

PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da Eğitim Denetimi

Vildan GÜZEL¹ ve Aysel ATEŞ²

Öz

Eğitim sadece bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmek için bir araç değil aynı zamanda toplumsal hayatta yer edinebilmeleri için karakterlerinin gelişimine, bilgi ve beceriler edinmelerine de aracılık etmektedir. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerinin çıktılarını uluslararası sınavlarla da değerlendirme ihtiyacı duymaktadırlar. Küresel ölçekte ise eğitim dünyasının en kapsamlı değerlendirmesi Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (PISA) ile yapılmaktadır. Bu değerlendirme programındaki temel amaç belirlenen ortak kriterler ile sınava katılan ülkelerin matematik, fen ve okuma gibi alanlarda eğitim çıktılarına ilişkin veriler sunmaktır. Sınava katılan ülkelerin önemli bir bölümünün eğitim müfredatı gibi eğitim denetim sistemi de dolaylı olarak PISA sonuçlarına göre şekillenebilmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak 2015, 2018 ve 2022 PISA değerlendirmesinde matematik, fen ve okuma alanlarında OECD ortalamasının üstünde performans sergileyen Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkelerin eğitim sistemleri içinde eğitim denetimi uygulamaları, uygulamalarında hangi alanları öncelikledikleri ve bu öncelikleri nasıl gerçekleştirdikleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, PISA, Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda.

PISA and Educational Supervision of China, Poland, Estonia, Canada, Ireland

Abstract

Education is not only a tool to improve the quality of life of individuals but also mediates the development of their characters and the acquisition of knowledge and skills. For this reason, countries need to evaluate the outcomes of their education systems with international exams. On a global scale, the most comprehensive evaluation of the education world is made by the "Program for International Student Assessment" (PISA), which is carried out every three years by the Organization for Economic Co-operation and Development. The main purpose of this evaluation program is to provide data on the educational outcomes of the participating countries in areas such as mathematics, science, and reading, with determined criteria. The education supervision system, as well as the education curricula of a significant part of the countries participating in the exam, can be indirectly shaped by PISA results. In this study, using the document analysis method, one of the qualitative research methods, educational supervision practices of China, Poland, Estonia, Canada, and Ireland, which performed above the OECD average in the fields of mathematics, science, and reading in the 2015, 2018 and 2022 PISA, and which areas they prioritized in their practices and how they achieve these priorities is examined.

Key words: Educational supervision, PISA, China, Poland, Estonia, Canada, Ireland.


Atıf İçin / Please Cite As:

Güzel, V. ve Ateş, A. (2025). PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da eğitim denetimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 438-455. doi:10.33206/mjss.1440684


Geliş Tarihi / Received Date: 21.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.09.2024

¹ Yüksek lisans öğrencisi – İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, vildanguzel@stu.aydin.edu.tr,

 ORCID: 0009-0000-0674-1713

² Dr. Öğretim Üyesi - İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ates.aysel@yahoo.com,

 ORCID: 0000-0001-7582-6243

Giriş

Bilgi toplumu olmanın en önemli şartlarından biri eğitilmiş insan sayısını arttırmaktır. Problemler için çözümler arayan, demokratik, adaletli, kültürlü insan yetiştirmek ancak eğitimi öncelemekle mümkündür (Aktepe, 2005). Bu nedenle ülkeler için vatandaşlarının eğitimi yüzyıllar boyunca en önemli amaç olmuştur. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; bilgi seviyesi yüksek, bedenlen ve ruhen sağlıklı yetiştirilen bir topluma bağlıdır. Pek çok ülke eğitim sisteminin etkililiğini sadece kendi belirlediği ölçütlerle değil uluslararası ölçütlerle de değerlendirmekte ve bu bağlamda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-Programme for International Student Assessment) gibi sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmede önemli bir araç haline gelmektedir (Gürsakal, 2012).

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) uluslararası düzeyde 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlayan bir inisiyatiftir (Erginer, 2023). PISA'nın temel amacı, eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve öğrenci başarılarını değerlendirmektir. Bu değerlendirme, öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kullanma yetenekleri gibi becerilerini ölçmeyi amaçladığı gibi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) aynı zamanda öğrenciler arası performans farkını analiz ederek (Coşkun, 2020) eğitimde sosyal ve ekonomik eşişsizliklere dikkat çekmektedir (OECD, 2018a). Bu nedenle, PISA değerlendirmesi, uluslararası düzeyde eğitim sistemlerini anlamak, iyileştirmek ve karşılaştırmak için (Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019) önemli bir araçtır. Pek çok ülkenin PISA'yı sadece bir sınav olarak ele almadığını hatta değerlendirme sonuçlarını eğitim durumları ve başarı seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmak için kullandıklarını söylemek mümkündür. Aslında sınava katılan ülkeler eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için sınav sonuçlarını önemli bir gösterge olarak görmektedirler (MEB, 2013).

Sınava katılan ülkelerin amacından farklı olarak OECD'nin değerlendirme çalışmaları, ülkeler arasında işbirliğini teşvik etmek, politika yapıcılara bilgi sağlamak ve küresel sorunlara çözüm aramak gibi amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Ülkeler sınav sonucundaki düzeylerine göre öğrencilerin bilgi ve becerilerini PISA'ya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin beceri ve bilgi düzeyleriyle karşılaştırma fırsatı bularak eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için standartlar oluşturmaktadırlar (OECD, 2019a). Başka bir ifade ile PISA, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini objektif bir şekilde karşılaştırmayı sağlamaktadır. Bu karşılaştırmalar, ülkeler arasındaki güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemede yardımcı olmaktadır (Çiçek ve Dilekçi, 2022). Bu değerlendirme sonuçları, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında rehberlik etmek amacıyla geniş bir uluslararası topluluğa hizmet etmekle birlikte değerlendirme sonuçları, sadece eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasına rehberlik etmekle kalmayıp ülkelerin eğitim sistemlerinde denetim yapılması için de geniş bir uluslararası topluluğa hizmet etmektedir.

PISA sınavına katılan ülkeler sınav sonuçlarına göre eğitim sistemlerinde gelişime açık yönleri eğitim denetimi sistemleri aracılığı ile geliştirebilmektedirler. Eğitim denetimi, eğitim kurumlarındaki gelişime açık noktaları belirlemek, kaliteyi arttırmak ve sürekli gelişmeyi teşvik etmek gibi önemli rollere sahiptir (Özcan ve Gülbahar, 2023). Denetimler, eğitim sistemlerinin ve örgütlerinin sürekli olarak iyileşmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, bir eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesi ve hedeflere ulaşması için düzenli denetimlerin yapılması oldukça önemlidir.

Sınava katılan ülkeler arasında olan Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkeler özellikle 2015, 2018 ve 2022 yıllarında gerçekleştirilen ve öğrencilerinin yüksek akademik başarıları ile PISA sınavlarındaki çıkışlarıyla dikkat çekmektedirler (OECD, 2016a, 2019b, 2023). Bu ülkeler, eğitim sistemlerindeki çeşitli faktörleri (örneğin: eğitimde eşişsizlik, teknolojiye ileriye, öğretmen niteliği, öğrenci merkezli yaklaşım) dikkate alarak ve geliştirerek öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmaya çalışmaktadır. Çin'in PISA sınavındaki güçlü performansı, genellikle ülkenin disiplinli bir eğitim sistemi, öğrencilerden yüksek beklentiler ve yoğun bir sınav hazırlığı kültürü ile ilişkilendirilmektedir (Tanrıverdi ve Kırıl, 2018). Kanada'da ise öğretim genellikle öğrenci merkezlidir ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Erbilge, 2019). Bu yaklaşım, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini arttırdığı gibi PISA sınavlarında da başarıyı etkilemektedir. Estonya'nın PISA sınavlarındaki başarıları, genellikle eğitim sistemine yapılan yatırımlar, öğretmen yetiştirme ve teknoloji entegrasyonu gibi faktörlere (Güzel, 2023) dayandırılmaktadır. Estonya'nın deneyimleri, diğer ülkeler için eğitimde başarıyı arttırmak amacıyla ilham kaynağı olurken İrlanda, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve yeterliliklerine odaklanan bir yaklaşım benimsemektedir (Özmuşul, 2011). Nitelikli öğretmenler, öğrenci başarıları için kritik bir

faktördür. Polonya eğitim sistemi, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmamakta (Aldım, 2018) aynı zamanda etik ve değerlere dayalı bir eğitim de sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Çin, Polonya Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkeler eğitim sistemlerinde farklı odak noktalarına sahip olsalar da uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı olan PISA'da göstermiş oldukları dikkat çekici ve istikrarlı yükselişleri bu ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğini ve çıktılarının kalitesini artırmayı sağlayan bir diğer faktör olan eğitim denetim sistemlerinin incelenmesi de önemli görülerek bu çalışmaya konu olmuştur. Ayrıca sözü edilen ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı alanlarına odaklanılarak diğer ülkeler ile karşılaştırmalarının yapıldığı çalışmalar olsa da (Örneğin Kanada ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırması (Aydın vd., 2023); Çin eğitim sistemi (Coşkun ve Çeliktin, 2020); Endonezya, Yeni Zelanda, Yunanistan ve Türk eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi karşılaştırması (Dal ve Kırıl, 2019); Kanada, Hong Kong ve Türk ortaokul matematik programlarının karşılaştırılması (Erbilge, 2019); Estonya eğitim denetimi (Güzel, 2023); İrlanda ve Türk fen öğretim programlarının karşılaştırılması (Eş ve Sarıkaya, 2010); Estonya ve Türk fen bilimleri programlarının karşılaştırılması (Karaer, 2016) gibi) bu ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin birlikte karşılaştırıldığı bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle bu çalışma öncelikle PISA değerlendirme sınavının amacı, sınavın değerlendirme alanlarına yaklaşımı ve daha sonra çalışmaya konu olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ile ilgili döküman taraması yapılarak elde edilen bilgilerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi ile hazırlanmıştır.

PISA ve Amacı

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından düzenlenen kapsamlı bir öğrenci değerlendirme projesidir. Bu proje öğrencilerin okuma becerilerini, fen ve matematik becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılmaktadır (Coşkun, 2020). PISA sınavı dünya genelinde uygulanmaya ilk kez 2000 yılında başlanmıştır ancak Türkiye bu uygulamaya ilk kez 2003 yılında dâhil olmuştur. Sınav sürecinin hedef kitlesi 15 yaş grubu öğrenciler olmaktadır (Acar, 2012) ve sınav üç yılda bir uygulanmaktadır. Her sınav uygulamasında bir beceri hedef odağa alınarak değerlendirmeler yapılmaktadır. Başka bir ifade ile ağırlık verilen alan değişmektedir. 2000 yılında uygulanan ilk sınavda okuduğunu anlama becerisine, daha sonra 2003 yılında uygulanan sınavda matematik becerisine ve 2006 yılındaki sınavda ise fen bilimleri becerisine ağırlık verilmiştir (OECD, 2018b).

PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okul ortamında edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanma düzeyini ölçmektir. Diğer yandan da öğrencileri daha iyi tanımak, onların derslerdeki performanslarını, öğrenme isteklerini ve öğrenme ortamları ile ilgili neleri tercih ettiklerini daha net bir biçimde ortaya koymaktır (MEB, 2023). Bu sebeple PISA sınavı, öğrencilerin dünya sorunlarını çözebilmek adına ihtiyacı olan becerileri ölçmeyi hedeflemekte ve sınav değerlendirme sonuçları ise ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmek için kullanılabilir. PISA sınavında üç ayrı beceri olan okuduğunu anlama becerisi, matematik becerisi ve fen bilimleri becerisinin izlenmesi hedeflendiği gibi uygulamanın bir diğer hedefi ise öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerekli zamanlarda ne derece kullandıklarını, etkili bir şekilde sunup sunmadıklarını, yaratıcı ve eleştirel düşünerek problemleri analiz edip edemediklerini değerlendirmektir (Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019).

PISA'nın Okuma Becerileri Alt Yapısına Bakış Açısı Nedir?

PISA'da okuma becerisi 2000 ve 2009 yıllarında temel ölçülen yeterlilik alanı olmuştur. Bu alanda, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olaylarda yazılı metinlerden yararlanma düzeyleri belirlemeye çalışılmaktadır. Öğrencilerden beklenen sadece metinlerde yer alan bilgi ve görüşleri yüzeysel yorumlama değildir aksine verilen metinleri anlamaları, metindeki bilgiyi tespit etmeleri, yorumlamaları ve çözümlenmeleridir (MEB, 2010). PISA'ya göre okuma becerileri arasında; sınava katılan öğrencilerin hedeflere ulaşma, bilgi ve becerilerini geliştirme, topluma katılma amacıyla okudukları metinleri anlayabilmek, yansıtabilmek, değerlendirebilmek, ilişkilendirebilmek ve metinler üzerinde derin düşüncelerini sağlayabilmek vardır (OECD, 2019b).

PISA öğrencilerin ilgili alanlarda becerileri için ölçme ve değerlendirme kavramlarını değil yeterlik düzeyi kavramını kullanmaktadır. PISA 2018 uygulamasında önceki yıllardan farklı olarak öğrencilerin okuma alanı becerilerini değerlendirmek için 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde sekiz yeterlik düzeyi belirlemiştir. Bu düzeylerde, kolaydan zora giden bilişsel aşamalandırma mevcuttur. Öğrencilerden düzeyler ilerledikçe daha zor ve karmaşık okuma becerilerini başarmaları beklenmektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

PISA'nın Matematik Okuryazarlığı Alt Yapısına Bakış Açışı Nedir?

PISA matematik okuryazarlığına sahip bireyleri, kişilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede matematiği kullanan, matematiğin toplumdaki önemini fark ederek anlamaya çalışan, üreten, düşünebilen, kendini geliştiren bireyler olarak tanımlamaktadır (OECD, 2006). Altun ve Bozkurt (2017) ise matematik okuryazarlığını yaşadığımız toplumda zorlukların üstesinden gelebilmek için matematiksel bilgiyi doğru kullanarak, matematiği yorumlayarak, uygulayarak ve olaylara karar verirken matematikten yararlanmayı yaşam tarzı haline getirmek olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla matematiğin önemini algılamamanın, olayları matematiksel modele dönüştürmenin, matematiksel muhakeme yetisini geliştirmenin bu alt yapıyı oluşturduğu söylenebilir. PISA matematik okuryazarlığını değerlendirirken öğrencilerin özellikle gerçek hayatta matematiksel becerilerinin yeterli düzeyinin ölçülmesine odaklanır ve bunu gerçekleştirmek içinde hazırladığı soruları bir bağlam çerçevesinde sunar. Sunulan bağlam tasarlanırken öğrencinin soruda yer alan bağlamı öncelikle kendi yakın sosyal halkası ile, daha sonra mesleki, toplumsal ve bilimsel açıdan ilişkilendirmesi beklenir. Böylelikle PISA matematik soruları ile öğrencilerin soruları çözümde kullandıkları verileri gerçek dünya durumları ile yorumlamasını değerlendirir (OECD, 2006).

PISA'nın Fen Okuryazarlığı Alt Yapısına Bakış Açışı Nedir?

MEB (2007) PISA'nın fen okuryazarlığını, öğrencilerin bilimsel kavramlara yatkınlık, bilimsel problemlerle karşılaşmaları durumunda uygun bilgi ve becerileri kullanmak, fen bilimlerinin karakteristik özelliklerini tanımlamak olarak ifade etmektedir. PISA sınavı, öğrencilerin bilimsel yöntemi kullanma yeterlik düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Öğrencilere verilen fen bilimleri soruları, hipotez oluşturma, deney tasarlama ve sonuçları yorumlama gibi bilimsel süreçleri içerir. Ayrıca sınav, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçerek onların metinleri analiz etme ve bilimsel bilgilere eleştirel bir bakış açışıyla yaklaşma yeteneklerini değerlendirmektedir (İşeri, 2019).

Fen bilimlerine yönelik tutumlar, öğrencilerin fen bilimleri bilgilerini geliştirirken alacakları kararlarda, fen bilimleri alanının ağırlıklı olduğu meslekler seçmelerinde, bilimsel yöntem, kavram ve teknikleri hayatları boyunca kullanmalarında büyük bir öneme sahiptir. Buna ek olarak öğrencilerin fen bilimleri öğreniminde teknolojiyi nasıl etkili bir şekilde kullandıklarını belirlemeye alıştuğu, özellikle veri analizi, simülasyonlar ve modelleme gibi alanlarda teknoloji kullanımına vurgu yaptığı da söylenebilir (Anıl, 2010) çünkü PISA için fen bilimleri sadece fen ile ilişkili değildir, fen bilimleri aynı zamanda kültürdür ve entelektüel bir birikim ve kazanımdır. Kısacası fen bilimleri eğitimi almış birey kültür üzerinde dönüştürücü etkisi olan önemli fen fikirlerini ve bu fikirlerin neden dönüştürücü etkisi olduğunu açıklayabilmelidir.

Eğitim Denetimi Nedir?

Aydın'a (2020) göre kuruluşlar, temel amaçlarını belirleyip bunları takip ederek geliştirmek zorundadır. Bu durum denetimin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Denetim, eğitim yönetiminin alt bir bileşeni olarak kabul edilmekte ve işlevini yerine getirerek eğitim hedeflerinin başarıya ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Lekesiz, 2023).

Denetim, sistemin veya örgütün zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında, güçlü yönlerinin ise korunmasında ihtiyaç duyulan uygulamadır (Özcan ve Gülbahar, 2023). MEB'e (2005) göre denetim, yapılan çalışmaların amaçlara ve temel ilkelere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, etkililiğini, ekonomikliğini ortaya koyma, değişim ve gelişime yönelik öneriler hazırlama ve rehberlikte bulunma sürecidir. Bu sebeple denetimin örgütün ve personelin gelişimine yönelik bir eylem olduğu belirtilmektedir.

Eğitim denetimi ise, öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için okul yöneticileri ile eğitim denetmenleri tarafından yapılan gözlem, tartışma ve karar verme sürecidir (Olorode ve Adeyemo, 2012). Eğitim denetimi sadece var olan durumu belirli şartlara göre değerlendirmek ve buna uygun gerekli önlemler almak değildir. Eğitim denetimi, asıl hedefi iyileştirmek ve geliştirmek olan bir süreçtir (Özmen ve Güngör, 2008) ve bu bağlamda PISA gibi uluslararası bir sınavda bazı ülkelerin başarı sıralamasında sürekli üst sıralarda yer almalarında eğitim denetimi uygulamalarının etkisinin olduğu düşünölmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada araştırma amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizinde temel yaklaşım, incelenmesi amaçlanan olgu(lar) ile ilgili bilgi içeren elektronik ve yazılı kaynakların araştırma amacına uygun olarak analiz edilmesidir

(Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada öncelikle eğitim denetimleri inceleme konusu yapılacak ülkeler belirlenmiştir. Ülkelerin belirlenmesinde son üç PISA sınavında (2015, 2018 ve 2022) bütün alanlarda OECD ortalaması üzerinde başarı göstermek kriter olarak değerlendirilmiş ve bu ülkelerin Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda olduğu belirlenmiştir. Söz konusu ülkelerin denetim sistemlerini konu alan kitap, tez, makale, uluslararası rapor ve mevzuatlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz aracılığı ile ulaşılan doküman ve kaynaklar daha önceden belirlenen temalar ve başlıklar doğrultusunda sırası ile kategorilere ayrılmış, daha sonra ulaşılan veriler analiz edilerek betimlenmiş ve yorumlanarak aktarılmıştır (Çeken ve Eş, 2013; Karasar, 2012). Ülkelerin eğitim denetim sistemlerini karşılaştırma aşamasında özellikle benzerlik ve farklılıkların vurgulanmasına dikkat edilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında hem ulusal hem de uluslararası hakemli dergilerde ilgili ülkelerin eğitim sistemi ve denetimini konu alan makaleler ve yine ilgili ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen kitap ve tezlere ulaşılmıştır. Bu aşamada veri güvenliğini sağlayabilmek için özellikle internet kaynaklarında yazar ve tarih bilgisinin olmasına ve OECD gibi kurumların raporlarının kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Çin'de Eğitim Denetimi ve PISA

Çin'de eğitimin temel hedefi, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ve pratik becerilerini geliştirerek, ahlaki değerlere sahip, kültürlü, disiplinli, etik normlara uygun ve çeşitli açılardan gelişmiş bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemi, sosyal sorumluluk sahibi liderlerin ve geleceğin öncülleri olarak rol alabilecek öğrencilerin yetişmesine odaklanmaktadır (Aımatı, 2023).

Çin'de eğitim denetimini yapan kurum, 1986 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde kurulan Milli Eğitim Müfettişliği'dir. Bu kurumun ismi 2016 yılında değiştirilerek Eğitim Denetleme Bürosu olmuştur. Çin'de eğitim denetim sistemi dört idari düzeyden oluşmakta ve tüm eyaletleri kapsamaktadır. Eğitim Denetleme Bürosu'nun görevi eyalet yasalarının düzenlenmesi (bakanlığın belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi beş veya on yıllık planlarını oluşturmak) (Tanrısevdi ve Kıral, 2018), uygulanan ilke ve politikalarının izlenmesi ve incelenmesinin dışında alt düzey kurumlara geri bildirimler yapmak ve onları değerlendirmektir (Coşkun ve Çelikten, 2020). Uygulanan her denetim sonrasında okullara ve alt düzey kurumlara geri bildirimler iletilmekte ve denetim sonuçları kamuya da açıklanmaktadır. Böylece yayınlanan bu eğitim raporları hükümetin gelecek dönemdeki çalışmaları için referans işlevi görmektedir (OECD, 2016a).

Genel denetimlerin haricinde bazı konulara odaklı özel denetimler de yapılmaktadır. Özel denetim konuları güncel sorunları içeren konular olarak belirlenmektedir. Dört özel denetim konusu mevcuttur. Bu konulardan üçü kırsal alanlarda yapılan eğitim ile ilgilidir. Birincisi yoksul bölgelerdeki okul binalarının iyileştirilmesidir. İkincisi, kentsel ve kırsal alanlar arasında performans farklılıklarını azaltmaya, iyileştirmeye yönelik daha adil bir düzeyde zorunlu eğitimin geliştirilmesidir. Üçüncüsü, kırsal alanlarda öğrenciler için iyi bir beslenme programıdır. Dördüncüsü ise okul otobüslerinin yani ulaşımın güvenliğidir. Bu konunun özel denetime tabi olmasına birkaç otobüs kazasının yaşanması sebebiyet vermiştir (Tanrısevdi ve Kıral, 2018).

Çin'de her ay her okulda denetimi gerçekleştirmesi için müfettiş görevlendirilmektedir. Her üç ayda bir rotasyonla müfettişlerin görev yaptığı okullar değiştirilmektedir. Önceki yıllarda müfettişlik görevini emekli olan öğretmenler yaparken son yıllarda denetim yaklaşımları konularında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmen ve yöneticiler görevlendirilmeye başlanmıştır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2011). Ayrıca Çin'de eyaletler ve belediyeler, iyileştirilmesi gereken okullara yardım etmek için sistemler geliştirmektedir. Şanghay eyaleti denetim sistemleri geliştirmede lider olmuştur (Coşkun ve Çelikten, 2020). Şanghay Belediye Eğitim Komisyonu, Güçlendirilmiş Yönetim Programı kapsamında, performansı yüksek olan okullar ile düşük performanslı okulları kendi başvuruları doğrultusunda eşleştirmektedir. Bu eşleştirme ile yüksek performanslı okuldaki yönetici ve öğretmenlerin düşük performanslı okulda haftada birkaç gün geçirmeleri istenmektedir. Bu geçirilen süre zarfında düşük performanslı okul yönetici ve öğretmenlerine teknik destek ve koçluk sağlanmaktadır (Tanrısevdi ve Kıral, 2018). Yapılan bu düzenleme genel olarak iki yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Bu çalışmalar sonunda rehberliğe ihtiyacı olduğu düşünülen öğretmenlere, en az üç yıllık bir süreç için, rehber ataması yapılır. Bu öğretmenlerin performanslarını iyileştirmek için meslektaşlarından destek almaları sağlanmaktadır. Şanghay eyaleti aynı zamanda düşük performanslı okulların ihtiyaçlarını gidermek için maddi kaynak da sağlamaktadır (NCEE, 2011).

Çin'in eğitim denetim sistemi reformdan geçirilmektedir. Denetim sistemindeki reform, devletin eğitimdeki yönetim rolünü dönüştürmede önemli bir adım olarak görülmektedir. Diğer bir taraftan bu reform eğitimin gelişimsel hedeflerine ulaşılmasında önemli bir yol olmaktır (OECD, 2016a). Yapılan bütün bu çalışmalar Çin'in PISA sınavında ilk 10'a girmesini sağlamaktadır (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018). Çin'in ilk defa Şanghay eyaleti ile 2009 yılında katıldığı PISA sınavında sıralamada birinci olduğu görülmektedir. Ayrıca 2012 PISA sonuçlarına göre de matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında birinci sırada yer almaktadır (OECD, 2014). Matematik okuryazarlığı alanında Hong Kong (Çin) 561 ortalama puan ile 3.sırada yer almaktadır. Ortalama puanları sırasıyla 560 ve 538 olan Tayvan (Çin) ve Makao (Çin) da oldukça başarılıdır. Aynı başarı okuma becerileri ve fen okuryazarlığı alanında da görülmektedir. Hong Kong okuma becerileri alanında 545 ortalama ile 2.sırada yer alırken 523 ortalama ile Tayvan 7.sıradadır. Fen okuryazarlığı alanında 2.sırada yer alan Hong Kong'un ortalama puanı 555'tir (MEB, 2013).

Sınava 2015 yılında katılan eyalet sayısında artış gözlemlenmektedir. Katılan eyaletler arasında Jiangsu, Guangdong ve Pekin yer almaktadır (OECD, 2018a). Buna ek olarak Tayvan, Makao ve Hong Kong da Çin adı altında sınavda değerlendirilmiştir. OECD'ye (2016a) göre PISA 2015 sınavında sınav katılan ülkelerin fen okuryazarlığının ortalama puanı 518, matematik okuryazarlığının ortalama puanı 531 ve okuma becerileri ortalama puanı 494'tür. Oldukça başarılı sonuçlar elde etmiş olan Çin, PISA 2015'te matematik becerileri alanında Hong Kong (Çin) 548 ortalama puan ile 2.sırada, Makao (Çin) 544 ortalama puan ile 3.sırada, Tayvan (Çin) 542 ortalama puan ile 4.sırada ve Çin Halk Cumhuriyeti 531 ortalama puan ile 6.sırada yer almıştır. PISA 2015 sonuçları, Çin adı altında sınava giren eyaletlerin ilk dört sırayı kendi aralarında paylaştığını göstermektedir. Okuma becerileri alanında ise Hong Kong (Çin) 527 ortalama puan ile 2.sırada, Makao (Çin) 509 ortalama puan ile 12.sırada, Tayvan (Çin) 497 ortalama puan ile 23.sırada, Çin Halk Cumhuriyeti ise 494 ortalama puan ile 27.sırada yer almıştır. Fen okuryazarlığı alanında da sıralamaların yüksekliği okuma becerileri ve matematik okuryazarlığından farklı değildir. Fen okuryazarlığı alanında Tayvan'ın (Çin) 532 ortalama puan ile 4.sırada, Makao'nun (Çin) 529 ortalama puan ile 6.sırada, Hong Kong'un (Çin) 523 ortalama puan ile 9.sırada ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin ise 518 ortalama puan ile 10.sırada yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Raporu [PISA 2015 Ulusal Raporu], 2016). Öte yandan Çin'in PISA 2018 fen okuryazarlığı puanı 590, matematik okuryazarlığı puanı 591 ve okuma becerileri puanı ise 555 olmuştur (OECD, 2019b).

PISA 2022 sonuçları değerlendirildiğinde sınava katılan OECD ülkelerinin matematik okuryazarlığı alanındaki ortalaması 472 iken aynı alanda Makao (Çin) ortalamasının 552 olduğu görülmektedir ve Makao bu puan ile matematik okuryazarlığı alanında 2. sırada yer almaktadır. Tayvan (Çin) ortalaması ise 547 dir ve Tayvan bu puan ile 3.sırada yer almaktadır. Benzer başarısı ile Hong Kong (Çin) ise 540 puanıyla 4.sıradadır. OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı alanındaki ortalamasına bakıldığında 485 puan olduğu ve aynı alanda Makao (Çin) 543 ortalama puan ile 3.sırada, Tayvan (Çin) 537 ortalama puan ile 4.sırada, Hong Kong (Çin) 520 ortalama puan ile 7.sırada yer almaktadır. Son olarak OECD ülkelerinin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 476 dır. Bu alandaki başarı yine oldukça dikkat çekicidir ve Tayvan (Çin) 515 ortalama puanı ile OECD ülkelerinin okuma becerileri ortalamasından daha yüksektir ve 5.sırada, Makao (Çin) 510 ortalama puan ile 7.sırada, Hong Kong (Çin) 500 ortalama puan ile 11.sırada yer almaktadır (MEB, 2023). Çin'in PISA 2022 fen okuryazarlığı puan ortalaması 587, matematik okuryazarlığı puan ortalaması 592 ve okuma becerileri puan ortalaması ise 564 olmuştur. PISA sınav sonuçları değerlendirildiğinde dünya nüfusunun %20'sini oluşturan Çin'in (MEB, 2023) eğitim denetimi sistemi ile yaklaşık 250 milyon öğrencisi için sınavın odaklandığı bütün temel yeterli alanlarında ülkenin doğusundan batısına okullar ve bölgeler arası hiyerarşik farkın oluşmasını ve sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisi gibi yapısal sorunları engellediği söylenebilir.

Polonya'da Eğitim Denetimi ve PISA

2009 yılında Polonya'da ülke genelinde bütün eğitim kademelerinde gerçekleştirilen reformlar ile eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Öncelikle eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı özerk bir yapıya dönüştürülmüştür ve yeni bir denetim sistemi uygulamaya konulmuştur. Denetim sisteminde iç ve dış olmak üzere iki denetim birimi hayata geçirilmiştir. Ayrıca iki denetim sisteminin birbirine üstünlüğü olmadığı aksine ikisinin de gerekli olduğu vurgulanmıştır. Reform sürecinde ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğinin sağlanması gözetilmiştir (Çetin ve Konan, 2020).

Oluşturulan dışsal ve içsel denetim birimlerinin farklı sorumluluk alanları bulunmaktadır. Dışsal denetim, Kuratorium (Bölgesel müfettişler birimi) olarak da bilinen birim tarafında yapılmaktadır ve dışsal

denetimin kapsamında eğitimsel görevler yer almaktadır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Örneğin: bu görevler kapsamında eğitimdeki yeniliklerden okulların haberdar edilmesi, okullara ve öğretmenlere eğitimsel faaliyetlerde destek olunması, okullarda eğitim ve bakım koşullarının değerlendirilmesi bulunmaktadır. Bazı durumlarda eğitim denetimine Gmina da (Yerel hükümet yetkilileri) katılmaktadır. Gminalar okulların finansal ve yönetsel denetimlerinden sorumludurlar. Okulların hijyen ve güvenliğinin sağlanması, okul binalarının onarımının yapılması, bölgedeki projelere yatırım yapılması, müfredatın kusursuz uygulanabilmesi için eğitim yardımı sağlanması Gminaların görevidir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016).

Tasarlanan reformun içeriğinde eğitim düzeyinin yükseltilmesi için öğretmen kalitesinin yükseltilmesi gerektiği de bulunmaktadır. Eğitim düzeyi en az yüksek lisans derecesinde olan öğretmenler yetiştirilmektedir. İç denetim önemsenerek okul içi denetimlere öğretmenlerin katılımı sağlanmaktadır (Altınışık, 2021). Öğretmenlik mesleğinin kalitesini yükseltmek, öğretmenlerin işe alınırken seçici ve dikkatli davranmak, öğretmenlere etkili bir eğitim ve erken kariyer desteği vermek, kendi beceri ve yeterliliklerini de yenilemek için düzenli fırsatlar sunmak ülke için oldukça önemlidir (Sakarya Maden, 2014). Okullar ve öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetererek nasıl bir eğitim programı uygulayacaklarına kendileri karar vermektedir. Dolayısı ile öğrenci odaklı programlar benimsenmiştir. Öğretmenler, okul yöneticileri, kütüphaneciler, okul psikologları ve farklı kurumları temsil eden çalışanlardan oluşan ağlar mevcuttur. Bölgenin ihtiyaçları temel alınarak oluşturulan ağlara katılmak için okullar başvuru yapmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak belirli ücretsiz tematik alan ağlarına katılmaları için öğretmenleri yönlendirmektedir. Bu sayede de temel ihtiyaçlar ve disiplinler arası iletişim sağlanmaktadır (Parmaksız ve Yavuz, 2016).

Polonya'da içsel denetimin önemsendiği bilinmektedir. İçsel denetim dış denetimden farklı olarak okul müdürleri tarafından öğretmenlerin işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler yönetsel sorumluluklara sahiptirler ve iç denetim sadece okul içi eğitim süreciyle ilgilidir. Öğretmenlerin performanslarının artırılmasından ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesinden okul yönetimleri sorumludur (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Ayrıca denetim faaliyetlerinin bileşenleri arasında velilerin gözlemleri, öğrenci sınav sonuçları, çevrimiçi izleme çalışmaları da bulunmaktadır (Çetin ve Konan, 2020).

Polonya eğitimde gerçekleştirdiği reformlar sayesinde PISA sınavlarında kendini üst sıralarda göstermektedir (OECD, 2014). Polonya, PISA 2012 sonuçlarına göre toplam 65 katılımcı arasından okuma becerileri alanında 518 ortalamayla 10. sırada, matematik okuryazarlığı alanında 518 ortalamayla 13. sırada, fen okuryazarlığı alanında ise 526 ortalamayla 9. sırada yer almıştır (MEB, 2013). OECD'nin (2018b) verilerine bakıldığında ise 2015 PISA sonuçlarında okuma becerilerinde 506 ortalamayla 13. sırada, matematik okuryazarlığında 504 ortalamayla 17. sırada, fen okuryazarlığı alanında ise 501 ortalamayla 22.sırada yer aldığı gözlemlenmektedir (MEB, 2016). OECD (2018a) raporları incelendiğinde Polonya'da öğrencilerin %85'nin okuma becerilerinde önemli ölçüde yüksek seviyelere ulaştığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin bir metindeki ana fikri belirleyebildiklerini, istendiğinde metinlerin amacı üzerinde derinlemesine düşünebildiklerini göstermektedir. Bu öğrenciler karmaşık durumları matematiksel olarak modelleyebilmektedirler. Dahası uygun problem çözme stratejilerini seçerek değerlendirmeler yapabilecek seviyelere ulaştıkları yorumu yapılabilir. Polonya'daki öğrencilerin yaklaşık %86'sı fen bilimlerinde bilimsel olgular için doğru açıklamayı tanıyabilmektedir (OECD, 2018b) ve bu bilgileri bir sonucun geçerli olup olmadığını belirlemek için kullanacak düzeydedirler. 2018 PISA verilerine bakıldığında ise Polonya'nın okuma becerileri puan ortalamasının 512, matematik okuryazarlığı puan ortalaması 516 ve fen okuryazarlığı puan ortalaması ise 511 olmuştur (OECD, 2019b). 2022 PISA sınavı sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasındaki başarı sıralamasına bakıldığında Polonya'nın matematik alanında 515 ortalamayla 11.sırada, fen alanında 511 ortalamayla 13.sırada, okuma alanında ise 512 ortalamayla 12.sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2023).

Polonya'nın 2009 yılından beri uygulamaya koyduğu eğitim sistemindeki sıkı denetimlerin başarıyı da beraberinde getirdiği söylenebilir. Polonya özellikle 2009 yılında yapmış olduğu reform ile eğitim denetimini iç ve dış olmak üzere ikiye ayırmış olmakla birlikte burada amaç birini diğerine üstün kılmak değil aksine iki sistemin de gerekli olduğuna odaklanmak olmuştur. İç denetim ile okul yöneticilerinin sınıf içinde olup bitene odaklanarak eğitimin amaçlarına sınıf ortamında ne derece ulaşıldığı ve ulaşılması önündeki engellerin tespit edilerek öğretmene mesleki rehberlik sunulması sağlanmaktadır. Öğretmene sunulacak mesleki rehberlik alanlarının belirlenmesinde velilerin ve öğrencilerin geribildirimleri de dikkate alınarak sürece bütün paydaşların katkısı değerlendirilmektedir. Dış denetim ile de bakanlık denetçilerinin okulu değerlendirmesi sağlanarak hazırlanan rapor bütün eğitim paydaşları ile paylaşılmaktadır. Böylece

eğitim denetimi kendi içinde Şeffaflık ve bütünlük gösterirken okul temelli stratejilerin hazırlanması da gerçekleŐebilmektedir.

Estonya’da Eğitim Denetimi ve PISA

Estonya’da denetimin asıl amacı, kaliteli eğitim alınmasını, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkinliğini sağlamaktır. Denetim özel okullarda, belediye ve devlet okullarında yapılmaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, mesleki eğitim okulları, yükseköğretim kurumları ve okul sonrası faaliyet sağlayan tüm okullarda denetim yapılmaktadır (Güzel, 2023). The Standing International Conference of Inspectorates-Daimî Uluslararası Teftiş Kurulları Birliği’ne [SICI], (2018) göre bakanlığın teftiş işlerini yürüten Dış Değerlendirme Departmanının görev ve amacı; “Bakanlığın dış değerlendirme departmanı, eğitim ve gençlik çalışmaları için bir dış değerlendirme sistemi geliştirir; kaliteyi sağlamaya yardımcı olan faaliyetleri planlar ve koordine eder; dış değerlendirme alanında mevzuatın detaylandırılmasını organize eder; (kendi faaliyet alanında) eğitim ve gençlik çalışmaları alanındaki uzmanlara danışmanlık yapar; eğitim kurumları üzerinde denetim yapan yetkililere tavsiyelerde bulunur ve onların işbirliğini koordine eder. Ayrıca dış değerlendirme alanında uluslararası kuruluşlarla işbirliğini koordine eder.” Őeklinindedir. Dolayısıyla denetimlerin Őeffaflıđı arttırmak, yönetim kontrollerini değerlendirmek, finansal doğruluğu sağlamak ve genel olarak bir örgütün işleyişini güçlendirmek için gerçekleştirildiği söylenebilir.

Resmî denetimin ana yöntemleri çeşitli unsurları içermektedir. Bu unsurlar arasında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gözlemlenerek analiz edilmesi, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı olarak değerlendirilmesi, okul yönetimi, öğretmenler, okul yönetim kurulu üyeleri ve öğrencilerle tartışmalar, öğrencilerin çalışma kitaplarının analizi, okulların iş planları, çalışanların iş görevleri, iş sözleşmeleri ve diğer materyaller yer almaktadır (Kasapçopur, 2007). Resmî denetimi yapan müfettiş, ile yönetimi, belediye ve eğitim kurumundan gerekli tüm bilgileri alarak; müdüre bilgi verdikten sonra derslere ve eğitim etkinliklerine katılmaktadır. Ayrıca müfettişler, müdürlerin, öğretmenlerin, okul yönetim kurulunun ve öğretmenlerin toplantılarına da eşlik etmektedirler. Müfettişler ile yönetimlerine, belediyelere ve okul müdürlerine eğitim öğretim faaliyetlerinin ve eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadırlar. Bu görevlere ek olarak eğitim kurumu müdürlerinin hukuka aykırı işlemlerini bakanlığa, ile yönetimine ve belediyeye bildirerek durdurma hakkına sahiptirler (SICI, 2016). Ülkede 2006 yılından itibaren eğitimde yoğun denetimler yapıldığı görölmektedir. Dahası okulların iç değerlendirme yapmalarına fırsat verilmektedir. İ değerlendirmeler ile müfredatın kendi içindeki uyum denetlenmekle birlikte daha çok düşük performans gösteren okulların denetiminin yapılmasına yönelik bir anlayış tercih edilmektedir (Güzel, 2023).

Estonya’da eğitim sisteminin yönetimi Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütölmektedir (Ministry of Education and Research, 2018). Bakanlığın görevleri arasında öğretmen yetiştirmek için sistem geliştirmek, yönetimin finansal boyutunu yürütmek, ulusal gelişim planı hazırlamak yer almaktadır (Kasapçopur, 2007). Yerel yönetimlerin de eğitim-öğretim sürecinde sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklara; okul öncesinden liseye kadar öğrencilerin eğitime devamlılığını sağlamak, öğrenci gelişim programları uygulamak, kendi yetkileri altındaki okul müdürlerini atamak ve görevden almak, bireysel eğitime ihtiyacı olan bireylere yardım etmek örnek olarak verilebilir (Eurydice, 2018). Bütün bu çalışmaların amacı Estonya’da eğitim sisteminin kalitesini ve niteliğini geliştirebilmektir. Ancak Estonya hükümetinin eğitimin niteliğini arttırmada öncelikli olarak ele aldığı konuların başında öğretmenlik mesleğinin geleceği yer almaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesine oldukça dikkat edilmektedir (OECD, 2018b).

Estonya’nın, PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren ölkelerden biri olması nedeniyle öğretmen eğitiminin nitelikli ve eğitim denetim sisteminin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmen eğitimi toplumun gelişmesi için temel konulardan biri olarak görölmektedir (Dal, Tekin ve Kıral, 2019). Eğitim denetimi ise eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirmesi ve etkililiği için oldukça önemlidir (Özcan ve Gülbahar, 2023).

Estonya’da kurum teftişlerinin dış denetim ile sağlanması PISA başarının artmasında önemli bir yere sahiptir (İleri, Ahışa ve Karamustafaoğlu, 2017). Estonya’da müfettiş olma kriterlerine bakıldığında öğretmen ve yöneticilik deneyiminin 5 yıl olma Őartı olduğu görölmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim Őartı da bulunmaktadır. Estonya’da rutin hizmet içi eğitimler dışında sadece iş başında yetiştirmenin etkin olduğu söylenebilir (Dal vd., 2019).

Estonya’da eğitim ve eğitim denetimi alanında yapılan çalışmaların yansıması PISA’da bütün alanlardaki sıralamalarda kendini göstermektedir. Estonya 2012 PISA sınavında fen okuryazarlığı alanında

541 ortalama puan ile 6.sırada, matematik okuryazarlığı alanında 521 ortalama puan ile 11.sırada kendine yer bulurken; okuma becerileri alanında 516 ortalama puan ile 12.sırada yer almaktadır (MEB, 2013). 2015 PISA sınavında ise ülke okuma becerilerinde 519 ortalamayla 6.sırada, matematik okuryazarlığında 520 ortalamayla 9. sırada, fen okuryazarlığında 534 ortalamayla 3. sırada yer almaktadır (MEB, 2016). PISA 2015 sonuçları değerlendirildiğinde Estonya'nın bütün alan sıralamalarında ilk on içinde olduğu görülmektedir. 5316 öğrencinin katılmış olduğu 2018 PISA sınavında (Koçak, 2022), Estonya matematik okuryazarlığı alanında 523 ortalamayla 8.sırada, okuma becerilerinde 523 ortalamayla 5.sırada ve fen okuryazarlığı alanında 530 ortalamayla 4.sırada yer almaktadır (MEB, 2019). Estonya'nın 2015 PISA sonuçları 2012 sonuçları ile karşılaştırıldığında bütün alanlarda hem ortalama puanlarını hem de sıralamadaki yerini yükselttiğini söylemek mümkündür. 2022 PISA sınavı sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasındaki başarı sıralamasına bakıldığında Estonya matematik okuryazarlığı alanında 520 ortalamayla 3.sırada, fen okuryazarlığı alanında 527 ortalamayla 3.sırada, okuma becerileri alanında 527 ortalamayla 4.sırada yer almaktadır (MEB, 2023). PISA 2022 ortalamaları ve sıralamadaki yeri ise geçmiş iki PISA (2012, 2015) sınavı ortalamalarında ve sıralamasından çok daha yüksektir.

Kanada'da Eğitim Denetimi ve PISA

Kanada'da eğitim denetimi yapan kişiler, Kanada eyalet eğitim dairelerinde çalışan resmi görevlilerdir. Bu görevlilerin genellikle iki temel amaçları bulunmaktadır. İlk olarak okulların performansını değerlendirmek, okul kurullarının işleyişlerini izlemek ve öğretmenlerin etkinliğini değerlendirmek gibi denetim faaliyetlerini yürütmektedirler. Denetimin ikinci amacı ise eğitimi geliştirmek, öğretim yöntemleri konusunda danışmanlık sağlamak ve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmek gibi öğretimsel iyileştirme faaliyetlerine katkıda bulunmaktır (Yazıcı, 2020).

Kanada'da eğitim denetimi, öğretmen performansını değerlendirme üzerine kurulmuştur. Bu değerlendirme süreci okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Denetimin temel amacı, ceza vermek veya kariyer basamaklarını etkilemek yerine sürekli gelişimi teşvik etmektir. Bu süreç genellikle beş yılda bir olmak üzere gözlem ve değerlendirmeler içermektedir. Ancak düşük performans sergileyen öğretmenler için denetim ve gözlem sıklığı arttırılmaktadır. Öğretmenlerden, yıllık hedeflerine ulaşabilmek için mesleki gelişim planı hazırlamaları istenmektedir. Bu süreçte okul müdürü, öğretmenlere planlama ve hedeflerine ulaşma konularında koçluk yapmaktadır. Bakanlık, üstün başarı gösteren veya bilimsel alanda çalışan öğretmenleri ödüllendirmektedir (Paksoy, 2020).

Kanada'da okul müdürlerine daha etkili ve tarafsız bir denetim gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla özel eğitimler verilmektedir. Bu yaklaşımın temel nedeni, denetimin kişisel gelişimle sıkı sıkıya bağlı olan alan bilgisi ve pratik uygulamaları içermesidir. Bu eğitimler, okul müdürlerine denetim pratiklerini güncel pedagojik yeniliklerle bir araya getirerek geliştirme fırsatı sunmaktadır (Balıdede, 2012). Ayrıca etkili denetimin gerçekleşmesi için okul ortamının açık, güvenilir, saygıya dayalı, adil ve iş birliğine açık bir ortam oluşturulmasının okul müdürünün sorumluluğunda olduğu vurgulanmaktadır (Konan vd., 2018). Denetim görevinin, yönetsel yoğunluk ne olursa olsun bir program dahilinde gerçekleştirilmesi gerektiği öne çıkarılmaktadır. Değerlendirmelerin tarafsız ve nesnel ölçütlere dayandırılması, sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerin öğretmenle paylaşılması gerektiği önemle belirtilmektedir (Demirbilek, 2022).

Kanada'da öğretmen denetimi ve sınıf denetimi okul müdürleri kanalıyla yürütülmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin derslerine birkaç defa girmekte ve gözlem yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler görev yaptıkları illerdeki il eğitim bakanlıklarının kurallarına uymak durumundadır (Yurtkurt ve Kırıl, 2019). Ek olarak Kanada'da eğitimi denetleyen kişiler eyalet eğitim dairelerinin memurlarıdır ve bu kişilerin iki görevi vardır. Birincisi okulların çalışmalarını değerlendirmek, okul kurulunun çalışmalarını izlemek ve öğretmenleri değerlendirmektir. İkinci görevi; öğretimi geliştirmek, öğretim yöntemleri konusunda danışmanlık yapmaktır (Sağlam vd., 2022).

Kanada eğitim alanında oldukça dikkat çeken bir ülkedir. Okul öncesi eğitimden itibaren tüm çocukların yaratıcı düşüncelerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturulmaktadır ve bireysel farklılıklara uygun eğitimin sunulması oldukça önemlidir (Güven ve Gürdal, 2013). Her çocuğa güvenli ortamda olduğunu hissettirme, meraklı ve araştırmacı olmalarını destekleme, farklılıklara saygı duymalarını sağlamak gibi özellikler kazandırmak amaçlanmakta (Aydın vd., 2022) ve oyun temelli eğitime önem verilmektedir. Ayrıca ailelerin çocukları konusunda en etkili unsur oldukları ve eğitiminde önemli bir rol üstlendikleri vurgulanmaktadır (Avcı ve Ateş, 2023). Kanada 2012 PISA sınavında matematikte okuryazarlığı 518 ortalama puan ile 14.sırada, fen okuryazarlığı alanında 525 ortalama puan 10.sırada ve okuma becerileri alanında 523 ortalama puan ile 8.sırada yer almıştır (MEB, 2013). Kanada'nın 2015 PISA fen okuryazarlığı

puan ortalaması 528, okuma becerileri puan ortalaması 527 ve matematik okuryazarlığı puan ortalaması 516 olmuştur (OECD, 2016a). 2018 yılında yapılan PISA sınavında ise fen okuryazarlığı alanında (518 puan) 8.sırada, okuma becerileri alanında (520 puan) 6.sırada ve matematik okuryazarlığı alanında (512 puan) 12.sırada yer aldığı görölmektedir (MEB, 2019). Kanada'nın 2012 ve 2018 PISA sonuçları değerlendirildiğinde 2018 ortalama puanları ve sıralaması bütün alanlarda yükseliş göstermiştir. Son olarak 2022 yılında yapılan PISA sınavında OECD ölkeleri arasındaki başarılarına bakıldığında fen okuryazarlığı alanında 516 ortalama puan ile 4.sırada yer alan Kanada, okuma becerisi alanında 514 ortalama puan ile 5.sırada ve matematik okuryazarlığı alanında 511 ortalama puan ile 5.olmuştur (MEB, 2023). Ölkemizin uygulamış olduğu hem öğretmen yetiştirme hem de eğitim denetimi uygulamalarının katıldığı her PISA sınavında bütün alanlarda tutarlı ve istikrarlı yükselişinin nedeni olarak görölebilir.

Kanada sahip olduğu federal yapı nedeni ile eğitim sistemi merkezi yapılanma yerine eyaletlerin kendi eğitim sistemlerini uyguladığı birden fazla eğitim sisteminin bir araya gelerek oluşturduğu sistemler bütünüdür. Dolayısı ile eğitim sisteminin yerelleştiği vurgusu yapılabilir. Bu yerelleşmenin sonucu olarak her eyalet kendi değerlendirme kriterleri doğrultusunda eğitim denetimi faaliyeti uygulamaktadır. Bununla birlikte uluslararası ve özel okulların akredite edilmesi amacı ile dış denetim de uygulanmaktadır. Eğitim denetimi bu yönü ile ikiye ayrılmış olsa da iki denetim de eğitimin amaçlarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesi için uygulanmaktadır ve bu uygulamaların olumlu sonuçları PISA değerlendirmelerinde görölmektedir. Öte yandan öğretmen performansının belirlenen yerel standartlar çerçevesinde değerlendirilme sorumluluğunun okul müdürlerinde olması ve okul müdürlerinin de okul kurullarına karşı sorumluluğunun olması çoklu hesap verebilirliğin işareti olarak değerlendirilebilir. Çoklu hesap verebilirliğin PISA sonuçlarındaki olumlu yansımaları ölkedeki eğitim denetim sisteminin başarısı olarak da görölebilir.

İrlanda'da Eğitim Denetimi ve PISA

İrlanda'da eğitimden Eğitim ve Bilim Bakanlığı sorumludur. Bu bakanlığın görevi, öğretim programları, ders kitapları ve ulusal sınavlar gibi eğitim politikalarının değişik boyutlarını düzenlemektir ve bakanlık eğitimi temel bir insan hakkı olarak kabul etmektedir (Eş ve Sarıkaya, 2010). İrlanda'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın bir bölümü de Teftiş Kurulu'dur. Teftiş Kurulu bir başmüfettiş tarafından yönetilmektedir ve bu başmüfettişin iki yardımcısı vardır. Bunlardan birisi ilköğretimden diğeri ortaöğretimden sorumludur (Kasapçopur, 2007). Teftiş Kurulu üç bağımsız bölümlerle birlikte bakan ve sekreter yetkileriyle donatılmış olarak çalışmaktadır. Bunlar; ilköğretim (birinci kademe ve özel eğitim), ortaöğretim ve pedagoji servisedir. Bakanlık ile okullar arasındaki bağlantıyı müfettişler sağlamaktadır. Müfettişlerin görevleri: öğretmenleri değerlendirmek, sınavları ve müfredatı planlamak, hizmetiçi eğitim kurslarına katılmak, eğitim bölümünün sorumluları ile öğretmenlerin görüşmelerini sağlamaktır (Kasapçopur, 2007).

İrlanda'da okullar kendi performanslarını değerlendirmektedir. Okullar bu değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenme deneyimlerine, öğrenme çıktılarına ve öğretmenlerin uygulamalarına göre yapmaktadır. Bu sebeple okul müdürleri ve yönetim kadroları tarafından okullardan veriler toplanmakta, okulların zayıf yönlerinin geliştirilmesi için eylem planları hazırlanmaktadır. Veriler toplanırken ailelerin ve öğrencilerin görüşleri alınmakta ve ulusal test sonuçları değerlendirilmektedir. Okulların öz değerlendirme kapasitelerini geliştirmek için çeşitli stratejiler belirlenmektedir (Nayır ve McNamara, 2014). Bu stratejiler, ihtiyaçlara cevap verme, öz değerlendirme stratejisi geliştirme, ulusal izleme ve destek, geri bildirim sistemi, uygulamanın değerlendirilmesi ve yeniden geliştirme-iyileştirme stratejilerini oluşturmaktadır (O'Brien, 2011). Öte yandan İrlanda'da nitelikli bir iş gücüne sahip olabilmek için okullarda bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimine önem verilmektedir. STEM eğitimi ilköğretimin ilk yıllardan başlayarak sonrasına kadar devam etmektedir. İrlandalı öğrencilerin uluslararası STEM değerlendirmelerindeki performansının gelişmiş ölkelerdeki öğrencilerin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Arslan ve Arastaman, 2021).

İrlanda, PISA 2015 sonuçlarına göre matematik alanında (504 puan) 18. sırada, fen bilimlerinde (503 puan) 19. sırada ve okuma becerileri alanında (521 puan) 7. sırada yer almaktadır. Buna rağmen öğrencilerin performansı STEM performansı iyi sayılan ölkelerdeki öğrencilerin sonuçları ile kıyaslandığında önemli derecede daha zayıf olduğu belirtilmektedir (Ireland Department of Education and Skills, 2017). Bunun üzerine İrlanda, formal eğitimden informal eğitime erken çocukluk eğitiminden başlayarak STEM öğrenme ortamlarını düzenleme yolunda adımlar atmıştır (Arslan ve Arastaman, 2021). Özellikle erken çocukluk dönemindeki eğitimize dezavantajlı grupların katılımına, öğretmen eğitimine

önem vermiştir. Bu sürecin desteklenmesi amacı ile iş dünyasının, kamu sektörü kuruluşlarının, araştırma kuruluşları ve bakanlık birimlerinin görev paylaşımına dair planlamalar yaptığı görülmektedir (O'Brien, 2011). Araştırma verilerinin raporlanarak ve süreç denetimi yapılarak sürecin kalite denetiminin yapılmasına yönelik mekanizmalar kurulmuştur. Bu araştırma verilerinde STEM öğretimi, katılım oranları, öğrenme ve değerlendirme, kazanım, STEM'e dair tutumlar, mezun sayıları gibi veriler yer almaktadır (Ay ve Seferoğlu, 2020).

2018 PISA sonuçlarına göre ise İrlanda, okuma becerilerinde 518 ortalama puanla 8.sırada, matematik okuryazarlığında 500 ortalama puanla 21.sırada ve fen okuryazarlığında ise 496 ortalama puanla 22.sırada yer almaktadır (MEB, 2019). Ulaşılan sonuçlara göre, öğrenci başına yapılan eğitim harcaması ile PISA sonuçları arasında pozitif bir ilişkinin olduğundan bahsedilmektedir (Keleş, 2020). 2022 PISA sonuçlarına göre İrlanda'nın, OECD ülkeleri arasındaki başarı sırası matematik okuryazarlığı alanında 497 ortalama puan ile 7., fen okuryazarlığı alanında 501 ortalama puan ile 8., okuma becerileri alanında 518 ortalama puan ile 1.sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2023). PISA sınavlarında değerlendirilen alanlarda elde edilen ortalamaların ve sıralamaların tesadüfen gerçekleşmediği eğitim sisteminin işleyişi ve sonuçlarının değerlendirildiği eğitim denetiminin etkili olduğu söylenebilir çünkü eğitim denetimi kapsamında İrlanda, PISA'daki başarılarını arttırmak için bölge bazında rapor hazırlama, program geliştirme gibi düzenlemeler yapmaktadır. Ayrıca öğretmene kılavuzluk eden kitapçıklar gibi iyileştirme çalışmalarına da yer vermektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

İrlanda eğitim denetimi sisteminin çok merkezli (bölgesel ve okul tabanlı denetim) denetim ağı, işbirliğinin sağlanmasını (bölgeler ve okullar arasında), öğretmenlere mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri için etkinlik fırsatları sunması ve bütün bunların sonucu olarak iyileştirilmiş öğrenci performansını sağlaması ülkenin PISA değerlendirmelerindeki başarısını açıklayabilir. İrlanda da okullara yüksek standartlar ve kalite kazandırmak için okul çalışmalarının tamamının okul etiği, yönetim kalitesi, öğrenme ve öğrenmenin niteliğinin denetlendiği bütüncül bakışla gerçekleştirilen genel denetimin eğitimin çıktı kalitesine olumlu yansıdığı görülmektedir.

Aşağıda bu çalışmada inceleme konusu yapılan ülkelerin 2015, 2018 ve 2022 PISA sınav performansları okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında almış oldukları puanlar ile ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 1. Çin, Polonya, Estonya, Kanda ve İrlanda'nın 2015, 2018 ve 2022 PISA Okuma Becerileri Puanı

Ülke	PISA 2015 Okuma Becerileri	PISA 2018 Okuma Becerileri	PISA 2022 Okuma Becerileri
Çin	494	555	564
Polonya	506	512	512
Estonya	519	523	527
Kanada	527	520	514
İrlanda	521	518	518

Tablo 2. Çin, Polonya, Estonya, Kanda ve İrlanda'nın 2015, 2018 ve 2022 PISA Matematik Okuryazarlığı Puanı

Ülke	PISA 2015 Matematik Okuryazarlığı	PISA 2018 Matematik Okuryazarlığı	PISA 2022 Matematik Okuryazarlığı
Çin	531	591	592
Polonya	504	516	515
Estonya	520	523	520
Kanada	516	512	511
İrlanda	504	500	497

Tablo 3. Çin, Polonya, Estonya, Kanda ve İrlanda'nın 2015, 2018 ve 2022 PISA Fen Okuryazarlığı Puanı

Ülke	PISA 2015 Fen Becerileri	PISA 2018 Fen Becerileri	PISA 2022 Fen Becerileri
Çin	518	590	587
Polonya	501	511	511
Estonya	534	530	527
Kanada	528	518	516
İrlanda	503	496	501

Tartışma ve Sonuç

Eğitim, bireylerin kişisel gelişimi ve toplumların ilerlemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak günümüzde, eğitimin sadece bireyin bilgi ve beceri kazanımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyal beceriler, eleştirel düşünme yetisi ve küresel vatandaşlık gibi önemli unsurları da içermesi gerektiği giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Dinçer, 2003). Bu nedenle, eğitim sisteminin etkinliği ve başarısı sadece öğrencilerin akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda bu geniş kapsamlı hedeflere ulaşmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Aktan, 2012). Ulusal ve uluslararası düzeyde, pek çok kuruluş bu bağlamda eğitim çıktılarını değerlendirmekte ve bu değerlendirmeleri kullanarak eğitim sistemlerini geliştirmeye katkı sunmaya çalışmaktadır (Kaya, 2017). Bu değerlendirme kuruluşlarının başında, OECD ve aynı zamanda düzenlemiş olduğu dünya genelinde büyük bir etki yaratan PISA sınavı gelmektedir. Bu sınavın sonuçları, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve analiz etmek için kullanılmaktadır. OECD, PISA sonuçlarını inceleyerek ülkeler arasında en iyi uygulamaları belirlemeye çalışmakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Güner, Çelebi, Kaya ve Korumaz, 2014). Bu nedenle, PISA sonuçlarının, ulusal düzeyde eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir referans noktası haline geldiği söylenebilir.

Son üç PISA sınavı döneminde (2015, 2018, 2022), bazı ülkelerin eğitim sistemlerinin istikrarlı bir şekilde OECD ortalamasının üstünde performans sergilediği gözlemlenmektedir. Bu ülkeler arasında Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkeler öne çıkmaktadır. Bu ülkeler, sınavın bütün değerlendirme alanlarında OECD ülkeleri ortalamasının üzerindeki ortalama puanları ile dikkat çekmektedirler (OECD, 2019b). Bu durum, söz konusu ülkelerin eğitim sistemlerinin geniş bir yelpazede başarılar elde ettiğini ve öğrencilerinin akademik yetkinliklerinin yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerilerinde de üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu başarıları göz önüne alınarak, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaç ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını, çıktılarının niteliğini ve sistemin geliştirilmesi gereken yönlerini tespit ederek önlem alan eğitim denetim sistemleri bu çalışmanın inceleme konusu olmuştur. Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda'nın eğitimdeki başarılı performanslarının ardında yatan eğitim denetimi faktörü ve bu faktörün uygulamaları sonucunda elde edilen verilerin eğitim politikalarındaki stratejileri nasıl şekillendirdiği irdelenmiş ve bu başarılı uygulamalar birlikte sunulmuştur.

Çin'in PISA sınavı başarıları, eğitim politikalarının ve sıkı denetimin etkisi ile ilişkilendirilebilir. Çin eğitim denetim sisteminin üç ana unsur üzerine temellendirildiği görülmüştür. Bunlardan ilk yüksek standartlar ve hesap verebilirliktir. Çin'in uyguladığı eğitim denetimi yaklaşımı, yüksek akademik standartlar setinin oluşturulması ve bu standartlar setinin sıkı bir şekilde çok yakından takip edilmesi üzerine kurgulanmıştır. Örneğin, okulların eğitim yılı içerisinde kendi hedeflerini belirledikleri, ardından eğitim yılı sonunda öz değerlendirmeler yaparak gelişim düzeylerini değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Çin'deki okul denetimleri, geniş kapsamlı değerlendirmelerin yanı sıra tamamlayıcı ve özel denetimlerle desteklenmektedir. Tamamlayıcı denetimler, okullara ani ve önceden haber verilmeyen ziyaretleri şeklinde yapılmakta olup, bu denetimlerin, okulun normal eğitim-öğretim sürecini aksatmamasına dikkat edilmektedir (Yılmaz, 2017). Özel denetimler ise genellikle eğitim reformlarının izlenmesi veya acil durumlarda gerçekleştirilmektedir. Eğitim uygulamalarının mevzuata uygunluğunu denetlemek, Çin'deki denetim uygulamalarının temel amaçlarından biridir. Yapılan değerlendirmeler, Çin'deki denetimlerin yıl boyunca düzenli aralıklarla ve devamlı olarak yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu denetimler, eğitim kurumlarının yasal düzenlemelere uygunluğunu sağlamak ve eğitim kalitesini artırmak için önemli bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Katıtaş vd., 2019). Ek olarak, okulların ve öğretmenlerin performansı düzenli olarak değerlendirilmeye tabi tutulup ve bu değerlendirme sonucu çoğunlukla kamu ile paylaşılarak eğitim sisteminin hesap verebilirliği korunmaktadır. Çin'in eğitim denetiminde benimsemiş olduğu bir diğer unsur ise öğretmen profesyonel gelişimi ve eğitimidir. Çin'in bu noktada, eğitim sisteminin iç paydaşlarından olan

öğretmenlerin sürekli gelişimini ve eğitimini düzenli denetimler aracılığı ile elde ettiği veriler ışığında geri bildirim uygulamaları ile desteklediği ve gelişim planları tasarladığı görülmüştür. Çin'in değerlendirme uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim yılı başında kişisel hedefler belirledikleri, ardından eğitim yılı içerisinde bu hedefleri gerçekleştirmek için mesleki destek aldıkları ve eğitim yılı sonunda hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerine göre değerlendirildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen değerlendirme sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler gibi çeşitli paydaşların katılımıyla çoklu değerlendirme yapıldığı görülmüştür (Maya ve Yılmaz, 2017). Öğretmen profesyonel gelişimi ve eğitiminin, Çin eğitim sisteminin başarısında önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Son olarak kaynakların ve yatırımların takibi de Çin eğitim denetiminin odak noktalarından biri olmuştur. Kaynakların ve yatırımların günümüzde belirlenen dört özel denetim alanı bulunmaktadır. Bu alanlar; yoksul bölgelerdeki temel eğitim şartlarının sağlanması ve iyileştirilmesi, kırsal ve kentsel alanlardaki eğitim farklılıklarının azaltılması (eğitimde fırsat eşitliği sağlanması), kırsal bölgelerdeki zorunlu eğitim öğrencilerinin beslenme programlarının ve okul servislerinin güvenliğinin sağlanmasıdır (OECD, 2016a). Eğitim yatırımlarının ve kaynaklarının etkin kullanımı denetim uygulamaları ile yakından takip edilerek eğitimde kalite ve eşitlik sağlanmaya çalışılmaktadır.

Çin'in benimsediği yaklaşımdan farklı olarak Polonya eğitim denetimini eğitim reformları, değerlendirme ve geri bildirim ve öğrenci destek sistemleri üzerine temellendirmiştir. Polonya eğitim reformlarına 1999'da başlamış olmasına rağmen bu süreç Polonya için sonlanmış değildir. Reformlar temelde, okulların özerkliklerinin artırılması, öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi ve müfredatın güncellenmesine odaklanmıştır. Okulların özerkliği için Polonya'da bulunan 16 eğitim bölgesi için eğitim müdürleri, bölgesel eğitim yönetiminin lideri olarak bölge başkanı tarafından atanmakta ve eğitim yönetiminden sorumlu olmaktadır. Eğitim müdürlükleri, düzenlemelerle ilgili görüş bildirmek, hizmet içi eğitim planlaması yapmak ve okul konseyleriyle işbirliği yapmak gibi görevleri yerine getirmektedirler. Yerel düzeyde ise, ilçe yetkilileri, özel eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile lise sonrası okullardan sorumludurlar. Yönetim birimi olan Gminalar, kendi bölgelerindeki tüm okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının yönetiminden sorumludur. Eğitim müdürü, ilçelerde ve Gminalar'da eğitimsel rehberlik ve denetimden sorumludur (Eurydice, 2007). Öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi ve müfredatın güncellenmesi ise Ulusal Eğitim Bakanlığı'na aittir (Yıldırım, 2010). Ulusal Eğitim Bakanlığının, ulusal eğitim politikalarını geliştirdiği görülmektedir. Eğitim sisteminin genel sorumluluğu bakan, bakan yardımcısı ve genel müdür tarafından yerine getirilmektedir. Bakanlık, yıllık çalışma takvimini ve eğitim süreçleri ile ilgili metotları belirleme ve sınav hizmetlerini yürütme gibi görevleri yerine getirirken aynı zamanda okullar arası geçişlerle ilgili prosedürleri belirleme ve eğitim-öğretim alanında yasal düzenlemeler yapma gibi sorumlulukları da üstlenmektedir. Polonya eğitim denetim sistemi öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin sağlanmasına da odaklanmaktadır çünkü bu destek hizmetleri ile öğrenci başarısı artırılmaya ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Estonya'nın bir yönü ile Çin bir yönü ile de Polonya'nın eğitim denetim sisteminin önceliklerine paralel öncelikler benimsediği görülmüştür. Örneğin, öğretmen gelişimi ve eğitimi ile Çin eğitim denetimine, eğitimde eşitlik odağı ile hem Polonya hem de Çin denetim önceliklerine yakın durduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan her iki ülkeden farklı olarak Estonya eğitim denetimi süreçlerinde eğitime dijital öğretim yöntemleri ve materyallerinin ve teknolojinin entegrasyonunun denetimini de gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin düzenli denetimden geçirilmesi Estonya'nın PISA başarısının bir diğer nedenidir. Öğretmenlerin sürekli denetimden geçirilmesinin temel nedeni öğretmenlerin eksik yönlerini tespit etmek değildir aksine profesyonel gelişim fırsatları sunmak için veri toplamak ve bu veriler ışığında yüksek kalitede eğitim programlarının hazırlanması olduğu görülmüştür. Estonya'da eğitim sistemi, merkezi otorite olan Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın belirlediği politikalar doğrultusunda yönetiliyor (Eurydice, 2018) olmasına rağmen okullara yöneticiler genellikle yerel yönetimler tarafından atanmaktadır. Atanan yöneticilerin okullardaki yetkileri oldukça geniştir. Örneğin, öğretmenlerin görevlendirilmesi veya işten çıkarılması gibi kararlar, müdürlerin yetki alanı içerisindedir (OECD, 2016b). Dolayısıyla yerel yönetimlerin okul yönetimi üzerinde etkin bir rol oynadığı ve müdürlerin önemli bir karar alma kapasitesine sahip olduğu söylenebilir. Estonya eğitim sistemi içinde, öğretmenlerin performansları okul müdürleri tarafından düzenli olarak denetlenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin izlenmesi ve eğitim kalitesinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016a). Estonya'da eğitim denetiminin, şeffaflık ve katılımcılık prensiplerine dayandığı da tespit edilmiştir. Eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında eğitim sağlayıcılar ve yararlanıcılar arasında olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri değerlendirilmektedir. Bu, eğitim sisteminin tüm

aktörlerinin sürece katılmasını sağlamakta ve alınan kararların daha geniş bir topluluk tarafından benimsenmesine olanak tanımaktadır (Karaer, 2016).

Kanada eğitim denetimi süreçlerinde merkezi olmayan bir yaklaşım benimsemiştir. Hem eğitim sistemi hem de denetim sistemi eyaletler ve yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Yerel yönetimler çoğunlukla denetim görevini okul müdürlerinin gerçekleştirmesini sağlayacak bir yapı geliştirmişlerdir. Okul müdürleri ise genellikle öğretmenlik geçmişine sahip bireyler arasından seçilmektedir (Paksoy, 2020). Kanada, öğrencilerin becerilerinin gelişiminin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklenmesi aracılığı ile olacağı görüşünü uygulamaları ile hayata geçirmekte ve bunu eğitim denetimi aracılığı ile yapmaktadır. Kanada da eğitim denetimi öğretmenlerin mesleki gelişimini odağa almıştır. Eğitimde sürekli iyileştirme, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim önemli bir odak noktası olmuştur. Bu durum öğrencilere nitelikli bir eğitim sunma hedefini güçlendirmektedir. Ayrıca, Kanada'da eğitimde sosyal eşitsizliklere karşı çeşitli önlemler ve destek mekanizmaları da bulunmaktadır. Bu bütüncül ve işbirlikçi yaklaşım, Kanada'nın eğitim sistemini çeşitli ihtiyaçlara uygun, kapsamlı ve etkili bir şekilde yönetmesine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, Kanada'nın PISA başarısı, eğitim sisteminin etkili ve sürdürülebilir bir şekilde öğrenci başarısını teşvik etmeye yönelik çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

PISA sınavında OECD ortalamasının üstünde başarı gösteren diğer ülkelerden olan İrlanda'da ise milli eğitim denetimleri önemli rol üstlenmektedir. İrlanda milli eğitim denetimleri ile okulların performansını düzenli olarak değerlendirerek iyileştirme önerileri sunmaktadır. Bu denetimlerin bir diğer odak noktasının öğretmen eğitimi olduğu görülmüştür. Denetim süreçleri ile öğretmenlerin düzenli mesleki gelişim programlarına katılmaları sağlanmaktadır. Hazırlanan programların temel amacı ise eğitim kalitesinin artırılmasıdır. Uygulamaya konulan bütün bu denetim süreçleri yanında İrlanda, eğitim reformlarına son yıllarda büyük önem vermiştir. Bu reformların kapsamının ise müfredatın güncellenmesi, eğitimde fırsat eşitliği ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi olduğu görülmüştür. İrlanda'da eğitim denetimi kapsamında öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi de yer almaktadır. Bu değerlendirme süreçleri, sınavlara ek olarak öğrenci performansının sürekli ve çeşitli yollarla değerlendirilmesini içermektedir (Kasapçopur, 2007). Bu durumun, PISA sınavlarına katılan öğrenciler arasında daha geniş bir başarı göstergesine ve daha güçlü bir eğitim sistemine yol açtığı söylenebilir.

Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda'nın eğitim denetim sistemlerinin odaklandıkları alanların ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Kanada ve Çin'in eğitim denetim sistemlerinde odaklandıkları hesap verebilirlik politikaları, öğrenci öğrenimi ve okul uygulamalarının olumlu etkileri araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Örneğin Yan (2024), eğitimde yüksek başarıya sahip ülkelerin yapılandırılmış ve sıkı eğitim denetimi sistemlerine sahip oldukları gibi öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve eğitimine önem verdiklerini ve eğitimde esnekliği öne çıkardıkları sonucuna varmıştır. Bu sonuçtan hareketle Çin'de ki yüksek standartların ve sıkı denetimin, Kanada'da ki yerel yönetim esnekliğinin ve profesyonel gelişim yaklaşımlarının PISA performansına katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca Estonya ve Polonya'nın yine eğitim denetimi kapsamında hayata geçirdikleri hesap verebilirlik ve eğitim reformlarının her iki ülkenin PISA puanlarındaki başarılarında önemli iyileştirmeleri sağladığı (Bialecki, Jakubowski & Wiśniewski, 2017) görülmektedir. İrlanda'da uygulanan milli eğitim denetimlerinin öğrenim ve öğretim üzerindeki olumlu etkiler yarattığı ve okullarda iyileştirme sağladığı gibi öğretmen profesyonel gelişiminde önemli bir paya sahip olması PISA puanlarının artmasını açıklayabilir (Ehren vd., 2015). Mammadov ve Çimen (2019), TALIS (Teaching and Learning International Survey) ve PISA verilerine dayanarak yürüttükleri çalışmalarında yüksek performans gösteren ülkelerin denetim sistemlerinin okul ve öğretmen performansını değerlendirmeye, sürekli iyileştirme çalışmalarına desteklemeye, geri bildirim sağlamaya ve öğretmen profesyonel gelişimini desteklemeye odaklandığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak eğitim sistemlerini sürekli gelişim üzerine kurgulamak isteyen ülkelerin eğitim politika yapıcılara ve uygulayıcılara özellikle eğitim denetim süreçlerinde hesap verebilirlik ve geri bildirim, öğretmen profesyonel gelişimi ve eğitimine, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliğine odaklanmaları önerilebilir. Ayrıca öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi, müfredatın güncellenmesi ve eğitim politikalarının yenilenmesini içeren eğitim reformlarını denetim mekanizmaları ile destekleyerek PISA gibi uluslararası sınavlarda performanslarını yükseltebilirler.

Etik Beyan

"PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da Eğitim Denetimi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiştir. Çalışmada insan veya hayvan denekleri kullanılmadığı ve ölçek veya anket aracılığı ile veri toplanmadığı için etik kurul izni gerekmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmada ki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2561-2572.
- Aimaiti, M. (2023). *Türkiye, Çin ve Rusya eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, S. (2012). *Akademik başarı, öz düzenleme eksikliği, motivasyonu ve örgütsel unsurlar arasındaki ilişkiler* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aldım, Ü. E. (2018). *İlkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması: Finlandiya, Polonya ve Türkiye örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altınışık, Ş. (2021). *Türkiye ve Polonya özel eğitim politikalarının karşılaştırmalı bir incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun M. ve Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188. doi: <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6916>
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Arslan, S. Y., ve Arastaman, G. (2021). Dünya'da STEM politikaları: Türkiye için çıkarımlar ve öneriler. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 894-910. doi: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.903115>
- Avcı, F. ve Ateş, Ö. (2023). *Dünyada eğitim sistemleri ve erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ay, K., ve Seferoğlu, S. S. (2020). Farklı ülkelerin STEM eğitimi politikalarının incelenmesi ve Türkiye için çıkarımlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 82-105. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.669988>
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çitırkı, K. Ç., ve Çitırkı, Y. (2023). Kanada ve Türk eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2947-2959. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURN.70656>
- Bahdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinin okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batur, Z., Ulutaş, M., ve Beyret, T. N. (2019). 2018 Lgs türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Bilgili, M. (2023). Çin kültür devrimi: sol popülizm ve anti-entelektüelizm (1966-1969). *Eğitim Bilim Toplum*, 21(82), 10-27.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Coşkun, B., ve Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2982-3011. doi: <https://doi.org/10.26466/opus.669104>
- Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124-137.
- Çeken, R. ve Eş, H. (2013). *Bilimsel Araştırmalarda Doküman Analizi*. S. Baştürk (Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (327-338). Vize Yayıncılık.
- Çiçek, S., ve Dilekçi, A. (2022). Lgs türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553. <https://doi.org/10.17152/gefad.977568>
- Dal, S., Tekin, Y., ve Kırıl, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 94, 540-556. doi: doi.org/10.16992/asos.15102
- Demirbilek, M. (2022). Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerleşme politikaları ve uygulamaları. *Alanyazın*, 3(1), 103-123.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education*, 51(3), 375-400.

- Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erginer, E., ve Erginer, A. (2023). Cumhuriyet'in 100. yılında dünya ölçeğinde türk çocuklarının okuma becerileri: PISA ve üzerinde düşünmemiz gerekenler. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49-1), 49-62. doi: <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1351412>
- Estonya Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education). (2018). *2018 yılı raporu*.
- Eş, H., ve Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Eurydice (2007). *The Information Database on Education Systems in Europe*. Erişim adresi: https://www.eacea.ec.europa.eu/index_en
- Eurydice (2018). *Key features of education system*. Erişim adresi: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies>
- Gürsaka, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Suleyman Demirel University Journal Of Faculty Of Economics & Administrative Sciences*, 17(1).
- Güven, İ., ve Gürdal, A. (2013). Türkiye ve Kanada'da işlenen fen ve teknoloji derslerinin karşılaştırmalı analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 147-169.
- Güzel, N. S. (2023). Estonya'da eğitim teftiş sistemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1413-1446. doi: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1129250>
- İleri, T., Ahisha, R. ve Karamustafaoglu, O. (2017). PISA başarısı nelere bağlı? Estonya örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1).
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. doi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>
- Bialecki, I., Jakubowski, M., & Wiśniewski, J. (2017). Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). *European Journal of Education*, 52(2), 167-174.
- Karaer, G. (2016). İlköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye ve Estonya örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 55-76.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Baskı). Nobel Yayıncılık
- Kasapçopur, A. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. *Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını*.
- Katutaş, S., Coşkun, B., ve Turpçu, M. (2019). Seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(48). <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1725>
- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 411-418.
- Keleş, S. S. (2020). Seçilmiş OECD ülkelerinde eğitim harcamaları ve 2018 PISA performanslarının karşılaştırmalı analizi. *Maliye Çalışmaları Dergisi*, (63), 57-75. <https://doi.org/10.26650/mcd2020-772192>
- Koçak, G. (2022). *Türkiye, Singapur, Kanada ve Estonya'da PISA 2018 başarılarını etkileyen değişkenlerin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Konan, N., Çetin, R. B., ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA'da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157.
- Lekesiz, A. (2023). *Çin, Singapur, Estonya, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim yönetimi ve politikalarının Türkiye ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.
- Maya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 12(3), 467-492. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11438>
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://bitlisodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/20144632_PISA-2009-Ulusal-OnRapor.pdf
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- MEB (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- MEB (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 ulusal raporu*. Ankara. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- MEB (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2022 ulusal raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/14122802_pisa2022_rapor.pdf
- Nayir, F. ve McNamara, G. (2014). Avrupa denetim sisteminde okul öz değerlendirmenin artan rolü: İrlanda örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 48-59. <https://doi.org/10.19128/turje.181075>
- NCEE. (2011). National Center on Education and the Economy. Erişim adresi: <https://ncee.org/country/shanghai-china/>
- OECD (2006). Organisation for Economic Co-Operation and Development. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>

- OECD (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2016a). *Education at a glance 2016*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/education-at-a-glance-2016-indicators.htm>
- OECD (2016b). *Education in China: A snapshot*. Erişim adresi: [Education-in-China-a-snapshot.pdf \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/education/education-in-china-a-snapshot.pdf)
- OECD (2018a). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018*. Erişim adresi: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_POL.pdf
- OECD (2018b). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2015*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD (2019a). *Education at a glance 2019*. Erişim adresi: [f8d7880d-en.pdf \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1714371961&id=id&accname=guest&checksum=ECBBBF957C181358012CB1E14E0A958)
- OECD (2019b). *PISA 2018 results volume I*. Erişim adresi: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1714371961&id=id&accname=guest&checksum=ECBBBF957C181358012CB1E14E0A958>
- OECD (2023). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2022*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/canada-901942bb/>
- Olorode O. A. ve Adeyemo, A. O. (2012). Educational supervision: Concepts and practice with reference to oyo state, Nigeria. *The Nigerian Journal of Research and Production*, 20(1).
- Özcan, M., ve Gülbahar, B. (2023). Yedinci bölüm: İdeal eğitim denetimi. *Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitimde İdealler Üzerine*, 139.
- Özmen, F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Özmuş, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *Education Sciences*, 6(1), 394-405.
- Paksoy, M. (2020). *Kanada ülkesi Ontario eyaleti eğitim denetimi sistemi ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Parmaksız, R. Ş., ve Yavuz, Ö. (2016). Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 59-70.
- Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Sağlam, A., Dağlı, H., Dağlı, B. Ç., Seziş, A., Güngör, Y., ve Danışman, F. (2022). Kanada (Ontario) eğitim sistemine genel bir bakış. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 9(89), 2285-2300. Doi: <https://doi.org/10.26450/ijshsr.3352>
- Sakarya Maden, S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 73-94.
- SICI. (2016). The Standing International Conference of Inspectorates. *The inspectorate of education of Estonia, 2016*. Erişim adresi: <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/21147d5b-bc8d-49c8-8fc0-864d2d31cc01/The-Inspectorate-of-Education-2016-Estonia.pdf.jpg.aspx>
- SICI. (2018). *Country profile Estonia, 2018*. Erişim adresi: https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/6ec120e7-ead0-442c-9e6b-06025da12e58/Country-Profile-Estonia_2018.pdf.jpg.aspx
- Tanrısevdi, F., ve Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.
- Yan, Y. (2024). *Getting Schools to Work Better: Educational Accountability and Teacher Support in India and China*. Taylor & Francis.
- Yazıcı, İ. (2020). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the supervision approaches in the education systems of China, Poland, Estonia, Canada, and Ireland and the success of these countries in the PISA rankings were examined in detail. Educational supervision strategies of these countries, which owe their success in education to continuous development efforts, play a critical role in shaping student success. Each country's education system differs in terms of cultural context, policy preferences, and control strategies. The main focus of this study is the supervision practice specific to the education systems of these countries, policy decisions and the impact of these supervision strategies on PISA exam results. The study evaluates the supervision practice, policy decisions and effects of these supervision strategies on PISA exam results specific to each country's education system, as each country's supervision system provides important information for understanding educational achievements and shaping future education policies. China's educational model is determined by strict supervision and traditional teaching techniques. While students are subjected to rigorous

assessment and examination, these monitoring strategies also promote student competition and high academic standards. China's education system provides students with a disciplined learning approach and focuses on achieving high achievements in core subjects such as mathematics and science. Control elements that influence China's educational success include teaching methods and high-standard measures used to evaluate student performance. These measures explain the factors behind the country's international success. Poland, on the other hand, shapes its education system on strategies of continuous improvement and monitoring student performance. Supervision mechanisms are aimed at optimizing students' learning processes by identifying their strengths and weaknesses. In this country, exam results and student evaluations are used to constantly update educational policies and improve student achievement. Estonia adopts an innovative and student-centered approach in its education supervision system. Flexible supervision strategies are used to provide students with a learning environment that suits their individual needs. Flexible assessment methods allow students to develop their creativity and critical thinking skills. Estonia's supervision system aims to help students not only acquire knowledge but also develop problem-solving skills and positive attitudes toward learning. In this country, exams and assessments focus on methods that encourage students to develop critical thinking skills, while the supervision system focuses on developing teachers' skills in applying these methods in the classroom environment with mastery and pedagogical approaches. Canada has achieved its success in education with a model that encourages diversity and inclusion. An education system that is open to students from various cultures and language groups ensures that students are supported appropriately for their different learning styles and needs. Canada's educational strategies aim to provide students with critical thinking, problem-solving, and communication skills. In this context, students are offered opportunities to be successful with their originality. This country aims to support a variety of learning styles while also measuring student achievement through exams and assessments. Canada emphasizes the principle of diversity and inclusion behind its success in education and implements its supervision strategies by considering how it complies with these values. Ireland's success in education is shaped on the basis of innovative and flexible approaches. The Irish education system aims to provide students with creative thinking and problem-solving skills. Ireland's supervision strategies offer students the opportunity to explore different ways of learning and manage their own learning processes. This approach leads students not only to gain knowledge but also to develop critical thinking skills and self-confidence. Supervision strategies in the country focus on adaptation processes and the effects of these strategies on student success. The areas focused on by the education supervision systems of China, Poland, Estonia, Canada and Ireland have positive results on the education systems of the countries. The positive effects of the accountability policies, student learning and school practices that Canada and China focus on in their education supervision systems are also supported by research findings. For example, Yan (2024) concluded that countries with high success in education have structured and strict educational supervision systems, attach importance to the professional development and training of teachers, and emphasize flexibility in education. Based on this result, high standards and frequent supervision in China, local government flexibility and professional development approaches in Canada contribute to PISA performance. In addition, the accountability and education reforms implemented by Estonia and Poland within the scope of education supervision have provided significant improvements in the success of both countries in PISA scores (Bialecki, Jakubowski & Wiśniewski, 2017). The increase in PISA scores may be explained by the fact that the national education supervision implemented in Ireland have positive effects on learning and teaching and improvement in schools, as well as having a significant share in teacher professional development (Ehren et al., 2015). In their study based on TALIS (Teaching and Learning International Survey) and PISA data, Mammadov and Çimen (2019) point out that the supervision systems of high-performing countries focus on evaluating school and teacher performance, supporting continuous improvement efforts, providing feedback and supporting teacher professional development. Based on this context, education policy makers and practitioners who want to build their education systems on continuous development should focus on accountability and feedback, teacher professional development and training, equality in education and of opportunity, especially in education supervision processes. They can also boost their performance in international exams such as PISA by supporting education reforms, which include improving teaching methods, updating the curriculum and renewing education policies, with supervision mechanisms.