



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(1), 43 –60. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1676772>



Eğitim Yönetimi ve Reform Yaklaşımları: Danimarka Modelinden Türkiye’deki Uygulamalara Sistemik Öneriler

Educational Administration and Reform Approaches: Systemic Proposals from the Danish Model to Turkish Practices

Ahmet Taylan AYDIN¹

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 05.03.2026

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2026

Öz: Bu araştırma, Danimarka eğitim sistemini yönetim, finansman ve öğretmen yetiştirme boyutlarıyla inceleyerek Türk eğitim sistemi için uyarlanabilir nitelikte sistemik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Danimarka, yüksek yaşam kalitesi ve katılımcı demokrasi ile desteklenen eğitim politikaları sayesinde eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen niteliği ve mali sürdürülebilirlik gibi alanlarda örnek oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle ve doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülen bu çalışmada, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Eurydice ve Danimarka Eğitim ve Araştırma Bakanlığı gibi uluslararası ve ulusal kaynaklardan elde edilen güncel veriler analiz edilmiştir. Danimarka’da eğitim; öğretmenlik mesleğine verilen yüksek değer, okul yönetiminde yerel katılımın etkinliği ve eğitime ayrılan kamu kaynaklarının büyüklüğü ön plana çıkmaktadır. Araştırma sonucunda, Türkiye’nin eğitim yönetiminde daha katılımcı ve yerinden karar alma mekanizmalarını geliştirmesi, öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirmesi ve mesleki eğitimde iş dünyasıyla uyumu artırması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Danimarka modeli, sosyoekonomik farklılıklar gözetilerek uyarlanabilecek referans bir çerçeve sunması yönüyle oldukça önemlidir. Bu açıdan, elde edilen bulguların Türk eğitim sisteminde reform arayışlarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğretmen Mesleki Statüsü, Yerinden Eğitim Yönetimi

&

Abstract: This research aims to derive context-sensitive and adaptable systemic recommendations for the Turkish education system by conducting a comprehensive analysis of the Danish model across governance, financing, and teacher-education dimensions. Denmark represents a high-performing education context in which social welfare, participatory democracy, and evidence-based policymaking converge to promote educational equity, high teacher quality, and long-term fiscal sustainability. Employing a qualitative research design and the document analysis method, the study synthesizes up-to-date information from authoritative international and national sources, including the OECD, UNESCO, Eurydice, and the Danish Ministry of Education and Research. The analysis reveals that the Danish system is characterized by strong professionalization of teaching, robust local autonomy in school management, and consistently high levels of public investment in education. The findings underscore the need for Turkey to enhance participatory and decentralized governance structures, strengthen teachers’ professional and economic status, and align vocational education more systematically with labor-market demands. The Danish model thus serves as an analytically rich and adaptable framework that may inform equitable and sustainable reform initiatives within the Turkish education system.

Keywords: Education Management, Vocational and Technical Education, Teacher Professional Status, Decentralized Educational Management

Atıf/Cite as: Aydın, T.A. (2026). Eğitim yönetimi ve reform yaklaşımları: Danimarka modelinden Türkiye’deki uygulamalara sistemik öneriler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 43-60, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1676772>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Ahmet Taylan Aydın, Millî Eğitim Bakanlığı, taylanaydin81@gmail.com, ORCID: 0009-0008-9681-0791

1. GİRİŞ

Eğitimde tutarlı, bütüncül ve sürdürülebilir politikalar geliştirebilmek için veriye dayalı bir yaklaşımın esas alınması gerekir. Bu bağlamda, farklı ülkelerin eğitim politikalarının temel bileşenleri ile çıktılarının karşılaştırılması hem karar alma süreçlerinin iyileştirilmesine hem de uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de etkili politikaların geliştirilebilmesi, amaçların ve hedeflerin gerçekçi ve ulaşılabilir bir bakış açısıyla belirlenmesine bağlıdır. Bu doğrultuda; öğrenme ortamlarının, öğretim yöntemlerinin, ölçme değerlendirme yaklaşımlarının amaçlarla tutarlı ve uyumlu olması da beklenir. Kuşkusuz bu süreçte, öğretmen eğitimi ve istihdam politikalarının niteliği kadar eğitimde yönetimin de profesyonel bir anlayışla kurumsallaşmış olması önem arz etmektedir. Buradan hareketle Türkiye'nin de başka ülkelerin deneyim ve uygulamaları gözlemlemesi ve küresel ölçekte oluşan geniş veri tabanından yararlanması da olağan bir durumdur. Son yıllarda eğitimdeki istikrarlı performansı ile öne çıkan Danimarka eğitim sisteminin incelenmesinin, Avrupa Birliği ülkeleri bağlamında karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandıracağı ve Türkiye'de yürütülen eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Danimarka, yüksek yaşam standartları ve katılımcı demokrasi geleneğinin yanı sıra, eğitim sistemi ile de uluslararası düzeyde dikkat çeken bir ülkedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve Eurydice gibi kuruluşların yayımladığı raporlarda (OECD, 2022; Eurydice, 2023), Danimarka'nın gösterdiği akademik başarıya ve bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğini korumak için uyguladığı istikrarlı politikalara vurgu yapılmaktadır. Ancak Türkiye, özellikle ulusal ve uluslararası sınavlarda akademik başarının yükseltilmesi için arayışlarını hâlâ sürdürmektedir buna ek olarak nüfusuna ve farklı sosyoekonomik koşullara sahip bölgelerine rağmen, eğitimin kalitesini artırma konularında sürekli reform arayışındadır (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2022). Türkiye'de eğitim politikaları, özellikle öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan payın etkin kullanımı açısından iyileştirmeler gerektirmektedir. Bu bağlamda, Danimarka eğitim sistemi gibi güçlü finansman ve kapsayıcı uygulamalarıyla öne çıkan bir modelin incelenmesi, Türk eğitim sistemine rehberlik edebilecek önemli ipuçları sunabilir. Ancak, iki ülkenin sosyoekonomik yapıları, tarihsel ve kültürel kodları farklı olduğu için bu modelin nasıl uyarlanabileceği, hangi alanlarda benzer veya farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu konusu tartışmalıdır. Ayrıca, araştırma verileri Danimarka bağlamında değerlendirilmiş; alan yazınında tekrar niteliği oluşturmamak amacıyla Türkiye'ye ilişkin verilere ayrıntılı olarak yer verilmemiştir. Bununla birlikte Danimarka eğitim sisteminin yapı ve süreç boyutları, eğitim yönetimi ve finansmanı, öğretmen yetiştirme alanları araştırmanın yanıt bekleyen sorularını oluşturmaktadır. Bu konular bağlamında gerekli verilere işaret edildikten sonra araştırmanın tartışma ve sonuç bölümünde Türk eğitim sistemine yönelik katkı sağlayabilecek bulgular değerlendirilmiştir. Bu araştırma, karşılaştırmalı eğitim (comparative education) alan yazınında Danimarka ve Türkiye örnekleri üzerinden derinlemesine bir analiz sunarak eğitim bilimleri alanına çeşitli açılardan katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Mevcut araştırmalar genellikle tek yönlü betimlemelerle sınırlı kalmakta; Danimarka modelinin Türkiye'deki potansiyel etkileri ve uygulanabilirlik koşulları detaylı biçimde ele alınmamaktadır. Bu araştırma hem eski hem de güncel verileri birlikte kullanarak tarihsel ve güncel uygulamaları bütüncül bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Danimarka eğitim sisteminin yüksek öğretmen maaşları ve esnek müfredat yapısı gibi unsurlar dikkate alındığında, Türk eğitim sisteminde hangi alanlarda yol gösterici olabileceği tartışılmaktadır. Eğitim bilimleri alanında karşılaştırmalı çalışmalar, hem farklı ülke modellerinden öğrenme fırsatı yaratması hem de küresel eğilimleri anlamaya imkân tanınması bakımından önemlidir. Danimarka-Türkiye ekseninde gerçekleştirilen bu karşılaştırma, başka ülke örneklerine de ışık tutabilecek nitelikte bir yöntem çerçevesi ve analiz modeli sunmaktadır.

Bu çalışmada, eğitim yönetiminde reform arayışlarına yönelik olarak Danimarka modelinin Türk eğitim sistemine sistemik öneriler geliştirme bağlamında ele alınmasının temelinde; eşitlikçi eğitim yaklaşımı, okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi, güçlü ve bütüncül bir öğretmen yetiştirme

sistemi, öğretmenlik mesleğine atfedilen yüksek toplumsal saygınlık ve eğitim finansmanına devlet tarafından sağlanan yüksek kamu katkısını önceleyen politikalar yer almaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, veri kaynaklarına, verilerin toplanmasına ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Danimarka eğitim sistemine ilişkin politika ve amaçlara yer verilerek eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasının incelenmesi ve eğitim sisteminin süreç boyutunun (eğitim denetimi ve eğitim finansmanı) ele alınması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada, genel tarama modelleri kapsamında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, bilimsel bir araştırma yöntemi olarak çeşitli dokümanların toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi aşamalarını içermektedir. Bu yöntem, çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini destekleyici nitelikte olup belirli araştırma bağlamlarında bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir. (Sak vd., 2021). Doküman analizi, belirlenmiş bir amaç doğrultusunda kaynakların tespiti, okunması, not alınması ve bunların değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir (Karasar, 2020). Diğer bir ifadeyle, basılı ve çevrim içi (bilgisayar tabanlı ya da internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve yorumlanması sürecinde gerçekleştirilen bir dizi işlemi ifade eder (Bowen, 2009).

2.2. Veri kaynakları

Danimarka ve Türk eğitim sistemine ait verilere ilişkin alan yazını taramasında birincil kaynaklara ek olarak uluslararası geçerli ve güvenilir veriler sağladığı kabul edilen organizasyonların [OECD, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), EURODYCE, EUROSTAT, UNICEF] yanı sıra Danimarka Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (UFM), Danimarka İstatistik Kurumu (DST) veri tabanları da kullanılmıştır.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılarak öncelikle incelenecek dokümanlar belirlenmiştir. Genelleme amacı gütmeyen ve sınırlı bir örneklem kullanılarak yürütülen örnek olay incelemeleri, gömülü kuram çalışmaları ile keşfedici araştırmalarda, olasılığa dayalı örneklemenin uygulanması mümkün olmamaktadır (Gürbüz & Şahin, 2014).

Literatürde yargısal (judgemental) örnekleme olarak da adlandırılan amaçsal örnekleme (purposive sampling), araştırmanın hedeflerine uygun verilerin ya da katılımcıların seçildiği, olasılık esasına dayanmayan bir örnekleme tekniğidir. Bu yaklaşımda, araştırmacı katılımcıları belirlerken kendi yargısına ve konuya ilişkin uzmanlığına güvenir. Dolayısıyla örnekleme sürecinin tamamı, büyük ölçüde araştırmacının değerlendirmesine bağlıdır (Balcı, 2010).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Danimarka Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçlarına ilişkin görünümü

Eğitimciler ve politika yapımcılar açısından önemli bir referans kaynağı olarak bilinen PISA sonuçlarına ilişkin Danimarka'nın 2022 yılındaki durumu, OECD (2023) verilerine göre değerlendirilmiştir. 2022 yılına ait ortalama sonuçlar, 2018 verileriyle karşılaştırıldığında matematik ve okuma alanlarında daha düşük; fen alanında ise yaklaşık olarak aynı seviyededir.

3.1.1. Matematik alanı

Danimarka'da öğrencilerin %80'i, matematikte en az Seviye 2 yeterli düzeyine ulaşmıştır matematik alanında OECD ortalaması %69'dur. Danimarka'da öğrencilerin %8'i, matematik alanında Seviye 5 veya 6'ya ulaşarak üst düzey performans göstermiştir ve bu düzeyde OECD ortalaması da %9'dur. Karmaşık durumları matematiksel olarak modelleyebilme düzeyi olarak da bilinen bu seviyede öğrenciler, uygun problem çözme stratejilerini seçip karşılaştırabilir ve değerlendirebilir. Ancak Danimarka bu seviyede OECD ortalamasının altında olduğu gibi başarı sıralamasındaki ilk sıralardaki ülkelere göre oldukça geridedir. Bu seviyedeki öğrencilerin oranları başarı sıralamasında üst düzey performans sergileyen Singapur'da (%41), Taipei'de (Çin) (%32), Makao'da (Çin) %29, Hong Kong'da (Çin) %27, Japonya'da %23 ve Kore'de %23'tür.

3.1.2. Okuma alanı

OECD ortalamasının %74 olduğu Seviye 2 okuma alanında, Danimarka'da öğrencilerin %81'i Seviye 2 veya üzerindedir. Seviye 2 düzeyine ulaşan öğrenci oranı PISA 2022'de ilk sırada yer alan Singapur'da %89'dur.

3.1.3. Fen alanı

OECD ortalamasının %76 olduğu Seviye 2 fen alanında Danimarkalı öğrencilerin %81'i Seviye 2 veya üzeri bir seviyeye ulaşmıştır. Seviye 5 veya 6'da Danimarka'da öğrencilerin %7'si, üst düzey performans gösterebilmiştir. Bu oran OECD ülkelerindeki ortalama ile (%7) örtüşmektedir.

3.1.4. Öğrencilerin okula ait hissetme ve yaşam memnuniyeti

Danimarka'daki öğrencilerin %80'i "Okulda kolay arkadaş edinirim." (OECD ortalaması: %76), %70'i "Okula ait hissediyorum." (OECD ortalaması: %75) şeklinde görüş belirtmiştir. Öte yandan, öğrencilerin %11'i kendini okulda yalnız hissettiğini, %10'u ise "Dışlanıyorum ya da kendimi okulda bir yabancı gibi hissediyorum." şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Danimarka eğitim sisteminin amaç ve politikaları

Danimarka 1973 yılında Avrupa Birliği'ne (AB) üye olmuştur. Ekonomik ve siyasi bütünleşmenin gereği doğrultusunda AB eğitim politikalarında genel olarak Avrupa ölçeğinde çok dilli ve çok kültürlü bir ortak yaşam alanı kurmak temel amaçtır. Bu yaşam alanında ortak değerlere ve Avrupa vatandaşlığı bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi esas alınmaktadır (Sağlam vd., 2011). AB'ye üye ülkelerde eğitimde kalitenin gelişmesine katkı sağlamak, eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliği oluşturmak amacıyla Avrupa Birliği Antlaşması'nın 149. ve 150. maddeleri temel alınarak 1995 yılında AB ülkelerinde Sokrates programı başlatılmıştır. Örgün eğitim, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve Avrupa dillerinin eğitimi gibi alanları kapsayan Sokrates programı ile AB'ye üye ülkeler arasında eğitimde iş birliği sağlanmıştır (Gedikoglu, 2005). Avrupa Konseyi'nin 1976 yılındaki eylem programında eğitim alanında uygulanması gereken ilkelerden tüm AB ülkeleri sorumludur. Bu ilkeler; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yükseköğretimde iş birliğine gidilmesi, gençlerin mesleki eğitimden çalışma yaşamına geçişlerini kolaylaştırmak gibi eğitim temelinde bir iş birliği alanı oluşturmaya yöneliktir (Ültanır, 2003). AB'de bütünleşme sürecini belirleyen geçerli yazılı belge, 1993 tarihinde yürürlüğe giren "Maastricht Antlaşması"dır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2007). Bu antlaşmayla ekonomik ve parasal birlik, ortak dış işleri ve güvenlik politikaları yanında "Avrupa Vatandaşlığı" kavramı da kabul edilmiştir. Bu kavramın eğitim alanına yansımaları bazı ilke kararları çerçevesinde düzenlenmiştir.

Yeni bir eğitim politikası geliştiren 126. maddeye göre Topluluk, üye ülkelerin kültür ve dil farklılıkları ile eğitim sistemlerinin organizasyonu ve öğretim programlarının kapsamı konusundaki sorumluluklarını göz önüne alarak üye ülkeler arasında iş birliğinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi yoluyla eğitim kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

3.3. Danimarka eğitim sisteminin yapı boyutu

Danimarka'da genel eğitim politikalarından Çocuk ve Eğitim Bakanlığı sorumludur ancak üniversiteler 2001 yılında çıkarılan yasa ile kurulan Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı sorumluluğu altına alınmıştır. Danimarka'da zorunlu eğitim, devlet tarafından karşılanmaktadır. Öğrencilerin örgün eğitimden

başlayarak zorunlu eğitim süresince devam ettiği ve belediyelerin sorumluluğundaki okullara Halk Okulları (Folkeskole) ismi verilmektedir. Folkeskole, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin tüm basamaklarını kapsamaktadır. Folkeskole'ye devam eden öğrencilerin sınavlarının uygulamalarından ve yıllık kalite raporlarının düzenlenerek Bakanlığa bildirilmesinden İlköğretim ve Alt Orta Öğretim Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Konseyi sorumludur. Danimarka Değerlendirme Enstitüsü (EVA), eğitim ve öğretimin kalitesini artırılması amacıyla Bakanlık bünyesinde kurulmuş bağımsız bir devlet kuruluşudur. Eğitimin değerlendirilmesi süreci Bakanlık, belediyeler veya okulların talebi doğrultusunda başlatılabileceği gibi; gerekli görüldüğü takdirde EVA tarafından doğrudan da yürütülebilir.

Yüksek Öğretim Akreditasyon Kurumu (ACE), 2007 yılında Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı bünyesinde bağımsız bir kurum olarak kurulmuştur. ACE, mevcut ve yeni çalışma programlarının kalitesine ilişkin merkezi düzeyde belirlenmiş kriterler doğrultusunda bir değerlendirme (akreditasyon) sistemi geliştirerek yükseköğretim programlarının niteliğini ve uygunluğunu belirlemekle sorumlu bir kuruluştur. 1990'lı yılların başından bu yana, faaliyet gösteren Mesleki Eğitim ve Eğitim Ulusal Danışma Konseyi (IVET) mesleki temel konular hakkında bakanlığa tavsiyelerde bulunur. Eğitim ve iş gücü piyasalarını oluşturan endüstri temsilcilerinin eş güdümlü olarak çalışmasını sağlayan bu kuruluş mesleki eğitim sisteminin belkemiğini oluşturur (Educación, 2011; Danimarka Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı, 2025).

Eğitime ilişkin karar süreçleri, Çocuk ve Eğitim Bakanlığı tarafından yerel yönetimlere devredilmiş; belediyeler de bu yetkiyi okullara aktararak kararların yerinden ve ihtiyaçlara daha duyarlı biçimde alınmasını sağlamıştır. Buna göre öğretmenlerin göreve alınması, maaşlarının ödenmesi okulların açılıp kapanması gibi kararlar, belediyeler tarafından verilmektedir. Her okulda bir Okul Danışma Kurulu bulunmaktadır. Bu kurulda, çocukları okula giden ailelerden 5-6 kişi, okul müdürü, öğretmenler kurulunun iki temsilcisi, iki öğrenci ve belediyenin bir üyesi ve bir de başöğretmenin başkanlık ettiği pedagojik konsey bulunmaktadır. Buna ek olarak Kurul'un, okulun genel prensiplerini ve belediye meclisi tarafından belirlenen çerçeveye uygun olarak mevcut bütçeyi belirleme hakkı vardır (Educación, 2011). Öğretim hedefleri hakkında karar verme yetkisi Parlamento ile Çocuk ve Eğitim Bakanlığı sorumluluğundadır. Belediye, Okul Danışma Kurulu ile karşılıklı diyalog kurarak öğretim yapısı hakkında karar vermektedir (Ültanır, 2003). Danimarka'da öğrenme içeriğiyle ilgili kararlar yerel düzeyde alınmakta ancak genel amaçlar ve derslerin amaçları merkezde belirlenmektedir. Çocuk ve Eğitim Bakanlığı dersler için kılavuzlar yayınlamaktadır fakat bunlar daha çok tavsiye niteliğindedir (Yüceer & Coşkun-Keskin, 2012).

değerlendirilmesi amacıyla ulusal sınavlara girerler. Bu sınavlar şu konuları kapsar: 2, 4, 6 ve 8. yıllarda Danca, 3. ve 6. sınıflarda matematik, 7. sınıfta İngilizce, 8. Sınıfta coğrafya, biyoloji ve fizik / kimya. Sınavlar, 2006 yılından bu yana uzun bir geliştirme ve pilot uygulama sonrasında Mart 2010'da resmî olarak uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamlamalarının ardından bir bitirme sınavına girerler. Başarılı öğrenciler okuldan ayrılırken sertifika alırlar. Öğrenciler, bitirme sınavı dışında zorunlu disiplinler arası bir proje ödevi hazırlamalı ve sunmalıdır (Educación, 2011). Danimarka'da tüm sınıf düzeylerinde Danca, matematik, beden eğitimi ve Hristiyanlık bilgisi dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Buna ek olarak; 4-9. sınıflarda İngilizce, 9. sınıfta sosyal bilimler, 1-6. sınıflarda müzik, 1-5. sınıflarda sanat, 4-7. sınıflarda el işi, 1-6. sınıflarda fen bilgisi ve 7-8. sınıflarda coğrafya dersleri programda yer almaktadır (Erdoğan, 2003). Ulusal düzeyde, Folkeskole'nin okul etkinliklerinin tüm altyapısını "Eğitim Yasası" belirlemektedir. Ancak belirlenen altyapı çerçevesinde, devlet okullarının nasıl organize edileceği Özel Belediye Komitelerinin sorumluluğundadır. Bu komiteler, okullara özgü özel hedefler oluşturabilmektedir. Diğer taraftan her okulun kendi yerel karakterini oluşturmasına izin verilmektedir (Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı 2025, 2010; Yüceer & Coşkun-Keskin, 2012).

Üst Ortaöğretim; Bu eğitim programlarının temel amacı, öğrencileri yükseköğrenime hazırlamak; bu doğrultuda takip ettikleri dersler ve öğrenciler arasındaki etkileşim yoluyla onlara kapsamlı bir genel eğitim, bilgi birikimi ve yeterlilik kazandırmaktır. Stx, hhx ve htx programları üç yıllık bir sürede tamamlanır ve dokuz yıllık temel eğitimi bitirmiş öğrencileri kabul eder. HF programı ise iki yıllık olup on yıllık temel eğitimi tamamlayanları kabul etmektedir.

STX ve HF programları, beşeri bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında geniş bir ders yelpazesini kapsar. Hhx programı, yabancı diller ve diğer genel derslerle birlikte işletme ve sosyo-ekonomik alanlara odaklanır. Htx programı ise genel derslerin yanı sıra teknolojik ve bilimsel ders konularını kapsar.

Ülke genelinde 146 okulda Stx ve/veya HF, 60 okulda Hhx ve 38 okulda Htx programı sunulmaktadır. Söz konusu kurumlar her yıl toplamda yaklaşık 46.000 öğrenci kabul etmekte olup bu sayı, temel eğitim sonrasında gençlik eğitimine başlayan Danimarkalıların yüzde 60'ından fazlasını kapsamaktadır (Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025).

Yüksek Hazırlık Sınavı Programı (Hojere Forberedelseskursus -HF Programı): Program süresi iki yıldır ve HF'de öğrenim gören öğrenciler yükseköğrenime hazırlanmaktadır. Bu programa devam etmek için ilköğretim 10. sınıfı bitirmek ve Danca ile matematik, İngilizce ve Almanca derslerinin ikisinden ileri düzeyde bitirme sınavı başarı belgesine sahip olmak gerekmektedir. HF programı uygulamakta olan kurumlar genellikle yetişkin eğitim merkezi olarak adlandırılan bağımsız kurumlardır. Hf, öğrencilerin mesleki yaşamın daha geniş alanlarına yönelimini geliştirmeyi ve ileri eğitime hazırlamayı amaçlayan tam zamanlı iki yıllık genel bir lise programıdır (Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025).

Hojere Handelseksamen (HHX Programı-Yüksek Ticaret Eğitime Hazırlık Programı) ve Hojere Teknisk Eksamen (HTX Programı-Yüksek Teknik Eğitime Hazırlık Programı): Hhx, öğrencilere Danimarka'daki işletme akademileri, teknoloji ve tasarım okulları, üniversite kolejleri ve üniversitelere devam etme hakkı kazandıran üç yıllık bir ticari lise programıdır. Benzer biçimde Htx de yine üç yıllık tam zamanlı bir teknik lise programı olarak öğrencilere, aynı yükseköğrenim kurumlarına kabul için gerekli yeterlilikleri sağlar. HTX müfredatı, teknik bilimler, fen bilimleri ve bilişim alanlarını yabancı diller ve diğer genel derslerle bütünleştirerek sunmakta; öğrencilere edindikleri teorik bilgileri atölye ve laboratuvar ortamlarında uygulamalı olarak sınama olanağı sağlamaktadır. (Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025).

Yüksek Genel Sınav Programı (Stx): Stx, öğrencilere Danimarka'daki işletme akademileri, teknoloji ve tasarım okulları, üniversite kolejleri ve üniversitelere kabul hakkı veren üç yıllık, tam zamanlı genel bir lise programıdır (Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025).

Uluslararası lise okulları: Danimarka'da, büyük çoğunluğu Uluslararası Bakalorya (IB) eğitimi veren 15 uluslararası lise faaliyet göstermektedir. Uluslararası lise, öğrencilere uluslararası düzeyde tanınan bir

diploma sunmak üzere tasarlanmış eğitim programları uygulayan kurumlardan oluşur; bu kurumlar hem özel hem de kamuya ait olabilir. Söz konusu uluslararası programların, örneğin Uluslararası Bakalorya (IB) müfredatının, Danimarka'da yükseköğrenime geçiş için gerekli koşulları sağlaması beklenmektedir.

Temel mesleki eğitim (Initial Vocational Education): Farklı düzeylerde ve geniş bir program çeşitliliği ile sunulmaktadır. Tarım eğitimi ve öğretimi (landbrugsuddannelser), ziraat yüksekokullarında verilmektedir. Temel sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri eğitimi (grundlaegende social-ogsundhedsuddannelser), sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri yüksekokulları tarafından verilir.

Mesleki Eğitim ve Öğretim (VET): Danimarka'da ortalama 110 yüksekokulda 85 değişik alanda mesleki eğitim-öğretim verilmektedir. Bu yüksekokullarda, alanla ilgili teorik bilgilerin yanı sıra uygulama dersleri aracılığıyla pratik eğitimler de sunulmaktadır. Öğrenciler, uygulamalı beceri eğitimlerini alanlarıyla ilgili kuruluşlarda yapabilirler. VET, başlangıçta temel bir programla başlar; bu program bir sınavla tamamlandıktan sonra ana programa geçilir. Temel program okul ağırlıklı bir kurstur; ana program ise öğrencilerin okul ve çıraklık arasında dönüşümlü olarak yer aldığı ikili sisteme dayanmaktadır. VET programları genellikle dört yılından fazla değildir. Öğrenciler mesleki eğitimlerine zorunlu olmayan ve eğitim programlarını tanıtıcı nitelikteki birinci dönemle veya direkt olarak ikinci dönemden başlayabilirler. Birinci dönemi okumayı tercih eden öğrencilere, eğitim ve öğretime ilişkin seçimlerinde rehberlik etmek amaçlanmaktadır. Bu dönemde öğrencilere, seçecekleri okul türüne ilişkin bir karar verme olanağı tanınır. Bu amaçla dönem boyunca öğrencilere, eğitim ve iş olanakları konusunda rehberlik hizmetleri sağlanır. İkinci döneme seçimlerini yapmış olarak başlayan öğrenciler, birinci yılın sonunda üç ya da altı dönem sürecek olan sürecek iş yeri stajlarına yönlendirilir. Bu aşamada öğrencilere rehberlik hizmeti yüksekokul tarafından sağlanmakla birlikte, önerilen iş yerleriyle iletişimi kurmak ve staj sözleşmesini düzenlemek öğrencinin kendi sorumluluğundadır. Sözleşme için gereken form, Bakanlık tarafından onaylanmış resmi bir içeriğe sahiptir (Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025). Araştırmada daha önce tanıtılan Mesleki Eğitim ve Eğitim Ulusal Danışma Konseyi (IVET), görevlendirdiği komiteler aracılığıyla, Bakanlığa bağlı okullarda yürütülen mesleki eğitim konularıyla ilgili tavsiyelerde bulunur. Denizcilik eğitimi, denizcilik yüksekokullarında verilmektedir. Bu eğitim programı Danimarka Denizcilik Bakanlığının sorumluluğundadır (Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025). Mesleki Eğitim ve Öğretim programları yapısı:

Eud: Genel Üst Ortaöğretim Sınavı dâhil Mesleki Eğitim ve Öğretim

Eux: İlgili iş deneyimi olan/olmayan yetişkinler için Mesleki Eğitim ve Öğretim

Euv: 25 yaş ve üstü nüfus için, 3 yıl

Eud: ve Eux: Ortaokul öğrencileri - veya ortaokulu iki yıldan daha kısa bir süre önce tamamlamış olan öğrenciler için 4 yıl. Ortaokulu iki yıldan daha uzun bir süre önce tamamlamış öğrenciler için 3,5 yıl.

FGU: Hazırlayıcı Temel Eğitim ve Öğretim 25 yaş altında ve Mesleki Eğitim ve Öğretime (VET) hazır olmayan öğrenciler için

Agu: Genel temel eğitim (Temel konularda eğitim, 2/3 teori, 1/3 uygulama) Mesleki Eğitim ve Öğretime hazır olmayan öğrenciler

Pgu: Temel üretim eğitimi (Atölye temelli eğitim, 2/3 üretim, 1/3 teori) Mesleki Eğitim ve Öğretime hazır olmayan öğrenciler

Egu: Temel mesleki eğitim (Uluslararası tabanlı eğitim. 2/3 mesleki eğitim, 1/3 okul) Mesleki Eğitim ve Öğretime hazır olmayan öğrenciler (Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, 2025).

Yükseköğretim: Danimarka'da üniversiteler, Bilim ve Yüksek Öğretim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Finansmanlarını devlet sağlar ve bağımsız kurullar tarafından yönetilirler. Danimarka'daki yükseköğretime genel erişim, Ortaöğretim Ayrılış Sertifikası gerektirir. Ortaöğretim sonunda öğrenciler ulusal bir sınava girmezler. Ülkede üç farklı dönemi içeren yükseköğretim programları uygulanmaktadır. Bu programlardan kısa dönemli olanlar iki yıl, orta dönemli olanlar üç-dört yıl, uzun dönemli olanlar da

en az dört yıllık zaman dilimlerinde uygulanmaktadır. Bazı programlara kabul, giriş sınavını veya sanatsal bir projenin sunulmasını gerektirir (Educación, 2011). Üniversiteler, kamu araştırmaları yapmakla sorumludurlar. Danimarka'da toplumun kilit kurumları olan üniversiteler, bilgi ve becerilerin toplumla paylaşılmasında aktif rol oynamaktadır. Kopenhag Üniversitesi, Aarhus Üniversitesi, Roskilde Üniversitesi, Aalborg Üniversitesi ülkedeki saygın yükseköğretim kurumlarıdır. Danimarka üniversiteleri tarafından verilen araştırma temelli lisans ve yüksek lisans dereceleri beşerî bilimler, doğal bilimleri, sağlık bilimleri, teknik bilim ve teoloji gibi akademik disiplinleri kapsar. Üniversite lisans derecesi, bir veya iki konu alanında yürütülen, üç yıllık bir lisans programının 180 krediyi tamamlanmasının ardından verilir (Danimarka Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı, 2025).

Araştırma temelli bir yapıya sahip olan lisans programları, tüm bilimsel disiplinlerde sunulmaktadır. Lisans programları, öğrencilere teorik, uygulamalı ve analitik becerilerle birlikte kapsamlı bir akademik donanım ve uzmanlık bilgisi sağlar. Yüksek lisans derecesi iki yıllık bir eğitim ve 120 kredi tamamlanmasından sonra verilir. Birkaç yüksek lisans programı daha uzun süre eğitimi ve ECTS'yi gerektirir. Tıp alanı için 3 yıl, 180 ECTS, veteriner hekimliği için iki buçuk yıl ve 150 ECTS gerekir. Yüksek lisans programındaki öğrencilerin mezuniyetinden önce bir tez sunmaları gerekmektedir, tezler 30-60 ECTS arasında değerlendirilir. Öğrencinin belirtilen kredi aralığında aldığı kredi doktora programına kabulünde bir ölçüt olarak değerlendirilir (Danimarka Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı, 2025).

Yetişkin eğitimi: Danimarka'da yetişkin eğitimi, yeterlik kazandırmayan (non-qualifying) ve mesleki yeterlik kazandıran (vocationally qualifying) programlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Sürekli mesleki eğitim, İş Gücü Piyasası Eğitim Sistemi (Labour Market Training System) vasıtasıyla gerçekleştirilir. Danca'da kısaca AMU olarak adlandırılan bu sistemde, ülke genelindeki toplam 24 iş gücü piyasası merkezi (AMU-centre) ve meslek yüksekokulu tarafından eğitim verilmektedir. İş gücü piyasası eğitim sistemi merkezleri, kendi yönetim kurulları olan bağımsız kuruluşlardır. Özel şirketler de belge edindiren bu tür eğitimleri verebilmektedirler. Meslek sahibi ya da işsiz 20 yaşın üzerindeki herkes bu eğitimleri alabilir. Bu kurslardan bazıları şunlardır.

- 1- Bireysel kurs programları: Katılımcılar için bilgi teknolojileri, okuma-yazma, matematik vb. konularında verilen kurslardır.
- 2- Şirkete özel kurslar: Şirketlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan bu programlar, firmalarla iş birliği içerisinde geliştirilmekte ve düzenlenmektedir.

Okulların iş gücü piyasası eğitimi kursları: Bu kurslar, 18-30 yaş grubunda olan ve sosyal problemler, öğrenme güçlüğü vb. sebeplerle düzenli bir eğitim-öğretim programını tamamlayamamış olan kişilere yöneliktir. Bunun dışında geçmişte sabıka kayıtları bulunan kişiler de bu kurslara katılabilirler.

Eğitimin süreç boyutu; Bu başlık altında eğitim denetimi, öğretmen yetiştirme ve eğitim finansman yönetimi konuları genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Öğretmen yetiştirme; Danimarka'da öğretmen olarak istihdam edilebilmek için öncelikle lisans düzeyinde bir programı tamamlamış olma şartı vardır. Öğretmenlerin işe alınmasına ilişkin kararlar, okul yönetim kurulu görüşüne başvurularak belediye bölge meclisi tarafından alınır. Lisans programını tamamlayan tüm öğretmenler çalışacakları kurumun niteliğine uygun bir hizmet içi eğitim programına alınırlar. Hizmet içi eğitim programlarının içerik, kapsam ve süreleri birbirinden farklıdır. Okul öncesi eğitim kademesinde öğretmen olarak görev yapabilmek için adayların, normal öğrenim süresi üç buçuk yıl olan Sosyal Eğitim Lisans programını tamamlamaları gerekmektedir. İlköğretim basamağında çalışacak öğretmenlerin, dört yıllık bir lisans programını tamamlamış olmaları gerekmektedir. Genel ortaöğretim düzeyinde öğretmen olarak görev yapabilmek için adayların, ilgili alanlarda yüksek lisans programını tamamlamış olmaları beklenmektedir. Mesleki ortaöğretim programlarındaki öğretmen adaylarının, mesleki orta öğretim programlarında yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekir (Educación, 2011).

OECD (2024) verilerine göre öğretmenlik görevi, ders vermenin yanı sıra; ders hazırlığı, sınav/ödev değerlendirmesi ve velilerle iletişim gibi çeşitli görevleri içerir. Öğretmenlerin bir yılda sözleşme gereği vermesi gereken ders saati sayısı ülkeler arasında büyük farklılık gösterir. Danimarka'da alt ortaöğretimdeki öğretmenlerin yıllık ders saati yükü 690 saattir. Bu, OECD ortalaması olan 706 saate yakındır. OECD 2024 verileri incelendiğinde alt eğitim kademesinde öğretmenlik yapanların çalışma saatlerinin Danimarka'da 640 saatten 690 saate çıkarken OECD ortalamasının 803 saatten 706 saate düştüğü gözlenmektedir. Danimarka'da ise ilkököl ve alt ortaöğretim kademelerinde öğretmen açığı söz konusudur. Danimarka'da alt ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin 2023 yılı itibarıyla fiili (gerçek) maaşları 69.237 USD düzeyindedir, OECD ortalaması 56.462 USD düzeyindedir. Fiili maaş ile yasal asgari maaş arasındaki fark, öğretmenlerin kıdem ve nitelik durumlarına ve ek ödemelere (ikramiye ve belirli görevler için yapılan ek ödemeler) bağlıdır. 2013 ve 2022 yılları arasında, OECD genelinde öğretmenlerin ortalama yaşı artmıştır. Alt ortaöğretimde, 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin oranı 2013'te %35 iken, 2022'de %36'ya yükselmiştir. Danimarka'da ise 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin oranı %31'dir ve 2013'teki %32'ye kıyasla küçük bir düşüş göstermiştir.

Öğrenme ortamı ve okulların örgütlenmesi; Ülkeler, çok sayıda küçük okulun mu yoksa daha az sayıda ancak büyük ölçekli okulların mı işletileceği konusunda farklı stratejik tercihlere sahiptir. Danimarka'daki bir ilkökölde, sınıf ortalaması 20 öğrencidir (DST, 2025). OECD ortalaması ise 27 öğrencidir (OECD, 2024). Pek çok ülkede, öğrencilerin sınıf tekrarı yaygın bir uygulamadır. Danimarka'da ilkökölde öğrencilerin %0,6'sı, alt ortaöğretimde %0,8'i ve genel üst ortaöğretimde (lise) %1,2'si aynı sınıfı tekrar etmektedir. OECD ortalamaları sırasıyla ilkököl için %1,5, alt ortaöğretim için %2,2 ve genel üst ortaöğretim için %3,2'dir. Çoğu eğitim sisteminde, öğrenciler ve veliler devlet okullarının yönetimine bir şekilde dâhil olmaktadır. Öğrenci katılımı daha az yaygındır. Danimarka'da, devlet okullarının yönetim kuruluna (üst ortaöğretim hariç) velilerin ve öğrencilerin katılımı zorunludur.

Eğitim yönetimi ve denetimi; Danimarka'da eğitim denetimi, merkezi yönetim tarafından belirli bir kurula devredilmemiştir. Ülkede denetim kavramının yerini, değerlendirme ve rehberlik kavramı almıştır. Danimarka Değerlendirme Enstitüsü (EVA), eğitim ve öğretimin kalitesini artırılması amacıyla Bakanlık bünyesinde kurulmuş bağımsız bir devlet kuruluşudur (European Commission, 2025).

Kasapçopur'a (2007) göre Danimarka'da eğitim öğretim faaliyetlerinde sorumluluk; eğitim kademelerine göre merkezi otorite, kantonlar, belediyeler ve özel kuruluşlar tarafından paylaşılmıştır. İlköğretim düzeyindeki okullar belediyelerin; ortaöğretim ve üniversiteye hazırlık kursları ise kantonların sorumluluğu altındadır. Her okul, aileler tarafından seçilmiş veya belediyeler tarafından görevlendirilmiş bir müfettişle bağlantı kurar.

Merkezi yönetim (Bakanlık) yönetim süreçlerinde etkin rol oynar. Bakanlık eğitimle ilgili yasaların uygulanmasından sorumludur. Bunun dışında aşağıda belirtilen işler de Bakanlığın sorumluluğundadır:

- 1- Eğitim kurumlarının uymak zorunda olduğu resmî kararların, genelgelerin ve emirlerin yayımlanması.
- 2- Emirlerin ve tavsiye kararlarının duyurulması.
- 3- Bitirme sınavlarının genel denetimlerinin yapılmasıdır.

Avrupa Komisyonu (2007), hazırladığı raporda okullardaki yetki dağılımını açıklamıştır. Buna göre okul müdürü, personelin denetlenmesinden ve çalışanlar arasındaki görev dağılımından sorumludur. Müdür, öğrencilerle ilgili somut kararlar verme yetkisine sahiptir. Okul müdürü, okul kuruluna sunmak üzere Belediye Meclisi tarafından belirlenen mali çerçevede okulun bütçesi için bir öneri hazırlar. Bu görevi personeliyle iş birliği içinde yürüten müdürün öğretim görevleri de vardır. Okul yönetim kurulu, faaliyetlerini belediye meclisi tarafından belirlenen çerçeve içinde yürütür ve okulun faaliyetlerini denetler. Kurul, aşağıdaki sorumlulukları üstlenmektedir:

- 1- Öğrencilerin okul sürelerinin belirlenmesi ve seçmeli derslerin temini,
- 2- Okul ve aile arasındaki iş birliğinin sağlanması,
- 3- Ebeveynlerin, çocuklarının okuldaki gelişimi hakkındaki bilgilendirilmesi,
- 4- Öğretmenler arasındaki iş yükü dağılımının yapılması,
- 5- Öğrencilere yönelik için ortak düzenlemelerin ve okul temelli boş zaman etkinliklerinin organizasyonu.

Her okulda, pedagojik bir konsey bulunmaktadır. Pedagojik konseyin en önemli görevi, danışma işlevine ek olarak okuldaki eğitim sorunlarına yönelik çalışmaktır. Öğrenci konseyi ise okulun öğrenciler için önemli problemlerini belirlemek üzere ilköğretim beşinci yılı itibarıyla kurulabilir.

Eğitim finansmanı; Danimarka'da eğitim finansmanı, Bakanlık ve ağırlıklı olarak yönetimler aracılığıyla sağlanmaktadır. Belediyeler, devlet okullarının işletilmesinden ve tüm çocukların Folkeskole'da ücretsiz eğitim görmelerinden sorumludurlar. Danimarka'da devlet öğrencilere eğitim hibesi ve Kredi Planlama Kurumu aracılığı ile krediler dağıtmaktadır. 18 yaş ve üstündeki yaştaki herkes, bu mali destek biçiminden yararlanma hakkına sahiptir. Ayrıca, öğrencinin eğitimini tamamladıktan sonra ileriki yıllarda geri ödemeli bir öğrenci kredisi alma imkânı da vardır (European Commission, 2007).

2021 yılında GSYİH'ye oranla eğitime yapılan kamu harcamaları Danimarka'da %6,4 olarak gerçekleşmiştir (Eurostat, 2025). Danimarka, Avrupa bölgesindeki ve OECD ülkeleri içinde GSYİH'den eğitime en fazla pay ayıran ülkeler arasındadır. Bu oran 2022 itibarıyla %6,2-%6,5 düzeyindedir ve OECD ortalamasının (%4,9) üzerindedir (OECD, 2022, 2024).

Danimarka'da, ilkokuldan yükseköğretime kadar (AR-GE dâhil) öğrenci başına yıllık ortalama harcama 17.964 ABD doları (USD) olup OECD ülkeleri ortalaması olan 14.209 USD'den daha yüksektir. Çoğu ülkede harcamalar, eğitim düzeyi yükseldikçe artar. Danimarka'da ilköğretim düzeyindeki öğrenci başına harcama 15.598 USD iken ortaöğretimde 15.067 USD, yükseköğretimde ise 26.781 USD'dir. Danimarka, ilköğretimden yükseköğretime (AR-GE dâhil) kadar olan eğitim kurumlarına GSYH'sinin %5,5'ini harcamaktadır. Bu oran, OECD ortalaması olan %4,9'dan yüksektir (OECD, 2024).

OECD ülkelerinde genel olarak, devlet kurumları eğitimin büyük bölümünü, özellikle zorunlu eğitim kademelerinde, finanse etmektedir. Danimarka'da, ilkokul kademesindeki kurumlara yapılan toplam harcamanın %96'sı kamu kaynaklarından karşılanır; bu oran OECD ortalaması olan %93'ün üzerindedir. Özel harcamaların payı genellikle okul öncesi ve yükseköğretimde daha yüksektir. Danimarka'da okul öncesi eğitimde kamunun payı %77 olup OECD ortalaması olan %86'nın altındadır. Yükseköğretimde ise bu oran (Ar-Ge dahil) %84 iken OECD ortalaması %68'dir. Özel kurumların nasıl finanse edildiği ülkeden ülkeye büyük farklılık gösterir; bazı ülkelerde tamamen veya büyük ölçüde devlet kaynaklarıyla desteklenirken, bazı ülkelerde kamu kaynaklarından çok az yararlanır. Danimarka'da devlet kaynaklarının ilkokullardaki öğrenci başına harcaması, kamu ilkokullarında 15.461 USD iken, özel ilkokullarda bu rakam 12.336 ABD dolarıdır (OECD ortalamaları kamu ilkokulları için 11.914 USD doları, özel ilkokullar için 7.867 USD'dir). Yükseköğretimdeki özel harcamaların önemli bir kısmını harç ücretleri oluşturur ancak bu ücretler, ülkeler arasında büyük farklılık gösterir. Danimarka'da, Danimarka vatandaşları veya AB, AEA ve İsviçre'den gelen öğrenciler için normal eğitim programlarında öğrenim ücreti alınmaz. Devletler, kamu kaynaklarını hangi alanlara nasıl tahsis edecekleri konusunda karar vermek zorundadır. Eğitim (Ar-Ge dahil) OECD ortalamasında kamu harcamalarının %10'unu oluşturur. Danimarka'da ise bu oran %12,1'dir (OECD, 2024).

Eğitime ayrılan finansmanın bu derece yüksek olması Danimarka'da eğitimin, öncelikli bir alan olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Danimarka Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemi Açısından Çıkarımlar; Danimarka eğitim sistemi, merkezi hükümet ile yerel yönetimlerin sorumluluğu paylaşması, öğretmenlik mesleğine verilen yüksek değer, eğitime ayrılan mali kaynağın istikrarlı şekilde artırılması ve mesleki eğitime gösterilen önem gibi özellikleriyle dikkat çekmektedir (Erçelebi, 1995; Educación, 2011; OECD, 2022).

Danimarka'da ulusal eğitim politikalarının çerçevesi Bakanlık düzeyinde belirlenmekle birlikte, uygulamaya yönelik kararların büyük bölümü yerel yönetimler (belediyeler) aracılığıyla alınmaktadır (European Commission, 2007; Educación, 2011). Örneğin öğretmenlerin göreve alınması, okul bütçesinin

düzenlenmesi ve okulların açılıp kapanma takvimi gibi konular, belediyelerin onayına bağlıdır. Ayrıca her okulda ailelerin, öğretmenlerin ve öğrenci temsilcilerinin söz sahibi olduğu bir okul danışma kurulu bulunmaktadır (Educación, 2011). Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) il ve ilçe müdürlükleri aracılığıyla geniş bir hiyerarşik yapı kullanmakta ve okul yönetiminde daha merkezîyetçi bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Türkiye’de okul yönetimlerinin ve dolayısıyla merkezi eğitim yönetiminin akreditasyonu sürecinde, öğretmen eğitiminin hizmet öncesi ve hizmet içi aşamalarında planlı bir yaklaşımla geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik, kariyer odaklı bir meslek haline getirilerek yasal düzenlemeler ve hukuksal güvencelerle yeniden yapılandırılmalıdır. Bu yaklaşımın okullar düzeyinde karşılaşılan finansal sorunların çözümüne olduğu kadar öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul aile birlikleri ise (Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2012) Danimarka’daki katılımcı yapıya benzer şekilde bir iletişim kanalı sunsa da çoğunlukla aynı ve nakdî bağış organizasyonlarıyla sınırlı işlev yürütmektedir. Danimarka’da öğretmenlik mesleği, yüksek maaş ve prestijli konumuyla göze çarpmaktadır (Tunçkaşık, 2007; OECD, 2022). Öğretmenlerin yıllık ortalama maaşları, kıdem ve nitelik derecelerine göre 60.000–65.000 USD bandında değişmektedir (OECD, 2022). Ayrıca öğretmen alım süreçleri, belediyelerin yetki alanında olduğundan, yerel gereksinimlerin ve nitelik koşullarının daha yakından değerlendirilmesine imkân tanımaktadır (Educación, 2011). Türkiye’de son yıllarda öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak amacıyla Öğretmenlik Meslek Kanunu gibi düzenlemeler yapılmıştır. Ancak maaş ve ek göstergelerdeki iyileştirmelerin, Danimarka düzeyindeki “yüksek statü” kültürünü sağladığını söylemek henüz mümkün değildir (Tunçkaşık, 2007). Danimarka örneği, öğretmenlerin sadece maaş değil, aynı zamanda mesleki gelişim, toplumsal itibar ve kariyer basamakları açısından da desteklenmesinin sistemin bütüncül kalitesini artırdığını göstermektedir. Maaşların ve özlük haklarının rekabetçi düzeyde olması, öğretmenlerin uzun vadeli mesleki bağlılığını sağlamaktadır (OECD, 2022). Danimarka, OECD verilerine göre GSYİH’sinin %6,2–%6,5’ini eğitime ayırarak (2022 itibarıyla) OECD ortalamasının (%4,9) üzerine çıkmaktadır (OECD, 2022). İlkokuldan yükseköğretime kadar öğrenci başına düşen harcama 17.964 USD seviyesindedir ve bu rakam, OECD ortalaması olan 14.209 USD’den daha yüksektir (OECD, 2024). Özellikle yerel yönetimlerin sorumluluğu altında bulunan devlet okulları hem personel giderlerinde hem de altyapı yatırımlarında merkezi bütçe desteğinden kapsamlı biçimde yararlanmaktadır (European Commission, 2007). Türkiye’de GSYİH’den eğitime ayrılan pay artış göstermesine rağmen, Danimarka düzeyindeki sürdürülebilir ve yüksek oranlı yatırım politikaları henüz tam olarak yakalanabilmiş değildir. Buna göre Türkiye’de ilköğretim kademesinden yükseköğretime kadar eğitime ayrılan kamu kaynaklarının GSYİH’deki oranı 2020 yılında %2,44 düzeyindedir (Göksu & Güngör, 2013; OECD, 2025). Eğitime yapılan kamu harcamaları dışında, özel sektör katılımının ya da farklı finansman modellerinin kullanımı da sınırlı kalmaktadır (TEDMEM, 2022). Artan öğrenci nüfusu, bölgesel farklılıklar ve yoğun sınav sistemi gibi etkenler, kaynak kullanımında etkililiği zorlaştıran faktörler arasında sayılabilir.

Danimarka’da mesleki eğitim, “gençlik eğitim programları” kapsamında teknik ve ticari alanlar başta olmak üzere çok disiplinli bir çerçevede yürütülmektedir (Educación, 2011). Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ulusal bir sınav yerine, öğrencilerin ortaöğretim başarıları ve ders seçimi belirleyici olmaktadır. Staj programlarıyla uygulamalı becerilerin kazandırılması, iş dünyasıyla okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. İş gücü piyasasına uygun planlanan müfredat, staj imkânlarının sistemli hâle getirilmesi ve mezunların kariyer desteği gibi unsurlar, mesleki eğitimde kalitenin artışına ve işsizliğin azalmasına katkı sunmaktadır. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim kurumları son yıllarda çeşitli projelerle desteklenmektedir (TEDMEM, 2022) ancak iş dünyasıyla okul arasındaki iletişimin henüz Danimarka’daki kadar etkin olduğunu söylemek güçtür. Türkiye’de özellikle meslek liselerindeki programların imaj sorunu, ailelerin bu okul türünü tercih etmesinde tereddüt yaratmaktadır. Ayrıca sınav odaklı sistem, akademik lise türlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır (TEDMEM, 2022).

Türk eğitim sisteminin daha katılımcı, adil ve etkili bir yapıya kavuşması amacıyla geliştirilebilecek öneriler çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Öncelikle, okul yönetimi süreçlerinde veli ve öğrenci katılımını güçlendirecek yasal düzenlemeler yapılarak yerel (İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri) karar alma kültürü desteklenebilir. Eğitim sisteminin en önemli bileşeni olan öğretmenlerin motivasyonunu artırmak

için, öğretmen maaşları ekonomik koşullar ve uluslararası standartlar gözetilerek OECD ortalamasına yaklaştırılabilir. Aynı zamanda “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” kariyer basamakları, objektif ve somut başarı ölçütlerine dayandırılabilir. Okulların fiziki ve teknolojik altyapılarının geliştirilmesinde ise bölgesel kalkınma ajansları ve belediyeler ek finansman modelleriyle sürece dâhil edilerek yerel destek mekanizmaları güçlendirilebilir. Öte yandan, mesleki eğitim başta olmak üzere belirli alanlarda özel sektör ile kamu arasında ortak yatırım programları oluşturulmalı ve bu programlar, iş gücü piyasasının güncel ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Tüm bu süreçleri stratejik bir çerçevede yönlendirebilmek için Danimarka’daki Mesleki Eğitim ve Eğitim Ulusal Danışma Konseyi (IVET) benzeri bağımsız yapılar oluşturulmalı; bu yapılar, eğitim ile iş piyasası arasında köprü kurarak veri temelli politika önerileri geliştirmeli ve düzenli analizler yoluyla kamuoyunu bilgilendirmelidir.

Türkiye; nüfus yoğunluğu, coğrafi dağılım ve sosyoekonomik farklılıklar gibi faktörler nedeniyle Danimarka’dan oldukça farklı dinamiklere sahiptir. Dolayısıyla Danimarka modelinde başarılı olan uygulamaların Türk eğitim sistemine uyarlamasında, koşulların ve ihtiyaçların ayrıntılı biçimde göz önüne alınması gerekir. Bununla birlikte, Danimarka’nın özellikle öğretmen niteliği, okul yönetiminde katılımcılık ve mesleki eğitime verilen önem konularındaki bazı uygulamaları, Türkiye’de sürdürülen reform girişimlerine ışık tutacak potansiyeldedir. Eğitim yönetimi bağlamında yapılacak kapsamlı, çok paydaşlı ve bilimsel temelli düzenlemeler ile Türkiye’de fırsat eşitliği, öğrenci başarısı ve eğitimde kalite hedeflerine daha hızlı ve etkin biçimde ulaşılabilir. Özellikle öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki gelişimini merkeze alan bir politika seti; yerel yönetimlerle iş birliği içinde okulların güçlendirilmesi; mesleki eğitimde iş dünyasıyla koordinasyonun artırılması ve sınav odaklı anlayışın kademeli olarak esnek ölçme değerlendirme modellerine evrilmesi, Türk eğitim sistemine uzun vadede anlamlı katkılar sunacaktır.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (8.baskı). Pegem Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çocuk ve Eğitim Bakanlığı, (2025) <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/national-upper-secondary-education-programmes>
- Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı. (2010). *Welcome to the Danish folkeskole (municipal primary and lower secondary school)*. Denmark. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/engelsksprogede/2010-welcome-to-the-danish-folkeskole.pdf>
- Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı. (2020). Overview of the Danish education system. <https://eng.uvm.dk/general-overview-the-danish-education-system/overview-of-the-danish-education-system>
- Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığı. (2025). Anasayfa. <https://eng.uvm.dk/>
- Danimarka İstatistik Kurumu (DST). (2025). Statistik. <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/grundskole>
- Danimarka Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı. (2025). Mainpage. https://ufm.dk/en/the-ministry/?set_language=en
- de Educación, D. M. (2011). World Data on Education Données mondiales de l'éducation Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216608?posInSet=18&queryId=N-EXPLORE-7d866fe8-b69c-4ddd-b509-05a044ba6e90>
- Erçelebi, H. (1995). Danimarka eğitim sistemi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 53-62.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. Sistem.
- European Commission (2025). Denmark, 10. Quality assurance, 10.3 Quality assurance in adult education and training <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/denmark/quality-assurance-adult-education-and-training>
- European Commission. (2007). *Eurybase: The information database on education systems in Europe – The education system in Denmark 2007/08*. https://www.pharmine.eu/wp-content/uploads/2014/05/Eurybase-The-education-system-in-Denmark-2007_8.pdf
- Eurostat. (2025). Educational expenditure statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_expenditure_statistics
- Eurydice. (2023). Denmark: Education & training. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/denmark/overview>
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Göksu, A., & Güngör, G. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma, *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (36. baskı). Nobel.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html
- OECD. (2023). Education at a glance 2023 (Preliminary data). OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html
- OECD. (2024). https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/denmark_4cbbcbd3-en.html
- OECD. (2025). Public spending on education. <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm#indicator-chart>

- Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012, 9 Şubat). *Resmî Gazete*, Sayı:28199. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm>
- Sağlam, M., Özdoğru, F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Tunçkaşık, H. (2007). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde öğretmen maaşları*. TBMM Araştırma Merkezi Raporu.
- Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). (2022). 2022 eğitim değerlendirme raporu. TEDMEM. <https://tedmem.org/storage/publications/July2023/LAImPTRTIAZgnWYFXcPh.pdf>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2007). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde öğretmen maaşları*. TBMM Araştırma Merkezi Raporu.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Yüceer, D., & Coşkun-Keskin, S. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 325-349.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Denmark has emerged as a benchmark in global education discussions due to its consistent policies aimed at maintaining educational equity, high-quality teacher training, and effective public investment. Its system is often cited in OECD and Eurydice reports as a model of inclusiveness, decentralization, and financial sustainability. In contrast, Turkey continues to face challenges in raising academic achievement and ensuring equal access to quality education across diverse socioeconomic regions. This study explores the Danish education system in depth and offers systemic recommendations tailored for the Turkish context. The research focuses on three primary dimensions: governance structures, teacher training frameworks, and education financing mechanisms. By conducting a comparative document analysis of national and international data sources, including OECD, Eurydice, UNESCO, and Danish government reports, the study seeks to highlight transferable policy elements and identify contextual limitations. The aim is to develop a theoretically sound and practically applicable reform agenda that respects the cultural and socioeconomic specificities of Turkey.

2. FINDINGS AND DISCUSSION

The Danish education system is characterized by a high degree of decentralization, where responsibilities are distributed among the Ministry of Education, local municipalities, and school councils. While the central government defines national goals and curriculum guidelines, local authorities are empowered to make key decisions regarding teacher recruitment, school budgets, and organizational management. Every school is governed by a school board composed of parents, teachers, students, and municipal representatives. This inclusive decision-making model fosters community engagement and increases accountability.

Another prominent feature of the Danish model is its comprehensive teacher training and employment framework. Teacher candidates are required to complete a four-year bachelor's degree for primary education and a master's degree for upper secondary levels. Moreover, they must undergo specialized in-service training aligned with institutional needs. Teachers receive competitive salaries and operate within a flexible, tiered pay structure based on experience and performance. For example, in 2023, the average salary for lower secondary teachers reached approximately USD 69,000—well above the OECD average. This compensation structure enhances the attractiveness and professional prestige of teaching as a career.

Denmark also invests heavily in educational financing. Between 2000 and 2022, the country consistently allocated 6.2% to 8.6% of its GDP to education, positioning itself among the top five OECD countries in public spending on education. Funding responsibilities are shared between the central government and municipalities, with significant budgetary autonomy given to local authorities. Basic education, including pre-primary schooling, is fully state-funded and tuition-free. Higher education is also free for citizens and EU nationals, with means-tested student grants and loans available. Student expenditures per capita at all levels—from primary to tertiary education—exceed the OECD average.

In contrast, Turkey's centralized governance model limits local autonomy in educational decisions. School management primarily follows a top-down structure, with limited stakeholder participation in school boards. Although parent-teacher associations exist, their role is largely confined to financial contributions rather than policy-making. Furthermore, Turkey faces challenges in teacher recruitment, retention, and motivation. Despite recent efforts such as the Teacher Profession Law, teacher salaries remain below international standards, and opportunities for career progression are limited. The vocational education sector also suffers from weak ties to labor markets and lacks practical training mechanisms comparable to Denmark's apprenticeship and dual-education systems.

Danish vocational programs, grouped under "youth education," are divided into technical, commercial, and general tracks and offer structured pathways into higher education and employment. These programs are supported by internship opportunities and coordinated with industrial advisory boards. In

Turkey, however, vocational schools are often perceived as low-status alternatives, with less parental support and weaker employment outcomes.

The quality assurance system in Denmark is built on performance evaluation rather than traditional inspection. The Danish Evaluation Institute (EVA) operates independently and provides advisory services to schools, municipalities, and the Ministry. School performance is monitored through standardized national assessments and detailed quality reports rather than punitive supervision. This creates a supportive environment that encourages innovation and continuous improvement.

3. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The comparative analysis reveals that several features of the Danish education system could inform reform strategies in Turkey. The most significant lessons include the promotion of local governance, the strengthening of teacher professionalism, the enhancement of vocational education, and the development of sustainable financing models.

First, Turkey should adopt a more participatory school management framework by empowering local education authorities and school boards to make operational decisions. Legal amendments could ensure greater parent and student involvement in school governance. Second, to improve teacher motivation and quality, salary structures should be aligned with OECD benchmarks, and career advancement opportunities should be merit-based and transparent. Professional development programs should also be expanded and tailored to school-specific needs.

Third, Turkey's vocational education system requires strategic restructuring. Partnerships with private industries and chambers of commerce should be formalized to provide real-world training and increase graduate employability. Introducing dual-track systems that integrate academic instruction with practical internships could bridge the gap between school and workplace. Fourth, financial resources allocated to education should be increased gradually to ensure equitable distribution of opportunities and infrastructure across regions. A transparent and accountable funding mechanism must be developed to monitor the effectiveness of resource utilization.

Finally, establishing an independent national advisory council, similar to Denmark's IVET (National Advisory Council for Vocational Education and Training), would enable regular feedback between educational institutions and labor markets. This body could also provide evidence-based recommendations for future policy interventions.

In summary, while the Danish model cannot be transferred wholesale due to contextual differences, it offers a holistic reference for addressing systemic inefficiencies in Turkish education. Reforms inspired by Danish practices—especially in the areas of governance, teacher development, and financing—can contribute to creating a more equitable, responsive, and sustainable education system in Turkey.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100’dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır