi başkanlığındaki Kuomintang hükümetini devirerek yeni demokratik devrimin zaferini kazandı (<https://zhidao.baidu.com/question/106599101.html>). Çatışmalar 1949 yılında Mao Zedong'un Çin Halk Cumhuriyeti'ni kurması ile sona erdi. Çin Halk Cumhuriyeti 1949 yılından günümüze kadar Çin Komünist Partisi tarafından yönetilmektedir.

1949-1966 yılları arasında Komünizm, Konfüçyüs'cülük anlayışının ileri fikirlerinden yararlandı ve ona saygı duydu. Konfüçyüs'cülükteki aileye, imparatora saygı kavramından yararlanarak, kendi demokratik anlayışını meşrulaştırdı.

Çin’de halkın büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığını dikkate alan Mao, sosyalist devrimin ancak köylülerle gerçekleştirilebileceğine inandı. Bu amaçla köylüleri örgütleyerek iktidara geldi ve sosyalizmi kurdu. Mao’nun amacı sosyalist devrimi tüm toplum katmanlarına yaygınlaştırmaktı.

Bu düşüncesini gerçekleştirmek, Çin Komünist Partisi Lideri Mao Zedung 1966 yılında Çin’de Kültür Devrimini başlattı. Amaç, “Çin toplumundan kapitalist unsurları ayıklayarak ülkede sosyalizmi pekiştirmekti” (Çin kültür devrimi, ekşi sözcük). Varılmak istenen hedef Çin’in siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısını değiştirmekti. Devrim gerçekleştirilirken şiddete başvurulması da olağan olarak görüldü. Devrim sonunda toplumsal normlar, gelenekler yok edildi. Devletin tüm kademelerinde önceden yerleşik tüm siyasi kurumlar kökten değişime uğradı. Köktenci hareketler terk edildi.

Devrimde Konfüçyüs, düşman ilan edildi. Mao’nun öğretileri, Konfüçyüs anlayışının ve alışkanlıklarının yerini aldı. Eski kültür, eski töre, eski düşünce ortadan kaldırıldı.

Mao’nun ölümünden sonra iktidara gelen liderler, Mao’nun geleneklere karşı yürüttüğü mücadele yumuşatıldı, Konfüçyüs’ün itibarını iade edildi ve ekonomik reformlara öncelik verildi. Temel amaç, “Sosyalist Piyasa Ekonomisini” kurmak olarak ifade edildi. Bu amaçla reformlar; tarım, endüstri. Milli savunma, bilim ve teknoloji alanlarına yönlendirildi.

Kuşkusuz, ülkede meydana gelen bu devrim hareketleri eğitim kurumlarını da etkiledi. Yeni anlayışa göre düzenlenen eğitim kurumları 1980’li ve 1990’lı yıllarda toparlanabildiler (Schleicher, 2018).

Bugün Çin, yaklaşık 1.3 milyar nüfusu ile dünyanın en kalabalık ülkesidir. Dünya nüfusunun yaklaşık beşte birini Çinliler meydana getirmektedir. Nüfusun yaklaşık yüzde otuz dokuzu kentlerde (beş yüz milyon), geri kalan yüzde altmış biri (sekiz yüz milyon) kırsal alanda yaşamaktadır (Tanrıverdi ve Kırıl).

Çin Halk Cumhuriyeti’nde elli altı farklı etnik grup bulunmaktadır. “Han” etnik grubu nüfusun yaklaşık yüzde doksan ikisini (bir buçuk milyar) meydana getirmektedir. Geri kalan yaklaşık iki yüz milyon nüfusu elli beş etnik oluşturmaktadır (a.g.e).

Hou-Tibet dil ailesine bağlı çincenin en yaygın olanı Hou-Mancu incesidir. Bunun dışında kalan elli beş etnik grubun kendi dilleri, hatta bazılarının yazı dili bulunmaktadır (<http://www.turkcindostlukvakfi.org.tr/sayfa.php?id=31>).

Çin'de bu dil çeşitliliğinin yanında, Çin alfabesinde bulunan sembol çokluğu da (kırk bin) durumu daha karmaşık hale getirmektedir. İlköğretim okullarında bin sembolü öğretmek temel hedefdir (a.g.e).

Çin'in gerek kapsadığı alan ve gerekse kalabalık nüfusu eğitim sistemine de yansımıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde 2019 verilerine göre, 850.000 okul, on altı milyon yedi yüz otuz sekiz bin öğretmen ve iki yüz elli milyon öğrenci bulunmaktadır (a.g.e).

### **2.3 Türkiye Cumhuriyeti**

Tarihsel olarak bakıldığında Türkler ve Çinliler birbirine komşu olan topluluklar olarak uzun süre Asya'da yaşamını sürdürdüler. Çinliler kendi vatanlarında yerleşik bir düzene geçerken, Türkler hareketli, akıncı, gezgin, göçebe bir yaşama yöneldiler. Türklerin batıya doğru göçü yüzyıllarca sürdü. Farklı göç yollarını izleyerek birçok devlet kurdular. Bu devletler arasında Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti devleti, birbiri ile ilişkili ve birbirinin devamı olan devletler olarak düşünülebilir (Akşın, 2007).

Hunlar, Göktürkler ve Uygurlar İslamiyet'ten önce kurulan devletlerdir. Büyük Hun Devleti M.S. 50 yıllarında parçalandı ve Hunların bir kısmı Ural dağlarından Avrupa'ya geçerek Avrupa Hun Devletini kurdular. Hunlar sürü besleyen atlı göçebe kabilelerinden oluşmuştu. Çocukların asker olarak yetiştirilmesi önemliydi. Çocukların eğitimi kabile içinde yapılırdı. Hunlarda bazı el sanatlarının geliştiği de bilinmektedir ([www.tr.m.wikipedia.org/wiki/Türk\\_tarihi](http://www.tr.m.wikipedia.org/wiki/Türk_tarihi)).

Gök Türkler M.S. 552-745 yılları arasında bağımsız devlet kurdular. Gök Türklerin yaşamı da Hunlardan çok farklı değildi. Gök Türklerin otuz sekiz harfli bir alfabe ile bir dile sahip olmaları ve yazılı eserler bırakmış olmaları dikkat çekicidir. Orhon Anıtları Türkçenin bilinen en eski anıtlarıdır. Gök

Türklerin metal ve topraktan yapılmış kaplar üzerine yazı yazma becerisine sahip olduğu görülmektedir (Akyüz, 2015).

Uygur Türk Devleti 745-840 yılları arasında bağımsızlığını korudu. Uygurların on dört harfli bir alfabeleri vardı ve bu alfabe ile çok çeşitli kitaplar yazdılar. Uygurların bilgi ve kültür seviyeleri yüksekti. Bu niteliklerinden dolayı Türk ve yabancı devlet saraylarında katiplik, danışmanlık, memurluk, tercümanlık gibi çeşitli görevlerde yaptılar.

Karahanlılar 840-1212 yılları arasında hakimiyetlerini sürdürdüler, yerleşik düzene geçtiler ve 930 yıllarında Müslümanlığa yöneldiler. Karahanlılar İslamiyet'in yayılmasında ve güçlenmesinde önemli rol oynadılar. O tarihten günümüze kadar dine ilişkin konular eğitim programlarının bir parçası haline geldi. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde de eğitim kurumu olarak işlevini sürdüren medreseler Karahanlılar döneminde faaliyete geçtiler. Karahanlılar döneminde bilimsel çalışmalara da çok önem verildi. Farabi, İbni Sina, Biruni gibi birçok bilim insanı bu dönemde insanlığın sahip olduğu bilgileri geliştirerek yeni kuşaklara aktarılmasını sağladılar. Bu kişilerin bizlere ulaşan eserleri, eğitimin her zaman çağın gereklerine göre sürdürülmesi gerekli bir olgu olduğunu göstermektedir (a.g.e).

Büyük Selçuklu Devleti 1037-1137 tarihleri arasında bağımsızlığını sürdürdü. 1071 yılında Anadolu'ya girdiler ve daha sonraki yıllarda Anadolu'da bağımsız beylikler halinde etkinliklerini sürdürdüler. Selçuklular eğitime çok önem verdiler. Medrese eğitiminin ülkenin çeşitli yerlerine yayılmasını sağladılar. Zanaatkarların yetişmesine imkan sağlayan Ahilik teşkilatını kurdular. Selçuklular tarafından kurulan Ahilik örgütü günümüzde çıraklık sistemi olarak etkinliğini sürdürmektedir. Selçuklular aynı zamanda şehzadelerin yetişmesini sağlamak için Atabeylik sistemini de geliştirmişlerdir (Öngül, 2015).

Osmanlı Devleti 1299'da kuruldu ve 1918'de parçalandı. Osmanlı'lar Asya, Afrika, Avrupa kıtalarının belirli kısımlarını kontrol altına alan büyük bir imparatorluk kurdular. Osmanlı'nın eğitim kurumları genellikle Selçuklular zamanında kurulan eğitim kurumlarının devamı niteliğinde olmuştur. Avrupa'da Sanayi Devrimi'nden sonra başlayan yenilikleri izlemek amacıyla Osmanlı Devleti, 1776'dan başlayarak Avrupa ilişkilerini güçlendirmeye başlamıştır. Bu girişimler, İlk Yenileşme Hareketleri, Tanzimat, Birinci Meşrutiyet, Mutlakiyet,

İkinci Meşrutiyet girişimleri ile sürdürülmüştür. 1918’de Osmanlı İmparatorluğun parçalanması ile 1923 Türkiye Cumhuriyeti Kurulmuştur (Gündüz,2016).

Cumhuriyet kurulunca batılılaşma çabalarının kapsamı genişletildi. Atatürk Devrimi olarak kayıtlara geçen bu çabalar, yeni alfabenin kabulü, hukuk alanında yeni sistemin uygulanması, eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi, sosyal hayatın modernleşmesi gibi tüm toplum yaşamını içerecek şekilde kapsamlı olarak yaygınlaştırılmıştır.

Türkiye’de bu modernleşme hareketleri, toplumun üste kademesinde başladı ve yasaları da arkasına alarak toplumun alt kademelerine doğru yaygınlaştırıldı.

Bugün Türkiye Cumhuriyeti merkezi bir idari yapı ile yönetilmektedir. Ülke seksen bir il ve her ille ilgili yeter sayıda ilçeden oluşmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, ülke eğitim sisteminin planlanmasından, yönetilmesinden ve değerlendirilmesinden sorumludur.

#### **2.4 Çin ve Türkiye İlişkileri**

Asya kıtasının biri batısında diğeri doğusunda yer alan iki imparatorluk arasında elçilik heyetleri ile ilişkilerin sürdürüldüğü görülmektedir. Ming Hanedanı (1368-1644) ile diplomatik ilişkilerin devam ettiğini gösteren en büyük kanıt Topkapı Müzesi’nde bulunan Çin Porselenleridir. Çin’den gelen elçilerin Osmanlı topraklarını ziyaret ettikleri anlaşılmaktadır. Aynı dönemde Çin’e giden Osmanlı elçilerinin bulunduğu bilinmektedir (Üngör, 2012). Çin kayıtlarına göre 1522-1620 yılları arasında Osmanlı Devleti’nden on dokuz heyet Çin’e gitmiştir. Yapılan bu keşifler ve seyahatler sayesinde pusula, kağıt vb. materyaller Osmanlılara geçip, eğitim ve öğretim alanının gelişmesine katkı sağlamıştır.

Yirmi dokuz ekim 1923’de Türkiye Cumhuriyeti’nin resmen ilan edilmesiyle birlikte Türkiye, “Yurtta Barış, Dünyada Barış” ilkesini ortaya koymuş ve bu ilke doğrultuda dostça ilişkiler kurma girişimlerini dünya ile paylaşmıştır (Huang, 2016). Bu girişimler arasında Türkiye’nin Çin ile dostça ilişkiler kurma talebi de yer almaktadır. Çin ve Türkiye’nin Asya’nın iki büyük devleti olduğunu söyleyen Wang Ru tang (1974), iki ülke arasında en kısa zamanda bir

ticaret antlaşmasının imzalanmasının ve dostane ilişkilerin geliştirilmesinin gerekliliğini dile getirir. Ancak ticaret antlaşmasının içeriğinin çok geniş olduğunun görülmesi üzerine ciddi müzakerelerin yürütülebilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkar.

Bunun üzerine ilk önce dostluk protokolü ile ilgili görüşmelere başlanmasına karar kılınır. 1928 yılı Eylül ayında gezi amaçlı Türkiye’de bulunan Wang Ceng zhao, Ma Hong Dao, Zhao Hong ve beraberindekiler, yine ortak bir girişimle, bu sefer Nanjing’deki yerel otoriterler Türkiye ile dostluk ve ticaret antlaşmalarının imzalanması konusunda talepte bulunurlar. 1934 yılın 4 Nisan günü, dokuz yıldır görüşmeleri devam eden Çin-Türk Dostluk Protokolü nihayet Ankara’da imzalanmıştır (a.g.e).

Günümüzde Çin ve Türkiye arasında resmi diplomatik ilişkiler 1971 yılında kurulur. Ancak iki ülke arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler 1990’lı yıllara kadar geliştiğini göstermektedir. Bu dönem Çin’de 1978 yılında başlatılan dışa açılma reformlarının meyvelerini verilmektedir. Ülkenin istikrarlı bir şekilde sürdürdüğü iki haneli büyümenin de dünya çapında ilgi uyandırdığı bilinmektedir. Bu gelişmelerin, ikili ilişkilerin hızlanmasında etkili olduğunu söylenebilir. 2010 yılında ilişkiler “Stratejik İşbirliği” düzeyine çıkarılmıştır (Üngör,2012).

Çin Türkiye ilişkileri ağırlıklı olarak ekonomik alana yönelmiştir. Çin’deki ihracat odaklı büyüme küreselleşme döneminde ülkenin Türkiye ile olan ticari ilişkilerine birebir yansımıştır. 2000 yılında bir milyar Dolar civarında olan ticaret hacmi 2016 yılı itibariyle yirmi sekiz milyar Dolar seviyesine ulaşmıştır. Nitekim ilişkiler ağı gelişmiş gibi gözükse de Türkiye- Çin ilişkilerinde kültür, eğitim, turizm alanlarında beklenen gelişmeler sağlanamamıştır (a.g.e).

## **2.5 Karşılaştırmalı Eğitimin Sosyal Bilimlerdeki Önemi**

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak ve farklı yönlerini belirlemeyi amaçlar. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, eğitim politikalarının planlanmasında, kuramsal çalışmaların yapılmasında, reformların gerçekleştirilmesinde ve pratik uygulamaların saptanmasında yararlanılır. Ergün’e (akt: Aynal, 2012) göre, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, uluslararası



ilişkilerin yumuşatılmasında ve barışçı bir ortam yaratılmasında da etkilidir. Karşılaştırmalı çalışmalar, eğitim sistemlerinin bütününe kapsayabileceği gibi sistemin sadece belirli aşamalarını ve kısımlarını da içerebilir.

Ülkelerin eğitim sorunlarının belirlenmesinde, problemlere çözüm üretilmesinde, eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların ve ayrıntıların analiz edilmesinde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları önemli bir yer alır. Çağımızdaki hızlı iletişim olanakları, küreselleşme girişimleri ve ülkeler arasında hem insan kaynaklarının, hem öğrenci hareketliliğinin artması, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını uluslararası düzeyde önemli bir düzeye getirmiştir. Bu gelişmeler, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını, eğitim bilimleri içinde önemi gittikçe artan bir konuma getirmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, bir disiplin olarak, sosyal bilimler alanında da önemli bir yere sahiptir. Ülkeler kendi eğitim sistemlerini geliştirmek, zayıf ve kuvvetli yönlerini saptamak amacıyla karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından gün geçtikçe daha çok yararlanmaktadır. Bugün uluslar, eğitim sistemlerini yeniden yapılandırırken, kendi durumlarını değerlendirirken diğer ülkelerin deneyim ve yaptıkları araştırma sonuçlarından büyük oranda faydalanmaktadır (a.g.e).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları her ülkenin kendi durumunu ölçmesi bakımından ve diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanma adına son derece önemli bir disiplin olanıdır. Örneğin, Türk eğitim sistemi PISA araştırma bulguları ile yakından ilgilenmekte ve bu çalışmalara bakarak kendi eksiklerini tamamlayarak gerekli önlemleri almaya çalışmaktadır (Lauwerys, 1971). Aslında günümüz eğitim araştırmalarında yer alan PISA bulguları da karşılaştırmalı eğitim çalışmalarındandır. PISA birden fazla ülkenin öğrencilerini bir sınava alarak ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Bu bağlamda PISA'nın karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemli ve güncel bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, bilimsel bir alan olarak, gerek sosyal bilimler içinde, gerekse ayrı bir disiplin olarak, kendisine bir yer bulma çabası içindedir. Hızla değişen ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim, evrensel düzeyde ekonomik rekabetin önemli unsurlarından biri olarak önemini korumaktadır.

Eğitime etki eden faktörlerin çeşitli eğitim sistemlerinde nasıl bir bakış açısı doğurduğunu ve nasıl bir sonuç verdiğini incelemek de karşılaştırmalı eğitimin kapsamında yer almaktadır. İleri ülkelerin eğitim sistemlerini, siyasal, kültürel değerlerini inceleyerek bir sistem geliştirmek de karşılaştırmalı eğitimin esasları arasında yer almaktadır. Günümüz itibari ile karşılaştırmalı eğitim gelişmektedir ve gelişeceğini de tüm bilimler ve bilimsel kaynaklar doğrulamaktadır.

Schleicher (2018), karşılaştırmalı eğitimin bugünkü ve yarınki önemini vurgularken şu görüşlere yer veriyor. Yarının eğitim sorunlarına bulunacak cevapların hepsi, bugünün okul sisteminde yatmıyor. Sadece bugünün eğitim liderlerini izlemek yeterli olmuyor. Önümüzdeki sorunlar her hangi bir ülkenin tek başına altında kalkabileceğinden çok daha büyüktür. Bu durum dünyanın çeşitli bölgelerindeki eğitimcileri, araştırmacıları, politika geliştiricileri iş birliği yaptığı itiyor.

## **2.6 Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı ve Kapsamı**

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, bilimsel bir alan olarak, gerek sosyal bilimlerde içinde, gerekse ayrı bir disiplin olarak, kendisine bir yer bulma çabası içindedir. Hızla değişen ihtiyaçlar doğrultusunda, eğitim, evrensel düzeyde ekonomik rekabetin önemli unsurlarından biri olarak önemini korumaktadır.

Karşılaştırmalı eğitimin ne olduğuna dair çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Yaygın olarak kabul gören tanımlardan Kandel'e göre uygulandığı bir alan olduğunu savunurken King (1979) ise dünyada eğitim sorunları olduğu gibi başka ülkelerde başka şekilde şekillenen alan olduğunu söylüyor. Karşılaştırmalı eğitim başta diğer bilimlerle aynı ilişki içinde olduğu görülüyor ve spesifik bir özellik deniyor daha sonra analiz etme yöntemi ile kanıtlanabilir bir düzeye geliyor. Anderson (1961) karşılaştırmalı eğitime sosyal bilimlerdeki başlıkların basit yönden uygulanabileceğini söylerken Naoh (1991) ise bu eğitimin deneysel tabanlı geliştirilebileceğini söylemektedir (Balcı, 2015).

Good'da (Akt: Balcı, 2018) göre karşılaştırmalı eğitim, " bir kişinin kendi ülkesinin sınırlarının ötesinde, eğitim problemlerini derinlemesine inceleyip anlamak amacıyla, farklı ülkelerdeki eğitim teorisi ve uygulamalarını

karşılaştırması adına çalışma yaptığı alandır” der. Aslında tanımlar ve söylemler karşılaştırıldığında hep aynı kanıya varıldığı görülmektedir.

Eğitim, ülkelerin ekonomik kalkınmasında, insani değerlerin gelişmesinde ve daha iyi bir refah seviyesine ulaşmasında önemli bir role sahiptir. Günümüzde teknolojik gelişmeler, uluslararası iletişimi artırmış, ulusları birbirine yakınlaştırmış ve adeta birbirine bağımlı hale getirmiştir. Çağımızda bireyi kuşatan toplumsal ve ekonomik koşullar hızla değişmektedir. Ulaşım ve iletişim olanaklarının birey ve toplum üzerindeki etkisi, eğitimi yerel ve ulusal düzeyden uluslar arası yönleri olan bir seviyeye taşımıştır (Yüksel, 2003).

Teknolojik alanda meydana gelen gelişmeler, dünyamızı adeta küçültmüş, sorunlara ve olaylara uluslar arası bir boyut kazandırmıştır. Dünyanın bir yerinde meydana gelen bir sorun, anında iletişim araçları ile diğer ülkelere ulaştırılmakta ve tartışmalara neden olmaktadır. Bugün uluslar kendilerine özgü olaylarla ilişkin karar alırken dahi, dünya kamuoyunun etkisini dikkate almaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler insan yaşamını ve insan yetiştirme süreci olan eğitimi de etkilemiştir. Eğitim sistemlerini geliştirme projeleri gittikçe uluslar arası bir nitelik kazanmaktadır. Her ulus kendine özgü eğitim sorunlarını çözerken diğer ulusların çözüm yollarını dikkate almaktadır. Uluslararası ekonomik ve kültürel ilişkiler gün geçtikçe artmaktadır. Bu ilişkiler antlaşmalarla ve karşılıklı projelerle pekiştirilmektedir.

Evrensel düzeyde meydana gelen bu yönelmeler, her ülkeyi, diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle yakından ilgilenmeye yönlendirmiştir. Her ulus, diğer ülkelerin eğitim politikaları, eğitim süreçleri, amaçları ve ulaştıkları sonuçlarla yakından ilgilenmektedir. Dünyada meydana gelen bu yönelmeler, karşılaştırmalı eğitimin önemini de artırmış bulunmaktadır (a.g.e). Eğitim her ülkenin tek sorunudur. Eğitimde reform çalışmalarının evrensellik gösterdiği dünyada ulusların eğitim sorunlarında da benzerlik vardır. Her ulusun kendine göre eğitim sorunu olsa da çözüm yolunu üretmek için başka ulusların yaklaşımlarından yararlanır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının aynı zamanda, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve barışçı bir ortamın yaratılmasında da etkili olduğu belirtilmektedir. Çünkü güçlü yapıda olan ülkeler zayıf yapıda olan ülkelerin, çıkarlar doğrultusunda açıklarını kapatmaktadır. Bu da göstermektedir ki

toplumsal refah seviyesi ve eğitim vs. olgular karşılaştırmalı eğitimin yardımı ile çözülmektedir (Yüksel, 2003, s.3, 4).Eğitimle ilişkili birçok kişi, farklı ülke ve kültürlerde yapılan uygulamaların detaylarını bilmek ister. Bu yönüyle karşılaştırmalı eğitim insanların ufuklarını açmada iyi bir araçtır. Bu bölümde karşılaştırmalı eğitimin tanımı, tarihsel gelişimi, amaçları, uyguladığı süreçler ele alınmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde uygulanan süreçler bu çalışmanın da temel dayanağını meydana getirmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim uzun bir tarihi geçmişe sahiptir. Kayıtlara göre bu eğitimin kökü antik Yunanlılara uzanmaktadır. Bu tarihsel süreç içinde karşılaştırmalı eğitim, toplumların kültürel, sosyal ve politik yapılarına göre farklı roller üstlenmiştir. Uluslararası ticaretin arttığı, insan kaynaklarının, mal ve paranın ülkeler arasındaki değişiminin hızla hareketlendiği bir dünyada, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları da hızlanmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan yazar ve araştırmacıların ortak olarak kabul ettiği bir tanım bulunmamaktadır. Bu eğitimin ne olduğuna dair çeşitli görüşler görülmektedir. Farklılığın temel nedeni, bu alanın sosyal bilimlerdeki yeri ile ilgili görüş ayrılığından kaynaklanmaktadır (Aynal, 2012). Bazılarına göre karşılaştırmalı eğitim ayrı bir disiplin alanıdır, kendine özgü içeriği ve bilgi toplama yöntemi vardır. Diğer bir kısım araştırmacılara göre ise karşılaştırmalı eğitim sosyal bilimlerin bir alanıdır.

Karşılaştırmalı eğitimi bir disiplin alanı olarak gören akademisyenlerin görüşleri şöyledir: “Karşılaştırmalı eğitim sosyoloji, psikoloji, felsefe ve tarih gibi diğer disiplinlerle ilgili bir alan ve kendi yöntemlerini geliştirmeye başlayan bir disiplin ”olarak tanımlamaktadır (Furlong ve diğerleri, Akt. Balcı, s. 4).

Naoh ve Eckstein (a.g.e) ise karşılaştırmalı eğitimi, sosyal bilimlerin bir parçası olarak görmektedir. Onlara göre karşılaştırmalı eğitim, eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi gibi sosyal bilimlerin bir alt dalıdır.

Good (Akt: Balcı, 2018) olaya farklı bir açıdan bakmaktadır. Ona göre karşılaştırmalı eğitim “bir kişinin kendi ülkesinin sınırlarının ötesindeki eğitim problemlerini derinlemesine inceleyip anlamak amacıyla, farklı ülkelerdeki

eğitim teori ve uygulamalarını karşılaştırması adına çalışma yaptığı alandır.” Yaygın olarak kabul gören diğer bir tanımda Kandel’in (Kandel, 1955) yaptığı tanımdır. Buna göre karşılaştırmalı eğitim, “ulusal eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkararak glerin analiz edilmesi ve bu glerin karşılaştırılması”dır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını daha ayrıntılı olarak betimleyen araştırmacılar da bulunmaktadır. Ergün’e (1985) göre karşılaştırmalı eğitim farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak ve farklı yönlerini belirlemeyi amaçlar. Bu karşılaştırma sonuçlarından, eğitim politikalarının planlanmasında, kuramsal çalışmaların yapılmasında, reformların gerçekleştirilmesinde ve pratik uygulamaların saptanmasında yararlanır. Karşılaştırmalı alışmalar, eğitim sistemlerinin bütününü kapsayabileceği gibi sistemin sadece belirli aşamalarını ve kısımlarını da içerebilir (Ergün, 1985). alışmalar iki ülke arasında yapılabileceği gibi ikiden çok ülkeyi de içine alabilir. Ülkelerin birbirini etkileme durumu yanında, eğitimdeki farklılık ve benzerlikler olağanüstü detayları içerebilir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından çok farklı gruplardan yararlanmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin taraflarını anneler, babalar, uygulayıcılar, politikacılar, uluslar arası örgütler ve akademisyenler olmak üzere birçok grup yararlanmaktadır (a.g.e). ocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okul ve eğitim sistemlerini inceleyen anne ve babalara karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının en önemli tüketicileridir. Çalıştıkları örgütlerin gelişimine katkı sağlamak için karşılaştırmalar yapan okul müdürleri ve öğretmenler, eğitim hizmetini sunmaya çalışan uygulayıcılar olarak tanımlanırlar. Farklı eğitim politikalarını incelemek, uygulamalı örnekler aracılığıyla diğer sistemleri öğrenmek, yargıya varmak ve diğer eğitim sistemlerinin kendi eğitim sistemlerinde uygulanabilirliğine ilişkin görüşler bildirmek karşılaştırmalı eğitim bilimcilerinin görevidir. Politikacılar farklı eğitim sistemleri hakkında bilgi toplamakta ve farklı eğitim modellerinin kendi ülkelerindeki eğitim sistemine uygulanabilirliğini yakından izlemektedir. Yapılan çalışmalarda karşılaştırmalı eğitimi kullandığımız gibi, karşılaştırmalı eğitimde bu grupları kullanarak farklı bakış açısı ortaya koyarak araştırmacılaraya geri dönüt sağlamış olur.

## **2.7 Tarihsel Gelişim**

Karşılaştırmalı eğitime yönelik alan yazısında, tarihsel gelişim süreci, genellikle gezginlerin hikayeleri, eğitim amaçlı geziler, diğer ulusları anlama gezileri, ulusal karakter çalışmaları ve bilimsel araştırmalar başlıkları etrafında gruplanarak incelenmektedir(Noah ve Eckstein, Akt. Balcı, 2018 s.4). Türkoğlu karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimini dört aşamada incelenmesini önermektedir (Türkoğlu, 2016).

Hazırlık aşaması (Antik Yunan-1880)

Oluşma aşaması (1880-1914)

Kuram aşaması(1914-1940)

Araştırma aşaması (1940- )

### **2.7.1 Gezginlerin Hikayeleri**

Genel olarak karşılaştırmalı eğitimde ilk aşama (hazırlık aşaması), merakın neden olduğu gezginlerin gözlemleri, masalları dönemidir. Bazı yazarlar bu aşamayı hazırlık aşaması olarak değerlendirmektedir. Karşılaştırmalı eğitime ait ilk yazılı belgeler Antik Yunan, Roma, İtalyan ve Arap gezginlere ait belgelerdir. Platon, doğaya ilişkin gözlemleri ile dikkati çeker. Herodote, dünyayı tanımak için seyahatlerden bahseder. Antik Yunan eğitimcisi Xenophon İran'a giderek oradaki eğitimin Yunanistan'da uygulanandan farklı olduğunu görür. Xenophon kendi ülkesine döndüğünde İran'da gördüklerinin bir kısmını yazıp, Antik Yunanistan'da uygulanmasını önermiştir (Noah ve Eckstein, Akt. Balcı, s.58). Tunus'lu Abdal-Rahman İbn Khaldun'un incelemeleri de dönemin örnekleri arasında yer alır.

### **2.7.2 Eğitim Amaçlı Geziler**

İkinci aşama (oluşma aşaması), 19.yy'da eğitim amaçlı birçok gezinin düzenlendiği görülmektedir. Bu gezilerde, görevlendirilen yönetici ve öğretmenler aracılığı ile diğer ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi toplamak temel hedefti. Bu aşama eğitimsel alıntılama dönemi yani alma dönemidir. Bu dönemde incelemelerin temel amacı, diğer ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek ve yararlı gördüğü uygulamaları kendi ülkesine

taşımadır. Bu nitelikteki çalışmalarda; okulun felsefesi, politikası, eğitim programları, fiziki tesisleri, eğitim teknolojileri, izlenen yöntemler, değerlendirme sistemi, mezunların durumu gibi eğitimle doğrudan ilişkili unsurlar gözlemlenir ve rapor haline getirilirdi.

Ünlü seyyah Evliya Çelebinin gezi amaçlı yazdığı öğretici kitabı Seyahatname en önemli örneklerdendir. Evliya Çelebi'ye göre Azerbaycan'da On Yedinci asrın ortalarında Şamahı şehrinde kırk ilkokul (iptidai) ve yedi mektep vardı. Tebriz'de ise alt yüz civarında ilkokul ve kırk yedi tane mektep bulunmaktaydı (Sadıgov, 2009). Okul ve mektep aynı anlamı içermektedir, sadece kelimelerin kullanım yılları farklıdır. 19.yy sonlarına kadar mektep kelimesi kullanılırken sonradan okul kelimesi kullanılmıştır.

19.yy gelindiğinde Azerbaycan'da eğitim sistemi ve yaklaşımları olarak yeni bir döneme ve yapılanmaya girilmiştir. Önceki yüzyıllarda eğitimde etkili olan mescitler 19.yy'da yerini daha çok medreselere ve mekteplere bırakmıştır. Bu yıllarda Şamahı bölgesinde üç yüze yakın okul bulunmaktaydı. Bu okullara 4760 öğrenci devam ediyordu. Bu okulların çoğu köylerde yer almaktaydı (Mahmudov vd, 1994, s.34).

1817'de Jullien tarafından yazılan “Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışmanın Hazırlanması ve Ön Hazırlıkları” adlı kitap, karşılaştırmalı eğitim alanında yazılan ilk bilimsel kitap olarak kabul edilmektedir (Akt: Balcı,2018, s.6). Karşılaştırmalı Eğitimin öncüsü olarak kabul edilen Jullein yaşamında Fransız ihtilaline katıldı, gazetecilik yaptı, yazarlık yaptı, hapislere girdi. Yaşamında birçok olaylar yaşandı. Jullien yazılarında, insanlık yaşamının ancak eğitim ile çözülebileceğini ve tek bir yere bağlı kalınmadan açık görüş çerçevesiyle olabileceğini vurgulamıştır(Ergün, 1985). 1817'de Jullien, karşılaştırmalı eğitimin yeni bir uzmanlık alanı olduğunu vurgular (Türkoğlu, 2016).

### **2.7.3 Eğitimsel Gözlemler Dönemi**

Yine Noah ve Eckstein tarafında savunulan eğitsel amaçlı geziler olarak vurgulanır. Batıda bunu savunan kişi MarcAntoineJullien'dir.

Karşılaştırmalı eğitimi sınıflandıran ikili Noah ve Eckstein'dir. Bunlar karşılaştırmalı eğitimin tarihini gezgin hikayeler, eğitimsel gezginler, ulusal

anlama gezileri, ulusal karakter çalışması ve bilimsel araştırmalar olarak incelemektedirler.

Kande’le göre uygulandığı bir alan olduğunu savunurken King (1979) ise dñnyada eğitim sorunları olduğu gibi başka ÷lkelerde başka şekilde şekillenen alan olduğunu söylüyor. Karşılaştırmalı eğitim başta diğer bilimlerle aynı ilişki içinde olduğu gör÷l÷yor ve spesifik bir özellik deniyor daha sonra analiz etme yöntemi ile kanıtlanabilir bir düzeye geliyor. Eğitim sözlüğünde; karşılaştırmalı eğitim, sosyal bilimlerin diğer alanları ile ilişki içinde olan bir tanımdır şeklinde yer almaktadır.

Anderson (1961) karşılaştırmalı eğitime sosyal bilimlerdeki başlıkların basit yñnden uygulanabileceğini söylerken Naoh (1991) ise bu eğitimin deneysel tabanlı geliştirilebileceğini söylemektedir. Aslında tanımlar ve söylemler karşılaştırıldığında hep aynı kanıya çıkmaktadır. Karşılaştırmalı Eğitimde Fonksiyonel Analiz yöntemi kullanılır (Aynal, 2012).

Eğitime etki eden faktörlerin çeşitli eğitim sistemlerinde nasıl bir bakış açısı doğurduğunu ve nasıl bir sonuç verdiğini incelemek te karşılaştırmalı eğitimin kapsamında yer almaktadır. İleri ÷lkelerin eğitim, siyasal, kültürel değerlerini inceleyerek bir sistem geliştirmek de karşılaştırmalı eğitimin esasları arasında yer alır.

#### **2.7.4 Diğer Ulusları Anlama Gezileri**

Üçüncü aşama (kuram aşaması), İki dñnya arası dönemde incelemelerin kapsamı genişletilmiştir. Eğitim sistemi yanında, eğitime şekil veren ve onu etkileyen tüm toplumun da incelenmesi kapsam içine alınmıştır. Eğitimin toplumsal temellerine inilmeye çalışılmıştır. Bir eğitimin aynen kopya edilmesi düşüncesi terk edilmiştir. Bir ÷lkenin eğitim sisteminin anlaşılması için öncelikle o ÷lkenin tarihsel, sosyal, kültürel gelişiminin incelenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

#### **2.7.5 Ulusal İnsan Tipi Çalışmaları**

Üçüncü aşama (kuram aşaması), On Dokuzuncu Yüz Yılda, “eğitim, ulusal insan tipini, ulusal insanda, eğitimi etkiler” kavramının ön plana çıktığı



görülmektedir. Bu görüş, uluslar arası eğitim tarihi çalışmalarını hızlandırmıştır (a.g.e).

### **2.7.6 Bilimsel Araştırmalar**

Dördüncü aşama (araştırma aşaması), İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası ilişkiler hızlı bir artış göstermiştir. Bu durum eğitim alanına da yansımıştır. Akademik nitelikte yapılan araştırma sayılarında artışlar olduğu gözlenmektedir.

Kandel (Kandel, 1955). Karşılaştırmalı eğitimin bütünsel bir kavramla incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece karşılaştırmalı eğitimin tarihsel bir alanla bağlantılı olduğu görülmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim ortaya çıkarken basamak şeklinde oluşmuştur. Bunlar gezi yazıları , çalışma yazıları, ulusal insan tıpi çalışmalar ,bilimsel araştırmalar, eğitimi anlama çalışmaları yapılmış böylece bu eğitim biçimini orta çıkar olmuştur. Bu tanımların oluşması dört aşamaya bağlıdır (a.g.e). Bunlar;

İlk aşama karşılaştırmalı eğitimin tanım olarak belirlenmesi.

İkincisi ise Karşılaştırmalı eğitimin hangi çerçeveye bağlı olduğunu göstermeye çalışmaktadır tanımı olduğu gibi, bu çerçeve de çok kapsamlı alanı içermektedir.

Üçüncü aşama ise uluslararası eğitim örgütlerinin karşılaştırmalı eğitim alanına ağırlığını koyduğu dönemdir.

Uluslararası karşılıklı dönemlerin benzer durumlardaki dünyadaki uyumunun incelenmeye başlandığı dönemdir. Dünyada bir çok alanda hızlı gelişmeler ve değişimler meydana gelmektedir. Özellikle ulaşımın kolaylaşması, bilgi teknolojilerindeki gelişmelerce politik konum, ve paradigmadaki değişimler karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını ulusal ve uluslararası düzeyde doğrudan yada dolaylı olarak etkiler.

Dördüncü aşama ise dünya devletleri arasında bir etki bırakarak bilimsel çalışmaların arttırıldığı dönemdir. 21.yy'da olmamıza karşın karşılaştırmalı eğitim ülkelerin yapılarını sosyal, felsefepolitik vs. yapılardan etkilemektedir. Uluslararası işbirliği aslında yaşam standartlarının artması olarak tanımlanır

ama her ülke için bu söylenememiştir. Çünkü bazı ülkeler sadece odak noktalar ile ilgilenip diğer kısımlara bakılmadığından gerileme kaydetmektedir.

Karşılaştırmalı eğitimin ne olduğuna dair halen çalışmalar devam etmektedir. Bunun ilk nedeni halen oturtulamayan bir tanım ve ikincisi akademisyenlerin hala çalışmalarının devam etmekte olmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim hususunda alan yazısına önemli katkı sağlamış olan araştırmacılar, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında tarihsel sürecin, kültürün ve yaşanan sosyal olayların önemine vurgu yapılmışlardır.. İnsanların merakına göre ortaya çıkan gezgin hikayeleri önemli bir mevki oluşturur çünkü yapılan ilk alan çalışması olur. Daha sonra eğitim olanaklarının olması ile diğer ülkelerin bilimleri incelenmiş, bilimsel gözlemler dönemi, ulusal insan tipi araştırmaları tarihsel gelişimin ön ayakları olarak bilinmektedir.

## **2.8 Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar**

Karşılaştırmalı eğitimde tarihsel gelişim çalışmaları önemli bir yer tutar. Tarihi süreçle ilişkili incelemeler, genellikle alanda yaygın kabul gören araştırmalardır. Tarihsel olarak bakıldığında devletler, önce küçük topluluklar, kabileler, sonra da ülkeler, imparatorluklar şeklinde yapılanmıştır. Yine geçmişten günümüze süregelen olaylar incelendiğinde, farklı kültürlerin, dinlerin, ekonomik ve siyasal koşulların ülkeler arası ilişkileri ve politikalar her zaman canlı tuttuğu gözlenmektedir. Bütün bu gelişimlerin arkasında hem ulusal eğitimin, hem de uluslararası eğitim etkinliklerinin önemli bir rol üslendiği bilinmektedir.

1945'te karşılaştırmalı eğitim birçok ülkenin politikasını incelemiş ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde rol almıştır. Bu dönemde Avrupa geleneklerine dayanan paradigmlar ortaya çıkar ve karşılaştırmalı eğitimcilerde bundan etkilenir. Bazı tarihçiler bu dönemde sosyal bilimlerin etkilerinin yok olduğunu düşünüyorlar.

1960'larda karşılaştırmalı eğitim yeni arayışların başladığı bir dönemdir. Eğitimin bilimsel nitelik kazanması bu dönemde olur. 1960'da insan sermayesi ve yapısal işlevcilik ile karşılaştırılmalı eğitimin uygulanmasına hem fikir sağlamıştır. Yapısal işlevcilik karşılaştırılmalı eğitimin içine Anderson (1945)

tarafından konur. İşlevcilere göre okullar ekonomik gelişimi ile bilgiye gittikçe bireylere yetişkin rolünü üstlendirmesi için gerekli olan beceri ve normları sunuyor (Ültanır, 2000). 1961'de Karşılaştırmalı Eğitim Topluluğu kurularak bütün Karşılaştırmalı Eğitim çalışanları buraya toplanmıştır.

1970'lerde soğuk savaş ve rekabet olması ile çalışmalar aslında kendi ülkelerine göre değil, Rusya ABD'yi, ABD Rusya'yı incelemiştir. Bu dönem aslında hem eleştirel hem de araştırma yöntemi olarak geçer. Yorumlayıcılara göre insanlar her şeyi yorumlayıp gerçeği yeni haline sokuyor. Aslında sosyal ekonomik durumda ve ülkelerin eğitim politikaları açısından hem yorumlayıcı hem de eleştirel eğitimi bir arada kullanılabilirler. Yine bu dönemde kadın eğitimciler ortaya çıkarak karşılaştırmalı eğitime farklı bir bakış açısı sunmuşlardır. Engelli ve azınlıkların eğitim hayatları da bu dönemde dikkat çekmektedir. Okul yapıları, serüvenleri bu dönemde eleştirilmeye sunuldu.

1980'lerde küreselleşme ortaya çıkar ve buda eğitimi oldukça etkiler ve ulusal rekabetler gün gittikçe daha da önemli hale gelmiştir. Eskiye yorumlamak ve anlamak yerine şimdiki yeni zamanı anlayan bireyler ortaya koymak istenmiştir. Bu nedenle yeni dünya üzerine eğitilmiş insan ortaya çıkar. Karşılaştırmalı eğitimin şekillendirilmesinde epistemoloji bilimi kullanılmıştır (a.g.e). Karşılaştırmalı eğitim 1960, 70 ve 80'lerde kendine entelektüel yaklaşımlar ortaya koymuştur. Değişen dünya ihtiyaçları gereğince eğitimde gerek ulusal, gerek uluslararası düzeyde değişim göstermiştir.

Altbach'ın (1986) araştırmasının amacı karşılaştırmalı eğitimin odağı, eğitim organizasyonu programlarını ve diğer ülkelerde eğitim sistemlerinin nasıl çalıştığını anlamak olmuştur. 1960 ve 70'li yıllarda sıkça kullanılarak fonksiyonel Analizde sistemlerin farklı veya aynı fonksiyonları karşılaştırılarak bir analiz yapmaktır. Eğitim basamaklarını kullanarak toplumun gereksinimlerini karşılayabiliyor mu incelenir (Türkoğlu, 2016).

Dünyada birçok alanda hızlı gelişmeler ve değişimler meydana gelmektedir. Özellikle ulaşımın kolaylaşması, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler jeopolitik konum, ve paradigmadaki değişimler karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını ulusal ve uluslar arası düzeyde doğrudan yada dolaylı olarak etkiler. Devlet halinde örgütlenmiş gruplar diğer devletlerin kendilerinden daha güçlü olmasını, kendilerinin zamanın gerisinde kalmasını eğitim sistemlerini iyi çalışmamasına

bağlamışlardır (a.g.e). Reform çalışmaları yaparken de genelde güçlü ve ileri ülkelerin eğitim tecrübelerinden yararlanmaya, onların eğitim sistemlerine benzer eğitim yapıları kurmaya çalışılmıştır. Küreselleşen bir dünya düzeninde kaliteli ve sürekli eğitim yapılarının kurulmasında evrenselleşen insan problemlerinin çözümünde ve gelecekte karşılaşılabilecek problemlere ilişkin karar verme sürecinde en önemli alanlardan biri karşılaştırılmalı eğitimidir.

1940'larda karşılaştırmalı eğitim yardımıyla eğitim politikaları incelendiği dönem olup ilk süreçlerin başladığı dönemdir.1960'lara kadar devam etmiş ve bu tarihten sonra yeni arayışlar içerisine girilmeye başlanmıştır. Yani bilimsel çalışmalar, denemeler ve yanımların başlanması ve yeni buluşların olduğu bir dönemdir.1970'lerde ise farklı bir algılayış ortaya çıkar. Soğuk savaşı içeren bu dönem rekabet duygusunu aktarır.80'ler ise 70'lerin devamı olup küreselleşen ülkelerin baş gösterip aslında eğitimin değil de ülkelerin gelişmişliklerini inceleyen bir dönem olmuştur. Bakıldığında yıllar geçtikçe ilerleyen ülkeler ve onların yanında var olmaya çalışan eğitim görülmektedir.

Karşılaştırmalı eğitime bakıldığında birçok alanı içine aldığı gibi aslında bu eğitim yaklaşım biçimlerinde incelenmektedir (Akt: Balcı, 2018, s.56) karşılaştırmalı eğitimin yaklaşımların iki ülkenin ölçütlerle karşılaştırılması veya karşılaştırılacak eğitim bilimlerinin bütüncül ölçütlere göre yaklaşımını kullanmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim alanında henüz bir araştırmacının hepsinin kabul edeceği kadar bir yaklaşım belirlenmemiştir. Fakat kurallar aşınası vardır.

Eğitimin karışık bir yapı olduğu belirlenip bunun toplumun yaşantısını belli ettiğini belirtir. Eğitim bilimleri değişmeye odaklıdır, analiz ve sınıflandırmalar yapılır. Farklı bir söylem ile iki ülkenin unsurları birbirine paralel olarak işlenir.

### **2.8.1 Yatay Yaklaşım**

Bu yaklaşım karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında en yaygın olarak kullanılan tekniktir (Balcı,2018). Bu sistemde karşılaştırmalı eğitim sistemlerinin ilişkili boyutları yan yana getirilerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılır. Bu tez çalışmasında Çin ve Türk eğitim sistemleri incelenirken okula başlama yaşı, yıllık okul süresi, zorunlu eğitim gibi unsurlar yan yana getirilerek değerlendirilmiştir.

### **2.8.2 Dikey Yaklaşımlar**

Bu yaklaşımda karşılaştırılacak sistemlerin tarihi gelişim süreci esas alınır. Tarihsel gelişim, bu gelişimi tetikleyen sosyal, ekonomik ve kültürel olgularla ele alınır. Tarihsel yaklaşım tekniğinde hem geçmişin gelişmeleri hem de geçmişteki gelişmelerin ışığında geleceğe ayıt muhtemel olasılıklarla dikkate alınır.

Ülkelerin eğitim sistemleri incelenirken, eğitim sistemleri etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu unsurların Lauwerys (1979), coğrafi ve sosyal faktörler olarak ifade etmiştir. Erdoğan (2019) ise bu unsurların sayısını on iki açıklamaktadır. Bu etmenler şunlardır: reformlar, siyasi sistemler, eğitim kontrolü ve yöntemi, ulusal birlik duygusu, coğrafi koşullar, demografik faktörler ve ekonomik faktörler, din, etnik yapı, sosyal sınıf, teknolojik etkenler ve ekonomik faktörlerdir. Bu unsurların kısaca tanıtılmasında fayda görülmüştür.

### **2.8.3 Reformlar**

Her ülkede yapılan reformlar ülkelerin eğitim sistemlerini doğrudan etkiler. Eğitim reformu kapsamını bir değişimi ifade eder. Eğitim reformu uygulamaya konulduktan on yıl sonra sonuçları ortaya çıkar. Eğitim reformlarının sonuçları yalnız örgün eğitim ile sınırlı değildir. Bazı durumlarda reformun etkileri ekonomik, sosyal ve benzeri alanları inceleyerek belirlenebilir. (a.g.e).

### **2.8.4 Siyasi sistemler**

Bir ülkenin sosyal ve ekonomik sistemi, o ülkenin yönetim ve eğitim sistemini belirler. Her sistem kendisinin devamlılığını sağlayacak insan tipini yetiştirmeye amaçlar. Eğitim sisteminde buna göre şekillendirir (Hekimoğlu, 2010).

### **2.8.5 Eğitim Kontrolü ve yönetimi**

eğitim sisteminin kontrolü ve yönetimi ülkelerin tarihi ve felsefi gelişimine göre şekillenmektedir (Erdoğan, 2015). Demokratik ülkelerde eğitimin denetimi ve yönetimi demokratik yöntemlerle yapılır. Totaliter ülkelerde ise eğitimin yönetim ve denetimi demokratik olmayan yöntemleri içerir (a.g.e)

### **2.8.6 Ulusal Birlik Duygusu**

Ulusal birlik duygusu, o ülkedeki eğitim sistemini etkiler. Öte yandan eğitim, ülkedeki ulusal birlik doğuşunun gelişmesine katkı sağlar. Karşılıklı bir etkileşim söz konusudur.

### **2.8.7 Coğrafi Koşullar**

Yerleşim yerlerinin arasındaki farklılığı gösterir. Bu fark ve sınırlılıklar, kültürel yapıyı, insan ihtiyaçlarına ve iletişim imkanlarını etkiler. Sonuç olarak bazen bölgesel istekler, ülkenin yönetimi ile uyuşmaz duruma gelir. Bu durumda tek kuralın benimsenmesi yönüne gelir. Çoğu zaman yerleşim yerleri arasında mesafeler inceleme yapılırken dikkate alınması zorunluk haline gelir (a.g.e)

### **2.8.8 Demografik Faktörler ve Ekonomik Faktörler**

Demografik faktör nüfusun yapısıyla ilgilidir. Demografik faktörler nüfusun yaş dağılımını, cinsiyetini, doğum ve ölüm oranların gibi unsurları gösterir. demografik yapı öğretmen ve okul ihtiyaçlarını belirleyen önemli bir unsurdur. Kırsal alanlardan şehirlere olası göç, eğitim ihtiyaçları ciddi olarak etkilemektedir. Bu durum okullardaki nüfus yoğunluğu arttırmaktadır (Hekimoğlu, 2010).

Ekonomi yapı ise nüfus yoğunluğundaki arz ve talebe göre oluşan ve yaşama endeksini kolaylaştıran etmendir. Ekonomik gelişimi gerekli olan inşa gücünü ve beyin gücünün eğitimi ile gerçekleştirir. Erdoğan'a göre (2015) eğitim, ekonomik yapıdaki değişimleri ilk etkileyen faktörün başında gelmektedir. , Eğitim, ister Tarım ülkelerinde isterse sanayi ülke olsun hepsi için önemlidir. Örneğin, Tarımın gelişimi için hem insana hem eğitime ihtiyaç vardır.

### **2.8.9 Dil Faktörü**

Eğitim açısından ülkede konuşlan dilin özellikleri araştırılmalıdır. Bir ülkenin var oluş çabalarından biri kendisine ait bir lisanının olmasıdır. Bu da eğitim açısından önemlidir. Çünkü Ülkede sunulan eğitim ve incelemeler bu dil esas alınarak yapılır. Araştırmalarda çoğu araştırmalarda İlk sorunlardan biri dilin anlamında yaşanır. Yapılan çeviriler dildeki anlamlarını tam anlamıyla

karşılamaya bilir. Diğer bir önemli sorunda ön yargılar Sel (2004). Yapılan bir çok araştırmada verilerin toplanması ve sorunların çözümlenmesi aşamalarında önyargıya dayalı kararlar alınabilmektedir. Bu da çözümü zorlaştırmaktadır (a.g.e).

### **2.8.10 Din Faktörü**

Din bir toplumun farklı yönlerden ele alınmasını gerektirmektedir. İnanç türleri herkese göre farklı olduğundan eğitim politikalarında etkilemektedir. Okullarda verilen dinsel dersler bile, bazı ülkelerde tartışma konusu olabilmektedir. Irk ve sosyal sınıf faktörü ülkeler değişik etnik gruplardan oluşabilir. Bunların aynı ülke içinde yaşadığı düşünülürse , bu durum eğitim sisteminin farklılaşmasına neden olabilmektedir . çünkü ırk ayrımına gidildiğinde, ders yapılarında da ona göre farklılaşmaya meydana gelmektedir. Bu gibi durumlarda ırk ayrımı yapılmadan devletlerin kendi eğitim politikalarını oluşturmaları önemlidir (a.g.e)

### **2.8.11 Irk ve Sosyal Sınıf Faktörü**

Bir ülkede sosyal farklılık varsa bu durum eğitim çalışmalarında da belirtilmelidir. Sosyal farklılıklar dikey yaklaşımda önemli bir faktör olarak görülmektedir.

### **2.8.12 Teknolojik Ve Ekonomik Faktörü**

Yirminci Yüzyılın sonlarından itibaren teknoloji önemli bir faktör olarak toplumu etkilemektedir. Son zamanlarda eğitimde teknolojik yapılar üzerine inşa edilmektedir. Medya bu alana hızlı bir girişim yapmıştır ve bu durum devam etmektedir. Televizyon, Telefon, Bilgisayar vb. teknolojik gelişmeler eğitimin en küçük yerleşim yerlerini ulaşmasına bir katkı sağlamaktadır.

## **2.9 Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yöntemler**

karşılaştırmalı eğitim alanı sürekli değişen eğitim sistemleri ve eğitim programları ile ilgilendiğinden çok çeşitli yöntemlerin de uygulanmasını gerektirmektedir. Yöntemin araştırmanın amacına göre belirlenmesi önemli bir noktadır (Kandel, 1959).

### **2.9.1 Analitik Yöntemi**

Bu yöntemde Sosyolojik temeller esas alınır. Bereday (1964) bunu dört aşamalı bir yaklaşım önermektedir (a.g.e). İlk önce iki ülkede pedagoglar belirlenir ve katılacak öğrenciler seçilir. Daha sonra siyasi ve ekonomik olgular saptanır. Burada analiz yöntemi kullanılır. En sonunda Eş zamanlı karşılaştırma yapılır.

### **2.9.2 Jullien'in Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi**

Yöntem, Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sistematik olarak hazırlanan soru cetveliyle ortaya konmasını sağlar. Soru cetvelleri ilkokul, ortaokul gibi bir çok alan için ayrı ayrı hazırlanır ve uygulanır (a.g.e).

### **2.9.3 Problem Çözme Yöntemi**

Problemi çözümlenmek için kullanılan bir etkinliktir. Problem, öğretmen sorunları, dinsel sorunlar, akademik ve sosyal sorunlar olabilir. Karşılaştırmalı eğitimde sorun, önce problemi meydana getiren unsurlar bakımından analiz edilir. Daha sonra analize dayalı olarak sonucuya gelir.

### **2.9.4 Örnek Olay Yöntemi**

Bu yöntemde Bir ülkenin belirli alanda yaptığı deneyimler incelenir. Bu tecrübenin benzer şartlar altında başka ülkelerde de kullanılabileceği düşünülmektedir. Çalışmalar bu temel üzerine inşa edilerek yapılmaktadır.

### **2.9.5 Tarihsel yöntem: bu yöntemin**

Öncülleri Kandel, Hans ve Ulich'tir. Bu yöntemde Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yalnızca geçmiş olaylarla sınırlı değildir. Çalışmalar eğitim reformlarını, politikalarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri, güçleri ve eğitim sistemlerinin evrimsel gelişimlerini de kapsar (Kandel, 1959). Bu kuralların değişimini bulabilmek ve tarih içindeki etkileşimini görebilmek için tarihsel yöntemin önemli olduğunu belirtilmektedir.

### **2.9.6 Sosyolojik Yöntem**

Karşılaştırmalı eğitimde tarihsel yöntemle karşı gelen bilimciler hem tarih alanında farklı alana yönelmişler hem de karşılaştırmalı eğitimi bir bilime dönüştürmeye çalışmışlardır. Holmes (1981) karşılaştırmalı eğitimin yalnızca



tarihe odaklanan değil, geleceğe ilişkin tahminler yapan sosyal bilim olduğunu belirtmektedir. Bu yöntem eğitsel bir sorunun, diğer ülkelerin eğitim sistemlerindeki görünüşü, gelişmesi ve sonuçlarıyla birlikte ele alınıp incelenmesini amaçlamaktadır (a.g.e).

## **2.10 Uluslar Arası Karşılaştırma Yapan Örgütler**

Ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemlerinin karşılaştırılması için veri toplama, analiz-yorumlama, karşılaştırma ve en sonunda da değerlendirme aşamalarını izlenmesini gerektirir. Uluslar arası örgütler, görevleri gereği karşılaştırmalı eğitim alanına ilişkin bir çok etkinlikte bulunmaktadır. Bazı uluslar arası örgütlerin kısaca tanıtılmasında fayda görülmüştür.

### **2.10.1 UNESCO**

1945 yılında kurulmuştur. Eğitim, bilim, kültür ve iletişim alanlarında incelemeler yapmaktadır. Dünyada eğitimin Kalitelisini yükseltmek ve bilimsel gelişmelerden yararlanmak UNESCO'nun başlıca amacıdır. UNESCO bu amacını gerçekleştirirken bir çok ülkenin eğitim sistemlerine ilişkin verileri toplamaktadır ve ilgililerin hizmetine sunmaktadır. UNESCO iki dergi yayınlamaktadır karşılaştırmalı eğitim alanına katkılar sağlamaktadır. Unesco en önemli karşılaştırmalı eğitim verilerini sunan örgütlerdendir ve veri kaynaklarından yararlanılmaktadır. Örgütün yaptığı çalışmalar sayısal verileri tam anlamıyla sunduğundan dolayı güvenilir bilgi niteliğindedir.

### **2.10.2 EURYDICE**

Eğitim sistemlerin yapısını ve işleyişini gösteren bir ağıdır. Otuz sekiz ülkenin eğitim sistemleri hakkında bilgilere sahip bir örgüttür. Avrupa'da eğitime ilişkin konular hakkında araştırma yaparak Avrupa birliğini desteklemektedir. Alana konular hakkında araştırma yaparak Avrupa işbirliğini destekler. Toplanan veriler Brüksel de bulunan koordinasyon merkezinde toplanmaktadır. Yapılan araştırmalar karşılaştırmalı istatistiksel yöntemlere dayanır (Yüksel, 2003). Örgüt eğitim alanındaki zorluklarla nasıl baş edileceğini göstermektedir.

### **2.10.3 EUROSTAT**

Avrupa birliğinin istatistik ofisidir. Ülkelerinin ve bölgelerin istatistik verilerini toplayarak alanda kilit bir görev üstlenmiştir. Halkın güvenliğine, hükümetlerin politikalara, işletmelerin niteliklerine ilişkin hakkında birçok veriye sahiptir.

### **2.10.4 OECD**

1961 yılında kurulmuştur. ABD ve Kanada dahil otuz beş üyesi bulunmaktadır. Türkiye’de örgütün üyelerinden biridir. 1992 yılından bu yana eğitim sistemlerini sınıflandırma ve karşılaştırmaya çalışmalarını sürdürmektedir. Ülkeleri refaha ulaştırmaya çalışan öncü gruplardan biridir (a.g.e).

### **2.10.5 Dünya Bankası**

1944 yılında kurulmuştur ve uluslararası Para Fonu olarak tanınır. İkinci Dünya savaşında harap olan ülkelere kalkınmasına katkıda bulunmuştur. Daha çok Karşılaştırmalı eğitimin pratik ve uygulama yönüyle ilgilenir. Herhangi bir uzman dergi yayımlamamakla birlikte, dergileri eğitim makalelerini yayınlar (a.g.e).

### **2.10.6 Eğitime Etki Eden Faktörler Yöntemi-Tarihsel Yöntem**

Ergün (1985) sosyal çevrenin öneminin çok büyük olduğunu vurgulayarak tarihsel yöntemin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Toplumların geliştikçe değiştiğini ve yeni kurallar oluşturuldukları bir gerçektir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu, dünya çapında eğitimin ve sistemlerin önemli olduğunu savunur. Uluslararası bağımsız olan bir organizasyondur. 1958 yılından bu yana bilgisayar, matematik, fen eğitimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır. Kurum, yurttaşlık ve okuryazarlık oranlarını ortaya koyan çalışmaları sürdürmektedir (Yüksel, 2003).

### **2.10.7 TIMSS**

Uluslararası matematik ve Fen Bilimleri çalışmalar yapmaktadır (a.g.e). Dört yılda bir dördüncü ve sekizinci Sınıflarda eğitim ve öğretim gören öğrencilere sınav uygulamaktadır. İlk uygulamalar 1995 yılında başlamıştır ve bu tarihten itibaren her dört yılda bir sınavdan yeniden tekrarlanmaktadır. Kuruma elli yedi ülke üye olarak katılmaktadır.

### **2.10.8 PISA**

Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarını uygulayan bir kurumdur. Sınavlar üç yılda bir düzenlenir. seçilen öğrencilerin okulda öğrendikleri, bilgileri ve orandan kullanabildiklerini, aldıkları eğitimden okul içinde ve okul dışında nasıl yararlandıklarını ve yeni bir fikir üretilip üretmediklerini incelemeyi esas alını. Diğer bir ifade ile bilgiyi sentezleme temel amaçtır. Öğrenci başarıları hakkında müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve veli ile anketler düzenlemektedir. Bray (2007) bu eğitimin bireyin öğrenme motivasyonunu arttırdığını ileri sürmektedir (a.g.e). PISA kapsamlı veri toplayan uluslararası bir örgüttür. Değerlendirmeler ülkelerin uzmanları tarafından yapılır. Daha sonra sonuçlar ve daha sonra ülkelerin politik ve kültürel yapılanmasında kullanılmaktadır.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma, karşılaştırmalı eğitim araştırmaları kapsamındadır. Çalışmada konu ile ilgili alan yazılar taranmış, eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Toplanan veriler, Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasında temel dayanak olarak kullanılmıştır.

#### **3.1 Araştırmanın Modeli**

Nitel ve nicel veriler kullanılarak doküman analizinin kullanıldığı bir tarama modelidir. Çalışmada genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi tercih edilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında genel olarak kullanılan yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı yaklaşımlar vs. olarak üzere sıralanabilir. Bu araştırmada konu ile ilgili ortak bulguların benzer ve farklılıkları karşılaştırılmıştır.

#### **3.2 Veri Kaynakları**

İlköğretim eğitim sistemleri ile ilgili alan yazım taramasında birincil kaynaklar olarak kitaplar, akademik makaleler ve araştırmalar incelenmiştir. Bunun yanında iki ülke milli eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmıştır. Ayrıca güvenilirliği kabul edilen uluslar arası örgütlerin ( UNESCO, OECD, Dünya Bankası) kaynaklardan faydalanmıştır.

#### **3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin analizinde toplanan bulgular yatay ve düşey yöntemler kullanılarak tablolatırılmıştır.

Aynı nitelikteki olgular yan yana getirilerek yatay yaklaşım izlenerek farklılıklar ve benzerlikler incelenmiştir. Dikey yaklaşımla tarihsel süreçler ele alınmış ve sistemi etkileyen olguların saptanmasını çalışmıştır. Olgular ile sonuçlar arasındaki ilişkiler incelenerek yorumlanmaya çalışmıştır. Sayısal verilerin analizinde basit istatistik işlemler kullanılmıştır.

Çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, belgelere ulaşma, orijinalliğinin kontrolü, belgeleri anlama ve verileri kullanma aşamaları ile incelenmiş ve yorumlanmıştır (Karasar, 2015). Çin ve Türkiye ilköğretim sistemlerini, karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinin tarihsel yöntemi kullanarak, incelemek amacıyla yapılan çalışmada, iki ülkenin eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimine ilişkin veriler incelenmiştir. Bu verilerin içerik analizi yapılırken eğitim programlardaki konular ile sınırlı tutulmuş ve nitel ile nicel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca 2000-2019 yılları arasında her iki ülkede, ilköğretime yönelik olarak, yapılandırılan eğitim, eğitim programları ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin çalışma başlıca veri kaynaklarını meydana getirmiştir. Bu bağlamda, ilköğretim ve ortaokul alanında yayınlanan bilimsel makale, tez ve kitaplar taranmış ve incelenmiştir.

Eğitim sistemleri ile ilgili ayrıntı taramasında birincil kaynaklar olan kitaplar, akademik olarak yayınlanmış, makaleler gibi bilimsel bazlı kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca, iki ülkenin eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmış, ve eğitim sitelerindeki güncel kaynaklardan da faydalanılmıştır. Bu çalışmadaki verilerin toplanmasında nitel bulgu yöntemlerinden olan doküman incelemesi yani kaynak taraması kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bulgular, belgelere ulaşma, orijinalliğinin kontrol edilmesi, belgeleri anlama ve yorumlama, verileri kullanma aşamaları ile incelenmiştir (a.g.e).

## 4. ÇİN İLKÖĞRETİM SİSTEMİ

### 4.1 Tarihsel Süreç

Çin eğitim sisteminin kökleri M.Ö. On Altıncı Yüz Yıla uzanmaktadır. Bu eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahip ve Konfüçyüz geleneğini yansıtmaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında Çin, kökleri M.Ö. uzun yıllara dayanan bu eğitim sisteminin ekonomik meyvelerini toplamıştır. Çin dünyada tarım, dokuma, boyama ve seramik gibi el sanatlarında büyük atılımlar yapmıştır; barutu, fişeği kağıdı, matbaayı ilk keşfeden ülkedir. İpek böceği ve kozacılık Çin'den Avrupa'ya taşınmıştır. Ürettiği ürünleri satmak için Asya'dan Akdeniz'e uzanan ipek yolu ticaretini geliştirmiştir (Komşu, 2011).

Çin'in gerek kapsadığı alan ve gerekse kalabalık nüfusu eğitim sistemine de yansımıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde 2011 verilerine göre, 474.000 okul, on milyon öğretmen ve 200 milyon öğrenci bulunmaktadır (<http://www.turkcindostlukvakfi.org.tr/sayfa.php?id=31>).

Çin kültüründe aile çok önemli bir yere sahiptir. Aile yapısı toplumun çekirdeğini meydana getirir. Çin inancına göre tanrı evreni, imparator devleti, baba da aileyi yönetir. Aileler çocuklarının eğitimi konusunda çok duyarlıdır. Aile içinde eğitim çok erken yaşlarda başlar. Aile içinde erkek çocukların yeri biraz daha farklıdır (a.g.e).

Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi'ne bir bütün olarak bakıldığında, sistemin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim iki ila beş yaş grubu öğrencilerini kapsamaktadır. İlkokulun öğretim süresi altı yıldır. Ortaokul ve lisede öğretim süreleri üçer yıldır. Ortaöğretimde öğrenciler genel lise, meslek lisesi, sanat lisesi alanlarına yönlendirilmektedir. Yükseköğretim üniversite ve yüksek okullardan meydana gelmektedir. Yüksek okullar liseden sonra üç ya da dört yıl sürelidir (a.g.e).

Bu çalışma, Çin Eğitim Sistemi'nin bütünlüğü kapsamında ilköğretimi (ilkokul ve ortaokul) içermektedir.

1878'de Zhang Huan lun tarafından ilkokul düzeyinde kurulan Zheng meng özel kursu, Çin ilkokulun başlangıcını meydana getirir. Öğretim programında aritmetik, görgü kuralları, oyunlar ve beceri dersleri vardı. Devlet ilköğretim programı resmi olarak 1897'de başladı. Sheng Xuan huai tarafından kurulan Devlet kursu, dört aşamayı içermekteydi (Yang, 2008) . Bunlardan biri ilkokul düzeyinde etkinlik gösteren programdır. 1903'de Zhang Zhi dong, yedi yaşına tamamlamış çocukları okula kayıt ettirme zorunluluğu getirdi. Bu eğitim 5 yıllık zorunlu eğitim olarak tanımlandı. 1912'de eğitim sistemi ilk ve orta dereceli okullara ayrıldı. İlk dereceli okul dört yıl, orta dereceli okul ise üç yıl oldu. Okul yaşı 6-14 yaş gruplarını kapsayacak şekilde genişletildi.

1919'da ilk dereceli okullar ve orta dereceli okullar birleştirilerek altı yıl süreli ilkokul olarak belirlendi. Çin Komünist Partisi liderliğindeki ikinci devrimci savaş sırasında, devrimci durumun gelişmesi ve üretim ihtiyaçları nedeniyle, kitleler acilen okumaya ve okutulmaya ihtiyaç duyuyordu. Şubat 1934'de ilk üç yıl, ilk Lenin ilkokulu ve son iki yıl da üst Lenin ilkokulu olarak adlandırıldı. İlkokulun hizmet sonucu bölgeler okul bölgelerine ayrıldı. okul bölgesindeki bir öğrencilerin okul ve ev arasındaki mesafe 1500 metreden daha fazla olmaması öngörülmektedir (MOE, 1996). Bu yıllarda Çin'in ilkokul sistemi Rus ilkokul eğitim sisteminden fazlasıyla etkilendiği görülmektedir.

Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, Çin Komünist Partisi liderliğinde, ilköğretim alanında çalışan eğitimciler tarafından, ilkokulda kaliteyi yükseltmek amacıyla, temel nitelikte araştırma ve geliştirme çalışmaları yapıldı. Çin Halk Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren, gerek parti ve gerekse hükümet olarak ilkokul eğitimin yaygınlaşmasına ve gelişmesine önem verdi (Zhou, 2007).

Kasım 1952'de, Çin milli eğitim bakanlığı ulusal, beş yıllık bir plan geliştirilmesine önerdi. Ancak öğretmen sorunu nedeniyle bu plan uygulanamadı. Bu girişimin sonunda ilkokul iki seviyeye ayrılması kararlaştırıldı. Birinci seviye dört yıl ve üst seviye iki yıl oldu. Bu plan Eylül 1958'den başlayarak, bazı yerlerde beş yıllık bir ilkokul sistem uygulanmaya başlandı. Daha sonraki aşamada, ilkokul sistemi esas itibariyle altı yıllık bir sisteme dönüştürüldü. Hala öğretim süresi beş yıl olan ilkokullar bulunmaktadır (Ye, 2007).

1986'da, "Çin Halk Cumhuriyeti Zorunlu Eğitim Kanunu" ile belirli yaş gruplarına eğitim zorunluluğu getirildi. Altı yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokul toplamda dokuz yıllık eğitim zorunlu hale geldi. Cinsiyet, etnik köken dikkate alınmaksızın 6 yaşından itibaren dokuz yıllık zorunlu eğitim haline getirildi. Koşulların bulunmadığı durumlarda, okula başlama yaşı yedi yaşına ertelenebilmektedir. Bu yasaya göre Devlet, toplum, okullar ve aileler, okul çağındaki çocukların ve ergenlerin yasalara göre zorunlu eğitim alma hakları garanti edilmektedir. Devlet, zorunlu eğitim alan öğrencileri okul ücretlerinden muaf tutmaktadır. Ayrıca fakir öğrencilerin okula gitmesine yardımcı olmak için burslar sağlamaktadır. 2010 yılından itibaren , dokuz yıllık eğitim çağ nüfusunun yüzde 98'ni kapsamaktadır ((Education Law of the People's Republic of China, 1995).

Ortaokul eğitimi, büyük şehirlerin kentsel alanlarında ve ekonomik açıdan gelişmiş kıyı bölgelerinde daha hızlı olarak yayılmıştır. Çin milli eğitim bakanlığı, zorunlu eğitimin kırsal alanlarda, etnik azınlıklarda ve yoksulluğun hüküm sürdüğü bölgelerde yaygınlaştırılmasına büyük önem vermektedir. 1987 yılında, Çin Merkez İstatistik Bürosu ve Maliye Bakanlığı, "Kırsal Temel Eğitim Üzerine Uygulama Düşünceleri" konulu ortak bir açıklama yapıldı. Buna göre eyalet , ilçe kasabalarındaki idari birimlerin temel eğitimin yaygınlaştırılmasına katılmalarının zorunlu hale getirildi. Eğitim yoluyla iş gücünün kalitesini geliştirmek ve insanları kültürel, etik ve iyi bir yaşam sürdürülmesi için her türlü çaba gösterilmektedir. 1993 son baharında itibaren , ilk ve ortaokul müfredatın tam zamanlı (tekli öğretim) olarak uygulanmaya başlandı (a.g.e) .

Çin'de ilk ve ortaokul dönemi iki yarıyıldan oluşmaktadır. İlkokulda eğitim ve öğretim süresi yıllık otuz sekiz haftadır. Öğrencilerin on üç haftalık tatilleri bulunmaktadır. Ortaokullarda ise, yıllık eğitim, otuz dokuz hafta ve on iki hafta tatil içermektedir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde, ilköğretim ikinci kademesinde üç yıllık müfredat uygulanmaktadır. birinci kademeyi (ilkokul) bitiren öğrenciler sınavsız olarak ortaokula devam edebilmektedir (MOE, 2016) .



## **4.2 Yasal Dayanaklar**

1886 yılında yürürlüğe giren Çin Zorunlu Eğitim Yasası ve 1995’de uygulamaya konan Çin Eğitim Yasası bugünkü sistemin şekillenmesinde etken olmuştur. Bu yasalarda ön görülen hükümler ilerdeki sayfalarda ele alınan amaç ve ilkeler başlıklar altında incelenmektedir.

## **4.3 Örgütlenme**

Çin eğitim sisteminin bütününden, merkezi hükümette yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Sorumludur. Ancak bakanlık bu yetkisini eyalet, bölge ve şehir idari birimleri ile paylaşmaktadır. Politika, standartlar gibi temel çerçeve bakanlık tarafından belirlenmekte, ayrıntılar ise yerel idari birimlerce tamamlanmaktadır (www.npc.gov.cn).

### **4.3.1 Milli Eğitim Bakanlığı’nın başlıca sorumlulukları:**

Ulusal eğitim planını hazırlamak (halen uygulanmakta olan plan 2010-2020 dönemini kapsar),

Ders kitaplarını ve öğretim materyallerini değerlendirmek ve onaylamak,

Eyalet eğitim birimlerini denetlemek,

Az gelişmiş okulların gelişmelerine katkı sağlamak

Öğretmen yetiştirme programlarına parasal destek sağlamak (a.g.e).

### **4.3.2 Milli Eğitim Bakanlığı’nın Yapısı**

Çin Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü, bakan ve beş yardımcısının sorumluluğunda, aşağıdaki birimlerden meydana gelmiştir.

Genel Yönetim Ofisi,	Kanun ve Düzenlemeler Bölümü,
Gelişim Planlaması Bölümü,	Kapsamlı Reformlar Bölümü,
Personel Bölümü,	Finans Bölümü,
Temel Eğitim Bölümü,	Mesleki ve Yetişkinler Bölümü,
Yükseköğretim Bölümü,	Ulusal Eğitim Denetleme Bölümü,
Azınlıklar Eğitimi Bölümü,	Öğretmen Eğitimi Bölümü,

Beden Eğitimi, Sağlık ve Sanat Eğitimi Bölümü,

Ahlak Eğitimi Bölümü,

Bilim ve Teknoloji Bölümü,

Akademik Unvan Komisyonu,

Komünist Parti Komisyonu,

Sekreteryası (a.g.e).

Sosyal Bilimler Bölümü,

Kolej Öğrenci İşleri,

Dil Eğitimi ve Uygulamalar Bölümü,

Emekli Personel Bürosu, Unesco

#### **4.3.3 Eyalet, Bölge, Şehir Eğitim Birimlerinin Yetki ve Sorumlulukları:**

Çin Halk Cumhuriyeti otuz dört eyaletten meydana gelmektedir. Bunlardan yirmi üçü eyalet, dördü doğrudan yönetilen şehir, beşi özerk bölge ve ikisi de özel idari bölgedir. Eyaletler Çin'in en yüksek yönetim birimidir. Her eyalete bağlı birimler vardır. Merkezi hükümette yer alan Milli Eğitim Bakanlığı, tüm ülke eğitiminden sorumludur (www.npc.gov.cn).

İlköğretim ve ortaöğretim buldukları bölgenin yönetim kademesine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları eyalet eğitim yönetimine bağlıdır. Eyaletler, bakanlığın saptadığı amaçlara ulaşmak için kendi beş ya da on yıllık eğitim planlarını hazırlayıp uygulama yetkisine sahipler. Bu kapsamda eyaletler kendi yönetmeliklerini hazırlama hakkına sahip bulunmaktadır. Hon Kong ve Macau gibi özel yönetimli belgeler yasa yapma yetkine de sahip bulunmaktadır (a.g.e).

Önceleri bakanlık hazırladığı eğitim programı, eğitim araç ve gereçlerini okullara gönderirdi. Bugün bu kaynakların hazırlanması ve uygulanması sorumluluğu okullara devredilmiştir. Bugün Çin'de taşra teşkilatının başlıca sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir:

Kendi bölgeleri için eğitim planı hazırlamak,

Ulusal eğitim ilkeleri kapsamında bölgeleri için öğretim programı geliştirmek,

Öğretimde kullanılacak kaynak ve materyalleri seçmek,

Eğitim programlarının uygulanmasını sağlamak,

Yerel düzeyden sağlanan eğitim desteklerini temin etmek (a.g.e).

#### **4.3.4 Eğitim Sisteminin Finansmanı**

Eğitim kurumlarının finansmanın finansmanından yerel yönetimler birinci derece sorumludur. Önceleri okulların parasal ihtiyaçları merkezi yönetimce karşılanırdı. Son otuz yılda eğitim kurumlarının finansmanı merkezi hükümetten yerel teşkilata kaydırılmıştır. Çin’de zorunlu eğitim parasızdır. Ancak öğrenciler ders kitapları için para ödemek zorundadır (www.npc.gov.cn).

#### **4.3.5 Amaçlar**

İlkokul, dokuz yıllık zorunlu eğitiminin ilk parçasını meydana getirir. İlkokulun eğitim süresi altı yıldır. Ancak kırsal kesimlerde beş olan yerler de bulunmaktadır. İlkokul eğitimi, okul öncesi ve ortaokul eğitimi arasında bir bağlantı sağlamaktadır. İlkokul eğitimi, okulda yapılan etkinlikler ve uygulamalar yoluyla öğrencilerde olumlu gelişmeler sağlar ve ortaokul eğitiminin temelini oluşturur. Belirtilen yasalarda ifade edildiği şekilde, Çin ilköğretim sisteminin amaçları şu şekilde özetlenebilir (OECD, 1996).

Çin halkının ahlaki, entelektüel ve fiziksel olarak çok yönlü gelişmelerini sağlamak; Çin halkını yüksek ideallere ve ahlaki bütünlüğe sahip, iyi eğitilmiş ve öz disiplinli bireylerden oluşmasını sağlamak; Marksizm, Leninizm, Mao Ze dong düşüncesi ve sosyalizm çerçevesinde insan yetiştirmek; Anavatanını, insanları, emeği, bilimi, sosyalizmi sevmeyi bilişsel ve duyuşsal olarak özümsemek; Sosyal ahlak bilincini, toplu bilinç ve medeni davranış bilincine sahip olmak ve uyma alışkanlığını geliştirmek; Okuma, yazma ve anlatımda temel bilgi ve becerilere kazanmak; Yaşam, doğa ve sosyal sağduyu hakkında bilgi edinmek ve iyi çalışma alışkanlıkları geliştirmek; Düzgün egzersiz yapmayı, vücudunu korumayı, sağlık kurallarını alışkanlık haline getirmeyi, sağlıklı bir vücuda sahip olmayı ve çevresel koşullara uyarlanabilirliği yeterliğini öğretmektir (a.g.e).

#### **4.3.6 İlkeler**

İlkokulun temel öğretim dili Çin dilidir. Okulların Mandarin ve normatif sözcüklerini kullanmaları teşvik edilmektedir. Okulların, azınlık öğrencilerine, kendi dillerini veya yerel ulusal dillerini öğrenmelerine olanak sağlamaları

gerekmektedir. Mevcut duruma göre uygun zamanda Çinceyi öğretilmektedir (MOE, 2016).

İlkokulun ana görevi eğitim ve öğretimdir. Diğer tüm görevler eğitim ve öğretim çalışmalarının gelişimini desteklemek için vardır (a.g.e).

İlköğretim okullar, ulusal veya eyalet tarafından hazırlanan eğitim programları uyarınca eğitim çalışmalarını sürdürmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerin genel gelişimine temel oluşturan ahlaki eğitim, beden eğitimi, estetik eğitim ve işçi eğitimi esas alınır (a.g.e).

İlköğretim okullarının aktif olarak eğitim ve öğretim araştırmalarına katılmaları ve Bilimsel araştırma sonuçları ve başarılı deneyimleri aktif olarak okulların katılmaları teşvik edilmektedir (Lan ve Liu, 2016).

İlköğretim okullarında öğretim kalitesini geliştirmek için çeşitli değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Her dönemde en az iki sınavın yapılması ön görülmektedir. Okullar, etik, zeka ve beden eğitimi etkinliklerinin kalitesini geliştirmek için bilimsel standartlar oluşturur. Okullar, öğrencilerin günde bir saatlik fiziksel aktivitelere katılımını sağlarlar (a.g.e).

İlköğretim okulu öğretmenleri, devlet tarafından öngörülen niteliklere sahip olmalı, yasalar altındaki hak ve yükümlülüklerini yerine getirmeli, mesleki etik kurallara uymalı, eğitim ve öğretimi başarı ile sürdürmelidir (a.g.e).

İlkokullar için okul koşulları ve finansman durumu, okul organizatörleri tarafından sağlanır. Standartlar eyalet yönetimi tarafından belirlenir (Liu ve Chang ve Liu, 2016).

İlköğretim okul binaları, mekanları, tesisleri, öğretim araçları ve gereçleri gerekli standartları karşılamalı ve yeter sayıda kitap ve materyaller bulunmalıdır (www.npc.gov.cn).

İlköğretim okulları, okul sağlığı bakımından ilgili ulusal yasa ve politikaları karşılar durumda olmalıdır. Her okul, okul sağlık sistemini oluşturmalı ve geliştirmelidir (a.g.e).

İlkokulun çevresi; okul binaları ve tesisleri, kitaplıklar, teçhizatı öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığına elverişli olmalıdır. Eğitim ve öğretim

etkinliklerinin düzenlenmesi, öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik özellikleri ile tutarlılık göstermelidir (a.g.e).

İlköğretim okulları, öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmak için girişimde bulunmalıdır. Velilerin iyi bir aile eğitim ortamı yaratmasına rehberlik etmeli. Bu amaçla veli okulları ve diğer formlar kullanılmalıdır (Liu ve Chang ve Liu, 2016).

Zorunlu eğitim çağında bulunan Çin Halk Cumhuriyeti vatandaşları, cinsiyet, etnik köken, ırk, ailevi mülk durumu, dini inançlar vb. koşullara bakılmaksızın, eşit şartlarda zorunlu eğitimi yapma hakkına sahiptir (www.npc.gov.cn).

Devlet Konseyi ve yerel düzeyindeki yetkililer, eğitim kaynaklarını rasyonel olarak kullanılmalıdır, zorunlu eğitimin dengeli gelişimini teşvik etmeli ve zayıf okullarda çalışma koşullarını iyileştirmek için önlemler almalıdır. Kırsal ve etnik alanlarda zorunlu eğitimin sağlanmalıdır. Maddi zorluk yaşayan ailelerin ve engelli okul çağındaki çocuk ve ergenlerin zorunlu eğitim almaları yerine getirilmelidir (a.g.e).

Yerel yönetimler, okul çağındaki çocukların ve gençlerin zorunlu eğitime kaydolmalarını sağlamak için gereken yerlerde yatılı okullar kurmalıdır (a.g.e).

#### **4.4 Sayısal Gelişmeler**

Çin ilköğretim sisteminin yasal dayanakları, örgütlenmesi, amaçları ve ilkeleri önceki sayfalarda açıklanmıştı. Bu alt bölümde Çin ilköğretim sistemlerinin sayısal olarak ulaştığı hedefler incelenmektedir. Çin ilköğretim sistemine ilişkin temel göstergeler çizelge 4.1 ve 4.2’de görülmektedir.

**Çizelge 4.1:** Çin İlkokuluna İlişkin Temel Veriler

YIL	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okullaşma Oranı (yüzde)	Mezuniyet Oranı (yüzde)	Bir Öğretmene düşen Öğrenci Sayısı
2000	124, 452, 795	6,454,900	99.1	94.9	19
2005	108, 640, 655	6,132,155	99.2	98.4	18
2010	994, 070, 43	6,109,847	99.7	98.7	16
2015	969, 218, 31	5,489,441	99.9	98.2	18
2018	105,612,358	5,852,646	99.5	99.9	18

Kaynak: (Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2000-2019).

Çin’de uygulanan devlet politikası gereği ailelerin tek çocuk sahibi olmaları istenmişti. Bu uygulamanın ilkokulda bulunan öğrenci sayılarına yansıdığı görülmektedir. 2000 yılında ilkokullarda bulunan toplam öğrenci sayısı 124.452.795 iken, bu sayının 2018 yılında 105.612.358 düştüğü görülmektedir. Öğrenci sayısındaki azalmaya paralel olarak öğretmen sayısında da ciddi bir azalmanın meydana geldiği gözlenmektedir. 2000 yılında 6.454.900 öğretmen görevde bulunurken bu sayı 2018 yılında 5.852.646 olmuştur.

Çin ilköğretim sisteminde 2000 yılında itibaren çağ nüfusunun yaklaşık tamamının okula devam ettiği görülmektedir. Aynı durum mezuniyet oranları içinde geçerlidir. 2005 yılından bu yana ortaokula kaydolan öğrencilerin hemen hemen tamamı ortaokuldan mezun olmaktadır. Bu durumun elde edilmesinde otomatik sınıf geçme sisteminin etkili olduğu söylenebilir.

Çin ilkokul sisteminde bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 2000 yılından günümüze kadar istikrarlı olarak standart oranını korumaktadır. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı yaklaşık olarak on sekizdir.

**Çizelge 4.2:** Çin Ortaokuluna İlişkin Temel Veriler

YIL	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okullaşma Oranı (yüzde)	Mezuniyet Oranı (yüzde)	Bir Öğretmene düşen Öğrenci Sayısı
2000	61,676,458	4,005,458	98	51,2	15
2005	61,718,079	4,771,299	99	69,7	13
2010	52,793,300	5,859,271	99	87,5	9
2015	43,119,500	3,976,291	99	94,1	11
2018	48,271,362	4,350,422	99	95,5	11

Kaynak: (Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2000-2019).

Çin ortaokul sistemine yönelik temel göstergeler Çizelge 4.2’de görülmektedir. 2.000-2018 yılları arasında ortaokula devam eden öğrenci sayılarında bir azalma gözlenmektedir. 2000 yılında 61.676.458 öğrenci ortaokula devam ederken bu sayının 2015’de 43.119.500’e düştüğü görülmektedir. 2018 yılında rakamların artması, ailelerin iki çocuk sahibi olmalarına izin verilmesi ile ilgili olabilir. Öğrenci sayılarındaki azalmaya paralel olarak öğretmen sayılarında da bir küçülme gözlenmektedir. 2015 verileri, hem öğrenci, hem öğretmen sayılarının en düşük olduğu yılı göstermektedir.

Çin’de 2000’li yıllardan itibaren ortaokul seviyesinde okullaşma oranının yaklaşık yüzde yüz olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile Çin Halk Cumhuriyeti’nde ortaokul çağ nüfusunun hemen hemen tamamı okula gitme imkanına sahiptir.

Mezuniyet oranları incelendiğinde 2000 yılında ortaokula giren öğrencilerin yaklaşık yarısı (yüzde 51.2), ortaokulu süresinde bitirebiliyordu. Daha sonraki yıllarda bu oranın yükseldiği dikkat çekmektedir. Bu oranın yükselmesinde otomatik sınıf geçme sisteminin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir öğretmene düşen öğrenci sayıları 2000 yılında 15 iken bu rakamın 11’e düştüğü görülmektedir.

#### 4.5 Eğitim Programları

**Çizelge 4.3:** İlkokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde)

DERSLER	Sınıflar						Toplam Ders Saati	% yüzde Dağılımı
	1	2	3	4	5	6		
İdeoloji ve Ahlaki Karakter <sup>a</sup>	1	1	1	1	1	1	6	3,2
Çin Dili	10	10	9	8	7	7	51	27,1
Matematik	4	5	5	5	5	5	29	15,4
Sosyal Çalışmalar	-	-	-	2	2	2	6	3,2
Bilim/Doğa	1	1	1	1	2	2	8	4,3
Beden Eğitimi	2	2	3	3	3	3	16	8,5
Müzik	3	3	2	2	2	2	14	7,4
Boyama	2	2	2	2	2	2	12	6,4
Çalışma	-	-	1	1	1	1	4	2,1
Ara Toplam	23	24	24	25	25	25	146	77,7
Faaliyetler								
Birlikte Çalışma <sup>b</sup>	1	1	1	1	1	1	6	3,2
Beden eğitim, bilim, teknoloji ve kültür <sup>c</sup>	4	4	4	4	4	4	24	12,,8
Okul Tarafından Belirlenen Dersler	2	2	2	2	2	2	12	6,4
Toplam Haftalık Ders Saati	30	31	31	32	32	32	188	100

Kaynak: (Altın, 2018, s.133)

a: Ahlaki eğitim, Marksizmin ön eğitimi ve sosyal bilimlerin genel içeriği.

b: sınıf olarak okul dışında çevreyi temizlik etkinliği birlikte katılma.

c: temelde bilgisayar ağırlıklı bir ders.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde ilkokullarda izlenen eğitim programı Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çin ilkokullarında haftalık okula devam süresi sınıfların seviyesine göre 31 ila 33 saat arasında değişmektedir. Bir yıl içinde otuz sekiz hafta eğitim yapılmaktadır. İlkokul süresince okuldaki etkinlikler sekiz ders ve üç faaliyet olarak gruplandırılmıştır. Öğrenciler okul süresinin yüzde 27.1'ünü Çin diline, yüzde 15.4'ni matematik, yüzde, 8.5'ni beden eğitimi, yüzde, 7.4'ni müzik ve yüzde 6.4'nı boyama ve yüzde 4.3'ini Doğa-bilim derslerine ayırmaktadır. Bu



derslere ayrılan süre, toplam okul süresinin yüzde 69.1'ünü meydana getirmektedir.

Faaliyetler başlığı altında yapılan etkinlikler birlikte çalışmayı, beden eğitimi, bilim, teknoloji ve kültürü kapsamaktadır. Ayrıca yerel otoritelerin ilave edeceği etkinlikler de programda yer almaktadır.

**Çizelge 4.4.** Ortaokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde)

DERSLER	Sınıflar			Toplam Ders Saati	%Dağılımı
	1	2	3		
İdeoloji ve Ahlakî Karakter	2	1	2	5	4,6
Çin Dili	6	6	5	17	15,7
Matematik	5	5	5	15	13,8
Yabancı Dil (İngilizce)	4	4	4	12	11
Tarih	2	3	2	7	6,5
Coğrafya	3	2	-	5	4,6
Fizik	-	2	3	5	4,6
Kimya	-	-	3	3	2,8
Biyoloji	3	2	-	5	4,6
Beden Eğitimi	3	3	3	9	8,3
Müzik	1	1	1	3	2,8
Boyama	1	1	1	3	2,8
İş Becerileri <sup>a</sup>	2	2	2	6	5,6
Ara Toplam	32	33	31	95	87,7
Faaliyetler				0	-
Birlikte Çalışma	1	1	1	3	2,8
Beden Eğitimi, bilim, teknoloji ve kültür	3	3	3	9	8,3
Okul Tarafından Belirlenen Ders	-	-	1	1	0,9
Toplam Haftalık Ders Saati	36	37	36	108	100,00

(Altın, 2018, s.134).

a: öğrenci seviyelerine uygun el becerilerin geliştirme.

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi 3 yıllık ortaokul müfredatında bazı müfredatlar eklendi. Yabancı dil olarak İngilizce dersi eklendi ve hemen hemen Matematik ile aynı ağırlık verilmektedir. İlkokuldaki Sosyal çalışmalar ve Bilim/Doğa

müfredatı yerine Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya ve Biyoloji müfredatları verildiği görülmektedir. Coğrafya ve Biyoloji müfredatı ortaokulun 1. Ve 2. Sınıfta ders verildiği görülmektedir. Fizik müfredatı 2. Ve 3. Sınıfta verildiği görülmektedir. Kimya müfredatı ise sadece ortaokulun 3. Sınıfta verildiği görülmektedir.

**Çizelge 4.5:** İlköğretimin Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul)

Dersler	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9.sınıf	Toplam Ders Saati	%Dağılım
İdeoloji ve Ahlaki Karakter	1	1	1	1	1	1	2	1	2	11	3,8
Çin Dili	10	10	9	8	7	7	6	6	5	68	23,2
Matematik	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44	15,1
Yabancı Dil (İngilizce)	-	-	-	-	-	-	4	4	4	12	4,1
Tarih	-	-	-	-	-	-	2	3	2	7	2,4
Coğrafya	-	-	-	-	-	-	3	2	-	5	1,7
Fizik	-	-	-	-	-	-	-	2	3	5	1,7
Kimya	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	1
Biyoloji	-	-	-	-	-	-	3	2	-	5	1,7
Beden Eğitimi	2	2	3	3	3	3	3	3	3	25	8,6
Müzik	3	3	2	2	2	2	1	1	1	17	5,8
Boyama	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	5,1
İş Becerileri	-	-	-	-	-	-	2	2	2	6	2,1
Birlikte Çalışma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	3,1
Bilim, teknoloji ve kültür	4	4	4	4	4	4	3	3	3	33	11,3
Okul Tarafından Belirlenen Ders	2	2	2	2	2	2	-	-	1	13	4,5
Sosyal Çalışmalar	-	-	-	2	2	2	-	-	-	6	2,1
Bilim/Doğa Çalışma	1	1	1	1	2	2	-	-	-	8	2,7
Çalışma	-	-	1	1	1	1	-	-	-	4	1,4
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>292</b>	<b>100</b>

Çin Halk Cumhuriyeti'nde ilköğretim haftalık ders saatleri ve dağılımı çizelge 4.5'te verilmiştir. Çin dili 68 (yüzde 23) saat ile en başta yer almaktadır. Bu durum öz dil eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Sayısal derslerden Matematik dersine ayrılan süre 44 saat (yüzde 15) olarak görülmektedir. Beden Eğitimi, Bilim ve Kültür dersi ise 33 saatle yüzde 8.4 üçüncü sırada yer almaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce dersi görünmektedir

ve sadece ortaokul öğrencileri yabancı dil dersi görmektedir. Toplamda 12 saattir (yüzde 4). Okul tarafında belirlenen derslerin sayısı ise 13 saattir (yüzde 5).

#### **4.6 Öğretmen Yetiştirme**

Geleneksel olarak, Çin'de öğretmenlik saygın bir meslek olmuştur. 1985'te, on Eylül Öğretmenler Günü festivali olarak kabul edildi. 1986 yılında "Zorunlu Eğitim Kanununda" tüm toplumun öğretmenlere saygı duyması gerektiğini vurgulandı. Öğretmen Yasası Ekim 1993'te yürürlüğe girdi. Yasa, öğretmen haklarının korunmasını kodlamakta ve öğretmenlerin sorumluluklarını açıkça belirtmektedir ([www.npc.gov.cn](http://www.npc.gov.cn)).

Öğretmenlerin maaşları makul bir düzeyde olsa da, işleri istikrarlıdır ve özellikle büyük şehirlerde yaşam koşullarına bağlı olarak, farklı maaş sistemlerinin uygulanması mesleği çok popüler hale getirmektedir (Yu, 2013).

Normal Üniversitesi öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Ancak, diğer multidisipliner üniversitelerde öğrenim gören ve formasyon eğitim almayan öğrenciler de öğretmen olabilirler (a.g.e).

Bir yükseköğretim kurumundan mezun bir öğretmen mesleki yeterlilik belgesi alır ve yerel bir eğitim kurumu tarafından düzenlenen bir öğretmen işe alım sınavını geçerse, okul öğretmeni olabilir (a.g.e).

##### **4.6.1 Tarihsel Gelişim**

Bir çok batı ülkesinde dini amaçlı normal eğitim (öğretmen okulları) okulları kurma geleneğinin aksine, Çin sisteminde öğretmen yetiştirme Konfüçyüs'e geleneğine dayanmaktadır. Öğretmenler her zaman kişisel ve sosyal gelişim için eğitimin temel dayanağını oluşturmuşlardır.

On dokuzuncu yüzyılın başlarında, imparatorlukta yetersiz tarım gelirleri, doğal afetler, aşırı nüfus, hükümetlerdeki istikrarsızlıklar, sosyal huzursuzluk ve yabancı emperyalizmin istilasını gibi ciddi sorunlar yaşatmıştır. Bu gelişmelerin sonunda Qing İmparatorluğu'nun refahı istikrarlı bir şekilde azaldı ve bu durum uzun süre devam etti. Ayrıca, Taiping Heavenly Kingdom Hareketi (1850-1864), Boksör Hareketi (1900) ve İngiltere (1842 ve 1864), Fransa (1884-1885)

ve Japonya (1895) ile yapılan savaşlarda askeri yenilgilerle imparatorluğun gücü zayıfladı (Education Compilation Committee, 1948, s. 909).

Qing İmparatorluğu, kendini geliştirme hareketi (1861-1895), yüz günlük reform (1898) ve yeni reform (1901-1911) gibi çeşitli gelişimlerle rejimini canlandırmaya çalıştı. Bu dönemde açıklanan sıkıntılı günleri sona erdirmek amacıyla eski eğitim sisteminin yenilenmesinin ve modern okulların kurulmasının öncelikli konular arasında yer aldığı görülmektedir. Birçok politikacı ve eğitimci, ulusal istikrarın sürmesi, toplumsal gelişimin sağlanması ve belirlenen politik hedeflere ulaşılması için öğretmen eğitiminin gerekliliğini vurguladı. Bu siyasi girişimler ve reformların bir sonucu olarak, modern öğretmen eğitimi ortaya çıktı ve 1890'ların sonunda kurumsallaştı. ‘Nanyang Mühendislik’, Çin'de öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okuludur. Öğretmen okulu 1897 yılında Sheng Xuanhuai tarafından Şanghay'da kuruldu. Bu öğretmen eğitim koleji olarak, Çin'de profesyonel öğretmen yetiştiren ilk eğitim kurumudur (a.g.e).

1902 yılında Qing Hanedanlığı döneminde, ilk modern ulusal üniversite - "Dünya Üniversitesi Oditoryumu" normal bir kolej (öğretmen yetiştiren) kuruldu. Aynı yıl, ulusal eğitim mevzuata olan "Herkes Eğitimden Hoşlanır" sloganı ile halka seslenildi ve Japon öğretmen yetiştirme sistemi esas alınarak yeni bir öğretmen sistemine geçirildi.

Mao Zedong (1950) öğretmen yetiştirme sisteminde ilk kez diğer ülkelerin, eğitim sistemlerine bağlı katmaksızın bir okul sisteminin kurulmasını kararlaştırdı (Chen, 1979; Gu, 1981; Sun, 1971). Her eyalette ilkokul ve ortaokullara öğretmen yetiştirmek için daha yüksek seviyede bir öğretmen okulunun açılması kabul edildi (Education Compilation Committee, 1934, s. 311).

1912'de çıkarılan " Öğretmen Yetiştirme Yasası" ve " Normal Okullar Yönetmeliği" ile öğretmen yetiştirme sisteminin hedefleri, uygulamaları ve derslerin ana çerçeveleri belirlendi. Bu yeni düzenlemelerle öğretmen eğitimi iki kademeye ayrıldı. İlkokul öğretmenleri için normal okullar ve ortaokul öğretmenler için normal yüksekokulların kurulması öngörüldü. Normal okullar eyalet düzeyinde kurulurken, normal yüksekokullar eyalet düzeyinde veya

ulusal düzeyde kurulmaya başlandı. Çeşitli yerel koşullara uyum sağlamak için ilkokul bölge sistemi, ilk olarak 1912 yılında uygulanmaya başlandı. Daha sonra 28 Nisan 1916'da öğretmen sertifikasyon sistemine geçildi (Sun, 1971, s. 530–533). Bu aynı zamanda Çin'deki ilk öğretmen sertifikasyon sistemini oluşturuldu.

Aynı yıl, Çin tarihinde ilk kez, kadınların öğretmen olabilmeleri için mevzuatta değişiklik yapıldı. Kadın öğretmen okulu eğitim sisteminin bir parçası haline geldi. Nisan 1919'da Pekin Kadın Öğretmenler Koleji, Çin'deki ilk kadın bağımsız yüksek öğretim kurumu oldu (Liu, 1984, s.41).

1949'da Çin Halk Cumhuriyeti'nin kuruluşundan kısa bir süre sonra, okuma-yazma bilmemeyi ortadan kaldırmak için tüm okul çağındaki çocuklara mümkün olan en kısa sürede evrensel eğitim sağlanması kararlaştırıldı. Bu girişimin sonunda öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi gündeme geldi. Ekim 1951'de Danıştay, ulusal eğitim sistemi kapsamında bağımsız olarak bir öğretmen eğitim sisteminin kurulmasını öngören "Okul Sisteminin Reformu Hakkında Kararı" yayınladı. Bu karara göre, Eğitim Bakanlığı 1952'de "Yüksek Normal Okullar Hakkında Yönetmelik"i ilan etti. Sosyo-politik ortam göz önüne alındığında, Sovyet öğretmen eğitim modelinin benimsendiği görülmektedir. Bu model yirmi yıldan fazla süre yürürlükte kaldı (Chen, Zhu, Hu, Guo ve Sun, 2003, s.7). Bu modele göre, Çin'de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim vermek üzere, öğretmen okulları, öğretmen kolejleri, üniversiteler, eyalet veya bölgesel eğitim kolejlerinin faaliyete geçirilmesi öngörüldü. 1953'e kadar ülke çapında otuz bir bağımsız normal kolej ve üniversite kuruldu (China National Institute for Educational Research, 1984, s. 90–91).

1976'da Mao Zedong'un ölümünden sonra 1980'deki Dördüncü Ulusal Öğretmen Eğitimi Konferansı'nda ulusal reform politikası kabul edildi ve ülkenin modernizasyonuna başlandı. Alınan kararlarda öğretmen eğitiminin ulusal eğitim sisteminin temeli olduğu benimsendi. Öğretmen eğitiminin, eğitim sistemini geliştirmede en önemli önceliğe sahip olduğu vurgulandı. Ayrıca öğretmen eğitimi için iyi bir ortam yaratmak ve mesleğe saygı göstermek amacıyla 1949'dan bu yana ilk "Milli Öğretmenler Günü" 10 Eylül 1985 tarihinde kurul edildi.

Yukarıda belirtilen alt yapıya dayalı olarak, farklı seviyelerde öğretmen yetiştiren okullar, kolejler ve üniversiteler kuruldu. Genellikle öğretmen eğitim veren kurumlar iki grupta toplanabilir. Birincisi hizmet öncesi eğitim veren ve ikincisi de hizmet içinde eğitim sağlayan kurumlardır.

#### **4.6.2 Öğretmenlerin Nitelikleri**

Çin'deki farklı tür ve seviyelerdeki öğretmenlerin farklı yeterlilik sertifikaları kullanması gerekir. Ancak yeterlilik sertifikası alan birey okullarda öğretmenlik yapma hakkına sahiptir. Örneği, Ortaöğretim meslek okullarında uygulama öğretmeni sertifikası alan kişiler sadece uygulama öğretmeni pozisyonuna başvurabilirler.

Çin'de öğretim yetiştirme üniversite veya yüksekokullardan mezun olan ve öğretmenliği hak eden adaylar işe başlayabilmeleri için eyalet tarafından yapılan sınavı başarılı geçmeleri gerekmektedir. Bu sınavlara girebilmek için adayların resmi kimlik belgelerinin yanı sıra akademik yeterlilikler veya öğretmen yeterlilik sınavlarına uygunluk belgesi sunmaları gerekir. Başvuru sahipleri ayrıca bir sağlık sertifikası ve etik niteliklerini tanımlayan bir tavsiye mektubu aranır. Ayrıca , adayların sabıka kayıtların olmadığına ilişkin belgeleri gerekmektedir. Tüm adaylar sertifika almak için eyalet düzeyinde yerel eğitim idaresinden sertifika için başvuruda bulunur (China Ministry of Education, 2015). Ancak, sertifikalar kategorilerine göre farklı departmanlar tarafından verilir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul öğretmen yeterlilik sertifikaları eyalet hükümetleri tarafından verilir. Lise öğretmen yeterlilik sertifikaları, yüksek öğrenim yönetimi bölümleri tarafından verilir.

Çin'de öğretmen kalifikasyon sistemi uygulamaktadır. Kalifikasyon öğretmenlerin niteliklerine göre farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmeni olarak kalifiye olabilmek için en az ortaokul mezunu veya daha yüksek bir kurumdan mezun olmak gerekmektedir. Ortaokul öğretmenleri, meslek okul öğretmeni ve profesyonel kurs öğretmeni olabilmek için, daha yüksek bir normal kolejden veya üniversiteden veya daha yüksek bir dereceden mezun olmaları gerekmektedir. Bir kolej veya üniversitede öğretmen olabilmek için bir yüksek lisans veya lisans derecesi gerekmektedir (Chen, 2001).

**Çizelge 4.6:** Çin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Formasyon Dersler (saat ve kredi)

Dersler (zorunlu)	Saat	Kredi
Psikolojik temel	2	3
Modern Eğitim Teknolojileri Uygulaması	1.5	2
Eğitimin Temelleri	2	3
Özel Alan Öğretim Teorisi	1	2
Özel Alan müfredatı ve ders kitabı araştırması	2	1
Özel Alan öğretme becerileri eğitimi	1	1
Dersler (seçmeli)	Saat	Kredi
Ortaokul öğrencileri için psikolojik danışmanlık	1	1.5
Eğitim Araştırma Yöntemleri	1	1
Çin Eğitim Uzmanlarının Düşünceleri	1	1
Eğitim Araştırma Yöntemlerinin Temelleri	1	1
Eğitim Vakalarının Takdir Edilmesi	1	1
Çocuk Gelişimi	1	1
Özel çocukların gelişimi ve öğrenimi	1	1
Bilgi Teknolojisi ve Müfredat Uygulaması	1	1
Eğitim Hukuku	1	1
Müfredat Tasarımı ve Değerlendirmesi	1	1
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Ruh Sağlığı	1	1.5
Ünlü yabancı eğitimcilerin düşünceleri	1	1
Eğitim araştırması ve istatistik	1	1
Ortaokulda Kapsamlı Uygulama Faaliyetleri	1	1
Ortaokul Özel Alan öğretmenlerinden dersler	2	1

Kaynak: (Huazhong Normal Üniversitesi, 2015)

Çizelge 4.6 incelendiğinde, Çin eğitim sisteminde lisans düzeyinde öğrencilerin dört yıl içinde aldıkları toplam derslerin yüzde 12'si formasyon derslerini oluşturmaktadır.

#### **4.6.3 Atanma, Hizmet İçinde Gelişme ve Ödüllendirme**

Yeni öğretmenlerin mesleğe uyum sağlayabilmeleri için deneme süresi boyunca, yeni öğretmenlerin iş gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olmak için özel eğitimler tasarlanmaktadır. Her yeni öğretmen, işe başlamadan önce en az 120 saatlik oryantasyon eğitimi tamamlamalıdır.

Hükümet, öğretmenlerin kalitesini artırmak amacıyla öğretmen yeterlilik sertifikaları için düzenli bir güncelleme süreci oluşturulmuştur . Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve meslek okulu öğretmeni, akademik kimliklerini beş yılda bir yeniden güncellemek zorundadır (China Ministry of Education, 2013).

Milli eğitim bakanlığı, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kalitesini iyileştirmek için çeşitli politikalar geliştirmektedir. Yeni eğitim politikasına göre, ilk ve orta okullardaki her öğretmen, her beş yılda 360 saatten az olmamak üzere eğitim almak zorundadır.

Öğretmen zamanında sertifikayı yenilemezse, öğretmenliye devam edemez. Yeni öğretmenler, deneme ve oryantasyon eğitimini tamamladıktan sonra 60 gün içinde kayıt yaptırmalı ve sertifika almalıdır.

Çin'de öğretmenler arası bir yarış vardır ve bu etkileşimi arttırıp iyi eğitimi oluşturmaktadır. Her sınıf ve öğretmenleri katılıp bir yarışma düzenlenir bu yarışma sonucunda başarılı olan sınıf ve öğretmene ödül verilmektedir. Bu bir defaya mahsus olarak yapılmaktadır. Başarılı olan öğretmenlere para, tatil vs. ödüllerde verilmektedir.

1985'ten sonra Çin'de hizmet içi öğretmen eğitimine büyük önem verilmektedir. Çeşitli düzeylerde birçok öğretmen yeterli düzeyde eğitilmemiştir (OCED, 2016). Eğitimin kalitesini artırmak için iyi eğitimli öğretmenlere bağlıdır. Sadece iyi öğretmenler iyi öğrencileri eğitebilir. Bu nedenle, 1999 yılında Çin hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemi geliştirildi.



#### 4.6.3.1 Çin'deki Hizmet İçi Eğitim Oturumlarının Yapısı

Çin'de hizmet içi eğitim veren farklı düzeylerde eğitim Kurumları oluşturulmuştur.

- Eyalet (Province) düzeyinde Eğitim Kolejler,
- İlçe (District) / Şehir (City Level) Düzeyinde Eğitim Kolejiler
- Kasaba Düzeyinde (County Level) Öğretmen Yetiştirme Okulları
- Belirli merkezlerde İlkokul Öğretmenlerin Eğitim Merkezileri
- Bunun yanında hizmet içi eğitime destek veren Diğer Eğitim Kurumların listesi aşağıdadır:
- Normal Üniversitede Öğretmen Yetiştirme Merkezi
- Öğretmen Kolejinde / Normal Üniversitede Yarı Zamanlı Öğretmen Eğitimi
- Öğretmen Yetiştirme Yaz Okulu
- TV Üniversitesinde Öğretmen Eğitimi
- Kendi Kendine Öğrenen Öğrenciler İçin Sınav İçin Öğretmen Eğitimi (Chen, 2001).

Bu kurumlar, öğretmenlere diploma düzeylerini geliştirme ve mesleki yeteneklerini artırma fırsatı sunmaktadır. Bu kurumlardan, Normal Üniversiteye bağlı Eğitim Koleji ve Öğretmen Yetiştirme Merkezi esas olarak ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirmeye odaklanır. İlçe Düzeyindeki Öğretmen Eğitim Okulu ve Eğitim Merkezi, ilke olarak ilkokul öğretmenleri ve anaokulu öğretmenlerini hizmet götürmeye esas alınmaktadır. Diğer Eğitim Kurumları hem ilkokul hem ortaokul öğretmenlerine hizmet içi eğitim sunmaktadır (a.g.e).

Çin'de öğretmen maaşları öğretmenin görev yaptığı bölgedeki yaşam koşullarına göre farklılık göstermektedir. Ayrıca başarılı öğretmenlere yıllık maddi imkan da sağlanmaktadır. Çok başarılı mükemmel öğretmenler ve yöneticiler kendilerini geliştirmek için her beş yılda bir altı ay maaşlı izinli olabilirler. Bu süre içinde öğretmen ve müdür yurtdışındaki etkinliklere katılabilirler (a.g.e).

Eğitim ve ğretim, yetenek geliştirme, bilimsel araştırma yapma, ğretim reformu girişiminde bulunma, sosyal hizmetlere katılma, çalışma programlarda yer alma vb. etkinliklerde iyi performans gösteren öğretmenler, okul tarafından takdir edilir ve ödüllendirilir (a.g.e).

Danıştay ve çeşitli düzeylerdeki yerel hkmetler, olağanüstü katkılarda bulunan öğretmenleri takdir ederek ve ödüllendirmektedir. nemli katkılarda bulunan öğretmenlere, ilgili ulusal düzenlemelere uygun olarak onursal unvanlar verilmektedir. Çin’de, öğretmenleri ödüllendirmek için yasaya uygun olarak kurulmuş kuruluşlara fon bağışlamak isteyen sosyal kuruluşlar veya bireyler desteklenmektedir ve teşvik edilmektedir (Chen, 2001).

Yeni sistemde, ülke genelinde ğretmen yeterlilik sınavları yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirme kurumundan mezun olan adaylar biri ulusal düzeyde diğeri de yerel düzeyde olmak üzere iki sınava girmek zorundadır. Yükseköğretiminde görev yapan elemanlar hariç, diğer tüm sertifika başvuruları sınavı başarılı ile tamamlamalıdır. şu anda okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki eğitim için ayrı ayrı sınavlar yapılmaktadır. Sınavlar hepsi iki bölümden oluşmaktadır: yazılı test ve mlakattır (OCED, 2016). Sınavların içeriği izelge 4.7’de görülmektedir.

**Çizelge 4.7:** Seviyeye Göre Yeterlik Sınavlarının Kapsamı

Sınavın uygulandığı düzey	Okul ncesi eğitimi	İlköğretim	Orta ğretim	Mesleki Eğitim
Yazılı sınavın içeriği	Kapsamlı kalite	Kapsamlı kalite	Kapsamlı kalite	Kapsamlı kalite
	Bebekler ve kkk çocuklar için eğitim bilgisi, yeteneği ve bakımı	Eğitim bilgisi ve ğretim yeteneği	Eğitim bilgisi ve ğretim yeteneği	Eğitim bilgisi ve ğretim yeteneği
Mülakat içeriği	Pedagoji, ğretim ve değerlendirme gibi temel ğretim becerileri ile mesleki biliş, psikolojik uygunluk, tutum, ifade, düşünme ve ahlaki kalite gibi temel zellikler.			

Kaynak: (OECD, 2016).

Yazılı sınavın bir kısmı kağıt, bir kısmı bilgisayardır. Mülakatlar, yapılandırılmış soruları ve durumsal simülasyonları içerir.

## 5. TÜRK İLKÖĞRETİM SİSTEMİ

### 5.1 Tarihsel Süreç

- Türkiye’de yenilikçi hareketlerin ilköğretime yansması Tanzimat Dönemi’nde (1839-1878) başlamaktadır. 1847’de uygulamaya giren Nisan Talimatnamesi’nde sıbyan mekteplerine ilişkin aşağıdaki kararların alındığı görülmektedir (Akyüz, 2015, s. 161).
- Sıbyan mekteplerinin öğretim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin Sıbyan mektebinden sonra iki yıl süreli olan ve yeni açılmakta olan Rüşdiye mekteplerine gitmeleri zorunlu tutulmuştur. İlk kez ilköğretim düzeyinde eğitim altı yıl olmuştur.
- Sıbyan mekteplerinde Kuran dersleri dışında Ahlak, Türkçe kelime yazma gibi, başka derslere de yer verildiği görülmektedir. Ayrıca okuma yanında yazı yazma da ilk kez okul programlarında kendisine yer bulmuştur.
- Sınıflara divit, taş tahta gibi eğitim araçlarının girdiği gözlenmektedir.
- Talimatname’de çocukların dövülmeleri yasaklanmıştır. Sadece hafif vurulabileceği, yani canları yanmayacak şekilde, cezalandırabileceği ifadesine yer verildiği görülmektedir.
- Sıbyan mekteplerinde erkek ve kız çocuklarının karışık oturmaları yasaklanmış fakat aynı sınıf içinde kendi aralarında beraber oturmalarına izin verilmiştir.

Öğretmenlerin denetimi için sıbyan mekteplerine müfettiş görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır (a.g.e).

1847 Nisan Talimatnamesi dönemin koşulları içinde ileriye dönük önemli bir belge olarak değerlendirilebilir. 1869’da hazırlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi’nde her mahallede bir Sıbyan Mektebinin açılması

kararlaştırılmıştır. Ancak bunun Osmanlı İmparatorluğu bütününde ne oranda gerçekleştirildiğine yönelik bilgilere ulaşılamamıştır (Akyüz, 2000).

1969 Nizamnamesi'ne göre Sıbyan Mektepleri eğitim programlarında dini bilgilerin yanında Ahlak, Yazı talimi, Fenn-i Hesap, Tarih-i Osmani, Coğrafya, Nafia (Bayındırlık) dersleri okutulmaktadır. Kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında okula devam etmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Daha sonra 1876'da hazırlanan Osmanlı Devleti'nin ilk Anayasası'nda da aynı ifadelerin yer aldığı görölmektedir (a.g.e).

Mutlakiyet Dönemi'nde (1878-1908) özellikle ilköğretime yönelik olarak yeni öğretim yöntemlerinde (Uşulu-i Cedid) gelişmeler sağlanmıştır. Yeni açılan ilkokullar için Usul-i Cedide Mektepleri ifadesinin kullanıldığı görölmektedir (Akyüz, 2000, s. 226).

1892'de çıkarılan yeni bir Talimat'la ilkokul öğretmenlerine yönelik ilave hükümler getirilmiştir. Buna göre ilkokullarda öğretmen olabilmek için ilk öğretmen okulu (Darulmuallimin-i İptidai) mezunu olma şartı aranmıştır. Bu koşulu yerine getirmeyenlerden öğretmenlik yeterliklerini kanıtlamaları için sınava girmeleri istenmiştir.

Bu dönemde ilkokul eğitim programlarında dini bilgilerin yanında Ahlak, İmla, Kıraat, Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası, hesap, Hüsn-i Hat yer verildiği gözlenmektedir. Ancak köy ilkokullarında izlenen programlarda farklılık gözlenmektedir (Akyüz, 2015).

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1918) ilköğretimi geliştirmek için önemli ve kalıcı adımların atıldığı izlenmektedir. 1913'de ıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (ilköğretim geçici kanunu) ile ilköğretim sorunlarının çözümüne ilişkin önemli adımlar atılmıştır. İlköğretimin zorunlu olduğu tekrar vurgulanmış ve devlet okullarında parasız olduğu kararlaştırılmıştır. Bu tarihe kadar ilkokul masrafları yerel olanaklarla sağlanmaktadır. Bölge sakinleri bir araya gelerek bir okul yapıyor ya da bir miktar para toplanarak yine imece usulü ile bir okul yapılmaktadır.

İptidai(İlkokul) ve Rüşti (ortaokul) okullar birleştirilerek ilköğretim süresi altı yıl olarak saptanmıştır. Bu altı yılda Devre-i Ula, Devre-i mutavassuta, Devre-i Aliye olmak üzere üç aşama olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 1988).

İlköğretim programlarında da temel değişikliklere gidilmiştir. Eğitim programlarında Kıraat, Hat, Osmanlıca, Hesap, Matematik, Coğrafya, Tarih, Eşya Bilgisi. Terbiye ve Tatbikatı, Hıfzıssıhha, Uygarlık ve Ahlak Bilgisi, Ekonomi, El-İşleri ve Resim, Beden Eğitimi ve Mektep Oyunları, Askerlik (erkek öğrenciler için), Ev-İdaresi ve Dikiş (kız öğrenciler için) derslerine yer verildiği görülmektedir (Akyüz, 2000, s.382).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilkokulun öğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir. Bu düzen 1913 yılına kadar devam etmiştir. 1924 Anayasasında ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu hükmü yer almıştır. İlkokul programı, 1926'da Toplu Tedris ilkesi esas alınarak yeniden düzenlenmiştir. Buna göre programda yer alan dersler Tabiat Bilgisi eksenini etrafında kümelenerek birbiri ile ilişkileri artırılmıştır (a.g.e). Aynı ilkeye göre okul ile çevre arasındaki etkileşim güçlendirilmeye çalışılmıştır.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile beş yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokul birleştirilerek, sekiz yıllık ilköğretim okulu haline getirilmiştir. Uygulama 1981-1982 yılında deneme okulları şeklinde başlamıştır. Buna göre temel eğitim 7-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır ve zorunludur. İlk beş yıllık süre, birinci kademe ve son üç yıllık kısmı da ikinci kademe olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2000) .

1981-1982 öğretim yılında ilkokul programlarında Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Müzik, Eğitsel Çalışmalar, Resim-iş, Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Ahlak, Din derslerinin okutulduğu görülmektedir (Akyüz, 2015, s. 360).

2003-2004 öğretim yılından itibaren öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz olarak verilmesine başlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılından sonra ilkokullarda “ses temelli cümle okuma yöntemi” ve “yazının eğik el yazısı harflerle” öğretimine başlanmıştır. 2012-2013 yılında 4+4+4 on iki yıllık zorunlu eğitim modeline geçilmiştir.

Tanzimat Dönemi'nden günümüze kadar ilkokulun zorunlu olduğu hükmü 1876, 1924, 1960 ve 1982 anayasalarında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca anayasa hükümlerini uygulamaya aktarmak için çeşitli yasaların çıkarıldığı izlenmektedir. 1913'den itibaren devlet okullarında ilkokulların parasız olduğu

karara bağlanmıştır. Bu karar Cumhuriyet Dönemi'nde çıkarılan anayasalarla da pekiştirilmiştir. 2003-2004 öğretim yılından sonra ders kitaplarının ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılması sistemine geçilmiştir.

Tanzimat'ta faaliyete geçen ilkokullarda okutulan derslerin tamamına yakınının dini ağırlıklı derslerden meydana geldiği gözlemlenmektedir. Yıllar içinde dini derslerin azaldığı ve günlük yaşama yönelik derslerin arttığı fark edilmektedir. 1913 yılında uygulamaya konulan programda hiçbir dini dersin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca aynı programda ilkokul ile ekonomik yaşam arasında da bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu anlayışa Toplu Tedris ilkesi ile Cumhuriyet Dönemi'nde de devam edildiği anlaşılmaktadır.

## **5.2 Yasal Dayanaklar**

Türk Milli Eğitim sisteminin geleneksel ve eğitimsel kökleri uzun bir tarihi geçmişe sahiptir. Birçok uygulama ve düzenleme Osmanlı Devleti'nden miras kalmıştır. Bununla birlikte Türk eğitim sisteminde cumhuriyetin ilanı ile birlikte ciddi bir reform hareketi başlamıştır. Bu reform hareketleri, eğitimin her basamağında olduğu gibi, ilköğretim aşamasına yansımıştır. Bu reformların temel amacı, ülkeyi çağdaş bir seviyeye ulaştırmaktır (Türk Milli Eğitim Sistemi, 2007).

1839'da Osmanlı Devleti'nde batılılaşma hareketlerinin başlamasıyla birlikte batı türü okulların da kurulmaya başladığı görülmektedir. Bu gelişimle Osmanlı'nın kuruluşundan itibaren ülkede var olan medrese sisteminin yanına yeni bir eğitim sisteminin eklendiği görülmektedir. Yeni eğitim sistemini yönlendirmek ve gelişimini sağlamak amacıyla 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Sosyal bir kurum olan ve kamu hizmeti sunan okulların belirli hukuksal kurallara göre yönetilmesi esastır. Öncelikle sistemi yönlendiren kuralların saptanması gerekir. Hukuksal kurallar çeşitlidir ve belirli bir hiyerarşiye göre sıralanmıştır. Altta bulunan kural üsttekine aykırı olamaz. Hukuksal kuralların en tepesinde anayasalar yer alır. Anayasaları sırasıyla yasalar, kararnameler, tüzükler, yönetmelikler, yönerge ve genelgeler izler (a.g.e).

Anayasa, bir devletin kuruluşunu, örgütlenişini, temel organların işleyişini, birbiri ile olan ilişkilerini, devlet yönetiminin el değiştirmesini düzenleyen ve kişisel hak ve özgürlükleri güvence altına alan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Bu kurallar bütünü içinde ülkenin eğitimine ilişkin de yönlendirici ifadeler yer de alır.

Osmanlı Dönemi'nde 1876'da kabul edilen Kanun-i Esasiye de (anayasa), eğitim ve öğretime herkes özgürce katılabilir, belirli kanuna uymak şartıyla her Osmanlı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir, görüşü yer almaktadır. 1856 Islahat Fermanı'nda Müslüman olmayan azınlıklara kendi kurumlarını kurma hakları tanınmıştır. 1869'da kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile batı modeline göre kurulan okullar üç grupta toplanmıştır. Bunlar:

1.İlköğretim okulları: sıbyan mektepleri, iptidaimektepler ve rüştiyeler (Cicioğlu, 1982).

2.Ortaöğretim okulları: İdadi ve sultaniler.

3.Yükseköğretim kurumları: Darülfünun ve bazı meslek okullarıdır.

Nizamname ile okulların işleyişleri yasal bir düzene geçmiş oldu. 1913 yılına gelindiğinde ise ilkokul seviyesinde önemli yeni ilave düzenlemeler yapılmıştır (Akyüz, 2015, s. 34). Tedrisi İptida-i Muvakkat Yasası ile ilköğretim yasal bir dayanağa kavuşmuş olduğu görülmektedir. Yapılan düzenlemeye göre rüştiyeler ve iptidai okullar birleştirilmiştir. Bu birleşme neticesinde toplam eğitim süresi altı yıl olan ilkokulların oluştuğu görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi'nde kabul edilen anayasalarda da eğitime yön veren esasların yer aldığı görülmektedir. Örneğin; 1921'de uygulamaya geçirilen Teşkilat-ı Esaside şu görüşlere yer verilmiştir. İlköğretim Türkler için zorunludur ve devlet okullarında ücretsizdir. Eğitim-öğretim devletin denetimi altındadır. 1961 anayasasında ise herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma yapma hakkına sahiptir. Anayasada ayrıca, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmayacağına vurgulanmıştır. 1982'de kabul edilen ve halen yürürlükte olan anayasada 42. ve 62. maddelerde bireyin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı“ 2010-2014“, 2009 ).



Kuşkusuz Cumhuriyet Dönemi'nin en temel yasalarından biri, 1924 yılında kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat kanunudur. Bu kanunu göre Tanzimat'tan beri eğitimde devam eden okul ve medrese arasındaki ikilik ortadan kaldırılmıştır. Eğitimde çok başlılığa son verilmiştir. Böylece Türk eğitim sistemi laik ve düzenli bir sisteme girmiştir (a.g.e).

Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulamaya konulan diğer bir yasa da,1926 yılında yürürlüğe giren Maarif Teşkilatı Kanunudur. Bu yasa ile Talim ve Terbiye Dairesi gibi yeni birimlerin kurulmasına olanak sağlanmıştır. Cumhuriyeti kuran kadrolar 1928'de çok önemli bir reforma imza attıkları görülmektedir. Osmanlıca alfabesi yerine, Latin alfabesinin kullanılmasına geçilmiştir. Adeta bütün halkın yeniden eğitilmesi gibi büyük bir eğitim atılımının önünü açılmış olduğu görülmektedir. Çok planlı bir çalışma ile çok kısa zamanda hedefe ulaşmıştır. Yeni alfabe ile ilkokullarda okuma-yazma süresi kısalmıştır (a.g.e).

Cumhuriyet Dönemi'nde ilköğretime yönelik olarak 1962'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çıkarılmıştır. Bu tarihe kadar 1913 yılında çıkarılan kanunun bazı maddeleri uyarlanarak uygulamada kalmıştır. Yasanın bazı maddeleri aşağıda verilmiştir.

Madde 2- İlköğretim, ilköğretim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.

Madde 3- Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar.

Madde 4- Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilkokul eğitiminin resmi veya özel Türk ilkokullarında yapmakla mükelleftir.

Madde 5- Mecburi öğrenim çağında olup da, memleket dışında olmak, oturduğu yerde okul bulunmamak veya sağlık durumu dolayısıyla ilköğretim okuluna devam edemeyen vatandaşlardan, özel olarak öğrenim görenler, imtihanla veya yaşlarına göre layık oldukları ilköğretim okulu sınıflarına veya mezuniyet sınavlarına alınırlar (Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı“ 2010-2014“, 2009).

1973'de yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Türk Milli Eğitim Sistemini, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimi kapsayacak şekilde bir bütünlük içinde ele alan ilk yasadır. Daha önce çıkarılan kanunlar, eğitim sisteminde ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim gibi belirli bir kademesine yönelik kanunlardır. Bu kanunla, Türk milli eğitimini düzenleyen amaç ve

ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve donanımları, eğitsel araç ve gereçler, Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumlulukları bir bütünlük içinde ele alınmıştır (a.g.e).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak için 1997’de 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla özel eğitim gerektiren bireylere, Türk Milli Eğitim Sistemi’nin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme olanağı sağlanmıştır (a.g.e).

2013 yılında uygulamaya konulan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, eğitim sisteminde temel değişiklikler getirmiştir (Türk ve Katırcı, 2010).

1913 yılında kabul edilen ilköğretim yasası ile ilkokulların öğretim süresi altı yıl olarak belirlenmişti. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul beş, ortaokul üç, lise üç yıl (daha sonra dört yıl) modeli uzun yıllar uygulamada kalmıştır. 1913’de kabul edilen yasa ile 4+4+4 modeline geçirilmiştir ve zorunlu eğitim on iki yıla çıkarılmıştır. Birinci kademe (1. 2. 3. ve 4.sınıf), ikinci kademe (5. 6. 7. ve 8. sınıf ) olarak düzenlenmiştir. Birinci ve ikinci kademe ilköğretimi oluştururken üçüncü kademe ise ortaöğretim (9. 10. 11. ve 12. sınıf) kısmını meydana getirmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bir öğrenciye okul öncesi eğitim zorunlu iken diğerlerine zorunlu değildir. Fakat 2019 yılından itibaren 54 ayını dolduran yani 4,5 yaşındaki ve 5 yaşındaki çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir (a.g.e).

Yapılan yasal düzenlemelere bir bütün olarak bakıldığında Türk Milli Eğitim Sistemi’nin ilgi, yetenek, fiziksel ve ekonomik durumu ne olursa olsun, tüm yurttaşlara eşit imkan ve fırsat eğitliği sunmak için sağlam bir yasal dayanağa sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim hizmeti, Milli Eğitim Bakanlığı’nın gözetimi ve denetimi altında yapılmaktadır. Bireyin eğitim hakkı Türkiye Cumhuriyeti tarafından güvence altına alınmıştır. Eğitimin tür ve kademelerine ve işleyişine dönük esasları düzenleyen mevzuatla Türk Eğitim Sistemi bugünkü yapısına ulaşmıştır (a.g.e).

## 5.2.1 Örgütlenme

Tarihsel olarak bakıldığında Tanzimat Dönemi'nde batı türü okulları geliştirmek, yönlendirmek ve denetlemek amacıyla kurulan milli eğitim teşkilatı, zaman içinde ihtiyaçlara göre örgütsel yapısını değiştirmiştir. 1924 yılında uygulamaya giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar, laik ve dini olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni gelişmeye paralel olarak 1926'da Maarif Teşkilatı Kanun'una göre yeni düzenlemelere gidilmiştir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda mesleki ve teknik öğretim okullarının bakanlığa bağlanması ile örgütün yapısı genişlemiştir. 1913'de yürürlüğe giren yasa ile de teşkilatın iç yapısında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Milli Eğitim İstatistikleri Halen uygulamada olan teşkilat yapısı Şekil 5.1'de görülmektedir.



**Şekil 5.1:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Kaynak: (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018-2019, s, 25).

Türk milli eğitiminin genel yapısı örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı güçlü bir merkezi yapıya sahiptir. Bakanlığın izni olmadan hiçbir şekilde okul veya kurs açılmaz. İletişim genellikle üstten aşağı doğru tek yönlüdür. Sistem uzun bir bürokratik yapıya sahiptir. Bakanlıktan gelen yazılar önce illerde valiliklere, valiliklerden il milli eğitim

müdürlüklerine, daha sonra ilçe milli eğitim müdürlükleri yoluyla okullara müdürlüklerine oradan da öğretmenlere sunulur (Türk Milli Eğitim Sistemi, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilatlanma şeması üç temel üzerine geliştirilmiştir. Birincisi, öğretime ilişkin kararların alındığı Talim ve Terbiye Dairesi, ikincisi öğretime ilişkin kararları uygulamaya geçiren icra birimi, üçüncüsü de uygulamanın ne oranda başarılı olduğunu izleyen, yönlendiren, rehberlik eden Teftiş Kurulu'dur (a.g.e).

Bakanlık; okulların fiziki tesislerinin yapılması, donanımlarının temini, eğitim teknolojisi ile ilgili araç ve gereçlerin sağlanması, eğitim programlarının genel yapısı ve içeriklerinin belirlenmesi, değerlendirme sisteminin saptanması, öğretmenlerin atanmasını, özlük haklarının korunması ve öğrencilerin uygun programlara yerleştirilmesi gibi birçok konuda yetki sahibidir (a.g.e).

Türk Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın olarak iki ana bölüme ayrılabilir. Örgün eğitim okullarda verilen eğitimidir. Yaygın eğitim ise, halk eğitim merkezleri tarafından veya devlete bağlı kurum ve kuruluşların, halka eğitim ve öğretim amaçlı verdiği kurslardan meydana gelir.

Yaklaşık yirmi milyon öğrencisi ve bir milyon öğretmeni ile Milli Eğitim Bakanlığı, ülke büyüklüğü dikkate alındığında, çok büyük bir örgütsel bir yapıya sahiptir (Türk Milli Eğitim Sistemi, 2007).

### **5.2.2 Amaç ve İlkeler**

Türk Milli Eğitimi, ırk, dil, din ayrımı yapmadan herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kimseye öncelik tanınmaz ve her Türk vatandaşına açıktır. Herkesin birbiriyle eşit olduğu bir yapıya sahiptir. Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim süreçleri, ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere açıktır. Okullardaki eğitim karma bir yapıdadır (Akyel, 2007).

Genel olarak Türk Milli Eğitim sistemi, kurucu kadroların geliştirdiği ilkelere bağlı, düşünme, ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler. Ulusal kültürü özümseme, farklı kültürleri yorumlayabilme ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilme de hedefler

arasındadır (a.g.e). Bireyin hem zihinsel hem de fiziksel olarak dengeli bir gelişim sağlanması, düşünce özgürlüğünü kazanması, sorumluluk alması ve yaratıcılık becerisini geliştirmesi başlıca amaçlar arasındadır. İşbirliği yapma becerisi gelişmiş, kendi ilgi ve becerilerinin farkında olan bireyler yetiştirmek de milli eğitimin temel amaçlarındandır.

Türk milli eğitim sisteminin temel ilkeleri anayasada belirtilerek teminat altına alınmıştır. 1982 anayasası genel olarak incelendiğinde, on dört eğitim ilkesinin öne çıktığı görülmektedir. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (T.C. Anayasası, 1982):

- **Eşit Ve Genel Olma**

Türk Milli Eğitim Sistemi, tüm yurttaşlara dil, din ve ırk fark etmeksizin herkese açıktır ve hiçbir kimseye imtiyaz da gösterilmez.

- **Toplumsal Ve Bireysel İhtiyaçlar:**

Toplumun ve bireyin gereksinimlerine dengeli olarak karşılanır.

- **Yönlendirme**

Öğrenciler, ilgi ve yeteneklerine göre eğitim programlarına yerleştirilir. Bu yönlendirmelerin doğru ve sağlıklı yapılabilmesi adına, rehberlik hizmetlerinin yanında, tarafsız sınavlar ve ölçme-değerlendirme işlemleri uygulanır.

- **Eğitim Hakkı**

Eğitim, her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının temel hakkıdır.

- **İmkân ve fırsat eşitliği**

Eğitimde herkese, cinsiyet, din, dil fark etmeden eşitlik sağlanma temel hedeftir. Ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin ihtiyaçları devlet tarafında sağlanarak eşitlik sağlanır. Bu bağlamda devlet burs ya da krediler yoluyla destek sağlar.

- **Sürekli olma**

Her öğrenci başarılı olduğu ve istediği takdirde eğitimine devam eder. Eğitimini tamamlamış gençlere iş alanlara açmak da eğitimin süreklilik ilkesi kapsamındadır.

- **Atatürkçü düşünceye uygun**

Eğitim esasları, öğretim programları ve ders kazanımları Atatürk düşünce sistemi ile çelişmez. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri bir bütünlük içinde ele alınır.

- **Demokrasi Eğitimi**

Öğrencilerde demokratik bir toplumda yaşama bilinci geliştirilir. Öğrencilerin özgür düşünceli, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmeleri önemlidir.

- **Eğitimde laiklik ilkesi**

Laiklik ilkesi temel esaslardandır. Bu ilke bağlamında din dersleri ilkökul ve orta öğretimde zorunlu olarak okutulur.

- **Bilimsellik ilkesi**

Bu ilke çerçevesinde, eğitimin her aşamasında, veriler ve araç-gereçler bilimsel ve çağdaş esaslara göre eğitim düzenlenir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmek için eğitimi kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir.

- **Planlılık**

Eğitim planlamaları, bireyin ve toplumun ihtiyaçlara dikkate alınarak sürekli olarak yapılır.

- **Karma Eğitim**

Eğitimde karmanın eğitimi esastır. Ancak bazı özel eğitimi durumlarında yalnız erkek ya da yalnız kız sınıfları da oluşturulabilir.

- **Eğitim ve aile iş birlikleri**

Eğitimdeki etkililiği yükseltme adına ailelerinde eğitimi etkinliklerine katılması esastır. Okul ile aileler arasında yapılan iş birliği Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri ile düzenlenir.

- **Eğitimin her yerde olması ilkesi**

Milli eğitimin temel amaçları hayatın her alanında devam eder. Nitekim hizmet içi ve hizmet dışı birçok eğitim imkanında da milli eğitimin kırk dört amacı uygulanır. Bununla birlikte yapılan birçok kursta da milli eğitimin temel ilke ve amaçları dikkate alınmaktadır.

### 5.3 Sayısal Gelişmeler

Ülke ilköğretim sistemlerinin yasal dayanakları, örgütlenmeleri, amaçları ve ilkeleri önceki sayfalarda açıklanmıştır. Bu alt bölümde verilen koşullarda ülke ilköğretim sistemlerinin sayısal olarak ulaştıkları hedefler incelenmektedir. Türk öğretim sistemine ilişkin temel göstergeler çizelge 5.1 ve 5.2'de görülmektedir.

**Çizelge 5.1:** Türk İlkokuluna İlişkin Temel Veriler

YIL	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Çağ Nüfusuna Göre Kayıt Oranı (%)	Mezuniyet Oranı (%)	Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı
2000	10,053,127	324,924	89,6	89,61	31
2005	10,673,935	389,859	93,3	94,11	27
2010	10,981,100	503,328	100	100	22
2015	5,360,703	302,961	100	99,8	18
2018	5,267,378	300,732	100	99,8	18

Kaynak: (Türk Milli Eğitim İstatistikler, 2000-2019)

Çizelge 5.1'de görüldüğü gibi 2013'te ilkokulun beş yıldan dört yıla indirilmesi ilkokullarda toplan öğrenci sayısına da yansımış bulunmaktadır. 2010'da ilkokullarda toplam 10.981.100 öğrenci bulunurken bu sayının 2015'de 5.360.703'e düştüğü görülmektedir. Ayrıca 2018 yılına yönelik rakamlarda dikkate alındığında, Türkiye'de doğum oranlarındaki azalmanın da ilköğretimde bulunan toplam öğrenci sayısına yansıdığı gözlenmektedir. 2018'de ilkokullarda mevcut öğrenci sayısı 2015 yılına göre daha azdır.

Türkiye’de 2010’da çağ nüfusunun tamamı ilkokula kayıt yaptırmıştır. O tarihten itibaren çağ nüfusunun yüzde yüzünün okullaştığı görülmektedir.

Aynı durum mezuniyet oranları içinde geçerlidir. 2010 yılından bu yana ilkokula kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık tamamı ilkokulu tamamlamaktadır. Bu sonucun elde edilmesinde otomatik sınıf geçme sisteminin de etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim kalitesine etkileyen önemli göstergelerden birisi de öğretmene düşen öğrenci oranıdır.

Bu oranın yıllar içinde gittikçe olumlu yönde geliştiği görülmektedir. 2000 yılında bir öğretmene 31 öğrenci düşerken bu oran 2018’de 18’inmiştir.

**Çizelge 5.2:** Türk Ortaokuluna İlişkin Temel Veriler

YIL	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Çağ Nüfusuna Göre Kayıt Oranı (%)	Mezuniyet Oranı (%)	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2000	10, 480,721	345, 015	74,4	95,28	30
2005	10,673,935	389, 859	78,8	95,59	27
2010	5,623,476	503, 328	89,7	98,41	11
2015	5,211,506	322,680	95,6	94,39	16
2018	5,627,075	354,198	94,0	93,28	16

Kaynak: (Türk Milli Eğitim İstatistikler, 2000-2019)

Çizelge 5.2 incelendiğinde, 2000 öğretim yılında çağ nüfusuna göre okullaşma oranı %74,4 iken, 2015 yılında bu oranı %95,6’e ulaştığı görülmektedir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 2015 yılında itibaren sayı 16 ile devam ettiği gözlenmektedir.



## 5.4 Eğitim Programı

**Çizelge 5.3:** İlkokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde)

DERSLER	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	Toplam Ders Saati	%Dağılım
Türkçe	10	10	8	8	36	30
Matematik	5	5	5	5	20	16.6
Hayat Bilgisi	4	4	3		11	9.2
Fen Bilimleri			3	3	6	5
Sosyal Bilgiler				3	3	2.5
İngilizce		2	2	2	6	5
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi				2	2	1.7
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	4	3.3
Müzik	1	1	1	1	4	3.3
Beden Eğitimi Ve Oyun	5	5	5	2	17	14,1
Trafik Ve İlk Yardım				1	1	0.83
Vatandaşlık				2	2	1.1
Serbest Etkinlik	4	2	2		8	6.1
Toplam Haftalık Ders Saati	30	30	30	30	120	100

Kaynak: (www.eğitimhane.com)

Çizelge 5.3'te Türkiye'deki ilkokullarda okutulan dersleri ve her derse haftalık olarak ayrılan süreleri göstermektedir. Türkiye'de ilkokul öğrencileri haftada otuz saat okula devam etmektedir. Öğrenciler bu sürenin yüzde 30.0'unu Türkçe, yüzde 16.6'nı matematik, yüzde 9.2'ini hayat bilgisi, yüzde 5.0'ini fen bilimlerine ve yüzde 5'ini yabancı dile ayırmaktadır. Yaklaşık olarak öğrenciler haftalık okul zamanının üçte ikisini adı geçen beş derste geçirmektedir.

İlkokul öğrencileri okul süresinin yüzde 14.1'ini beden eğitimi ve oyun dersinde, yüzde 3.3'nü görsel sanatlarda, yüzde 3.3'nü müzik ve yüzde 6.1'ni de serbest etkinliklerde geçirmektedir. Öğrencilerin bu grup faaliyetler için harcadığı süre yüzde 26.8 dir. Geri kalan süre diğer derslere ayrılmıştır.

**Çizelge 5.4:** Ortaokul Eğitim Programında Derslere Ayrılan Süreler (saat ve yüzde)

Dersler	5.SINIF	6. SINIF	7.SINIF	8. SINIF	Toplam Ders Saati	%Dağılım
Türkçe	6	6	5	5	22	19
Matematik	5	5	5	5	20	17
Fen Bilimleri	4	4	4	4	16	14
Sosyal Bilgiler	3	3	3		9	7.8
T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük	-	-	-	2	2	1.7
Yabancı Dil	3	3	4	4	14	12.1
Dinkültürü Ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	2	8	6.9
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	4	3.5
Müzik	1	1	1	1	4	3.5
Beden Eğitimi Ve Spor	2	2	2	2	8	6.9
Teknoloji VeTasarım			2	2	4	3.5
Bilişim Teknolojileri	2	2	-	-	4	3.5
Rehberlik	-	-	-	1	1	0.9
Zorunlu Ders Saati Toplamı	29	29	29	29	116	100

Kaynak: (www.eğitimhane.com)

Çizelge 5.4 incelendiğinde ortaokul derslerine bakıldığında zorunlu dersler ve seçmeli dersler sınıflara göre ayrılmış olup seçmeli derslerde her sınıf tarafından görülmesi zorunludur. Ortaokulda yine de Türkçe dersine daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Yabancı dil dersi 7. Sınıftan itibaren 5. ve 6. Sınıfa göre 1 saat daha eklendiği gözlenmektedir. Dağılıma göre yabancı dil dersi ve fen bilimler dersine verildiği ağırlık hemen hemen aynıdır. Türkiye eğitim programında her yıl toplantılar yaparak kalıcı bir eğitim ve öğretiminin olmasını ister ve çalışmalarına devam eder.

**Çizelge 5.5:** İlköğretim Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul)

DERSLER	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF	Toplam Ders Saati	% Dağılım
Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	58	25.8
Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5	40	17.8
Hayat Bilgisi	4	4	3	-	-	-	-	-	11	4,9
Fen Bilimleri	-	-	3	3	4	4	4	4	22	9.8
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-	12	5.3
İngilizce	-	2	2	2	3	3	4	4	20	8.9
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2	10	4.4
Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3,6
Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3,6
Beden Eğitimi Ve Oyun	5	5	5	2	2	2	2	2	25	11.1
Trafik Ve İlk Yardım	-	-	-	1	-	-	-	-	1	0,4
Vatandaşlık	-	-	-	2	-	-	-	-	2	0,9
Serbest Etkinlik	4	2	2	-	-	-	-	-	8	3,6
Toplam Ders Saati	30	30	30	30	27	27	27	24	225	100

Kaynak: ( www. eğitimhane.com)

Türkiye’de ilköğretim derslerine bakıldığında ağırlık 58 saatten oluşan Türkçe dersine verilmektedir. Çünkü Türkçenin doğru ve düzgün kullanılmasına dikkat edilmeye çalışılmaktadır. Daha sonra sayısal dersler olan Matematik 40 saat ve Fen ve Teknoloji dersi 22 saatten oluşturularak sayısal derslerin önemi vurgulanmış bulunmaktadır. Beden Eğitimi dersi haftada 25 saattir ve çocukların gelişim, boy ve becerilerine dikkat edilmektedir. Yabancı Dil yani İngilizce Haftada toplam 20 saattir. Yabancı dil eğitimine Türkiye’de çok dikkat edilmektedir.

2016 yılında kitaplar ve programlar üzerinde bir sürü değişikliğe gidilmeye çalışılmıştır. Eğitimin önünde duran engeller engellenmeye çalışılmıştır.

2016 yılına kadar eğik yazı devam ederken okumada engel olduğundan dolayı dik temel harf yazımına geçilmiştir. Böylece yazılardaki düzeltilmeler başlamıştır. 18 Milli Eğitim şuarasında orta eğitim kurumlarında spor, sanat ve beceri eğitimine daha fazla zaman ayrılması gerektiği vurgulanmıştır ve zorunlu ders olarak verilmesi kararlaştırılmaya çalışılmıştır fakat seçmeli ders olarak yerini almıştır (Abazoğlu, 2013).

Öğretmen uygulamalı görüşüne dayanana Müzik dersinin bir saat yetmediği vurgulanmıştır. Bazı çalışmalar hazırlık yapılmadan ortaya konulmuştur bu da eğitimin yararını veya zararını ölçemediği için yeniden değişikliğe gidilerek hepimizin dediği Türkiye de eğitim her yıl değişiyor anlamına gelmiştir. Yabancı dil uygulaması 2. sınıftan itibaren başlamaktadır ve 8. sınıfa kadar devam etmektedir. Fakat gramerden öte akıcı bir yabancı dil uygulaması yoktur. Fakat İngilizce öğrenimin olması devlet tarafından onaylanmakta ve zorunlu tutulmaktadır. Ders programına bakıldığında ders saati 14 saattir ve aslında yeterli olmadığı gözükmektedir. Türkiye de eğitim vizyonunda şimdiden başlanarak 2023 yılında sınav olmayacağı, eğitim ve öğretim gören öğrencinin kendi yeteneğine göre okuyacağı vurgulanmıştır.

### **5.5 Öğretmen Yetiştirme**

Tanzimat Dönemi'nde batı türü ilkokulların açılması, bu okullarda öğrencileri eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununu da gündeme getirmiştir. Soruna çözüm bulmak amacıyla 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmualim'in adıyla ilk erkek öğretmen okulu açılır. Okulun ilk müdürü Ahmet Cevdet Efendi' dir (Akyüz, 2015, s.52). Öğretim süresi üç yıl olan okula sınavla öğrenci alınır. Kuruma öğrenci seçilirken özellikle mesleğe uygunluk durumu dikkate alınmıştır. Mezunların göreve başlamasında mezuniyet dereceleri önemli rol oynamıştır. Darülmualiminin 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935'te ise öğretmen okulu adını almıştır.

1868'de kızlar için açılan ibdidai okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Darülmualimat (kız öğretmen okulu) faaliyete geçmiştir. Okulun öğretim süresi üç yıl idi. 1870 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde kız öğretmen okulu müdürünün bir kadın olması öngörülüyordu (a.g.e). Daha sonraki yıllarda bu karar değiştirildi. Darülmualim'i bitirenler ilk önce İstanbul mekteplerinde göreve başlayarak altı ay sonra kesin olarak göreve atanırlardı. Maarif Salnamesinde öğretmen olarak mezun olan kişinin İlk önce İstanbul Mekteplerinde beş yıl çalışma şartı getirilip, bu beş yıldan sonra İbdidai ve Maarif Mekteplerinde çalışabileceği ön görülmüştür. Getirilen bu kural sadece erkek öğretmenler için geçerli değil, bayan öğretmenleri de kapsamaktadır.

Meşrutiyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirme sisteminde temel değişikliklere gidilmiştir. Öğretmen okulu, İdadi, İptidai, Rüştiye, Aliye şubeleri şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Her şubenin öğretim süresi iki yıl idi. İbdida-i Şubesine girebilmek için Nahiv, Kıratı Türki, Hat, İmla derslerinden bir sınava girmeleri gerekiyordu (Türk Milli Eğitim Sistemi, 2007). Bu sınavda başarılı olan ve yaşları 18-30 arasında olanlar okula kabul ediliyordu. İyi ve güzel ahlaklı olmak en önemli şartlar arasında olmuştur.

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerine öğretmen yetiştiren kurumlar mevcuttu ancak, sayıları yetersizdi. O yıllarda yedi kız öğretmen okulu ve on üç erkek öğretmen okulu mevcuttu. Daha sonra bu okulların isimleri Mıntika kız ve erkek öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir. O dönemlerde cumhuriyet hükümetlerinin karşı karşıya kaldığı en önemli sorun halkın okutulmasıydı, diğer bir ifade ile ilkokul problemiydi. 1923'te ilk öğretmen okulları milli eğitim bakanlığına bağlandı ve genel bütçe kapsamına alındı (a.g.e).

14 Ağustos 1923 günü Türkiye Büyük Millet Meclisinde okunan Hükümet Programı'nda eğitimsiz olan halkın eğitimi, okuma-yazma verilmesi öncelikler arasında yer buluyordu. Bu durum öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Kalaycı, 1988).

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun çoğunluğu köylerde yaşamaktaydı. Bu amaçla Köy Muallim Mektepleri kurulması kararlaştırıldı. 1926 yılında yapılan köy muallimi öğretmen okulları girişiminin başarılı olmaması ve şehir okullarında yetişen öğretmenlerin de köylerde çalışmaya istekli olmamaları ciddi sorunlar yaratıyordu. Bu durumdan dolayı eğitimde aksamalar yaşanmıştır (a.g.e).

Köy eğitimi sorununa çözüm bulmak için 1936 yılında eğitim kursları, 1937'de köy öğretmen okulları, 1942 yılında köy enstitüleri açıldı. Bu girişim Anadolu'da ilköğretim sorununun çözümünde çok başarılı oldu. Her yıl yaklaşık 3000 öğretmen yetiştirildi. Bu girişimin yapıldığı 1935 yılı ile 1946 yılları arasında ilkokul sayısı 6.275'den 15.136'ya, ilkokullardaki öğrenci sayısı 688.102'den 1.313.983'e çıkmıştır (Tonguç, 2008).

İlköğretim okullarının öğretim süresi ilkokulda beş yıl, ortaokul ile birlikte üç yıl olmuştur. Daha sonra liselerde eğitim görme avantajı gelerek başta iki yıl olarak düzenlenen eğitim seviyesi, sonradan dört yıl olmuştur (Özdemir, 2009). Kanunlar değişerek öğretmenlik mesleğinin yüksek okulda uzmanlarca ders görmeleri yönetmeliği gelerek 1989'da üniversitelere bağlanmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştirilmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında bu kurumlar eğitim yüksek okulları adı altında üniversitelere bağlanıp, 1989'da yıllık yüksek okul bitirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. 1992-1993 yıllarında ise ilkokul öğretmeni yetiştirme görevi eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bünyesine alınmıştır. Cumhuriyet sonrası döneminde ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tüm bu kurumlar tek başına öğretmen gereksinimini karşılamada yetersiz kalmışlardır. 1982 yılından itibaren bütün öğretmen yetiştiren bu kurumlar üniversitelere bağlanarak dört yıl olmaları zorunlu hale gelmiştir (Akyüz, 2015).

1982'den beri bu görevi üstlenen üniversiteler yeniden öğretmen yetiştirme sisteminde bazı değişikliklerin gerekli olduğuna karar vermiş ve 1996 yılında bu konuda değişikliklere gidilmiştir. Çalışmalar genişletilerek 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilerek okulların yapısı ilköğretim ve lise olarak düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Kurulu ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile çalışılarak 1998-1999 yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (a.g.e).

Türkiye'de öğretmen olacaklar eğitim fakültesini ya da diğer fakültelerden birisini bitirmek zorundadır. Diğer fakültelerden mezun olanlar ayrıca öğretmenlik formasyon sertifikasını almaları gerekmektedir. İşe başlayabilmek için üniversiteyi bitiren öğretmen adaylarının merkezi olarak düzenlenen KPSS sınavını başarılı ile tamamlanması gerekmektedir (Özdemir, 2009).

**Çizelge 5.6:** Türkiye Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Formasyon Dersler

Dersler	Süre (saat)	Kredi (AKTS)
Eğitime Giriş	2	3
Öğretim İlke ve Yöntemler	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	3
Öğretim Teknolojisi	2	3
Öğretim İlke Yöntemleri	2	3
Türk Eğitim Tarihi	2	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	3
Sınıf Yönetimi	2	3
Eğitimde Ahlak	2	3
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	3
Türk Eğitim Sistemi	2	3
Öğretmenlik Uygulaması(1)	8	10
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	3
Öğretmenlik Uygulaması(2)	8	10
Okulda Rehberlik	2	3
Toplam	42	59

Kaynak: (www. eğitimhane.com)

Çizelge 5.6 incelendiğinde, Türk eğitim sisteminde lisans düzeyinde öğrencilerin dört yıl içinde aldıkları toplam derslerin yüzde 30'u formasyon derslerini oluşturmaktadır.

## 5.6 Atanma

Türkiye de öğretmen olmak için öncelikle üniversite sınavına girip Eğitim Fakültesini kazanmak gerekmektedir. Eğitim Fakültesini kazanan kişiler dört yıllık lisans eğitimini aldıktan sonra ilkökul ve ortaokul öğretmeni olarak mezun olurlar. En sonunda devletin yapmış olduğu KPSS adlı sınava girerek belirlenen puan alınır ve öğretmen olarak istedi bölgeye atama sağlanır. Bu sınava girmek istemeyenler ise özel okullarda çalışmaktadır. Mezun olunmadan son sınıfta okul dersleriyle birlikte, haftanın iki günü öğrenciler okul tarafından belirlenen ilk ve ortaokullarda staj yapmaktadırlar. Bu staj uygulamasında sınıftaki öğretmen tüm sorumluluğu öğretmen adayına vererek onu derste izler ve dönem sonunda staj dosyasını doldurarak geçer not verir. Stajdan kalan aday

öğretmenler ise son yılı sınıf tekrarı olarak yaparlar ve tekrar staj yapmak zorundadırlar (Koçak ve Kavak, 2014).

Türkiye’de öğretmenlikten mezun olunurken öğretmen yemini edilir. Bu yeminde dürüstlük, doğruluktan ayrılmayacağı, Atatürk ilke ve İnkılaplarına bağlı kalınacağına dair sözlü yemin edilmektedir (a.g.e).



## **6. ÇİN VE TÜRK İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Bu çalışmanın temel amacı, Çin ve Türkiye ilköğretim sistemlerini karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları belirlemektir. Bu bölümde gerek Çin gerekse Türk ilköğretim sistemlerine ilişkin yazılı kaynakların incelenmesinden elde edilen veriler karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bölümde ele alınan görüşler, amaçlar bölümünde açıklanan ve cevap aranan sorular esas alınarak düzenlenmiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular amaçlarda belirlenen dört ana başlık ve on altı alt başlık altında toplanmıştır.

İki ülkenin tarihsel gelişim süreçleri eğitim sistemlerini nasıl etkilemiştir?

### **6.1 Devletlerin Sahip Olduğu Rejimler ve Eğitim Uygulamaları**

Tarihsel süreç içinde Çin ve Türk toplumlarının yaşamları incelendiğinde birçok ortak noktanın bulunduğu dikkat çekmektedir. Her iki ülkede uzun bir tarihi geçmişe sahiptir. Yazılı kaynaklara göre Çinliler M. Ö. 215, Türkler de M. Ö. yıllarda bölgede devlet kurarak yaşamlarını sürdürdükleri görülmektedir. Her iki ülkede parçalı bir yapıya sahip toplulukları, devlet şemsiyesi altında bir araya getirmişlerdir.

Tarihsel akış içinde her iki ülkede uzun bir süre imparatorlukla yönetilmişlerdir. Çin’de halkın imparatorun etrafında kümelendiği, Osmanlı Devleti’nde ise padişahın liderliğinde toplandığı görülmektedir. Her iki imparatorluğun merkezi olmayan bir yapıya sahip olduğu ve ilkokul eğitiminin sorumluluğunu yerel otoritelere bıraktıkları gözlenmektedir.

Yirminci Yüzyılın başlarında her iki imparatorluğun yerini ulus devletler aldı. Kurulan ulus devletlerin yönetim anlayışında farklılaşmaya gidildi. Çin Halk Cumhuriyeti’nde komünist rejim tercih edilirken, Türkiye, cumhuriyet ve demokrasi yolunu seçti. Çin’de imparatorluk dönemlerinde Konfüçyüs’çülük anlayışı eğitime hakim olurken, Osmanlı İmparatorluğu’nda din temelli eğitim sürdürüldü.

Yirminci Yüzyılın ilk yarısında rejimler farklı olsa da, her iki ulus devletinde de eğitim fazlası ile önem kazanmıştır. Çin Komünist Partisi liderliğindeki ikinci devrimci savaş sırasında, devrimci hareketin gelişmesi ve üretim ihtiyaçlarının karşılanması için kitleler acilen okumaya yönlendirildi. 1950'li yıllarda da cehaleti yok etmek için Çin'de büyük bir ilköğretim seferberliği başlatılmıştır. Aynı yıllarda yeni alfabenin kabulü ve Köy Enstitüsü Hareketi ile Türkiye'de de eğitim seferberliğinin ilan edildiği görülmektedir.

Diğer ortak noktalarda birisi de her iki ülkenin eğitimi, yeni düşünceleri, yeni ideolojileri pekiştirme ve yaygınlaştırma aracı olarak kullanmalarıdır. Eğitimin ideolojileri yaygınlaştırmanın aracı olarak görülmesi ilköğretimin yaygınlaştırılmasını hızlandırmıştır.

Tarihsel süreç içinde iki ülkede de farklı uygulamalarında bulunduğu dikkat çekmektedir. Her iki ülkede yirminci Yüzyılın ilk yarısında kurulan ulus devletler, geçmişin düşünüş tarzlarına, geleneklerine, inançlarına karşı büyük mücadele vermek zorunda kalmışlardır. Ancak geçmişin değerini yitirmiş inanç sistemlerine karşı izlenen yöntemlerde farklılık görülmektedir.

Çin'de Mao, toplumun büyük kısmının köylerde yaşadığını dikkate alarak, sosyalizmi ancak köylülerin desteği ile kurabileceği görüşünü esas aldı ve köylüleri organize ederek iktidara geldi. 1960'larda başlatılan kültür devrimi ile Mao, sosyalist devrimi toplumun üst katmanlarına yaygınlaştırmaya çalıştı. Diğer bir ifade ile Çin'de devrim hareketleri tabandan başlayarak üst tabakalara yayılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde ise devrim girişimleri üst tabakada başlayıp, tepeden tabana doğru yayılmıştır.

Genel olarak gerek Çin'de ve gerekse Türkiye'de devletlerin benimsediği insan nitelikleri ile uygulanan eğitim politikaları arasında yakın ilişkilerin var olduğu gözlenmektedir. Bugün Çin ve Türkiye'de eğitimin ilkeleri ve hedefleri açıklanırken kurucu kadroların isim ve görüşleri ile ifade edilmektedir.

Yirmi Birinci Yüzyılda okullarda nasıl bir eğitim uygulanmalıdır sorusuna Schleicher (2018), PISA kapsamında çeşitli ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarını değerlendirirken şu ifadelerle yer veriyor. Vatandaşlarını hemen getirisi olan harcamalar yerine, eğitim vasıtasıyla geleceğe yatırım yaparak, emek kalitesi üzerinden rekabetin daha avantajlı olduğuna ikna eden liderlerin

bulunduğu ülkeler daha başarılı olmaktadır. Yüksek performans sergileyen ülkelerin birçoğu, çok yönlü ve yüksek düşünme becerilerinin kazanımına ve bu becerilerin gerçek hayat sorunlarına uygulanmasına odaklanmıştır.

### **6.1.1 Merkezi otoritelerin İlköğretimi Yönlendirme Girişimleri**

Birçok ülkede olduğu gibi Çin ve Türkiye’de uzun süre ilkokulun yönetimi ve sorumluluğu vakıflara ve yerel idarelere bırakılmıştı. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren devletlerin ulusal düzeyde ilkokul eğitimi ile doğrudan ilgilenmeye başladıkları görülmektedir.

Türkiye’de merkezi otoritenin ilköğretimi doğrudan yönetme süreci Tanzimat Dönemi’nde (1839-1878) başlamaktadır. 1847’de uygulamaya giren Nisan Talimatnamesi’nde sıbyan mekteplerinin öğretim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin Sıbyan mektebinden sonra iki yıl süreli olan ve yeni açılmakta olan Rüşdiye mekteplerine gitmeleri zorunlu tutulmuştur. İlk kez ilköğretim düzeyinde eğitim altı yıl olmuştur (Akyüz, 2015, s.161).

Sıbyan mekteplerinin eğitim programlarında, Elifba, Amme Cüzi ve öteki cüzler, Ahlak, Türkçe Lugat (Türkçe kelime yazma), Yazı (Sülüs ve Nazih), Türkçe Tecvit (harflerin ve kur’anın okunması), Kur’an (ikiz kez hatim ettirilecek) derslerinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca okuma yanında yazı yazma da ilk kez okul programlarında kendisine yer bulmuştur.

Çin Hanedanlığı’nda devletin gözetiminde ve denetiminde ilk ilkokulun 1878’de faaliyete geçtiği görülmektedir. Bu okulda aritmetik, görgü kuralları, oyun ve beceri derslerine yer verildiği gözlenmektedir.

Çin Hanedanlığı’nda ve Osmanlı Devleti’nde merkezi otoritelerin ilkokulu doğrudan yönlendirme ve denetleme faaliyetlerinin yaklaşık olarak On Dokuzuncu Yüzyılın ikinci yarısından itibaren etkin hale geldiği görülmektedir.

Devletlerin kontrolünde açılan ilk ilkokullarda okutulan derslerin amaç ve içerikleri bakımından iki ülke arasında temel farklar dikkat çekicidir. Osmanlı Devleti’nde dersler ağırlıklı olarak dini eksen etrafında toplanırken, Çin Hanedanlığı’nda, Konfüçyüs anlayışına uygun olarak, çocuğu merkeze alan bir yaklaşımın izlendiği görülmektedir.

### 6.1.2 İlkokulu Pedagojik Olarak Çağdaştırma Girişimleri

On Dokuzuncu Yüz Yılın ikinci yarısından itibaren gerek Çin ve gerekse Türk ilköğretim sistemlerini modernleştirme çabalarının arttığı görülmektedir. Bu girişimler çerçevesinde çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerini esas alan ilkokullara ilişkin bazı etkinliklerin başlama tarihleri aşağıda görülmektedir.

**Çizelge 6.1:** ilkokullara ilişkin bazı etkinliklerin başlama tarihleri

Öğretim Öğeleri	Çin	Türkiye
İlk ilkokulun açılışı	1878	1847
İlk ilkokul öğretmen okulunun açılışı (erkek)	1897	1848
İlk ilkokul öğretmen okulunun açılışı (kadın)	1919	1868
Öğretim araçlarının sınıfa girmesi		1847
Yeni Öğretim Yöntemlerinin uygulanması		Mutlakiyet
İlkokul öğretmenliği için sertifika gerekliliği	1916	1892
İlkokulun parasız olması	1986	1913
Sekiz yıllık ilköğretimin kabul edilmesi	1986	1973

Başlangıçta her iki ülkenin de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından yararlanarak çağdaşlaşmaya çalıştığı görülmektedir. Çin'in Japonya ve Rusya'dan, Türkiye'nin ise Fransa'dan etkilendiği söylenebilir. Yukarıdaki veriler incelendiğinde Türkiye'nin eğitim ve öğretime ilişkin yeniliklere daha önce başladığı görülmektedir.

İki ülke nasıl bir örgütlenme modeli ile eğitim sorunlarına çözüm aramaktadır?

### 6.2 Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Ana Çerçevesi

Gerek Çin Halk Cumhuriyeti'nde gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nde aşağıda belirtilen ve eğitim sistemlerinin çerçevesini oluşturan temel kavramlar anayasa, yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır.

Her iki ülkede: Eğitim sistemleri, kendi yurttaşlarına; dil, din, renk ve ırk ayırımı yapmaksızın herkese açıktır. Her bireyin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Zorunlu eğitim devlet okullarında ücretsizdir. Eğitim sistemleri, devlet okulları yanında, özel eğitim kurumlarının faaliyet göstermesine açıktır.

Engelli bireylere eğitim hizmeti sunulması yasalarla desteklenmektedir. Ekonomik ihtiyacı olan bireylere destek sağlanmaktadır.

### 6.2.1 Öğretime İlişkin Mevzuat

**Çizelge 6.2:** Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde öğrenci akışını düzenleyen mevzuat hükümleri

	Çin	Türkiye
İlkokula Başlama Yaşı:	6-7	6-7
Kayıt Olacağı Okul:	Adrese Dayalı Okul	Adrese Dayalı Okul
Okul Süresi:	6 yıl (ilkokul) 3yıl (ortaokul)	4 yıl (ilkokul) 4 yıl (ortaokul)
Zorunlu eğitim süre:	9 yıl (ilk ve ortaokul)	12 yıl (ilk-orta-lise)
Haftalık okula devam süresi:	33 saat (ilkokul) 36 saat(ortaokul)	30 saat (ilkokul) 30 saat (ortaokul)
Yıllık Okula Devam Süresi	190 gün-38 hafta (ilkokul) 195 gün-39 hafta (ortaokul)	180 gün-36 hafta (ilkokul) 180 gün-36 hafta (ortaokul)

Etnik kökenleri ne olursa olsun altı yaşını doldurmuş her birey Çin ve Türkiye’de okula başlamak zorundadır. Her iki ülkede de ilkokula başlama yaşı altıdır. Ailelerin tercihleri göre bazı esneklikler bulunmaktadır. Çin ve Türkiye’de ilkokul çağındaki çocuklar, yerleşim yeri adreslerine göre okula kayıt yaptırmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti’nde zorunlu eğitim süresi on iki yıldır (İlkokul 4, ortaokul 4 yıl, lise 4 yıl). Çin Halk Cumhuriyeti’nde ise İlkokul altı yıl ve ortaokul üç yıl olmak üzere dokuz yıllık zorunlu ilköğretim süresi bulunmaktadır.

İki ülke arasında temel farklılık, öğrencinin okulda geçirdiği sürede görülmektedir. Çin’de bir öğrenci ilkokul ve ortaokulu dokuz yılda tamamlarken, Türkiye’de bu süre sekiz yıldır. Çin ilköğretim sisteminde ilkokul öğrencinin haftada 33 saat ve yılda 190 gün okula devam etmesi zorunludur. Ortaokul öğrencileri için bu süre haftada 36 saat ve yılda 195 gündür.

Türkiye’de ise ilk ve ortaokul öğrencilerinin haftada 30 saat ve yılda 180 gün okula devam etme zorunluluğu bulunmaktadır.

Çin’de ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okula devam etme süresi, Türkiye’deki akranlarına göre daha uzun süreyi içermektedir.

### **6.2.2 Örgütsel Yapı: Merkez ve Taşra İlişkileri**

Çin Halk Cumhuriyeti’nde eğitime ilişkin temel politikalar, stratejiler, genel planlama etkinlikleri merkezde, uygulamaya yönelik faaliyetler eyalet, bölge ve şehirlerde gerçekleştirilmektedir. Ana çerçeve merkezde, ayrıntılar taşrada tamamlanmaktadır.

Türkiye’de tüm eğitim sistemi merkezi olarak yönetilmektedir. Uzun dönemli planlama faaliyetleri, izlenecek politika ve stratejiler, fiziki tesislerin planlanması ve yapımı, eğitim programlarının geliştirilmesi, ders kitaplarının değerlendirilmesi, eğitim araç ve gereçlerin üretimi ya da seçimi gibi öğretime ilişkin temel etkinlikler Ankara’da kararlaştırılmakta ve okullara bildirilmektedir. Taşra teşkilatının belirlenen faaliyetlere katılımı çok sınırlı düzeyde kalmaktadır.

Eğitim performansları yüksek birçok ülkede, okulların daha özerk olması yönünde bir gelişme görülmektedir. Yapılan çalışmalar yetki ve sorumluluk sahibi okulların yerel ihtiyaçlara daha duyarlı, okullarda öğretilen bilgilerin yaşama daha başarılı olarak aktarılabilirdiğini göstermektedir. Andreas (2018), Dünya Okulu: 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl Kurgulanmalı” adlı eserinde PISA kapsamındaki araştırma sonuçlarına yönelik şu ifadeler yer vermektedir. “Öğrenci değerlendirmelerinde, açılan derslerde, ders içeriğinde ve ders kitapları seçiminde okullara daha fazla karar verme hakkı tanıyan okul sistemleri, genellikle PISA’da daha üst seviyede performans gösteriyor.”

Türkiye ve Çin eğitim sistemlerinde merkez ve taşra örgütlerinin kararlara katılmalarına ilişkin uygulamalar karşılaştırıldığında, Çin’deki uygulamaların evrensel yönelmelerle daha tutarlı olduğu söylenebilir. OECD, PISA 2015 verileri dikkate alınarak geliştirilen karar almada okul özerkliği indeksine göre Makao (Çin) en üstte yer alırken, Türkiye en alt sıralarda bulunmaktadır. Çalışmada yetmiş ülkenin verileri incelenmiş ve Türkiye’nin altında sadece Yunanistan bulunmaktadır.

### 6.2.3 Personel Yönetimine İlişkin Politikalar

Çin halk Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim Bakanlığı ana politikaları, temel stratejileri, uygulanacak programların ana çerçevelerini ve ulaşılması ön görülen standartları belirlemektedir. Uygulamalar taşra teşkilatı tarafından düzenlenmektedir. Çin Milli Eğitim Bakanlığı, söz gelimi, öğretmenlerin atamaları ile uğraşmamaktadır. Personele ilişkin tüm faaliyetler eyalet, bölge ve şehir otoriteleri tarafında yapılmaktadır.

Türkiye'de ise personele yönelik tüm etkinlikler (işe alma, yetiştirme, geliştirme, emekli etme) Milli Eğitim bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir.

Çin ve Türkiye milli eğitim bakanlıklarının yaptıkları etkinliklerde temel farklılıklar dikkat çekicidir. Çin, merkez ve taşra örgütleri arasında bir denge kurmaya çalışırken, Türkiye merkezi bir yönetim yapısını sürdürmektedir.

Çin Milli Eğitim Bakanlığı, kendisine bağlı personelin yaratıcılığında, girişimciliğinden ve yöresel düzeydeki sorunlara çözüm üretilmesi bakımından daha çok yararlandığı söylenebilir.

### 6.2.4 Sayısal Gelişmeler

Bu kısımda 2000-2019 yılları arasında Çin ve Türkiye'de ilköğretim sistemlerindeki gelişmeler sayısal olarak karşılaştırılmaktadır.

**Çizelge 6.3:** Çin ve Türkiye'ye ilişkin çağ nüfusunun okullaşma oranı.

Yıl		2000	2005	2010	2015	2018
Çin	ilkokul	99	99	99	99	99
	ortaokul	98	99	99	99	99
Türkiye	ilkokul	89	93	100	100	100
	ortaokul	74	78	89	95	94

Her iki ülkeye ilişkin çağ nüfusunun okullaşma oranları aşağıda görülmektedir. 2000 yılındaki rakamlar, Çin'in Türkiye'ye nazaran ilköğretim ve ortaokul düzeyinde daha yüksek okullaşma oranına ulaştığı görülmektedir. 2010 ve daha sonraki yıllarda, iki ülkede de, okullaşma oranının yüzde yüze yakın olduğu gözlenmektedir.

**Çizelge 6.4:** Çin ve Türkiye’de bir öğretmene düşen öğrenci sayısı.

Yıl		2000	2005	2010	2015	2018
Çin	İlkokul	19	18	16	18	18
	Ortaokul	15	13	9	11	11
Türkiye	İlkokul	31	27	22	18	18
	Ortaokul	30	27	11	16	16

Bir öğretmene düşen öğrenci sayıları aşağıda görülmektedir. 2000 yılında ilkokul düzeyinde

İlkokul düzeyinde Çin’de öğretmen başına 19 öğrenci düşerken, bu oranın Türkiye’de 31 olduğu izlenmektedir. İki devlet arasında oranları 2015’de eşitlendiği görülmektedir. Ortaokul seviyesinde Çin’de bir öğretmen düşen öğrenci sayısı, Türkiye’ye göre daha azdır. Ancak her iki ülkeye ilişkin rakamlar, standartlar kapsamında bulunmaktadır.

**Çizelge 6.5:** Çin ve Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında ilköğretim düzeyinde mezuniyet oranları.

Yıl		2000	2005	2010	2015	2018
Çin	İlkokul	94,9	98,4	98,7	98,2	99,9
	Ortaokul	51,2	69,7	87,5	94,1	95,5
Türkiye	İlkokul	89,6	94,1	100	99,8	99,8
	Ortaokul	95,3	95,6	98,4	94,4	93,3

Çin’de 2000 yılında ilkokula kaydolan öğrencilerin yüzde 94.9’u okula tamamlarken bu oranın Türkiye için 89.6 olduğu izlenmektedir. 2010 yılında itibaren hem Çin’de hem Türkiye’de oranların yüzde yüze yakın olduğu söylenebilir. 2000 yılında Çin’de ortaokulda mezun olan öğrencilerin ancak yüzde 51.2 okulu zamanında bitiriyordu. Bu oran Türkiye’de yüzde 95.3 idi. 2015 yılından sonra rakamların eşitlendiği görülmektedir. Çin’de mezuniyet oranlarının hızla yükselmesinin nedeni, ortaokulun zorunlu eğitim kapsamına alınması ve otomatik geçme sisteminin uygulanması olabilir.

### **İlköğretim programlarında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?**



## **6.3 Eğitim Programları**

### **6.3.1 Eğitim Programlarının Genel Yapısı**

Her iki ülkede de eğitim programları dönem esasına göre planlanmaktadır. Bir yıl iki dönemden oluşmaktadır. Çin ilköğretim programı sekiz ders, üç faaliyet içermektedir. Bu faaliyetlerden biri yerel düzeyde planlanmaktadır. Türkiye'deki ilköğretim programı ise on üç dersi kapsamaktadır. Ortaokul düzeyinde ise Türkiye'de on üç, Çin'de ise on üç ders ve üç faaliyet yer almaktadır.

### **6.3.2 Amaçlar**

Çin Halk Cumhuriyeti'nde ilköğretiminin amacı, anavatanı, insanları, emeği, bilimi, sosyalizmi sevmeye ana kavramları ile açıklanmaktadır. Burada öğrencinin hem kavramları anlaması hem de bunları hisleri ile yansıtması ve içselleştirmesi beklenmektedir. Ayrıca sosyal ahlak, toplumsal duyarlılık ve medeni davranış bilincine uyma alışkanlığı geliştirme, okuma, yazma ve anlatımda temel bilgi ve becerileri kazanma, yaşam, doğa ve sosyal sağduyu hakkında bilgi edinme, İyi çalışma alışkanlıkları kazanma, gözlemlenme, uygulayabilme ve öğrenme yeteneğini geliştirmiş olma başlıca hedefler arasındadır. Düzgün beden egzersizleri yapma, vücudunu koruma, sağlık süreçlerini alışkanlık haline getirme, sağlıklı bir vücuda sahip olma, çevreye uyum becerilerini kazanma temel gayeler arasında yer almaktadır.

Türkiye'de ilköğretimin amacı açıklanırken; kurucu kadroların geliştirdiği ilkelere bağlı kalmak, düşünme ve problem çözme yeteneği geliştirmek, demokratik değerleri içselleştirmek, yeni fikirlere açık olmak, kişisel sorumluluk duygusuna sahip bireyler yetiştirmek, ulusal kültürü özümsemek, farklı kültürleri yorumlamak ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunmak ifadelerine yer almaktadır. Bunu yanında bireyin hem zihinsel hem de fiziksel olarak dengeli bir gelişim sağlanması, düşünce özgürlüğünü kazanması, sorumluluk alması, yaratıcılık, işbirliği yapma gibi becerilerini geliştirmesi, ilgi ve yeteneklerinin farkına varması başlıca amaçlar arasında bulunmaktadır.

Amaçlar incelendiğinde her iki ülkenin de kendi siyasal rejimlerinin sürekliliğini sağlamak için önem verdikleri değerleri gençlere kazandırmayı

amaçladıkları görülmektedir. Türk ilköğretim sisteminde demokratik değerler, bireyin gelişimi, bireysel sorumluluk alması, yaratıcı olması, ulusal kültürün yanında uluslar arası değerlerin de dikkate alınması vurgulanmaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde ise siyasal ideolojiye bağlılık, sosyalizmin değerleri, toplumsal sorumluluk hedefleri ön planda yer almaktadır. Vatani, insanları, emeği, bilimi, sosyalizmi sevme ve bu davranışları hem bilişsel, hem duyuşsal düzeyde özümseme özellikle vurgulanan hedefler arasındadır. Sosyal ahlak, toplumsal duyarlılık ve medeni davranışlar öncelikli beklentilerdir.

Çin ilköğretim sisteminde, emeğin değerini takdir etme, gözlem ve uygulama yapma, iyi çalışma alışkanlıkları kazanma, sosyal sağduyulu olma gibi hedefler öncelikler arasında yer alırken, Türk eğitim sisteminde bu amaçların yeteri kadar vurgulandığı söylenemez.

### 6.3.3 Eğitim Programlarında Derslere Verilen Ağırlıklar

Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde derslere ayrılan süreler saat olarak aşağıda verilmiştir. Çin'de ilköğretim dokuz, Türkiye'de ise sekiz yıl sürmektedir. Karşılaştırmalarda daha gerçekçi bir sonuca ulaşabilmek için Çin ilköğretim sisteminde hesaplamalar hem dokuz yıl hem sekiz yıl esas alınarak yapılmıştır. Parantez içindeki rakamlar sekiz yıllık sonuçları vermektedir.

**Çizelge 6.6:** Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde derslere ayrılan süreler.

	Çin	Türkiye	
	Saat	Saat	
Çince	2601 (2069*)	Türkçe	2226
Matematik	1345 (1307)	Matematik	1540
Y. Dil	468 (312)	Y. Dil	774
Beden eğitimi	959 (731)	Beden eğitimi	958
Müzik	549 (497)	Müzik	308
Boyama	549 (497)	Görsel sanatlar	308
Bilim Teknoloji ve kültür	1234 (1082)	Bilişim Teknoloji	156
İş Becerisi	234 (234)	Tasarım ve teknoloji	156
Çalışma	152 (152)	Serbest Çalışma	304
Birlikte Çalışma	345 (269)		
Okul dersi	495 (343)		

Her iki devlette ilköğretim süresince resmi dillerin (Çince ve Türkçe) öğretimine büyük önem verilmektedir. Çin’de resmi dilin öğretimine ayrılan süre, tüm program içinde yüzde 23’tir. Yıllık toplam saat ise 2601 (2069) dir. Bu oran Türk ilköğretim sisteminde yüzde 25.8 ve 2226 saattir. Çin ve Türk ilköğretim sistemleri arasında farkın çok büyük olması Çin’de öğrenciler hafta süresince daha uzun süre okulda kalıyorlar ve yıllık öğretim süresi daha uzundur.

Matematik iki ulusta da öncelikler arasında yer almaktadır. Çin ilköğretim sisteminde yıllık 1345 (1307) saat matematiğe ayrılmaktadır. Türkiye’ bu sayı 1540 saattir. Çin’de ayrılan süre bakımından üçüncü sırada Bilim-Teknoloji-Kültür dersi gelmektedir. Türkiye’de ise beden eğitimi dersi üçüncü öncelikli sırada yer almaktadır.

Dikkat çeken diğer noktalarda birisi de, Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde sanat derslerin verilen süre ile ilgilidir. Çin’de bir öğrenci ilköğretim süresince boyama etkinliklerine 549 (497), müzik faaliyetlerine de 549 (497) saat ayırırken. Bu oran Türkiye’de görsel sanatlar ve müzik dersleri için 308 saattir. Çinli bir öğrencinin kendi yeteneklerini çok yönlü geliştirmek için daha zengin bir öğrenme ortamına sahip olduğu söylenebilir.

Matematik, fen, sosyal bilgiler alanlarında kazanılan kavramların, gerçek yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmasına olanak sağlayacak etkinlikler açısından bakıldığında. Çin ilköğretim sisteminin daha etkin olduğu görülmektedir. Çin ilköğretim sisteminde yer alan iş becerileri, birlikte çalışma, bilim-teknoloji-kültür, okul tarafından planlanan ve okutulan dersler kuram ile yaşam arasında köprü kuran etkinliklerdir. Belirtilen etkinlikler evrensel ile yereli bütünleştirme çabaları olarak değerlendirilebilir.

Çin ve Türk ilkokullarında her derse ayrılan süreler (haftalık saat, yüzde ve yıllık toplam saat olarak) aşağıda görülmektedir. Ayrıca öğretimin kalitesine doğrudan etki yapabilecek ve Çin ilkokulunda yer alan fakat Türk ilkokul programında karşılığı olmayan dersler çizelge altına eklenmiştir.

**Çizelge 6.7:** Çin ve Türk ilkokullarında her derse ayrılan süreler (haftalık saat, yüzde ve yıllık toplam saat).

Dersler	Çin			Dersler	Türkiye		
	Haftalık Veren Süre	Yüzde (%)	Yıllık Toplam Saat		Haftalık Veren Süre	Yüzde (%)	Yıllık Toplam Saat
Çince	51	27	1938(1406* )	Türkçe	36	30	1368
Matematik	20	15,4	760 (722)	Matematik	20	16,6	760
Bilim ve Doğa	8	4,3	304 (152)	Hayat Bilgisi	11	9,2	418
Boyama	12	6,4	456 (304)	Görsel Sanat	4	3,3	152
Müzik	14	7,4	432 (380)	Müzik	4	3,3	152
Beden Eğitimi	16	8,5	608 (380)	Beden Eğitimi	17	14,1	646

\*Son kolonda parantez içindeki rakamlar, altı yıl süreli Çin ilkokulunda ilk dört yılda o derse ayrılan süreyi saat olarak göstermektedir.

Çin ilkokulunda yer alan, fakat Türk ilkokullarında bulunmayan dersler:

Çalışma- 4 saat, yüzde 2.1 ( öğrenciler kendi kendine çalışma yapma zamanı).

Birlikte çalışma: 6 saat, yüzde 3.2 (Bu derste öğrenciler doğada etkinlik göstermektedir, çevre temizliği vb).

Okul tarafından belirlenen etkinlikler-12saat, yüzde 6.4 (cinsel eğitim veya mevcut problemlere göre eğitim verilmektedir).

Sosyal Çalışmalar: 6 saat, yüzde 15,4 (öğrenmeler, öğrenciler ve öğrencilerin velileri ile yapılan etkinlikler).

Bilim Teknoloji ve Kültür: 24 saat, yüzde 12.8 (bilgisayar öğretmeye daha çok ağırlık verilmektedir).

Genel bir değerlendirme yapıldığında Çin ilkokulunda öğrencileri faal, hareketli ve aktif tutacak derslerin, toplam okul zamanına oranı yaklaşık yüzde kırkların ortalarındadır. Öğrencilerin faaliyetini gerektiren derslerin yıllık saat olarak toplamı 3244 dır. Bu rakam Çin ilkokul programında yer alan boyama, müzik, beden eğitimi, çalışma, birlikte çalışma, bilim- teknoloji-kültür ve okul tarafından planlanan etkinliklere ayrılan sürelerin ilk dört yıllık kısmı hesaplanarak elde edilmiştir. Türk ilkokullarında öğrencileri faaliyete yönlendiren derslerin toplamı 1254 saattir. Bu rakam hesaplanırken programda yer alan, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve serbest saat etkinlikleri dikkate alınmıştır. Yalnız müzik ve sanat dersleri dikkate alındığında aradaki fark daha açık olarak görülmektedir. Çinli bir öğrenci altı yıllık ilkokul

süresinin ilk dört yılında 380 saat müzik ve sanat etkinliklerine katılırken, Türk ilkokulunu tamamlayan bir öğrenci bu derslere 152 saat ayırabilmektedir.

Çin ve Türkiye’de ilkokulda en çok zaman harcanan dersler resmi dil dersleri, yani Çin dili ve Türk dilidir. İkinci sırayı her iki ülkede de matematik almaktadır. Üçüncü sırada farklılıklar vardır, Çin’de Beden, bilim, teknoloji ve kültür, diğer bir ifade ile dersi yüzde 12.8 ağırlıkla üçüncü sırada yer alırken, Türkiye’de beden eğitimi dersi yüzde 14.1 ile üçüncü sırada bulunmaktadır.

Diğer dikkat çekici bir nokta da Çin ilkokul sisteminde okul yetkililerine, eğitim programına haftada 2 saat ve ilkokul süresince toplam 12 saat ders ya da dersler ekleyebilme esnekliğinin verilmesidir.

Çin ve Türk ortaokul programlarında yer alan her derse verilen ağırlıklar (saat, yüzde ve yıllık saat olarak) aşağıda görülmektedir. Çin’de ortaokulun süresi üç yıl, Türkiye’de ise dört yıldır. Hesaplamalar Çin ortaokulunda üç yıl, Türk ortaokulunda ise üç ve dört yıl üzerinden yapılmıştır. Üç yıl üzerinden yapılan işlem sonuçları parantez içinde gösterilmiştir.

**Çizelge 6.8:** Çin ve Türk ortaokullarında her derse ayrılan süreler (haftalık saat, yüzde ve yıllık toplam saat).

Dersler	Çin			Dersler	Türkiye		
	Haftalık Veren Süre	Yüzde (%)	Yıllık Toplam Saat		Haftalık Veren Süre	Yüzde (%)	Yıllık Toplam Saat
Çince	17	15,6	663	Türkçe	22	19	858(663*)
Matematik	15	13,76	585	Matematik	20	17	780 (585)
Beden Eğitimi	9	8.26	351	Beden Eğitimi ve Spor	8	6,9	312 (234)
Boyama	3	2,75	117	Görsel Sanat	4	3,5	156 (117)
Müzik	3	2,75	117	Müzik	4	3,5	156 (117)
Coğrafya ve Tarih	12	11	468	Sosyal Bilgileri	9	7,8	351(351)
Yabancı Dil (İngilizce)	12	11	468	Yabancı Dil (İngilizce)	14	12,1	546 (390)
Biyoloji, Fizik, Kimya	13	11,9	507	Fen Bilimleri	16	13,8	624 (468)
Bilim ve Kültür	9	8.26	322	Bilişim Teknoloji	4	3.5	156 (156)

\* Son kolonda parantez içindeki rakamlar, dört yıl süreli Türk ortaokulunda ilk üç yılda o derse ayrılan süreyi saat olarak göstermektedir.

Türkiye ve Çin'in ortaokul derslerine bakıldığında ağırlığın ana dille verildiği görülmektedir. Türkçe yüzde 19, Çince yüzde 15.6 oranında yer almaktadır. Daha sonra sayısal derslerden Matematik alanında bir artış vardır. Türkiye de yüzde 17, Çin de ise yüzde 15 oranındadır. Sosyal ve Fen derslerinin ağırlığına bakıldığında Türkiye bu oranın Çin den daha ağır olduğu gözükmektedir. Yabancı diller oranına bakıldığında ise Türkiye de yüzde 12, Çin de ise yüzde 11 oranındadır. Sanatsal Faaliyetler derslerinin oranlarına bakıldığında Çinin önde olduğu gözükmektedir.

#### **6.3.4 Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması**

Değerlendirme sistemlerine bakıldığında Türkiye'de ilkökul üçüncü sınıfa kadar sınav yoktur. Dördüncü sınıfta öğrenciler birinci dönem iki sınav, ikinci dönem iki sınav olmak üzere bütün derslerden kendi öğretmenlerinin ayarladığı sorular üzerinden sınav yapılır. Ortaokulda ise her dersin öğretmeni kendi sınavını kendi yapmaktadır ve her derste birinci dönem ve kinci dönem dahi iki sınav yapılmakta toplam her dersten dört sınav olmaktadır. Çin'de ise Türkiye'den farklıdır. Şöyledir ki; ilkökulda sınavlar kendi öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. İkinci dönem sınavları kendi öğretmenleri tarafından ayarlanıp diğer öğretmenler ile konuşulup öyle öğrenciler sınav yapılmaktadır. Ortaokulda ise her öğretmen kendi sınavını belirler, diğer öğretmenler ile anlaşarak sorular değiştirilebilir veya kolay zor şeklinde ayarlanmaktadır. Böylece diğer öğretmenlerinde görüşleri alınarak sınav tarihleri ve sınav soruları belirlenmiş bulunmaktadır. Çin'de sınavlar puan üzerinden değerlendirilmektedir. Yüz en yüksek puandır bu Türkiye'de de böyledir.

#### **Öğretmen yetiştirme ve istihdamında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?**

#### **6.4 Öğretmen Yetiştirme**

Çin'de öğretmen yetiştirmede öğretim düzeylerine göre farklı kurumlar bulunmaktadır. Ana okul ve ilkökul öğretmenlerin kolej veya üniversitede yetiştirilmektedir. Ortaokul ise üniversitede yetiştirilmektedir. Türkiye'de tüm öğretmenler lisans mezun olması gerekmektedir.

Her iki ülkede de öğretmenlerin aldıkları dersler (a) genel kültür, (b) alan bilgisi, (c) formasyon (öğretmenlik bilgisi) olarak üç grupta toplanabilir. Türk eğitim sisteminde lisans düzeyinde öğrencilerin dört yıl içinde aldıkları toplam derslerin yüzde otuzu formasyon derslerini oluşturulmaktadır. Bu oran Çin’de yüzde on ikidir. Çin’de ve Türkiye’de öğretmene yetiştiren eğitim kurumundan mezun olan kişi öğretmen olmaya, öğretmenlik sertifikasını kazanır.

#### **6.4.1 Öğretmenlerin istihdamı**

Her iki ülkede öğretmen yetiştirme kurumundan mezun olan adayların işe başlayabilmeleri için öğretmene yeterlilik sınavına girmeleri gerekmektedir. Çin’de hem ulusal hem de eyalet düzeyinde iki sınava girmesi ve başarılı olması gerekmektedir. Türkiye’de ise öğretmene adayları KPSS sınavını başarıyla tamamlanmaları beklenmektedir.

#### **6.4.2 Öğretmenlerin Atanması**

Çin’de genel olarak dört yıllık üniversite, üç veya dört yıllık kolej (yüksek okul) bitirdikten sonra, aday yeterlilik sınavına girer ve mülakata katılır. Bu süreçler tamamlandıktan sonra atama işlemi gerçekleşir. Çin’de eğitim kurumundan (üniversite veya yüksek okul) alınan öğretmenlik sertifikası beş yıl için geçerlidir. Öğretmenlik sertifikasının yenilenmesi için adayın alanında kendisini yetiştirdiğini kanıtlaması gerekir. Öğretmenin kendisini yenilemesi genellikle hizmet-içi eğitim kapsamında gösterdiği performans ve sınıf içindeki etkinliklerle değerlendirilmektedir.

Çin ve Türkiye’de öğretmenlerin atanması konusunda birçok benzerlik bulunmaktadır. Temel farklılık öğretmenlik sertifikalarının süresinde görülmektedir.

#### **6.4.3 Mesleğe Uyum ve Meslek İçinde Gelişme**

Çin’de yeni öğretmenlerin iş gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olmak için özel eğitimler tasarlanmıştır. Her yeni öğretmen adayı, işe başlamadan önce, en az 120 saatlik oryantasyon eğitimi tamamlamak zorundadır. Ayrıca öğretmenler her beş yıl içerisinde öğretmenlik sertifikasını yenilemek mecburiyetindedir.

Türkiye de işe başlayan öğretmen adayı stajyer öğretmen olarak işe başlar. Stajyer öğretmenlik süresi en az bir yıllıktır. İlk yıl başarılı olamayan stajyer öğretmenlerin bir yıl daha stajyer olarak çalışma hakları bulunmaktadır. Stajyer öğretmenlerin performansı okul öğretmenleri tarafından değerlendirilir.

Çin’de alınan öğretmenlik sertifikası beş yıl için geçerlidir. Beş yılın sonunda sertifikasını yenilemezse öğretmenliğe devam edemez. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için beş yıl içinde en az 360 saat eğitim etkinliklere katılmaktadır. Bu hizmet içi etkinlikleri öğretmenler için puan kazandırılmaktadır.

Türkiye’de ise öğretmen okulundan alınan öğretmen sertifikası meslek yaşamı boyunca geçerli olmaktadır. Türkiye’de hizmet içi eğitim sisteminin Çin’deki kadar organize olmadığı söylenebilir.

#### **6.4.4 Ödüller**

Çin’de öğretmenlerin sınıf içindeki başarıları, Eğitim ve öğretim, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirme, bilimsel araştırma yapma, öğretim reformu girişiminde bulunma , sosyal hizmetlere katılma vb. alanlarda iyi performans gösteren öğretmenler, okul tarafından takdir edilir ve ödüllendirilir. Başarılı öğretmenlere maddi olanaklar, onursal ünvanlar verilmektedir. Mükemmel öğretmenlere kendilerini yetiştirmek için her beş yılda maaşlı izin verilmektedir. Bu süre içinde öğretmen isterse yurt dışında da kendilerini yetiştirme etkinliklerine katılabilir.



## **7. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın temel amacı, Çin ve Türkiye ilköğretim sistemlerini karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları belirlemektir. Araştırmada, genel tarama modellerinden, karşılaştırmalı tarama yöntemi uygulanmıştır. İnceleme, yazılı ve görsel dökümanların analizinden elde edilen nitel ve nicel veriler dayandırılmıştır. Bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### **7.1 İmparatorluk Dönemleri ve İlkokul**

Çin Halk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti devletleri, uzun bir tarihsel mirasa, birçok ortak kültürel değere sahip bulunmaktadır.

Kuruluş tarihleri M.Ö. yıllara uzanan ve bugün biri Asya'nın doğusunda diğeri de batısında bulunmasına rağmen ilişkileri, resmi veya gayri resmi, günümüze kadar süregelmiştir.

Tarihsel akış içinde her iki devlet te toplulukları devlet kavramı etrafında birleştirerek imparatorluklar kurmuşlar ve bu uzun zaman diliminde ne sömürgeci devlet ne de sömürülen devlet olmuşlardır.

Çin ve Türkiye'de uzun süre ilkokulun yönetimi ve sorumluluğu vakıflara ve yerel idarelere bırakılmıştı. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren devletlerin ulusal düzeyde ilkokul eğitimi ile doğrudan ilgilenmeye başladıkları görülmektedir. Çin Hanedanlığı'nda devletin gözetiminde ve denetiminde ilk ilkokulun 1878'de faaliyete geçtiği ve okulda aritmetik, görgü kuralları, oyun ve beceri derslerine yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'de ise merkezi otoritenin yeni ilkokulu doğrudan yönetme süreci Tanzimat Dönemi'nde (1839-1878) başlamaktadır. Sıbyan mekteplerinin eğitim programlarında, dini bilgilerin ve okumanın yanında yazı yazma da ilk kez okul programlarında kendisine yer bulmuştur.

Devletlerin kontrolünde açılan ilk ilkokullarda okutulan derslerin amaç ve içerikleri bakımından iki ülke arasında temel farklar dikkat çekicidir. Osmanlı

Devleti'nde dersler ağırlıklı olarak dini eksen etrafında toplanırken, Çin Hanedanlığı'nda, Konfüçyüs anlayışına uygun olarak, çocuğu merkeze alan bir yaklaşımın izlendiği görülmektedir.

On Dokuzuncu Yüz Yılın ikinci yarısından itibaren gerek Çin ve gerekse Türk ilköğretim sistemlerini modernleştirme çabalarının arttığı görülmektedir. Çin'de, devletin yönetiminde, ilk öğretmen okulunun 1897'de faaliyete geçtiği görülmektedir. Bu tarih Türkiye'de için 1848 dir. İlkokul öğretmenleri için sertifika aranmasına Çin'de 1916, Türkiye'de ise 1892 tarihlerinde başlanmıştır. İlkokulların parasız olması Çin'de 1986, Türkiye'de ise 1913'te yürürlüğe girmiştir. Türkiye'de ilkokulları yenileştirme girişimlerinin, Çin'e göre daha önce başladığı izlenmektedir.

## **7.2 Ulus Devletlerin Yönetiminde İlköğretim**

Yirminci Yüzyılın ilk yarısında her iki imparatorluğun yıkıldığı ve yerine ulus devletlerin kurulduğu görülmektedir. Kurulan ulus devletler, geçmişin düşünüş tarzlarına, geleneklerine, inançlarına karşı büyük mücadele vermek zorunda kalmışlardır. Çin'de, imparatorluk dönemlerinde başat görüş olarak kabul edilen Konfüçyüs'çülük anlayışına karşı mücadele verilirken, Türkiye'de Osmanlı İmparatorluğu'nda hakim olan din temelli görüşlere karşı uğraşı verilmiştir.

Ulus devlet kapsamında çağdaşlaşma süreçleri sürdürülürken her iki ülkenin de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından yararlandığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Çin'in Japonya ve Rusya'dan, Türkiye'nin ise Fransa'dan etkilendiği söylenebilir.

Ortak değerlerin yanında farklılıklarda bulunmaktadır. İmparatorlukların dağılmasından sonra kurulan ulus devletlerin rejimlerinde ve yönetim anlayışında farklılaşmaya gidildiği gözlemlenmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde komünist-sosyalist rejim tercih edilirken, Türkiye demokrasi yolunu seçmiştir.

Diğer bir önemli farklılık da geçmişin değerini yitirmiş inanç sistemlerine karşı izlenen yöntemlerde görülmektedir. Çin'de Mao, toplumun büyük kısmının köylerde yaşadığını dikkate alarak, sosyalizmi ancak köylülerin desteği ile kurabileceği görüşünü esas aldı ve köylüleri organize ederek iktidara geldi.

Diğer bir ifade ile Çin’de devrim hareketleri tabandan başlayarak üst tabakalara yayılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde ise genel anlamda devrim girişimleri üst tabakada başlayıp tepeden tabana doğru yayıldığı söylenebilir.

Çin ve Türkiye’de farklı yönetim şekilleri olsa da, her iki ulus devlette de eğitim, özellikle ilköğretim, fazlası ile önem kazanmıştır. Çin’de, 1930’larda, İkinci Devrim’ci savaş sırasında, devrimci hareketin gelişmesi ve üretim ihtiyaçlarının karşılanması için kitleler acilen okumaya yönlendirilmiştir. 1950’li yıllarda da cehaleti yok etmek için Çin’de büyük bir ilköğretim seferberliği başlatılmıştır. Yirminci yüzyılın ilk yarısında Türkiye’de de yeni alfabenin kabulü ve buna bağlı olarak okuma yazmayı yurt düzeyine yaymak için büyük uğraşlar verilmiştir. 1940’larda Köy Enstitüleri Hareketi ile vatan sathında ilköğretim seferberliğinin ilan edildiği görülmektedir.

Diğer ortak noktalardan birisi de, her iki ülke eğitimin, devlet ideolojilerini, yeni düşünceleri, yeni felsefeleri pekiştirme ve yaygınlaştırma aracı olarak kullanmalarındır. Bu görüşler ilköğretimin yaygınlaştırılmasını da hızlandırmıştır.

Genel olarak gerek Çin’de ve gerekse Türkiye’de devletlerin benimsediği insan nitelikleri ile uygulanan eğitim politikaları arasında yakın ilişkilerin var olduğu gözlemlenmektedir. Bugün Çin ve Türkiye’de eğitimin ilkeleri ve hedefleri, kurucu kadroların görüşleri esas alınarak ifade edilmektedir.

Çin Halk Cumhuriyeti’nde siyasal ideolojiye bağlılık, sosyalizmin değerleri, toplumsal sorumluluk, emeğe saygılı olma gibi hedefler ön planda yer almaktadır. Vatanı, insanları, emeği, bilimi, sosyalizmi sevme ve bu davranışları hem bilişsel, hem duyuşsal düzeyde özümseme özellikle vurgulanan hedefler arasındadır.

Türkiye’de ilköğretimin amaçları belirlenirken özellikle demokratik ve evrensel değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Türk ilköğretim sisteminde demokratik değerler, bireysel gelişim ve sorumluluk, yaratıcılık, ulusal kültür, uluslararası değerler öncelikler arasında bulunmaktadır.

Amaçlardaki farklılıklar devletlerin benimsediği farklı değerlerden kaynaklanmaktadır. Çin ilköğretim sisteminde, emeğin değerini takdir etme,

gözlem ve uygulama yapma gibi hedefler öncelikler arasında yer alırken, Türk eğitim sisteminde bu amaçların yeteri kadar vurgulandığı söylenemez.

Çin ve Türk eğitim sistemleri, kendi yurttaşlarına; dil, din, renk ve ırk ayırımı yapmaksızın herkese açıktır. Her bireyin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Zorunlu eğitim devlet okullarında ücretsizdir. Eğitim sistemleri, devlet okulları yanında, özel eğitim kurumlarının faaliyet göstermesine açıktır. Engelli bireylere eğitim hizmeti sunulması yasalarla desteklenmektedir. Ekonomik ihtiyacı olan bireylere destek sağlanmaktadır. Temel kavramlar anayasa, yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır.

### **7.3 Eğitim Sistemlerinin Örgütlenmesi**

Çin Halk Cumhuriyeti'nde eğitime ilişkin temel politikalar, stratejiler, genel planlamalar merkezde, uygulamaya yönelik faaliyetler eyalet, bölge ve şehirlerde gerçekleştirilmektedir. Ana çerçeve merkezde, ayrıntılar taşrada tamamlanmaktadır. Taşra örgütleri kendi yönetmeliklerini ve eğitim programlarını geliştirebilmektedir. Türkiye'de ise tüm eğitim sistemi merkezi olarak yönetilmektedir. Öğretime yönelik kararlar Ankara'da alınmakta ve okullara yansıtılmaktadır. Çin'de taşra teşkilatlarının kararlara daha etkin olarak katıldığı söylenebilir.

Çin'de, hem ilkokul, hem ortaokul düzeyinde haftalık okula devam etme süresi (saat olarak) ve yıllık okulların açık olduğu süre (hafta sayısı), Türkiye'deki uygulamalara nazaran daha uzundur.

Altı yaşını doldurmuş her çocuk gerek Çin'de, gerekse Türkiye'de okula başlamak zorundadır. Her iki ülkede ilkokul çağındaki çocuklar, yerleşim yeri adreslerine göre okula kayıt yaptırmaktadır. Çin'de dokuz yıllık ilköğretim süresine karşılık, Türkiye'de bu süre sekiz yıldır. Zorunlu eğitim Çin'de dokuz, Türkiye'de ise on iki yıldır. 2000- 2019 yılları arasında sayısal gelişmelerin incelendiğinde okullaşma ve mezuniyet oranlarının, iki ülkede de, yüzde yüze yakın olduğunu söylenebilir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, her iki ülkede, uluslar arası standartların belirlediği sınırlar kapsamındadır.

#### 7.4 Eğitim Programları

Çin ve Türk ilkokul ve ortaokullarında verilen dersler incelendiğinde, iki ülkede de önceliğin resmi dillere verildiği görülmektedir. Çin’de ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) süresince Çin diline ayrılan süre 2601 saattir. Türk ilköğretim sisteminde Türkçeye verilen zaman 2226 saattir. Farkın büyük olmasının nedeni, Çin’de öğrenciler hafta içinde daha uzun süre okulda kalmakta ve yıllık öğretim süresinin daha uzun olmasından kaynaklanmaktadır. Resmi dilden sonra, iki ülkede de, matematiğin ön plana çıktığı izlenmektedir

Dikkat çeken diğer noktalarda birisi de, Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde sanat derslerine verilen süredir. Çin’de bir öğrenci ilköğretim süresince boyama etkinliklerine 549, müzik faaliyetlerine de 549 saat ayırmaktadır. Bu oran Türkiye’de görsel sanatlar ve müzik derslerinin her biri için 308 saattir. Türkiye’de ilkokul süresi, Çin’de de ilkokulun ilk dört yıllık süresi içinde alınan sanat derleri karşılaştırıldığında aradaki fark daha açık olarak görülmektedir. Çinli bir öğrenci altı yıllık ilkokul süresinin ilk dört yılında 380 saat müzik ve sanat etkinliklerine katılırken, Türk ilkokulunu tamamlayan bir öğrenci bu derslere 152 saat ayırabilmektedir. Çinli bir öğrencinin kendi yeteneklerini çok yönlü geliştirmek için daha zengin bir öğrenme ortamına sahip olduğu söylenebilir.

Matematik, fen, sosyal bilgiler alanlarında kazanılan kavramların, gerçek yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmasına olanak sağlayan etkinlikler açısından incelendiğinde, Çin ilköğretim sisteminin uygulama faaliyetlerine daha fazla önem verdiği görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, Çin ilkokulunda öğrencileri faal, hareketli ve aktif tutacak derslerin toplam okul zamanının yaklaşık yarısına yakın olduğu izlenmektedir. Öğrencilerin faaliyetini gerektiren derslerin yıllık saat olarak toplamı 3244 dır. Türk ilkokullarında öğrencileri faaliyete yönlendiren derslerin toplamı 1254 saattir. Belirtilen etkinliklerin evrensel ile yereli bütünleştirme çabaları olduğu dikkate alınırca, kişinin gelişimi bakımından önemlidir.

## 7.5 Öğretmen Yetiştirme

Çin’de öğretmen yetiştirmede öğretim düzeylerine göre farklı kurumlar bulunmaktadır. Ana okul ve ilkokul öğretmenleri kolej veya üniversitede yetiştirilmektedir. Ortaokul öğretmenleri üniversite mezunu olmak durumundadır. Türkiye’de tüm öğretmenlerin lisans mezun olması gerekmektedir.

Her iki ülkede de öğretmenlerin aldıkları dersler (a) genel kültür, (b) alan bilgisi, (c) formasyon (öğretmenlik bilgisi) olarak üç grupta toplanabilir. Türk eğitim sisteminde lisans düzeyinde öğrencilerin dört yıl içinde aldıkları toplam derslerin yüzde otuzu formasyon derslerini oluşturulmaktadır. Bu oran Çin’de yüzde on ikidir.

Çin’de ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarından mezun olan kişiler, öğretmenliği hak ettiğini gösteren öğretmenlik sertifikasını da kazanmış olurlar. Üniversitelerde, eğitimin dışında olan alanlardan mezun olan öğrenciler, öğretmenlik sertifikasını almak koşuluyla öğretmen olabilirler.

Her iki ülkede öğretmen olmaya hak kazanan adayların işe başlayabilmeleri için öğretmen yeterlilik sınavına girmeleri gerekmektedir. Çin’de ayrıca mülakat ta yapılmaktadır.

Çin’de öğretmenlerin hizmet içinde gelişmelerine büyük önem verilmektedir. Öğretmen sertifikası her beş yılda yenilenmek zorundadır. Sertifikasını yenilemeyen öğretmen işini kaybeder. Türkiye’de ise öğretmenlik sertifikası meslek yaşamı boyunca geçerliliğini korumaktadır.

Çin’de ilk ve ortaokul öğretmenleri, her beş yılda 360 saatten az olmamak üzere, hizmet-içi eğitime katılmak zorundadır. Bu hizmet-içi etkinlikleri öğretmenlere puan kazandırılmaktadır.

Çin eğitim sisteminde öğretmenler; sınıf içindeki başarıları durumlarına, eğitim ve öğretime sağladıkları katkılara, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirme, bilimsel araştırma yapma, öğretim reformu girişiminde bulunma, sosyal hizmetlere katılma gibi farklı alanlarda gösterdikleri performansa göre okul tarafından takdir edilir ve ödüllendirilir. Başarılı öğretmenlere maddi olanaklar, onursal ünvanlar sağlamanın yanında, mükemmel öğretmenlere kendilerini

yetiştirmek için her beş yıldı bir maaşlı izin verilmektedir. Bu süre içinde öğretmenler isterse yurt dışında da kendilerini yetiştirme etkinlerine katılabilirler.

Türkiye’de hizmet içi eğitim sisteminin Çin’deki kadar organize olduğu söylenemez.

## **7.6 neriler**

Çin Halk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti, tarihsel süreç içinde, uzun yıllar önce devlet kuran, farklı grupları bir araya getirerek imparatorlukla yöneten ve bugün de ulus devlet olarak faaliyetlerini sürdüren ülkelerdir. Bu iki devletin, özellikle kültürel alanda, ortak olan niteliklerinin belirlenmesi için yeni araştırmaların yapılmasında yarar görülmektedir.

Bu çalışmada iki ülkenin ilköğretim düzeyleri ele alınmıştır. Benzer araştırmaların ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de çalışılması faydalı olabilir.

Bu araştırma bulgularının hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde örnek-olay kapsamında kullanılmasının olumlu sonuçlar sağlayacağı kanısındayım.

## KAYNAKÇA

### KİTAPLAR

- ABAZOĞLU, İ. (2013) **Öğretmenliğe Kaynaklık Eden Fakülteler ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları**, MEB Yayınları, Mart, ANKARA.
- AKYEL, G. (2007) **Türk Eğitim Sistemi Eğitim Bilimine Giriş**, Dergi Park, 8.Baskı, ANKARA.
- AKYÜZ, Y. (2015) **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi, 28. Baskı, ANKARA.
- AKYÜZ, Y. (2000) **Türkiye’de İlköğretimin Dünü, Bugünü, Yarını**, Pegem Akademi, İSTANBUL.
- AKŞİN, S. (2007) **Kısa Türkiye Tarihi**, İş Bankası Kültür Yayınları, İSTANBUL.
- ALTIN, R. (2018). **Brics Ülkelerinde Eğitim Sistemi**, T.C Milli Eğitim Bakanlığı. ANKARA.
- AYNAL, S. (2012). **Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları**, Pegem Akademi, ANKARA.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). **Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiyede Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma**, M.E.B. Yayınları, M.E.B Basımevi, ANKARA.
- BALCI, A. (2015). **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Pegem Akademi 4. Baskı, İSTANBUL.
- BALCI, A. (2018). **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, Pegem Akademi 6. Baskı, ANKARA.
- CİCİOĞLU, H. (1982). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim: Tarih Gelişimi**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, ANKARA.
- Chen, J. P. (1979). **A history of contemporary education in China**, People’s Education Press, BEIJING.
- ERGÜN, Dr. M. (1985). **Karşılaştırmalı Eğitim**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, MALATYA.
- GU, S. S. (1981). **A chronicle of China’s education system**, Jiangsu People’s Press, Nanjing.
- GÜNDÜZ, T. (2016). **Osmanlı Tarihi**, Grafik Yayınları, Ankara.
- KALAYCI, N. (1988). **Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Hükümet Politikaları ve Uygulamaları**, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Yazar Dizisi 36, ANKARA.
- LİU, W. X. (1984). **A Brief History of China’s Teacher Education**, People’s Education Press, BEIJING.
- LV, S. M. (2013). **General History of China**, China Social Sciences Press.
- M.E.B (1999). **Milli Eğitim Sayısal Verileri**, Araştırma ve Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, ANKARA.
- MEHMET, Ş. (2019) **Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi**, Pegem Akademi, ANKARA.



- Milli Eğitim İstatistikleri**, 2010-2011.
- OKÇABOL, R. (2005) **Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz**. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- OKAY, B. (2004) **Konfüçyüs**, Okyanus Yayınevi, ANKARA.
- ÖNGÜL, A. (2015) **Selçuklu Kültür ve Medeniyeti**, Çamlıca Basım, İSTANBUL.
- ÖZDEMİR, S. (2009).**Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Nobel yayınevi, 4. Baskı, ANKARA.
- SCHLEİCHER, A. (2018). **World Class: How to Build a 21st-century school system**, Strong Performers and Successful Redormers in Edeucation, OECD Publishing Paris.
- SUN, B. Z. (1971). **China's education in sixty years**, Taipei, China, Cheng Chung Book, TONGUÇ, İ. H.( 2008) **Köyde Eğitim Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı**, Güner Matbaacılık, ANKARA.
- Türk Milli Eğitim Sistemi (2007), **Türkiye Birimi Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı**, Ankara.
- TÜRK, E. ve KATIRCI, M. (2010) **Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı, ANKARA.
- TÜRKOĞLU, A. (2016) **Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle**, Anı Yayıncılık, 2.Baskı, Mart, ANKARA.
- DİNÇSOY, Ö. (1995) **Türk Eğitim Sistemi**, Ekin Matbaacılık Yayıncılık, ANKARA.
- ÜLTANNIR, G. (2000) **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram Ve Teorileri**, Eylül Kitap Ve Yayınevi, Yenişehir\ ANKARA.
- YÜKSEL, İ. (2003) **Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları, Yöntemleri ve Türleri**, ANKARA.
- YE, L. Q. (1994) **Elementary Education**,Fujian Education Press, FUJIAN.
- ZHOU, Y. T. (2007) **Chinese Modern Education History In Formation**, Fujian Education Press, FUJIAN.

#### **MAKALELER:**

- ABAZAOĞLU, İ. (2014). “Dünya’da Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik mesleki Gelişim uygulamaları”, **International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic**, 9(5), 1-46.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,.15(1), 35-42.
- CİRİT GÜL, A. (2016) “Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın Öğretmen Yetiştirme ve Seçme Sistemlerinin Karşılaştırılması”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, AYDIN.
- Chen, Y. M., Zhu, Y. M., Hu, Z. P., Guo, C. H., & Sun, Z. X. (2003)“Teacher education studies”, **East China Normal University Press**, SHANGHAI.
- CHEN, X. (2001) “Teacher Education and Teacher Training in China”, **Perspectives in Learning** .

- Education Compilation Committee. 1934. The first Chinese education yearbook, Kaiming Press, Shanghai, China.
- Education Compilation Committee. (1948). The second Chinese education yearbook, Commercial Press, Shanghai, China.
- ERDOĞAN, İ. (2003) “Karşılaştırmalı Eğitim:Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsizmesi Gereken Bir Alan”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1:3:265 – 282.
- Ergün, M. (1998) “Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme”, **M.E.B Dergisi**, Sayı 137.
- HUANG, J. ve LAO, K. (2001) “Elementary Educations”, **Peoples Education Press**, BEIJING.
- KANDEL, I. L. (1955) “The Study Of Comparative Education, **The Educational Forum**”, DOI: 10.1080/00131725509340223.
- KARAGÖZOĞLU, G. (1985) “Atatürk’ün Eğitim Savaşı”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C. II, Sayı 4. s. 211.
- KIRAL, B. ve KIRAL, E. (2009). “Japonya İlköğretim Sistemi ve Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, DİYARBAKIR.
- KOMŞU, U, C. (2011) “ Konfüçyüs ve Sokrates’in Eğitim Felsefelerinin Yetişkin Eğitimi Açısından Karşılaştırılması”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 12, Sayı 4, KIRŞEKİR.
- KOÇAK, S. ve KAVAK, Y. (2014) “ Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmen Atama Esasları ve Kaynak Yükseköğretim Programlarıyla İlgili Gelişmeler”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(4),157-170.
- LAN, H. Z. ve LIU, C. M. (2016) “History Of Chinnes Education”,**Southwestern University Of Finance And Economic Press**, XINAN.
- LIU, H. ve LIU, C. ve CHANG, F. (2016) “Implementation of Teacher Training in China and HS.Policy Implication”, **China World Ecomory**.
- LIU, S., XU, X., GRANT, L., STRONG, J. VE FANG, Z., (2017) “Professional Standards And Performance Evaluation For Principals in China: A policy analysis of the development of principal standards”. **Educational Management Administration & Leadership**, 45(2) 238–259.
- Lİ, M. (2010) “From Teacher-Education University To Comprehensive University’’: **Case Studies of East China Normal University, Southwest University and Yanbian University**. *Frontiers of Education in China*, 5(4), 507–530. doi: 10.1007/s11516-010-0114-y.
- ÇALIK, T. (2003), “Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirmesi”, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, 11(2), 251–268.
- ODABAŞ, S. (2010). “Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZÖĞLU, E. (2010) “Türkiye’de Öğretmen İstihdamı Politikalarının Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi**, ANKARA.

- SAYLAN, N. (2014) “Sürekli Değiştirilen Öğretmen Yetiştirme Sistemi”, **Balikesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, BALIKESİR.
- SEZGİN, M. F. (2018) “Türk ve Çin Eğitim VE Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma”, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, ANKARA.
- TANRISEVDİ, F ve KIRAL, B. (2016) “Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, **Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**, Sayı 3, Cilt 5, ANKARA.
- YU, T. (2013) “Teacher Educationin China Curret Situation Related Issyes”, **Zhejiang Normal University**, ZHEJIANG.
- HUANG, W. M. (2016) “Analysis of Sino-Turkish Relations and a Brief Evaluation”, **Xibei University Faculty of Administrative Sciences**, XİBEİ.
- Wang, B. Z. (1997) “Teacher training and teacher education in China” **Teacher Education Research**, 54(6), 3–9.
- XIAO, S. (2005) “ModernizatıonReform of, Chinas Basic Education Curriculum, Institute Of International AndComparative Education”, **Beijing Normal University**, BEIJİNG.
- YAMAN, B. (2018) “Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonyada Öğretmen Yetiştirme (2000-2017)”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, MALATYA.
- YANG, D. P. (2008) “30 Years Of Education Reform And development in China,” **China Central University of Finance and Economies**.
- YILDIRIM, C. ve TÜRKOĞLU, A.(2016) “Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: “On Yıl Sonra”, **Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 1, AYDIN.
- YU, T. (2013) “Teacher Education in China Curret Situation Related Issues“, **Zhejiang Normal University**, ZHEJIANG.

#### ELEKTERONİK KAYNAKLAR:

- Çin Eğitim ve Araştırma Ağı.  
<http://www.turkcindostlukvakfi.org.tr/sayfa.php?id=31>.
- China National Institute for Educational Research. (1984). Major educational events in China, 1949–1982.
- China Ministry of Education, 2015. [www.moe.gov](http://www.moe.gov).
- China Ministry of Education, 2013. [www.moe.gov](http://www.moe.gov).
- Education Law of the People's Republic of China, (1995).  
[http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs\\_\\_left/s5911/moe\\_619/201512/t20151228\\_226193.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html).
- <https://baike.baidu.com/item/教育体系>
- <https://zhidao.baidu.com/question/106599101.html>
- Hua Zhong Normal Üniversitesi Lisans Yetenek Eğitim Programı, (2015)  
[http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws\\_and\\_Policies/201506/t20150626\\_191391.html](http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191391.html)
- MOE, Education Statistics, 2000-2018. [www.moe.gov](http://www.moe.gov).
- MOE, Primary School Management Regulations,1996. [www.moe.gov](http://www.moe.gov).
- MOE, 2016. [www.moe.gov](http://www.moe.gov).
- Milli Eğitim İstatistikleri**, 2015-2016. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2015-2016/icerik/232>.

- Milli Eğitim İstatistikleri**, 2017-2018. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2015-2016/icerik/232>.
- Milli Eğitim İstatistikleri**, 2018- 2019. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2015-2016/icerik/232>.
- State Council of the People's Republic of China. (1995). [The ordinance of teacher qualification]. Retrieved May 31, 2011, from [http://www.edu.cn/jiao\\_yu\\_fa\\_lv\\_766/20060404/t20060404\\_171586.shtml](http://www.edu.cn/jiao_yu_fa_lv_766/20060404/t20060404_171586.shtml).
- Basic Education ,(2007), China Education and Research <http://www.edu.cn/20010101/21778.shtml>.
- T.C. Anayasası, 1982. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>.
- Jan, I. (1980), Chinese Educational Policy, Atlantic Highlands <http://site.ebrary.com/lib/fatih/Top?channelName=fatih&cpage=1&f00=text&frm=smp.x&hitsPerPage=10&id=10178061&layout=document&p00=chinese+basic+education+&sortBy=score&sortOrder=desc>.
- Konfüçyüs, Eğitim Modeli, Ankara:Devrez Matbaa [http://www.ayrinti.net/nietzsche/makale/m-f\\_konfucyus.htm](http://www.ayrinti.net/nietzsche/makale/m-f_konfucyus.htm).
- State Council of the People's Republic of China. (1995). The ordinance of teacher qualification, [http://www.edu.cn/jiao\\_yu\\_fa\\_lv\\_766/20060404/t20060404\\_171586.shtml](http://www.edu.cn/jiao_yu_fa_lv_766/20060404/t20060404_171586.shtml).
- Statistics of the Ministry of Education of the People's Republic of China, 2000-2001.** [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/).
- Statistics of the Ministry of Education of the People's Republic of China, 2005-2006.** [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/).
- Statistics of the Ministry of Education of the People's Republic of China, 2010-2011.** [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/).
- Statistics of the Ministry of Education of the People's Republic of China, 2015-2016.** [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/).
- Statistics of the Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018-2019.** [http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs\\_left/s182/](http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/).
- [www.egitimhane.com.\ilkogretim\ders\programi](http://www.egitimhane.com.\ilkogretim\ders\programi).
- [www.OCED.org](http://www.OCED.org). 2016, Education in China.
- [www.OECD.org](http://www.OECD.org). 1996, Education in China.
- [www.nurdangolbek.blogspot.com](http://www.nurdangolbek.blogspot.com).
- [www.tr.m.wikipedia.org/wiki\Türk\\_tarihi](http://www.tr.m.wikipedia.org/wiki/Turk_tarihi).
- [www.npc.gov.cn](http://www.npc.gov.cn)

## ÖZGEÇMİŞ

**Ad-Soyad :** Alimu ABİDAN

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 27.07.1994 / Xinjiang

**E-posta :** abidealim@gmail.com

### Öğrenim Durumu

**Yüksek Lisans:** : İstanbul Aydın Üniversitesi  
İlköğretim sınıf öğretmenliği 2017-2020

**Lisans:** : Xinjiang Normal University  
2008-2012

**Lise:** :

### Mesleki Deneyim

**FRIDAY İstanbul :**

**Metrics34 :**

**Türk Havayolları :**

**Performans :**

**Psikiyatri Merkezi :**

**TAV Airports :**