



EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLİK YÖNETİMİ: KAZAKİSTAN MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ ÖRNEĞİ (Monografi)

Nurzhan TOLEGENULY



**EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLİK YÖNETİMİ:
KAZAKİSTAN MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ ÖRNEĞİ
(Monografi)**

Nurzhan TOLEGENULY

MALATYA-2025

ASES KONGRE ORGANİZASYON VE YAYINCILIK

EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLİK YÖNETİMİ: KAZAKİSTAN MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ ÖRNEĞİ (Monografi)

Her Hakkı Mahfuzdur. Bu Kitabın Tamamı Veya Bir Kısmı 5846 Sayılı Fikir Ve Sanat Eserleri Kanununun Hükümlerine Göre Kitabı Yayınlanan Yayınevinin İzni Olmaksızın Elektronik, Mekanik, Fotokopi Veya Herhangi Bir Kayıt Sistemi İle Çoğaltılamaz, Kısmen Veya Tamamen Yayımlanamaz, Depolanamaz.

Basım Tarihi: 03.01.2025

ISBN: 978-625-95311-1-3

Yazar

Nurzhan TOLEGENULY

Baskı, Yayım ve Dağıtım

ASES KONGRE ORGANİZASYON YAYINCILIK

Hamidiye Mah. İnönü Cad. Helvacı İş Mrk. No: 43/19 Battalgazi/MALATYA

Tel: 0850 474 30 06 - www.asescongress.com.tr - e posta: asescongress@gmail.com

Sertifika No: 63715

ÖN SÖZ

Dünyadaki bütün ülkeler, genel olarak eğitimde modernizasyon ihtiyacını ulusal eğitim reformunun öncelikli hedeflerinden biri olarak kabul etmektedir. Çünkü okullardaki genel eğitim durumu, herhangi bir ülkenin gelişim derecesinin, sosyo-ekonomik potansiyelinin ve uluslararası konumunun önemli bir göstergesidir.

Kazakistan, 1991 yılında Sovyetler Birliği'nden koparak bağımsızlığını kazanmış genç bir devlettir. 1924 yılında Sovyetler Birliği'ne bağlı bir cumhuriyet olarak kurulduktan sonra bağımsızlığını kazanana kadar eğitim sistemi de bütün Sovyet Cumhuriyetlerinde olduğu gibi merkezden idare edilmiştir. Bu sistem dünyaya ve özellikle dışa kapalı bir sistemdi. Sistemin amacı Sovyet tipi insan yetiştirmek olarak özetlenen dönemde, dünyadaki eğitim alanındaki gelişmeler pek de dikkate alınmamıştır. Bağımsızlığın kazanılmasından sonra, bağımsız olarak varlığını devam ettirmenin, bağımsızlığı kazanmak kadar zor bir durum olduğu anlaşılmış ve eğitim üzerine ciddi gelişmelere imza atılmıştır. Kazakistan bağımsızlığını kazanmış olmasına rağmen, Rusça Kazakistan'da Kazakçanın yanında ikinci bir resmi dil olarak kabul edilmiştir. Çünkü var olduğu günden beri bütün yazışmalar Rusça ile yapıldığı için buna bir şekilde mecbur kalınmıştır. Ancak mevcut durumda Kazakça gittikçe daha çok kullanılmakta ve günlük hayatın her aşamasında etkili olmaktadır. Eğitimde hala Rusçanın ağırlığı hissedilse de İngilizce eğitimde zorunlu hale getirilerek Rusçanın bu konudaki etkisi kırılmaya çalışılmıştır. Eğitimde dil yanında, bağımsız bir devlette olması gerektiği gibi, uluslararası bütün

standartları dikkate alan özgün bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu sistem öncekine göre yenilikçi denilebilecek bir sistemdir.

Kazakistan Cumhuriyeti'nin yenilikçi eğitim sistemindeki temel amacı, kendi faaliyetlerini, zamanını, sistemini yönetebilen; kendi kendini geliştiren bir düzenin oluşturulmasıdır. Bu nedenle öğrencilerin yönetim becerilerini oluşturma ihtiyacı giderek daha önem kazanmaktadır. Kazakistan Cumhuriyeti'nin ulusal eğitim sisteminin durumu ve dinamik gelişiminin analizi, şu anda Kazakistan toplumunun ekonomik ve sosyal yaşamın her alanında radikal dönüşümlere cevap veren yüksek verimli bir eğitim sistemi inşa etme mecburiyeti olduğunu göstermektedir. Kazakistan'ın eğitim sistemi, cumhuriyet tarihi boyunca Kazak bilim insanları tarafından incelenmiştir ve bugün de incelenmeye devam etmektedir.

ÖZET

Kazakistan'da eğitim standartları çerçevesinde belirlenen eğitim sonuçlarına ulaşılmasında yenilikçi yönetim uygulamalarının rolü ve öneminin tartışıldığı bu çalışma, eğitimde yenilikçi yönetim uygulamalarıyla ilgili sorunları tespit ederek, bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, uygulamada anket ile birlikte teorik yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

Kazakistan'da ve diğer ülkelerde eğitim standartlarının nasıl geliştirildiğine ait teorik bilgilerle desteklenen çalışmada, aynı zamanda konuyla ilgili bilimsel konferanslar, anketler, diğer teorik çalışmalar, okul müfredatları, istatistiksel veriler, eğitim materyalleri, kişisel gözlemler ve röportajlardan da yararlanılmıştır.

Çalışmada kavramsal yaklaşımla, okul yönetimi ve milli eğitimin standartlaşması, öğretmenlerin inovasyon faaliyetleri konularında, yabancı ve Kazak araştırmacıların teorik ve pratik uygulamaları dikkate alınmış ve Kazakistan Cumhuriyeti zorunlu eğitim sürecinde, yenilikçi süreçlerin yönetiminin sürekli olması gerekliliği ortaya koyulmuştur. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu genel orta okul eğitim standartları çerçevesinde, Kazak öğretmen ve idarecilerin eğitim sürecinin iyileştirilmesine yönelik görüş ve tavsiyeleri yapılan anket uygulamasıyla tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kazakistan, Eğitim Standardı, Yönetim, Yenilik

ABSTRACT

This study, which discusses the role and importance of innovative management practices in achieving the educational results determined within the framework of education standards in Kazakhstan, aims to reveal the effects of innovative management practices on the Kazakhstan National Education system. The study was carried out with theoretical methods together with the questionnaire in practice.

In the study, which is supported by theoretical information on how education standards are developed in Kazakhstan and other countries, scientific conferences, surveys, other theoretical studies, school curricula, statistical data, educational materials, personal observations and interviews were also used.

In the study, theoretical and practical applications of foreign and Kazakh researchers about school management and standardization of national education, teachers' innovation activities were taken into consideration with a conceptual approach and in the compulsory education process of the Republic of Kazakhstan, the necessity of continuous management of innovative processes has been revealed. Within the framework of the general secondary school education standards determined by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, the opinions and recommendations of Kazakh teachers and administrators for the improvement of the education process were determined by the survey application.

Keywords: Kazakhstan, Education Standard, Management, Innovation

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KULLANILAN KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	6
2. Araştırmanın Amacı	7
3. Araştırmanın Önemi	7
4. Varsayımlar	8
5. Araştırma Yöntemi	9
6. Çalışmanın Aşamaları	11
BÖLÜM I	13
LİTERATÜR İNCELEMESİ	13
I.1. Sosyo-Pedagojik Yenilik Olarak Eğitim Standardı ve Geliştirilmesi Yönündeki Çalışmalar	13
I.2. Kazakistan'da Okul Eğitiminin Yenilikçi Sistem Güncellemesi Koşullarında Standartlaşması	36
I.2.1. Ortaöğretim Sisteminde Yenilikler.....	60
I.2.2. Çok Dilli Eğitim.....	61
I.2.3. Ulusal Eğitim Kalitesi Değerlendirme Sistemi	63
I.2.4. Uluslararası Araştırmalara Katılım.....	64
I.2.5. 2012-2016 Yılları Öğrencilerin Fonksiyonel Okuryazarlığını Geliştirmek İçin Ulusal Eylem Planı	67
I.2.6. Eğitim İçeriğinin Güncellenmesi	68
I.2.7. Eğitim İçeriğinin Güncellenmesi İçin Geliştirilen Belgelerin Listesi.....	69
I.3. Orta Genel Eğitimin Üst Kademesinde Profil Eğitimi	70

BÖLÜM II96

**EĞİTİM STANDARDI TARAFINDAN BELİRLENEN
SONUÇLARA ULAŞMAK İÇİN BİR MEKANİZMA OLARAK
OKULDAKİ YENİLİKÇİ SÜREÇLERİN YÖNETİMİ96**

II.1. Okuldaki Yenilikçi Süreç Yönetimi Organizasyonunun Hedef Ölçütü Olarak Eğitim Standardı.....	97
II.1.1. Eğitim Sonuçlarının Katkısızlığı.....	106
II.1.2. Eğitim Sonuçlarının Ortaya Çıkması	107
II.1.3. Eğitim Sonuçlarının Sinerjisi	107
II.1.4. Eğitim Sonuçlarının Güçlendirilmesi	107
II.1.5. Eğitim Sonuçlarının Uyarlanabilirliği	108
II.2. Sonuç Odaklı Okul Ortamında Yenilikçi Süreçlerin Yönetimi	111
II.2.1. Oluşum Modu.....	113
II.2.2. Okul İşleyişi.....	114
II.2.3. Yenilik, Eğitim Organizasyonunun Modern Aşaması.....	117
II.2.4. Beklenen Eğitim Sonuçları.....	118
II.2.5. Yenilikçi Süreç Yönetimi	120
II.3 Okul Eğitiminin Standartlaştırılmasında Yenilikçi Süreç Yönetimi Modeli	126
II.3.1. Planlama Fonksiyonu.....	131
II.3.2. Organizasyon Fonksiyonu	135
II.3.3. Yönetim Fonksiyonu.....	138
II.3.4. Kontrol Fonksiyonu	141

BÖLÜM III.....149

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ.....149

III.1. Araştırmanın Modeli	149
III.2. Evren ve Örneklem.....	149
III.3. Veri Toplama Aracı.....	150
III. 3. 1. Ankette Geçerlilik.....	150
III. 3.2. Eğitim Sürecinin Organizasyonu Anketi	151
III.3.3. Pilot Çalışma.....	152

BÖLÜM IV154

ANALİZ VE BULGULAR.....154

EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLİK YÖNETİMİ: KAZAKİSTAN MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ
ÖRNEĞİ (Monografi)

IV.1. Verilerin Analizi	154
IV.2. Bulgular.....	155
BÖLÜM V.....	182
KAYNAKÇA	188
EKLER.....	211

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Eğitim Türleri ve İçeriği	17
Tablo 2.	Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	155
Tablo 3.	Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	155
Tablo 4.	Katılımcıların Eğitim Durumu	156
Tablo 5.	Katılımcıların Öğretmenlikteki Kıdem Yılına Göre Dağılımı	156
Tablo 6.	Katılımcıların Genel Kıdem Yılına Göre Dağılımı	157
Tablo 7.	Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı	157
Tablo 8.	Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama	158
Tablo 9.	Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	158
Tablo 10.	Eğitim Kurmunda 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Ders Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Kaynaklar	159
Tablo 11.	Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	159
Tablo 12.	Katılımcıların İdari Görevlerine Göre Dağılımları	160
Tablo 13.	Cinsiyete Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama	160
Tablo 14.	Cinsiyete Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	161
Tablo 15.	Eğitim Kurumunda 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Cinsiyete Göre Dikkate Alınan Unsurlar	162
Tablo 16.	Cinsiyete Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	163

EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLİK YÖNETİMİ: KAZAKİSTAN MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ
ÖRNEĞİ (Monografi)

Tablo 17.	Yaş Gruplarına Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama	164
Tablo 18.	Yaş Gruplarına Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	165
Tablo 19.	Yaş Gruplarına Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar	166
Tablo 20.	Yaş Gruplarına Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	167
Tablo 21.	Eğitim Durumuna Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama	168
Tablo 22.	Eğitim Durumuna Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	169
Tablo 23.	Eğitim Durumuna Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar	169
Tablo 24.	Eğitim Durumuna Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	170
Tablo 25.	Kıdem Yılına Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama	171
Tablo 26.	Kıdem Yılına Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	172
Tablo 27.	Kıdem Yılına Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar	173

Tablo 28.	Kıdem Yılına Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	174
Tablo 29.	Mevcut Kıdem Yılına Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	175
Tablo 30.	Mevcut Kıdem Yılına Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	176
Tablo 31.	Göreve Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama	177
Tablo 32.	Göreve Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli	178
Tablo 33.	Göreve Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar	179
Tablo 34.	Göreve Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları	180

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Kontrol Mekanizmasının Fonksiyonel Bileşeninin Yapısı	132
-----------------	--	-----

KULLANILAN KISALTMALAR LİSTESİ

- GOSO RK** : Kazakistan Cumhuriyeti'nin Devlet Eğitim Standardı
TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study
PISA : Programme For International Student Assessment
NIŞ : Nazarbayev Okulları

GİRİŞ

Kazakistan, 1991 yılında bağımsızlığını kazanmıştır ve bağımsızlığı sürdürebilmenin ancak kaliteli eğitim ile sağlanabileceğinin bilincindedir. Bağımsızlık öncesinden süregelen pek çok problem eğitimle çözülmeye çalışılırken, bir taraftan da eğitim alanındaki küresel yeni gelişmeleri yakalama çalışmaları başlatılmıştır. Bu kapsamda 21. yüzyılın başlarında, okul eğitiminde küresel eğilimler dikkate alınarak, eğitim modernizasyonu için müfredata yeni dersler konulmuştur. Bu modernizasyonla ilk olarak Kazakistan eğitim sisteminin uluslararası eğitime kademeli olarak entegrasyonu, ikinci olarak ise dünyada eğitim alanında gelişmiş ilk 50 ülke sıralamasına girilebilmesi amaçlanmıştır.

“Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Geliştirme Programı 2030” çerçevesinde, ülkede eğitim sistemiyle ilgili hedeflenen parametrelerin geliştirilmesinin stratejik esasları belirlenmiştir. Bununla birlikte Kazakistan Cumhuriyeti eğitim sisteminin tüm unsurlarının yeni bir bakış açısı ile tekrar düzenlenmesi gerekli hale gelmiştir. Kaliteli bir eğitim sağlamak için yerel eğitim sisteminin modern amaçlarla Sovyetler Birliği döneminden kalma eski sistemin yerini alması gerekmektedir. Bu nedenle, ülke eğitim sisteminin kalite odaklı ve eğitimde rekabetçi bir kişiliğinin gelişmesine uygun eğitim ortamı oluşturmak için günümüzde okullarda görevli olan eğitimcilere güncel hizmetiçi eğitimler verilmesi öngörülmektedir. Yenilikçi eğitim sistemi süreçlerinin doğru planlanması ile Kazak okullarının birkaç yıl içinde önemli derecede ilerleme kaydedeceği düşünülmektedir.

Eğitim sürecindeki tüm katılımcıların faaliyetlerinin belirlenen hedeflere ulaşmak için yönlendirildiği bir sistemde, yönetim kalitesi sağlanamadığı sürece eğitimin evrensel kalitesinin gerçek amacı pratikte gerçekleştirilemeyecektir (Shevchuk, 2018: 216). Eğitim yönetimi; eğitim içeriği, personel desteği, değerlendirme sistemi ve finansman ile birlikte, “sistemi düzenleyen normlar” olarak ifade edilmektedir (Koteneva ve Nikolaev, 2020: 108). Sosyal çevrede meydana gelen organizasyonel değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan eğitimin kavramsal, teknolojik ve anlamlı yönlerinin değişkenliğine ilişkin sorunların, yönetimin etkisi olmadan çözülebileceği söylenemez (Jusupova 2019: 316). Bunun farkında olan yöneticiler, Kazak eğitim sisteminin gelişmesini bütün alanlardaki gelişmelerin temeli olarak görmektedirler. Bu nedenle, eğitim sistemini yönetme sorununun her zaman gündemde olması gerekmektedir. Sovyetler Birliği döneminden kalma eski yönetim anlayışı ise konuya sadece mevcut okul sistemlerinin korunması ve iderede istikrarlı işleyişin sağlanması (Rujanskaya, 2017: 116) açılarından bakmaktadır. Oysa eğitimde daha iyi sonuçlar alınabilmesi, okul yönetimlerinin yenilikçi uygulamalara açık olmalarını gerektirmektedir.

Okul yönetimi organizasyonunun teorik temelleri, Taylor'un (2012: 102) çalışmalarında yer alan genel yönetim teorisinin temel maddelerine dayanmaktadır. Eğitimde yenilikçi yaklaşımlarla ilgili teorilerden biri de “Öğrenme Optimizasyonu Teorisi”dir. Bu teorisinin amacı; bilimsel yöntemlerle öğrencilerin eğitim ve öğretiminin başarılı gelişimini ve eğitimde karşılaşılabilecek problemlerin çözümünü sağlamaktır (Kudryashov 2013: 203). Pek çok pedagojik problemin

çözümünde bu teorinin kullanılabileceği bilinmektedir. Zverev (2010: 57) ve Babanski de (2015: 119) bu teorinin yöntem ve esaslarını, pedagojik sürecin bilimsel organizasyonunun bir yönü olarak kabul etmektedirler. Bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılardan biri olan Mukanova'nın (2019: 12) çalışmasında, okul yöneticilerinin konuya ilişkin olumlu deneyimleri özetlenmiştir. Çalışmada, okulun farklı bölümlerinin yönetimi için pratik öneriler verilmiş, öğretmenlerin çalışmalarının bilimsel organizasyonu, yönetim faaliyetlerinin rasyonelleştirilmesinin yolları belirlenmiştir (Ogorodnikova, 2011: 320). Hmel ve Shamova (2016: 70; 2020: 240) ise belirli örneklerle göre eğitim sürecini nihai sonuca yönlendiren yönetim yaklaşımlarını; fonksiyonel yaklaşım, sistematik yaklaşım, etkinlik yaklaşımı, sistemik aktivite yaklaşımı, durumsal yaklaşım, optimizasyon yaklaşımı, araştırma yaklaşımı olarak sınıflandırmışlardır. Okul yönetimine yönelik bir başka yaklaşım, yönetimin eğitim sürecine yönelimi, bireyin potansiyelinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi için koşulların yaratılması ile ilgili olan motivasyon yaklaşımı, yansıtıcı yaklaşım ve yetkin yaklaşımıdır (Karakulov, 2015: 195). Lazarev (Lazarev vd., 2015: 158) tarafından yürütülen çalışmalar ise okul yönetiminin bilgi desteği konularında altyapısını geliştirecek bilimsel faaliyetleri kapsamaktadır. Isaeva'nın (2016: 165) 2016 yılında yapmış olduğu çalışma ise teori ve uygulama noktasında eğitim yöneticilerine yol göstermektedir.

Yönetimde okul ve onun bileşenleri (alt sistemler), okul içi yönetim olarak adlandırılır. Alt sistemler; bütünsel pedagojik süreç, sınıf sistemi, eğitim çalışması sistemi, öğrencilerin estetik eğitimi

sistemi, profesyonel oryantasyon çalışma sistemi ve yenilikçi süreçler de dahil olmak üzere çeşitli konuları içermektedir. Okul alt sistemlerinin bireysel yönetimi, okul içi yönetimin özü ve içeriği olarak kabul edilmektedir (Simonova ve Antıpina, 2019: 144). 80'lerin başından bu yana, okul içi yönetimin bazı konularıyla ilgili çalışmaların sayısı belirgin bir şekilde artmıştır. Örneğin Konarzhevski'nin (2014: 224) çalışmalarında okuldaki yönetim sorunları ele alınmıştır. Serikov'un (2016: 8) kişisel odaklı eğitim organizasyonu ile Lazarev'in (2012: 15) eğitim yönetiminde, yenilikçi bileşenlerin incelendiği çalışmalarla, pedagojide, okul yönetiminin özünü araştırmak için belirli bir bilimsel sebep oluşturulmuştur.

Sovyetler Birliği'nin çöküşü sırasında eğitimin istikrara kavuşmasını sağlamak için eğitim yönetimi alanında başarılı çalışmalar yapılmış olsa da bu süreç etkili bir şekilde yönetilememiş, eğitim yönetimi yeni koşullarda eğitimin gelişimini sağlayamayan, merkezi bir sistem tarafından yürütülmüştür (Baimoldaev, 2016: 47). Kazakistan eğitim sisteminin gelişimi, okuldaki yönetim sisteminin özelliklerinde değişikliği tetiklemeyen bir dizi nesnel sosyo-ekonomik faktöre göre düzenlenmiştir. Bu faktörler arasında; yönetimin ademimerkezileştirilmesi, eğitim kurumları arasındaki rekabetin ortaya çıkması, dış çevrenin okulda eğitim politikasının oluşumu üzerindeki aktif etkisi, yöneticilerin profesyonelleşmesi, kişisel yönelimli eğitim şablonu, eğitimin standardizasyonu ve eğitim faaliyetlerinin uluslararası trendleri olarak belirtilebilir (Hairullin, 2013: 118).

Yönetim özelliklerinin değiştirilmesi, Kazakistan'ın eğitim sisteminde yenilik yaratma süreçlerinin bütünlüğünü, eğitim camiası

tarafından geliştirilmesini ve yeni bir eğitim sürecine girmenin planlandığı yenilikçi süreçlerin daha da geliştirilmesi ihtiyacıyla bağlantılıdır (Balabanov, 2010: 208). Kazakistan 90'lı yılların başlarında yenilikçi bir eğitim sürecine girmiştir. XX. yüzyıldaki katı tek tip eğitim anlayışı, mazide başarısız tekdüze bir girişim olarak kalmıştır. Bir zamanlar Sovyet okullarının uyguladığı birleştirilmiş eğitim içeriği, ortak programlar, ders kitapları tüm okullar için farklı etnik kökenden oluşan cumhuriyetlerde kullanılmıştır. Ancak yerli eğitimde farklı yenilikçi süreçler ve eğitim kurumlarının çeşitliliği; sektörde devlet dışı eğitim kurumlarının oluşturulmasını, eğitim programlarının geliştirilmesini, gelişmiş eğitim teknolojilerinin kullanılmasını ve yabancı öğretmenlerin sayısının artırılmasını gerektirmiş ve bu yenilikçi uygulamalar hayata geçirilmiştir (Prinbekova, 2017: 23).

Günümüze kadar, yerli bilim adamları, çeşitli pedagojik yeniliklerin tanıtımı çerçevesinde, eğitim sistemindeki değişim süreçlerini ve yenilikçi süreçlerin bireysel teorik ve pratik yönlerini ele alan bir dizi bilimsel çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Mukanova, 2018: 232). Ancak bugün, Kazakistan'da pedagojik yeniliklerin uygulanmasına yönelik gelişim süreçlerinin yönetilemezliği, eğitim biçimleri ve yöntemleri, beklenen eğitim sonuçlarının elde edilmesine katkıda bulunmamakta ve genel olarak eğitim sisteminin gelişimini engellemektedir. Bu aşamada yenilikçiliğin, artık bir moda anlayışıyla yeni bir akım haline geldiği söylenebilir. Çünkü öğrencilere kaliteli eğitim hizmeti verilmesi ve eğitimde günceli yakalama sorununa karşı

yapılabilecekleri, okulun kendisinin planlaması ve kontrolü, yenilikçi yönetim süreçlerini zorunlu bir hale getirmiştir (Zhadrina, 2004: 71).

1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarındaki yönetim sisteminin yeniden düzenlenmesi, yenilikçi eğitim sistemi süreçlerinin içeriğinin belirlenmesi, yönetim hedeflerinin belirlenmesi, eğitim sisteminin özelliklerinin gözden geçirilmesi gibi konulara yönelik çalışmalar Kazakistan'da sürdürülmektedir ve bu yönde yeni adımlar atılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin bir sonucu olarak, Kazak eğitiminin ulaşmayı amaçladığı hedefler ve standartlar, devletin yetkili kıldığı kurumlar tarafından belirlenmektedir. Bu hedefler, eğitim faaliyetlerinin, yenilikçi bir süreçle geliştirilmesinin, genel olarak eğitim sisteminin güncellenmesinin kriterleri haline gelmiştir (Sarsekeev, 2017: 28).

Eğitimde yenilikçi süreçlerin uygulanabilmesinin önündeki engellerden biri okul yönetimi sorunudur. Ancak 20. yüzyılın sonlarından itibaren, eğitimde kaliteyi yakalama, okul yönetimi, eğitim alanında standartların geliştirilmesi ve uygulanması gibi sorunlar farklı ülkelerde de görülebilen sorunlar arasındadır. Ortaöğretim standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçleri, dünyanın birçok ülkesinde ulusal eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için umut verici adımlardan biri hâline gelmiştir. Kazakistan da bu sürece entegre olmuştur (Moldakhanova ve Zhanataev, 2008: 16). Kazakistan'ın genel ortaöğretimi devlet standardının kavramsal, normatif ve metodolojik bileşenleri üzerine yapılan sistematik çalışmalar, 1992 yılında "İbray Altınсарın Eğitim Sorunları Enstitüsü"nde başlatılmıştır. Bu çalışmalar daha sonra "İbray Altınсарın Kazak Eğitim Akademisi"nde Dzhurinsky

tarafından sunulmuştur (Borisov, 2013: 59). Buna göre, Kazakistan'da eğitim organizasyonu, standart bir araç olarak kabul edilmektedir (Altynsarin, 2013: 87). Bu organizasyon ilk olarak, eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi; öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının sertifikasyonu; eğitim haklarının tam teşekküllü uygulanması; eğitim alanında birliğin korunması; öğrenmede farklılaşma ilkelerini uygulayarak eğitimin insan merkezli hale getirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması hususlarından oluşmaktadır. Eğitim standardının çok yönlü olması, yenilikçi eğitim sistemi süreçlerini okul içi yönetiminin amacını yansıtan bir sistem olarak düşünmeyi gerektirmektedir. Yenilikçi eğitim sistemi süreçlerinin uygulanabilmesinde yönetimin kuşkusuz büyük rolü ve önemi vardır (Kaidarova, 2015: 45). Bu çalışmada, Kazakistan Milli Eğitim sisteminde yenilikçi yönetim uygulamalarıyla ilgili sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri tartışılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uzun yıllar Sovet etkisinde kalan Kazakistan Cumhuriyeti eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik olarak, Kazak öğretmen ve idarecilerin eğitim sürecinin organizasyonu hakkında görüşlerini tespit etmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için mevcut eğitimin gelişiminin metodolojik yönlerini, eğitim sürecinin hedef, içerik ve prosedürel özelliklerini ortaya koyarak, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yenilikçi yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

3. Araştırmanın Önemi

Sovyetler Birliği döneminde uygulanan eğitim sistemi, Ruslar dışındaki milletleri yok sayan ve farklı etnisiteyi tek bir bütün haline

getirmeyi amaçlayan bir modeldi. Bugün Kazakistan Cumhuriyeti, eğitimi artık kendi varlığının ve geleceğinin teminatı olarak görmektedir. Bu sebeple, başka ülkelerdeki modelleri incelemekte, farklı ülkelerdeki konu ile ilgili bilimsel çalışmaları değerlendirerek kendisi için uygulanabilirliğini ölçmektedir. Bu çalışmanın, Kazakistan özelinde eğitim konusunda yapılan diğer çalışmalara aşağıda belirtilen konularda katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Eğitim kalitesinin belli standartlara ulaşmasına, eğitim sürecinin planlanmasına ve eğitim standardının beklenen sonuçlarının elde edilmesine katkı sağlamak,
- Ortaöğretimde, okul içi yönetimin amaç ve içeriğini belirlemenin temel alınmasına katkı sağlamak,
- 10 ve 11. sınıflarda yenilikçi eğitim sistemi süreci yönetiminde beklenen sonuçların elde edilmesine katkı sağlayacak bilgi ve metodolojik yönetim araçlarının kullanılmasına katkı sağlamak.

4. Varsayımlar

Kazakistan'ın kuruluşundan bağımsızlığını kazandığı zamana kadar geçen sürede, Sovyetler Birliği döneminde uygulanan bir eğitim sistemi ve bu sistemin kullandığı kurumlaşmış bir yapı vardır. Bağımsızlıktan sonra doğanlar hariç, Kazakistan'da yaşayan insanların çoğu Sovyet Birliği dönemindeki sistemle yetişmiştir. Kazakistan'daki eğitimin kökeninde hala bu dönemin izleri bulunmaktadır ve bunların çoğu artık dünyada ortak değerler haline gelmiştir. Ancak bu değerlerin Sovyetler Birliği'nin etkisinden kurtularak bağımsızlığını kazanan Kazakistan'da eğitim sisteminin yönetiminde değişiklikler yapılarak verilmesi gerekliliği ve Kazakistan'da eğitimin ancak bu yolla

geliştirilebileceği ve millileştirilebileceği, bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çıkış noktasından hareketle çalışmada kullanılan varsayımlar şöyle sıralanabilir:

- Eğitimde beklenen sonuçlara ulaşmayı hedefleyen yenilikçi süreçlerin, çeşitli yaklaşımlar, ilkeler, hedefler, işlevler ve yöntemler vasıtasıyla, yönetim sistemi ve eğitim kurumunun gelişimine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.
- Araştırmada Kazakistan'daki eğitim sürecinin organizasyonunu ölçmeye yönelik olarak geçerli ve güvenilir bir anketin (soru formu) hazırlandığı varsayılmaktadır.
- Hazırlanan anket, Kazakistan'daki öğretmen ve idarecilerin eğitim sürecinin organizasyonunu değerlendirmelerini sağlayacak niteliktedir.
- Hazırlanan anket, Kazakistan'daki zorunlu (formal) eğitimin verildiği ve ilköğretim ve lise düzeyindeki devlet okullarındaki eğitim sürecinin organizasyonuna yönelik sorular içermektedir.
- Hazırlanan ankete öğretmen ve idarecilerin geçerli ve güvenilir yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.
- Öğretmen ve idarecilerin ankete verdiği yanıtlar bilgisayar ortamında eksiksiz ve doğru olarak kaydedilmiş ve veri analizleri bilimsel olarak yapılmıştır.

5. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında yapılacak olan literatür taraması ve anket çalışmasının, Kazakistan için yenilikçi eğitim yönetiminin önemini ortaya koyacağı ve yeni sistemin inşası ve gelişimine katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada aynı zamanda yurt dışında,

özellikle gelişmiş ülkelerde uygulanan eğitim standartları dikkate alınarak bu standartların Kazakistan'da geliştirilmesinin teorik olarak ele alınmasının, bu konuda yapılacak diğer çalışmalara örnek oluşturması beklenmektedir. Konuya ilişkin teorik çalışmaların ve bölgesel bilimsel konferans materyallerinin, mevcut müfredatların, istatistiksel verilerin, eğitimde düzenleyici materyallerin, kişisel gözlemlerin, konuşmalar ve röportajların analiz edilmesiyle doküman analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. *“Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir”* (Sak vd., 2021: 228). *“Kitaplar, dergiler, resimler, günlükler, mektuplar, anılar, davetiyeler, haritalar, yasal metinler, raporlar, istatistikler, okul ve sağlık kayıtları, devlet kayıtları, faturalar, fotoğraf ve videolar vb. doküman olarak ele alınmaktadır.”* (Kıral, 2020: 185). Çalışma kapsamında sınıflandırılan dokümanların belirli özelliklerini karakterize eden ve bağımsız sınıflandırma gruplamalarına bölünmesine izin veren bir yöntem kullanılmıştır. Buna dayanarak, Kazakistan Cumhuriyeti'nin orta genel eğitiminin standardizasyonu koşullarında, yenilikçi süreçleri yönetmek için bir sistem oluşturulmuştur. Çalışmanın temel yöntemlerinden biri, çalışılan pedagojik uygulama alanında, yönetim modelleme yöntemi olmuştur. Pedagojik pratiğe yönelik sistematik ve yapısal bir yaklaşıma dayanarak, profil eğitimi koşullarında yenilikçi süreçlerin yönetimi için pragmatik bir model tasarlanmıştır.

Anket çalışması sırasında, orta eğitimin üst kademesinde yenilikçi süreçlerin yönetimini organize etmek için ileri sürülen hükümler test edilmiş ve doğrulanmıştır.

Bilimsel sonuçların güvenilirliği ve geçerliliği, yönetim, eğitimin standartlaşması, öğretmenin inovasyon faaliyetleri konularında, yabancı Kazak araştırmalarının modern teorik ve pratik uygulamalarını esas alan çalışmanın kavramsal yaklaşımı, hükümler ve teorik metodolojik gerekçe ile sağlanmıştır. Kazakistan Cumhuriyeti “Devlet Zorunlu Standart Orta Eğitim Hükümleri”nin uygulanmasında, yenilikçi süreçlerin yönetiminin sistemin araştırmasında ortaya çıkan sonuçlarla sürekli tekrarlanabilirliği de ortaya konmuştur.

6. Çalışmanın Aşamaları

Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Kazakistan ve yurtdışındaki diğer ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılarak eğitim yönetiminde karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş ve bununla uyumlu olarak araştırmanın metodolojisi ve kavramsal temelleri belirlenmiştir. Daha sonra; stratejik ders planı, yerli eğitim, okul içi yönetimde çelişkiler ve sorunlar, okul standartları gibi konularda genel eğitim standartlarının geliştirilmesi için çalışmalar düzenlenmiştir. Okulların yenilikçi gelişimi için eğitim kurumlarının müfredatları ile farklı araçlar ve çalışma planları incelenmiş, eğitim planlamasının özelliklerini ele almak için pedagojik sistemin bileşenleri ve yenilikçi süreçlerin yönetim yapısı belirlenmiş, kısaca standartlaşma bağlamında aşamalar kaydedilmiştir. Çalışmanın son aşamasında yukarıda bahsedilen hususlarda kaydedilen gelişmeler ve eğitim yönetiminin bu konudaki etkisini belirlemek amacıyla eğitimin çeşitli kademelerinde

yönetici ve uygulayıcı durumunda bulunan kişilere anket uygulayarak bir taraftan yapılan yeniliklerin uygulanabilirliği diğer taraftan da olumlu veya olumsuz sonuçları tespit edilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM I

LİTERATÜR İNCELEMESİ

“Eğitim standardı” terimi, kişilik örneği demek olan “normatif (ideal) kişilik imajı” terimiyle ilişkilidir. Terminolojik terim kavramı, “eğitimin amacı”, “pedagojik ideal”, “eğitim konusu”, “eğitim stratejisi”, “eğitim içeriği”, “eğitimin farklılaşması”, “eğitimin içeriğinin birleşik ve çoğulculuğu”, “eğitimin içeriği”, “eğitim sisteminde yönetim yöntemleri” ve diğerleri gibi terimlerle “eğitim standardı” teriminin tanımını karşılamaktadır (Bulkin, 2019: 280). Çalışmanın bu bölümünde kavramsal çerçevede farklı ülke örnekleri çerçevesinde eğitim standartları ele alındıktan sonra, Kazakistan’da eğitimde standartlaşma süreci üzerinde durulacaktır.

I.1. Sosyo-Pedagojik Yenilik Olarak Eğitim Standardı ve Geliştirilmesi Yönündeki Çalışmalar

Bulkin (2019: 281) araştırmasında, “kişilik örneği” ve “kişiliğin normatif görüntüsü” kavramlarını kullanarak, bu kavramları 20. yüzyılın ikinci yarısında bilimsel literatüre kazandırmış bu kavramları eğitimin değer ölçütlerini tanımlamak için bir araç olarak görmüştür. Bulkin (2019: 281) çalışmalarına atıfta bulunarak yapılan araştırmalar, Kişilik Modeli’ni, kişilik paternini taklit etmeyi teşvik eden veya teşvik etmesi gereken gerçek veya kurgusal bir kişi olarak tanımlamaktadır. Burada kişilik modeli, belirli bir birey ya da grup için iddiaların nesnesi olarak hizmet etmesi gereken kişi ya da o kişinin imajı anlamına gelmektedir. Bulkin (2019: 282), ‘Yaşayan Büyük Rus Dili Sözlüğü’nde örnek kelimesinin tanımını “gerçek ya da onun anlık bir

görüntüsü, daha doğrusu taklidi, bir şeye örnek ya da ölçü olarak hizmet eden” şeklinde ifade etmektedir. Toplumdaki bir kişi, belirli bir sosyal gruba aittir ve o toplumun değerlerinin, normlarının taşıyıcısı olarak hareket eder. Yani toplumun sosyal yapısında işlev görür. Birey, ait olduğu sosyal grubun değerlerini, normlarını ve davranış yasalarını üzerinde taşır ve yaşatır. Eğitimin sosyo-kültürel dinamiklerinin zorluklarını inceleyen Bulkin (2019: 282) kişisel örüntüyü; kültürün taşıyıcısı ve değeri şeklinde eğitimin ölçütü olarak ele almaktadır. Herhangi bir toplumun kültürü ve alt kültürleri o toplumun kişiliklerinin gelişiminin sınırlarını belirlemektedir.

Alt kültürlerin sınırları, üyelerinin istikrârını ve huzurunu korumak için tüm toplumun yararına çalışan katı sosyal yasalar tarafından düzenlenmektedir. Bu noktada, alt kültürlerin sınırlarına uymak, uygulanabilir eğitim sistemi oluşturmak için bir ön koşuldur. Sınırlar ihlal edildiğinde, sosyal çevrenin yıkımıyla sonuçlanan örneklerin çokluğu bir gerçektir (Lavrentieva, 2016: 38).

Belirli bir dönem kültürünün taşıyıcıları olarak normatif kalıplar ve bu değer kalıplarına özgü değerler, eğitim için değerler olarak kabul görür. Normatif kalıplar, öncelikle yazılı kaynaklar, folklor, edebiyat, sosyal araştırmalar, kamuoyu yoklamaları, basın analizi, medya dili analizi yoluyla belirlenir. Sosyal grupların ortaya çıkan değerleri, eğitim için kriterler kabul edilir (Tusufbekova, 2016: 84).

Kültürün sonraki nesillere sürekli olarak aktarılmasının sosyo-genetik mekanizması olarak eğitim, bireyin oluşumunu önceden belirleyen bir mekanizma olarak insan ve insan toplumunun var olduğu zamandan beri vardır. Eğitimdeki normlar her zaman ve tüm ülkelerde

var olmuştur (Solodiankina ve Efimova, 2014: 127). Başka bir deyişle, standartlar ve gelenekler olmadan eğitim sistemi normal bir şekilde çalışmaz (Taimanov, 2018: 18).

Gershun (2018: 272) eğitim alanında standartlaştırmanın metodolojik temellerini ifade ederken, pratik pedagojiyi sonuçlara yol açması gereken yaratıcı faaliyetlerle ilişkilendirir. Tam sürdürülebilirlik için bu faaliyet ve beklentilerin zaman içinde ve hatta coğrafi alanda mükemmel olmadığını belirten Gershun, “*Herhangi bir standart değişken ve dinamikdir, sadece harici ve dahili olarak deterministik faktörleri ve durumları yakalar. Bu da bir şekilde, herhangi bir hedefe yönelik etkinliğin performans değerlendirmesini etkiler*” sonucuna varır (Pavlikov, 2012: 272).

“*Herhangi bir standart, standartlaştırılmış nesnelere veya fenomenler için ilgili gerekliliklere dayanarak, bu nesnelere veya fenomenlerin anlamlı parametrelerinin sosyal olarak kabul edilen bir standartla ilişkilendirilmesine dayanarak belirlenmeli ve kabul edilmelidir. Bu anlamda herhangi bir standart, hem hedef olarak, hem de elde edilmesi gereken ve elde edilen sonucun her zaman bir dereceye kadar idealize edilmiş ve her ayrıntıda öngörülemez bir hedefle eşleştirilmesi gerektiği anlamına gelir. Standart aynı zamanda istenen sonuca yol açan konu faaliyetlerinin kalitesini artırmanın en kestirme ve emin yoludur.*” (Shilov, 2017: 118).

Standart kavramı, evresel gelişim yolunu geçmiş ve çok yönlü yorumlara sahip olmuştur (Hutorskoi, 2005: 222). 1946'da Uluslararası Standartlaştırma Örgütü ISO (International Organization for Standardization) kurulmuştur. Örgütün asıl amacı standartlaştırılmanın

ve ilgili bilgi alanlarının gelişimini teşvik etmektir. Buna göre standart, “Standartlar, malzemelerin, ürünlerin, süreçlerin ve hizmetlerin amaçlarına uygun olmasını sağlamak için konulan kurallar, öneriler veya belirli özellikler olarak tutarlı bir şekilde kullanılması gereken teknik özellikleri veya diğer kesin kriterleri içeren belgesel sözleşmelerdir” şeklinde tarif edilebilir (Sibagatova, 2004: 151). Standart, uluslararası toplum tarafından, belirli bir alandaki faaliyetlerin yararına, tüm paydaşların katılımıyla ve düzene sokulması amacıyla kuralların oluşturulması ve uygulanması olarak kabul edilmektedir (Utarova ve Saharchuk, 2017: 6).

Kazakistan’da eğitim dünyasına 1990’lı yıllarda giren ‘eğitim standardı’ kavramı, eğitim sisteminin çağa uygun bir tarzda yenilenmesinin, gelişiminin karakteristiğiyle haklı olarak ilişkilidir. Standart eğitim kavramının bir türevi de eğitimin standartlaştırılması kavramıdır (Yasvin, 2001: 365). "Eğitim sistemleri geliştirme stratejisi" yani eğitim standardı kavramı Polonski (1993: 48) tarafından “*Belirli bir tarihsel zaman diliminde belirli bir toplum için gerekli olan eğitim referans seviyesi*” olarak tanımlanır. Eğitimin standartlaştırılması altında yer alan faaliyetler, eğitim yönetimi ve organizasyonunda en uygun düzene ulaşmayı amaçlamaktadır. Standartlaştırma sürecini derinleştirmeye yönelik önemli bir adım, UNESCO uluslararası standart eğitim sınıflandırmasının (MCKO/ISCED) kabul edilmesiyle atılmıştır. Bu sınıflandırma, hem ülkelerde hem de uluslararası ölçekte eğitim istatistiklerinin toplanmasına, derlenmesine ve özetlenmesine yardımcı olacak bir araç olarak tasarlanmıştır (Kashkarov, 2015: 92). Lyunya, Nikandrova ve Ryzhakov'un (2014: 26) “Genel Eğitim

Sisteminde Devlet Eğitim Standartları” çalışmasında Kazakistan’da kullanılan eğitim türlerinin ve içeriğinin sınıflandırılması Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Eğitim Türleri ve İçeriği

Eğitim türleri	Eğitim içeriği
Yaygın eğitim	Düzensiz bilgi alma
Resmi olmayan eğitim	Ekstra eğitim alma
Resmi eğitim	Düzenli eğitim alma ve değerlendirme

Kaynak: Emelianova, 2018: 51.

Tablo 1’de Kazakistan’daki eğitim türleri ve bu eğitimin içeriği görülmektedir. Eğitimde standartlaşmanın sağlanabilmesi hususunda, öncelikle bu eğitimin türü ve içeriğinin göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu söylenebilir. UNESCO’nun 1993 dünya eğitim durumu raporunun ‘standartlar için arama’ bölümünde, ‘standartlar’ teriminin mevcut uluslararası eğitim sözleşmelerinin hiçbirinde tanımlanmadığı görülmektedir. Ancak “*Tutarlı bir politika olmadan, devletlerin kendi standartlarının içeriğini tanımlamaları öngörülse bile, ülkelerin eğitim standartlarına ilişkin bilgi ve deneyimleri paylaşırken işbirliği yapmaları zordur*” şeklinde ilave bilgi dikkat edilmesi gereken bir ayrıntıdır (Koishibekov, 1995: 88).

Eğitim standartlarının geliştirilmesi, 1960’lı yıllarda Batı’da gelişme göstermiştir. Araştırmacılar, eğitim standartlarının gelişiminin çeşitli faktörlerden etkilendiğini belirtirken, bu faktörler arasında tarihsel birikim olarak gelenekler, eğitim sistemi ve eğitim yönetimine de değinmişlerdir. Burada devletin yönetim biçimi de esas olup, üniter veya federal devlet yapısının da eğitim yönetimini etkilediği

vurgulanmıştır. Wolfson (2005: 94) bunu, "*Ulusal eğitim yönetimi modellerinin tümü sonuçta, merkezi ve merkezi olmayan iki tarihsel olarak kurulmuş sisteme indirgenebilir*" şeklinde ifade etmektedir. Buna göre; eğitim sisteminin yönetim türüne göre ülkeler sınıflandırılabilir. Merkezi yönetim sistemi ülkeleri içerisinde İtalya, Çin, Rusya, Fransa, Japonya yer alırken; merkezi olmayan yönetim türüne sahip ülkeler grubu ise Avustralya, İngiltere, Almanya, Hindistan, Kanada, ABD, İsviçre olarak sıralanabilir (Kusainov ve Rahimbek, 2017: 160).

Merkezi olmayan Federal Devletlerde, okul eğitiminin içeriği için ülke çapında standartlar aslında yeni bir olgudur. Bu nedenle, öncelikle ABD ve Birleşik Krallık gibi merkezi olmayan eğitim yönetimi sistemi biçimine sahip ülkelerde, son 15-20 yılda eğitim standartlarının geliştirilmesinde büyük çaba sarf edilmiştir (Ermekova ve Stukalenko, 2018: 272). Ilinski (2002: 345), 2002'de ele aldığı bir çalışmada bu konuyla ilgili olarak farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri konusunda yapılan reformları dikkate alarak, "*Dünyanın her yerinde, Avrupa'da, ABD'de ve Japonya'da eğitim sisteminde devlet etkisinin artması ve yönetimi merkezileştirme arzusu gibi eğilimler uzun vadeli eğilimler olarak belirtilebilir.*" şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Standart terimi her zaman ve tüm ülkelerde kullanılmamıştır. Bunun yerine, çekirdek müfredat anlamına gelen "Core Curriculum", ulusal müfredat anlamına gelen "National Curriculum", ülke çapında program, temel içerik gibi terimler kullanılmıştır. Önemli bir nokta ise tüm öğrenciler için zorunlu olan temel eğitimin içeriği ile ilgili olarak devlet gereksinimlerinin geliştirilmesi olmuştur. Genel olarak eğitim

sistemlerinin merkezi olduğu üniter devletlerde, ulusal standartlar aslında her zaman devlet tarafından onaylanan ve ülkenin tüm okulları için zorunlu olan müfredat ve programlar şeklinde var olmuştur (Ignatova, 2017: 128). Lednev (2015: 199-200), üniter yapısı olan Rusya'daki genel ortaöğretim standardı kavramını vurgulayarak, eğitim normlarının şu şekilde kurumsallaşma yollarına dikkat çekmiştir:

- Ulusal gelenekler şeklinde,
- Mevzuat ve düzenleyici belgeler şeklinde,
- Müfredat, program ve ders kitapları gibi eğitim içeriğinin sabitlendiği eğitim araçları şeklinde.

İngiltere, Kanada, Avustralya, Almanya, İtalya gibi pek çok ülkenin eğitim sisteminde Amerikan müfredatı kullanılmaktadır. Lesniewski (2000: 249) bu eğitim sisteminin en yaygın uygulama olarak kullanıldığını belirtmektedir. Standartlarla ilgili olarak, ABD'de 'performance standards', Birleşik Krallık'ta 'attainment targets', Avustralya'da 'learning outcomes' gibi öğrencilerin, eğitim düzeyi gereksinimlerini belirten kavramlar bulunmaktadır (Tepbergenov, 2020: 121). Ayrıca, eğitim standartlarının örgütlenmesi ve uygulanması aşamasındaki zorlukları vurgulayan literatürde, standartların farklı bir anlayışının bulunduğunu da unutmamak gerekir. Bu, aşağıdakiler de dâhil olmak üzere bir dizi faktöre bağlı bulunmaktadır (Reshetnikov, 2020: 301):

- Eğitim politikasında bazı tarafların hakimiyeti,
- Standardın kendisi, öğretilen malzemenin düzenlenmesi (giriş standartları), eğitim süreci (prosedürel standartlar) veya eğitim sonuçlarının kalitesi (çıkış standartları).

20. yüzyılın sonlarındaki pedagojik sistemlerin gelişim tarihine bakıldığında, pedagojik pratiğe ‘standart’ kavramının getirilmesi, Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim sisteminin durumunun yeniden değerlendirilmesinin bir sonraki aşamasında, eğitim standardının sorunlarının gelişimi ile doğrudan ilişkili olmuştur (Wolfson, 1999: 131). Ünlü “Risk Eşiğinde Ulus” (1983) raporunun, diğer resmi yayınlarda yer alan Amerikan okuluna giden çocukların eğitim düzeyi hakkındaki ciddi bir eleştirisi, ABD'deki standartların geliştirilmesini yoğunlaştıran önemli bir ivme olarak geri dönüt sağlamıştır. Wolfson (1999: 131), Amerika Birleşik Devletleri'nde, neyin ne kadar öğretileceği sorusunu devlet düzeyinde ve yerel düzeyde ele almıştır. Buna göre Wolfson (1999: 131) eserinde “*Bazı okullar, eğitim çabalarının çoğunu matematik ve doğa bilimleri alanına, bir kısmı İngilizce dil alanına, bir kısmı ise ise mesleki eğitim alanına yönlendirebilir. Bu tür çeşitli eğitim programları hem öğrencilere hem de öğretmenlere olumsuz hizmet vermektedir. Ayrıca bir bütün olarak topluma kötü hizmet vermektedir.*” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

“Risk Eşiğinde Ulus” raporu, standartların eğitim kalitesinde ABD küresel liderliğine katkıda bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da küresel pazarda artan rekabet karşısında ekonomik liderliği korumak için gerekli olmaktadır. Bespalko (2015: 90-91), 1995 yılında yayınladığı “ABD ve Rusya'da Eğitim Standartları Sorunu” adlı çalışmasında, ABD'nin gönüllü standartların kurulması sonucunda, öğrencilerin genel eğitiminin kalitesini önemli ölçüde iyileştirdiğini belirtmiştir. 1980'li yıllarının ortalarında, Amerikan

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi “NCTM”, okullarda matematik eğitimi için bir standart oluşturmaya başlamıştır. 1990'lı yılların başına gelindiğinde ise, doğa eğitimi standardının (science study) geliştirilmesi için çaba gösterilmiştir. Çalışmanın ana hedefleri, eğitim kalitesini artırmak, öğretmenleri korumak, niteliksiz idari etkilere karşı koymaktır. ABD'deki ulusal standart eğitimi tanımlamaya yönelik ilk girişimler büyük ölçüde kör bir şekilde yapılmış ve standardizasyonun özü ile ilgili bir dizi çözülememiş şu sorularla karşı karşıya kalınmıştır: “*Genel olarak standartlardan ne anlayacağız? Eğitim sistemimizde hangileri hakim olmalı? Çeşitli eğitim seviyelerindeki başarıları nasıl değerlendirebiliriz? Hangi değerlendirme kriterleri en gerçekçidir? ABD'deki kamu ve özel iki eğitim türü arasındaki farkları kaldırabilir miyiz? Yerel çıkarlar ülke çapında devlet hedeflerine aykırı olduğunda hangi sorunlar ortaya çıkacak?*” (Bespalko, 2015: 90-91).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1991 yılında bu ve diğer soruların cevaplarını aramak için, “Eğitim ve Test Standartları Ulusal Konseyi” kurulmuştur. Bu kurumun çatısı altında, matematik, fen, İngilizce, tarih gibi derslerinin içeriğinde standartlar geliştirmek için komisyonlar kurulmuş ve çalışmaya başlamıştır (Wolfson, 1999: 132-133). 80'li yılların sonlarına doğru, Amerika'daki araştırmalarla eşzamanlı bir şekilde, Birleşik Krallık'ta ve daha sonra Hollanda'da eğitimin standartlaştırılması konusunda ciddi çalışmalar başlatılmıştır. İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda üniter devlet olarak, aslında, merkezi olmayan ülkelerin tüm özelliklerine sahiptir. Bu durum, İngiltere ve Galler'de benzer, ancak İskoçya ve Kuzey İrlanda'da farklı

olarak eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Çünkü ademimerkeziyet gelenekleri, 1988 yılına kadar okulların ne öğretileceğini belirlemesine izin vermemiştir. Ancak günümüzde, müfredatların ve programların çeşitliliğini sınırlamak, olanları tanıtmak, ulusal standartları belirlemek için bir çaba gösterilmektedir (Konarzhevski, 2000: 224).

Fransa, İtalya, Japonya ve diğer merkezi ülkelerde standartlaştırma konusu özellikle müfredattır. Eğitim süresinin konu ve konu alanlarına dağılımı, bu ülkelerde devletin ayrıcalığıdır. Son zamanlarda, eğitim içeriğine mümkün olduğunca çok sayıda ve genellikle ansiklopedik olarak adlandırılan eğitim materyali dâhil etme arzusu nedeniyle bu ülke grubunda, öğrencilerin yükünü azaltma eğilimi ortaya çıkmıştır. ‘Eğitimin Geliştirilmesi İçin Planlama’ tezi standartların gelişiminin eğitim yönetiminin türüne olan bağımlılığını vurgulaması açısından önem taşımaktadır (Belegova, 2021: 57). Ayrıca bu konuda Wolfson’un (2007: 57) “21. yüzyılın Eşiğinde Batı’da Eğitim Geliştirme Stratejisi” adlı eserinde şu bilgiler yer almaktadır: “*Ademimerkeziyet, devletin rolünün zayıflaması ile eşanlımlı değildir. Aksine, bazı önemli işlevlerinin daha da gelişmesine, eğitim durumu için sorumluluğunun artmasına, eğitimin gelişim sürecini etkileyen farklı yapılar arasında sistematik bir uzlaşma arayışına yol açar.*”

Devletin, ademimerkeziyetçi koşullarda eğitim sisteminin daha da geliştirilmesindeki rolü, standartlaşma nesnelere tanımlamaktır. Eğitimin standartlaştırılması, sistemin farklı taraflarıyla ilgili olabilir, ancak çoğu zaman eğitimin içeriği ile ilgilidir. Çoğu ülkede standartlaşma hedefleri eğitimin içeriğidir. Ulusal eğitim standartları,

Wolfson'un (2007: 59) belirttiği gibi, “*Müfredatın içeriği için açıkça belirlenmiş düzenleyici gerekliliklerin toplamı, yani bir ülkenin tüm okul çocuklarının kazanması gereken zorunlu asgari bilgi ve beceri*” şeklinde özetlenebilir. Buna göre, okullara, yerel koşulları ve ihtiyaçları yansıtacak şekilde programlarını geliştirme ve değiştirilmiş içeriği uygulamak için farklı teknikler seçme hakkı verilmesi gerekmektedir (Wolfson, 2007: 59).

Öğrencilerin öğrenme kalitesini iyileştirmenin en etkili yollarından biri, eğitimin farklılaşması ve değişkenliğinin sağlanmasıdır. Fransa'da kurulan “Okul Müfredatı Gözden Geçirme Komisyonu”, 1989 tarihli bir raporunda eğitim içeriğini azaltma ve farklılaştırma ihtiyacını özellikle vurgulayarak “*Bilgi hacmindeki sürekli artış ile ansiklopedinin iddialı arzusu anlamsız hâle gelmektedir. Bilgiyle beraber eğitimin öneminin de vurgulanması zorunludur. Bireysel yetenekleri dikkate alan, alanda mesleki yeterliliğe sahip öğretmenlere de ihtiyaç vardır.*” şeklinde eklemeler yapmıştır (Voskresenskaya, 2010: 138). Birleşik Krallık'ta Baydenko'nun (2018: 249) “*Sürekli Eğitim Standardı: Modern Devlet*” adlı çalışmasında standartlaşmanın önemi vurgulanmıştır. Buna göre, Birleşik Krallık'ta standartlaştırılacak unsurlar aşağıdaki gibidir (Orlov, 2019: 43):

- Ulusal müfredat,
- Eğitim hedefleri,
- Anlamlı yapısal matris: Yaş aralığı (5-16); yaş dönemlerine uygun anahtar aşamalar; öğrenme seviyeleri (1-10); anahtar aşamalarla ilişkili her seviye için gereksinim aralığı,

- Farklı seviyelere uygun konular,
- Minimum haftalık eğitim yükü (haftada 21-25 saat).

Kore Cumhuriyeti, standartlaşma hedefleri olarak müfredatı, eğitim hedeflerini, konulara göre programları dikkate almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ise okul müfredatını, eğitim hedeflerini ve müfredatın zorunlu süresini standartlaştırmaktadır.—Japonya ise öncelikle müfredat ve eğitim programını, daha sonra öğretim yılının süresini ve son olarak da öğrencilerin haftalık eğitim yükünü (haftada 25 ila 29 saat) standartlaştırmıştır (Shamova, 2018: 249).

Sovyetler Birliği sonrası, bağımsızlığını kazanan ülkelerde, eğitim alanında standardın yönetsel aktif oluşumu 1990'lı yıllarda başlamıştır. Böylece, 1995 ve 1997 yıllarında Moskova'da “Eğitimde Standartlar: Sorunlar ve Perspektifler” adlı uluslararası konferanslar düzenlenmiş olup 30 ülkenin eğitim uzmanları ve figürleri bu konferanslara katılmıştır. Katılımcılar konferansta; eğitim standartları ve yazılım hakları, farklı ülkelerde resmileştirilmesi gereken içerik standartları ve bu standartları belirleme yöntemleri, eğitim standartları ve kalkınma sorunu, standartlar ve teknoloji, denetleme ve değerlendirme, sonuçları öğrenme, kullanım standartları ve yaratıcı potansiyelinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü, sınırlı fiziksel ve zihinsel yeteneklere sahip çocuklar için eğitim standartlarının uygulanması için koşullar sağlayan telekomünikasyon ve bilgisayar araçlarını kullanma yöntemleri gibi konular tartışılmıştır (Jadrina ve Karaev, 2017: 20-21). Standartlar geliştirmek, sonuçları değerlendirmek için bir eğitim aracı olarak eğitimin kalitesini artırmak önemli bir konu hâline gelmiştir ve konu üzerinde Kazakistan'da,

Mukanova, Sarsekeev, Arinova ve Nurahmetov (2015: 75) gibi araştırmacılar ve diğerleri çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar, Kazak toplumunda değerler bağlamında ortak ve özel bir anlayışın oluşumuna, Kazak eğitim sisteminin gelişiminde standardın yerini belirlemeye, okul eğitiminin içeriğinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Karenov, 2008: 41). Kazak bilim insanlarının çalışmaları, aşağıdakiler de dahil olmak üzere sorunun birçok yönüne odaklanmıştır (Mazhikeev, 2007: 35):

- Okul eğitiminin gelişiminin temeli olarak standartlaşma,
- Standardizasyonun uluslararası yönleri,
- Teorik standartlaşma sorunları,
- Standartlaşmanın usul ve yöntemleri,
- Standartlara dayalı eğitimin konu içeriğinin geliştirilmesi,
- Hedeflenen kalite standardına ulaşılması.

20. yüzyılın son on yılında, uluslararası eğitim uygulamalarında, eğitim sisteminin işleyişinde bilgi toplama eğilimi artmıştır. Ülkeler, yalnızca tek bir ülkenin öğrencilerinin eğitim başarıları ya da eğitim müfredatı hakkında bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda bunları diğer ülkelerle karşılaştırmayı mümkün kılan uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar yürütmektedir. Müfredat reformu amacıyla yapılan bu uluslararası boyuttaki çalışmalardan bazıları şöyledir (Derzakov ve Ushakov, 2005: 23):

- Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (TIMSS, Third International Mathematics and Science Study),

- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, Programmer for International Student Assessment),
- Uluslararası Okuma Becerileri Çalışması (PIRLS, Progress In International Reading Literacy Study).

Dünyanın birçok ülkesinde, araştırma sonuçları müfredatta geniş çaplı reformların temelini oluşturmuştur. 1996 yılından bu yana Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı (İngiltere) tarafından yürütülen uluslararası müfredat ve değerlendirme sistemlerinin ortaya koymuş olduğu bazı bilimsel materyaller bulunmaktadır. Bu vakıf eğitimin amaçları, yapısı ve organizasyonununa ilişkin bilgi kaynağı ile birlikte dünyadaki 18 ülkenin eğitim planlarını incelemeyi de sağlamaktadır (Tansev, 2001: 11). Bunlar arasında Avustralya, Azerbaycan, İngiltere, Fransa, Almanya, Macaristan, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur, İspanya, İsveç, Kanada, İsviçre, ABD, Galler yer almaktadır. İskoçya haricinde tüm ülkeler standart bir müfredata sahiptir. Müfredatın geleneksel olarak merkezi düzeyde tanımlandığı ülkelerde, yerel düzeyde esnekliği artırma yönünde güçlü bir eğilim vardır. Son 15 yılda standart müfredat uygulayan İngiltere, Hollanda, Yeni Zelanda, Galler gibi dört ülkede, okulların yerel koşulları dikkate alınarak bir müfredat geliştirilmesi mümkün olmuştur. Buna karşılık, İtalya 2003 müfredatını sıkılaştırmaya başlamıştır. İskoçya'da, birçok okulun benimsediği müfredatı geliştirmek için standart olmayan bir rehber bulunmaktadır (Stolyarenko, 2015: 218).

Müfredatın daha sık gözden geçirilmesine yönelik eğilimler, bölgede değişen sosyo-ekonomik ihtiyaçları yansıtmaya olan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, genel olarak, yönetim, yönetim

organizasyon, eğitim içeriği ve akademik performansın değerlendirilmesini kapsayan sık ve geniş kapsamlı reformlara yönelik oldukça güçlü bir eğilimin olduğu söylenebilir. Uluslararası müfredat ve değerlendirme sistemlerinin gözden geçirilmesine katılan ülkelerin eğitim sistemlerinde bir dizi karakteristik değişikliği vurgulamak gerekmektedir. Bu değişiklikler, genel eğitim sisteminin standardizasyon teorisinin ve pratiğinin gelişmesine, kaliteli eğitimin organizasyonunun misyonunun gerçekleştirilmesine katkıda bulunan sosyo-pedagojik yeniliklere şöyle eşlik etmektedir (Islamgulova, 2004: 31-33):

- Son 20 yılda geliştirilen kurslar, yaşam boyu öğrenme, mezunların sosyalleşmesi için gerekli olan eğitim sonuçları olarak becerilerin rolünü giderek daha fazla vurgulamaktadır.
- Bazı ülkelerde müfredat, eğitim sonuçları açısından formüle edilmiştir. Avustralya, Kanada ve İngiltere kursları, belirli bir akademik performans seviyesine ulaşması beklenen öğrencilerin yüzdesini belirtmektedir.
- Yabancı dil; İngiltere, İrlanda, Japonya, Yeni Zelanda, ABD ve Galler hariç çoğu ülkede müfredatın zorunlu bir parçasıdır.
- Giderek artan bir şekilde, öğrencilere bir veya daha fazla yabancı dil sunulmaktadır. Öğrenme zorunlu olmasa bile, küçük yaştaki öğrenciler için fırsatlar genişletilmektedir. İki veya daha fazla dilin resmi olarak sabitlendiği ülkelerde (Kanada, İrlanda, Hollanda, Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda, Singapur, İspanya, İsveç, İsviçre ve Galler) etkili bir dil çalışması vardır.

- Tüm ülkelerde, vatandaşlık sorunu, ya bireysel bir konu olarak ya da beşeri bilimler çalışmasının bir parçası olarak müfredat aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, vatandaşlık her durumda zorunlu değildir. Son yıllarda, bu konu Avustralya, İngiltere, İrlanda, İskoçya, Singapur ve Galler'in gündeminde yükselmektedir. Kişisel, sosyal ve sağlık eğitimine daha fazla vurgu yapma eğilimi bulunmaktadır.

Yönetim tipinin eğitim sisteminin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bilgilere, Wolfson (2005: 91) tarafından düzenlenen, Batı ülkelerindeki güncel eğitim sorunlarının araştırılmasına dayanarak hazırlanan çalışmada yer verilmiştir. Standardın 'pedagojik sürecin içeriği' olduğu varsayılırsa, eğitim sisteminin reformunda eğitimin ne olması gerektiği önemli bir sorundur (Lihachev, 2009: 12). Eğitim standardının sosyokültürel ve sosyopedagojik amacının ne olduğu, eğitim standardının özü, bilimsel literatürde kavramsal çerçevede ortaya koyulmaktadır. Ahmetzhanova (2014: 16) 'Sürekli Eğitim Standartları: Modern Devlet' eğitim standardını aşağıdaki gibi konumlandırmaktadır:

- Standart, soru hakkındaki düşüncemizin bir ölçüsüdür (Karaulov, 2010: 126). Standart, görevlerin yapılması için bir bilimsel tahmin, etkinlik biçimidir. Standart, çeşitliliğin güçlü yanlarını korumanın yanında, toplumu ve öğrencileri değişkenliğin olumsuz yönlerinden de korumayı amaçlar.
- Standart, devletin vatandaşlarının eğitimi, merkezin sorumluluğunun düzenlenmesinin bir koşuludur. Standart, çeşitli tiplerde, türlerde ve kategorilerdeki genel eğitim

kurumlarına katılan, bireysel, toplum ve işverenin çıkarlarını dengelemek için bir araç olan, ulusal akademik ve mesleki yeterliliğin korunması ve geliştirilmesi için bir faktör olan öğrencilerin eşit koşullarını yaratmanın bir yoludur. Standart, yeni bir eğitim ekonomisi inşa etmenin temelidir. Standart, devlet dışı eğitimin medeni bir şekli olup, çeşitli bölgelerin mevcut sosyo-ekonomik düzensizliklerini en aza indirmenin bir yoludur (Baydenko, 2018: 249). Eğitim standardını teorik pedagojinin bir sorunu olarak gören Ginecinski (2019: 15), eğitim reformlarını yönetme aracına, bir standarda, eğitim disiplininin içeriğinin özellikleri biçimine atıfta bulunmaktadır. Logvinov (2017: 107) standardı “gerçek pedagojik sistemlerin tasarımında kullanılan bilimsel kısıtlama” olarak incelemiştir. Petersburg bilim okulu temsilcileri Bezhapishchev ve Rogovtseva (2020: 12-13) ise eğitim standardını; toplum tarafından tanınan eğitim normu, korunup yaygınlaştırılabilen kültür, sorgulanabilen eğitim hizmetleri olarak ele almaktadır:

Zagyazinski ve Atakkhanov (2017: 12), eğitim standardını “Tek bir temel, zorunlu asgari bilgi ve eğitim yükünün sınırlayıcı gerekliliklerinin zorunlu bir bileşeni” şeklinde değerlendirmiştir. Panasyuk (2013: 37) standardı, ISO 9000: 2000'in mevcut uluslararası kalite standartlarına uygun olarak, okulların öğrencilere sunması gereken asgari düzeyde ve eğitim içeriğinin miktarını belirleyen ‘belirlenmiş ihtiyaçlar’ olarak görmektedir.

Toplumda yeni fikirler veya kavramlar ortaya çıktığında, doğal olarak çok çeşitli yorumlar ve tanımlamalar ortaya çıkmaktadır.

Taranan bilimsel metinlerin analizi, eğitim standardını yansıtmak için çoğulculuğun kavramsal bir tanım oluşturulmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Eğitim sisteminin planlanması için çok karmaşık ve anlamlı olan standart, bilimsel literatürde var olan birçok farklı özelliğe sahiptir (Karelina, 2000: 44). Ledneva, Nikandrov ve Ryzhakov (2013: 31) standardın eğitim sisteminde ve toplumda iletişimsel bir işlevi yerine getirdiğini vurgulamaktadır. Berezovski ve Gershunsky (2014: 156) 2013 yılında yayınladıkları çalışmada standardı “Herhangi bir standart hareketli ve dinamiktir, sadece harici ve dahili olarak deterministik faktörleri ve koşulları yakalar, bu da herhangi bir amaca yönelik faaliyetin performansının değerlendirilmesini etkiler” diye ifade ederlerken, Matros (1999: 32): ise “eğitimin sonuçlarının ana aşamalarında indirgenmesi gereken bir tür ortak payda olarak hizmet eder” şeklinde tanımlama yapmaktadır. Subetto (2000: 68) standardı, eğitim ve gelişimin toplam kalite normu olarak anlamlandırmaktadır. Bospalko (2015: 91) standardı, eğitimin bireysel yönleri için asgari bir zorunluluk olarak tanımlarken; Voskresenskaya (2014: 113) göre standart, eğitimin anlamlı bir çekirdeği olarak tanımlanmaktadır. Stryukov (2019: 15) ise “Standart, eğitim seviyesi için gereksinimlerin parametrelerini açıkça ve net bir şekilde belirler” şeklinde ifadeleriyle bu konudaki görüşlerini bildirmektedir. Gromyko (2011: 225) bu konuda “Standart, stratejik hedeflere ve eğitimi geliştirmeye yöneliktir; bir teknoloji olarak gerçek bir eğitim ürününü sabitlemeyi ve pedagojik çalışmanın yolunu tanımlamayı amaçlamaktadır” şeklinde fikirlerini beyan etmektedir.

Eğitim standartları, devlet eğitim normlarını, toplumsal idealleri düzenleyen, bireyin ve eğitim sisteminin bu ideale ulaşma fırsatlarını dikkate alan bir araçtır. Gromyko göre (Oralkanova, 2014: 210), devletin eğitim standardı, eğitimin asgari başlangıç seviyesidir ve bu seviye herhangi bir devletin tüm vatandaşlarına sağlamak zorunda olduğu seviyedir. Bu seviye minimaldir, çünkü onsuz eğitilmiş bir kişi ve tam teşekküllü bir vatandaş olamaz (Oralkanova, 2014: 210).

1993 yılında Rusya Federasyonu Eğitim Yasası (1992) uyarınca, Rus Eğitim Akademisi, genel eğitimin devlet standardı sorunu üzerine sistematik, teorik ve uygulamalı araştırmalar başlatmıştır. 1994 yılında ise ilk genel, temel, orta (tam) ve genel eğitimin devlet eğitim standardının federal bileşenlerini niteleyen belge hazırlanmıştır. Söz konusu kavramsal belgede, standartların temel amacı, “toplumun ihtiyaçlarını karşılayan belirli özelliklere ve niteliklere sahip ürünler üretmeyi amaçlayan insan ilişkileri ve faaliyetlerinin organizasyonu ve düzenlenmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Standart ise “Genel olarak bireyi yansıtan ve ideali elde etmek için-eğitim sisteminin olanaklarını dikkate alan ve bir devlet eğitim normu olarak kabul edilen temel parametreler sistemi” olarak ifade edilmektedir (Luntonova, 2012: 139). 1992 -1995 yılları arasında Rus bilim adamları tarafından yapılan araştırmalar, standardın şu ana bileşenlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar (Salihov, 2001: 216):

- Genel eğitimin, genel kültür çekirdeğinin temel parametreleri,
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlayacak, ilgi alanlarına, yeteneklerine göre farklılaştırılmış eğitim parametreleri,

- Öğrencilerin sağlığını korumak için eğitim yükünü sınırlayan standartlar,
- Bölgelerin ve okulların haklarını sabitleyen ve koruyan standartlar.

Ayrıca, ilk genel, temel genel ve orta (tam) genel eğitim için devlet eğitim standardının uygulanabilirliğinin kriterleri şöyle belirlenmiştir (Lezhnym, Nikandrov ve Ryzhakov, 2002: 35-36):

- Kültürel çevre, paydaşların ihtiyaçları, yetenekleri ve onların rızası temelinde kabul edilir.
- Kişilik gelişimi açısından işlevsel bütünlük gereksinimleri karşılanmalıdır.
- Öğrencinin, okulun, devletin ilgi ve yetkinlik dengesini yansıtmalıdır.
- Uygun deneysel testten geçen Lich normlarını içermelidir.
- Öğrenme yükünün normalleşmesine katkıda bulunmalıdır.
- Öğrenci, ebeveyn, öğretmen, eğitim yönetimi, vb. gibi farklı kullanıcı kategorilerine odaklanmalıdır.
- Nihâi sonucu rasyonelleştirmeye odaklanmalıdır.
- Bir eğitim seviyesinin içeriğini yansıtan standart, diğer sürekli eğitim seviyelerinin standartlarıyla uyumlu olmalıdır.
- Doğrulama olasılığı olabileceği için tasarlanmış teknolojiyle uyumlu olmalıdır.

Valitskaya, standartlaştırmayı gerekli, yeterli minimum bilgiyi oluşturmanın bir yolu olarak görmektedir (Valitskaya, 2018: 8). Eğitim standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması için eğitim çeşitliliğinin

korunması, çeşitlendirilmiş eğitim uygulamalarının düzenlenmesi gerekmektedir. Kumb's'a (2010: 270) göre, toplumun ve eğitimin karşılıklı adaptasyon biçimlerinden biri olarak standartlaşma süreci düşünmeyi mümkün kılmaktadır. Standartlaşma sürecini doğal sosyo-pedagojik fenomenlerle ilişkilendiren Polonski (2012: 53) ise standardın gelişmesinin; eğitim içeriğini, müfredat ve programları, eğitim amaç ve hedeflerini, eğitim sürecini geliştirdiğini; optimum gereksinimleri belirleyerek verimliliği artırmayı mümkün kıldığını belirtmektedir.

Karakovsky'a (2017: 79) göre "Göreceli özgürlük eksikliği eğitim alanında tolere edilebilir. Ancak öğretmenlerin devlet bilgi standartlarını belirlemeye yönelik girişimleri şiddet nedeniyle protestoya neden olur.". Federal eğitim standartlarının 'teknokratik, bireysel olmayan eğilimler' olarak uygulanmasına dikkat çeken Potashnik (2020: 153), standardın muhafazakar bir öğretmenin ve okul liderinin elinde mutlak bir değer haline geldiğini belirtmektedir. Naumenko (2017: 37) ise standart için "İçerik ve eğitim organizasyonu, eğitim modeli ve öğrencilerin kişisel niteliklerinin göstergelerini belirleyen kurallar, uygun bir dizi, tutum belirlenmesi, eğitim hedeflerine ulaşmak için yollar." şeklinde ifade kullanmaktadır. Bu bilim insanı, standartlaşmanın yaratıcı bir süreç olduğunu ve standardın "düşünen öğretmenlerin elinde güvenilir bir araç olduğu" sonucuna varmıştır. Böylece, üniversite öncesi eğitimin standartlaşmasının uluslararası uygulamalarının analizi, Kazakistan'daki ve yurtdışındaki bilimsel literatürde özetlenen eğitim standardının belirlenmesinin çeşitli kavramları, en yakın yurtdışı da dahil olmak üzere, eğitim standardı

hakkında yeni bilgileri sentezlememize olanak tanımaktadır. Bu sentezleme (Latypova, 2020: 78):

- Eğitimde stratejik hedefler ve gelişim çizgisinin bir kriter olarak;
- Vatandaşların eğitiminin dinamik olarak gelişmesinde eğitim politikasının demokratikleşmesinin yenilikçi süreçlerin geliştirilmesinde bir faktör olarak;
- Eğitim kurumlarının kalitesinin model çeşitliliğini genişleterek eğitim sürecinin yönetimini geliştirip eğitimin nesnelleştirilmesi problemini çözmenin temelleri olarak;
- Eğitimin amaçlarını ve içeriğini yeniden düşünmenin bir aracı olarak güncelleyip eğitim seviyesini korumak ve böylece öğretmenlerin üretken faaliyetlerini aktive ederek;
- Rekabetçi bir devletin inşasında, devletin vatandaşların eğitim düzeyinin artırılmasında sorumluluk almasına katkı sağlayarak yapılacaktır.

Eğitimde standartlaşma sorunları karşısında yukarıdaki analiz, sosyo-pedagojik bir yapı olan genel eğitim sisteminin eğitim standardının değer, içerik ve prosedürel özelliklerinin geliştirilebilmesi için bir temel sağlayacaktır (Kasym, 2019: 184). Kültür, ekonomi, sosyal ve bireysel yaşamın her alanında küresel inovasyon döneminde, eğitimdeki yenilikçi süreçlere, eğitim sürecindeki tüm katılımcıların hedefleri, tutumları, içeriği ve performanslarındaki niteliksel değişiklikler eşlik eder. Bu koşullar altında, sosyo-pedagojik bir yenilik olarak eğitim standardının yararları şöyle sıralanabilir (Manashev, 2014: 87):

- Eğitim sürecinin tüm bileşenlerinin, eğitim sisteminin hedeflenen, anlamlı ve prosedürel özelliklerinin aktif olarak yenilikçi bir şekilde yenilenmesini teşvik eder;
- Pedagojik ekibin kendini geliştirme mekanizmalarının tasarımına, bir bütün olarak eğitim sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunur;
- Eğitim sonuçlarına ulaşmada yeni mekanizmaların tasarımını talep eder ve başlatır.

Türkiye’de zorunlu eğitim Cumhuriyetin kuruluşundan önce 2+2+2 şeklinde 6 yıl olarak belirlenmiş ve Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonra 1924 yılında Heyet-i İlmiye kararıyla zorunlu eğitim beş yıla düşürülmüştür (Günkör ve Göloğlu Demir, 2017: 1427). 3. Milli Eğitim Şurasında gündeme gelmiş olmasına rağmen 1961 yılına kadar ciddi bir uygulama olmamıştır. Her ne kadar uygulama imkanı olmamışsa da 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanunuyla zorunlu eğitim yaşı 7 ila 14 yaş arasına kapsayacak şekilde 8 yıla çıkarılmıştır (Başaran’dan aktaran Günkör ve Göloğlu Demir, 2017: 1427). 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda sekiz yıllık zorunlu eğitim (5+3) şeklinde sekiz yıl olarak yasallaşmış ve 1981-1982’de deneme olarak uygulanmışsa da önceki dönemde olduğu gibi sadece bazı okullarda uygulanma imkânı bulabilmiştir (Akyüz’den naklen Günkör ve Göloğlu Demir, 2017: 1427). 1997 yılına kadar tam uygulanma imkanı bulunamayan 8 yıllık temel zorunlu eğitim 18/08/1997 tarihinde çıkarılan 4306 sayılı kanunla uygulamaya konulmuş (Kıran, 2000: 80), 2005 yılında da program değişikliğine gidilmiştir (Sarıbaş ve Babadağ,

2015: 21). 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen “5/1/1961 Tarihli ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu temel eğitim on iki yıla çıkarılmıştır (Günkör ve Göloğlu Demir, 2017: 1428). Çıkan bu kanundan sonra Türkiye’de ortaöğretim okullaşma oranı 2000’den 2021 yılına kadar iki kat artmıştır (Can ve Sezer, 2022: 61). Bu sistemde temel eğitimin birinci kademesi olan ilkokulda 5,5/6 ila 9, ikinci dört yıllık kademe 10 ila 13, üçüncü kademe ise 14 ila 18 yaşlarındaki çocukları kapsamaktadır (MEB, 2018: 34). Osmanlı Devletinin temelleri üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyetinin 2012 yılında on iki yıllık zorunlu temel eğitime geçtiği dikkate alınacak olursa, 1991 yılında bağımsızlığını kazanmış olan Kazakistan’ın mevcut durumu pek de kötü olarak nitelendirilemez.

I.2. Kazakistan'da Okul Eğitiminin Yenilikçi Sistem Güncellemesi Koşullarında Standartlaşması

Kazakistan, 20. yüzyılın 90’lı yıllarındaki sosyo-politik durumu ve eğitim gelişimindeki uluslararası eğilimler ile birlikte yerli okul eğitim sisteminin reform süreçlerini gerçekleştirmiştir. Böylece çocuğun değişen yaşam koşullarına, okul türlerine ve diğer faktörlere bakılmaksızın tam teşekküllü bir eğitim alma olasılığını garanti edecek mekanizmalar yaratma ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda, Belozertsev’in tekdüze olmayan “tek bir okul” görüşünü belirtmek uygun olacaktır. Bu görüşe göre birleşik okul “Halkın deneyimini bir bütün olarak yeniden üretir, çocuklara fırsat eşitliğini sağlar, ebeveynlerin sosyal konumundaki farkını kontrol eder. Böyle bir okulda, çocuklar başlangıçta eşittir ve ortak bir kültürün dilini konuşan bireyler olarak yetiştirilir” (Manashev, 2008: 130). Kazakistan’da

zorunlu eğitim okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere üç aşamada verilmektedir. Okul öncesi 5 yaş grubu içindir, bir yıl sürmektedir. İlköğretim, çocuk 6 yaşındayken başlar ve dört yıl sürmektedir. Ortaöğretim iki aşamalı olup, birinci aşama 5-9. sınıf düzeylerini, ikinci aşama 10-11. sınıf düzeylerini kapsamaktadır (Ergeshov, 2010: 148). Kazakistan 1990 yılında bağımsızlığını kazanmıştır. O yıldan 2020 yılına kadar geçen sürede ilköğretim düzeyinde öğretim gören öğrenci sayısı yaklaşık 115 bin iken 2020 yılında bu sayı 402 bine çıkmıştır (Erkinaliev, 2021: 123). Kazakistan eğitim sisteminin hedef, içerik ve prosedürel yönlerini değiştirmeyi amaçlayan okul eğitimindeki yenilikçi süreçler, aşağıdakiler de dahil olmak üzere eğitim kurumları için yeni fenomenlere yansımıştır (Istrofilova, 2014: 133):

- Organize yenilikçi süreçlerin kavramsal temellerinin geliştirilmesinde bağımsızlık;
- Değişken eğitim içeriğinin organizasyonu;
- Okul müfredatını kendine has planlama yeteneği;
- Pedagojik personelin yeni sertifikasyon sistemleri;
- Formları, yöntemleri, öğrenme teknolojilerini seçme yeteneği;
- Eğitim kurumlarının alternatif modellerini aramak;
- Eğitim kurumunun dış çevreden bağımsızlığı;
- Eğitim kurumları için yeni finansman sistemlerinin geliştirilmesi.

Yukarıda listelenen unsurlar eğitim sistemini önemli ölçüde çeşitlendirmiş, ancak eğitim kalitesini uygun seviyede tutma ihtiyacı

sorununu ortaya çıkarmıştır. Eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim içeriğinin seçilmesi için bir araç bulma sorununa neden olmuştur. 90'lı yılların başında eğitim sistemlerinin gelişimindeki uluslararası eğilimler, çoğu ülkenin eğitim amaçlı ziyaret edilmesi, eğitim standartlarının korunması ihtiyacı eğitim yönetimi sorunlarını da belirginleştirmiştir (Tursynbekov, 1997: 32).

Kazakistan'da kavramsal ve düzenleyici desteğin oluşturulması ve geliştirilmesi süreçlerine paralel olarak standartlaşmanın bilimsel ve teorik problemlerinin dikkate alınması ve devletin okul eğitiminin kalitesini artırmak için eğitim politikaları geliştirmesinin zorunluluğu kesinleşmiştir. Yeterli kavramsal ve düzenleyici alanın var olması, Kazakistan'da okul eğitiminin standartlaşmasının temel koşuludur. Bu bağlamda, Kazakistan'da eğitimi standartlaştıran ilk düzenleyici eylem, Kazakistan Cumhuriyeti Bakanlar kurulunun 04.05.1994 tarihli 477 sayılı '*Kazakistan Cumhuriyeti'nde devlet eğitim standartlarının geliştirilmesi ve onaylanması prosedürü üzerine*' adlı kararı olmuştur. Standartların genel eğitim düzeyine göre geliştirilmesi ve onaylanması için oluşturulan prosedür ise şu konuları kapsamaktadır (Kaziev ve Shalgynbaeva, 2018: 31-32):

- Asgari bilgi, beceri için öğrencilerin temel gereksinimlerinin düzenlenmesi;
- Eğitim standardının her türlü devlet ve devlet dışı eğitim kurumuna yayılması;
- Çalışma Bakanlığı ile birlikte Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından eğitim standardının

geliştirilmesi ve bunun Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından onaylanması;

- Temel (tipik) müfredatlara dayalı çalışma müfredatlarının geliştirilmesi ve yerel eğitim kurumlarının önerileri dikkate alınarak bunun eğitim kurumları tarafından onaylanması.

Eğitim Sisteminin vizyonu, toplumun refahının ekonomik temelini oluşturan manevi üretimin en önemli alanı olarak 1995 yılında Kazakistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Ulusal Kamu Politikası Konseyi tarafından geliştirilen eğitim alanında kamu politikası kavramına yansımıştır (Kontseptsiya gosýdarstvennoi politiki v sfere obrazovaniya. 01.09.2005). Devlet kalkınma için eğitim sisteminin temel hükümlerini dikkate alarak demokratikleşme, farklılaşma, gelişim için yapılan hizmet niteliğinin artırılmasına destek vermeliydi, ulusal çıkarları göz önünde bulundurmalıydı (Davydov, 2007: 234). Buna göre 1995'te tanımlanan genel ortaöğretim alanındaki devlet politikasının ana hedefleri şöyle sıralanabilir (Konceptsia, 2005: 17):

- İlk, temel ve tam ortaöğretim için devlet eğitim standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması;
- Öğrencilerin bilgi kontrolünün iyileştirilmesi;
- Çeşitli eğitim biçimlerinin geliştirilmesi;
- Yeni bilgi teknolojileri ve pedagojik araçların oluşturulması.

Kazakistan eğitim sisteminin planlanması için standartlaşmanın önemi, 30 Ağustos 1995 tarihli Kazakistan Cumhuriyeti Anayasasının 30. maddesinde yer almaktadır: “Devlet, genel olarak zorunlu eğitim standartlarını belirler. Herhangi bir eğitim kurumunun faaliyetleri bu

standartları karşılamalıdır” (Buluktaev, 2016: 166). Ancak Kazakistan Cumhuriyeti Anayasasında 28.01.1993'ten itibaren eğitimin standartlaşması ile ilgili bir değişiklik yapılmadığını unutmamak gerekir. Bağımsız Devletler Topluluğu üyesi 12 ülkeden sadece Azerbaycan, Kazakistan ve Rusya Anayasalarında standartlara dayalı genel eğitim organizasyonuna yer vermektedir. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası'nın 12 Kasım 1995 tarihli 51. maddesinde, devletin asgari eğitim standartlarının oluşturulmasına değinilmektedir. Rusya Federasyonu Anayasası'nda şöyle bir ifade yer almaktadır: “Rusya Federasyonu Federal devlet eğitim standartlarını belirler”. Bağımsız İngiliz Milletler Topluluğu ülkelerinin çoğunda, standartlara dayalı eğitim sisteminin faaliyetleri, ulusal eğitim yasaları aracılığıyla düzenlenmiştir (Abylkasymova ve Rakhimbek, 2008: 232).

Kazakistan'da eğitim standartlarının oluşturulması ve uygulanması üzerine sistematik bilimsel araştırmalar, 1992 yılında Altınсарın Enstitüsü bilim adamları tarafından başlatılmıştır. Daha sonra standartlaşma konusunda araştırmalara Kazak Eğitim Akademisi bilim adamları tarafından devam edilmiştir. Belirlenen hedefler ve uygulanan sosyo-pedagojik görevler göz önüne alındığında, 11 yıllık bir okul eğitimi için ortaöğretim yerli okulunun standartlaşma tarihi üç aşamaya ayrılabilir: 1992-1996, 1997-1998, 1999-2002. Her bir aşamada, Kazakistan Cumhuriyeti standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması politikasında niteliksel olarak yeni faaliyetlerin gerçekleştirildiğini vurgulamak gerekir. Aşamaların her birinde, eğitim sistemine ilişkin belirli sorunlar çözülmüş, buna ek olarak, şu konular ele alınmıştır (Hamzina, 2019: 32):

- Eğitim sistemi için kavramsal bir güncelleme tabanı oluşturmak oluşturulması,
- Eğitim sistem planlamasında normatif yasal eylemlerin ve talimat belgelerinin iyileştirilmesi,
- Yeni nesil ders kitaplarının, eğitim ve metodolojik uygulamalarının geliştirilmesi.

1992-1996 döneminde, Kazak bilim insanları tarafından eğitim sisteminin geliştirilmesinin felsefi ve metodolojik yönlerinin keşfedilmeye çalışılması ve bunun için uluslararası eğitim sistemlerinin gelişim dinamiklerinden ve Sovyet pedagojisinin teorik ve tarihsel birikimlerinden yararlanılması, Kazakistan Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin standartlaştırılması sürecinde, bir dizi kavramsal belge geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bu belgeler şöyle sıralanabilir (Nurgalieva ve Mailybayeva, 2015: 74):

- Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim okulunun gelişimi belgesi,
- Genel ortaöğretim içeriği belgesi,
- Kazakistan Cumhuriyeti genel ortaöğretimin devlet standardı yönetmeliği.

Bu belgeler Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 13 Mart 1996 tarihli 69 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu karar doğrultusunda, Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim sisteminin gelişiminin içeriği şu konuları kapsamaktadır (Ahmetova, 2015: 172):

- “Demokratikleşme, okulun manevi ve kültürel olarak tanımlayıcı rolünün yeniden canlandırılması için ulusal ve evrensel insani değerlerin diyalektik birliği” ne güvenilmesi,
- Ulusal okulların işleyişi ve gelişimi,
- Eğitim ve öğretim sisteminin temel unsurları olarak eğitimin amaçlarının, içeriğinin, yöntemlerinin ve öğrenme araçlarının gözden geçirilmesi,
- Öğretimin farklılaştırılması ve bireyselleştirilmesi,
- Eğitimde değişkenliğin güçlendirilmesi.

Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim okulunda gelişim kavramının uygulanması, eğitimde düzenleyici ve yasal destek, pedagojik personelin hazırlanması, sistemin demokratik yönetimi ile mümkün olabilecektir (Kusainov, Kagazbaeva ve Abykanova, 2019: 304). Ancak bağımsız bir devlet kurma koşulları, ulusal öz-farkındalığın yeniden canlanması, sosyal yaşamın tüm alanlarının demokratikleşmesi, Kazakistan Cumhuriyeti'nin sosyo-ekonomik, kültürel ve tarihi özelliklerini dikkate alan bir eğitim sistemi içeriğinin inşası sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu bilimsel ve pedagojik problem, genel ortaöğretim içeriğinde (1996) şu konular çerçevesinde ele alınmıştır (Perneshova, 1998: 34):

- Dinamik bilgi yapısı ile uyumlu bir içerik geliştirilmesi,
- Öğrencilerin eğitiminde ağırlık merkezinin yaratıcı düşünmeye verilmesi,
- Öğrencilerin bireysel bilgi edinme ve uygulamaya koyma ihtiyacı ve becerisinin artırılması,

- Her yaş döneminde majör psikolojik sorunların oluşma ihtimalini göz önünde bulundurarak öğrenme sürecinin düzenlenmesi,
- Öğrencilerin bilimsel biliş yöntemlerine odaklanmalarına sistematik olarak dahil edilmesi.

Kazakistan'da aşamalı eğitimin yasal hükümleri ve eğitimde organizasyonunu sağlayan yeni eğitim içeriği, eğitim sistemine belirli standartların getirilmesini gerektirmiştir. Bu standartlar, ortaöğretimin eğitim standartları haline gelmiştir (Shamova, 2012: 320). Kazakistan Cumhuriyeti'nde eğitim standardı, “Eğitimin devlet normu olarak kabul edilen, ihtiyaçları yansıtan ve gerçek bir bireyin olanaklarını dikkate alan temel parametreler sistemi” olarak kabul edilmiştir (Tugelbaev, 2006: 86). Eğitimde standartlaşmanın temel amacı, *“Eğitim alanında birliği sağlamak ve cumhuriyetteki genel eğitim okullarının daha da geliştirilmesi için elverişli koşullar yaratmak”* sözlerinden de açıkça anlaşılmaktadır. Bu amaca ulaşmak için eğitim sürecinin tüm katılımcılarının faaliyetlerinin, ilişkilerinin planlanması ve düzenlenmesi standartlaşma hedefleri olarak belirtilebilir. Standartlaşma hedeflerini belirleme ihtiyacı ile bağlantılı olarak Rus bilim adamları Ustemenko ve Baltiev (2002: 43) şu ifadelerle birlikte önemli bir uyarıyı da eklemiştir: *“Standardın doğası onu güçlü bir yönetim aracı haline getirir. Bu nedenle, her zaman bir bürokratik engel yerine, daha büyük bir tehlike vardır. Bu tehlike, yalnızca standardizasyon hedeflerinin listesini en aza indirerek ve aralarında, tüm sistemin en kapsamlı ve bütünsel tepkisini veren bir etki oluşturarak daha kolay bir şekilde önlenabilir. Böyle bir hedef eğitimin*

içeriğinde var olmaktadır.”. Kazakistan Cumhuriyeti’nin 1999 tarihli “Eğitim Sistemi Üzerine” adlı yasanın 6. Maddesine göre, eğitim sisteminin standartlaştırılmış özellikleri şu konuları içermektedir (Rsaldinova ve Denisova, 2014: 11):

- Eğitimin içeriği,
- Öğrencilerin maksimum eğitim yükü,
- Devlet eğitim kalite kontrolünün kural ve prosedürleri çerçevesinde öğrencilerin eğitim seviyesi,
- Öğrenciler için belirli eğitim programlarının gelişimini belgeleyen formlar.

Kazakistan’da orta genel eğitimin devlet standartları, Rusya ve diğer Bağımsız Devletler Topluluğu ülkelerinde olduğu gibi aynı standartlaşma hedeflerini benimsemiştir (Rahymbaev, 2021: 164). Bu durum, SSCB’nin eski Cumhuriyetlerinin genel eğitim içeriğinin örgütlenmesinin bilimsel ve teorik temellerinin birliği ile açıklanabilir. Bu bağlamda, 2007 yılında kabul edilen “Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Sistemi Üzerine” başlıklı yasanın 56. maddesine göre, eğitim sisteminin standartlaştırılmış özellikleri; eğitim içeriği, öğrencilerin maksimum eğitim yükü ve eğitim seviyesi gibi temel konuları kapsamaktadır (Baitursynova, 2010: 152): Standartların özü ise, Kazakistan Cumhuriyeti genel ortaöğretim devlet standardı yönetmeliğine uygun olarak, standardın şu fonksiyonları ile belirlenmektedir (Gulyaeva, 2016: 224-225):

- **Kriter değerlendirme:** Standart eğitim içeriğinin belirlenmesi, eğitim yükü miktarı, eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının

sertifikasyonu konuları, genel eğitim sistemi için bir kriterdir.

- **Tam teşekküllü eğitim hakkının sağlanması:** Standartlaştırma, bireyin gelişimi için gerekli eğitim seviyesini, daha ileri seviyelere taşır.
- **Eğitimde birliğin korunması:** Eğitim kurumlarının türleri, eğitim türleri, metodolojik destek ve eğitim teknolojilerinin değişkenliği koşullarında standart belirli bir eğitim seviyesini sağlar.
- **Eğitimin geliştirilmesi:** Standart, temel ve zorunlu eğitim seviyeleri için gerekliliklerin belirlenmesi, öğrencilerin fırsatlarını ve ilgi alanlarını dikkate alan öğrenmede farklılaştırma ilkesine izin verir.
- **Eğitim yönetimi:** Standart, eğitim sürecinin objektif bir şekilde değerlendirilmesini, eğitim sisteminin yönetiminin çeşitli düzeylerde yetkin bir şekilde organizasyonunu sağlar.
- **Eğitim kalitesinin artırılması:** Standart, her öğrencinin belirli bir eğitim seviyesine ulaşmasına, genel eğitim seviyesinin artmasına katkıda bulunur.

Yukarıda değinilen temel noktalara ilave olarak, standartların işlevlerinin oluşturulmasının tamamlanmış bir süreç olamayacağının unutulmaması gerekmektedir. Zamanla, standardın işlevlerinin önceliği, tarihsel, kültürel sosyal vurguyu dikkate alarak değişebilmektedir. Eğitim standardının yukarıda belirtilen işlevlerinin uygulanması, kavramsal-düzenleyici ve metodolojik bir alanın mevcudiyeti koşullarında mümkün olabilmektedir. Metodolojik bileşen,

eğitim programları, ders kitapları, eğitim ve metodolojik komplekslerdir (Buzaubakova, 2020: 114).

Kazakistan Cumhuriyeti genel ortaöğretiminin devlet standardının yapısı, Kazakistan Cumhuriyeti genel ortaöğretim devlet standardı yönetmeliği tarafından 1996 yılında belirlenmiştir. Bu nedenle, eğitim standardı kavramı, bu kategoriyi geniş ve dar açıdan ele alabilme olanağı vermektedir (Buzaubakova, 2020: 117). Temel açıdan eğitim standardı, genel ortaöğretim planının kavramsal, normatif ve metodolojik yönlerini yansıtan bir belge olarak görülmektedir (Ibragimov, 2015: 30).

Eğitim konularındaki standartlaştırma sürecinin dar açıdan ele alınmaması gerekmektedir. Standartlaşmanın dar açıdan anlaşılması, bu süreci, orta genel eğitiminin içeriğini normlama seviyesine getirmektedir. Kazakistan'da 1997 yılında, genel eğitim standartlarının, içeriğinin ve okul eğitim sisteminin gelişiminin rolünün kavramsal olarak yeniden yorumlanması girişiminde bulunduğu unutulmamalıdır. Bu girişim çerçevesinde, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından desteklenen ortaöğretim geliştirilmesi konsept projesinde tartışılan standartlar şöyle sıralanabilir (Zainutdinova, 2019: 64-65):

- Dünyada eğitim alanına girmeyi düzenleyen standartlar,
- Standartların geliştirilmesi, onaylanması ve yürürlüğe sokulması prosedürünü düzenleyen standartlar,
- Kazakistan Cumhuriyeti okul eğitiminin yapısını düzenleyen standartlar,
- Okul eğitiminin içeriğini düzenleyen standartlar,

- Eğitim kalitesinin uygulanmasını ve ölçülmesini düzenleyen standartlar.

Kazakistan Cumhuriyeti’de 1997’de ortaöğretimin geliştirilmesi konseptine uygun olarak yapılan çalışmaların henüz tamamlandığı söylenemez. Ancak, daha sonra devlet eğitim geliştirme programı tarafından kabul edilen ve 2005-2010 yıllarını kapsayan dönemde yapılan şu çalışmaların, 1997 belgesinin bir dizi konumunu yansıttığını belirtmek gerekmektedir (Abitaeva, 2010: 204):

- Genel eğitim organizasyonunun temel bileşeninin düzenlenmesi,
- Yönetimin ademimerkeziyetçi koşullarında, eğitim sürecinin katılımcıları için normatif alanın belirlenmesi;
- Değişen dünyada, okul eğitim sistemini güncellemek için temel fikirlerin geliştirilmesi.

1997-1998 yılları arasındaki dönemde, Kazak ve Rus eğitim dillerine sahip okullar için eğitim konularında genel eğitim için devlet standartlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Genel eğitim okulunun eğitim konularına ilişkin standartlar, 1998 yılında Kazakistan Cumhuriyeti 456 sayılı Eğitim, Kültür ve Sağlık Bakanlığı'nın 21.08.1998 tarihli kararı ile onaylanmıştır (Salykov, 2020: 127-128). Kazakistan Cumhuriyeti Genel Ortaöğretim Devlet Standardı Yönetmeliği (1996) uyarınca da eğitim konularındaki standartlarda genel hedefler, temel içerik, eğitim yükü miktarı düzenlenmiştir (Mozhaeva ve Shilibekova, 2017: 56). Ortaöğretim Devlet Standartları Kitabı'nın (1998) önsözünde belirtildiği gibi, eğitimde standartların oluşturulması, 1992 tarihli ‘Eğitim Sistemi

Üzerine' yasası tarafından öngörülmüştür. (Salamatov, 2001: 190). Jadrina (2011: 18) standartlarla ilgili tespitini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Birçok pedagojik ekip, okuldaki eğitim ve öğretim sürecinin dönüşümünde yaratıcı inisiyatifini işaret etmektedir. Eğitimin yapısında ve içeriğinde kısmî değişiklikler yapılır, eğitim konularına ilişkin yeni müfredatlar oluşturulur ve geleneksel olmayan kurslar geliştirilir. Ancak, yeterli bilimsel temel olmadan gerçekleştirilen okuldaki temel dönüşümler, istenen sonuca ulaşmaz.”*

Standartlaşmanın teorik temelleriyle ilgili olarak, 20. yüzyılın 30, 80 ve 90'larında Kazakistan'ın genel eğitim sisteminin, sadece akademik düzeyde bilgi sağlamaya odaklandığı bilinmektedir (Shadrikov, 1993: 181). 1996-1998 döneminde geliştirilen kavramsal ve düzenleyici belgelerin, Kazakistan'da standartlaşma bağlamında eğitim sisteminde sistematik çalışmaları başlattığı ve bunun bugünkü eğitim sisteminin temeli haline geldiğini belirtmek gerekmektedir. Bu çalışmalar eğitim programları, eğitim ve metodolojik kompleksleri kapsamaktadır. Genel eğitim okulları için ders kitaplarının, eğitim ve metodolojik komplekslerin hazırlanması ve yayınlanması için şu anda uygulanan devlet hedef programı, 1996 yılında geliştirilen okul eğitim sisteminde genel eğitim standartlarının uygulanmasına yönelik çalışmalara paralel olarak devam etmektedir (Kulekeev, Gamarnik, Shamshidinova, Balıkbayev, 2004: 84). Ders kitaplarının, yeni neslin eğitim ve metodolojik kompleksin genel eğitim kurumlarına girmesinin aşamaları şöyledir (Kozhaspirov, 2013: 176):

- 1997-1998 öğretim yılından itibaren okulun ilk aşaması (1-4. sınıflar),

- 2001-2002 öğretim yılından bu yana okulun ana aşaması (5-9. sınıflar),
- 2006-2007 öğretim yılından bu yana okulun üst düzey (profil) aşaması (10-11. sınıflar).

Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinin objektif analizi yapılacak olursa; 2000 öncesinde eğitim standardının didaktik-metodolojik, yönetsel işlevlerini tam olarak gerçekleştirmesine izin vermeyen bir dizi faktörün varlığından bahsetmek gerekmektedir. Bu faktörler, hem standartların geliştirilmesi hem de uygulanması aşamasında gerçekleşmiştir (Aganina, 2021: 150). Kazakistan'da 2001 yılında, genel eğitim devlet standartlarının yeni bir versiyonunun geliştirilmesi için faaliyetler tamamlanmıştır. Bu süreç, Kazakistan'ın yasal ve düzenleyici belgelerinin güncellenmesi ile bağlantılı olarak eğitim sisteminin standartlarında değişiklik yapma imkan ve ihtiyacını yansıtmaktaydı. Bu yeni düzenlemeler şöyle sıralanabilir (Tanaev, 2011: 183):

- Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Üzerine Yasası'nda düzenleme (07.06.99),
- Kazakistan Cumhuriyeti Kanunu'nda 'standardizasyon üzerine' düzenleme (16.07.99),
- Kazakistan Cumhuriyeti hükümetinin 'zorunlu eğitim standartlarının geliştirilmesi, onaylanması ve zamanlaması için devlet eylemlerinin prosedürü üzerine' düzenleme (02.09.99),

- Kazakistan Cumhuriyeti Sağlık, Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın kararı ile 'devletin zorunlu eğitim standartlarının geliştirilmesi, onaylanması ve zamanlaması' ile ilgili düzenleme (13.10.99).

Yukarıda bahsedilen yasal düzenlemelerle birlikte, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 19 Eylül 2000 tarihli talimatı uyarınca, Kazak Eğitim Akademisi'nde 'orta genel eğitimin devlet zorunlu standartlarının iyileştirilmesi ve temel müfredatta değişiklik yapılması' için geçici bir araştırma ekibi kurulması kararlaştırılmıştır. Daha sonra devlet eğitim standartları uyarınca, zorunlu eğitim standardı temel hükümleri onaylanmıştır. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 30 Mayıs 2001 tarihinde standartlaşmaya ilişkin onaylanan konular şunları kapsamaktadır (Baimoldaev ve Bezrukov, 2017: 466):

- Genel eğitim, ilköğretim genel eğitim ve ortaöğretim okulu temel müfredatları,
- Genel eğitim okullarında dil müfredatı (Kazakça, Rusça, Uygurca (Özbekçe, Tacikçe),
- Orta dereceli genel eğitim okullarının dil müfredatı (Kazakça, Rusça, Uygurca (Özbekçe, Tacikçe).

Standart temel hükümleri, bir uygulama olarak, orta genel eğitimin eğitim konuları ve standardın geliştirilmesi için kabul edilmiştir (Saipov, 2018: 237). Bu gelişmelerin ardından sınavlarla ilgili standartlaşma da yapılmıştır. Kazakistan Cumhuriyeti Hükümeti 13 Mart 2004 tarihinde, "Ulusal Test Sınavının Uygulanması" (ENT) kararıyla genel eğitim kurumlarının mezunlarının nihai devlet

sertifikası için gerekli olan sınavı ve orta, yüksek mesleki eğitim kurumlarına kabul sınavlarını birleştirmek için Birleşik Ulusal Test'i bir araç olarak tanıtmıştır (Balıkbayev, 2004: 78). Ancak Birleşik Ulusal Test sonuçları, ulusal eğitimde yer alan sorunların tam olarak çözüme kavuşturulamadığını, kırsal ve kentsel alan öğrencilerinin test sonuçlarında önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir (Omarov, 2009: 63). Buradan, 20. yüzyılın sonunda cumhuriyette standartlaşma deneyimini analiz ederek standardın okul eğitim sistemini yönetmek için tam bir araç haline gelemediği söylenebilir. Çünkü Standartlaşma, standardın işlevlerinin uygulanmasına katkıda bulunan iyi seçilmiş pedagojik yeniliklerle desteklenmemiştir. Aynı zamanda, 1992-2001 dönemi yerli pedagojinin gelişimi, yönetim sistemi, sivil toplumun inşası, kaliteli eğitimin organizasyonunun tüm yönlerinin belirlenmesine ilişkin sorunlar da varlığını korumaktadır (Kasym, 2019: 171).

Kazakistan Cumhuriyeti'nde orta genel eğitimin standartlaşmasının bir sonraki aşamasına bakıldığında, standartların belirli aşamalardan geçtiğini hatırlamak önemlidir. Bu standartlar; ortaya çıkarlar, gelişirler, işbirliği yaparlar veya diğer standartlarla rekabet ederler ve daha mükemmel standartlara yol açarlar (Shamova, 2012: 264). Kazakistan Cumhuriyeti'nin ilk eğitim standartlarının geliştirilmesi için çalışan Jadrina ve Karaev'e göre, "standartlaşma belgeleri tasarım niteliğindedir ve Cumhuriyet eğitim sisteminin reformları sırasında, standardın normatif bir belge olarak kullanılması ve içerdiği gerekliliklerin doğrulanması konusunda deneyim birikimi rafine edilecek ve düzeltilecektir." (2017: 27).

Eğitim standartlarının geliştirilmesinde uluslararası deneyim, standartların eğitimde neyin değerli olduğuna dair bir işaret olup bunlar pedagojide kavramsal önceliklerin neler olduğunu, sistemin yönetim seviyesindeki pozisyonlarının eğitim içeriğinin seçiminde olduğunu göstermektedir. Kazakistan Cumhuriyeti'nin genel eğitim standartlarının 2002 yılında tamamlanması için çalışmaların düzenlenmesi ihtiyacının temel dayanaklarından birisi, Kazakistan'daki sosyo-ekonomik gerçekleri göz önünde bulundurarak geliştirilen yeni yasal ve düzenleyici belgelerin hükümlerinin uygulanması ihtiyacıydı. Bunun üzerine Kazakistan'da “Standartlaşma Üzerine” Kazakistan Cumhuriyeti Kanunu” kabul edildi. Bu yasa, standartlaşma alanında devlet politikasının uygulanması için tek bir mekanizma olan Kazakistan Cumhuriyeti topraklarında devlet düzenlemesi gerektiren normların kurulmasını öngörmüştür. Kazakistan'da eğitim standartlarını ve gelecekte gözden geçirme ihtiyacını belirleyen normatif eylemleri ile 1999-2000 yılları standart geliştiricilerin eylemleri iki belgedir (Baimoldaev, 2016: 242):

- Devlet zorunlu eğitim standartlarının geliştirilmesi, onaylanması ve zamanlaması için Prosedür.
- Standartlaşma kuralları ‘devlet zorunlu eğitim standartlarının inşası, sunumu, tasarımı, içeriği ve tanımı için genel gereklilikler.’ (16 Temmuz 1999 tarihli “standartlaşma üzerine” Kazakistan Cumhuriyeti Yasası).

Protokole göre Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanı ile Kazakistan Cumhuriyeti Başbakanı Tokayev’in, 1 Aralık 2001 tarihinde bir çözüm toplantısı olmuştur. 24 Eylül 2002 tarihli

Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı talimatıyla onaylanan genel eğitim ‘Temel hükümler’, 2002 yılında Altynsarin Kazak Eğitim Akademisi tarafından, eğitim konuları için devlet standartlarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarını—tamamlamıştır (Alisherov, 2003: 17). 2002 genel eğitim için devlet zorunlu standartları şunları içermektedir (Ochapova ve Ladirova, 2002: 274):

- Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim devlet zorunlu standartıyla ilgili temel hükümler,
- Kazakistan Cumhuriyeti'nin ortaöğretim genel eğitiminin devlet zorunlu standartları (Kazak, Rusça ve Uygur dillerine sahip okulların ilk, ana, üst düzey aşamalarının 34 eğitim konusu üzerinde standartların hazırlanması ihtiyacı göz önüne alınarak 63 eğitim standardı geliştirilmiştir).

Kazakistan Cumhuriyeti'nin genel eğitim standardının oluşturulması sürecinde, eğitim ve öğretim içeriği teorisinin gelişiminin tarihsel ve bilimsel ve teorik önkoşulları yansıtılmıştır. Standartların oluşturulmasında görev alan geliştiriciler, bu pedagojik bilim alanında ciddi bir bilimsel deneyime sahip olan, Rusya da dâhil olmak üzere, yabancı ülkelerin Bağımsız Devletlerin Topluluğu ülkelerinin olumlu deneyimlerine dayanıyordu. Kazakistan'ın okul pratiğine esas olan evrensel olarak tanınan bir norm olarak standartların geliştirilmesi amacıyla kamu katılımı, kamu uzmanlığı, standartların geliştirilmesi gibi ilkeler uygulanmıştır (Belozertsev, 2008: 133).

Yeni devlet eğitim standartlarının geliştiricilerinden oluşan bir ekip 275 kişi olup, bunlar arasında cumhuriyetin önde gelen üniversitelerinin bilim adamları, ileri eğitim enstitülerinin pedagojik

kadroları çalışanları, orta mesleki eğitim sisteminin öğretmenleri, eğitim kuruluşlarının liderleri, araştırmacı öğretmenler, Kazak eğitim Akademisi'nin bilim adamları bulunmaktadır. Kazakistan eğitim Akademisi Okul ve Okul Öncesi Eğitim Enstitüsü eğitim sistemi yöneticileri, 17000'den fazla öğretmen, Kazakistan standart projeleri bölgelerinde tartışmalara katılmıştır (Derzakov ve Ushako, 2005: 28).

Aslında, 2002 standartları, 1998 standartlarının ikinci aşamasıdır, profesyonel topluluğun Kazakistan'ın genel eğitim sisteminin gelişim eğilimlerini yakın gelecekte modellemesi için bir uygulamadır. Eğitimin standartlaşma sorununa farklı bir şekilde değinmek mümkündür, ancak bu büyüklükteki çalışmaların Kazakistan'da ilk kez yapıldığı belirtilmelidir (Aganina, 2021: 141).

Belli bir anlamda, teorisyenlerin ve uygulayıcıların eğitim standartlarını geliştirme çalışmalarını, başta Rusya olmak üzere bir dizi bağımsız devlet Topluluğu ülkesinin deneyimini yeterince desteklediği gerçektir. Buna bağlı olarak GOSO RK 2003-2002 temel hükümleri çerçevesinde şu faaliyetler gerçekleştirilmiştir (Mamazhanov, 2002: 88):

- Okuldaki temel eğitim içeriğinin bileşimi ve yapısı ile öğrencilerin eğitimi,
- Okulun her aşamasında, okul eğitiminin temel içeriğinin çerçevesini düzenleyen gereksinimler belirlenmiştir,
- Eğitim yükünün miktarını ve eğitim içeriğinin değişmez ve değişken kısımlarına dağılımını düzenleyen gereklilikler oluşturulmuştur,

- Öğrencilerin ve eğitim kurumlarının hak ve yükümlülüklerini düzenleyen şartlar tanımlanmıştır,
- GOSO 2002 yerine getirilmesi için denetim ve değerlendirme gereksinimleri belirlenmiştir,
- GOSO - 2002 işleyişinin örgütsel ve finansal yönleri açıklanmıştır.

2002 devlet standartları sistemi, genel eğitimi için düzenleyici gereklilikleri ve içeriği de dahil olmak üzere bireysel eğitim konuları için eğitim sürecinin organizasyonunu içerir. Buna göre eğitim standartları şu konuları kapsamaktadır (Abitaeva, 2010: 187):

- Amaç ve hedef,
- Temel içerik hacmi,
- Eğitim seviyesi gereksinimleri,
- Konuyla ilgili eğitim sürecinin organizasyonu ve uygulanması için şartlar.

Eğitim standartları, öncelikle türü ve konumu ne olursa olsun bütün eğitim kurumunun standardı, her öğrencinin asgari zorunlu eğitimini belirlemek için tasarlanmıştır (Nikandrova, 2002: 14). Standartlar, eğitim gereksinimlerinin birliğini sağlamalıdır. Ayrıca, öğrencileri aşırı yüklenmeye karşı korumak, eğitim faaliyetlerinin ve eğitim kurumlarının performansının başarısının objektif bir değerlendirmesini sağlamak ve nihayetinde eğitim kalitesinin geliştirmek için bir çerçeve oluşturmak üzere tasarlanmıştır (Kasym, 2019: 156). Yukarıda belirtildiği gibi, GOSO RK geleneksel olarak mevcut metodolojik müfredat belgelerinin yerini almamıştır ancak gelişimlerinin temeli olmuştur. 2002 standartları sadece okul ve

öğretmen gereksinimleri olarak kabul edilmemiştir. Çünkü eğitim sürecindeki tüm katılımcıların karşılıklı yükümlülükleri için bir sosyal ve eğitim sözleşme sistemi olarak tasarlanmıştır. 2002 eğitim standartlarının ayırt edici özelliğinin, kurumsal nitelikte olmadığı ve sadece öğretmenler ve metodistler için tasarlanmadığı belirtilmelidir. Geliştirilen devlet eğitim standardının uygulama alanı aşağıdaki şıklarda görüldüğü üzere çok daha geniştir (Ryzhakov, 2016: 384):

- Kazakistan Cumhuriyeti'nin genel eğitim kurumları tarafından belirlenen mülkiyet, tür ve tür biçimlerinden bağımsız olarak eğitim sürecinin organizasyonunda,
- Araştırma ekipleri, yayıncılar tarafından konuyla ilgili eğitim programlarının hazırlanmasında ve genel eğitim sistemi için ders kitapları, eğitim ve öğretim kitleri geliştirilmesinde,
- Genel eğitim sistemi için pedagojik personel eğitim programlarının geliştirilmesinde,
- Konuyla ilgili pedagojik personeli geliştirmek ve yeniden eğitmek için programlar geliştirilmesinde,
- Eğitim kuruluşlarının iç ve dış değerlendirmelerinin organize edilmesinde,
- Eğitim sürecinin metodolojik ve maddi desteğinin organize edilmesinde,
- Genel eğitim kurumlarının finansmanında.

Böylece, standardın geniş uygulama alanı, eğitim standartlarının kullanıcı kategorilerini artırır. Bunun yararları şöyle sıralanabilir (Detriev, 2020: 13):

- Öğretmenler için standartlar, öğretmenlere öğrencilerine ne öğretmeleri gerektiğini açık bir şekilde tanımlar.
- Pedagojik üniversiteler ve ileri eğitim enstitüleri için standartlar, bu kurumlara öğretmenlerin eğitilmesi ve geliştirilmesi için net kriterler sağlar.
- Yönetim uzmanları için standartlar başarı değerlendirme ve öğrenci eğitiminde bir sistem geliştirmek için gereklidir.
- Metodistler için standartlar müfredat, ders kitapları ve öğretim literatürünün geliştirilmesi için rehberlik sağlar.
- Ebeveynler ve halk için standartlar, ebeveynlerin ve halkın, öğrencilerin orta genel eğitimin farklı aşamalarında bilmesi ve bilmemesi gereken şeyleri anlamalarını sağlar.
- Eğitim politikası geliştiricileri için standartlar, ilgili eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması için temeldir.

Kazakistan Cumhuriyeti 2002 eğitim standartlarının organizasyon metodolojisinin temeli, eğitimin insancılaştırılması, kişisel fikir yönelimi, eğitim sürecinin ana konuları (öğrenciler ve ebeveynleri, eğitimciler ve eğitim kurumları) için eğitimde; eğitimin, değişkenliğin ve seçim özgürlüğünün etkinliğinin sağlanmasına katkıda bulunur. Eğitim standartlarının geliştirilmesi için eklenmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir:

- İlk olarak, eğitim testinin ilkelerini ve yöntemlerini, her tür ve türdeki eğitim kurumlarının orta genel eğitiminin ilk, temel, üst düzey aşamaları için öğrencilerin eğitim seviyesi gereksinim sistemlerini geliştirmek,

- İkinci olarak, değişken eğitimin organizasyonuna niteliksel olarak farklı bir bilimsel ve metodolojik düzeyde yaklaşmak,
- Üçüncü olarak, eğitim (okul öncesi, okul, ilköğretim, orta, yüksek mesleki eğitim) çeşitli düzeylerde standartların süreklilik geliştirme ilkelerini belirlemek (Bayarystanova, 2015: 87).

Eğitim standardının oluşturulması ve okul pratiğinde devlet eğitim standartlarının getirilmesi, eğitim sürecinin sıkı bir şablona, sıkı düzenlemelere tabi tutulması anlamına gelmemektedir. Aksine değişken programların temel içeriği, çeşitli eğitim teknolojileri, öğretim yardımcıları etrafında geniş bir fırsat sunmaktadır (Naumenko, 2017: 24).

Okul eğitimi organizasyonunun güncel eğilimlerine bakıldığında, Dünya Eğitim Formu'nda şu tespit yapılmıştır: “Herkes için eğitim ile herkes için kaliteli eğitim aynı şey değildir. İlkokul eğitiminin tam kapsamına yaklaşan ülkeler, herkes için eğitimin mükemmel kaliteye ulaşmayı içermesi gerektiğini anlıyor” (Dakar, 2000: 169).

Yenilikçi süreçlerin etkinliği bağlamında, ulusal eğitim sisteminin oluşumunda 2002 okul eğitim standartlarının önemini şu temel konularını vurgulamak gerekmektedir (Ergaliev, 2009: 236):

- Cumhuriyette eğitim alanının birliğini sağlamak,
- Bilgi, beceri ve beceri kalitesi için eğitim gereksinimlerinin birliğini sağlamak,
- Öğrencileri aşırı öğrenme yükünden korumak,

- Eğitim faaliyetlerinin ve eğitim kurumlarının çalışmalarının başarısının tek bir objektif değerlendirmesini sağlamak,
- Bilim adamları, eğitim kurumlarının liderleri, yayıncılar, üniversiteler de dahil olmak üzere eğitim sürecinin tüm organizatörlerinin faaliyetlerinin senkronizasyonunu sağlamak,
- Uluslararası seviyeden daha düşük olmamak üzere okul eğitiminin kalitesini korumak.

Kazakistan Cumhuriyeti'nin 2010 yılına kadar stratejik kalkınma planında belirtildiği gibi Kazakistan'da geliştirilen ve uygulanan genel eğitim standartları, cumhuriyetin mevcut eğitim sisteminin güçlü yönlerine atıfta bulunmakta ve hangi eğitim kurumunda, hangi seviyede ve profilde eğitim aldığına bakılmaksızın her öğrencinin zorunlu eğitiminin garantili bir asgari düzeyde sağlanması görevinin gerçekleştirildiğine dikkat çekmektedir (Kuzembaeva, 2012: 236). Aynı zamanda, GOSO RK 02. 003-2002 Eğitim standartlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinin objektif analizi; teorik anlayış, yönetim desteği ve pratik uygulama pozisyonlarına çözüm bulmayı gerektiren bir dizi problemi ortaya koymaya izin vermektedir. Böylece devlet standartları da dahil olmak üzere okul sisteminin gelişimi için tam teşekküllü bir araç haline gelmektedir (Baibolenova, 2015: 168). Cumhuriyette, GOSO RK - 2002'nin uygulanmasının sistemliliği ve amacı bulunmamaktadır. Bu bağlamda, “Genel olarak, eğitim camiası, organize yeniliklerin içeriğinin yanlış anlaşılmasına yol açan GOSO RK - 2002'in temel kavramsal, düzenleyici ve metodolojik bileşenleri ile ilgili ayrıntılara aşına değildir” (Shadrina vd., 2003: 8).

Kazakistan'da standartlaşma sürecinin vizyonunu; kavramsal, düzenleyici ve metodolojik belgeler (Kazakistan Cumhuriyeti Genel Eğitim Devlet Standardının Yönetmeliği, 1996) sistemi olarak keserken, cumhuriyette öğrencilerin başarıları için genel gerekliliklerin yanı sıra ölçüm cihazları ve test görevleri için bir sistem geliştirmek için hiçbir çalışma bulunmamaktadır (Otungiev, 2015: 14). Eğitimciler, okul eğitiminin organizasyonunun anlamlı ve prosedürel temellerini, okul içi yönetim kültürünü, beklenen eğitim sonucunu elde etmek için bir hedef kriter olarak standartlaştıramamış, eğitimin benimsenmesinin profesyonel konumunu tam olarak oluşturamamıştır (Ignatova, 2017: 89). Sonuç olarak, 1994 ve 2002 yılları arasındaki araştırma çerçevesinde, standart geliştirme süreçlerinin sistematik analizi, 1998 ve 2002 yıllarında devlet standartları sisteminin yapısal bileşenlerinin vurgulanması ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, okullarda nesnel olarak organize edilen yenilikçi süreçlerin, eğitim standardının sonuçlarına ulaşmak için bir mekanizma olarak görülmesi gerekmektedir (Narhova, 2019: 224).

I.2.1. Ortaöğretim Sisteminde Yenilikler

Nursultan Nazarbayev'in sosyal alanda çığır açan projelerin uygulanması talimatına uygun olarak Kazakistan Cumhuriyeti'nde, şu ana kadar altı proje kapsamında fizik, matematik, kimya, biyoloji ağırlıklı 20 üst düzey okul açılmıştır (Ahmetova, 2020: 156). "Nazarbayev Üst Düzey Okulları", Kazak okullarının, ülkenin ortaöğretim sistemine, geleneğini en iyi koruyarak tanınmış uluslararası eğitim programlarının test edilmesi ve daha sonra uygulanması için deneysel bir platformdur (Buzaubakova, 2020: 152).

Üst düzey okullarda oluşturulan eğitim programları; matematik, fizik, kimya ve biyoloji alanında derinlemesine bir çalışma mekanizması ve eşleştirme sistemi; eğitim kalitesinin en iyi örnekleri ile ulusal ve uluslararası eğitim programları; sistem geliştirme seçimi; özel yetenekli çocuk için beceri öğretmenleri gibi yenilikler içermektedir. Eğitim organizasyonunun ilkeleriyle öğrencinin rolü, bilgi, ve becerilerin pasif “alıcısı”ndan eğitim sürecinin aktif öznesine dönüştürülmüştür. Eğitim sürecinin organizasyonuyla, ebeveynlerle operasyonel iletişim kurularak, öğrencilere, öğretmenlere, velilere, yönetime bilgi erişilebilirliğini sağlayan yeni bir bilgi ve iletişim sistemi oluşturulmuştur (Subetto ve Seleznev, 2020: 282).

Üst düzey okullar için Fin versiyonu, ‘geleceğin okulu’ sıfatıyla Kazakistan'ın dikkatini çekmiştir. Özellikle Astana'nın amacı ‘akıllı şehir’ haline gelmektir. ‘Nazarbayev Üst Düzey Okulları’ sınıflarının 1’den-11’e kadar öğrencilerinin rekabetçi seçimlerini planlamak ve yürütmek için ilkokuldaki öğrencilerin başarılarının yanı sıra, dil ve profil konuları için test sayaçları geliştirilmiştir. Test ve ölçüm materyalleri, uygun seviyedeki çocukların psikolojik ve yaş özellikleri dikkate alınarak uygulanmaktadır (Buzaubakova, 2019: 320).

1.2.2. Çok Dilli Eğitim

Zamanın ihtiyacına uygun olarak her vatandaş, Kazakistan’ın resmî dilinden biri olan Rusçaya; uluslararası iletişim dili İngilizce'ye sahip olmaya çalışmalıdır. Bu fikri uygulamak için, çok dilli eğitimin geliştirilmesinde bir strateji, bir düzenleyici belge paketi geliştirildi. Çok dilli eğitim sistemi için eğitimcilerin hazırlanması planlanarak uluslararası İngilizce eğitim sistemine benzer Kazak ve Rus dillerini

öğretmek için modeller geliştirilmiştir. Dil öğrenmenin metodolojisi bu şekilde oluşturulmuştur (Gorinov, 2022: 247). Devlet, hızlandırılmış dil öğrenme için mevcut Cumhuriyet merkezini dönüştürerek, çok dilli eğitimin uygulanması sürecini koordine etmek amacıyla bir Cumhuriyet merkezi kurulmasını planlamıştır (Tyımebaev, 2010: 24). Kültürel projenin uygulanması çerçevesinde “dillerin üçlemesi”, Kazakistan'ın devlet anlayışını güçlendirmenin bir faktörü olarak devlet dilinin rolünü arttırmanın, Rus dilinin yüksek düzeyde etkisini korumanın yanı sıra İngilizcenin başarılı bir şekilde öğretilmesi için koşullar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kazakistan'da dil öğrenme merkezlerinin geliştirilmesi için çalışmalar başlamıştır. 2007 yılından bu yana, yetenekli çocuklar için özel okullarda deneysel modda, Kazakça devlet dili yanında Rus ve İngiliz dillerinin derinlemesine incelenmesini ve İngiliz dilinde fen ve matematik derslerinin konularını öğretmeyi amaçlayan çok dilli eğitim programının tanıtımı başlatılmıştır. Devlet başkanının talimatıyla, bir yıl sonra devlet okullarında birinci sınıf İngilizce öğrenimi tanıtılmıştır (Borisov, 2013: 59). Bu tür çalışmaları yürütmek için nitelikli personel hazırlamak gerekmektedir. Bu nedenle, 2012-2013 öğretim yılından itibaren, üniversitelerde çok dilli öğretmen kadrolarının hazırlanması için somut ve etkili önlemler alınmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, ulusal ve bölgesel ülkenin 20 üniversitesinde, mühendislik, teknik ve fen bilimleri alanlarında çok dilli personel öncelikli uzmanlık eğitimi için özel bölümler açılması kararlaştırılmıştır. Şu anda, üç dilde eğitim veren 33 özel okul faaliyet göstermektedir ve bir sonraki öğretim yılında sayılarının 700'e çıkacağı beklenmektedir (Milryd ve Maksımova, 2020: 105).

Ayrı üniversitelerde veya fakültelerde üç dilde öğrenim çalışmaları başlamıştır. Nazarbayev Üst Düzey Okulları ve Nazarbayev Üniversitesi, İngilizce öğretilen Kazak dili eğitim modelinin pratik uygulamasının bir örneğidir. Bu gelişmiş eğitim merkezlerinde eğitim, Kazak gençlerine entelektüel, mesleki ve kariyer gelişimi için yeni perspektifler açmaktadır (Zhaitapova ve Sadvakasova, 2021: 279).

1.2.3. Ulusal Eğitim Kalitesi Değerlendirme Sistemi

Kazakistan'da ilk kez, 2012 yılından bu yana, tüm eğitim organizasyonlarında eğitim hizmetlerinin kalite kontrolü ulusal düzeyde devlet tarafından gerçekleştirilmiştir. Yerel yürütme makamları daha önce kendi ortaokullarının çalışmalarını organize ederek kalitelerini kendileri kontrol etmişlerdir. Bu durum sistemsal bir çıkar çatışması içeriyordu. Doğal olarak bu uygulama, hem eğitim kalitesinde bir düşüşe hem de yüksek bölgesel farklılaşmaya yol açmıştır. Bu sorunları çözmek için, faaliyet gösteren ve zaten ilk olumlu sonuçları veren eğitim kalitesini kontrol etmek için bölgesel bölümler oluşturulmaya karar verilmiştir. Örneğin, daha önce yerel yürütme organları okulların sertifikasyonunu gerçekleştirirken, sonuç % 99.7 idi. Daha sonra, sadece bir yıl içinde, 1117 okul test edildi ve bunların % 37'si, eğitim kalitesi bağlamında onay almamıştır (Zhakenova vd., 2017: 260). İncelemenin sonuçlarına göre, Cumhuriyetin 205 okulunun lisansı olmadığı, 2000 öğretmenin pedagojik eğitimi olmadığı ortaya çıkmıştır (Sarsekeev, 2017: 14).

Eğitim kalitesinin bağımsız dışsal değerlendirmesi, gelişmiş ülkelerde yaygın olduğu gibi eğitim sisteminin etkin bir şekilde yönetilmesini sağlayan temel araçlardan biridir (Mukanova, 2018: 52).

Kazakistan'ın Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na göre, eğitim başarılarının dış değerlendirmesi; eğitim hizmetlerinin kalitesini değerlendirmek ve öğrencilerin temel ortaöğretim, genel ortaöğretim ve yüksek öğretim standartlarında öngörülen eğitim disiplinlerinin hacmi, eğitim programlarının gelişim düzeyini belirlemek amacıyla yapılacaktır. Kazakistan'da, temel orta, genel orta ve yüksek öğrenimin bitiminden sonra eğitim başarılarının dış değerlendirmesi yapılacaktır (Taubaeva 2016: 267). Yönetim kararları için izleme sonuçlarına göre, eğitim sisteminin durumu ve gelişimi hakkında yıllık bölgesel ve Ulusal raporlar yayınlanacaktır. Eğitim başarılarının dış değerlendirmesi bilgisayar testi ile yapılacaktır. Sonuçlar, öğrencilerin eğitim programlarına ne kadar hakim olduklarını ve Kazakistan'ın eğitim kurumları tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesini değerlendirmeyi mümkün kılacaktır (Serikov, 2016: 12).

1.2.4. Uluslararası Araştırmalara Katılım

2005-2010 yılında Devlet Eğitim Geliştirme Programı kapsamında Kazakistan Cumhuriyetinin 2007 yılındaki TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) çalışmasına ilk kez 59 ülkeden yaklaşık 425.000 4 ve 8. sınıf öğrencisi) dâhil olmuştur. TIMSS-2007 çalışmasında, Kazak ve Rus dil eğitimi ile 141 okuldan 3990 öğrenci sayısında sadece 4. sınıflar yer almıştır (Zheksenbaeva, 2019: 178). Öğrencilerin eğitim başarıları çok yüksek olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin matematik ve fen alanındaki yüksek başarıları, ülkenin temel bilimler ve en son teknolojilerdeki rekabet gücünün güvenilir bir göstergesi olarak görülmektedir (Zhuravleva, 2020: 114).

Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı planı uyarınca, ülkenin 15 yaşındaki öğrencileri ilk kez uluslararası PISA-2009 çalışmasına katılmıştır (Abisheva 2019: 162). PISA-2009'da okuma okuryazarlığı, matematik ve fen okuryazarlığı olmak üzere üç fonksiyonel okuryazarlık alanı değerlendirilmiştir. Çalışma her üç yılda bir döngüsel olarak yapılmaktadır (Shamova 2020: 128). Her döngüde, belirli bir tür fonksiyonel okuryazarlığa özel önem verilmektedir. 2009 yılında PISA programının odağı okuma okuryazarlığı olmuştur. PISA-2009 çalışmasının bu döngüsüne Kazakistan Cumhuriyeti'nin 16 bölgesinin 200 eğitim kurumundan 5590 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 184'ü genel okullardan, 17'si meslek okulları ve kolejlerden, 3194'ü Kazak dili öğrenen öğrencilerden, 2396'sı Rus dili öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır (Karakulov 2015: 23).

Öğrencinin sonuçları güncel Kazak okul çocuklarının oranı olduğunu göstermektedir (Isaeva, 2015: 135):

- Az ya da çok karmaşık eğitim metinlerini yeterince kullanabilen ve günlük hayatta bunları kullanabilen öğrenciler katılımcıların %5'ni oluşturmaktadır (% 28'dir),
- Belirli bir durum için belirli modellerle etkili bir şekilde çalışmak, farklı görevleri geliştirmek ve entegre etmek, matematik okuryazarlığı katılımcı sayısının % 4,2'sini oluşturmaktadır (OECD ülkeleri ortalaması katılımcıların % 16'sıdır);
- Doğa bilimlerinin rolü hakkında sonuç çıkarabilen, farklı doğa bilimi disiplinlerinden açıklamaları seçip birleştirebilen ve doğrudan yaşam ile ilişkilendirebilen doğa bilimi

okuryazarlığı olan öğrenciler katılımcıların % 3,6'sını oluşturmaktadır (OECD ortalaması % 20,5'dir).

Kazakistan Cumhuriyeti'nin uluslararası PISA ve TIMSS programlarına katılımının ilk sonuçları, Cumhuriyetin genel eğitim okullarının öğretmenlerinin güçlü 43 konu bilgisini verdiğini, ancak bunları gerçek yaşam durumlarında nasıl uygulayacaklarını öğretmediklerini göstermektedir. Kazakistan'da bir sonraki PISA-2012 çalışmasının organizasyonu ve yürütülmesi, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı ulusal eğitim kalitesi değerlendirme Merkezi tarafından gerçekleştirilmiştir (Jusupova, 2019: 224). PISA-2012 çalışmasına katılan diğer ülkelerin sonuçları ile karşılaştırıldığında, Kazakistan öğrencilerinin sonuçlarının Aralık 2013'te elde edildiği görülmektedir (Shevchuk, 2018: 106).

TIMSS ve PISA tarafından yapılan uluslararası araştırmalar, eğitim sistemlerini ve bilgi değerlendirmesini dönüştürmek için büyük umutlar yaratan birkaç önemli alana odaklanmaktadır. Bu çalışmalara katılım, Kazakistan'da etkili bir öğrenme ortamı yaratarak ve öğrencilerin başarılı bir şekilde çalışması için ihtiyaç duydukları becerilerin gelişimini teşvik eden bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla tekrarlanabilir öğrenme ve değerlendirme yöntemleri oluşturarak metodolojileri ve en son öğrenme teknolojilerini geliştirmesini mümkün kılmaktadır (Kozybaev, 2016: 116).

Ulusal Eğitim Kalitesi Değerlendirme Merkezi şu anda 21. yüzyıl beceri geliştirme ve test deneylerinin bir analizini yürütmekte ve bulguların yaygın olarak paylaşılma olasılığını gözden geçirmektedir. Ülkenin ortaöğretim sistemindeki eğilimleri izlemek için, uluslararası

PISA çalışmasının döngülerine katılınması planlanmaktadır (Abisheva, 2019: 29).

1.2.5. 2012-2016 Yılları Öğrencilerin Fonksiyonel Okuryazarlığını Geliştirmek İçin Ulusal Eylem Planı

Uluslararası çalışmaların sonuçlarının analizine dayanarak, 2012-2016 yılları için öğrencilerin fonksiyonel okuryazarlığını geliştirmek için beş yıllık ulusal eylem planı kabul edilmiştir. Bu plan Kazakistan'ın dünyanın en rekabetçi 50 ülkesi arasında yer almasıyla ilgilidir. Ülke için stratejik olarak önemli olan bu sorunun çözümünde, bireyin ana işlevsel nitelikleri inisiyatif, yaratıcı düşünme ve standart dışı çözümler bulma yeteneği, profesyonel bir yol seçme yeteneği, yaşam boyunca öğrenmeye istekli olmalarıdır. Tüm bu fonksiyonel beceriler okul ortamında oluşmaktadır (Kunanbaeva, 2022: 256).

Fonksiyonel okuryazarlığın gelişiminin genel kuralları, 2011-2020 yılları için Kazakistan Cumhuriyeti'nin eğitim gelişiminin uzun vadeli devlet programında tanımlanmıştır. Amaçlarından biri, Kazakistan Cumhuriyeti'nin entelektüel, fiziksel ve ruhsal olarak gelişmiş bir vatandaşının eğitim okullarında gelişimi ile hızla değişen dünyada başarı ve sosyal uyum sağlayan eğitim ihtiyacının karşılanmasıdır (Mayorov, 2021: 334).

2012-2016 yılı için okul çocuklarının fonksiyonel okuryazarlığının geliştirilmesi ve ulusal eylem planı, okul çocuklarının fonksiyonel okuryazarlığının gelişim sürecinin eğitim ile metodolojik ve lojistik desteğinin yanı sıra eğitim içeriğinin seçimi için bir dizi önlem içermektedir (Minazheva, 2019: 154). Ulusal plan, Kazakistan Cumhuriyeti'nin eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için önemli bir

referans noktası olarak öğrencilerin fonksiyonel okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik eylemlerin amaç, bütünlük ve sistemliliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Naribaev ve Turabaev, 2021: 140). Bu amaçlardan biri de 12 yıllık eğitime geçilerek sağlanmıştır. Kazak okullarının 12 yıla geçiş tarihi 2015 olarak daha önceden bilinmekteydi. Buna göre, Kazakistan'ın okulları, 2015'ten 2020 yılına kadar 12 yıllık eğitime geçmelerini sağlayacak bir lojistik ve teknik çerçeveye oturacaktı. Omarova (2022: 252)'ya göre temel ekipman sorunları yeni okulların inşası ile çözülecektir. Çünkü Kazakistan'ın 7.500 okulunun %56'sı, 11-12 sınıflarında profil eğitimi-sağlanması mümkün olmayan yetersiz teknik ekipmana sahip kırsal okullardır (Buzaubakova, 2020: 49).

1.2.6. Eğitim İçeriğinin Güncellenmesi

Eğitim içeriğinin güncellenmesinde bilginin rolü ve önemi şöyle sıralanabilir (Panshina, 2021: 104):

- Modern bir insan bir ay boyunca, yaşam için 17. yüzyıldaki bir kişi kadar bilgi alır ve işler,
- Dünyadaki bilgiler her iki yılda bir iki katına çıkar, bu da onu basit bir şekilde ezberlemeyi imkansız ve işe yaramaz hale getirir,
- Gelişmiş ekonomiler, eğitim hedeflerini bilgili bir kişiden, yaratıcı düşünebilen, hareket edebilen, kendini geliştirebilen bir kişiye dönüştürmeyi hedefler,
- Yirminci yüzyılın 80'li yıllarında, dünyanın önde gelen ülkeleri pratik odaklı eğitime bilgi merkezli geçişle başlamıştı,

- Teknoloji ve bilgi çağı olan 21. yüzyıl, çocukların ve gençlerin ahlakî ve manevî eğitimine ihtiyaç duyar.

1.2.7. Eğitim İçeriğinin Güncellenmesi İçin Geliştirilen Belgelerin Listesi

Eğitim içeriğinin güncellenmesi için geliştirilen belgeler şöyle sıralanabilir (Sadvakasova, 2020: 298):

- İlköğretimin devlet zorunlu standardı, temel ortaöğretimin devlet zorunlu standardı, genel ortaöğretimin devlet zorunlu standardı (13.05.2016 yılında Kazakistan Cumhuriyeti Hükümeti tarafından onaylanmıştır).
- Kazak, Rus, Uygur, Özbek, Tacik Dili Eğitimi veren okullar için temel eğitim müfredatı (Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 30 Mart 2016 tarihli 233 sayılı kararı ile onaylanmıştır).
- Temel orta ve genel ortaöğretim için müfredat modeli,
- Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 8 Nisan 2016 tarihli kararı ile onaylanan ilkokul için güncellenmiş eğitim içeriğinin 38 müfredatı,
- Temel ortaöğretim için müfredat, genel ortaöğretim için müfredat, geliştirilmiş güncelleme belgelerinin listesi,
- Eğitim içeriği,
- İlköğretimin devlet zorunlu standardı, temel ortaöğretimin devlet zorunlu standardı, genel ortaöğretimin devlet zorunlu standardı № 292 13.05.2016 Kazakistan Cumhuriyeti Hükümeti tarafından onaylanmıştır.

- Kazak, Rus, Uygur, Özbek, Tacik dilinde eğitim veren okullar için temel eğitim müfredatı (Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 30 Mart 2016 tarihli 233 sayılı kararı ile onaylanmıştır).
- Temel orta ve genel ortaöğretim için müfredat modeli,
- Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 8 Nisan 2016 tarihli kararı ile onaylanan ilkökul için güncellenmiş eğitim içeriğinin 38 müfredatı,
- Temel ortaöğretim için eğitim programları,
- Temel ortaöğretim için müfredat.

1.3. Orta Genel Eğitimin Üst Kademesinde Profil Eğitimi

Okuldaki yenilikçi süreçlerin yönetimi organizasyonunun omurga faktörü, Kazakistan Devlet Standartları, okul eğitim uygulamaları tarafından belirlenen hedef özelliklerdir. Devlet standardı hükümlerinin uygulanması, okulun üst kademesindeki içeriğin ve öğrenme sürecinin seçiminin özellikleridir (Kunava, 2021: 78).

Kazakistan'da, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınması için pedagojik kavramın uygulanmasına yönelik taktik adımlar, okulun üst düzey eğitim programları çerçevesinde eğitimlerinin sosyal-beşeri ve doğa-matematik olarak iki alanda profillendirilmesi yoluyla gerçekleştirilir. Profil eğitimi, modern pedagojik teori tarafından değişken eğitimin uygulanması koşulu olarak kabul edilir. Profil eğitiminin bilimsel ve teorik temeli, eğitimin farklılaşması ile ilişkilidir. Eğitimin farklılaşması gibi karmaşık, çok katmanlı ve çok seviyeli pedagojik fenomenin teorik temellerini anlamak ve kabul etmek, okulun

pedagojik ekibinin, daha sonra yeterli eğitim içeriğinde seçim yapmasını ve pedagojik aktiviteyi yetkin bir şekilde oluşturmasını sağlar (Osmanov, 2020: 249). Bu noktada, farklılaşma, aşağıdakiler dahil olmak üzere bir dizi özellik ile karakterizedir (Osmolovskaya 2014: 176):

- Öğrencileri daha sonra entegre etmek ve gruplara birleştirmek için öğrenme sürecinde ayırmak. Öğrencilerin gruplara ayrılması bir öğrenciye değil, öğrenci gruplarına özgü özelliklerdir.
- Bazı gruplarda öğrenme sürecinin farklı yapısı, lisenin yönetim sisteminin özelliklerini geliştirme koşulları bağlamında gerçekleştirdiğimiz öğrenme farklılaşması sorununa ilişkin literatürün analizi, modern sosyo-pedagojik sistemde eğitimin farklılaşması ile ilgili bir dizi yönü vurgulamayı mümkün kılmıştır. Farklılaşma (Jadrina, 2016: 10-17):
 - Eğitim kalitesini artırmak için bir araç,
 - Eğitim sistemlerinin değişkenliğini uygulama yöntemi,
 - Her öğrencinin bireysel eğitim yönünü oluşturma aracı,
 - Entelektüel seçkinlerin yetiştirilmesi şartıdır.

Modern öğretimde öğrenmenin bireyselleştirilmesi, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrenme sürecinin bir organizasyonu olarak kabul edilir. Böylece, hem bireyselleştirmede hem de öğrenmeyi farklılaştırmada, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınır. Öğrenme sürecinin organizasyonunun bu formları

arasındaki fark, bireyselleştirmede her öğrencinin özelliklerinin öğrenci gruplarının farklılaştırılmasında dikkate alınmasıdır (Alimbekov, 2009: 94). Osmolovskaya'nın (2014: 176) tanımına göre, bireyleşme “farklılaşmanın sınırlayıcı bir durumu, farklılaşmanın hedeflediği sınırdır”. Sosyo-pedagojik fenomen ‘öğrenme farklılaşması’ ile ilişkili olarak şu tespitlerde bulunmaktadır (Simonov, 2022: 226):

- Öğrenciye, yaşamın içeriği, kendini açıklaması, yaşamdaki kendini gerçekleştirme için gerekli eğitimi daha başarılı bir şekilde yönetme fırsatı verilir.
- Öğrencinin özelliklerine uyarlanmış öğrenme süreci daha rahat hâle gelir.
- Öğrencinin bireysel özelliklerinin bilgisine güvenen öğretmen, eğitim sürecini organize ederken öğrencisinin belirli kişilik özelliklerini geliştirmesini sağlar.
- Öğrenci, kendi çıkarları, eğilimleri doğrultusunda, kişisel olarak anlamlı eğitim içeriği seçme fırsatına sahip olur.
- Öğretim süreci, öğretmene kendini gerçekleştirme konusunda ek fırsatlar sunar.

Eğitim politikasının tarihsel ve kültürel gelişiminin belirli bilimsel ve teorik hükümlerinin tasarımı ve uygulanmasını gösteren 1920'den 1989'a kadar olan dönemle ilgili yapılan literatür analizi, devlet eğitim politikasının temel özelliklerini ortaya koymaktadır. 1920-1989 döneminde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği'nde eğitim politikasının analizi, eğitimin farklılaştırılmasının temel aşamalarının dikkate alınması, şu sonuçların çıkarılmasını sağlamaktadır (Boguslavski, 2018: 336):

- Eğitim örgütünün farklılaşması, sosyo-politik sistemin gelişiminin sosyo-tarihsel yönlerinden kaynaklanmaktadır. Sovyet okulunun tarihi, eğitim içeriğinin oluşumu ile eğitim biçimleri ve öğretim yöntemlerinin devlet eğitim politikasının içeriğini etkileyen politik akımlara ve ideolojik tutumlara bağlılığını açıkça göstermektedir (Osipova, 2014: 148).
- Bir formda veya başka bir ölçekte, okulda farklılaştırılmış eğitim her zaman mevcuttu. Öğrenme sürecinin farklılaştırılmasının düzenlenmesine olan ilginin hızlı bir şekilde artmasının aşamaları, 20. yüzyılın 70'lerinde farklılaşma rolünün azalmasına atfedilebilir. Yani, okuldaki öğrenmeyi farklılaştırma problemlerine olan ilginin artması; toplumsal gelişim süreçleri, bireyin öz-değer fikirlerinin büyümesi, bireyselliği, toplumun bireylerinin fark değerinin kabul edilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Sistem düzeyinde, okulun tekdüzeliği, içeriği ve eğitim biçimleri açısından, bir tür farklılaşma eğitimi olarak profil eğitimi fikirlerini dikkate almamaktadır (Dyusheeva, 2010: 213).
- Seçmeli ve özel okullar şeklinde var olan farklılaşma biçimleri, eğitim potansiyellerini tasarlarken ortaya konan şeyi gerçekleştirememiştir. Bunun başlıca nedenleri, öğretmenlerin değişken eğitimi organize etme faaliyetleri için özel eğitiminin olmamasına atfedilebilir (Muzdybaev, 2003: 240).
- Jadrina (2015: 11), 1980'li yıllarda farklılaştırılmış eğitimin türleri ve biçimleri konusunda oldukça açık bir bilimsel

duruş geliştirildiğini belirtmektedir. Farklılaştırılmış eğitimi organize ederken öğretmenin uygulamak istediği farklılaşma biçiminin hangi tür ve seviyeye ait olduğunu bilmek önem taşımaktadır.

Farklılaşma türleri, aynı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin bu durumu dikkate alınarak psiko-fizyolojik özelliklerine, öğrenme yeteneklerine (özel eğitim), koşullarına, mesleki yönelim, etnik ve kültürel özelliklerine, dini kişiliklerine göre belirlenmektedir. İkincisinde, etnokültürel özelliklere ve bireyin dini bağlılığına göre farklılaşırken, sosyal faktörlerle, diğer durumlarda ise bireysel-kişisel faktörler ön plana çıkmaktadır (Osmolovskaya, 2014: 176). Öğrenme farklılaşma teorisinde, okullar arasında farklılaşmanın yaşanması şu üç seviyede ortaya çıkmaktadır (Lespekova, 2019: 67):

- Sınıf içindeki bireysel öğrenci gruplarına farklı bir yaklaşım uygulandığındaki sınıf seviyesi (birinci seviye),
- Bireysel sınıflar, profiller, yönler arasında okul içinde gerçekleştirildiğinde olan okul seviyesi (ikinci seviye),
- Eğitim sisteminin seviyesi (üçüncü seviye).

Bir grup Rus bilim adamı tarafından 90'lı yılların başında önerilen ortaokul eğitiminin farklılaşma tipolojisine göre, 1. seviye farklılaşma içsel, 2. ve 3. seviyeler dış farklılaşma ile ilgilidir. Profil sınıflarının oluşturulmasının temeli olan eğitim, 2. dış farklılaşma seviyesidir (Kalnei ve Pospelov, 2000: 438-439). Eğitimin farklılaştırılmasının içeriği, belirli farklılaşma biçimlerinde yani eğitim sürecinin özel organizasyonunda gerçekleştirilmektedir. Fiziksel ve zihinsel gelişim özelliklerine sahip çocuklar için okullar, üstün

yetenekli çocuklar için özel okullar (müzik, sanat, spor), spor salonları, bireysel konuların derinlemesine incelenmesi gibi okullar bulunmaktadır (Zheksenbaeva, 2019: 11).

2006-2007 öğretim yılında Kazakistan Cumhuriyeti devlet zorunlu eğitim standartlarının aşamalı olarak uygulanması, GOSO RK 2. 003-2002, profil eğitimi koşullarında 10. ve 11. sınıfların üst kademesinin işleyişinin örgütsel temellerine geçiş ile başlamıştır (Abitaeva, 2010: 56). Kazakistan'ın genel eğitim sisteminin 20. yüzyılın son on yılında, Kazakistan'ın okul eğitimi alanında kamu politikasının kavramsal ve düzenleyici pozisyonlarını düzenlediği dikkate alınmalıdır (Konsepsia, 1995: 12). Bugün Kazakistan'da profil eğitiminin içeriğini ve organizasyonel biçimlerini belirlemek için 20. yüzyılın 90'larının ortalarında yerli pedagoji geçmişine göz atmak gerekmektedir. Sovyet eğitim modelinde yer alan tek imge ve tekdüzelikten ayrılma, cumhuriyet pedagojik bilim teorisyenlerinin ulusal okulun gelişimi için umutlar aramasını sağlamış ve bu durum eğitimin içeriğini güncellemenin yollarını gerekli kılmıştır. Bu dönem, Kazakistan Cumhuriyeti'nin 90'lı yılların başlarındaki öğretmenlerin ampirik araştırmasıyla, uluslararası eğitim sistemlerinin gelişim eğilimleri ve bilim adamlarının yeni bir lisenin kurulması için teorik yapılarını yansıtan bir dizi kavramsal belgenin geliştirilmesiyle hatırlanır.

Bunlar arasında; 1996 yılı kapsamında Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim okulunun gelişimi ve genel ortaöğretim içeriği ile ilgili belgeler bulunmaktadır (Zhaitapova ve Sadvakasova, 2021: 94). Bu belgeler doğrultusunda, öğrencilerin farklılaşma temelinde ilgi alanları

dikkate alınarak eğitimleri; doğal-matematiksel, beşeri-estetik ve mesleki-teknik yönlere göre düzenlenmektedir (Kunanbaeva, 2022: 114). Belirli bir bilginin seçiminde ve özümsemesinde öğrenme sürecinde öğrencilere fırsat ve seçim hakkı sağlanması, eğitim içeriğinin kişiselleştirilmesinde modern okulun kararlı bir dönüşüm arzusunu yansıtmaktadır (Temerbekova, 2008: 191).

2000 yılı devlet programının ‘Eğitim’ bölümünde, ‘eğitim sürecinin temel olarak farklı bir organizasyonu ve eğitim camiasının hazırlık düzeyinin önemli ölçüde iyileştirilmesi’ vurgulanarak eğitimin seviye ve profil farklılaşması ve bireyselleştirilmesinin uygulanması kabul edilmiştir (Tokkozha, 2010: 182). Böylece orta genel eğitimin üst kademesindeki öğrencilerin eğitimini farklılaştırma ve bireyselleştirme araçlarının düzenlenmesi sorununu çözmek için kavramsal vizyon, daha sonra Kazakistan Cumhuriyeti 2002 orta genel eğitiminin devlet zorunlu standartlarına yansımıştır (Jadrina, 2011: 27).

Kazakistan Cumhuriyeti orta genel eğitimin devlet zorunlu standardında temel hükümler ile orta genel eğitimin üst kademesinin aşağıdaki özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikler, Kazakistan'daki profil okulunun organizasyonunun, genel olarak, yerli genel eğitimin geliştirilmesinin temelidir (Zhaldak, 2009: 38). Eğitim standardının uygulanması bağlamında Kazakistan'daki orta genel eğitimin üst kademesinin yenilenmesinin örgütsel ve prosedürel yönlerinin temel fikrinin altını çizmek gerekir ki eğitim daha bireyselleştirilmiş, etkili, kişisel olarak anlamlı hale gelebilsin. Lise mezununun yaşam yolunun tasarımı, profesyonel eğitimin haklı seçimini ve çeşitli sosyal rollerin gelişimini teşvik etmelidir (Logvinov, 2018: 47).

Eğitimin hedeflenen, anlamlı ve prosedürel yönlerinin örgütlenmesinin modern paradigmasına uygun olarak, Kazakistan okulunun üst kademesinde okul eğitim sisteminin geliştirilmesi, profil eğitiminin düzenleyici ve metodolojik olarak sağlanmasının anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu koşullar altında, eğitimcilerin inovasyon faaliyetlerinin daha sonraki yönetimi ve eğitim sürecinin normlarının yetkin bir şekilde uygulanması için eğitim standardının düzenleyici potansiyelini ayırt etme sorunu çözülmektedir (Omarova, 2022: 182). Profil okul potansiyelini yansıtan bir toplum oluşturmak, enstitü düzeyinde farklılaşan eğitim olanaklarını, lise öğrencilerini teşvik uygulama fikirlerini, eğitim modeli tasarımı daha mükemmel kişisel gelişim metodlarını kapsamaktadır (Isaeva, 2015: 73).

Kazakistan okulunun gelişiminin modern aşamasının temel özelliği, okul eğitim reformunun destekleyici yapısı olarak kabul edilen yenilikçi süreçlerdir (Tanaev, 2011: 62). 10. ve 11. sınıfların eğitim sürecinin değişkenliği, eğitim kadrosunu okul gelişimi ve hedefleri için araştırma moduna geçirmektedir. Bu araştırma süreci, faaliyetlerin seçici niteliğini gerektirirken, öğretmenleri mesleki faaliyetlerinde daha üretken bir duruma getirmektedir (Kaparov, 2018: 352).

Ortaöğretim ikinci kademe (lise) öğretmeni, okulun ilk veya ana aşamalarındaki sınıflarda çalışan öğretmenden niteliksel olarak farklıdır. Bu, 10. ve 11. sınıf öğrencilerin profil eğitiminden kaynaklanmaktadır. Kazakistan Cumhuriyeti devlet eğitim standardına 2. 003-2002 uygun olarak, öğrencilere zorunlu ve profil olarak eğitim konularında iki seviyeli eğitim verilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin profil sınıflarında eğitim içeriğinin seçimi sorununu çözmesi

gerekmektedir. Burada önemli olan husus, bir malzemenin komplikasyonu veya basitleştirilmesi ile teknik olarak eklenmesi değil, farklı profillerdeki öğrencilerin özelliklerini dikkate alan malzemenin seçimine ve sunumuna dikkat edilmesidir (Barancheev, 2015: 161).

Lise öğretmenin faaliyetlerinde önemli bir nokta, lise öğrencilerinin mesleki yönelimini organize etme ve sosyo-ekonomik sistemlerin yenilenmesinin mantığını gösterme yeteneği ile belirli üretim dallarının gelişimine öncelik vermesidir. Öğretmen, belirli bir uzmanlığın özellikleri ile bu uzmanlık alanlarında çalışanlara uygulanan sosyal ve mesleki gereksinimleri görebilmelidir. Profil okulu öğretmenin yeni misyonu, eğitim zorluklarını çözmek için öğrenciler ve dış ortamdaki olası paydaşlar arasında bilgi kanalları oluşturmaktır (Kozybaev, 2016: 82).

10. ve 11. sınıf profil eğitimi, öğrencilerin bağımsız bilişsel aktivitelerinin oranında önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Bu, lise öğrencilerinin yaş özelliklerine, bilişsel aktivite için motivasyonlarının artmasına bağlıdır. Bilişsel aktiviteler; lise öğrencilerinin aktif eğitim yöntemlerini, proje faaliyetlerini, bilgi kütüphaneler, internet kaynakları gibi bilgi sistemleriyle çalışmalarını kapsamaktadır (Zhakenova vd., 2017: 175). Bu noktada, öğretmenlere eğitim sürecinin içeriğini ve teknolojilerini geliştirmek için mesleki rehberlik ve eğitimin uygulamalı yönünü geliştirmeleri için üniversiteler ve ileri diğer eğitim kurumlarıyla bağlantıların kuvvetlendirmeleri önerilmektedir (Sabataeva ve Belgibaev, 2006: 164). Bunlara ek olarak öğretmenlere şu tavsiyeler de önerilebilir (Lyubchenko ve Karpova, 2012: 198):

- Konu içeriğinin profil seviyesinin artırılması,
- Uygulamalı derslerin değişken içeriğinin organizasyonu,
- Eğitim içeriğinin uygulanması için yeni organizasyon formlarının hazırlanması,
- Sınıf içinde öğrenci etkinliklerinin artırılması,
- Eğitim başarılarının değerlendirilmesi için yeni bir sistemin tasarlanması,
- Eğitimde yetkinlik yaklaşımının özünün uygulanması.

2005 yılı boyunca, devlet okul standartlarının okullara uygulanması konusunda Aktöbe, Karaganda, Kostanay, Kuzey Kazakistan Cumhuriyet bölgelerinde 400'den fazla öğretmenle görüşülmüştür. Cumhuriyet eğitimcilerinin anket sonuçlarına göre, bu etkinliğin başarısına katkıda bulunacak şu çözüm önerileri sunulmuştur (Mazhikeev, 2007: 37):

- Profil eğitiminin amaçlarını ve hedeflerini anlama,
- Üst düzey okul müfredatının organizasyonu,
- Profil eğitiminin eğitim ve metodolojik desteği,
- Üst düzey öğretmenlere mesleki gelişim sistemi ile metodik destek,
- Standart öğrencilerin başarı sonuçlarının değerlendirilmesi,
- Okulun eğitim sürecinde yenilik yapma imkânı,
- Okul yönetiminin yetkin yönetim eylemleri.

Öğretmenlerin Kazakistan'ın orta genel eğitiminin içeriğinin organizasyonunun düzenleyici ve metodolojik bileşenlerini, okulun

yenilikçi uygulamalarının geliştirilmesinde eğitim standardının potansiyelini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalara göre; kişisel yönelimli eğitimin organizasyonu olan değişken eğitimin gelişiminde, eğitimcilerin eğitim standardının rolünü anlamaya çalışmaları gerekmektedir (Derzakov ve Ushakov, 2005: 27).

Orta genel eğitim kuruluşlarının yöneticileri, müfredatın finansmanı, öğrenci bileşeninin optimal organizasyonu, müfredatın değişken bileşeninin içeriğinin seçimi konularında yeterince bilgiye sahip değillerdir. Sovyet döneminde, sıkı merkezi eğitim yönetim sistemi ortamında, bir eğitim ve düzenleyici belge olarak müfredat, 15 birlik cumhuriyetinin tüm okulları için tektir. Bunun sonucunda aşağıdaki sosyo-pedagojik fenomenler olmuştur (Islamgulova, 2004: 34-35):

- Sovyet genel eğitim okulunun tekdüzeliği,
- Cumhuriyetlerin kendi kültürel, tarihi ve sosyo-ekonomik özelliklerinin göz ardı edilmesi,
- Öğretmenlerin faaliyetlerinin düzenlenmesi ve her dersin içeriği ile tüm sistemin merkezi yönetime dayandırılarak yaratıcılığın yok edilmesi.

Toplumun sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel gelişiminin değişkenlik değerlerini kabul etme koşullarında, 20. yüzyılın son 10 yılında, eğitimin yönetim ve organizasyonunda kısmi bir ademi merkezileşme meydana gelmiştir. Bu durum, okulların düzenleyici belgelere, müfredatlara, örgüt yaklaşımlarına yansımıştır (Vendrovskaya, 2017: 98).

1994 yılında cumhuriyet öğretmenleri ilk kez temel müfredat kavramıyla karşı karşıya kalmışlardır. Temel müfredat, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın talimatında belirtildiği gibi, 'bölgesel ve çalışma müfredatlarının geliştirilmesine temel olarak onaylanmıştır' (1994/95-1997/98 için günlük genel eğitim kurumlarının temel müfredatı ve müfredat seçenekleri, 1994: 48). Aynı talimatla genel eğitim sistemi için 28 müfredat seçeneği onaylanmıştır. Böylece, 1994-1995 öğretim yılında, eğitim kurumları için çalışmalarında müfredatın bir varyantını seçme fırsatı doğmuştur. Önerilen seçenekler, temel müfredata açıklayıcı notta belirtildiği gibi, okulun üst düzey sınıflarının 10. ve 11. sınıflarındaki eğitimin profil farklılaşması ilkesine göre düzenlenmesine yönlendirilmiştir (Aitpaeva, 2012: 248).

1994 yılında cumhuriyet eğitimcileri tarafından geliştirilen ve onaylanan belgelerin, yönetimin kısmi ademimerkeziyetçilik fikirlerinin aktif olarak gerçekleştirilmesi koşullarında eğitim içeriğinin normlanmasına yönelik yaklaşımların ampirik araştırmasının bir yansıması haline geldiği unutulmamalıdır (Suleimenova, 2020: 119). Bunun yanında, teorik materyal tarafından desteklenmemekle birlikte, eğitimin anlamlı ve prosedürel bileşenleri üzerinde değişkenliğin organizasyonunun sistematik bir vizyonunun yokluğunda, 1994 temel müfredatı ve onun temelinde geliştirilen 28 müfredat varyasyonu, okul eğitiminin gelişim süreçlerini düzenlemek için tam bir araç haline gelememiştir (Slastenin, 2019: 576).

Jadrina (2016: 217), okulun mevcut yapısı içindeki eğitim içeriği ve metodolojik öğrenme sistemi açısından yeni fikirlerin 90'ların ilk yarısında uygulama durumunu analiz ederek, bu müfredatların 'okul

pratiğinde kendiliğinden meydana gelen değişikliklerin genelleştirilmesinin' bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, "genel olarak, geçici temel müfredat ve buna göre geliştirilen 28 seçeneğin, okul oluşumunun karmaşık aşamasında sadece kısmi değişikliklerin bir göstergesi olduğunu ve aynı zamanda niteliksel bir seviyeye geçiş arayışının temelini oluşturduğunu" vurgulamıştır.

Cumhuriyet okullarının 10. ve 11. sınıflarında eğitim içeriği modelinin tasarımına yönelik yeni yaklaşımlar, 'Kazakistan Cumhuriyeti Devlet Temel Müfredatı' (1996) belgesinde, ilkokul, anaokulu ve profil okulu için temel müfredatların eklenmesiyle özetlenmiştir (Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim okulunun devlet temel müfredatı, 1996: 57-73). 10. ve 11. sınıflar için yeni geliştirilen temel müfredat, cumhuriyet akademisyenlerinin katkılarıyla eğitim konu ve içeriğinin daha fazla demokratik ve insan merkezli özelliklerinin artırılmasını hedefleyerek şu özellikleri içermektedir (Zhukov, 2017: 448):

- Her öğrencinin yeteneklerini geliştirmede elverişli koşullar yaratmayı amaçlayan farklı bilgi alanlarını temsil eden öğrenme konuları,
- Azaltılmış eğitim yükü,
- Farklı çalışma konularının işlevsel yönünü dikkate alarak çalışma zamanını yeniden düzenlenmesi,
- Zengin eğitim olanakları.

Eğitimcilerin terminoloji sözlüğü, eğitim içeriğinin değişmez bileşeni ve eğitim içeriğinin değişken bileşeni gibi yeni kavramlarla zenginleştirilmiştir. Kazak bilim adamlarının çalışmalarının, Firsov

liderliğindeki, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği Pedagojik Bilimler Akademisi'nin İçerik ve Eğitim Yöntemleri Araştırma Enstitüsü'nün bir grup çalışanının araştırmasının uzantısı olduğu belirtilmelidir. 1988 yılında yaptıkları çalışmanın sonucu, hem genel eğitim için temel müfredat hem de kendi alanında tamamen yeni bir çalışma olmuştur. Müfredatta ilk kez, eğitim yükünün değişmez bir kısmı, Rus dili, matematik, doğa bilimleri ve mühendislik, sosyal bilimler içeren bir bileşen şeklinde tahsis edilmiştir. Müfredatın ulusal ve yerel özellikleri artırılmıştır (Boribekova ve Zhanatbekova, 2014: 212). Bu bağlamda, temel müfredatın yazarlarından Loginova (2009: 14), “Okulun yeniden inşası için en önemli koşulun, ulusal eğitim hedeflerinin birliğinin, onlara ulaşmanın çeşitli yolları ile organik bir kombinasyonu olduğunu” belirtmektedir. Yazar aynı zamanda, modern müfredatların tasarımı için şu iki gerekliliğe uyma ihtiyacına da değinmiştir:

- Müfredat yapısında genel ortaöğretimin değişmez temelini vurgulamak,
- Esnek bir değişken yapı sağlamak.

Önerilen normatif belgenin müfredat haline gelmesindeki önemli bir adım, ayrılma döneminde Kazakistan okulu, öğrenme süreçlerinin başlatılması için yenilikçi pedagojik kolektiflerin okullarda uygulanması olmuştur. Yenilikçi çalışma için müdür yardımcısı pozisyonunun tanıtımı, metodik yapıların oluşturulması bu uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Genel olarak, okulun üst kademesinin temel müfredatında, öğrencilerin istekleri, bölgenin özgünlüğü, okulun özellikleri dikkate alınarak eğitimin değişkenliğinin uygulanması için bir mekanizma oluşturulmuştur (Kurgulin, 2016: 208).

10. ve 11. sınıflar için temel müfredatın yanı sıra 1. 4. 5. ve 9. sınıflar için temel müfredatın da ‘Kazakistan Cumhuriyeti Devlet Temel Müfredatı’ içinde yer aldığı ve daha sonra 1998, 2001 ve 2002 yıllarında tekrar tekrar rafine edildiği dikkate alınmalıdır (Bayarystanova, 2010: 87). Temel müfredat aynı zamanda, orta genel eğitimin devlet zorunlu standardının bir parçası olarak kabul edilmiştir (Seitbekova, 2013: 300).

2002 yılı devlet standardının üst kademesinin temel müfredatlarında öğrencilerin talepleri, bölgenin ve okulun özellikleri, eğitim içeriğinin değişmez ve değişken bir bileşeni, eğitim içeriğinin süresi, yönetim organları ve eğitim kurumu tarafından belirlenmiştir (Turgynbaeva, 2005: 174).

10. ve 11. sınıflar için temel müfredatın değişmez kısmı, orta genel eğitimin temel bileşenini oluşturan tüm lise öğrencileri için zorunlu sınıfların bir listesini tanımlar. Değişmez bölümün konuları, öğrencileri genel kültürel ve ulusal olarak önemli değerlere bağlar ve sosyal ideallere karşılık gelen kişisel nitelikleri oluştururlar (Kozhahmetova, 2008: 317).

Temel müfredatın temel (değişmez) bölümünde yoğunlaşan eğitim alanları ve eğitim konuları, her tür ve eğitim organizasyonu için zorunludur (Naribaev ve Turabaev, 2021: 53).

Temel müfredatın değişken kısmı (okul ve öğrenci bileşenleri) orta genel eğitimin okul öğrenci bileşenlerini sağlar. Temel müfredatın değişken kısmı, genel eğitim kurumlarına, 10. ve 11. sınıflarının öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerinin tatmin edilmesine yönelik bir oryantasyonla hızlanan ortalama genel eğitimin içeriğini belirleme

fırsatı sunar. Müfredatın değişken kısmı, belirli bir genel eğitim kurumunun özelliklerini yansıtmaktadır (Alimbekova, 2016: 196).

10. ve 11. sınıflar için temel müfredatın okul bileşeninin ders saatleri, hem planın değişmez kısmının (derinlemesine çalışma dahil) eğitim alanlarına giren konuların öğrenilmesi hem de uygulama içindeki yeni içeriğin tanıtımı için kurslar kullanılır. Okulun temel müfredatının öğrenci bileşeninin saatleri, kişisel oryantasyon (bireysel ve grup danışmanlığı, aktif motor sınıfları) sağlayan eğitim ve eğitim sürecinin organizasyonunun yeni formlarının ve tekniklerinin uygulanması için kullanılabilir (Aliphanova, 2015: 14).

Belirtilen değişmez ve değişken 'iki bileşenli' üst düzey temel ve standart müfredatların organizasyonunun, müfredatın inşasının demokratikliği fikrini gerçekleştirmesine izin verdiği unutulmamalıdır (Lespekova, 2019: 67).

Bir eğitim kurumunun tipik ders planı; Kazak dili, Rus dili, Uygur dili eğitimi ile; sosyal ve beşeri profil eğitimi; doğa bilimleri ve matematik profil eğitimi kapsamaktadır (Manashev, 2014: 43). 21. yüzyıl Kazakistan okulunun organizasyonunun teori ve pratiğinin geliştirilmesi için 1994 ve 2002 temel müfredatlarındaki farklılıkların bilimsel verisi gereklidir. Bu, belirtilen yılların temel eğitim planlarının özelliklerinin görülmesini sağlayacaktır ve gelecekte, üst düzey aşamalar da dâhil olmak üzere eğitim kurumlarının çalışma müfredatlarının geliştirilmesine sistematik ve anlamlı bir katkı sağlayacaktır (Derzakov ve Ushakov, 2005: 22).

Orta genel eğitimin temel müfredatlarının geliştirilmesinin teorik temelini 11 yıllık bir süreye sahip olması, eğitim camiasının yenilikçi

potansiyelinin oluşumunun kaynaklarını belirleyecek ve bunları yönetmek için mekanizmalar yaratacaktır (Abitaeva, 2010: 129).

Kazakistan'ın eğitim kurumundaki profil eğitiminin eğitim sürecini belgeleyen normatif sistemde, temel ve modellere ek olarak, müfredatın üçüncü seviyesi olan çalışma müfredatı tanımlanmıştır. Seçim özgürlüğünün ve değişkenliğin tanınması aşamasında ortaya çıkan 'Çalışma müfredatı' kavramının eğitimde değerlerin gelişimi ile ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır (Zhenis, 2014: 215-216).

Eğitim kurumunun üst kademesinin çalışma müfredatı, okulun eğitim organizasyonuna yönelik mevcut yaklaşımlarını, eğitimin profillendirilmesinin yönünü, öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarını, pedagojik ekibin potansiyel fırsatlarını dikkate alır ve yansıtır. Temel, model ve çalışma müfredatlarının özelliklerinin göz önünde bulundurulması, onları orta genel eğitimin eğitim organizasyonunun düzenleyici belgeleri grubunda birleştiren genel ve özel olanı belirlememize olanak tanır ve bunları her birinin hedef amacını dikkate alarak verilmiştir (Kunanbaeva, 2022: 153).

Kazakistan okullarının 10. ve 11. sınıflarında profil eğitimi standartlarının uygulanmasının sosyal önemini belirterek, aynı zamanda, eğitim sürecine dahil edilmeleri ile ilgili bir takım sorunların not edilmesi gerekir. Ayrıca yenilikçi süreçlerin planlanması ve organize edilmesi sırasında eğitim standardının elde edilmesinin sonuçlarının kontrol edilmesi zorunludur (Hamzina, 2019: 18).

Teorik anlayış, yönetim desteği ve pratik uygulama pozisyonlarından, gelecek garantisini eden bir çözüm arayışına ihtiyaç duyan üç pozisyon üzerinde durulmalıdır (Konarzhevski, 2000: 201).

Devletin zorunlu standartların pedagojik pratiğe sokulmasının başlangıcı olan ilk pozisyon, cumhuriyet eğitim camiasının, temel kavramsal standart ile normatif ve metodolojik bileşenlerine aşına olmadığını, okulun üst kademesindeki eğitim sisteminin organizasyonundaki yeni içeriği neredeyse ayırt edemediğini göstermiştir. Cumhuriyet eğitim camiasının öğretmenlerin, eğitim kurumlarının liderlerini eğitim standardı olan düzenleyici, sosyo-pedagojik yeniliklerle çalışmak ve eğitmek için ileri eğitim sisteminde ciddi çalışması gereklidir. Pedagojik uygulama için, eğitimcilerin eğitim standardının tüm bileşenlerini, sistemdeki yeniliklerin okul eğitim sistemini niteliksel olarak yeni bir seviyeye taşımasına izin verme potansiyelini anlaması gerekir (Ergaliev, 2009: 144).

İkinci pozisyon standart, daha önce belirtildiği gibi, bir kontrol fonksiyonuna sahiptir. Standart tarafından belirlenen eğitim kalitesinin objektif ölçüm cihazlarının bir sistemin kullanımına dayalı olarak uygulanması, mevcut kontrol sisteminin ve eğitim sonuçlarının kalitesinin değerlendirilmesinin temel olarak yeniden yapılandırılması olasılığında kaynaklanmaktadır. Standartın yönetim ve pedagojik fizibilitesi, standart aynı zamanda öğrencilerin eğitim kalitesinin objektif ölçüm cihazlarının geliştirilmesinin temelini oluşturduğu bir konumda yer almaktadır. Bu, mevcut eğitim kalite kontrol sistemini dönüştürmeye, genel eğitim kurumundaki işlerin gerçek durumu hakkında güvenilir bilgi edinmeye ve öğretmenden yöneticiye kadar her seviyede daha bilinçli yönetim kararları almaya olanak tanır. Aynı zamanda, iç dış kontrol seviyelerindeki öğrenme başarılarının

sistematik ve objektif olarak izlenmesi, eğitim kalitesinin yükseltilmesine yönelik faaliyetlerin temelidir (Mukanova, 2015: 22).

Bugün Kazakistan Cumhuriyeti'nde, devlet standardının geliştirilmesi konusunda sistematik bir çalışma eksikliği vardır. Eğitim camiasına test görevlilerinin örnekleri verilemez. Bu durumda, subjektif anlayışa dayanan öğretmenler, mesleki deneyim ölçüm sistemleri geliştirmeye zorlanmaktadır. Bu tür materyalin kontrol ve değerlendirmede uygulanması, öğrencilerin standart eğitim seviyesine ulaşmasının objektif bir değerlendirmesi olarak kabul edilemez ve eğitim sistemini her seviyede yönetirken nitelikli bir araç olarak hizmet edemez (Simonov, 2022: 122). Bu durumda, öğrencilere sunulan konu test materyalleri iki düzeyde olmalıdır, bunlar profil konuları ve çekirdek olmayan konulardır (Ospanlov, 2020: 36). Bu yaklaşım, Kazakistan'da şu anda 'çekirdek olmayan' bir okulun mezunlarının nihaî devlet sertifikasyonu biçimi olarak tek bir ulusal testin organizasyonu sırasında gerçekleşen durumdan farklıdır. Açıkçası öğrencilerin eğitim seviyesi; ölçüm cihazlarının tanıtımı, cumhuriyetin genel eğitim sisteminin tam olarak standardizasyonundan ve üst düzey bir aşama da dahil olmak üzere eğitim kalitesinin sistematik bir değerlendirme ve güvence aracının oluşturulmasından anlaşılacaktır (Sabataeva ve Belgibaev, 2006: 151). Diğer bir yaklaşım, standart müfredatın değişken bileşenine dayalı eğitim hizmetlerinin sağlanması yoluyla içeriğin genişletilmesi olup eğitim değişkenliğini sürdürmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, Sovyet Birleşik Devlet sisteminin bireysel yapısal nitelikleri ve tekdüze programlar üzerinde çalışan bir okul sistemini sabit eğitim konuları seti aracılığıyla korumak için

sürekli bir eğilim vardır. Valitskaya'nın (2018: 24) “*Bu eğilim, kendi bakış açılarından, konulardan ve çalışma sürelerinden gerekli olan şeyleri şiddetle tavsiye eden yöneticiler tarafından desteklenmektedir. Olayların böyle gelişmesine olan ilgileri doğal ve anlaşılabilir, çünkü karar verme hakkını koruyarak yönetilmek daha kolaydır. Önemli sayıda eğitim uygulayıcısına özgü pedagojik düşüncenin muhafazakarlığı, bu eğilimin sürdürülebilirliğini garanti eder*” görüşü de bunu ifade etmektedir. Bugün bir özel okul müdürü Saidov (2009: 20) bu sözlerle ilgili olarak 1997'de şunları söylemiştir: “Bakanlık, okul eğitiminin tüm aşamaları ve yönleri üzerinde merkezi kontrolü güçlendirmek için sürekli bir kampanyaya devam ediyor”.

Bugün merkezi yürütme gücü, bir bütün olarak eğitim sisteminin gelişim mekanizmasının yönetim kültürü eksikliğinin yanı sıra özel bir isteksizliğe de sahiptir. Bu, Kazakistan Cumhuriyeti anayasasında belirtilen ve Kazakistan Cumhuriyeti ‘Eğitim Üzerine’ eğitim politikasının yasasında yer alan talimatlarda, düzenlemelerde kendini göstermektedir. Bu nedenle, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın inisiyatifleri uyarınca, Cumhuriyet okulunun bölgesel yönetim organları, temel eğitim içeriğiyle ilgili olmayan çalışma müfredatlarına yönelik olarak kurslar getirmelidir (Suleimenova, 2020: 148). Bu durumda okulun misyonu, okulun değişken içeriğinin odak noktası, metodolojik, personel, lojistik destek olanakları dikkate alınmamaktadır. Kurslar listesinde; Rus ve Kazak dilleri ile Kazak edebiyatı, bilgisayar kursu, işletme ve girişimcilik kursu, ekonomi kursu gibi kurslar yer almaktadır (Zhukov, 2017: 274).

Öğrencilerin ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alma ihtiyacını göz önünde bulundurarak inşa edilmiş bir profil eğitimi müfredatının uygulanması, modern pedagojik aktivitenin amacını, geleneksel kavramların ötesine taşımaktadır (Kurgulin, 2016: 181).

Bir yenilik olarak çalışma müfredatı, yenilikçi süreçlerle pedagojik ekibin üretken faaliyetlerinin aktivasyonunun temeli olan bir araçtır. Yönetim modelinin, içerik, form ve organizasyon yöntemlerinin tekdüzelik koşullarında, içerik seçimi ve organizasyon sürecine değişken bir yaklaşım modeline dönüştürülmesi, müfredat yoluyla, devlet eğitim standartlarının ayrılmaz bir unsuru olarak, pedagojik ekibin ve okulun bir bütün olarak inovasyon potansiyelinin beslenmesi mekanizmasının oluşumunu sağlamaktadır (Bayarystanova, 2010: 29).

Kazakistan'da profil okulun organizasyonu ve farklılaşma sisteminin kurumsallaşması ile 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi için, okulun pedagojik ekibinin faaliyetlerinin hedef kriter olduğu unutulmadan, okul geliştirme süreçlerinin yönetim sisteminin ayarları, kriterleri ve parametrelerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Seitbekov, 2013: 265).

Profil eğitiminin içeriğinin incelenmesi, Kazakistan'daki organizasyonunun düzenleyici temelleri olan 10. ve 11. sınıflarının eğitim ortamında yenilikçi süreçlerin gelişiminin temel hedef özellikleri hakkında bilgi oluşturulmasına olanak vermiştir. Müfredatın yenilikçi bir gelişim aracı olarak ele alınması, yenilikçi içerik seçim süreçlerinin ve eğitim biçimlerinin öngörülen yönetim modelinde belirli yönleri, karakteristik özellikleri, 10. ve 11. sınıflarındaki öğrencilerin genel

eğitim geliştirme sisteminin organizasyonunu daha da vurgulayacaktır (Turgynbaeva, 2014: 53).

20. yüzyılın son on yılında yerli eğitimde yenilikçi süreçler, okul ortamında kısmen yansıtılmıştır. Bunlar arasında; çeşitli eğitim kurumları türleri ve modelleri, devlet dışı sektör okullarının oluşturulması, telif hakkı, eğitim programlarının geliştirilmesi, kullanılan eğitim geliştirme teknolojilerinin genişlemesi, yabancı öğretmenlerle temas kurulması yer almaktadır (Lyubchenko ve Karpova, 2012: 199).

20. yüzyılın 90'lı yıllarında cumhuriyette değişken eğitimin gelişim dinamiklerinin objektif analizi, okulların yenilikçi faaliyeti koşullarında orta genel eğitimin kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olan fenomenleri tespit etme ve sınıflandırma fırsatı vermiştir. Bunlar arasında, eğitimin değişken içeriğinin seçiminde yönetim kollarının olmaması, okulun gelişiminin planlanması, pedagojik personelin hazırlanması da vardır (Gorinov, 2022: 91).

Eğitim sistemlerinin organizasyonunun dünya deneyimi, 20. yüzyılın 90'lı yıllarından başlayarak profesyonel çevrenin yenilikçi aktivitesi ile eğitim kalitesinin elde edilmesi ihtiyacı karşısında okul yönetiminin probleminin eğitim alanında standartların geliştirilmesi ve uygulanması merceğinden ele alındığını göstermektedir (Ahmetova, 2020: 87). Bu durumda -standart olarak sosyo-pedagojik bir yenilik, bir kriter olarak kabul edilir. Stratejik hedefleri ve gelişim çizgisinin oluşum ve gelişiminde bir faktör olarak yenilik süreçleri temelinde geliştirme yöntemleri bağlamında eğitim bir süreçtir (Shamova, 2012: 175).

90'ların ikinci yarısında Kazakistan'da devlet eğitim standartlarının geliştirilmesi için sistemik çalışmalar başlamıştır. Cumhuriyette standartlaşmanın temeli, Kazakistan Cumhuriyeti'nin her türlü eğitim standardının faaliyetlerini organize eden anayasal normlar ve yasama eylemlerine dayanmaktadır (Latypova, 2020: 77).

Kazakistan'daki eğitimin standartlaşmasının araştırma görevlileri çerçevesinde yürütülen analiz, aşağıdaki sonuçları çıkarmayı mümkün kılmaktadır (Tanaev, 2011: 17-18):

- 1992-1998 yılları arasında standartlaşma, demokratikleşme, yönetimin kısmî ademimerkezileşmesi, Kazak okulunun ideolojiszileştirme koşullarında pedagojik pratiğin yenilikçi aktivitesinin nesnel olarak ortaya çıkan durumda eğitim alanının birliğini sağlamaya katkıda bulunan bir süreç olarak görülmüştür. Bu dönemde, eğitim standartlaşmasının normatif ve kavramsal belgeleri, Kazakistan okulunun gelişim içeriği ve 1-4, 5-9, 10-11 sınıfları için temel müfredat, ilköğretim, ortaokul ve lise okul derslerinde eğitim standartları belirlenmiştir (Omarova ve Ryazanova, 2017: 126). 1998 standartları, genel eğitim konularında ve öğrencilerin temel eğitimi şeklinde okul sonuçlarının rasyonelleştirilmesinin bir yönünü belirlemiştir (Baimoldaeva, 2015: 202). Kazakistan'da 2002 yılında, okul eğitim standartlarının niteliksel olarak farklı bir düzeyde hazırlanması çalışmaları tamamlanmış ve 2002 standart sisteminde; Kazakistan Cumhuriyeti orta genel eğitim devlet zorunlu standardına ilişkin“temel hükümler” ve okulun tüm aşamalarının eğitimi gibi konular vardır (Buzaubakova, 2020:

163). 2002 yılı eğitim standartları sistemi, eğitim sistemlerinin çeşitliliğini, değişkenliğin gelişimini, cumhuriyetin eğitim kurumlarının bağımsızlığını korumayı amaçlamıştır. Standartta belirlenen sonuçların elde edilmesi, eğitim sürecinin katılımcılarının hak ve sorumluluklarının genişletilmesi yoluyla okulda gelişimsel bir eğitim ortamı yaratmakla mümkün olacağı unutulmamalıdır (Zhaitapova ve Sadvakasova, 2021: 67).

- 2002 yılında Kazakistan Cumhuriyeti Devlet eğitim standartlarının uygulanmasının objektif bir analizi, orta eğitimin standartlaşmasının zorluklarının, aşağıdakiler de dahil olmak üzere bir dizi nedenden ötürü tam olarak çözülemeyeceğini göstermektedir (Kozybaev, 2016: 52-53):

- Cumhuriyette öğretmenlerin, eğitim kurumu yöneticilerinin, mesleki gelişim sistemi uzmanlarının, eğitim standartlarının uygulanmasına yönelik yönetim organlarının eğitimine yönelik hedeflenen sistem çalışmalarının eksikliği,

- Standart geliştiricilerinin ve ders kitabı yazarlarının eğitim ve metodolojik komplekslerin hazırlanmasında tutarlı faaliyet eksikliği,

- Orta eğitimde eğitim kurumlarının tipolojisine ilişkin kavramsal hüküm ve standartların uyumsuzluğu,

- Devlet standardını elde etmek için ölçüm cihazlarının geliştirilmesine yönelik kavramsal vizyon eksikliği.

- Yerli eğitimin gelişimi için eğitim politikasının oluşumu, yönetim kültürü de dahil olmak üzere bir dizi yönü dikkate alarak daha umut verici olacaktır (Tolykbai, 2018: 117-118):

- Devlet standardında kaydedilen eğitim sonuçları, okul eğitiminin içeriğinin ve sürecinin geliştirilmesi için hedef kriterler olarak düşünülmelidir; beklenen sonuçların elde edilmesi, eğitim kalitesinin bir ölçütüdür.
 - Eğitimin yenilikçiliği; hedeflenen, anlamlı ve prosedürel taraflarını değiştirmek için araçların oluşumuna katkıda bulunan sistemin temel bir özelliği olarak düşünülmelidir.
 - Kişilik odaklı eğitim sürecinin organizasyonunun koşulu, bir bütün olarak okulun gelişimi, yenilikçi süreçlerin yönetiminin teorik düşüncesinin ve pratiğinin oluşumudur.
- Standartlaşma görevlerinin uygulanması, eğitimcilerin eğitim standardı çerçevesinde çalışmak için sistematik olarak odaklanmış bir eğitim gerektirir; bunun kendisi bir yeniliktir ve okul pratiğinde eğitimcilerin yenilikçi süreçlerin temel özellikleri hakkında yeterli fikir sahibi olmalarını ve kendilerini geliştirmelerini gerektirir (Barancheev, 2015: 86). Okulun lise eğitim sistemindeki yenilikçi süreçlerin içeriği, bunların yönetiminin organizasyonu, sosyal-beşeri ve doğal-matematik alanlarında 10. ve 11. sınıflardaki öğrencilerin profil eğitimi için devlet standartlarının uygulanması bağlamında yapılmalıdır. Profil eğitiminin organizasyonunun temel fikri, daha bireyselleştirilmiş bir eğitim, etkili ve kişisel olarak anlamlı hale gelmelidir. Bu, “*Kişilik yaklaşımı, herhangi bir pedagojik meseleyi kişiliğin kendini gerçekleştirmesini*

desteklemek için özüne çevirmektir.” yaklaşımının gereğidir (Serikov, 2016: 8-16). Planlama; okuldaki yenilikçi süreçlerin organizasyonu ile bir lise mezununun yaşam yolunun tasarımına, profesyonel eğitimin haklı seçimine, çeşitli sosyal rollerin geliştirilmesine katkıda bulunan kültürel ve eğitimsel bir ortam yaratmayı amaçlamalıdır (Kozhahmetova, 2008: 32).

- Profil eğitiminin normatif olarak sağlanması, müfredatın yapısı ve içeriği ile devlet eğitim standardının bir unsuru olarak uygulanmaktadır. Bir okul müfredatının gelişim koşulları, pedagojik ekibin üretken faaliyetlerinin aktivasyonunun temeli olan bir araç olarak kabul edilir. 10. ve 11. sınıftaki öğrencilerin profil eğitiminin sonuçlarının elde edilmesi, eğitim ortamında düzenlenen inovasyon, planlama, organizasyon ve rehberlik prosedürlerinin yeterli bir sistemi ile mümkündür (Alimbekova, 2016: 56).

BÖLÜM II

EĞİTİM STANDARDI TARAFINDAN BELİRLENEN SONUÇLARA ULAŞMAK İÇİN BİR MEKANİZMA OLARAK OKULDAKİ YENİLİKÇİ SÜREÇLERİN YÖNETİMİ

Okul içi yönetimin içeriği, her şeyden önce, organize sürecin hedefleri doğrultusunda belirlenir. Okulun hedefleri, her düzeyde yönetimin kararlarının yönünü belirler ve pedagojik ekip tarafından gerçekleştirilen çalışmaların gerçek sonucunu değerlendirmek için kriterler oluşturur (Halitova, 2007: 200).

Zaitsev'e (2019: 64) göre, Kazakistan'da standartlaşma bağlamında modern bir okulda yönetim sürecinin tasarımı, cumhuriyetin orta genel eğitimin organizasyonunun şu iki ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Dakar, 2000: 7):

- Eğitim kalitesini artırmak ve standart işlevini uygulamak;
- Eğitim sonucu kavramının özünü genişletmek.

Kazakistan'ın okul eğitim organizasyonunun eğilimlerinden biri, tarihsel gelişiminin mevcut aşamasında 'tüm eğitimi sağlamak' pozisyonunun bir misyon sistemi olarak kabul edilmesinden bir sapmadır. Okulun 'tüm kaliteli eğitimi sağlamak' misyonu ile ilgili bir çalışma yapılmalıdır

Eğitim kalitesi kategorisinin güncellenmesi, bu kategorinin eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için eğitim standardının işlevi ile ilişkilendirilmesi kabul edilmektedir. Bilimsel literatürdeki kalite kategorisinin analizi ile bu kavramın göreliliği hakkında, eğitim

sisteminin ne olduğu, sosyal yapının değişiminin dinamizmini dikkate alarak konuşmayı gerektirir (Rudenski, 2004: 252).

Modern araştırmalar, okul eğitiminin kalitesinin pedagoji, yeterlilik ve yönetim teorilerinin sentezini gerektiren disiplinlerarası bir sorun olduğunu göstermektedir. 2005-2010 yılları için Kazakistan eğitim sisteminin geliştirilmesi için devlet stratejisinin geliştirilmesi koşullarına göre kaliteli eğitimin elde edilmesini engelleyen faktörler şöyle sıralanabilir (Balıkbayev, 2004: 132):

- Öğrenme başarılarını değerlendirirken öznellik,
- Öğrencilerin nihai sertifikasyonunda eğitim kalitesinin nesnel, dışsal prosedürlerinin olmaması,
- İyi sonuçlara ulaşmada öğrenci ve öğretmenlerde motivasyon eksikliği,
- Öğrenme süreci,
- Devlet zorunlu eğitim standartlarının kusuru,
- Eğitim kuruluşlarının zayıf lojistik ve teknik donanımı,
- Öğretmenlerin hazırlanması, yeniden eğitilmesi ve sertifikalandırılması için eksiksiz bir mekanizma.

II.1. Okuldaki Yenilikçi Süreç Yönetimi Organizasyonunun Hedef Ölçütü Olarak Eğitim Standardı

Kaliteli eğitimin elde edilmesini engelleyen faktörlerin anlaşılmasıyla birlikte, bir dizi pozisyonun geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu, hem eğitim standardizasyonunun içeriğinin anlaşılmasının hem de okulun gelecekteki yönetim modelinin organizasyonunun temelini oluşturmaktadır (Volovich, 2019: 65).

Eğitim standardı, eğitim kurumlarının faaliyetlerinin organizasyonunun temeli olan Kazakistan Cumhuriyeti Anayasası tarafından kabul edilmiştir. Belirtilen engelleyici faktörlerin, Cumhuriyette, devlet eğitim standartlarının uygulanmasının sistematik ve maksatlı olmasını sağlayan bir kültürel ortamın olmaması ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bunun sonucu, eğitimcilerin, devlet eğitim standardının temel kavramsal, düzenleyici ve metodolojik bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmamasıdır. Bu da, sistemde organize edilen yeniliklerin içeriğinin yanlış anlaşılmasına ve eğitimcilerin inovasyon pratiğinin organizasyonuna yönelik motivasyonlarının eksikliğine yol açmaktadır (Kabybekova, 2005: 76).

İddia edilen eğitim kalitesinin objektif, dışsal prosedürlerinin olmaması Kazakistan'da öğrencilerin başarıları için genel gerekliliklerin yanı sıra ölçme değerlendirme sisteminin geliştirilmesi için araştırmaların düzensizliğinden kaynaklanmaktadır. Bunun sonucu, ilk olarak, kavramsal, düzenleyici ve metodolojik belgeler sistemi olarak standartlaşmasının bütünlüğünün ihlali ve ikincisi, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde güçlü bir öznellik faktörünün varlığıdır. Öğrencilerin başarılarının yanı sıra ölçme değerlendirme sistemi için genel gereksinimlerin olmaması, okul eğitim sisteminin geliştirilmesinde büyük bir engel oluşturur (Shipilina, 2017: 59).

Eğitimciler, standartta belirlenen eğitim sonuçlarının okul eğitiminin organizasyonunun anlamlı ve prosedürel temellerini, beklenen eğitim sonucuna ulaşmak için yönetsel değişiklikler yapmayı tam olarak planlayamamışlardır. Modern okul, çoğunlukla

yönetimdeki nicel yönüne odaklanır, ne kadar geçti, ne incelendi, ne yapıldı, ne özetlendi gibi (Akvazba ve Medvedev, 2015: 37).

Burada bir kez daha, yaygın uluslararası eğitim uygulamasının, öğrencilerin eğitim başarılarının eğitim standartlarına uygunluğu bağlamında eğitim kalitesinin dikkate alınması olduğunu belirtmek gerekir. Bununla birlikte, öğrencilerin eğitim sonuçları olarak öğrenme başarıları, bilgi ve beceriler (11 yıllık eğitim ile Kazak okulunun hedefleri) veya yetkinlik (12 yıllık eğitim ile kazak okulunun hedefleri) ile karakterize edilebilir (Nauryzbai, 2011: 55).

Okul eğitiminin standardizasyonu koşullarında okul içi yönetim modelinin tasarımının organizasyonu için, Jadrina'nın (2006: 256) “eğitim kalitesi” kategorisinin kavramsal alanını genişletme konusundaki araştırma sonucu önemlidir. Eğitimin dinamizmi, yeterlilik ve verimlilik gibi “eğitim kalitesi” kategorisinin yeni yönlerine yansımaktadır. Okul tarafından organize edilen eğitimin yeterliliği, pedagojik ekibin, sosyal ilişkilerin gelişmesi perspektifleri göz önünde bulundurularak okulun dışındaki öğrencilerin istekleri ve yetenekleri (kişisel yönelimli öğrenme ortamı) için yeterli eğitim hizmetleri sağlama yeteneği anlamına gelmektedir (Bahareva ve Tsibulnikova, 2012: 62). Eğitimin etkinliği, birinci olarak kârlılık, yani eğitim sonuçlarının maliyetlere oranı ve ikinci olarak öğrencinin, öğretmenin, yaratıcı aktivitenin geliştirilmesinin, üretken faaliyetlerin organizasyonunun iç kaynaklarının gerçekleştirilmesi için eğitim sonuçları şeklinde anlaşılmaktadır (Bondarevskaya ve Kulnevich, 2019: 87).

Yukarıda belirtilen özelliklerin, birlik (yeterlilik ve verimlilik) içindeki eğitim kalitesinin anlaşılmasını, okul eğitiminin modern misyonunun gerçekleşmesini sağlandığı unutulmamalıdır. Okuldaki pedagojik ekip tarafından belirlenen eğitim kalitesinin kriterlerine ulaşmak, sistemde omurga faktörlerin varlığıyla mümkündür. Bu faktörler mantıksal olarak eğitim sisteminin işleyişi ve gelişimi için dış ve iç faktörlerin alt gruplarına ayrılır. Dış ve iç faktörler, okuldaki yenilikçi süreçlerin planlanması ve örgütlenmesinin bir sonucu ve koşuludur (Rsaldinova, 2009: 196). Bu nedenle, eğitim sisteminin işleyişi ve gelişimi için iç faktörlerin bir alt grubu şunları içermektedir (Panasyuk, 2013: 384):

- Okulun belirli bir seviyede işlevlerini yerine getirme yeteneği,
- Düzenleyici, personel, bilimsel, metodolojik ve diğer kaynakların okul tarafından organizasyonun kapsamı, yapısı ve bütünlüğü,
- Okulun gelişim dinamikleri, bir pedagojik sistem olarak tüm yapıları,
- Eğitim sürecinin kalitesini ve sonuçlarını sağlamak için yaklaşımların, teknolojilerin ve prosedürlerin mükemmelliği .

Eğitim sisteminin işleyişi ve gelişimi için dış faktörlerin bir alt grubu ise şunları içermektedir (Vihanski ve Naumov, 2015: 242):

- Okulun toplum tarafından olumlu algısı, eğitim sürecinin katılımcıları,
- Okulun kültür kurumları, tamamlayıcı ve mesleki eğitim kurumları ile bağlantısı,
- Okulun sosyal bir sistem olarak geliştirilmesi.

Bu faktörler sosyo-pedagojik arka plan, yenileme süreçlerinin konuşlandırılması, eğitim sürecinin gelişimi için yeni fikirler bulma ile genel olarak okul eğitim sistemidir. Okul sisteminin faaliyetlerinin ana sonucu, ana çıkış, belirli bir içerik, seviye ve kalitenin hazırlanmasına sahip mezunlardır (Galeva ve Korneeva, 2006: 38). Aynı zamanda, Kazakistan Cumhuriyeti (1996) genel ortaöğretimin devlet standardı yönetmeliği uyarınca, eğitim kalitesinin artırılması, her öğrencinin eğitim seviyesine ulaşma olasılığı bağlamında değerlendirilmektedir. Ayrıca yerli okul eğitiminin standardizasyonu, eğitimin kalitesini artırarak eğitimde hedeflenen sonuçlara ulaşılmasına ve sorunların çözüme kavuşturulmasına ışık tutacaktır (Salbyrova, 2017: 56). Geleneksel eğitim sürecinin beklenen somut sonucu bunu gerektirmektedir (Volodarskaya ve Mitina, 2016: 251). Eğitimin amacını yakalayan beklenen sonuç, okuldaki eğitim sürecinin sonucunu yansıtmaktadır. Beklenen sonuçlar, eğitim konusunun içeriğinin kavramsal ve düzenleyici öğretim belgelerine yansımaktadır (Garifullin ve Glazunov, 2013: 237).

Bugün, eğitimin gelişiminin metodolojik temelleri, eğitim sürecinin organizasyonunun kalitesinin sadece öğrencilerin belirli bir eğitim seviyesine ulaşma pozisyonuna değil, aynı zamanda okul sisteminin organizasyonunun sonuçlarını elde etme pozisyonundan ziyade okulların işleyişinin ve gelişiminin dış ve iç faktörlerinin organizasyonuna katkıda bulunmasını gerektirmektedir. Kazakistan'da okul eğitiminin işleyişi ve gelişimi, orta genel eğitiminin standartlaşması koşullarında gerçekleşmektedir. Standartlaşma süreci, öğretmenlerin inovasyon faaliyetlerinin ana itici gücüdür ve eğitim

sonuçları, devlet zorunlu eğitim standardında yansıtılmaktadır. Bu, okul tarafından düzenlenen yenilikçi süreçlerin içeriğinin hedef kriteridir (Mozhaeva ve Shilibekova, 2017: 38). Bu nedenle, şu anda 11 yıllık Kazak okulunun eğitim süreci, Kazakistan Cumhuriyeti'nin orta eğitim için devlet zorunlu standartlar sisteminin pozisyonlarına uygun olarak düzenlenmiştir. 2002 genel eğitim standartları sistemi iki alt sistem tarafından temsil edilmektedir (Abdullina, 2009: 165):

- Kazakistan Cumhuriyeti genel eğitim devlet zorunlu standartları,
- Kazak, Rus ve Uygur Dili Eğitimi olan okullar için genel eğitim devlet zorunlu standartları.

2002 standartları sistemine uygun olarak, eğitim sürecinin organizasyonunun aşağıdaki özellikleri normalleştirilmiştir (Dorobolyuk ve Kalachevski, 2004: 309):

- Öğrencilerin maksimum çalışma yükü,
- Eğitim alanları ve eğitim konularının bileşimi,
- Eğitim aşamalarına ve sınıflara göre eğitim içeriğinin geliştirilmesi için ayrılan eğitim süresi,
- Eğitim içeriğinin değişmez ve değişken kısımlarına eğitim yükünün dağılımı,
- Genel eğitim konularındaki eğitim sonuçları

Ayrıca, 2002 yılı standartları sistemi ile eğitim sürecinin organizasyonunun aşağıdaki özellikleri düzenlenmiştir (Bitibaeva, 2002: 14):

- Okul eğitiminin temel içeriğinin çerçeveleri,

- Eğitim kurumunun ve eğitim içeriğinin oluşumu için merkezi yürütme organının yetki ve sorumluluklarının sınırlandırılması,
- Eğitim kurumlarının formları, araçları ve eğitim yöntemlerini seçme hakkı,
- Eğitim kurumlarının eğitim sürecini kontrol etmek için form, araç ve yöntem seçme hakları.

İki yönlülük ve performans organizasyon eğitim sürecine yansıyan devlet standardı, eğitimin ön koşullarını oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin, işleyişi ve gelişimi, okulun sınırlarını geliştirmek adına performans sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, 1998'deki devlet eğitim standartları sisteminde yalnızca eğitim sürecinin organizasyonunun özelliklerini rasyonelize etme yönünün varlığından bahsedilebilir. Bununla birlikte, 1998 standart sistemi şunları içermektedir (Smanov ve Zhanysbekova, 2018: 159):

- Okulun ilk ve üst düzey aşamaları için temel müfredatlar,
- Genel eğitim müfredatı standartları.

Devlet eğitim standardı, 2002 tarihinde genel hükümlerle tanımlanan hak ve yükümlülükler bağlamında eğitim sürecini (devlet, okul, öğrenci) sağlamaktadır. Devlet eğitimin içeriği, teknikleri, yöntemleri ve şekilleri standartlaştırmaz. Çünkü devlet, sonsuz sayıda eğitim modelinin uygulanabileceği 'düzenleme matrisi' ni temsil etmektedir. Eğitim süreci konularının hak ve sorumluluklarının eğitimin ve içeriğinin biçimlerinin ve yöntemlerinin seçilmesine ilişkin düzenlemeler, Kazakistan'ın eğitim sistemindeki yönetimin kısmî

ademimerkeziyet eğilimlerinin yansısıyla bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır (Egorova, 2012: 64).

2002 eğitim standardında yansıtılan eğitim sürecinin organizasyon özelliklerinin düzenlenmesi yönünün potansiyelini kullanarak okulun eğitim sistemi; eğitim, zihinsel işlevler, bireyin yaratıcı yetenekleri, sağlık gibi öğrencinin eğitiminin sonuçlarını elde etmek için bir eğitim sistemi oluşturma hakkını ve fırsatını kazanmıştır (Egorova, 2012: 59). Bununla bağlantılı olarak eğitim sürecinin organizasyonunun özelliklerinin düzenlenmesi yönünün, okulun eğitim ortamının öğrencinin gelişim işlevini yerine getirmesine, genel olarak eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır (Zelentsov, 2007: 152).

Pedagojik inovasyon teorisinin pozisyonlarına göre yenilik, her zaman özellikle tarihsel bir karakterdir. Kazakistan'ın sosyo-ekonomik gelişiminin modern aşaması, tüm kamu taraflarının demokratikleşmesi, yeni değerlerin kabul edilmesi ile okulun rekabetçi vatandaşların oluşumundaki rolünün önemini anlamak, eğitim sürecinin normlama ve düzenleme gibi özellikleri iki yönde örgütlenmesini sağlamıştır (Aitbaeva, 2011: 34). Bu da eğitim sonuçlarının 'ölçümlerinin' değişimini gerçekleştirmiştir. Yani, yeni toplumsal değerler, okul eğitiminin sonuçlarını farklı bir kavramsal anlam olarak belirleme ihtiyacını belirlemiştir (Karaev, 2012: 59). Dolayısıyla, eğitim sonuçlarının sınırlarının genişletilmesi, eğitim sürecinin organizasyon özelliklerinin normlama veya düzenleyici yönlerinin yansımaya uygun olarak gerçekleşir. Bununla birlikte, okulun eğitim faaliyetlerinin sonuçlarının iki alt sistemi, devlet eğitim standardının

hükümlerinin uygulanmasına yönelik olarak ayırt edilmektedir (Nagaeva, 2016: 56):

- Eğitim sürecinin organizasyon özelliklerinin rasyonalizasyon yönünü yansıtan eğitim faaliyetlerinin temel sonuçları.
- Eğitim sürecinin organizasyon özelliklerinin düzenlenmesinin yönünü yansıtan eğitim faaliyetlerinin destekleyici sonuçları (Nagaeva, 2016: 56).

Elde edilen bilimsel sonuç, eğitim sisteminin eğitim faaliyetlerinin sonuçlarını, cumhuriyette tanıtılan genel eğitimi, eğitim standartları bağlamında belirlemek için Tablo 8'de 'okulun eğitim faaliyetlerinin sonuçları'nda sunulacaktır (Takushevich, 2015: 97). Kazakistan'ın eğitim organizasyonunun modern aşamasının yeniliği, öncelikle, eğitim kurumunun temel ve destekleyici sonuçlarının sistemin hedefleri olarak tanınması, ikincisi, eğitim hedeflerine ulaşmak bağlamında okul içi yönetimin içeriğini tasarlama olasılığı anahtar ve destekleyici sonuçlar olmuştur (Ulendeeva, 2015: 89).

Kazakistan'ın modern okul eğitiminin örgütlenmesinin temel yeni noktası, aynı zamanda okul faaliyetlerinin organizatörleri ve uygulayıcıları ile öğrencilerin temel eğitim içeriğinin, okul faaliyetlerinin önemli bir sonucu olarak tanımlandığı, ancak okul tarafından desteklenen eğitim faaliyetlerinin sonuçlarının belirlenmesi ve elde edilmesiyle mümkün olduğunun kabul edilmesidir (Aliphanova, 2009: 21). Genel olarak düzenleyici yönündeki eğitim faaliyetlerinin sonuçları, öncelikle öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını kendi yeteneklerini ve çıkarlarını göz önünde bulundurarak gerçekleştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi oluşturma amacını ve ikincisi, kişisel odaklı bir eğitim

ortamının organizasyonunun perspektifinde son derece önemli olan, eğitim sürecindeki tüm katılımcıların gelişimini yansıtmaktadır (Ignatieva, 2018: 74).

Okul içi yönetim ve organizasyonunda, eğitimin kalitesini artırmayı amaçlayan bir sistem biçiminde eğitim faaliyetlerinin hedefleri ve yine sistem olarak beklenen temel ve destekleyici eğitim sonuçlarının toplamının dikkate alınması önem taşımaktadır (Kazakova ve Svetenko, 2012: 157).

Standartlaştırma koşullarında okul içi yönetim sistemlerinin oluşturulması sürecinde, sistem analizi teorisine uygun olarak incelenen okulun beklenen sonuçlarının sistem özelliklerinin bilgisi önem taşımaktadır (Peregudov ve Tarasenko, 2014: 367). Bu bağlamda, okul içi yönetim sistemleri perspektifinde temel ve destekleyici eğitim sonuçlarının özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir (Muhin, 2002: 256).

II.1.1. Eğitim Sonuçlarının Katkısızlığı

Okulda verilen eğitim sonuçları, anahtar ve destekleyici sonuçlara sahip olmanın basit matematiksel toplamına indirgenmez. Sistemin bir elemanından (oluşum sonucu) diğerine yükselirken, bir kalite kaybolur ve yeni bir kalite ortaya çıkar. Eğitim sonuçları sistemindeki katkısızlık; entegrasyonun bir ürünü olarak yeni bir kalitenin ortaya çıkmasını, beklenen anahtar ve destekleyici unsurların bir bütünüyle birleşmeyi, karşılıklı etkileşimlerini, belirli bir sonuç kümesinin ortak kooperatif özelliklerinin bir yansımaları karakterize eder (Konarzhevski, 2020: 286).

II.1.2. Eğitim Sonuçlarının Ortaya Çıkması

Anahtar alt sisteminin ve destekleyici sonuç alt sisteminin hedef fonksiyonları genellikle eğitim sisteminin kendisinin hedef fonksiyonu ile aynı değildir. Ortaya çıkma özelliğinin kullanılması, eğitim sürecinin katılımcılarının hedef işlevlerinin tutarsızlığını yeterince tedavi etmek mümkün olmayabilir. Hata eğitim sisteminin kendisinin içsel çelişkileri nedeniyle çok yönlü olabilir. Bu çelişkilerin çözümü, hem gelişim sürecini kendisi oluşturur he de ana yönetim içeriğidir (Yessengulova, 2011: 57).

II.1.3. Eğitim Sonuçlarının Sinerjisi

Eğitim sonuçlarının sinerjisi, nihaî sonucun güçlendirilmesine (çarpılmasına) yol açan bir sistemde eylemlerin tek yönlülüğü olarak görülür. Okul içi yönetimde sinerji, eğitim sürecindeki tüm katılımcıların hedefleri (eğitim sonuçları) ve sistemin hedefleri doğrultusunda bilinçli ve tek yönlü faaliyetleri anlamına gelir. Eğitim sisteminde pozitif sinerjinin gelişimi üzerindeki en büyük etki, öğretmenlerin genel ve meslekî kültürünün yüksek bir seviyesi, psikoloji, fizyolojik, yüksek düzeyde ahlakî ve etik nitelikler, kaldıraç ve yönetim teşviklerinin kullanılmasıdır (Kasaev, 2021: 78).

II.1.4. Eğitim Sonuçlarının Güçlendirilmesi

Okul sisteminde hem olumlu hem de olumsuz etkiler güçlendirme özelliğine sahiptir. Uygun kontrolün ve düzenleyici eylemin yokluğunda, yıkıcı süreçler, daha sonra, eğitim sisteminin kendi kendini yok etme eğilimindedir (Nazarova vd., 2016: 193). Olumlu eğilimler ve fenomenler ise her zaman organizasyon ve yıkıcı süreçleri ortadan kaldırmak için önemli maliyet gerektirmektedir (Nechaev ve

Ryabkov, 2019: 209). Bu nedenle eğitimde yenilikçi süreçler, çoğulluk özelliklerinden dolayı eğitim standardının destekleyici sonuçlarını elde etmede kendi kendine hareket ve inhibisyon güçlerinin üstesinden gelmek için yönetim gerektirmektedir (Karimov, 2010: 225).

II.1.5. Eğitim Sonuçlarının Uyarlanabilirliği

Eğitim sonuçları sistemi, dinamik bir sistemdir. Yani sonuçlar, sosyo-tarihsel gerçekleri göz önünde bulundurarak yaşlanma, genişleme, gelişme, hareket ve birleşme, eğitim sonuç sisteminin bir alt sistem olduğu büyük okul sisteminin gelişim seviyesine tabidir. Eğitimin sonuçları, iç ve dış koşullardaki değişikliklere göre ayarlanmalıdır, böylece okulun büyük bir sistem olarak işleyişinin etkinliği ve istikrarı bozulmaz (Babaev, 2013: 336).

Geri bildirim, eğitim sonuçlarının elde edilmesiyle ilgili bilgilere dayanarak pedagojik ekibin yenilikçi süreçlerin organizasyonuna yönelik faaliyetlerinin daha fazla planlama, organizasyon ve liderlik sürecini gerçekleştirmesini sağlar. Bu süreçlerin içeriği, hem reaktif hem de aktif (öngörü, prognostik) kontrol sisteminde mümkündür (Novikov, 2015: 94).

Bu nedenle Kazakistan'ın okul eğitiminin organizasyonu, pedagojik kolektif anahtar ve pedagojik kolektifin temel ve destekleyici eğitim sonuçlarının elde edilmesidir. Bu bağlamda organizasyon, ana vurgunun pedagojik topluluğun eğitim sonuçlarının anlaşılması ve başarıları üzerine odaklandığı okul sisteminin tüm unsurlarının organizasyonunun niteliksel olarak yeni bir seviyesi olarak kabul edilmektedir. Eğitim standardında belirtilen ve ayrıca bu destekleyici okul performansı bağlamında geliştirilen eğitim süreci ve

organizasyonunun özelliklerini düzenleme yönünün varlığının tanınması, okul yönetiminde katılımcı bir yaklaşım uygulanmasının temelidir (Kundakova, 2014: 216).

Eğitimcilerin, ebeveynlerin, öğrencilerin, eğitim kurumunun dış ortamının temsilcilerinin gelişimsel bir eğitim ortamı yaratmaya katılımını sağlayarak yönetim konularının genişletilmesi, en uygun kişisel odaklı eğitim modelini oluşturma potansiyeli hakkında konuşmayı mümkün kılar. Yapılan çalışmayı genelleştirerek, “sonuç” kavramının oldukça geniş ve çok taraflı olduğu söylenebilir. Asıl önemli nokta, eğitim kurumunun pedagojik kolektifinden önce eğitim faaliyetlerinin kendileri için önemli ve destekleyici sonuçları için ilgili bir sistem kurulmasıdır (Panferova, 2010: 48).

Bu önemli ve destekleyici sonuçlar, eğitimcinin okul sisteminin iç ve dış çevre kaynaklarını kullanarak okulun ana hedeflerine ulaşmasını profesyonel faaliyetleri aracılığıyla sağlar (Klarin, 2020: 226). Dolayısıyla eğitim sonuçları, eğitim kurumunun eğitim sisteminin çalışmasının gerçek sonucunu ve eğitim sürecinde düzenlenen inovasyon faaliyetlerinin sonuçlarını yansıtmaktadır. Genel olarak Kazakistan'daki sosyo-pedagojik ve toplumsal düşüncenin gelişim eğilimlerini yansıtan okul eğitimi, beklenen sonuçların (anahtar ve destekleyici) iki sistemliliğinin, aşağıdakiler de dahil olmak üzere, cumhuriyetteki tüm standartlaşma sürecinin felsefesinde bir dizi pozisyonu içermektedir (Alkozhaeva ve Zhumabekova, 2018: 18-19):

- Bir öğrencinin hem eğitim ihtiyaçlarını hem de yeteneklerini ve çıkarlarını göz önünde bulundurarak eğitim sürecindeki tüm katılımcıların gelişimini gerçekleştirmek için gerçekçi bir

şekilde tasarlanmış bir eğitim sistemi, eğitimin etkinliğini ve kalitesini sağlayabilir.

- Her okulun eğitim sisteminin belirli bir modeli vardır ve her okulda bu model bireysel bir yörüngede tasarlanabilir ve geliştirilebilir.
- Eğitim standardı tarafından belirlenen, beklenen anahtar ve destekleyici eğitim çıktılarına ulaşma mantığında inşa edilen güncellenmiş eğitim sistemi modeli, öncelikle öğrencilerin değişen eğitimsel ve manevi ihtiyaçlarının niteliksel olarak yeni bir düzeyde tatmin edilmesine katkıda bulunur. İkinci olarak öğretim kadrosunun yaratıcı potansiyelinin etkin kullanımı ve geliştirilmesine yol açar.
- Eğitim sürecinin organizasyon özelliklerinin normalleştirilmesi ve düzenlenmesinin yönlerini yansıtan eğitim faaliyetlerinin beklenen temel ve destekleyici sonuçlarına ilişkin faaliyetlerin temeli, eğitim sisteminin işleyişinin ve gelişiminin iç ve dış faktörlerini dikkate alarak inşa edilen okuldaki tüm pedagojik uygulamaların yenilikçi odak noktasıdır

Böylece, Kazakistan'ın okul eğitiminin gelişmesinin modern aşaması, öğretmenlerin şu iki kriteri kabul etmesiyle belirlenmiş olmaktadır (Koshkimbayeva, 2019: 143):

- Bunlar; eğitimin kalitesi için bir kriter olarak yeterlilik ve etkinlik,
- Okul eğitim sisteminin organizasyonunun hedefleri, eğitim sürecinin özelliklerinin normlanması ve düzenlenmesi yönlerinin gerçekleştirilmesine dayalı eğitim faaliyetlerinin

temel ve destekleyici sonuçlarının elde edilmesi bağlamında oluşturulmuştur .

Uygulamadaki hizmet, ilk olarak tabanın daha da geliştirilmesi için iyi bir okul, yeni uygulama için zengin içerikli özellikler ve okul eğitimi; ikincisi, faktör geliştirme, yenilikçi çevre gibi koşullar, çeşitli uygulamalar, eğitim, sorgu vatandaşları; üçüncü olarak bir koşul elde etmek için eğitimcilerin verimli düzeyde mesleki faaliyetleridir (Prikot ve Vinogradov, 2016: 64). Bununla birlikte okul gelişimindeki yenilikçi süreçler, pedagojik ekibin eğitim faaliyetlerin temel ve destekleyici sonuçlarının okul eğitiminin kalitesini arttırmada bir faktör olarak elde edilmesine odaklanır. Bu da yenilikçi süreçlerin yeterli bir şekilde inşa edilmiş bir yönetim sistemini gerektirir (Shipilin, 2019: 78).

II.2. Sonuç Odaklı Okul Ortamında Yenilikçi Süreçlerin Yönetimi

Değişken eğitim oluşturma süreçlerinin aktif şekilde devlet-kamu tarafından başlatılması, eğitim sürecinin organizasyonuna yeni yaklaşımlar ile okul ve dış çevre ortaklığının geliştirilmesi, öğretmenlerin kendi yaratıcı laboratuvarlarını oluşturma pratiğine bağlıdır (Simonov, 2009: 126). Bu olay, bir yandan, eğitim sonuçlarının genişlemesinin pozisyonlarına dayanan üniversite öncesi eğitimin organizasyonunun uluslararası eğilimlerini yansıtırken diğer yandan, yerli okulun daha da geliştirilmesi için bir strateji belirlemektedir (Sitarov, 2014: 21).

Okul üç yenileme aşamasından veya yaşam aktivitesinin üç rejiminden geçmektedir. Bunlar oluşum, işlev ve gelişmedir. Okulun

yaşam aktivitesi genel olarak okul çalışmasının genelleştirilmiş bir özelliğine, organizasyonun yaşam aktivitesinin çeşitli aşamalarında gerçekleştirilen çalışmanın özelliklerine odaklanmaktadır. Aşamaların her birinin özü, eğitim sürecinin organizasyonunun kendine özgü hedef, içerik ve prosedürel pozisyonları ile karakterizedir. Aynı zamanda, sonraki her aşama, okulun yaşam aktivitesinin organizasyonunun niteliksel olarak yeni bir seviyesidir (Potashnik, 2020: 144).

Okulun yaşam biçimlerinin değiştirilmesi, diyalektik gelişimin nesnel yasalarına dayanarak evrimsel olarak gerçekleşmektedir. Okulun eğitim sisteminin kendi kendini harekete geçirmesinin itici gücü; gelişimin kaynağı, eğitim sürecinin organizasyonunda ortaya çıkan içsel çelişkileri olup önceki “yaşam” aşamalarının her birinde hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Sistemlerin gelişim yasalarına uygun olarak, bir fenomenin, nesnenin veya sürecin “varlığının” her bir aşaması, basitten karmaşık duruma kadar, organizasyonun en alt seviyesinden en üst seviyeye yükselme ile karakterizedir. Böyle bir hareket sürecinde sistem; önemsiz, alakasız olanı terk ederek önceki durumların en önemli ve en anlamlı olanını korur (Maksimova, 2017: 147).

Böylece toplumsal düşüncenin gelişiminin nesnel yasaları; toplumun değerleri, öğretmenlerin sürekli gelişim süreçlerine, eğitim sisteminin hareketine ve sistemin unsurlarının yenilenmesine ihtiyaç duyma pozisyonunu talep etmektedir. Bu da, pedagojik aktivitenin sonuçlarını niteliksel olarak etkileyen tüm yeni, ilerici, profesyonel yeteneklerin geliştirilmesini gerektirir (Surtayeva, 2005: 13).

II.2.1. Oluşum Modu

Oluşum modu, okulun bir tüzel kişilik olarak toplanması, yeni bir pedagojik ekibin oluşturulması ile ilgilidir. Bu aşamada aktiviteler aşağıdakiler de dahil olmak üzere bir dizi işlev tarafından belirlenmektedir (Kerei, 2015: 147):

- Okulun oluşumu için ana yönergelerin geliştirilmesi ve tüm ilgili taraflara iletilmesi,
- Okul tüzüğüünün geliştirilmesi ve uygulanması,
- Öğrencilerin okula kabul edilmesi,
- Sınıflara göre öğrenci dağılımının yapılması,
- Öğretmenlerin ve diğer okul personelinin işe alınması,
- Pedagojik personelin düzenlenmesi, eğitim yükünün dağılımı,
- İç düzenlemenin norm ve kurallarının geliştirilmesi,
- Okulun öncelikli yaşam alanlarının belirlenmesi,
- Okul oluşumunun taktik planlaması,
- Eğitim süreçlerinin oluşumunun taktik planlaması,
- Okul dışı ve sınıf dışı ders eğitim çalışmalarının taktik planlaması,
- Organizasyonu sağlayan süreçlerin taktik planlaması ve eğitim sürecinin hedef özelliklerine bağlanması.

Potashnik ve Lazarev'in (2021: 464) belirttiği gibi organizasyon "*Okulun oluşum aşamasında, okulun pedagojik topluluğunun oluşturulması, yönetim nesnelерinin ve nesnelерinin yapısının, tüm bağlantılarının, alanlarının, bileşenlerinin,*

bağlantılarının ve aralarındaki ilişkilerin oluşturulması ve karşılıklı olarak uydurulması”dır.

II.2.2. Okul İşleyişi

Okulun işleyiş modunun temel amacı, kazanılan eğitim deneyimini (pratiğini) yeniden üretmektir. Bu moddaki faaliyetler, mevcut sonuçları korumayı, okulda mevcut potansiyeli korumayı ve kullanmayı amaçlamaktadır. İşlevsellik, eğitim sonuçlarını elde etmeyi amaçlayan süreçlerin, fenomenlerin ve nesnelerin kararlılığı, öngörülebilirliği, belirsizliği ile karakterizedir (Mamaliev ve Lakeva, 2015: 62). Okulun istikrarlı işleyişini sürdürmek, ilgili yönetim içeriğinden kaynaklanmaktadır. Operasyon koşullarında yönetim eylemleri aşağıdakileri içermektedir (Taubaeva ve Maksutova, 2020: 93):

- Okul topluluğunda en önemli değerler, ilkeler, yaşamın yeni aşamasının özlemleri ile tutarlılık organizasyonu,
- Bireysel eğitim ve güvence süreçlerinin mevcut planlamasının organizasyonu ve kontrolü,
- Okul tüzüğüne, takvim programına, sınıf programına uygun olarak eğitim sürecinin organizasyonu,
- Okulun işleyişine kaynak sağlanmasının organizasyonu,
- Okulun tüm bölümlerinin ve fonksiyonel hizmetlerinin mevcut çalışmalarının organizasyonu,
- Pedagojik kadroların eğitim ve eğitim faaliyetlerinin kontrolü ve analizi,
- Okulun işleyiş sürecinin en önemli verilerinin belgelenmesi, kaydedilmesi ve saklanması,

- Okulun eğitim kadrosu ile çalışmanın planlanması, organizasyonu, yönetimi ve kontrolü,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal korunması, sağlıklarının korunması için önlemlerin planlanması ve uygulanması,
- Eğitim kadrosu sertifikasyonunun planlanması ve organizasyonu,
- Öğrencilerin nihai sertifikasyonunun planlanması ve organizasyonu,
- Öğrencilerin ebeveynleri ile okul etkileşiminin organizasyonu,
- Okul içi etkinliklerin yararlı deneyimini tanımlama, özetleme ve yayma için organizasyon;
- Okulun işleyiş süreçlerini düzenleyen, uyumlarını kontrol eden etkinliklerinin analizi gibi normatiflerin geliştirilmesi ve tanıtılması,
- Okulun oluşumu için ana yönergelerin geliştirilmesi ve tüm ilgili taraflara iletilmesinin organizasyonu,
- Okul tüzüğünün geliştirilmesi ve uygulanması organizasyonu,
- Öğrencilerin okula kabul organizasyonu,
- Sınıflara göre öğrenci dağılımının organizasyonu,
- Öğretmenlerin ve diğer okul personelinin işe alınmasının organizasyonu,
- Pedagojik personelin düzenlenmesi, eğitim yükünün dağılımı,

- İç düzenlemenin norm ve kurallarının geliştirilmesi,
- Okulun öncelikli yaşam alanlarının belirlenmesi,
- Okul oluşumunun taktik planlaması,
- Eğitim süreçlerinin oluşumunun taktik planlaması,
- Okul dışı ve sınıf dışı ders eğitim çalışmalarının taktik planlaması,
- Organizasyonu sağlayan süreçlerin taktik planlaması ve eğitim sürecinin hedef özelliklerine bağlanması (Kerei, 2015: 147).

Yeni bir eğitim sistemi yaratma arzusu, kendi deneyimlerinin geliştirilmesi, söz konusu sistemin yeni kalitesini elde etmeyi amaçlayan okulun kapasite geliştirilmesinin gerçekleştirme arzusu, yenilikçi uygulamaların tasarlanması, eğitim kurumunun gelişim modunu karakterize etmektedir (Ushakov, 2011: 211). Yeniden yapılanma altında; kalkınma, eğitim, değişim ve yeniden yapılanma gibi tüm süreçlerden yenileme eğilimleri, toplumun demokratikleşmesi doğrultusunda okulun eğitim sisteminin modernizasyonu anlaşılmaktadır. Okulun yaşam aktivitesinin bu aşamasının özü; eski eğitim içeriği ile toplumun yeni değerleri, hedefleri, koşulları, eğitim ihtiyaçları arasındaki çelişkilerin ortadan kaldırılmasıyla belirlenmektedir (Nakinsev, 2017: 168). Bu bağlamda, okulun gelişim özelliklerine aşağıdakiler affedilebilir (Fedorov ve Kolegova, 2006: 147):

- Değer yönelimleri, amaçları, koşulları, içeriği, araçları ve yöntemleri, eğitim ve eğitim yönetimi ve diğer süreçlerin organizasyon formlarının nitel değişim süreci;

- Birbirine kantitatif ve nitel dönüşüm süreci;
- Nesnenin yeni niteliksel durumunun ortaya çıkması süreci;
- Bir nesnenin bileşiminde veya yapısında değişiklikler meydana geldiği süreç;
- Yeni öğeler ve bağlantıların ortaya çıkma süreci;
- Okulun daha önce olduğundan daha yüksek eğitim sonuçları elde etme yeteneğini kazanma süreci.

Çalışmada okulun gelişimi, 2002 yılı devlet eğitim standartları hükümlerinin uygulanması, eğitim faaliyetlerinin organizasyonu, öğretmenlerin üretken uygulamaları bağlamında, iki alt sistemin (anahtar ve destekleyici) beklenen eğitim sonuçlarının elde edilmesi ihtiyacını göz önünde bulundurarak incelenmektedir (Chalganskaya, 2010: 38).

II.2.3. Yenilik, Eğitim Organizasyonunun Modern Aşaması

Kazakistan'ın eğitim organizasyonunun modern aşamasının yeniliği, 2002 eğitim standartları bağlamında tanımlanan eğitim faaliyetlerinin temel ve destekleyici sonuçları sisteminin, yerli okulun yenilenmesi, geliştirilmesi için hedef kriterleri belirlemesi ile ilgilidir. Eğitim içeriğinin, teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin seçimi, okul geliştirme koşullarında eğitim sürecinin organizasyonu ile ilgili özellikleri göstermektedir. Bu özelliklerin uygulanması, okulun pedagojik kolektifinin okulun işleyiş moduna kıyasla aktif inovasyon aktivitesini gerektirmektedir (Amanova, 2017: 135). Aynı zamanda, iyi bir eğitim kurumunun optimal durumunun, yaşamsal faaliyetlerde eğitim süreçlerinin var olduğu unutulmamalıdır (Shamova vd., 2007: 98).

Standartlaşma bağlamında Kazakistan'ın okul eğitiminin yeni yönleri, eğitimin anlamlı ve prosedürel taraflarının örgütlenmesinin mantığını, insani ve demokratikleşme ilkelerine dayanarak sistemin tüm unsurlarını güncelleme ihtiyacını gerektirmektedir. Buna karşılık yenilikçi süreçlerin organizasyonu, okulun yaşam aktivitesinin gelişim moduna çevrilmesini daha da artırmaktadır (Serikov, 2013: 39). Yenilikçi süreçten, yeniliklerin geliştirilmesi yoluyla eğitimin gelişim süreci anlaşılmaktadır. Bu, yeniliklerin oluşturulması, yayılması ve kullanımı gibi aşamalardan geçen döngüsel bir süreçtir (Sharipov, 2014: 183).

Eğitim standartlarına uygun olarak inşa edilen yerli okul eğitim sisteminin modernizasyonu koşullarında içindeki değişikliklerin yenilikçi yönelimi ve eğitim kurumlarının gelişim moduna aktarılması, merkezî sosyo-pedagojik fenomenin karakterini kazanır (Shipilina ve Golerova, 2010: 232).

II.2.4. Beklenen Eğitim Sonuçları

‘Beklenen eğitim sonuçları’ yenilikçi gelişim süreçlerinin mantıksal çizgisini çizerek, eğitimde yenilikçi süreçlerin bir yandan toplumsal değerlerin, toplumsal düzenin gerçekleşmesini sağlayan yenilikleri bulma, diğer yandan anlama ve uygulamaya odaklanmaktadır. Öte yandan, yenilikçi gelişim kavramına göre eğitimde her yeni nesil yenilik ile sosyal yaşamdaki etki alanını genişletmektedir. Profesyonel ihtiyaçların ve çıkarların gerçekleştirilmesi ile öğretmenin kendini geliştirmesi de okulun yenilikçi yenilenme fırsatlarıyla doğrudan ilişkilidir (Myasnikov, 2011: 143-144).

Mevcut eğitim ve öğretim sürecinin durumunu dönüştürme ve bu durumu yeni bir kaliteye dönüştürme sürecinin başlatılması ve sağlanması, perspektif odaklı kapasite geliştirme temelinde mümkündür. Bu durumda amaç, konu, etkinlik oluşturma ilkeleri öznesinin özellikleri olan ortam, araçlar ve sonuçlar üzerinde bir değişiklik meydana gelmektedir. Bugün Kazakistan okullarında üretkenliğin mümkün olması ve eğitim kalitesinin sağlanması, fikirlerin geliştirilmesine yönelik yenilikçi süreçlerin talep edilmesine bağlı bulunmaktadır. Eğitim kalitesinin sağlanması, öğretmenlerin Kazakistan Cumhuriyeti devlet zorunlu eğitim standartlarının uygulanması amacıyla düzenlenen yenilikçi süreçlerin korelasyonu koşullarında mümkün görünmektedir (Tusheva, 2022: 43-44).

Kazakistan Cumhuriyeti devlet eğitimi 2002-2003 dönemi, devlet zorunlu standardının uygulanması aşağıdaki amaçları içermektedir (Tekenov, 2013: 51-52):

- Genel eğitim kurumlarının türleri ve türlerin çeşitliliği açısından ilkökul, ortaokul ve lise eğitiminin eşdeğerliğinin sağlanması,
- Eğitim finansmanı için tahsis edilen devlet bütçesinin fonlarının rasyonel kullanımı.

Yenilikçi süreç bir yönetme işidir. Yusufbekova'nın (2016: 19) bunu şöyle ifade etmektedir:

“Eğitim sistemindeki yenilikçi süreçler, bilimsel, pedagojik ve pedagojik yaratıcılığın etkileşimi ve gelişiminde niteliksel olarak yeni bir aşamayı ve

sonuçlarının uygulanması süreçlerini karakterize etmektedir. Bu aşama, pedagojik yeniliklerin yaratılması süreçleri ile bunların algılanması, yeterli değerlendirme, gerekçe ve uygulama süreçleri arasındaki uzun süredir var olan uçurumun üstesinden gelme eğilimlerinin yanı sıra, bu süreçlerin var olan doğallığı ile bunları yönetme yeteneği ve ihtiyacı arasındaki çelişkilerin üstesinden gelme eğilimlerini ayırt eder”,

Okulun gelişim koşullarında yenilikçi süreçler şeklinde bir yönetim tesisinin varlığı, okulun pedagojik sisteminin gelişimsel olmasını sağlamaktadır. Bu göz önünde bulundurulduğunda, sonuç odaklı bir yenilikçi süreç yönetim sisteminin yapılandırılmasının başarı adına büyük önem taşıdığı söylenebilir (Yakunin, 2008: 217).

II.2.5. Yenilikçi Süreç Yönetimi

Yenilikçi süreçlerin yönetimi konusu; yönetim sisteminin, eğitim faaliyetlerinin beklenen temel ve destekleyici sonuçlarının elde edilmesine katkıda bulunan eğitim yeniliklerinin araştırılması, uyarlanması, geliştirilmesi ve kullanılması ile okulun gelişim hedeflerini gerçekleştirmesi; mevcut durumdan yeni, niteliksel olarak daha yüksek bir duruma geçme hedefine yönelik faaliyetleri kapsamaktadır (Aleksandrova, 2006: 75). Yenilikçi süreç yönetimi; içeriği, okul gelişiminin değer-kavramsal ve enstrümantal yönlerini sağlamayı amaçlayan bir planlama, organizasyon, liderlik ve kontrol sistemi olarak amaca yönelik bir faaliyettir. Belirlenen okul gelişim alanlarının her birinde yenilikçi süreçlerin yönetiminin değer-

kavramsal ve araçsal olmak üzere temel sonuçları ise şöyledir (Altshuller, 2019: 175):

- **Değer-kavramsal yönü:** Okulun yeni değerler sistemi, yeni misyonu, mezunu modeli, eğitim kalitesi kriterleri, gelecekteki durum, geliştirme programı.
- **Araçsal yönü:** İnovasyonun düzenleyici desteği, müfredat, metodolojik yazılım, pedagojik potansiyel, bilgi kaynağı, finansal güvenlik, lojistik.

Yukarıdaki sonuçlar, gelişim koşullarında okul içi yönetimin içeriğini yansıtmaktadır. Yenilikçi süreçlerin yönetim sisteminin oluşturulması, aşağıdakiler de dahil olmak üzere bir dizi pozisyon dikkate alınarak gerçekleştirilir (Kudaikulov, 2004: 306-307):

- **Atama yönetimi:** Yönetim, bir eğitim kurumunun yeni bir kalite sistemi uygulayarak yeni sonuçlar sağlayabileceği, yeni bir okul potansiyeli yaratmaya hizmet eder.
- **Konu yönetimi:** Yönetim konusu, yenilikçi sürecin tüm katılımcılarını (okul, öğretmenler, öğrenciler, eğitim camiası (dış çevre), yönetim organlarının temsilcileri) kapsar.
- **Yönetim ve oranizasyon uygulamaları yaklaşımları:** Yönetim psikolojisi, motivasyon teorisi, değer teorisi vb. bilgiler aktif olarak kullanılmaktadır.
- **Kalite ve verimlilik yönetimi:** Okul fırsatlarının büyümesi, ve/veya mevcut fırsatların kullanımının fayda oranındaki artış.

Gelişim koşullarında okul içi yönetimin içeriğini etkileyen okul eğitim sisteminin organizasyonunun ayırt edici özellikleri olarak,

aşağıdaki pozisyonların dikkate alınması gerekmektedir (Bazavlutskaya, 2012: 27-28):

- Beklenen sonuca ulaşmak için eğitim sürecinin katılımcılarını yönlendiren kültürel bir ortamın yaratılması,
- Liderlik motivasyonlarıyla yetişen öğretmenlerin koordinasyonunda gelişen bir okul kültürünün oluşturulması,
- Her eğitimcinin faaliyetlerinin kişilik odaklı yönlerinin uygulanması,
- Okulda yenilikçi süreçlerin açılması.

Okulun gelişim aşamasının yönetiminin yukarıda belirtilen içeriği, eğitim faaliyetlerinin koşullarını düzenleyici, bilimsel, metodolojik ve personel desteğini sağlamak için niteliksel olarak farklı bir sistem oluşturma ihtiyacını belirler (Blauberg, 2017: 448). Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir:

- **Düzenleyici ve yasal destek:** Eğitim kurumunun özelliklerini dikkate alan bir dizi standart geliştirilmektedir. Bu standartlar; okul tüzüğü, eğitim faaliyetlerinin organizasyonu için kurallar, kurucularla sözleşme, ebeveynlerle sözleşme, kavramlar, kapsamlı hedef programlarını kapsamaktadır (Bobrovnikova, 2009: 150).
- **Bilimsel ve metodolojik destek:** Okulun çalışma müfredatı geliştirilmekte, değişken içeriklerin müfredatı, eğitimin içeriğine yeni eğitim kursları sunulmakta, alternatif ders kitapları (elektronik dahil) ve metodolojik kompleksler tanıtılmaktadır (Syzdykbaeva, 2016: 201). Bu noktada, öğrenme teknolojileri, öğrencinin yetkinliklerini oluşturmaya,

kişilik odaklı bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanmıştır (Bogachev, 2006: 24).

- **Personel desteği:** Personel desteği, iç ve dış kaynak olarak ifade edilebilir. İç kaynaklar; kurslar yoluyla öğretmenlerin eğitimi; öğretmenlerle yeni metodolojik çalışma biçimlerinin okuldaki organizasyonunu (atölyeler, konferanslar, internet forumları, yarışmalara katılım, projelerin hazırlanması) kapsamaktadır (Termansuk, 2002: 58). Dış kaynaklar; eğitim uzmanları, üniversite öğretim elemanları, kolejler ve yeni içerik uygulanması için bir ortaklaşa araştırma projelerinin organizasyonunu kapsamaktadır (Vorobyeva, 2014: 160-161).

Okuldaki yenilikçi süreçlerin yönetimini dikkate alma önem taşımaktadır (Geit, 2010: 16). Tretyakov (2019: 320), yönetimin temel fikrinin belirli sonuçları elde etmek için bireyleri veya grupları bir araya getiren düzenli bir formu temsil ettiğini düşünmektedir. Okul liderinin kişiliğiyle ilgili bir dizi faktör formüle edildiğinde, eğitim kurumunda yenilikçi süreçlerin yönetimini oluştururken yöneticilerin dikkate alması gereken unsurlar şöyle sıralanabilir (Larchenko, 2015: 195-196):

- Bir yönetici, hem iş hem de insan yönetimi sanatının sürekli gelişimi için daha yüksek bir profesyonellik seviyesine ihtiyaç duymaktadır ve yönetim bir meslek haline gelmektedir.
- Kendi yönetim sisteminin oluşturulması, okulun yaşam aktivitesinin iç ve dış faktörlerinin dikkate alınmasına dayanmaktadır.

- Yeni çalışma yöntemlerinin tanıtımı, objektif bir yaklaşım, sistemik düşünme gerektirmektedir ve başarının anahtarı yöneticinin kişisel gelişmesine bağlı bulunmaktadır.

Eğitimde sonuç yönetimi, pedagojik ekibin eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik çaba göstermelerini hedeflemektedir. Genel olarak ‘sonuçlara göre yönetim’ kavramı, her bir eğitimcinin, pedagojik ekibin tüm üyeleri tarafından tanımlanan anlamlı ve tutarlı olan, beklenen sonuçları elde ettiği bir yönetim ve geliştirme sistemi olarak tanımlanabilir (Baitukayeva, 2002: 22). Bu nedenle okulun gelişiminde, eğitimin standartlaşması bağlamında sonuçlara göre yenilikçi süreçlerin yönetimi, ana aşamalarıyla aşağıdakileri içeren bir süreçtir (Tatarnikova, 2007: 144-145):

- Eğitim sistemi faaliyetlerinin anahtar ve destekleyici sonuçlarının belirlenmesi,
- Bazı önemli ve destekleyici sonuçlar elde etmek için taktik yönetimin uygulanması,
- Anahtar ve destekleyici sonuçların elde edilmesinin kontrol edilmesi.

Sonuçların belirlenmesi süreci, orta genel eğitimin her aşaması için eğitim sisteminin temel ve destekleyici sonuçlarının bir sistemi olan okulun misyonunun analizi ile başlar. Bu aşama, pedagojik ekibin faaliyet çizgisini ve uygulanması için yenilikçi fikirleri tanımlayarak sona erer. Okulun misyonu ile hedeflerine karşılık gelen sonuçlar; belirli hedefler, stratejiler, ara sonuçlar şeklinde ifade edilir. Planların gerçekleştirilmesi ve böylece sonuçların elde edilmesi; öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve tüm paydaşların faaliyetlerini yansıtır.

Taktik yönetim, okul müdürünün önemli dış ve iç durumsal faktörleri analiz etme ve dikkate alma yeteneğini içerir (Bazarov, 2013: 510-511).

Sonuçların kontrol sürecinde, hangi eğitim faaliyetlerinden hangi sonucun elde edildiği ortaya çıkar. Bu noktada, okul geliştirme yönetiminin içeriğinde belirlenen sonuçlar dikkate alınarak pedagojik ekibin faaliyetlerinin organizasyonu üstünde durulur. Bunlar ise eğitim sisteminin iyileştirilmesi, eğitim kalitesinin yükseltilmesi için değişim yönetimi, organize yönetimin karmaşıklığı ve sürekliliği, üçüne üstü hatalarından ve başarısızlıklarından ders alma kavram ve eylemleri üzerinde durulmasını gerektirir (Kornushchenko, 2015: 368). Sonuç için okul oryantasyon koşullarında beklenen performansın her öğretmenin sorumluluğuna dayalı olduğu unutulmamalıdır (Tlenbaeva, 2016: 65). Daha sonra inovasyon sürecinin konularının her biri, belirlenen sonuçları elde etmek için mekanizmaları ve araçlarıyla (kaynakları) bağımsız olarak seçilir. Seçim koşullarında eylemlerin bağımsızlığı ve sorumluluğu, okuldaki yenilikçi süreçlerin yönetimi ve organizasyonunda umut verici olan verimli bir düşünce yapısının oluşmasını sağlar (Nazarova ve Perov, 2013: 147). Eğitim sürecinin konularının eğitim sonuçlarının elde edilmesindeki davranışlarının temel bileşeni, çok amaçlı rasyonel bir eylem değil, eğitim sürecinin katılımcılarının yönetim sisteminde etkileşimlerini organize etmenin ve motivasyonlarının yönetilmesinin öneminden bahsetmeyi mümkün kılan değer odaklı rasyonel eylemdir (Borovkova, 2019: 280).

II.3 Okul Eğitiminin Standartlaştırılmasında Yenilikçi Süreç Yönetimi Modeli

Organize edilen yenilikçi süreç yönetimi modelinin temeli, süreç yaklaşımına dayanmaktadır. Süreç yaklaşımının özü en genel biçimde, yenilikçi süreçlerin yönetimini tek seferlik bir eylem olarak değil, bir dizi sürekli birbirine bağlı eylem olarak düşünmektir. Süreç yaklaşımı kavramına uygun olarak yenilikçi süreçlerin yönetiminde yönetim simülasyonunun ana sonuçları şunlardır (İmanbayeva ve Berikkhanova, 2017: 118):

- Sistemin gerçekleştirilmesi gereken fonksiyonların bileşimini belirleme,
- Bu işlevleri uygulamak için yöntem ve araçların seçimi.

Yenilikçi süreçlerin içeriği, işlevleri ve yönetim yöntemleri; okulun iç ve dış ortamdaki değişikliklere tepkisi ile belirlenmektedir. Okulun gelişiminin yenilikçi tipinin, deterministikte bir azalma ve yönetim sisteminin karmaşıklığı anlamına geldiği belirtilmelidir. Bu bağlamda, eğitim kurumunun gelişiminin mantığı, ağırlık merkezinin operasyonel taktik yönetimden stratejik seviyeye taşınmasına yol açmaktadır (Osmolovskaya, 2006: 16). Yönetim eylemlerinin ve yönetim işlevlerinin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi ile ilgilidir. Ancak sistem teorisinin fonksiyonel esnekliğe ve çeşitli fonksiyonların değiştirilme olasılığına, bunların yoğunluğuna, hedefin düzeltilmesine ve dış koşulların değişmesine bağlı olarak, yönetimin sonuca yönelme koşulları dikkate alınmalıdır. Süreç yaklaşımının bir parçası olarak, okuldaki yenilikçi süreçlerin yönetimi; planlama, organizasyon, liderlik ve kontrol gibi yönetim işlevlerinin tutarlı bir şekilde uygulanmasından

oluşan bir süreç olarak kabul edilmektedir (Perminova, 2014: 20). Bu dört tür yönetim eyleminin tahsisinin, hedeflerin belirlenmesinden başarıya ulaşmaya kadar tam bir yönetim döngüsü oluşturduğu ve bu nedenle yenilikçi süreçlerin yönetiminde gerekli ve yeterli olduğu unutulmamalıdır (Selevko, 2006: 254). Ayrıca, okuldaki yenilikçi süreçlerin yönetim sisteminde, öğretmenler tarafından özel olarak organize edilen bilinçli, maksatlı, yenilikçi sürecin bir yönetim nesnesi olarak çok faktörlü olduğu da belirtilmelidir. Bu da yöneticinin kararlarının alternatifi, yönetim organizasyonuna yaklaşımların belirsizliği üzerinde bir etkiye sahiptir (Kolesnikova, 2013: 73).

Sistemin "girişleri"; ilk olarak dış kısıtlamalar ve gereklilikler, ikinci olarak yönetim sürecinin en uygun akışını sağlaması gereken kaynakları içerir. Bu başlangıcın özü; devlet normları, sosyal beklentiler ve toplumun değerleridir (Knorring, 2020: 52). Sistemin "çıkışı", tüm yönetimi temsil eder. Burada hedeflenen, yönetim faaliyetlerinin "çıkışı" için yenilikçi süreçlerin bir yönetim sisteminin oluşturularak kullanılması ve inovasyonun geliştirilmesi yoluyla elde edilebilecek eğitim sisteminin verimli çalışmasını sağlamak ve beklenen sonuçlara ulaşmaktır (Nurkasymova ve Ashurov, 2016: 186).

Yönetilen nesne ve yönetim faaliyeti arasındaki etkileşim sürecini şematik olarak göstermektedir. Kontrol konusu, kontrol nesnesinin (yönetilen alt sistem) yaşadığı kontrol etkisini fonksiyonlar aracılığıyla geliştirir geliştirmektedir (Alishev ve Gilmutdinov, 2010: 229). Yenilikçi süreçler yönetim sisteminde bir süreç yaklaşımı bağlamında ele alınırken, okuldaki yönetimin bir süreç olarak ele alınması gerektiği unutulmamalıdır. Yönetimin katılımcısı, eğitimin sonucunun

yönlendirilmesi, yönetimin sistemseliği, yönetimdeki yaklaşımın ötesinde yönetimin belirlenen "yönü"; planlama, organizasyon, liderlik ve kontrol gibi simüle edilen sürecin yönetim işlevlerinin içeriğini tanımlar (Borytko, 2016: 48). Bu noktada, yenilikçi süreçlerin yönetim fonksiyonlarının yeni içeriğinin, okulun işlev seviyesinden gelişim seviyesine aktarılması için bir araç olduğu da unutulmamalıdır (Orlov, 2002: 67).

Yenilikçi süreçlerinin yönetim sisteminin organizasyonu ile bu yönetim yönlerini aşağıda belirtilen çeşitli koşullar oluşturmaktadır (Belova, 2013: 27-28):

- Pedagojik ekibin okul geliştirme hedeflerinin ve planlarının belirlenmesi ve daha fazla uygulanması üzerindeki etkisinin olasılığı,
- Eğitim kurumunun çalışma koşullarındaki değişikliklerin ve sosyal düzenin perspektifte tahmin edilmesi,
- Her planlanan yenilik için hedef okulun ortak kalkınma hedefinin kabul edilen ayrışması,
- Yönetim eylemlerini yapmak için gelecekte kullanılan yeniliklerin geliştirilmesi aşamasında bilgi toplamaktır. Kontrol alt sisteminden kontrol edilen alt sisteme bağlantısı, doğrudan iletişim olarak adlandırılır ve kontrol sürecinin gerçekleştirilmesine izin verir. Yönetilen alt sistemden kontrol ünitesine iletişim (geri bildirim), sistem hedeflerinin planlanmasında belirlenen başarı kontrol fonksiyonlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Genel olarak okulun gelişiminde, yenilikçi süreçlerin yönetiminin etkinliğinin

büyük ölçüde iletişim süreçlerine, dolaşan bilgi akışlarının özelliklerine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Yönetim konusu, yönetim eylemlerini organize etmek için yeterli miktarda bilgiye sahip olmak demektir (Storozheva, 2022: 128).

Yenilikçi süreçlerin yönetimi, yönetim fonksiyonlarının (planlama, organizasyon, yönetim ve kontrol) uygulama aşamalarının ardışık olarak değiştirilmesi ve yönetim konusu tarafından belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için prensiplere uygun olarak gerçekleştirilmesidir (Tokpanov ve Sergeeva, 2019: 272). Aşağıda genel özellikleri ifade edilen yenilikçi süreçlerin yönetim ilkeleri, söz konusu sürecin temel fikirlerini yansıtır ve içeriğini bilimsel, sistemsel ve karmaşıklık, tekdüzelik ve meslektaşlık, demokratik merkezçilik gibi yönetim teorisinin klasik prensiplerini tamamlar (Alimov, 2019: 67-68).

- Yenilikçi sürecin iki aşamadan oluşan kontrollü devlet değişim ilkesi, yani yenilikçi sürecin bir aşamasından diğerine geçiş, pedagojik ekibin odaklanmış faaliyetlerini gerektirir. Bunlar; eğitim sisteminin durumunu değiştirmek için hazırlık aşaması yani algılanan değişikliklerin temel hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşılmasında araç ve koşulların belirlenmesi aşaması ile uygulama aşamasıdır (Kadirbekov, 2014: 124).
- Süreçlerin doğal mekanizmalarından bilinçli olarak yönetilenlere geçiş ilkesi, kontrol nesnesinin durum değişiminin yönetimi, bu sürecin etkili mekanizmasının

belirlenmesini ve uygulanmasını içerir (Uvarova ve Frumina, 2019: 46).

- Bilgi, lojistik ve personel güvenliği ilkesi, okuldaki yenilikçi süreçlerin uygulanması, inovasyon sürecinin her aşamasında bilgi, personel ve lojistik kaynakların varlığını gerektirir (Dzyubenko, 2015: 398).
- Yenilikçi bir ortamda geri dönüşümlü veya geri dönüşü olmayan istikrarsızlaştırma süreçlerini tahmin etme ilkesi, pedagojik yeniliklerin geliştirilmesi, öngörülemeyen değişiklikleri öngörmek, eğitim ortamındaki olası değişikliklerin habercisi olan faktörleri belirlemek için eylem gerektirir (Kadomsev 2007: 57).
- Sürdürülebilir süreçlerin güçlendirilmesi ilkesi, yenilikçi süreçlerin kontrol edilebilirliği, sürdürülebilirliklerini, kendi kendini uyarlama yeteneklerini güçlendirir (Blinov ve Dulinov, 2019: 72).
- Yenilikçi eğitim süreçlerinin gelişimini hızlandırma ilkesi, toplumun sosyo-pedagojik gelişimin nesnelliğini, yenilikçi süreçlerin etkin organizasyonunu ve uygulanmasını gerektirir (Britvin, 2017: 44).

Yenilikçi süreçlerin yönetimi, okulun gelişim aşamasında pedagojik faaliyetlerin dinamiklerini yansıtan bir dizi işleyle eğitim faaliyetlerinin sonuçlarını elde etmeyi amaçlayan yenilikçi süreçlerin organizasyonunu ve odaklanmasını sağlamak için yönetim amacını yansıtır. Bunlar planlama, organizasyon, rehberlik ve kontroldür. Daha

sonra ise yönetim işlevlerinin içeriği düşünülmelidir (Belova, 2013: 273).

II.3.1. Planlama Fonksiyonu

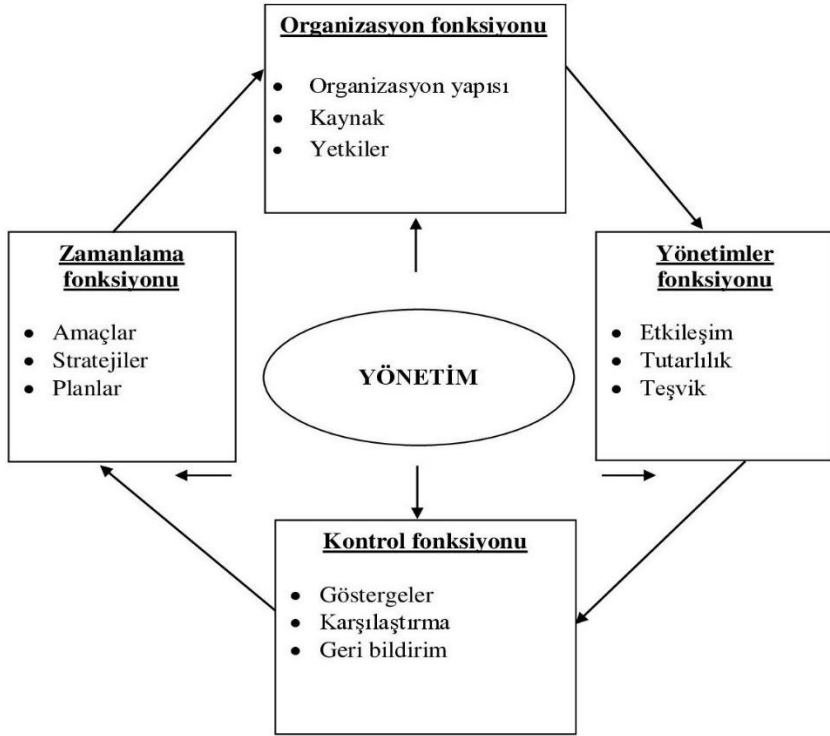
Yenilikçi prosedürlerin planlanması; dış ve iç çevrenin faktörlerini analiz etmek, okulun faaliyetlerini tahmin etmek, organizasyon stratejisini uygulamak ve kalkınma hedefine ulaşmak için bir etkinlik sisteminin geliştirilmesini önermektedir. Planlama, eğitim sürecinin katılımcılarının gelecekteki ortak faaliyetlerinin bir simülasyonu olarak kabul edilmektedir ve okulda yenilikçi süreçlerin organizasyonu için bir plan hazırlama sürecini kapsamaktadır (Potashnik, 2020: 39). Bu nedenle, yenilikçi süreçlerin planlanması; “Yenilikçi süreçlerin gerçekleşmesi için ne yapılmalıdır ve nasıl yapılmalıdır?” sorularının cevabını karşılamaktadır (Kaniev, 2014: 128).

Yenilikçi süreçlerin planlama süreci; kısa, orta ve uzun vadeli stratejik ve taktik hedeflerin planlanması, müfredatın geliştirilmesinin planlanması, eğitimin değişken içeriğinin güncellenmesinin planlanması, üniversite ile ortak faaliyetlerin planlanması gibi planlama hedeflerine bölünmüştür (Lavrentiev, 2019: 107). Bu bağlamda yenilikçi planlama süreci aşağıdaki faaliyetleri içermektedir (Satybaldieva ve Myrzaliev, 2020: 291):

- Okul gelişiminin amaçlarını ve hedeflerini belirleme,
- Hedeflere ulaşmak için genel bir strateji oluşturma,
- Okulun tüm faaliyetlerini birleştirmek ve koordine etmek için kapsamlı bir hiyerarşik plan yapısını geliştirme.

Sistem teorisine göre yenilikçi süreçlerin planlanmasında oluşturulan eğitim süreci konularının ortak faaliyet modelleri, pragmatik bir model tipine aittir. Gerçek okul gerçekliğinin planlı ideal nesnesinin optimalitesi, faaliyet amacının rasyonel seçimi ve bunu başarmanın araçları koşullarında sağlanmaktadır (Alekseeva, 2021: 98).

Şekil 1. Kontrol Mekanizmasının Fonksiyonel Bileşeninin Yapısı



Kaynak: Asubaev ve Uvaliyev, 2015: 138.

Hedef seçimi, yönetim sürecinin ilk adımdır. Amaç, bilinçli istenen sonuçtur. Yani, öğretmenin ihtiyacı, motivasyonları ve arzusu, gelecekteki sonucun görüntüsünü hedefe çevirmektedir. Yönetim kararları için yön sağlamakta ve yapılan işin gerçek ilerlemesini değerlendirmek için kriter oluşturmaktadırlar. Bu nedenle, eğitim

standartı bağlamında tasarlanan kilit ve destekleyici sonuçlar olarak hedefler, okuldaki yenilikçi süreçlerin planlanması için bir temel olarak görülmektedir. Hedef belirleme ise bir yöneticinin okulda gerçekleştirdiği planlama işlevinin temel unsurlarından biridir (Afanasyeva, 2021: 8-9).

Planlama aşamasında, belirli iş hedeflerinin okul yönetimi ve ekip üyeleri tarafından ortaklaşa geliştirildiği, onlara yönelik ilerlemenin periyodik olarak değerlendirildiği ve ödülün bu değerlendirmeye dayalı olarak dağıtıldığı hedef yönetim sistemi yaklaşımlarını kullanmak ümit vericidir. Çok önemli olan, bu yönetim yöntemiyle, hedefler sadece kontrol mekanizmaları olarak değil aynı zamanda eğitimcileri motive etmek için de kullanılmaktadır (Vinokurova, 2020: 108).

Eğitim standartlarının beklenen sonuçlarının elde edilmesine katkıda bulunan yeniliklerin geliştirilmesi ve uygulanması demek olan dış hedeflere ulaşmak, pedagojik ekibin üyelerinin bunları gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma motivasyonunu gerektirmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri ve pedagojik kolektif üyeleri tarafından belirli iş hedeflerinin ortak katılımının belirlenmesi süreci son derece önemlidir (Volobueva, 2012: 156).

Yenilikçi süreçlerin planlama süreci, ikinci aşama olarak analizden oluşmaktadır. Bunlar; dış ve iç çevrenin yaşamsal faaliyet faktörleri, pedagojik ekibin yetenekleri, metodolojik taban, teknik kaynaklar ve finansal durumdur. Yönetim konusu tarafından yürütülen analiz, planlama fonksiyonu çerçevesinde eğitim sürecinin herhangi bir bölümünde inovasyon tasarımında değişikliklerin düzenlenmesi

ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Eğitim ortamındaki durumun ve okul ortamındaki sinyallerin analizi, okula rekabet avantajı sağlama yeteneğini geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Böyle bir sürece dayanan pozisyon, stratejik bir yönetim türü uygulamaktadır (Vorozheikina, 2018: 117-118).

Taktik, operasyonel yönetim türleri ile birlikte, stratejik planlama pozisyonlarında yönetimin kullanımı ümit vericidir. Bir okulun kullanabileceği stratejik yönetime örnek olarak Nazarbayev Okulları, kurumun iç kaynaklarının ve organizasyonun yeteneklerinin yanı sıra dış ortamda mevcut olan fırsatların ve tehditlerin değerlendirilmesine dayanarak geliştirilmiştir. Yani, okulun güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra fırsatlar ve tehditler de değerlendirilmiştir (Huziahmetov, 2015: 290).

Yenilikçi süreç planlamasının üçüncü aşamasında, aşağıdaki gibi etkinlik planları oluşturulmaktadır (Gorobets, 2012: 123-124):

- Yenilikçi fikirlerin geliştirilmesi,
- Yeni ürünlerin bir örneğinin yapılması (örneğin; müfredat, öneriler),
- Deneysel çalışmaların organizasyonu ve yürütülmesi,
- Yenilikçi uzmanlığın geliştirilmesi,
- İnovasyonun kurumsallaştırılması,
- Eğitimcilerin eğitimi,
- Kaynak sağlanması,
- Yenilikçi paydaşların bilgilendirilmesi,
- Eğitim hizmetlerinde yeniliğin teşvik edilmesi.

Yenilikçi süreçlerin planlanmasının dördüncü aşaması, geliştirilen planların pedagojik ekibin üyelerine getirilmesini ve planların uygulanması için koşulların düzenlenmesini kapsamaktadır (Dremova, 2022: 180).

Hedeflerin belirlenmesi, analiz edilmesi, etkinlik planlarının hazırlanması ve geliştirilen planların pedagojik ekip üyelerine getirilmesi ve koşulların organizasyonu ile desteklenen yenilikçi süreçlerin planlanması sürece şu katkılarda bulunmaktadır (Dudina, 2022: 151):

- Okulun gelişim yönünün geliştirilmesi,
- Okulun tüm eğitimcilerinin çabalarını koordine ederek tek bir ekip oluşturulması,
- Belirsizlik faktörlerini azaltarak okuldaki her türlü dış ve iç değişikliklere karşı öngörünün artırılması,
- Pedagojik personel ve kaynakların irrasyonel kullanımının en aza indirilmesi,
- Yinelenen ve gereksiz işlemler ve çalışma sırasındaki aşamaların tanımlanması,
- Kontrol aşamasında kullanılacak norm ve kriterlerin belirlenmesi.

II.3.2. Organizasyon Fonksiyonu

Karmaşıklık, belirsizlik, yeniliklerin gerekliliği, bunların geliştirilmesi ve uygulanması; yenilikçi süreçlerde organizasyonunun ana yönetim maddelerinden biri olmasını sağlar. Yenilikçi süreçleri organize etme işlevi aşağıdaki gibidir (Bulatbaeva, 2015: 49):

- Yeniliklerin uygulanması için okulun örgütsel yapısının oluşturulması,
- Plandaki tüm roller arasında bilgi, metodik, finansal ve diğer akışların sağlanması ve dağıtımının sağlanması,
- Sorumluluk, risk ve yetki dağılımının yapılması.

İnovasyon sürecinin organizasyonu, okulun pedagojik ekibinin mesleki görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmesini sağlayarak, gelişim hedeflerine ulaşılmasına ve planlama aşamasında geliştirilen etkinlik planlarının tam olarak uygulanmasına katkıda bulunmaktadır. Yani organizasyon işlevi “okul dönüşümünün sosyal potansiyeli”ni ortaya koymaktadır (Yerofeeva, 2014: 119).

Organizasyon yapısı, görevlerin bölündüğü, gruplandığı ve koordine edildiği resmî bir plandır. Organizasyon şemasının oluşturulması, eğitim faaliyetlerinin temel ve destekleyici sonuçlarını elde etmek için yenilikçi sürecin katılımcılarının eylemlerinin tutarlılığı için gerekli koşulu sağlamaktadır. Hedef olarak önemli ve destekleyici sonuçların elde edilmesi, yenilikçi eğitimcilerin karşılaştığı eğitim görevlerinin ortak uygulanması için prosedürlerle yöntemlerin ve tekniklerin geliştirilmesini de içermektedir. Bu, okuldaki sürekliliği, ritmi ve tutarlılığı sağlar; kesinti olmaksızın yenilikçi süreçlere katkıda bulunur (Ilyin, 2015: 42).

Yenilikçi süreçlerin organizasyon süreci, örgütsel eğitim seviyesinin yüksek seviyelerine ulaşması için eğitim sürecinin parametrelerinin ve faktörlerinin rasyonel bir kombinasyonunu sağlamaktadır. İnovasyon sürecindeki tüm katılımcıların açık etkileşimi, okuldaki yenilikçi uygulamalara yüksek rekabet avantajı

vermektedir. Yeniliklerin geliştirilmesi ve uygulanması için yüksek maliyetler (finansal ve teknik yatırımlar, sosyal beklentiler) yeniliklerin başarılı bir şekilde geliştirilmesinin anahtarı dğildir; uygun organizasyon ile eğitim sürecinin kalitesinin bir bütün olarak geliştirilmesinin gerekliliğinin belirtilmesi gerekmektedir (Ospanbayeva, 2019: 232).

Pedagojik ekip tarafından kabul edilen hedeflerin uygulanması, çeşitli bilgi, deneyim ve niteliklere sahip profesyonellerin program-hedef gruplara katılmasıyla mümkündür. Bu faaliyet organizasyonu, kolektif üyelerin yatay etkileşimi prensibine dayanır ve okul organizasyonunun hiyerarşisinin daha yüksek ve daha düşük aşamaları arasındaki yetkilerin yeniden dağıtılması yaklaşımını yansıtır. Bu yaklaşımın temeli, belirli kişilere karar verme ve bunları uygulamaya koyma yetkisi vererek kurumsallaştırma fikridir (Amend, 2010: 83).

Organizasyon işlevinin uygulanmasının merkezinde, hedef ve yönetim konusu hesaba katılarak, doğrudan ve dolaylı olarak amaca yönelik, kolektif ve bireysel şekilde; çeşitli araçlara ve etkilere göre ayrılması gereken yöntemler yer almaktadır (Schennikov, 2022: 188). Yenilikçi süreçlerin organizasyonunun etkinliğinin yönetim fonksiyonu olarak geliştirilmesinin ana yönleri, devlet eğitim standartlarının uygulanması koşullarında aşağıdaki unsurları içermelidir (Mukhanbetchina vd., 2018: 34-35):

- Okul liderlerinin ve pedagojik ekip üyelerinin fonksiyonel sorumluluklarının makul dağılımı,
- Tüm hiyerarşik seviyelerde, inovasyon sürecinin katılımcılarının faaliyetlerini en üst düzeye çıkarmayı mümkün

kılan, nispeten özerk okul içi yönetim sistemlerinin oluşturulması,

- Mesleki görevleri yerine getirmek ve yaratıcı bir eğitim tasarlamak için öğretmenin faaliyetlerinin organizasyonuna kişilik odaklı bir yaklaşımın hükümlerinin uygulanması.

Gelişim koşullarında okul içi yönetim yapısında yenilikçi süreçlerin organizasyonunun işlevinin gözden geçirilmesi, yenilikçi güncellenmenin varsayımlarında okulun organizasyon şemasının bağlı olduğu üç adaptif durumsal faktörü belirtmektedir. Bunlar; okul stratejisi, okul büyüklüğü ve okulun faaliyet gösterdiği dış ortamın özellikleri olarak sıralanabilir (Istrofilova, 2014: 133).

II.3.3. Yönetim Fonksiyonu

Yenilikçi süreçlerin yönetim sistemindeki bu işlev; okulun pedagojik ekibinin, eğitimcilerin örgütsel davranışlarının, eğitim standardının temel ve destekleyici sonuçlarının elde edilmesi bağlamında eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunan yeniliklerin araştırılması ve geliştirilmesine odaklanılmasını sağlar (Ksenzova, 2021: 37). Yenilikçi süreçler kılavuzluk işlevini yerine getirirken şu görevleri de yerine getirmektedir (Mukushev, 2013: 106-107):

- İnovasyon sürecindeki tüm katılımcıların katılımı ve tutarlılığının organize edilmesi,
- Yeniliklerin seçimi ve değerlendirilmesi,
- Yenilikleri geliştirmek için motivasyon ve öğrenme ortamının oluşturulması,
- Yenilikleri geliştirmek için bir kaynak oluşturulması,

- Yeniliklerin gelişiminin teşvik edilmesi.

Görünüşe göre, okulun yenilikçi süreçlerle yenilenmesi, yenilikçi süreçlerin yönetimi, pedagojik ekip tarafından planlanan görevlerin uygulanması açısından gelecek vaat eden organizasyonel yürütme planlarından biri, eğitim organizasyonunun bir aracıdır (Lapin, 2021: 137).

Eğitim okulu, tüm üyelerinin eğitim süreciyle ilgili sorunlarını tanımlamak ve çözmek için uyum ve değişim yeteneğini geliştirir. Eğitim okulunun özellikleri arasında bilgi alışverişi, liderlik tarzı ve organizasyon kültürü yer alır (Maliataki, 2020: 56). Eğitim okulunda, öğretmenler sürekli olarak yeni bilgiler edinirler, bunları birbirleriyle paylaşırlar ve karar verme sürecinde işlerini isteyerek uygularlar. Okul eğitiminin anlamlı ve prosedürel yönlerinin aktif yenilikçi yenilemesinde pedagojik ekip üyelerinin sürekli olarak öğrenmeleri ve elde edilen bilgiyi işte uygulama yeteneği, her bir öğretmenin bireysel ve bir bütün olarak okulun rekabet avantajının sürdürülebilir kaynağı haline gelir (Mandel, 2017: 342).

Eğitim kadrosunun tüm üyelerinin açık ve zamanında bilgi alışverişinde bulunmaları ile hem yatay düzeyde hem de okul yapısının dikey seviyesinde işbirliği yapmaları çok önemlidir. Öğretmenler birlikte çalışabilmeli, işi son derece verimli bir şekilde yapabilmeli, birbirlerinden öğrenebilmelidir. “Özgür” bilginin durumu, yeterli bilgi alanının varlığı, açıklığı, bilgi öğretmenin zamanlaması, mesleki sorunların ortaya çıkmasının yeterliliği ile karakterizedir. Yani, okulun "öğrenmesi" için, inovasyon sürecindeki tüm katılımcılar sürekli olarak

birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalı ve tüm bilgiler açık, zamanında ve mümkünse doğru olmalıdır (Meterbayeva, 2019: 79).

Açık bir şekilde, özgür bilgi paylaşımı ve geniş paylaşım ortamının oluşturulması, birinci olarak okul organizasyonundaki yapısal ve fiziksel sınırların sayısını en aza indirmek ve ikincisi yenilikçi bilgi teknolojisi sürecinin tüm katılımcılarının uygulanması ve kullanımı tarafından tercih edilmektedir (Novikov, 2004: 120).

Okul müdürü, kendini geliştirmeyi öğrenen bir organizasyonun yapısının oluşturulması için zorunlu koşullardan biri, örgütün liderinin kolektivizm ve işbirliği ruhunun okulundaki destek pozisyonudur. Yöneticilerin görevleri, okulun tüm üyeleri tarafından örgütün geleceği hakkında kabul edilen ortak bir kavramın oluşturulmasını ve öğretmenlerin ona olan inancını güçlendirmeyi içerir. Okul müdürünün yönetimde çaba göstermesi gereken eğitimcilerin karşılıklı anlayışı, öğretmenlerin koordineli mesleki aktivitesini yaratır. Açıkçası, gelişim modunda çalışan bir okul müdürü güçlü bir profesyonel ve amaca yönelik bir kişilik olmalıdır (Buzaubakova, 2018: 12-13).

Eğitim okulunun örgütsel kültürü, pedagojik ekibin tüm üyeleri tarafından okulun geleceği hakkında genel bir düşüncenin paylaşılmasına dayanmaktadır. Bu nedenle, okulun süreçleri, faaliyetleri, işlevleri ve dış etkileşimleri arasındaki güçlü nedensel ilişki koşulsuz olarak kabul edilmektedir. ‘Ortak bir neden’ atmosferi, değerler, motivasyonlar ve hedefler topluluğu, birbirlerine ve güvene özen gösteren bir ortamda, okuyan okul üyeleri açıkça iletişim kurmaktan, düşünce ve fikirleri paylaşmaktan, eleştiri ve cezadan korkmadan deney yapmaktan ve öğrenmekten çekinmezler (Panina,

2008: 175). Okul geliştirme ortamındaki ortaya çıkan sorunlar, tüm çalışanların ortak çabaları ile farklılık gösterir ve çözülür, organizasyonun sorunları kendi başına algılanır. Okul yönetimi ve öğretmenlerinin işbirliği, tam güven ve çalışanın meslekî sorunların çözümünde bağımsızlığını sağlamak, işin başarısını sağlar. Eğitim, rol yapma oyunları, projeler, grup sunumları, sınav kayıtları, anketler gibi eğitim okulunun iş ve yaratıcı işbirliğinin atmosferi öğretmenlerin aktif eğitim biçimlerinin uygulanması yoluyla oluşturulmuştur. Bu eğitim biçimleri, bazı öğretmenlerin bilgi ve becerileri, daha az meslekî potansiyele sahip olanları zenginleştirdiğinde, sinerjik bir etki yaratmaya katkıda bulunur. Bilginin bir artışı var olup bilgi ve beceri paylaşımı iletişimsel bir eğitim süreci olarak kabul edilir (Pakhomova, 2015: 112).

Etkili bir okul takımının temel özellikleri şunlardır: net hedefler, inovasyon faaliyetleri, ortak bağlılık fikri, okul geliştirme ve her konunun bir eğitim süreci; iletişim, yüksek düzeyde aktörler, yönetim, karşılıklı güven, etkili liderlik, iç ve dış destek, gerekli becerileri (Ryblova, 2019: 95). Genel olarak, yenilikçi süreçlerin organizasyonu bağlamında, prosedürel ve sosyo-psikolojik yönlerin önemi artar. Bunlar motivasyon, yetki verme sürecidir. Yenilikçi süreçlerin organizasyonu, kişiler arası ilişkilerin düzenine, grup dinamiğine dayanmaktadır (Spiridonova, 2019: 298).

II.3.4. Kontrol Fonksiyonu

Yenilikçi süreç yönetim sistemindeki kontrol, eğitim sürecinin konularının iş faaliyetlerini izleme süreci olarak tanımlanabilir ve bunun planlı bir şekilde yürütülmesini sağlamayı amaçlar. Kontrol

ayrıca, bu şekilde tanımlanan önemli sapmaların düzeltilmesini de içerir. Yenilikçi süreçlerin yönetim sistemindeki kontrol fonksiyonu, okulun pedagojik ekibinin yeniliklerin geliştirilmesi ve kullanımı üzerindeki sonuçlarının nicel ve nitel olarak değerlendirilmesi göreviyle ilişkilidir (Stepchenko, 2018: 392).

Yenilikçi süreç yönetim sistemindeki kontrol sisteminin etkinliği için kriter, okulun amaçladığı hedeflere ulaşılmasına ne kadar katkıda bulunduğudır (Trapitsyn, 2017: 41).

Yönetimin ilk üç aşamasının içeriği (planlama, organizasyon, liderlik), etkinlik hedeflerinin oluşumunu, eğitimcilerin yenilikçi uygulamaların organizasyonu için motivasyonunu sağlar. Aynı zamanda, planlanmış hedeflere ulaşma riski sürekli olarak mevcuttur. Bu nedenle, kontrol önemlidir. Çünkü yenilikçi güncelleme koşullarında yönetim, faaliyet zincirindeki son bağlantı görevi görür, hedeflere ulaşmanın geri bildirimini temsil eder. Organizasyonel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını bilmenin tek yolu budur (Altynsarin, 2016: 25).

Sürekli bir süreç olarak kontrol, yönetim fonksiyonlarının geri kalanının planlama fonksiyonu ile en önemli bağlantısını sağlayan husustur. Kontrol süreci aşağıdaki eylemlerin bir sistemidir (Kisymova ve Uvalieva, 2007: 204):

- Normlar, kriterler, göstergeler ve bazı karşılaştırmaların yanı sıra sistem giriş elemanlarının ayarı,
- Gerçek sonuçların ölçülmesi,
- Gerçek sonuçların planlanan normla karşılaştırılması.

Kontrol için gerekli normların ve çalışmaların ilerlemesinin başarısının belirlendiği göstergelerin, planlama aşamasında belirlendiği unutulmamalıdır (Shmyreva, 2014: 108). Kontrol sonuçları, okuldaki inovasyon sürecinin organizasyonunun planlanan normlarından ve standartlarından önemli sapmaları düzeltmek için yönetim faaliyetlerini etkilemektedir (Yagofarov, 2008: 99). Örneğin, izleme sonuçlarını devlet, kontrol, deneme, test, düzenlenen okul yönetimi, zemin analizi dâhil olmak üzere, geliştirilen ve uygulama okulu iş eğitim planı sistemi olarak üretilen düzenleyici ve metodolojik bir belge organizasyon eğitim sürecinin aşağıdaki pozisyonlar (Yernazarova ve Iskakova, 2014: 50-51):

- Eğitim içeriğinin işlevsel bütünlüğünü sağlamak,
- Eğitim yükü ile sıhhi standartlara uygunluk,
- Müfredat değişken bileşeninin uygunluğu ve kalitesi,
- Okul aşamaları arasında eğitim içeriğinin sürekliliği,
- Öğretmenlerin nitelikleri.

Eğitim standartlarının uygulanması koşullarında yenilikçi süreçlerin yönetiminin iyileştirilmesi, aşağıdakiler de dâhil olmak üzere, kontrol fonksiyonunun organizasyonu için bir dizi koşul ortaya koymaktadır. Bu koşullar şöyle sıralanabilir (Zainoldina, 2015: 52):

- Modern okul yönetiminin önemli bir işlevi olarak kontrol fonksiyonunun uygulanması ihtiyacının tanınması,
- Yönetim fonksiyonunun özü ve değeri hakkında yönetim konusunun bilgisi,

- Organize inovasyon sürecine yeterli analiz yöntemleri ve kontrol formları hazırlamak için çalışmaların organizasyonu,
- Organizasyonun düzenleyici, metodolojik ve bilgi tabanının organizasyonu ve kontrolü,
- Dış çevrenin paydaşları ile kontrol formlarının, türlerinin ve zaman çizelgelerinin koordinasyonu.

Yenilikçi süreçleri yönetme ihtiyacını göz önünde bulundurarak kontrol fonksiyonları gruplandırılır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Zhanpeisova, 2016: 20):

- Stratejik ve operasyonel-taktik hedefler,
- Dış ve iç formlar,
- Başlangıç aşamasının eğitim sürecinin alt sistemi,
- Proaktif, güncel, geri bildirim tabanlı performans,
- Kişisel gözlem ve istatistiksel, sözlü ve yazılı raporlara dayalı yöntemler.

Bu yenilikçi süreç yönetimi koşulları, katılımcının kendi kendini kontrolünün yanı sıra, aşağıdakiler de dahil olmak üzere, okul gelişiminin önemli zorluklarına odaklanan inovasyonun stratejik kontrolünü gerçekleştirmektedir (Ibragimov ve Andrianova, 2011: 83):

- Okul faaliyetlerinin araştırma alt sisteminin analizi ve kontrolü,
- Okulun yenilikçi portföyünün oluşumunun kontrolü,
- Lise öğrencilerinin değişken eğitiminin içeriğinin daha da zenginleştirilmesi için olasılıkların tahmin edilmesi,

- Ortaklıkları genişletme, eğitim sistemini geliştirme olasılığını inceleme.

İnovasyon tasarımı ve bunun eğitim standartları; sorunu tespit edenler, kendi inisiyatifiyle bunu üstlenenler, talimatla gerçekleştirilebileceğini belirtenler tarafından yenilikçi bir süreç içinde uygulanmaktadır (Ksenzova, 2015: 128). Bununla ilgili faaliyetler aşağıda çeşitli örnekler çerçevesinde ele alınmıştır.

- Almatı şehrinin 33 numaralı lisesinin pedagojik ekibi, eğitimden öğrencinin öğretimine kadar eğitim kalitesinin iyileştirilmesini bir koşul olarak ~~aktarma~~ ele almıştır. Bu pedagojik görev, okul eğitiminin içeriğini merkezden yetkinliğe (sonuç odaklı eğitim) değiştirmek için devlet eğitim stratejisini uygulamıştır (Mozhaev ve Shilibekova, 2016: 83). Lise çalışma müfredatının değişken bir bileşeni içinde uygulanacak 8-11. sınıflara yönelik “çalışmaya giriş” derslerinin hazırlanması için hazırlık yapılmıştır. Öğrencilerin tasarım ve araştırma becerileri, Kazakistan Cumhuriyeti Küçük Bilimler Akademisi “Darın” ve Cumhuriyet Bilim ve Pratik Merkezi'nin projeleri çerçevesinde geliştirilecektir (Kasymova, 2017: 17).
- Eğitimdeki en önemli sorunlardan biri, öğrencilerin konuşmasının gelişmesidir. Almatı şehrinin 25 numaralı okulunun pedagojik ekibi, bu bağlamda konuşma gelişiminin teorik ve pratik temellerini geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler algı sınırlarının genişletilmesi ve kendi deneyimlerinin yansımaları temelinde eğitimin önemini

algılamışlardır (Kunanbayeva, 2010: 62). Bu fikirler, metinlerin toplu olarak oluşturulduğu, öğrenciler tarafından yazılan yaratıcı tartışmaların yapıldığı derslerde, yeni bir çalışma biçiminin temelini oluşturmuştur. Bu yaklaşım, okul eğitiminin anlamlı ve metodik kavramının bir unsuru olarak kapsamlı bir *konuşma gelişimi* programının temelini yapılandırmıştır (Sotnikova, 2015: 27-28).

- ‘Okulda Profil Eğitimi: Deneyim, Sorunlar ve Perspektifler’ (5-6 Mayıs 2005, Almatı), konu başlıklı seminerde, Almatı ve Kostanay bölgelerindeki okulların yöneticileri tarafından, 10. ve 11. sınıflarda öğrencilerin kabul edilmesinin standart olmaması sorunu ele alınarak tanımlanmış ve formüle edilmiştir (Bektore, 2011: 32).

İnovasyon süreci, inovasyon yoluyla herhangi bir yeniliği tanıtmamanın tek bir eylemi değil; yeniliklerin yaratılması, yayılması, geliştirilmesi ve kullanılması için devletlerin hedeflediği bir değişimdir (Munbaeva, 2011: 125). Yenilikçi süreç, çok değişkenli ve doğal olarak ihtimalli olmakla yönetim metodolojisine ve organizasyonuna özel bir karmaşıklık kazandırmaktadır. Bir yönetim nesnesi olarak okuldaki yenilikçi süreçler, yöneticileri yeni formlar ve etki yöntemleri aramaya zorlamaktadır. Böylece yönetim sürecinin kendisini yeni içerikle doldurarak ~~yeni içerik~~ ve stratejik odak vermektedir (Lazarev ve Martirosyan, 2014: 68). Çalışma sırasında geliştirilen eğitim kurumunun gelişimi koşullarında yönetimin özü hakkında bilgi, Kazakistan Cumhuriyeti'nin orta genel eğitiminin standardizasyonu koşullarında yenilikçi süreçlerin yönetiminin temel yönlerinin bir

şemasını sunmayı sağlamaktadır (Tusupbekova ve Idrisova, 2019: 122-123). Bu noktada, yenilikçi süreç yönetiminin temelleri şu unsurlara dayanmaktadır (Aitymbetov, 2018: 149):

- Okulun gelişim koşullarında yenilikçi süreçlerin yönetimi organizasyonunun teorik temelleri,
- Okuldaki yenilikçi süreçlerin yönetiminin hedef belirleme temeli olarak standartlar,
- Beklenen eğitim sonuçlarına ulaşmaya odaklanan yenilikçi süreç yönetimi özellikleri,
- Yenilikçi süreçlerin kaynak yönetimi,
- Yenilikçi süreç yönetiminin beklenen sonuçları.

Bu yenilikçi süreç yönetim sistemi, eğitimcilerin ortak hedeflere ulaşmak için faaliyetlerinin koordinasyonunu sağlamaktadır. Bu hedefler devlet eğitim standardında belirtilen anahtar ve destekleyici sonuçlardır. Bu hedeflere ulaşmak, araştırmada eğitim kalitesinin artırılması, eğitim kurumunun gelişimi için bir faktör olarak görülmektedir (Novikova, 2006: 45). Eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için kurulmuş resmî bir organizasyon olarak okul, açık tip sistemlere aittir. Yani çok farklı bir dış ortama uyum sağlama eğilimindedir ve dış kaynaklara bağımlıdır. Bu durum, açıklık ve yenilikçi süreçlerin yönetimi de dâhil olmak üzere okul içi yönetim sistemleri hakkında bir sonuç çıkarılmasını sağlamaktadır (Slobodchikov, 2014: 17). Bu da, geliştirme parametresine bağlı olarak yenilikçi süreçlerin kontrol sistemlerinin çeşitliliği hakkında yorum yapmayı mümkün kılmaktadır (Hmel, 2021: 253). Yenilikçi süreçlerin yönetiminin temel yönleri şemasına dayanarak Kazakistan

Cumhuriyeti'nin orta genel eğitiminin standartlaşması için üst düzey okulun yenilenmesinin bir parametresi olarak profil eğitimi koşullarında yenilikçi süreçlerin yönetim sistemi modellenebilir (Bakyt, 2018: 289).

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

III.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma kapsamında, nicel araştırma metodlarından tarama modeli kullanılarak bir durum tespiti yapılmıştır. Tarama modeli, sosyal araştırmalarda olay ve olguları olduğu gibi yani değiştirmeden ortaya koymayı amaçlayan bir tasvir metodudur. Olayları önemlerine göre sınıflandırma da tasvirle mümkündür. Tarama modeli, veri toplayıp mevcut özellikleri kaydetmek, olayların sanki fotoğrafını çekmek gibi basit bir işlem olarak tanımlanamaz. Olayların daha önceki olay ve şartlarla ilişkisini gözeterek durumlar arası etkileşimi de açıklamaya çalışır. Verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi daha üst düzey işlemlere yer verir. Genellikle bu metodla çok sayıda kişiye ulaşmak istenir. Araştırma; anket, mülakat, görüşme, gözlem ve test teknikleriyle gerçekleştirilir (Arslantürk, 2008: 101). Bu araştırmada anket yöntemi uygulanmıştır.

III.2. Evren ve Örneklem

2021 verilerine göre Kazakistan'da genel orta bilim okullarında 366.000 öğretmen ve 38.500 idareci görev yapmaktadır (Kortunova, 2021: 97). Bu araştırmanın ana kütesini (evren) Kazakistan Cumhuriyeti genel orta bilim okullarında görev yapan öğretmen ve idareciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Almaata il merkezindeki okullarda görevli olan 25.280 öğretmen ile 2.710 idareci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin toplam 207'sine ulaşılmıştır.

Ulaşılabilir örneklemdaki öğretmen sayısı 174, idareci sayısı ise 33'tür. Örneklemin seçimi için monografik örnekleme kullanılmıştır. Monografik örneklemede eldeki bilgilere dayanılarak tasvir edilmek istenen anakütleye ait herhangi bir alt grup ana kütle temsil edeceği varsayılarak örnekleme olarak seçilir (Arslantürk, 2008: 110). Ulaşılabilir örnekleme monografik örnekleme seçimi ile belirlenmiştir. Almaata şehrindeki öğretmen ve idareciler değil de Almaata Öğretmenleri Geliştirme Enstitüsü tarafından verilen sertifika kursuna herhangi bir dönemde katılan öğretmen ve idareciler seçilmiştir.

III.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan 207 katılımcının eğitim sürecindeki değişime dair istekleri ve önerilerini belirlemek amacı ile ‘‘Eğitim Sürecinin Organizasyonu Anketi’’ kullanılmıştır. Kapalı uçlu sıralama soruları çalışma grubu olan 207 katılımcıya uygulanmıştır.

III. 3. 1. Ankette Geçerlilik

Kazakistan Cumhuriyeti Bilim ve Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel orta okul eğitim standartlarının gelecekte yenilenme durumu söz konusu olduğunda, öğretmen ve idarecilerin tavsiye ettikleri standartların (standartlarda belirtilmiş olan faktörlerin hangilerinin standart geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerektiğinin) belirlenmesi amacı ile hazırlanmış olan anket soruları, kapalı uçlu sıralama sorularından oluşmaktadır. ‘‘Kapalı uçlu sorular cevap seçeneklerinin önceden belirlendiği sorulardır. Denek için yanıtlaması nispeten kolaydır. Ancak bu durum denek için bir sınırlamadır, zira verilen seçeneklerin dışına çıkılamaz.’’ (Arıkan, 2018: 103). Araştırma kapsamında kullanılan ‘‘Eğitim Sürecinin

Organizasyonu Anketi” test ya da ölçek değildir. Uygulandığı öğretmen ve idarecilerin eğitime yönelik tavsiyelerini ortaya çıkarıp çıkartmadığı en önemli sorudur.

“Anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. Bir anket araştırması için gerekli olan, açık ve kapalı uçlu tüm soruları içeren belge. Bu tür araştırmalar daha çok, insanların belli konulardaki tutumları, inançları, kanıları, beklentileri, tercihleri vb. konusunda eğilimlerini ve özelliklerini ortaya çıkarmak için yapılır. Çoğu zaman anketlerin güvenilirliği üzerinde fazla durulmamaktadır. Bunun nedeni anketlerde güvenilirlik derecesini gerçeğe yakın olarak saptamanın güçlüğüdür. Testlerde güverliğin hesaplanması için uygulanan bazı yolları anketlere uygulamak imkânsızdır. Ankette sorular nispeten birbirinden bağımsızdır. Ayrıca anket sonuçları matematiksel olarak toplamaya uygun değildir.” (<https://www.bingol.edu.tr/>).

III. 3.2. Eğitim Sürecinin Organizasyonu Anketi

Araştırmada Tolegenuly ve Baygaliev tarafından 2021 yılında geliştirilen “Eğitim Sürecinin Organizasyonu Anketi” kullanılmıştır. Bu anket toplam 24 soru, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut “Düzenleyici ve metodolojik destek unsurları” olup 1-5. soruları, ikinci alt boyut “Ders planı geliştirme temelleri” olup, 6-12. soruları, üçüncü alt boyut “Müfredatını geliştirme” olup, 13-19.

soruları, dördüncü alt boyut “Metodolojik destek kaynakları” olup, 20-24. soruları kapsamaktadır. Anket 5’li likertten oluşmaktadır. Hiç katılmıyorum (1) puan, katılmıyorum (2) puan, katılıyorum (3) puan, kısmen katılıyorum (4) puan, tamamen katılıyorum (5) puan olarak belirlenmiştir.

III.3.3. Pilot Çalışma

Bu çalışmada Kazakistan’da genel orta bilim okullarında (Türkiye’deki ortaokul ve lise düzeylerinde eğitim veren okul düzeyi) görev yapan tüm öğretmen ve idarecilerin görüşlerine başvurulmuştur. Belirtilen katılımcıların görüşleri anket yöntemi ile alınmıştır. “Anket yöntemi, bir topluluğu sorgulayarak yaşam koşulları, tutumları, davranışları, düşünceleri üzerine bilgi elde etmeyi öngören tanımlayıcı türde bir araştırma yöntemidir.” (Usta, 2012: 102). Bu amaçla 2017 yılında bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada kullanılan anketler, 2017 yılında öğretmen ve idarecilerin zorunlu olarak katılmak durumunda oldukları kişisel gelişim kursu aldıkları sırada, form olarak dağıtılmıştır. Öğretmen ve idareciler okullarda göreve başladıklarından itibaren en az üç yıl en fazla beş yıl içerisinde bu kurslara katılmak ve sertifika almak zorundadır. Kişisel gelişim kursu Almaata’da bulunan Kazakistan Öğretmenleri Geliştirme Enstitüsü tarafından yılda bir defa düzenli olarak verilmektedir.

Pilot çalışmada, Kazakistan Cumhuriyeti Bilim ve Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan standartların hangilerinin gelecekte yenilikçi eğitime geçildiğinde orta bilim okulları için önemli olacağına dair olarak öğretmen ve idarecilerin görüşleri belirlenerek mevcut standartların gözden geçirilmesi sağlanmış ve bunlar Devlete bu

standartların değişim ve gelişimine dair tavsiyelerde bulunulması için kullanılmıştır. Bu anket çalışmasında araştırmacının rolü olarak aşağıdaki hususlar belirlenmiştir:

- Okul yönetiminin müfredatın oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanması süreçleri ile öğretmenler üzerinde yarattığı örgütsel olarak yönlendirilmiş etki olasılığı da anket aracılığıyla belirlenerek sonuçların ampirik olarak test edilmesine olanak sağlanacaktır.

Standartlar, okullar tarafından uygulanmakla birlikte bazı okullarda organizasyon yani sistem farklıdır. Örneğin, gymnasyumlarda (üstün zekalılarına yönelik okul) matematik ve fen bilimleri ders saatleri genel orta bilim okullarında göre fazladır. Bu sayede okullar arasında okulun amacına göre farklılık sağlanmaktadır. Buna benzer şekilde genel orta bilim okullarında öğretmen ve idacilere standartları nasıl uyguladıkları sorulduğunda, okul bazında farklı uygulamalar varsa, bunları tespit etmek ve okullardaki yenilikçi uygulamaların gerekliliği hususunda Bakanlığa geri dönüt vermek fırsat olarak değerlendirilebilir. Örneğin yenilikçi uygulamalardan biri Profil Eğitim'dir. Bakanlık, genel orta bilim okullarından bazılarını bir proje kapsamında 2002 yılında Profil Okul olarak seçmiştir. Bu okullardaki profil eğitimi gören öğrenciler, 10 ve 11. sınıflarda, sosyal-beşeri ya da matematik-fen koluna ayrılabilir. Bu okullardaki profil eğitimi gören öğrenciler, 10 ve 11. sınıflarda, sosyal-beşeri ya da matematik-fen koluna ayrılabilir.

BÖLÜM IV

ANALİZ VE BULGULAR

IV.1. Verilerin Analizi

Kazakistan'ın Almaata şehri genel orta bilim okullarında görevli olan öğretmen ve idarecilerin, çevrim içi olarak Google Anket aracılığı ile Eğitim Sürecinin Organizasyonu Anketine verdikleri yanıtlar excel dosyası olarak kaydedilmiştir. Anket uygulama süreci esnasında COVID 19 salgını olduğundan katılımcılara yüz yüze anket uygulama yöntemi mümkün olmadığından, bu yöntem yerine çevrim içi olarak anket uygulaması tercih edilmiştir. Bu excel dosyası daha sonra IBM SPSS Statistics 24 paket programı ile açılarak verilere ait çözümlenmeler yapılmıştır. Katılımcıların anketin birinci ve ikinci bölümlerindeki sorulara verdikleri yanıtlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Anketin ilk bölümünü için veriler betimsel istatistikten yararlanılarak frekans tabloları görsel hale getirilmiştir. İkinci bölüm için ise sorulan sorularda her bir değerlendirme kriterinin kaç kişi tarafından birinci öncelikle değerlendirildiği bulunarak oluşturulan tablolarda sıklık (f, frekans) ve yüzde (%) değerleri belirtilmiştir. Veri analizlerinde son olarak çapraz tablolar aracılığı ile ilk bölümde yer alan kişisel bilgi değişkenleri ile ikinci bölümde yer alan eğitim sürecinin düzenleyici ve metodolojik destek unsurları; ders planı geliştirmede kullanılan kaynaklar; ders programının değişen kısmını geliştirirken kullanılan kaynaklar; eğitim standardının uygulanmasında kullanılan metodolojik destek kaynakları değişkenleri aynı tabloda gösterilmiştir. Bu suretle katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim, kıdem, kurumdaki kıdem, görev ve

idari görev durumlarının standartların uygulanmasına yönelik faktörlerin önceliğine yönelik görüşleri ile ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.

IV.2. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, değişken bazında değerlendirmelere (frekans tablosu) ve değişkenler arası karşılaştırmalara (crosstable, çapraz tablo) yer verilecektir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sıklık	Yüzde %	Geçerli Yüzde %	Toplam Yüzde %
Kadın	154	74,4	74,4	74,4
Erek	53	25,6	25,6	100
Toplam	207	100	100	

Katılımcıların cinsiyetlerine dair veriler Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’ye göre anketi yanıtlayan kadın katılımcıların sayısı (%74,4) erkek katılımcılardan fazladır (%25,6).

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Sıklık	Yüzde %	Geçerli Yüzde %	Toplam Yüzde %
31-40	54	26,1	26,1	26,1
41-50	76	36,7	36,7	62,8
51 ve üzeri	41	19,8	19,8	82,6
22-30	36	17,4	17,4	100,0

Katılımcıların yaş grupları Tablo 3’de görülmektedir. Tablo 3’e göre en kalabalık katılımcı grubu %36,7 ile 41-50 yaş grubudur. Bunu %26,1 ile 31-40 yaş aralığı katılımcı grubu izlemektedir. 51 ve üzeri

yaş aralığındaki katılımcıların oranı %19,8'dir. En az katılımcı grubu ise %17,4 ile 22-30 yaş aralığıdır.

Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lisans	118	57,0	57,0	57,0
Yüksek lisans	84	40,6	40,6	97,6
Doktora	5	2,4	2,4	100,0

Katılımcıların eğitim durumları Tablo 4'te görülmektedir. Tablo 4'e göre katılımcıların çoğunluğu (%57,0) lisans mezunudur. Bunu yüksek lisans mezunu (%40,6) katılımcılar takip etmektedir. Doktora mezunu katılımcıların oranı %2,4 ile düşük orandadır.

Tablo 5. Katılımcıların Öğretmenlikteki Kıdem Yılına Göre Dağılımı

Öğretmenlikte Kıdem Yılı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1-5 yıl	23	11,1	11,1	11,1
6-10 yıl	34	16,4	16,4	27,5
11-20 yıl	81	39,1	39,1	66,7
21 ve üzeri	69	33,3	33,3	100,0

Katılımcıların öğretmenlikteki kıdem durumları Tablo 5'te görülmektedir. Tablo 5'e göre çoğunluk 11-20 yıllık kıdemdeki (%39,1) katılımcılardır. Bunu sırayla 21 ve üzeri (%33,3), 6-10 yıl (%16,4) ve 1-5 yıl (%11,1) izlemektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Genel Kıdem Yılına Göre Dağılımı

Genel Kıdem Yılı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1-5 yıl	40	19,3	19,3	19,3
6-10 yıl	56	27,1	27,1	46,4
11-20 yıl	61	29,5	29,5	75,8
21 ve üzeri	50	24,2	24,2	100,0

Katılımcıların genel kıdem durumları Tablo 6’da görülmektedir. Tablo 6’ya göre çoğunluk 11-20 yıllık kıdemdeki (%29,5) katılımcılardır. Bunu sırayla 6-10 yıl (%27,1), 21 ve üzeri (%24,2), ve 1-5 yıl (%19,3) izlemektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı

Görev	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Yüksek Lisans Mezunu Öğretmen	12	5,8	5,8	5,8
Doktora Mezunu Öğretmen	1	5	5	5
Öğretmen	161	77,8	77,8	78,3
Müdür	15	7,2	7,2	85,5
Müdür yardımcısı	18	8,7	8,7	94,2

Katılımcıların görevlerine göre dağılımları Tablo 7’de görülmektedir. Tablo 7’ye göre çoğunluk öğretmenlerdir (%77,8). Bunu sırayla müdür yardımcısı (%8,7), müdürler (%7,2), yüksek lisans mezunu öğretmenler (%5,8) izlemektedir. Doktora mezunu öğretmenler oranca en az (%5,0) olan gruptur.

Tablo 8. Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama

Eğitim Sürecini Düzenleyen Unsurlar	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Derslik	32	15,5	15,5	15,5
Ders standartları	44	21,3	21,3	36,7
Ders planı	67	32,4	32,4	69,1
Program	22	10,6	10,6	79,7
Kitap	42	20,3	20,3	20,30

Katılımcıların eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını sıralama durumları Tablo 8’de görülmektedir. Tablo 8’e göre ders planı en çok (%32,4) bahsedilen düzenleyici unsurdur. Bunu sırayla ders standartları (%21,3), kitap (%20,3), derslik (%15,5) izlemektedir. Program ise oranca en az (%10,6) bahsedilen unsurdur.

Tablo 9. Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Eğitim yetkilerinin talimatları	91	44,0	44,0	44,0
Ders konuları için devlet standartları	82	39,6	39,6	83,6
Temel ders planı	3	1,4	1,4	85,0
Örnek ders planı	28	13,5	13,5	98,6
Ders programları	3	1,4	1,4	1,4

Katılımcıların bir ders planı geliştirmenin temelini sıralama durumları Tablo 9’da görülmektedir. Tablo 9’a göre eğitim yetkilerinin talimatları en çok (%44,0) bahsedilen temeldir. Bunu sırayla devlet standartları (%39,6), örnek ders planı (%13,5) izlemektedir. Temel ders planı ve ders programları ise oranca en az (%1,4) bahsedilen temeldir.

Tablo 10. Eğitim Kurmunda 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Ders Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Kaynaklar

Dikkate Alınan Kaynaklar	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
İdari makamların talimatları	45	21,7	21,7	21,7
Katılımcıların ilgi alanları	45	21,7	21,7	43,5
Ebeveyn tavsiyeleri	92	44,4	44,4	87,9
Paydaş tavsiyeleri	9	4,3	4,3	92,3
Doktora mezunu öğretmenlerin imkanları	16	7,7	7,7	7,7

Katılımcıların ders programını geliştirirken dikkate aldığı kaynaklarla ilgili durum Tablo 10’da görülmektedir. Tablo 10’a göre ebeveyn tavsiyeleri en çok (%44,4) dikkate alınan kaynaktır. İkinci sırada %21,7 ile idari makamların talimatları ile katılımcıların ilgi alanları gelmektedir. Doktora mezunu öğretmenlerin imkanları (%7,7) üçüncü sırada belirtilen kaynaktır. Paydaş tavsiyeleri oranca en az (%4,3) bahsedilen kaynaktır.

Tablo 11. Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Metodolojik Destek Kaynakları	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kişisel gelişim	7	3,4	3,4	3,4
Mesleki gelişim	35	16,9	16,9	20,3
Yönetim kurulu	25	12,1	12,1	32,4
Okul kütüphanesi	107	51,7	51,7	84,1
Diğer	33	15,9	15,9	15,9

Katılımcıların eğitim standartlarını uygularken kullandığı metodolojik destek kaynakları durum Tablo 11’de görülmektedir. Tablo 11’e göre okulun kütüphane bölümü en çok (%44,4) metodolojik destek alınan kaynaktır. Bunu mesleki gelişim (%16,9) izlemektedir. Diğer faktörler (%15,9) üçüncü sırada gelmektedir. Yönetim kurulu %12,1’lik oranla dördüncü sıradadır. Kişisel gelişim ise oranca en az (%3,4) bahsedilen kaynaktır.

Tablo 12. Katılımcıların İdari Görevlerine Göre Dağılımları

İdari Görev	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
İdari Görevi Olmayanlar	121	58,5	58,5	58,5
İdari Görevi Olanlar	86	41,5	41,5	41,5
Toplam	207	100,0	100,0	100,0

Katılımcıların idari görev durumları Tablo 12’de görülmektedir. Tablo 12’ye göre idari görevi bulunmayanlar (%58,5), görevi olanlardan (%41,5) fazladır.

Tablo 13. Cinsiyete Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama

Cinsiyete Göre Eğitim Süreci	Derslik	Ders Standartları	Ders Planı	Ders Programı	Kitap	Toplam
Kadın	26	32	52	15	29	154
Erkek	6	12	15	7	13	53
Toplam	32	44	67	22	42	207

Katılımcıların cinsiyetlerine göre eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 13’de

görülmektedir. Tablo 13'e göre kadın katılımcılar eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını önem sırasına göre ders planı (f=52), ders standartları (f=32), kitap (f=29), derslik (f=26) ve program (f=15) olarak sıralandırmaktadır. Erkek katılımcılar ise eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını önem sırasına göre ders planı (f=15), kitap (f=13), ders standartları (f=12), program (f=7) ve derslik (f=6) olarak sıralandırmaktadır. Tablo 13 katılımcıların cinsiyet farkı gözetmeden ders planını önemli bulduklarını, ikincil olarak ders standartlarını ve daha sonra kitap unsurunu önemli bulduklarını, derslik ve program unsurlarının en az önemde olduğunu özellikle erkek katılımcıların program ve derslik unsurlarına daha az önem verdiklerini göstermektedir.

Tablo 14. Cinsiyete Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Cinsiyete Göre Ders Planı	Eğitim yetkililerinin talimatları	Ders konuları için devlet standartları	Temel ders planı	Örnek ders planı	Ders programı	Toplam
Kadın	71	60	2	18	3	154
Erkek	20	22	1	10	0	53
Toplam	91	82	3	28	3	207

Katılımcıların cinsiyetlerine göre kuruma uygun ders planı geliştirmenin temelini sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 14'de görülmektedir. Tablo 14'e göre kadın katılımcılar kuruma uygun ders planı geliştirmenin temelini önem sırasına göre eğitim yetkililerinin talimatları (f=71), ders konuları için devlet standartları (f=60), örnek ders planı (f=18), ders programı (f=3) ve temel ders planı (f=2) olarak sıralandırmaktadır. Erkek katılımcılar ise kuruma uygun ders planı

geliştirmenin temelini önem sırasına göre ders konuları için devlet standartları (f=22), eğitim yetkililerinin talimatları (f=20), örnek ders planı (f=10) ve temel ders planı (f=1) olarak sıralandırırken ders programlarına herhangi bir önem atfetmemişlerdir (f=0). Tablo 14 aynı zamanda her iki cinsiyetteki katılımcıların eğitim yetkililerinin talimatları ve ders konuları için devlet standartlarını çok önemli, örnek ders planını önemli bulduklarını göstermektedir. Her iki grup için ders programları ve temel ders planı diğerleri kadar önemli bulunmamaktadır.

Tablo 15. Eğitim Kurumunda 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Cinsiyete Göre Dikkate Alınan Unsurlar

Cinsiyet e Göre Müfredat	İdari Makamların Talimatları	İlgi Alanları	Ebeveyn Tavsiyeleri	Paydaş Tavsiyeleri	Doktora Mezunu Öğretmenlerin İmkanları	Toplam
Kadın	32	38	62	8	14	154
Erkek	13	7	30	1	2	53
Toplam	45	45	92	9	16	207

Katılımcıların cinsiyetlerine göre müfredat programını geliştirirken dikkate alınan unsurları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 15’de görülmektedir. Tablo 15’e göre kadın katılımcılar, müfredat programını geliştirirken dikkate alınan unsurları önem sırasına göre ebeveyn tavsiyeleri (f=62), katılımcıların ilgi alanları (f=38), idari makamlarının talimatları (f=32), doktora mezunu öğretmenlerin imkanları (f=14) ve paydaş tavsiyeleri (f=8) olarak sıralandırmaktadır. Erkek katılımcılar ise müfredat programını geliştirirken dikkate alınan unsurları önem sırasına göre; ebeveyn

tavsiyeleri (f=30), idari makamlarının talimatları (f=13), katılımcıların ilgi alanları (f=7), doktora mezunu öğretmenlerin imkanları (f=2) ve paydaş tavsiyeleri (f=1) olarak sıralandırırken ders programlarına herhangi bir önem atfetmemişlerdir (f=0). Tablo 15 aynı zamanda her iki cinsiyet grubunun da müfredat programını geliştirirken ebeveyn tavsiyelerini ilk sırada dikkate aldıklarını göstermektedir. Buna karşılık kadın katılımcılar ilgi alanlarını ve idari makamlarının talimatlarını ikinci sırada önemli bulurken, erkek katılımcılar sadece idari makamların emirlerini ikinci sırada dikkate almaktadır. Doktora mezunu öğretmenlerin imkanları ile paydaş tavsiyeleri yine her iki cinsiyet grubu için daha az önem taşımaktadır.

Tablo 16. Cinsiyete Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Cinsiyete Göre Metodolojik Destek Kaynakları	Kişisel Gelişim	Mesleki Gelişim	Yönetim Kurulu	Okul Kütüphanesi	Diğer	Toplam
Kadın	4	24	20	85	21	154
Erkek	3	11	5	22	12	53
Toplam	7	35	25	107	33	207

Katılımcıların cinsiyetlerine göre eğitim standartlarını uygularken kullandıkları metodolojik destek kaynaklarını sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 16’da sunulmaktadır. Tablo 16’ya göre kadın katılımcılar eğitim standartlarının uygulanmasında yararlandıkları metodolojik destek kaynaklarını önem sırasına göre okul kütüphanesi (f=85), mesleki gelişim (f=24), diğer (f=21), yönetim kurulu (f=20) ve kişisel gelişim (f=4) olarak sıralandırmaktadır. Erkek katılımcılar ise

eğitim standartlarının uygulanmasında yararlandıkları metodolojik destek kaynaklarını önem sırasına göre; okul kütüphanesi (f=22), diğer (f=12), mesleki gelişim (f=11), yönetim kurulu (f=5) ve kişisel gelişim (f=3) olarak sıralamaktadır. Tablo 16'ya göre, aynı zamanda her iki cinsiyet grubu da eğitim standartlarının uygulanmasında yararlandıkları metodolojik destek kaynaklarının öncelikli olarak okul kütüphanesi olduğunu, mesleki gelişim ve diğer kaynakların ikinci sırada geldiğini belirtmektedir. Kadın katılımcıların eğitim standartlarını uygularken kullandıkları metodolojik destek kaynaklarından olan yönetim kurulu erkek katılımcılar için son sırada bahsedilmiştir. Her iki cinsiyet grubu için de eğitim standartlarını uygularken en az kullanılan metodolojik destek kaynağı kişisel gelişimdir.

Tablo 17. Yaş Gruplarına Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama

Yaş Gruplarına Göre Eğitim Süreci	Derslik	Ders Standartları	Ders Planı	Program	Kitap	Toplam
31-40	13	7	15	10	9	54
41-50	9	21	28	6	12	76
51 ve üzeri	4	8	16	2	11	41
22-30	6	8	8	4	10	36
Toplam	32	44	67	22	42	207

Katılımcıların yaş gruplarına göre eğitim sürecinin düzenleyici unsurları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 17'de görülmektedir. Tablo 17'ye göre 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki katılımcılar, eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını sıralamalarında ders planına ilk sırada yer vermektedir. 22-30 yaş grubundaki

katılımcılarının eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını sıralamalarında ilk sırada kitap bulunmaktadır. 31-40 yaş grubu için derslik; 41-50 yaş grubu için ders standartları ders planı kadar önemlidir. 51 ve üzeri katılımcılar için ders planı ve kitap unsurları; 22-30 yaş grubundaki katılımcılar için kitap, ders standartları ve ders planı önem sıralamasında başta gelmektedir. 31-40 yaş grubundaki katılımcılar için program, kitap ve ders standartlarının daha az önemli olduğu görülmektedir. 41-50, 51 ve üzeri ve 22-30 yaş grubundakiler için derslik ve programın daha az önemli olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Yaş Gruplarına Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Yaş Gruplarına Göre Ders Planı	Eğitim Yetkililerinin Talimatları	Ders Konuları İçin Devlet Standartları	Temel Ders Planı	Örnek Ders Planı	Ders Programları	Toplam
31-40	22	23	1	8	0	54
41-50	35	27	1	10	3	76
51 ve üzeri	18	18	0	5	0	41
22-30	16	14	1	5	0	36
Toplam	91	82	3	28	3	207

Katılımcıların yaş gruplarına göre kurum için uygun bir ders planı geliştirmenin temeline yönelik sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 18’de görülmektedir. Tablo 18’e göre 31-40, 51 ve üstü ve 22-30 yaş gruplarındaki katılımcılar kurum için uygun bir ders planı geliştirmenin temeline yönelik sıralamalarında eğitim yetkililerinin talimatlarına ve ders konuları için devlet standartlarına ilk sırada yer vermektedir. 41-50 yaş grubundakiler ise eğitim yetkililerinin

talimatları, ders konuları için devlet standartlarından daha ön plandadır. Tüm gruplarda örnek ders planı ikinci sırada gelmektedir. Temel ders planı ile ders programları sıralamda sonlardadır.

Tablo 19. Yaş Gruplarına Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar

Yaş Gruplarına Göre Müfredat	İdari Makamların Talimatları	İlgi alanları	Ebeveyn tavsiyeleri	Paydaş Tavsiyeleri	Doktora mezunu Öğretmenlerin İmkanları	Toplam
31-40	7	13	26	0	8	54
41-50	17	14	32	8	5	76
51 ve üzeri	14	10	16	0	1	41
22-30	7	8	18	1	2	36
Toplam	45	45	92	9	16	207

Katılımcıların yaş gruplarına göre müfredat programını geliştirirken dikkate alınan hususlarla ilgili sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 19’da görülmektedir. Tablo 19’a göre ebeveyn tavsiyeleri tüm yaş grupları için müfredat programını geliştirmede dikkate alınan unsurdur. 41-50, 51 ve üstü ile 22-30 yaş grubundaki katılımcılar için idari makamların talimatları ve katılımcıların ilgi alanları ikinci sırada dikkate alınan unsurdur. 31-40 yaş grubu için ise idari makamların talimatları ile doktora mezunu öğretmenlerin imkanları ikinci sırada önem taşımaktadır. 41-50 ile 22-30 yaş gruplarındaki katılımcılar için paydaş tavsiyeleri ile doktora mezunu öğretmenlerin imkanları öncelik taşımamaktadır.

Tablo 20. Yaş Gruplarına Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Yaş Gruplarına Göre Metodolojik Destek Kaynakları	Kişisel gelişim	Mesleki gelişim	Yönetim kurulu	Okul kütüphanesi	Diğer	Toplam
31-40	2	11	5	26	10	54
41-50	3	14	7	37	15	76
51 ve üzeri	0	5	7	25	4	41
22-30	2	5	6	19	4	36
Toplam	7	35	25	107	33	207

Katılımcıların yaş gruplarına göre eğitim standartlarının uygulanmasındaki metodolojik destek kaynakları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 20’de görülmektedir. Tablo 20’ye göre okul kütüphanesi tüm yaş grupları için eğitim standartlarının uygulanmasında kullanılan ana metodolojik destek kaynağıdır. 31-40 ile 41-50 yaş grubundaki katılımcılar için mesleki gelişim ve diğer unsurlar eğitim standartlarının uygulanmasında kullanılan ikincil metodolojik destek kaynağıdır. 51 ve üstü ile 22-30 yaş grubundaki katılımcılar bu ikincil kaynaklar yanında yönetim kurulundan da destek almaktadır. Kişisel gelişim tüm yaş grupları için en az yararlanılan ya da hiç yararlanılmayan metodolojik destek kaynağıdır.

Tablo 21. Eğitim Durumuna Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama

Eğitim Durumuna Göre Eğitim Süreci	Derslik	Ders Standartları	Ders Planı	Program	Kitap	Toplam
Lisans	18	29	38	11	22	118
Yüksek lisans	12	15	28	9	20	84
Doktora	2	0	1	2	0	5
Toplam	32	44	67	22	42	207

Katılımcıların eğitim durumlarına göre eğitim standartlarının düzenleyici unsurlarını sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 21’de görülmektedir. Tablo 21’e göre ders planı lisans ve yüksek lisans mezunu katılımcılar için en önemli eğitim sürecini düzenleyici unsurdur. Doktora mezunu katılımcılar için derslik ve program, eğitim standartlarının düzenleyici unsurları sıralamasında ilk sırada gelmektedir. Lisans mezunu katılımcıları için ders standartları, yüksek lisans mezunu katılımcılar için kitap, ikinci sırada gelen eğitim standardı düzenleyici unsurdur. Lisans mezunu katılımcıları için kitap, yüksek lisans mezunu katılımcılar için ders standartları, üçüncü sırada gelen eğitim standardı düzenleyici unsurdur. Hem lisans hem de yüksek lisans mezunu katılımcılar için dördüncü sırada derslik, beşinci sırada ise program, eğitim standardı düzenleyici unsuru olarak sıralamada yer almaktadır. Doktora mezunu katılımcılar için ders standartları ve kitap, eğitim standardı düzenleyici unsuru olarak sıralamasında yer almamaktadır.

Tablo 22. Eğitim Durumuna Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Eğitim Durumuna Göre Ders Planı	Eğitim yetkililerinin talimatları	Ders konuları için devlet standartları	Temel ders planı	Örnek ders planı	Ders programları
Lisans	53	46	1	16	2
Yüksek lisans	36	33	2	12	1
Doktora	2	3	0	0	0
Toplam	91	82	3	28	3

Katılımcıların eğitim durumlarına göre kurum için çalışan bir ders planı geliştirmenin temeli sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 22’de görülmektedir. Tablo 22’ye göre eğitim yetkililerin emirleri ile ders konuları için devlet standartları eğitim durumu farketmeksizin tüm katılımcılar için en önemli unsurlardır. Örnek ders planı hem lisans hem de yüksek lisans mezunu katılımcıların kurum için çalışan bir ders planı geliştirmede kullandıkları ikinci sırada gelen bir temel iken doktora mezunu katılımcılar için değildir.

Tablo 23. Eğitim Durumuna Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar

Eğitim Durumuna Göre Müfredat	İdari Makamların Talimatları	İlgi Alanları	Ebeveyn Tavsiyeleri	Paydaş Tavsiyeleri	Doktora Mezunu Öğretmenlerin İmkanları
Lisans	27	24	49	5	13
Yüksek lisans	18	20	39	4	3
Doktora	0	1	4	0	0
Toplam	45	45	92	9	16

Katılımcıların eğitim durumlarına göre müfredat programını geliştirirken dikkate alınan unsurlarla ilgili sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 23’de görülmektedir. Tablo 23’e göre ebeveyn tavsiyeleri eğitim durumu farketmeksizin tüm katılımcılar için en önemli unsurdur. Yürütme makamının emirleri ile katılımcıların ilgi alanları hem lisans hem de yüksek lisans mezunu katılımcıların çalışma programının değişken kısmını geliştirmede dikkate aldıkları diğer unsurlardır. Lisans mezunu katılımcıların sıralamasında doktora mezunu öğretmenlerin imkanları üçüncü; paydaş tavsiyeleri dördüncü sırada yer almaktadır. Yüksek lisans mezunu katılımcılar için ise bu faktörler (paydaş tavsiyeleri ve doktora mezunu öğretmenlerin imkanları) aynı önemdedir. Doktora mezunu katılımcılar için katılımcıların ilgi alanları daha az önem taşırken, yürütme makamlarının emirleri ve paydaş tavsiyeleri sıralama dışı kalmıştır.

Tablo 24. Eğitim Durumuna Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Eğitim Durumuna Metodolojik Destek Kaynakları	Kişisel Gelişim	Mesleki Gelişim	Yönetim Kurulu	Okul Kütüphanesi	Diğer
Lisans	2	19	15	65	17
Yüksek lisans	4	15	10	40	15
Doktora	1	1	0	2	1
Toplam	7	35	25	107	33

Katılımcıların eğitim durumlarına göre eğitim standartlarını uygulamanın metodolojik destek kaynakları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 24’te görülmektedir. Tablo 24’e göre okulun kütüphanesi eğitim durumu farketmeksizin tüm katılımcılar için en

önemli unsurdur. Mesleki gelişim ile diğer unsurlar hem lisans hem de yüksek lisans mezunu katılımcıların ikinci sırada belirttikleri eğitim standartlarını uygulamanın metodolojik destek kaynaklarıdır. Doktora mezunu katılımcılara kişisel gelişim unsuru da katılmıştır. Kişisel gelişim lisans ve yüksek lisans mezunu katılımcılar için daha az öncelik taşıyan metodolojik destek kaynağıdır. Doktora öğrencileri için yönetim kurulu eğitim standartlarını uygulamanın metodolojik destek kaynağı olarak gösterilmemiştir.

Tablo 25. Kıdem Yılına Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama

Kıdem Yılına Göre Eğitim Süreci	Derslik	Ders Standartları	Ders Planı	Program	Kitap	Toplam
1-5 yıl	6	6	3	2	6	23
6-10 yıl	5	4	10	9	6	34
11-20 yıl	16	20	24	7	14	81
21 veya üzeri	5	14	30	4	16	69
Toplam	32	44	67	22	42	207

Katılımcıların kıdem durumlarına göre eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 25'te görülmektedir. Tablo 25'e göre 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar derslik, ders standartları ve kitap unsurlarını ilk sırada, ders planı ve programı ikinci sırada göstermektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar eğitim sürecinin düzenleyici unsurları olarak ders planı ve programı birinci sırada; kitap, derslik ve ders standartlarını ise ikinci sırada belirtmektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip ders planı ve ders standartlarını birinci; derslik ve kitabı ikinci, programı ise üçüncü

sırada belirtmektedir. En az 21 yıl kıdeme sahip katılımcılar ders planı birinci; kitap ve ders standartları ikinci, derslik ve programı ise üçüncü sıraya yerleştirmektedir.

Tablo 26. Kıdem Yılına Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Kıdem Yılına Göre Ders Planı	Eğitim Yetkililerinin Talimatları	Ders Konuları İçin Devlet Standartları	Temel Ders Planı	Örnek Ders Planı	Ders Programları	Toplam
1-5 yıl	7	12	1	3	0	23
6-10 yıl	16	13	0	5	0	34
11-20 yıl	35	32	2	10	2	81
21 veya üzeri	33	25	0	10	1	69
Toplam	91	82	3	28	3	207

Katılımcıların kıdem durumlarına göre kurum için çalışan bir ders planı geliştirmenin temeli sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 26’da görülmektedir. Tablo 26’ya göre 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar ders konuları için devlet standartlarını ilk sırada, eğitim yetkililerinin talimatlarını ikinci sırada; örnek ders planı ve temel ders planını üçüncü sırada göstermektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar eğitim yetkililerinin talimatlarını birinci sırada; ders konuları için devlet standartlarını ikinci sırada; örnek ders planını ise üçüncü sırada belirtmektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar eğitim yetkililerinin emirleri ile ders konuları için devlet standartlarını birinci sırada; örnek ders planını ikinci sırada; temel ders planı ile ders programlarını üçüncü sırada belirtmektedir. En az 21 yıl kıdeme sahip katılımcılar ise eğitim

yetkililerinin emirleri ile ders konuları için devlet standartlarını birinci sırada; örnek ders planını ikinci sırada; ders programlarını ise üçüncü sırada belirtmektedir. Ders programları 1-5 yıl; ders programları ve temel ders planı 6-10 yıl; temel ders planı 21 ve üzeri kıdemdeki katılımcılar için kurum için çalışan bir ders planı geliştirmede kullanılmamaktadır.

Tablo 27. Kıdem Yılına Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar

Kıdem Yılına Göre Müfredat Programı	Yürütme Makamlarının Talimatları	Katılımcıların İlgili Alanları	Ebeveyn Tavsiyeleri	Paydaş Tavsiyeleri	Doktora Mezunu Öğretmenlerin İmkanları	Toplam
1-5 yıl	6	2	12	1	2	23
6-10 yıl	5	9	17	0	3	34
11-20 yıl	14	16	38	5	8	81
21 veya üzeri	20	18	25	3	3	69
Toplam	45	45	92	9	16	207

Katılımcıların kıdem durumlarına göre müfredat programını geliştirirken dikkate alınan unsurları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 27’de görülmektedir. Tablo 27’ye göre ebeveyn tavsiyeleri tüm kıdem seviyeleri için ilk sırada dikkate alınan unsurdur. Kıdemi 1-5 yıl arasında değişen katılımcılar, yürütme makamlarının emirlerini; kıdemi 6-10 yıl arasında değişen katılımcılar ise katılımcıların ilgi alanlarını ikinci sırada dikkate almaktadır. 11-20 ve en az 21 yıl kıdeme sahip katılımcılar için katılımcıların ilgi alanları ile yürütme makamlarının emirleri ikinci sırada dikkate alınmaktadır. Kıdemi 1-5 yıl arasında değişen katılımcılar, katılımcıların ilgi alanları, doktora mezunu öğretmenlerin imkanlarını ve paydaş tavsiyelerini üçüncü sırada dikkate almaktadır. Kıdemi 6-10 yıl arasında değişen katılımcılar ise

yürütme makamlarının emirleri ile doktora mezunu öğretmenlerin imkanlarını üçüncü sırada dikkate alırken paydaş tavsiyelerine dikkate almamaktadır. Kıdemi 11-20 yıl ya da en az 21 yıl olan katılımcılar doktora mezunu öğretmenlerin imkanlarını ve paydaş tavsiyelerini üçüncü sırada dikkate almaktadır.

Tablo 28. Kıdem Yılına Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Kıdem Yılına Göre Metodolojik Destek Kaynakları	Kişisel Gelişim	Mesleki Gelişim	Yönetim Kurulu	Okulun Kütüphanesi	Diğer	Toplam
1-5 yıl	1	2	4	13	3	23
6-10 yıl	2	8	5	16	3	34
11-20 yıl	4	13	6	41	17	81
21 veya üzeri	0	12	10	37	10	69
Toplam	7	35	25	107	33	207

Katılımcıların kıdem durumlarına göre eğitim standartlarının uygulanması metodolojik destek kaynakları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 28’de görülmektedir. Tablo 28’e göre okulun kütüphane bölümü tüm kıdem gruplarında eğitim standartlarını uygularken en çok işe koşulan metodolojik destek kaynağıdır. Kıdemi 6-10 yıl olan katılımcılar mesleki gelişim; 11-20 yıl olan katılımcılar ise diğer unsurların eğitim standartlarının uygulanması sırasında kullandıkları ikincil metodolojik destek kaynağı olarak belirtmektedir. Benzer şekilde kıdemi 21 ve üzeri yıl olan katılımcılar ise mesleki gelişim, yönetim kurulu ve diğer unsurların eğitim standartlarının uygulanmasında metodolojik destek kaynakları arasında ikinci sırada

göstermektedir. Eğitim standartlarının uygulanması metodolojik destek kaynakları sıralamasında üçüncü sırada kıdemi 6-10 yıl olan katılımcılar için yönetim kurulu, diğer ve kişisel gelişim unsurları; kıdemi 11-20 yıl olan katılımcılar için yönetim kurulu ve kişisel gelişim gelmektedir. Kıdemi en az 21 yıl olan katılımcılar için kişisel gelişim eğitim standartlarını uygularken kullanılan metodolojik bir destek kaynağı değildir.

Tablo 29. Mevcut Kıdem Yılına Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Mevcut Kıdem Yılına Göre Ders Planı	Eğitim Yetkililerinin Talimatları	Ders Konuları İçin Devlet Standartları	Temel Ders Planı	Örnek Ders Planı	Ders Programları
1-5 yıl	13	21	0	6	0
6-10 yıl	29	17	2	5	3
11-20 yıl	27	23	1	10	0
21 veya üzeri	22	21	0	7	0
Toplam	91	82	3	28	3

Katılımcıların kıdem durumlarına göre kurum için çalışan bir ders planı geliştirmenin temeli sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 29'da görülmektedir. Tablo 29'a göre 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar ders konuları için devlet standartlarını ilk sırada, eğitim yetkililerinin emirlerini ikinci sırada; örnek ders planı ve temel ders planını üçüncü sırada göstermektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar eğitim yetkililerinin emirlerini birinci sırada; ders konuları için devlet standartlarını ikinci sırada; örnek ders planını ise üçüncü sırada belirtmektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar eğitim yetkililerinin emirleri ile ders konuları

için devlet standartlarını birinci sırada; örnek ders planını ikinci sırada; temel ders planı ile ders programlarını üçüncü sırada belirtmektedir. En az 21 yıl kıdeme sahip katılımcılar ise eğitim yetkililerinin emirleri ile ders konuları için devlet standartlarını birinci sırada; örnek ders planını ikinci sırada; ders programlarını ise üçüncü sırada belirtmektedir. Ders programları 1-5 yıl; ders programları ve temel ders planı 6-10 yıl; temel ders planı 21 ve üzeri kıdemdeki katılımcılar için kurum için çalışan bir ders planı geliştirmede kullanılmamaktadır.

Tablo 30. Mevcut Kıdem Yılına Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Mevcut Kıdem Yılına Göre Metodolojik Destek Kaynakları	Kişisel Gelişim	Mesleki Gelişim	Yönetim Kurulu	Okul Kütüphanesi	Diğer
1-5 yıl	2	6	7	19	6
6-10 yıl	2	10	5	29	10
11-20 yıl	2	12	6	32	9
21 veya üzeri	1	7	7	27	8
Toplam	7	35	25	107	33

Katılımcıların mevcut kıdem durumlarına göre eğitim standartlarını uygularken kullandıkları metodolojik destek kaynakları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 30'da görülmektedir. Tablo 30'a göre okulun kütüphane bölümü tüm mevcut kıdem gruplarının eğitim standartlarını uygularken ilk planda kullandığı metodolojik destek kaynağıdır. Mesleki gelişim, yönetim kurulu ve diğer unsurlar kıdemi 1-5 yıl ile en az 21 yıl olan katılımcılar için ikinci sırada kullanılan kaynaktır. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar mesleki gelişim ve diğer unsurları üçüncü sırada kullanmaktadır. Bunu yönetim kurulu unsuru

izlemektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar için mesleki gelişim üçüncü sırada kullanılan kaynaktır. Bunu diğer unsurlar ve yönetim kurulu takip etmektedir. Kişisel gelişim katılımcıların mevcut kıdemlerine göre eğitim standartlarını uygulama aşamasında en az kullandıkları metodolojik destek kaynağıdır.

Tablo 31. Göreve Göre Eğitim Sürecinin Düzenleyici Unsurlarını Sıralama

Göreve Göre Eğitim Süreci	Derslik	Ders Standartları	Ders Planı	Program	Kitap	Toplam
Doktora Mezunu Öğretmen	1	0	0	0	0	1
Öğretmen	25	38	52	17	29	161
Müdür	1	1	8	2	3	15
Müdür Yardımcısı	2	3	4	2	7	18
Yüksek Lisans Mezunu Öğretmen	3	2	3	1	3	12
Toplam	32	44	67	22	42	207

Katılımcıların görevlerine göre eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarını sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 31’de görülmektedir. Tablo 31’e göre ders planı öğretmen ve müdür katılımcılar için; kitap müdür yardımcısı katılımcılar için; derslik, ders planı, kitap ise yüksek lisans mezunu öğretmenler için eğitim sürecini düzenleyici unsurlar arasında ilk sıradadır. Ders standartları öğretmen ve yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için; kitap müdür katılımcılar için; ders planı müdür yardımcısı katılımcılar için ikinci sırada gelmektedir. Kitap ve derslik öğretmen katılımcılar için; program müdür katılımcılar için; program ise yüksek lisans mezunu katılımcılar için üçüncü sırada yer almaktadır. Program öğretmen görevindeki katılımcılar için; derslik ve ders standartları müdür

görevindeki katılımcılar için; derslik ve program müdür yardımcısı görevindeki katılımcılar için dördüncü sırada gelmektedir. Doktora mezunu öğretmen katılımcılar eğitim sürecinin düzenleyicisi olarak sadece derslik unsurunu belirtmektedir.

Tablo 32. Göreve Göre Kurumla Uyumlu Bir Ders Planı Geliştirmenin Temeli

Göreve Göre Ders Planı	Eğitim Yetkilerini Talimatları	Ders Konuları İçin Devlet Standartları	Temel Ders Planı	Örnek Ders Planı	Ders Programları	Toplam
Doktora Mezunu Öğretmen	0	1	0	0	0	1
Öğretmen	79	57	3	20	2	161
Müdür	4	8	0	3	0	15
Müdür Yardımcısı	5	8	0	4	1	18
Yüksek Lisans Mezunu Öğretmen	3	8	0	1	0	12
Toplam	91	82	3	28	3	207

Katılımcıların görevlerine göre kurumu için çalışan bir ders planı geliştirmenin temeli sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 32’de görülmektedir. Tablo 32’ye göre eğitim yetkililerinin emirleri öğretmen katılımcılar için; ders konuları için devlet standartları müdür, müdür yardımcısı ve yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için kurum için çalışan bir ders planı geliştirmede ilk sırada yer almaktadır. Eğitim yetkililerinin emirleri ile örnek ders planı müdür, müdür yardımcısı ve yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için kurum için çalışan bir ders

planı geliştirmede ikinci sırada gelmektedir. Ders konuları için devlet standartları ve örnek ders planı öğretmen katılımcılar için ders planı geliştirmede ikinci ve üçüncü sırada gelen unsurlardır. Doktora mezunu öğretmen katılımcılar kurum için çalışan bir ders planı geliştirmede sadece ders konuları için devlet standartlarını belirtmektedir. Temel ders planı ve ders programları da müdür, müdür yardımcısı ve yüksek lisans mezunu öğretmenler tarafından kurum için çalışan bir ders planı geliştirmede kullanılmayan unsurlardır.

Tablo 33. Göreve Göre Eğitim Kurumunun 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Müfredat Programını Geliştirirken Dikkate Alınan Unsurlar

Göreve Göre Müfredat	Yürütme Makamlarının Talimatları	Katılımcıların İlgili Alanları	Ebeveyn Tavsiyeleri	Paydaş Tavsiyeleri	Doktora Mezunu Öğretmenlerin İmkanları	Toplam
Doktora Mezunu Öğretmen	0	0	1	0	0	1
Öğretmen	30	39	70	8	14	161
Müdür	5	3	7	0	0	15
Müdür Yardımcısı	6	2	9	0	1	18
Yüksek Lisans Mezunu Öğretmen	4	1	5	1	1	12
Toplam	45	45	92	9	16	207

Katılımcıların görevlerine göre çalışma programının değişken kısmını geliştirirken dikkate alınan unsurlar sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 33'te görülmektedir. Tablo 33'e göre ebeveyn tavsiyeleri doktora mezunu öğretmen haricindeki tüm görev grupları için 2018-19 eğitim-öğretim yılı çalışma programının değişken kısmını

geliştirirken ilk sırada dikkate alınan unsurdur. Katılımcıların ilgi alanları öğretmen katılımcılar; yürütme makamlarının emirleri müdür, müdür yardımcısı ve yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için ikinci sırada dikkate alınan unsurdur. Yürütme makamlarının emirleri öğretmen katılımcılar için; katılımcıların ilgi alanları müdür yardımcısı katılımcılar için; katılımcıların ilgi alanları, paydaş tavsiyeleri ve doktora mezunu öğretmenlerin imkanları yüksek lisans mezunu öğretmenler için üçüncü sırada dikkate alınan unsurdur. Doktora mezunu öğretmenlerin imkanları öğretmen katılımcılar; katılımcıların ilgi alanları ise müdür katılımcılar için dördüncü sırada dikkate alınan unsurdur. Yürütme makamlarının emirleri, katılımcıların ilgi alanları, paydaş tavsiyeleri ise doktora mezunu öğretmenlerce dikkate alınmamaktadır.

Tablo 34. Göreve Göre Eğitim Standartlarını Uygularken Kullanılan Metodolojik Destek Kaynakları

Göreve Göre Metodolojik Destek Kaynakları	Kişisel Gelişim	Mesleki Gelişim	Yönetim Kurulu	Okul Kütüphanesi	Diğer	Toplam
Doktora Mezunu Öğretmen	0	0	0	1	0	1
Öğretmen	6	26	20	85	24	161
Müdür	1	3	0	8	3	15
Müdür Yardımcısı	0	5	3	5	5	18
Yüksek Lisans Mezunu Öğretmen	0	1	2	8	1	12
Toplam	7	35	25	107	33	207

Katılımcıların görevlerine göre eğitim standartlarını uygularken kullandıkları metodolojik destek kaynakları sıralamalarını gösteren çapraz tablo, Tablo 34’te görülmektedir. Tablo 34’e göre okulun kütüphane bölümü öğretmen, müdür ve yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için en çok kullanılan metodolojik destek kaynağıdır. Müdür yardımcısı katılımcılar okulun kütüphane bölümü yanında mesleki gelişim ve diğer unsurları da metodolojik destekte ilk sırada kullanmaktadır. Mesleki gelişim ve diğer unsurlar öğretmen ve müdür katılımcılar için; mesleki gelişim, okulun kütüphane bölümü ve diğer unsurlar müdür yardımcısı katılımcılar için; okulun kütüphane bölümü yüksek lisans mezunu öğretmenler için ise metodolojik destekte ikinci sırada kullanılmaktadır. Yönetim kurulu öğretmen ve müdür yardımcısı katılımcılar için; mesleki gelişim ve diğer unsurlar da yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için üçüncü sırada faydalanılan metodolojik destek kaynaklarıdır. Doktora mezunu öğretmenler okulun kütüphane bölümü dışında herhangi bir metodolojik destek kaynağını seçmemişlerdir. Kişisel gelişim müdür yardımcısı ve yüksek lisans mezunu öğretmen katılımcılar için; yönetim kurulu da müdür katılımcılar için kullanılmayan bir kaynaktır.

BÖLÜM V

Tartışma

Eğitim sürecininin düzenlenmesinde iç ve dış faktörler etkili olmaktadır. Eğitim sürecini düzenleyen dış faktörler; ders planı, ders standartları, kitap, derslik ve program olarak sıralanmaktadır (Dimiyati ve Mudjiono, 2009, s. 260 ve Purwanto, 2017, s. 106 akt. Fitri, Ali, & Rosadi, 2022). İç faktörler arasında ise öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon, konsantrasyon, ders araç-gereçlerini kullanma yeteneği, öğrenme ürünlerinin kalıcılığı ve geliştirilmesi, özgüven, başarı, çalışma alışkanlıkları ve idealler yer almaktadır (Dimiyati ve Mudjiono, 2009, s. 260 ve akt. Fitri, Ali, & Rosadi, 2022). Purwanto'ya göre (2017, s. 106 akt. Fitri, Ali, & Rosadi, 2022) ise doğal ve sosyal çevre, öğretim araç-gereçleri ve yönetim dışsal etken olarak nitelendirilirken; fizyolojik (fiziksel ve beş duyu durumu) ve psikolojik (yetenek, ilgi, zeka, motivasyon ve bilişsel yetenek) faktörler içsel etmen olarak nitelendirilmektedir. Bu araştırmada eğitim sürecini düzenlemede; derslik, ders standartları, ders planı, ders programı ve ders kitabı gibi kaynaklar eğitim sürecinin düzenlenmesinde dış faktörler olarak sıralanmıştır. Araştırma bulgularına göre, ders standartları eğitim sürecinin düzenlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak standartların sadece ders bazında değil, genel eğitimde de yakalanması eğitimde kalitenin yükseltilmesi adına önemli bir rol oynamaktadır. Benzer bir durum Filipinler'deki yüksek öğrenim kurumları için geçerlidir. Guitche ve Doromal (2019), Filipinler'deki yüksek öğretim kurumlarının OBE isimli bir standardı uyguladığını rapor etmektedir. OBE, öğretmen merkezli eğitimi reddeden ve öğrenmeyi aktif bir süreç

olarak vurgulayan öğrenen merkezli bir modeli desteklemektedir (Chabeli, 2006'dan akt. Guitche & Doromal, 2019). Bu standard, öğrencileri mezun olduklarında 21. yüzyılın gerektirdiği değişimleri ve işyerlerinin bilgi, beceri ve tutum taleplerini karşılamaya hazırlamaktadır (Guitche & Doromal, 2019). OBE, sonuca dayalı (outcome-based) eğitim programı olduğundan, öğrencilerin programlarını tamandıktan sonra öğrenme çıktılarını garantilemeleri gerekmektedir (Guitche & Doromal, 2019). Bu nedenle eğitimcilerin öğrencilere ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumu kazandıracak bir müfredat tasarımları gerekmektedir (Guitche & Doromal, 2019).

Katılımcıların eğitim standartlarını uygularken kullandığı metodolojik destek kaynakları dikkate alındığında okul kütüphanesi en çok kullanılan kaynak olarak belirtilmiştir. Bunu mesleki gelişim, diğer faktörler, yönetim kurulu izlemektedir. Kendini geliştirmek oranca en az bahsedilen kaynaktır. Lovren, Pejatović ve Čairović (2020), ise sürekli mesleki gelişimin eğitimin niteliğini artırma stratejilerindedir biri olduğunu vurgulamaktadır (Lovren, Pejatović, & Čairović, 2020). Sırbistan'da akredite program sistemiyle eğitim kurumlarında çalışanların mesleki gelişimleri desteklenmektedir (Mihajlov, 2015: 213 akt. Lovren, Pejatović, & Čairović, 2020). Bu bağlamda, Kazakistan'da öğretmenlerin beş senede bir zorunlu mesleki gelişim faaliyetine katılarak almış oldukları belgelerini okula sunmaları gerekliliği yararlı bir uygulama olarak belirtilebilir.

Bu araştırmada ders programını geliştirirken dikkate alınan en önemli kaynak ebeveyn tavsiyeleri olarak belirlenmiştir. Ebeveyn tavsiyelerinin en çok dikkate alınan kaynak olarak belirlenmesi, okul-

aile işbirliğinin önemli bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Okul-aile işbirliği öğrencilerin akademik başarılarıyla birlikte, özgüvenlerinin artmasında da büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2023: 5). Ebeveyn tavsiyelerinden sonra yönetici talimatları ile katılımcıların ilgi alanları gelmektedir. Doktora mezunu öğretmenlerin imkanları üçüncü sırada belirtilmiştir. Üniversite ve kolej gibi paydaş tavsiyeleri ise neredeyse hiç kullanılmamıştır. Guitche ve Doromal (2019) okulların uyguladığı standartlarda iş dünyasının ve 21. yüzyılın gerektirdiği özelliklere sahip bireyleri yetiştirmeyi sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve tutumların yer aldığını belirtmiştir. Okulların uyguladığı eğitim standartlarına OBE'deki gibi sonuca dayalı kazanımların dahil edilmesi, eğitim kalitesinin artırılması bağlamında yararlar sağlayabilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Uzun yıllar Sovyetler Birliği'nin etkisinde kalan Kazakistan Cumhuriyeti bağımsızlığına kavuştuktan sonra, kendi yol haritasını çizmek istemiş ve bu konuda eğitim sisteminde yapmış olduğu hamleler yenilikçi uygulamalar ile kendini göstermiştir. Yenilikçi eğitim sistemi süreçleri ile Kazakistan Cumhuriyeti Sovyet Birliği döneminden kalma bir eğitim içeriğini değil, kendi özgür ve modern eğitim sistemi süreçlerini standartlaştırmayı hedeflemektedir. Çünkü bağımsızlığını sürdürebilmeyi ancak kaliteli eğitim ile sağlayabileceğinin bilincindedir. Böyle bir eğitimin sağlanabilmesinde eğitim sürecini düzenleyen içsel (psikolojik) ve dışsal faktörler büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmada eğitim sürecini düzenleyen dışsal faktörler (derslik, ders standartları, ders planı, program ve kitap) içinde ders planı, ders standardı ve kitabın, eğitim sürecini

düzenlemede derslik ve program unsurlarından daha öncelikli olduğu tespit edilmiştir. Yaş grubu açısından bakıldığında, 31-40 ve 41-50 yaş aralığında olan katılımcılar için eğitim sürecinin düzenleyici unsurlarından ders planı ilk sırada yer alırken, 22-30 yaş grubun için ise ilk sırada kitap bulunmaktadır. Dışsal faktörlerle ilişkili olan bu çalışmadan sonraki çalışmalarda; yetenek, ilgi, zeka, motivasyon ve bilişsel yetenek gibi içsel faktörler de araştırılabilir.

Yapılan araştırmada, kurumla uyumlu bir ders planı geliştirmenin temelinin öncelikli olarak eğitim yetkililerinin talimatlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tespit Kazakistanlı idareci ve öğretmenlerin, bağımsız ve özerk bir eğitim yerine kapalı Sovyet eğitim sisteminin etkisi altında olduğunu göstermektedir. Oysa sadece talimatla değil, öğretmenler ve idarenin görüşlerini açık bir şekilde dile getirdiği, ademimerkeziyetçi yönetim anlayışıyla ders planının geliştirilmesi, eğitim adına daha yararlı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca ileriki çalışmalarda da mevcut ders programını geliştirirken kullanılan kaynak olarak iş dünyası tavsiyelerinin de eklenmesi tavsiye edilmektedir. Sovyetler Birliği etkisinden bağımsız bir eğitim sistemi, ancak Kazakistan Cumhuriyeti eğitim sisteminde yapılacak yenilikçi uygulamalar ile gerçekleştirilebilecektir. Böyle bir amaç doğrultusunda yapılan araştırmaya katkı sağlamak bağlamında, aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Günümüzde insan kaynağının kalitesini artırma gereksinimi, eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasına bağlı bulunmaktadır.

Bu bağlamda bağımsız, açık, bireysel eğitim seçenekleri sunan, kişi odaklı eğitim sürecinin temel alınması tavsiye edilmektedir.

- Yenilikçi süreç yönetiminin teori ve pratiğinin temeli olarak kişi odaklı eğitim sürecinin Kazakistan'da tüm okullarda yapılandırılması, bir koşul olarak uygulanabilir.
- Eski yönetim anlayışı ile mevcut okul sistemlerinin istikrarlı işleyişlerini sağlamaya çalışmak yerine, okul yönetiminin her kademesinde ademi merkezîyetçiliğin uygulanması, eğitimde yararlı sonuçlar alınmasına katkıda bulunabilecektir.
- Modern gelişim koşullarında, eğitim sisteminde yenilikçiliğe duyulan ihtiyaç nedeniyle, devlet eğitim standartlarının uygulanmasına yönelik olarak ve okul yönetiminin bir hedefi olarak yenilikçi eğitim süreçlerinin dikkate alınması tavsiye edilmektedir.
- Kazakistan'da genel eğitimde standartlaştırma ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesi süreçlerinin karşılıklı olarak ele alınıp hedefler sistemi olarak belirlenmesi, eğitimde istenen sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olabilecektir.
- Eğitimde yenilikçi süreçler; yerli okul eğitiminin hedef, içerik ve prosedürel taraflarını değiştirme noktasında eğitim sisteminin temel bir bileşeni olarak ele alınabilir.
- Kaliteli okul eğitiminin örgütlenmesi; sadece öğrencilerin belirli bir eğitim seviyesine ulaşmasına değil, aynı zamanda eğitim ortamının dış ve iç faktörlerine de bağlı bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için öğrencinin bilişsel aktivitesini, kendi gelişimini şekillendirmeyi amaçlayan yeni formların,

yöntemlerin, eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi; öğretmenin üretken faaliyetlerinin organizasyonu; okulun açık bir sistem olarak yapılandırılması eğitimde daha yararlı adımlar atılmasına katkı sağlayabilecektir.

- Her türlü eğitim kurumlarının faaliyetlerinin standart formatta örgütlenmesine yardımcı olacak teorik ve metodolojik bir araç seti oluşturmak için devam eden araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin mesleki (profil) eğitim okulu, Kazakistan'ın sürekli eğitim sisteminde önemli bir bağlantı olan lise öğrencilerinin mesleki yönelimlerinin sosyo-pedagojik bir yeniliğidir. Bu bağlamda, mesleki eğitim sisteminin öğretmenleri tarafından geliştirilen ve uygulanan okul eğitim içeriğinin daha da zenginleştirilmesi için eğitime destek olarak öğrencilere kurslar sağlanabilir.
- Okulda yenilikçi bir profil eğitim portföyü oluşturmak için pedagojik ekibin daha fazla mesleki gelişim faaliyetlerine yönlendirilmesi, entelektüel bilgi ortamının oluşumuna katkı sağlayabilir.
- Lise öğrencilerinin profil eğitimi kapsamında, öğrencilerin yeteneklerinin korunması ve geliştirilmesi, eğitim standartları çerçevesinde istenen sonuçlara ulaşmak için 10 ve 11. sınıflarda uzmanlık eğitiminin içeriğinin düzenlenerek çalışmaların geliştirilmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdullina, G. (2009). *İnteraktivti okitu – tanım belsendiliginin kazirgi bagıtı*. Almatı: Ult Tagılımı.
- Abisheva, N. A. (2019). *Pedagogicheskoe Tvorchestvo i Upravlenie Obrazovaniem*. Teoriya i Praktik. Sochi: Tekhnologia.
- Abitaeva, R. S. (2010). *Razvitie upravlencheskoi kompetentnosti rukovoditelei organizasi obrazovania v sisteme povyshenia kvalifikasi*. Dissertasia na soiskanie uchenoi stepeni. Karaganda.
- Abylkasymova, A. E. & Rahimbek, H. M. (2008). *Strategia razvitiya obrazovania v Respublike Kazahstan*. Almaty: Bilim.
- Afanasyeva, O. Y. (2021). *Virtualnoe pedagogicheskoe vzaimodeistvie subektov obrazovatel'nogo prosesa*. Jurnal. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 5 (165), 7-18.
- Aganina, K. Zh. (2021). *Mekteptegi ekonomikalyk bilim negizderi*. Almaty: Izdatelstvo PARASAT.
- Ahmetova, A. N. (2020). *Pedagogikaluk menedzhment zhane kazirgi mektepti baskaru*. Oku kuraly. Taraz: TarMPI.
- Ahmetova, K. S. (2015). *Bilim beru zhagdaiyndagy bolashak mugalimderge pedagogikalyk refleksiyanı kalyptastyru*. Dissertasiya PhD. Astana.
- Ahmetzhanova, G. V. (2014). *Empiricheskoe issledovanie urovnia razvitiia pedagogicheskoi funksi budushchego pedagoga*. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: pedagogicheskie nauki, 3 (23): 13-18.
- Aitbaeva, A. B., (2011). *Zhogary mektep pedagogikasy negizderi*. Oku kyraly. Almaty: Kazak universiteti.
- Aitpaeva, Z. Z. (2012). *Pedagogikalyk menedzhment*. Okulyk. Almaty: MEKTEP.
- Aitymbetov, N. Y. (2018). *Kazakstandagy ulıtyk biregiliktin kalyptasu erekshelikteri*. Zheke monografiya. Almaty: Kyryn Baspasy.
- Akvazba, E. O. & Medvedev, P. S. (2015). *Motivasiya truda pedagogicheskikh rabotnikov kak faktor effektivnogo upravleniia obrazovatelnoi organizatsiei*. Sovremenoe problemy nauki i obrazovania jurnal, 1(32): 34-41.
- Aleksandrova, E. A. (2006). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v prosese razrabotki i realizatsii individualnykh obrazovatelnykh traektorii*. Dissertasiya. Tyumen.
- Alekseeva, M. B. (2021). *Analiz inovatsionno deyatelnosti*. Uchebnik i praktikum. Moskva: Izdatelstvo Yurait.
- Alimbekov, A. (2009). *Teoriya i praktika etnopedagogicheskoi podgotovki uchitelia v sisteme obrazovania*. Monografiya. Bishkek: Izdatelstvo Tomus.

- Alimbekova, A. A. (2016). *Bolashak pedagogtardyn liderlik sapasyn damytudyn pedagogikalyk sharttary*. Filosofia doktory (PhD) dissertasiya. Astana.
- Alimov, A. (2019). *Interbelsendi adisterdi zhogary oku oryndarynda koldanu*. Oku kuraly. Almaty: Evero.
- Aliphanova, F. N. (2009). *Etnokulturnaya kompetentnost kak komponent professionalnoi gotovnosti pedagoga*. Jurnal Izvestiya DGPU. Pedagogicheskie nauki, 3 (74): 21-25.
- Aliphanova, F. N. (2015). *Kriteri i pokazateli sformirovannosti refleksivnoi pozisi u budushchego pedagoga-psihologa*. Mir nauki, kultury, obrazovania jurnal, 6 (102): 7-18.
- Alisherov, T. E. (2003). *Rekomendasi Po Organisasi Profilmogo Obrazovania v Shkolah Respubliki Kazahstan*. – Almaty: Mektep Baspasy.
- Alishev, T. B. & Gilmutdinov, A. H. (2010). *Opyt Singapura: sozdanie obrazovatelnoi sistemy mirovogo urovnya*. Jurnal Voprosy obrazovania, 4 (87): 227-247.
- Alkozhaeva, N. S. & Zhymabekov, a K.B. (2018). *Pedagogikalyk menedzhment*. Oku kuraly. Almaty: Kazak universiteti.
- Altshuller, G. S. (2019). *Tvorchestvo kak tochnaya nauka*. Moskva: Radio..
- Altynsarin, Y. (2013). *12 Jildik mektepte beyindik oktuwdi uyymdasturuw adistemelik kural*. Astana: Ultık Bilim Akademiyası.
- Altynsarin, Y. (2016). *Bilim beru yiymdaryndagy pedagogikalyk konsilium erezhesi*. Adistemelik ysnymdar. Astana: BILIM.
- Altynsaryn Atyndagy Ultık Bilim Akademiasy. (2017). *STEM bilimdi engizu boiyntsha adistemelik usynyndar*. Astana: NUR-PRES.
- Amanova, A. A. (2017). *Bolashak pedagog-psiholog mamandarynyn kasibi kyzrettiligin kalyptastyrudyn pedagogikalyk sharttary*. Astana: ASTS Baspasy.
- Amend, A. F. (2010). *Innovationoe prosesi v vospitani, obuchenii i razviti podrastayushchego pokolenia*. Chelyabinsk: Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet.
- Arıkan, R. (2018). *Anket yöntemi üzerine bir değerlendirme*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1: 97-159.
- Arslantürk, Z. (2008). *Araştırma metod ve teknikleri* (7. basım). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Asubaev, B. K., Uvaliev T. O. (2015). *Okytu adistemesi*. Okulyk. Almaty: Evero.
- Babaev, S. B. (2013). *Pedagogikalyk teoria negizderi*. Almaty: NUR-PRESS.
- Babanski, Y. K. (2015). *Metody obucheniya v sovremennoi obshcheobrazovatelnoi shkole*. Moskva: Izdanie Krakus.
- Bahareva, E. V. & Tsiulnikova, V. E. (2012). *Tipologia selei i celepolagania vo vnutrishkolnom upravlenii*. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka jurnal, 11 (102): 60–64.

- Baibolenova, L. A. (2015). *Akparattyk menedzhment negizderi*. Almaty: Izdatelstvo Ustaz.
- Baimoldaev, T. M. (2016). *Menedzhment kak metod upravleniya sovremennoi shkoi*. Metodicheskie posobia. Almaty: Izdatelstvo Amanat.
- Baimoldaev, T. M. & Bezrukov, V. I. (2017). *Pedagogicheski menedzhment i upravlenie razvitiem obrazovania*. Kollektivnaya monografiya. Almaty: SAMARA.
- Baitukayeva, A. S. (2002). *Stanovlenie i razvitie nauchno-issledovatel'skoi raboti studentov v sisteme vysshego obrazovania Kazahstana*. Dissertasiya. Almaty.
- Baitursynova, A. A. (2010). *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya vozmozhnostyami v uchebnyi process obshcheobrazovatelnoi shkoly*. dissertasiya. Almaty.
- Bakyt, V. V. (2018). *Kachestvenoe metody: vedenie v gumanisticheskuyu sosiologiyu*. Uchebnoe posobie. Karaganda: Alau.
- Balabanov, I. T. (2010). *Innovatsionnoi menedzhment*. Kostanai: Piter.
- Balıkbayev, T. (2004). *Edinyi Nacionalnoi Test.*. Astana: NUR-PRES.
- Baranchev, N. M. (2015). *Effektivnoe tekhnologii upravleniya innovatsiyami*. Volgograd: Uchitel.
- Bayarystanova, E. T. (2010). *Bilimdegi menedzhment negizderi*. Oku kuraly. Aktau: Esenov atyndagy Kaspi memlekettik tekhnologiyalar zhane inzhiring universiteti.
- Bayarystanova, E. T. (2015). *Bilimdegi menedzhment negizderi*. Oku kuraly. Aktau: Izdatelstvo Tengiz.
- Baydenko, V. I. (2018). *Standarty Nepreryvnogo Obrazovania*. Gosudarstvo-of-art. Moskva: Centr issledovani problem kachestva podgotovki specialistov.
- Bazarov, T. Y. (2013). *Kompetensi budushchego: Kvalifikatsiya Kompetentnost (kriterii kachestva)*. Moskva: Otkryti universitet.
- Bazavlutskaya, L. M. (2012). *Teoretiko-pedagogicheski analiz formirovaniya organizatorskoi kultury menedzherov*. Tolyattinskii gosudarstvennyi universitet, jurnal Seriya. Pedagogika, 3 (47): 27-39.
- Bektore, A. B. (2011). *Bilim berudegi zhana tekhnologiyalar*. Almaty: Kazak universiteti.
- Belegova, A. A. (2021). *Bolashak mygalimderinin madenietin kalyptastyru*. Dissertasiya. Filosofiya doktory (PhD). Abai universiteti. Almaty.
- Belova, E. N. (2013). *Upravlencheskaya kompetentnost rukovoditelya*. Monografiya. Krasnoyarsk: Astafeva.
- Belozertsev, M. A. (2008). *Obrazovanie ustojchivogo razvitiya: poisk, strategii, podhody, tekhnologii*. Almaty: Izdatelstvo Salyut.
- Berezovski, B. S. & Gershunsky, B. M. (2014). *Metodologicheskie Problemy Standartizatsii v Obrazovanii*. Moskva: Izdatelskiy centr PEDAGOGIKA.

- Bespalko, V. P. (2015). *Problemy Obrazovatelnyh Standartov v SSHA i Rossi*. Moskva Pedagogika, 1 (4), 89-94.
- Bezhapishchev, R. U. & Rogovtseva, Z. (2020). *Prioritety i Strategiya Razvitiya Sovremennogo Obrazovania*. Tallin Pedagogika, 3 (36): 10-18.
- Bitibaeva, K. M. (2002). *Әуезов туындylарын мектепте оқыту*. Almaty: Mektep.
- Blauberg, I. V. (2017). *Problema selostnosti i sistemnoi podhod*. Moskva: Editorial URSS.
- Blinov, V. I. & Dulinov, M. V. (2019). *Proekt didakticheskoi konsepsi sifrovogo profesionalnogo obrazovania i obuchenia*. Moskva: Pero.
- Bobrovnikova, S. I. (2009). *Tekhnologia formirovaniya professionalnoi kultury specialista v informatsionno kommunikativnoi srede organizatsii*. Dissertatsia. Kursk.
- Bogachev, K. Y. (2006). *Stanovlenie i razvitie kulturologicheskogo podhoda v rossiskoi pedagogike*. Dissertatsia. Rostov.
- Boguslavski, M. V. (2018). *Dvadsai vek Russkogo Obrazovania*. Moskva: Izdatelstvo MGTU.
- Bondarevskaya, E. V., Kulnevic, S. V. (2019). *Pedagogika: lichnost v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitanie*. Uchebnoe posobie. Rostov: TC UChITE.
- Borisov, P. P. (2013). *Podhod k kompetentnost i effektivnost i modernizatsia obshchego obrazovatel'nogo soderzhaniya*. Ekateremburg. Standarty i monitoring, 1 (4): 58-61.
- Borovkova, T. I. (2019). *Refleksivnoi praktikum kak sredstvo lichnostno pozitsionnogo obuchenia*. uchebnoe posobie. Vladivostok: OROGOS.
- Borytko, N. M. (2016). *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami*. Uchebnik. Volgograd: VGIPK RO.
- Boribekova, F. B. & Zhanatbekova, N. Z. (2014). *Kazirgi zamangy pedagogikal'nykh tekhnologiyalar*. Okulyk. Almaty: Samruk Baspasy.
- Britvin, P. V. (2017). *Teoria samorganizatsii v obrazovanii*. Jurnal Informatika i obrazovanie, № 2, 42-47.
- Bulatbaeva, K. N. (2015). *Funktsionalno-kommunikativnaya tekhnologia obucheniya russkomu yazyku v kazahskoi shkole*. Monografiya. Pavlodar: PGU. S. Toraigyrova.
- Bulkin, A. P. (2019). *Dinamika Sociokulturnogo Obrazovania*. Istoria Rossi opyt. Dubna: Feniks.
- Buluktaev, Y. U. (2016). *Konstitutsiya Stran SNG*. Almaty: Izdatelstvo ATA MURA.
- Buzaubakova, K. D. (2018). *Zhahandyk basekege kabileti ushtildi pedagog kadrlardy dayarlauda dualdi bilim beru zhyiesin engizu erekshelikteri*. Kazakstan gylym Akademiya synyn Habarshy jurnal, 3 (72): 12-17.
- Buzaubakova, K. D. (2019). *Pedagogikal'nykh sheberlik*. Okulyk. Taraz: IP. Baitaliev E.

- Buzaubakova, K. D. (2020). *Bilim berudegi menedzhment*. Okulyk. Taraz: IP BEISENBEKOVA.
- Can, E. & Sezer, Ş. (2022). “Türkiye’de Eğitimin 20 yılı (2000-2021) Betiksel bir Analiz. Eğitim-Öğretim Araştırmaları Dergisi, 11 (3):58-69.
- Chalganskaya, L. I. (2010). *Karta problem kak sredstvo upravleniya razvitiem shkoly*. Jurnal. Spravochnik zamestitela direktora shkoly, 1 (42): 37-41.
- Dakar, R. (2000). *Obrazovanie dla vsekh: kollektiv vzyatyie na sebya obyazatelstva*. Moskva: YUNESKO.
- Davydov, V. V. (2007). *O ponyati razvivayushchego obucheniya*. Karaganda: PEDAGOGIKA.
- Derzakov, N. & Ushakov, K. (2005). *Effektivnost predpolagaet adekvatnost o stilyah professionalnogo povedeniya rukovoditela*. Direktor shkoly. Jurnal, 2 (4): 20-28.
- Detriev, N. Y. (2020). *Teoreticheskie Osnovi Soderzhaniya Obshchego Srednego Obrazovaniya*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.
- Doğan, F. Z. (2023). Velisi aile eğitimi almış öğrencilerin başarı düzeyleri.
- Dorobolyuk, T. B. & Kalachevski, B. A. (2004). *Menedzhment obrazovaniya v prioritetah kachestva*. Omsk: SibADI.
- Dremova, Y. G. (2022). *Nasionalnoe inovatsionoe sistemy*. Uchebnoe posobie. Moskva: Yurait.
- Dudina, M. N. (2022). *Didaktika vysshei shkoly: ot traditsii k inovatsiyam*. Uchebnoe posobie. Moskva: Izdatelstvo YURAIT.
- Dyusheeva, N. K. (2010). *Podgotovka budushchih uchitelei obshcheobrazovatelnoi shkoly*. Dissertasiya. Bishkek.
- Dzyubenko, S. V. (2015). *Issledovatel'skie kompetensi uchitelya: struktura, soderzhanie, urovni sformirovannost*. Jurnal Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya, 1 (13): 397-401.
- Egorova, Y. A. (2012). *Rol i funktsii seli v sfere upravleniya obrazovaniem, obrazovatelnyim uchrezhdeniem i pedagogicheskoi deyatel'nosti*. Jurnal Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 11 (62): 59–70.
- Emelianova, T. V. (2018). *Pedagogika Nachalnogo Obrazovaniya*. Metodicheskie Rekomendatsii Po Izucheni Distsipliny Dlia Studentov Pedagogicheskikh Spetsialnostey. Toliatti: Izdatelstvo Uchebnik.
- Ergaliev K. R. (2009). *Baskaru negizderi*. Almaty: Izdatelstvo Tastak.
- Ergeshov, K. I. (2010). *Bazovaya Uchebnaya Programa Obshcheobrazovatelnoi Shkoly Respubliki Kazahstan*. Almaty: BILIM Baspasy.
- Erkinaliev, S. G. (2021). *Razvitiye Srednego Obrazovaniya Respubliki Kazahstan*. Almaty: Mektep Baspasy.
- Ermekova, Zh. K. & Stukalenko, N. M. (2018). *Podgotovka budushchih uchitelei k razvitiyu poznavatel'nogo interesa uchashchihsya k fundamentalnom naukam*. Monografiya. Almaty: Evero.

- Fedorov, V. A. & Kolegova, E. D. (2006). *Inovacionoe tekhnologi v upravleni kachestvom obrazovaniya*. Uchebnoe posobie. Ekaterinburg: GOU VPO.
- Fitri, Y., Ali, H., & Rosadi, K. I. (2022). Factors affecting educational standards: costs, school environment, and curriculum (literature review MSDM). *Jurnal Ilmiah Teunuleh The International Journal of Social Sciences*, 3 (2): 131-138.
- Galeva, N. & Korneeva, I. (2006). *Dva konverta dla direktora. Proektirovanie sistemy professionalnyh kompetensi zamestitela direktora shkoly*. Upravlenie shkoloji jurnal, 17 (114): 34-42.
- Garifullin, R.G. & Glazunov, A.T. (2013). *Model upravleniya kolledzhem*. Vestnik Jurnal Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta, 6 (53): 237-243.
- Geit, N. A. (2010). *Deyatelnost uchebnyh zavedeni v oblasti okazaniya uslug po dopolnitelnomu profesionalnomu obrazovani*. Jurnal Yurist vuza, 2 (65): 14-20.
- Gershun, B. S. (2018). *21. Filosofiya Obrazovaniya Veka v Poiskah Prakticheskogo Orientirovannogo Obrazovaniya*. Moskva: Izdatelstvo Akadem.
- Ginecinski, V. Y. (2019). *Obrazovatelnyi Standart - Problema Teoreticheskoi Pedagogiki*. Vestnik Pedagogika MPU, 8 (22): 12-15.
- Gorinov, P. E. (2022). *Ocenka effektivnosti upravleniya: predmet, metody, instrumenty. Rol analitika v upravleni kompaniei*. Moskva: IKF ALT.
- Gorobets, L. N. (2012). *Metod proekta kak pedagogicheskaya tekhnologia*. Jurnal. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta, 2 (87): 122-128.
- Gromyko, Y. V. (2011). *Voprosy Gumanizatsii Obrazovatelnyh Tekhnologii i Standartizatsii Obrazovaniya*. Materialy Mezhdunarodnogo Kongresa. Nauka i Obrazovanie na Grani III Tysyacheletia. Doklad. Minsk.
- Guitche, M. Q., & Doromal, A. C. (2019). Outcome-based education standards and practices in Augustinian schools in Negros. *Philippine Social Science Journal*, 2 (2): 139-150.
- Gulyaeva, I. V. (2016). *Tekhnologia sostavleniya intellekt-kart kak neobhodimoe uslovie formirovaniya informacionnoi kompetensi*. Sankt peterburg: NACRAZVITIE.
- Günkör, C. & Göloğlu Demir, C. (2017). *5/1/1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifine Yönelik Basında Yer Alan Görüşlerin İncelenmesi*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (2):1425-1452.
- Hairullin, I. T. (2013). *Sravnitel'naya Pedagogika*. Kazan: Konspekt Lektsiy.
- Halitova, I. (2007). *Aleumettik pedagogika*. oku kuraly. Almaty: Bilim.
- Hamzina, K. B. (2019). *Bilim berudegi menedzhment kursyna daiyndyk: Bilim tobyndagy mamandyktar ushin adistemelik nuskaulyk*. Kostanai: KMPU.

- Hmel, N. D. (2016). *Osobennosi Upravlenia Pedagogicheskim Procesom Obshcheobrazovatenoi Shkoly*. Almaty: Izdatelstvo Zhas Kyran.
- Hmel, N. D. (2018). *Osobennosti Upravlenia Pedagogicheskim Prosesom v Obshcheobrazovatelnoi Shkole*. Almaty: Ulagat Baspasy.
- Hutorskoi, A. V. (2005). *Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika*. Moskva: Nauchnoe Izdanie.
- Huziahmetov, A. N. (2015). *Sosializatsia i individualizatsia lichnosti shkolnika*. Kazan: Dom pechati.
- Ibragimov, G. I. (2015). *Elektronnaya didaktika i elektronnoe obuchenie: analiz sushchnostnykh karakteristik*. Informatizatsia obrazovania. Materialy konferensii. Doklad. Kazan.
- Ibragimov, G. I. & Andrianova, T.M. (2011). *Teoria obucheniya*. Uchebnoe posobie. Moskva: VLADOS.
- Ignatieva, E. Y. (2018). *Menedzhment znani v upravleni kachestvom obrazovatel'nogo prosesa v vyshei shkole*. Monografiya. Novgorod: Yaroslava Mudrogo.
- Ignatova, N. I. (2017). *Obrazovanie v Sifrovoi Epohy*. Monografiya. Nijni Tagil: Izdatelstvo Krakov.
- Ilinski, I. M. (2002). *Obrazovatel'naya Revolyusia*. Gumanitarnoe nauki socialnoe. Moskva: Akademia.
- Ilyin, G. L. (2015). *Innovatsii v obrazovanii*. Uchebnoe posobie. Moskva: Izdatelstvo Prometej.
- Imanbayeva, S. T., Berikhanova, A. E. (2017). *Pedagogika*. Okulyk. Almaty: ONON.
- Isaeva, Z. A. (2015). *Podgotovka menedzherov obrazovania v vysshei shkole*. Monografiya.. Almaty: Kazak universiteti.
- Isaeva, Z. A. (2016). *Administrativno Pedagogicheskaya Kompetentnost Rukovoditela Obrazovania v Kachestve Osnovy Effektivnogo Upravleniya Uchebnym Zavedeniem*. Materialy Sredneaziatskoi Nauchno Prakticheskoi Konferensii doklad. Bishkek.
- Islamgulova, S. K. (2004). *Shkola kak slozhnaya organizatsia (kompleksnoi podhod)*. Tvorcheskaya pedagogika. Jurnal, 4 (1): 27-36.
- Istrofilova, O. I. (2014). *Innovatsionnye protsesy v obrazovanii*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhnevartovsk: Izdatelstvo STRELLA.
- Istrofilova, O. I. (2014). *Inovatsionnoe prosesi v obrazovanii*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskogo osudarstvennogo universiteta.
- Jadrina, M. J. (2006). *Kachestvo Obrazovania Kak Pokazatel Novogo Etapa Razvitiya Shkolnogo Obrazovania Novye Podhody k Opredeleni selei Shkolnogo Obrazovania Kak Ozhidaemyh Rezultatov*. Monografiya. Almaty: Samruk Baspasy.

- Jadrina, M. J. (2011). *Nauchnoe Osnovy Postroeniya Soderzhania Peremenchivogo Obrazovania v Shkole*. Monografiya. Almaty: Izdatelstvo SENIM.
- Jadrina, M. J. (2015). *Profilnoe Obrazovanie kak Uslovie Osushchestvleniya Peremenchivogo Obrazovania v Shkole: Opyt i Trudnosti*. *Tvorcheskaya pedagogika*, 3 (24): 7-15.
- Jadrina, M. J. (2016). *Differenciasia Kak Uslovie Dla Udovletvoreniya Obrazovatelnyh Potrebnoy Uchashchihsya. Nauchnye Osnovi Postroeniya Soderzhania Peremenchivogo Obrazovania v Shkole*. Almaty: Izdatelstvo Samruk.
- Jadrina, M. J. (2016). *Nauchnoe Osnovi Postroeniya Soderzhania Peremenchivogo Obrazovania v Shkole*. Monografiya. Almaty: Izdatelstvo Halyk.
- Jadrina, M. J. & Karaev, D. A. (2017). *Gosudarstvennoi Obrazovatelnoi Standart Kak Koordiniruyushchi Instrument Usloviyah Peremenchivogo Obrazovania*. *Sbornik Nauchno-Pedagogicheskikh Statei. Teoreticheskoe Razvitie Shkolnogo Obrazovania Kazahstana*. Doklad. Almaty.
- Jusupova, J. A. (2019). *Pedagogikalyk sheberlik*. Almaty: Okulyk.
- Kabyzbekova, Z. B. (2005). *Vospitanie polikulturnoi lichnosti studenta kak pedagogicheskaya realnost*. Dissertasiya. Taraz.
- Kadirbekov, R. U. (2014). *Bazovaya Uchebnaya Programma Obrazovania*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.
- Kadomsev, B. B. (2007). *Dinamika i informasiya*. Moskva: Nauka.
- Kaidarova, A. (2015). *Innovatsionnyy tazhiribe erekshelikteri*. *Almaty Kazakstan mektebi*, 1 (15): 44-49.
- Kalnei, S. G. & Pospelov, A. S. (2000, 23-25 sentyabr). *Profilnoe Klassy v Sisteme Dovuzovskogo Obrazovania*. *Vserosiskaya Konferentsiya. Matematika i Obshchestvo. Matematicheskoe Obrazovanie na Rubezhe Vekov*. Doklad. Moskva.
- Kaniev, O. I. (2014). *Razvitie upravlencheskikh kompetensiy rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy*. Monografiya. Ekaterinburg: Izdatelstvo OROGOS.
- Kaparov, V. S. (2018). *Upravlenie innovatsiyami v shkole*. Uchebnoe posobie. Almaty: Sentr pedagogicheskogo obrazovania.
- Karaev, Z. A. (2012). *Dengeilep okytu tekhnologiyasy*. Almaty: ASTS Baspasy.
- Karakovsky, V. A. (2017). *Mir Obrazovania*. Moskva: Akademia.
- Karakulov, K. J. (2015). *Shkoly Upravleniya*. Almaty: Uchebnoe Posobie. Nauchno izdatelskiy sentr.
- Karaulov, Y. N. (2010). *Pokazateli nacionalnogo mentaliteta v assosiativno-verbanoi seti*. Moskva: RAN.
- Karelina, A. A. (2000). *Obrazovanie shkolnika*. Moskva: VLADOS.

- Karenov, R. S. (2008). *Kadrovi menedzhment*. Almaty: Gylym.
- Karimov, A. N. (2010). *Pedagogikalyk kyzmet zhane pedagogikalyk sheberlik negizderi*. Almaty: Kazak universiteti.
- Kasaev, O. E. (2021). *Upravlenie obrazovatelnomi sistemami*. Teoriya i praktika: uchebnoe posobie. Tombov: Otdel operativnoi poligrafi. NIUVShE.
- Kashkarov, V. P. (2015). *Pedagogika i progressivnye tekhnologi obuchenia*. Almaty: Parasat.
- Kasym, R. S. (2019). *Teoria i praktika menedzhmenta*. Almaty: Gylym.
- Kasymova, G. M. (2017). *Teoreticheskie osnovy obuchenia perevodu kak kommunikasi*. Pedagogika men psihologia jurnal, 4 (33): 17-23.
- Kazakova, E. I. & Svetenko, T. V. (2012). *Strategicheski menedzhment v obrazovatelnoi organizasi*. Astrahan: NIIVShE.
- Kaziev, K. O. & Shalgynbaeva, K. K. (2018). *Teoreticheskie osnovy razvitiia pedagogicheskoi refleksii u budushchih pedagogov-psihologov*. Mezhdunarodnoi konferensia. «Nauka i prosveshchenie». Doklad. Penza.
- Kerei, I. M. (2015). *Tekhnologi i sredstva obuchenia*. Moskva: ACADEMIA.
- Kiral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. 15, ss.170-189.
- Kıran, H. (2000). *Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, ss. 80-83.
- Kisymova, A. K. & Uvalieva, T. Z. (2007). *Okytu tekhnologiyalari*. Almaty: Mektep Baspasy.
- Kların, M. V. (2020). *Innovatsia v Mirovoi Pedagogike*. Moskva: AKADEM.
- Knorring, V. I. (2020). *Teoria, praktika i iskusstvo upravleniia*. Uchebnik. Moskva: Izdatelstvo NORMA.
- Koishibekov, T. S. (1995). *Otchet o Sostoyani Mirovogo Obrazovania 1995 goda*. Astana: Sait.
- Kolesnikova, I. A. (2013). *Osnovi tekhnologicheskoi kultury pedagoga*. Nauchno metodicheskoe posobie dla sistemy povysheniia kvalifikatsii rabotnikov obrazovania. Rostov: SPB.
- Konarzhovski, Y. A. (2000). *Menedzhment i vnutrishkolnoe upravlenie*. Moskva: Centr Pedagogika.
- Konarzhovski, Y. A. (2014). *Administratsia i Upravlenie v Shkole*. Moskva: Centr pedagogicheskogo dekreta.
- Konarzhovski, Y. A. (2020). *Chto nuzhno znat direktoru shkoly o sistemah i sistemnom podhode*. Chelyabinsk: OROGOS.
- Koncepsia, (2005). *Gosudarstvenoi Politiki v Sfere Obrazovania*. Fakt.-№168 (21873) s 01.09.2005.
- Koncepsia, (1995) *Gosudarstvenoi Politiki v Sfere Obrazovania*. Kazahstan Gazete Pravda.- №168 (21873). 01.09.1995.

- Kornushchenko, D. I. (2015). *Integralnaya dialogika: intensivnaya tekhnologiya gumanitarnogo obrazovania*. Moskva: AKADEM.
- Kortunova, E. P. (2021). *Upravlencheskaya kultura rukovoditela obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sovremennykh usloviyakh*. Jurnal. Molodoi uchenyi, 6 (132): 94-101.
- Koshkimbayeva, Z. S. (2019). *Mygalimnin kasibi kyziretiligi natizhege bagytalghan bilim beru negizi*. Almaty: Gylym.
- Koteneva, O. E. & Nikolaev, A. S. (2020). *Metody Upravleniya Intellektyalnoi Sobstvennostiy*. Uchebno Metodicheskoe Posobie. Moskva: Universitet ITMO.
- Kozhahmetova, K. Z. (2008). *Kazahskaya etnopedagogika: metodologiya, teoriya, praktika*. Monografiya.. Almaty: Gylym.
- Kozhaspirov, A. Y. (2013). *Pedagogicheski slovar*. Almaty: Akademia.
- Kozybaev, E. S. (2016). *Nauchno-pedagogicheskie osnovy upravleniya sovremennoi vysshei shkoloj na osnove menedzhmenta v usloviyakh mnogourovnevnogo obrazovania*. Shymkent: Mezhdunarodnoi kazahsko-turecki universitet. Yasavi.
- Ksenzova, G. Y. (2015). *Inovacionoe tekhnologiy obucheniya i vospitaniya shkolnikov*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.
- Kudaikulov, M. (2004). *Gylymi-zertteu zhymystarun zhurgizudin metodologiyalyk-teoriyalık problemalari kursun okytu tekhnologiyasi*. Almaty: Rahimbaev Baspasy.
- Kudryashov, N. I. (2013). *Sovremenoe Metody Obucheniya v Shkole*. Moskva: Shutnik.
- Kulekeev, Zh., Gamarnik, G. S., Hamshidinova, K. & Balykbaev, T. (2004). *Edinoi Nacionaloi Test..* Astana: PERVYE REZULTATY.
- Kumbs, F. (2010). *Obrazovatel'noi Krizis v Sovremennom Mire*. Sistemnoi Analiz. Moskva: Izdatelstvo Sakura TE.
- Kunava, R. M. (2021). *Slovar-spravochnik terminov i ponyati po nauchno pedagogicheskoi informatsii*. Almaty: Izdatelstvo TAN.
- Kunanbaeva, D. A. (2022). *Uimdastyrushylyk minez-kulyk*. Oku kuraly. Almaty: Kazak universiteti.
- Kunanbayeva, S. S. (2010). *Kazirgi shettildik bilim berudin teoriyasy men praktikasy*. Almaty: Mektep Baspasy.
- Kundakova, A. (2014). *Pedagogikalık sheberlik negizderi*. Oku kuraly. Almaty: Bastau.
- Kurgulin, T. A. (2016). *Socialnaya pedagogika: pedagogicheski opyt i metody raboti*. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeni. Astana: Akademia.
- Kusainov, A. K. & Rahimbek, H. M. (2017). *Nacionalnoe Sistemy Obrazovania: Obshchaya Harakteristika i Struktura*. Almaty: Abai.

- Kusainov, G. M., Kagazbaeva, A. K. & Abykanova, B. T. (2019). *Nauka ob obuchenii i novaya obrazovatel'naya praktika*. Uchebno metodicheskoe posobie. Almaty: Evero.
- Kuzembaeva, M. M. (2012). *Plan Strategicheskogo Razvitiya Respubliki Kazahstan na 2010 god*. Departament Obrazovania. 4.12.2001 goda №735 utverzhden Ukazom Prezidenta RK. Sbornik zakonodatelstva ob obrazovani Respubliki Kazahstan. Glava 5. Almaty.
- Lapin, N. I. (2021). *Teoria i praktika inovatiki*. Uchebnik. Moskva: Izdatelstvo Yurait.
- Larchenko, Y. G. (2015). *Igrovoe tekhnologii v dopolnitelnom professionalnom obrazovani*. Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie. Sovremennye issledovania socialnyh problem. Jurnal, 1 (21): 195-200.
- Latypova, M. (2020). *Shkolnyj menedzhment: modnoe slovo ili putk sovershenstvu*. Narodnoe obrazovanie. Jurnal, 9 (64): 76-83.
- Lavrentiev, G. V (2019). *Innovationnost kak odin iz principov pedagogiki*. Jurnal. Narodnoe obrazovanie, 5 (24): 107-112.
- Lavrentieva, N. B. (2016). *Metodika ocenki pedagogicheskoi deyatelnosti prepodavatelya vysshei shkoly v processe vnedreniya novyh tekhnologii obucheniya*. Barnaul: AGU.
- Lazarev, B. C. & Martirosyan, B. P. (2014). *Pedagogicheskaya inovatika: obekt, predmet i osnovnoe ponyatiya*. Moskva: Pedagogika.
- Lazarev, V. S. (2012). *RechIdet o Razvivayushchihsya Pedagogicheskikh Sistemah*. Ekaterinburg universitet jurnal Pedagogika, 8 (2): 13-24.
- Lazarev, V. S., Afanasyeva, T. P., Eliseeva, I. A. & Pudenko, T. I. (2015). *Rukovodstvo Pedagogicheskogo Kollektiva: Modeli i Metody*. Posobie Dlya Rukovoditelei Obrazovatelnyh Uchrezhdeni. Moskva: Centr socialno-ekonomicheskikh issledovani.
- Lednev, V. S. (2015). *O Stanskoj Konceptcii Srednego Obrazovaniya*. Materialy Mezhdunarodnoi Konferensi Standarty Obrazovania: Realnost i Perspektivy. Doklad. Moskva.
- Ledneva, B. S., Nikandrov, N. D. & Ryzhakov, M. V. (2013). *Moskovski Psiho-Socialnyi Institut*. Voronezh: Izdatelstvo SMURAI SITI.
- Lesniewski, A. S. (2000). *Vtoroe Mezhdunarodnoe Sravnitelnoe Issledovanie Informacionnyh Tekhnologi v Obrazovani*. Modul 1. Sbornik obshchego srednego obrazovania Rossii 2000/2001. Doklad. Moskva.
- Lespekova, A. I. (2019). *Kachestvo obrazovania: problemy osenki i monitoringa*. Standarty i kachestvo, 2 (34): 62-68.
- Lezhnym, V, Nikandrov, F. & Ryzhakov, P. (2002). *Kompetentnostnoi podhod: obosnovanie i puti ego realizasi*. MKTU Obrazovanie jurnal, 3 (22): 32-42.
- Lihachev, B. T. (2009). *Osnovnoe Pedagogicheskie Kategori*. Almaty. Pedagogika, 6 (11):10-18.

- Loginova, O. B. (2009). *Shkolnaya Sistema Fizicheskogo Vospitania Kak Element Sovetskoj Shkolnoi Programi*. Moskva: Izdatelstvo KIS.
- Logvinov, I. I. (2018). *Uchebnaya Programma: Tradisi, Problemy, Perspektivi*. *Pedagogika jurnal*, 1 (52): 45-50.
- Logvinov, N. I. (2017). *Filosofia Obrazovania i Pedagogika: Tochka Zrenia Didakta*. *Vestnik Pedagogika KazNU*, 3 (42): 105-110.
- Lovren, V. O., Pejatović, A., & Čairović, N. (2020). *The Quality of Performance of Educational Institutions and the Professional Development of School Staff*. *From Institution Standards to Staff Needs*, 69 (2): 133-150.
- Luntonova, E. P. (2012). *Obshchaya Konceptsia Federalnyh Komponentov Nachalnogo Obshchego, Bazovogo Obshchego i Srednego Gosudarstvennogo Obrazovatel'nogo Standarta 1994 Goda*. *Teoriya I Praktika*. Voronezh: Izdatelstvo NPO MODEK.
- Lyubchenko, O. I. & Karpova, S. I. (2012). *Modelirovanie sistemy upravleniya sovremenoi obshcheobrazovatelnoi shkoloj s pozitsii sistemnogo podhoda*. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seria: Gumanitarnye nauki, 7 (111): 197-203.
- Lyunya, V. S., Nikandrova, N. D. & Ryzhakov, M. V. (2014). *Gosudarstvennyye Obrazovatelnye Standarty v Sisteme Obshchego Obrazovaniya*. *Teoria i praktika*. Voronezh: Kosaddor.
- Maksimova, G. I. (2017). *Pedagogicheskoe masterstvo sovremennogo pedagoga*. *Nauchno-metodicheski elektronji zhurnal Koncept*. 4 (131): 145-156.
- Maliataki, V. V. (2020). *Distansionoe obrazovatelnye tekhnologi kak sovremenoe sredstvo realizatsii aktivnyh i interaktivnyh metodov obucheniya*. *Jurnal. Otkrytoe obrazovanie*, 5 (3): 56-66.
- Mamaliyev, M. M. & Lakeva, V.S. (2015). *Upravlenie razvitiem shkoly*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.
- Mamazhanov, K. T. (2002). *Gosudarstvennoi Obyazatelnoi Standart Srednego Obshchego Obrazovania Respubliki Kazahstan*. *Osnovnyye polozheniya*. Almaty: BILIM.
- Manashev, F. B. (2014). *Upravlenie personalom: klassicheskie konceptii i novye podhody*. Kazan: Izdatelstvo ISLAM.
- Manashev, G. L. (2008). *Standart Srednego Obshchego Obrazovania Osnovnoe polozheniya*. Almaty: Mektep Baspasy.
- Mandel, B. R. (2017). *Inovatsionoe prosesi v obrazovani i pedagogicheskaya inovatika*. *Uchebnoe posobie*. Moskva: Berlin.
- Matros, D. S. (1999). *Opyt Razrabotki Optimalnoi Shkolnoi Programmy*. *Vestnik UNTY Pedagogika*, 1 (24): 31-35.
- Mayorov, A. N. (2021). *Monitoring v obrazovani. Obrazovanie i kultura*. Almaty: Izdatelstvo Mektep.

- Mazhikeev, T. (2007). *Rukovoditel shkoly kak menedzher – organizator obrazovatel'nogo prosessa*. Mektep directory. Jurnal. 5 (4): 31-38.
- Meterbayeva, K. M. (2019). *Mektep zhasyndagy balalardy damytu*. Almaty: Mektep Baspasy.
- Milryd, R. P. & Maksimova, I. R. (2020). *Sovremenoe Kontseptýalnoe Printsipy Kommunikativnogo Obychenia* Almaty: Izdatelstvo AGU.
- Minazheva, G. S. (2019). *Strategia razvitiya vysshego obrazovaniya*. Almaty: Kazak universitet.
- Mitina, V. S. (2016). *Razvitiye sravnitel'noi pedagogiki v Metodologicheskie problemy sravnitel'noi pedagogiki*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.
- Moldakhanova, T. & Zhanataev, O. (2008). *Universitety innovatsionnogo tipa osnova podgotovki nauchno tekhnicheskikh kadrov novoi formatsii*. Vysshaya shkola Kazahstana, 4 (12): 15-19.
- Mozhaev, O. & Shilibekova, A. (2016). *Rukovodstvo po kriterialnomu osenivaniya dla uchitelei osnovnoi i obshchei srednei shkol*. Uchebno metodicheskoe. posobie. Astana: AOO NIS.
- Mozhaeva, O.I. & Shilibekova, A.S. (2017). *Metodologia sistemy kriterialnogo ocenivaniya uchebnyh dostizheni uchashchihsya*. Uchebno posobie. Astana: AOO Nazarbaev Intellektualnoe shkoly.
- Muhin, V. I. (2002). *Osnovi Teori Kontrola*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.
- Mukanova, S. D. (2015). *Ocenka Rezultatov Obuchenia kak Instrumenta Dla Dostizhenia Kachestva Obrazovaniya*. Byulleten Vysshei shkoly Kazahstana jurnal, 4 (132): 20-25.
- Mukanova, S. D. (2018). *Standartizatsiya Srednego Obshchego Obrazovaniya Respubliki Kazahstan*. Kontekst, Uslovia i Problemy. Monografiya. Almaty: Izdatelstvo Zharyk.
- Mukanova, S. D. & Aldibaeva, T. A. (2019). *Struktura i Osnovnoe Idei Nacionalnogo Standarta Obyazatel'nogo Obrazovaniya Latvi v Knige*. Materialy po Razrabotke Nacionalnogo Standarta Srednego Obshchego Obrazovaniya Respubliki Kazahstan. Doklad. Almaty.
- Mukanova, S.D. (2019). *Organizatsionnaya Tendentsiya Struktury Srednego Obrazovaniya*. Otkrytaya Shkola, 11 (24):11-15.
- Mukhanbetchina, A. G., Shamuratova, K. S. & Aitzhanov, O. A. (2018). *Bilim berudin pedagogikalyk aspektleri*. BKMU habarshy jurnal, 2 (70): 32-41.
- Mukushev, B. A. (2013). *Sinergeticheski podhod k izuchenia sosioprirodnoi sistemy*. Jurnal. Vestnik vysshei shkoly, 1 (53): 106-111.
- Munbaeva, A. K. (2011). *Reformy obrazovaniya Kazahstana: 20 let nazavisimosti*. Jurnal Vestnik KazNU, seriya Pedagogicheskie nauki, 3 (34): 125-132.
- Muzdybaev K. (2003). *Obrazovaniya otvetstvennosti*. Moskva: Nauka.
- Myasnikov, V. A. (2011). *Obrazovanie i Budushchee: Noveye seli i Noveye Instrumenty*. Jurnal. Sovetskaya pedagogika, 4 (86): 142-151.

- Nagaeva, I. A. (2016). *Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatelnom prosesse: neobhodimost i vozmozhnosti*. Jurnal Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 6 (106): 56-67.
- Nakinsev, V. S. (2017). *Shkola novogo pokolenia: Pedagogicheskie Tehnologiy Avtorskih Shkol.* – Cheliabinsk: Izdatelstvo OROGOS.
- Narhova, E. N. (2019). *Sotsiologia Kultury*. Uchebnoe Posobie. Ekaterinburg: Izdatelstvo AKTIVNO.
- Naribaev, K. N., Turabaev, G. K., (2021). *Menedzhment s sfere obrazovaniya*. Uchebnoe posobie. Almaty: Izdatelstvo ustaz.
- Naumenko, I. L. (2017). *Standartizatsiya - Eto Tvorcheskii Proses*. Vestnik PGPU Pedagogika, 2 (44): 30-39.
- Nauryzbai, Z. Z. (2011). *Etnokulturnoe obrazovanie: teoreticheski aspekt i innovatsionni opyt*. Zhezkazgan: ZhezU.
- Nazarova, O. L., Nain, A. Y. & Kondruh, V. I. (2016). *Refleksivnoe upravlenie profesionalno-pedagogicheskim obrazovatelnyim uchrezhdeniem*. Monografiya. Chelyabinsk: Chelyabinsk raboshi.
- Nazarova, O. V., Perov, A. G. (2013). *Tekhnologiya kartirovaniya znani kak faktor povysheniya kachestva obucheniya*. Nauchnoi jurnal KubGAU, 89, (123): 143-154.
- Nechaev, N. N. & Ryabkov, O. A. (2019). *Upravlenie znaniyami v obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh*. Vestnik jurnal moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki», 62 (109): 209-218.
- Nikandrova, D. (2002). *Obrazovatelnoe Standarty v Sisteme Obshchego Obrazovaniya*. Moskva: Izdatelstvo MGTU.
- Novikov, A. M. (2004). *Obrazovatelnoi proekt (metodologiya obrazovatelnoi deyatelnosti)*. Moskva: Egves.
- Novikov, A. M. (2015). *Razvitie otechestvennogo obrazovaniya. Polemicheskie razmyshleniya*. Moskva: Egves.
- Novikova, T. G. (2006). *Ekspertiza innovatsii v obrazovanii. Podgotovka ekspertov grazhdanskikh institutov*. Samara: Narodnoe obrazovanie.
- Nurgalieva, S. A., Mailybaeva, G. S. (2015). *Mezhdunarodnoi opyt v ocnke kachestva obrazovaniya po organizatsii monitoringa rezultatov obucheniya obuchayushchihsiya*. Monografiya. Almaty: Izdatelstvo SENIM.
- Nurkasymova, S. N. & Ashurov, A. E. (2016). *Okytudyn kompyuterlik adisteri*. Astana: Master PO ZhShS.
- Ogorodnikova, I. T. (2011). *Uchebnoe Posobie Dlya Studentov*. Moskva: Izdatelstvo Haus.
- Ohapova, A. F. & Ladirova, G. K. (2002). *Kogamdyk sanany zhangyrtu: tuzhyrymdamalyk zhane adisnamalyk tasilder (2 basylym)*. Nur-Sultan: Ruhani zhangyru.

- Omarov, K. M. (2009). *Okushylardyn is-areketterin paidalanu*. Dissertasiya. Almaty.
- Omarova, V. K. (2022). *Pedagogicheski menedzhment i upravlenie sovremennoi shkoi*. Uchebno metodicheskoe posobie. Almaty: IP Otan.
- Omarova, V. K. & Ryazanova, E.V. (2017). *Zhalpy bilim beretin mektepterdegi köptildi bilim beru monitoringi*. Pavlodar: PMPI.
- Oralkanova, I. A. (2014). *Formirovanie gotovnosti uchitelei nachalnyh klassov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dissertatsiya (PhD). Almaty.
- Orlov, A. A. (2002). *Upravlenie uchebno-vospitatelnoi rabotoi v shkole*. Moskva: AKADEM.
- Orlov, A. A. (2019). *Formirovanie pedagogicheskogo myshlenia budushchego uchitelya*. Tula: Izdatelstvo Kurikulum.
- Osipova, N. A. (2014). *Nauchno-pedagogicheskie osnovi formirovaniya kulturi mezhnatsionalnogo obshcheniya shkolnikov*. Bishkek: ILIM.
- Osmolovskaya, I. M. (2006). *Didaktika*. Uchebnoe posobie. Moskva: Izdatelskiy sentr Akademiya.
- Osmolovskaya, I. M. (2014). *Differentsiatsiya Uchebnogo Prosesa v Sovremennoi Shkole*. Voronezh: Izdatelstvo Vostok.
- Ospanbayeva, M. P. (2019). *Inklyuzivniy beru mazmuny zhane adistemesi*. Oku kuraly. Almaty: Kazak universiteti.
- Ospanlov, P. (2020). *Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami*. Astana: Izdatelstvo ASTANA.
- Otungiev, A. N. (2015). *Diversifikatsiya Obrazovaniya v Mirovoi Praktike: Profilnoye Obrazovanie v Shkole: Opyt, Problemy i Perspektivi*. Materialy Dlya Represi. Zasedaniye Seminara. Doklad. Almaty.
- Pakhomova, N. Y. (2015). *Metod uchebnogo proekta v obrazovatelnom uchrezhdenii*. Posobie. Moskva: ARKTI.
- Panasyuk, V. P. (2013). *Shkola i Kachestvo: Vybor Budushchego (Modernizatsiya Obshchego Obrazovaniya)*. Vladivostok: KARO.
- Panferova, N. N. (2010). *Upravlenie v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Feniks.
- Panina, T. S. (2008). *Sovremennoye sposoby aktivizatsii obucheniya*. Uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya.
- Panshina, T. V. (2021). *Monitoring kachestva obrazovaniya*. Uchebnoe posobie. Almaty: Izdatelstvo ustaz.
- Pavlikov, A. K. (2012). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka*. Moskva: Pedagogika.
- Peregudov, F. I. & Tarasenko, F. P. (2014). *Vvedeniye v Sistemnoy Analiz*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM ASTS.
- Perminova, L. M. (2014). *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashih dnei (filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoi didaktiki)*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.

- Perneshova, A. H. (1998). *Gosudarstvennoe Standarty Srednego Obrazovania Respubliki Kazahstan*. Almaty: Respublikanskoe izdatestvo Kazahskoi akademi obrazovania. Altynsarina.
- Polonski, V. I. (2012). *Obekty Standartizatsii v Oblasti Pedagogiki i Narodnogo Obrazovania*. Sovetskaya pedagogika, 7 (13), 52-64.
- Polonski, V. M. (1993). *Strategia Razvitiia Obrazovatelnyh Sistem*. Slovar Ponyati i Terminologi. Moskva: Institut teorii pedagogiki i dek. issledovania v oblasti obrazovania.
- Potashnik M. M. (2020). *Upravlenie Kachestvom Obrazovania: Prakticheski Monograficheski i Metodologicheski Spravochnik*. Moskva: Izdatelstvo YuGRA.
- Potashnik, M. M. & Lazarev, V. S. (2021). *Upravlenie Razvitiem Shkoly*. Moskva: OROGOS.
- Prikot, O. G. & Vinogradov, V. N. (2016). *Upravlenie sovremenoii shkoloii*. Rostov: Uchitel.
- Prinbekova, D. R. (2017). *Podgotovka Rukovoditelei Shkol k Upravlenia Novinkami*. Almaty: Izdatelstvo centr Parasat.
- Rahymbaev, A. B. (2021). *Menedzhment*. Almaty: NUR-PRESS.
- Reshetnikov, P. E. (2020). *Netraditsionnaya tekhnologicheskaya sistema podgotovki uchitelei*. Moskva: Izdatelstvo VLADOS.
- Rsaldinova, A. K. (2009). *Ruchnoi trud. 0, 1-3 klassy obrazov. programmy shkol i speklassov dla detei s narusheniem intellekta*. Almaty: OO Centr.
- Rsaldinova, A. K. & Denisova, I. A. (2014). *Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v usloviyah stanovleniya inklyuzivnogo obrazovania v Respublike Kazahstan*. Vestnik KazNPU im. Abaya, 2 (34): 7-14.
- Rudenski E. V. (2004). *Defekt socializatsii lichnosti kak bazovaya kategoria viktimologii obrazovaniya*. Novosibirsk: Izdatelstvo KIS.
- Rujanskaya, L. S. (2017). *Obiy Menedjment*. Ekaterinbúrg: Uchebnoe Posobie.
- Ryblova, A. N. (2019). *Tekhnologia upravlenia obrazovatelnyim prosesom v sisteme nepreryvnogo obrazovania*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov: Saratovski istochnik.
- Ryzhakov, M. V. (2016). *Psiho-Socialnoi Menedjvent*. Surgut: Izdatelstvo KITIGAT.
- Sabataeva, B. O. & Belgibaev, A. K. (2006). *Menedzhment*. Almaty: Nurpress.
- Sadvakasova, Z. M. (2020). *Mirovye konsepsi menedzhmenta dla organizatsii obrazovania*. Uchebnoe posobie. Almaty: Izdatelstvo Tastak.
- Saidov, B. L. (2009). *Strategia Razvitiia Obrazovania na Grani Stoletia*. Moskva: Izdatelstvo AKADEM.

- Saipov, A. A. (2018). *Sovremenoe funktsii regionalnykh uchebnykh kursov obshcheobrazovatelnykh shkoly*. Kazahskii nacionalnyi pedagogicheski universitet imeni Abaya. Seriya Pedagogicheskie nauki, 3 (59): 233-241.
- Sak, R., Sak, İ.T.Ş., Şendil, Ç.Ö. & Nas, E. (2021). *Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi*. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4 (1): 227-250.
- Salamatov D. S. (2001, 25 avgust). *Status rossiskogo obrazovania (po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovani)*. Materialy konferentsii Orientirovannoe na rezul'tat obrazovanie: mezhdunarodnoi opyt v razviti nasionalnogo instituta bazovogo i srednego obshchego obrazovania. Doklad. Astana.
- Salbyrova, M. T. (2017, 15-17 mai). *Rol informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v obuchenii geografii*. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh geografov. Doklad. Moskva.
- Salihov, A. V. (2001). *Standarty Obshchego Obrazovania: Regionalnaya Sostavlyayushchaya, Praktika i Upravlenie*. Kaliningrad: Izdatel'stvo LUNAGORKA.
- Salykov, I. A. (2020). *Primenenie sredstv kognitivnoi vizualizatsii pri obuchenii*. Konstruktivnoe pedagogicheskie zametki, 8 (14): 127-136.
- Sarıbaş, S. & Babadağ G. (2015). *Temel Eğitimde Temel Sorunları*. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3 (1): 18-34.
- Sarsekeev, B. S. (2017). *Voprosy Reformy Shkolnogo Istoricheskogo Obrazovania na Baze Gosudarstvennogo Standarta*. Karagandy: Tezis.
- Satybaldieva, A. U. & Myrzalieva, Z. K. (2020). *Zhalpy bilim beretin mektepterde madeniet geografıyasy elektivti kursyn engizudin pedagogikalyk negizderi*. Jurnal. Vestnik KazUPU. Seriya Pedagogika gylymdary, 2 (66): 291-302.
- Schennikov, S. A. (2022). *Inovatsionnoye prosesi v obrazovanii*. Moskva: Izdatel'stvo Yurait.
- Seitbekova, S. K. (2013). *Upravlenie razvitiem shkoly: tekhnologicheski aspekt*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Almaty: IK PKSO.
- Selevko, G. K. (2006). *Enciklopedia obrazovatelnykh tekhnologii. NII shkolnykh tekhnologii*. Moskva: Izdatel'stvo AKADEM.
- Serikov, V. V. (2013). *Lichnostnoi podhod v sisteme principov sovremennogo pedagogicheskogo myshleniya*. Jurnal. Slavyanskaya pedagogicheskaya kultura, 2 (72): 39-45.
- Serikov, V.V. (2016). *Princip Lichnogo Podhoda k Razrabotke Profilnykh Obrazovatelnykh Sistem*. Materialy Mezhdunarodnoi Nauchno-Prakticheskoi Konferentsii. Profilnoe Obrazovanie: Opyt, Problemy i Puti ih Resheniya. Doklad. Almaty.
- Shadrikov, V. D. (1993). *Filosofia Obrazovania i Politika v Oblasti Obrazovania*. Moskva: Izdatel'stvo Akadem.

- Shadrina, M. D., Kalikova, S. A., Nurahmetov, N. N. & Mukanova, S. D. (2003). *Dekretnye Standarty Obshchego Srednego Obrazovaniya*. Gosudarstvennoe, Poiskovoe, Perspektivnoe. Rabochij dokument dla obsuzhdenia. Astana.
- Shamova, T. I. (2012). *Upravlenie obrazovatelnomi sistemami*. Almaty: GUMANIT. CENTR.
- Shamova, T. I. (2018). *Menedzhment v upravleni shkoloj*. Moskva: Izdatelstvo VLADOS.
- Shamova, T. I., Davydenko, T. M. & Shibanova, G. N. (2007). *Upravlenie obrazovatelnomi sistemami*. Uchebnoe posobie. Moskva: Akademia.
- Shamova, T.I. (2020). *Upravlenie v Shkolnom Upravleni*. Moskva: Nauchnoi Redaktor.
- Sharipov, F. V. (2014). *Menedzhment obshchego i professionalnogo obrazovaniya*. Uchebnoe posobie. Moskva: Logos.
- Shevchuk, D. A. (2018). *Upravlenie Kachestvom*. Uchebnik. Moskva: GrossMedia, ROSBU.
- Shilov, K. Z. (2017). *Klassifikasia innovasii. Innovasii v obrazovanii*. Moskva: Zhurnal.
- Shipilin, L. A. (2019). *Razvitie subektov uchebnoi deyatelnosti v kontekste pedagogicheskogo upravlenia*. Monografiya. Omsk: OmGPU.
- Shipilina, L. A. & Golerova, S. N. (2010). *Upravlenie kachestvom professionalno pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom universitete*. Monografiya. Omsk: OmGPU.
- Shipilina, L.A. (2017). *Menedzhment v obrazovani*. Uchebnoe posobie dla studentov vysshih uchebnyh zavedeni. Omsk: OmGPU.
- Shmyreva, N. A. (2014) *Inovasionoe prosesi v upravleni pedagogicheskimi sistemami*. Uchebnoe posobie. Kemerovo: Kemerovski gosudarstvenoi universitet.
- Simonova, A. A. & Antipina, I. O. (2019). *Gotovnost Upravliaýei Sistemy k Osyestvleni Innovatsionnyh Protsessov Obrazovatelnom Uchrejdeni*. Ekaterinburg: Izdatelstvo Peterburgskoe.
- Sibagatova, G. K. (2004). *Obrazovatelnoe tekhnologi v prakticheskoi deyatelnosti*. Aktobe: Kniga.
- Simonov, V. P. (2009). *Pedagogicheski menedzhment. Nou-hau v obrazovani*. Uchebnoe posobie.. Moskva: Vyssee obrazovanie.
- Simonov, V. P. (2022). *Pedagogicheski menedzhment. 50 nou-hau v oblasti upravlenia obrazovatelnyim prosessom*. Uchebnoe posobie. Moskva: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo.
- Sitarov, V. A. (2014). *Pedagogicheski menedzhment kak teoria i praktika upravlenia obrazovatelnyim prosessom*. Jurnal Znanie. Ponimanie. Umenie, 3 (28): 18-23.
- Slastenin, V. A. (2019). *Pedagogika*. Uchebnoe Posobie. Moskva: VLADOS.

- Slobodchikov, V. I. (2014). *Inovasi v obrazovani: osnovania i smysl. Issledovatel'skaya rabota shkolnikov*. Moskva: Turdal.
- Smanov, B. O. & Zhanysbekova, S. T. (2018). *Zhanartylgan bilim beru bagdarlamasy boiynsha kazak adabietin okytuda interbelsendi adisterdi koldanu zholdary*. Abai atyndagy Kazak ulttyk pedagogikalyk universiteti jurnal «Filologiya gylymdary» seriyasy, 1 (63): 155-160.
- Solodiankina, O. V. & Efimova, N. N. (2014). *Osnovy Sotsialnogo Obrazovania*. Uchebnoe Posobie. Ijevsk: Izdatelstvo Kosmos.
- Sotnikova, G. O. (2015). *Dekonstruasia Rechi Studentov kak Mezhdedomstvenaya Problema*. Jurnal Tvorcheskaya pedagogika, 2 (58): 27-38.
- Spiridonova, E. A. (2019). *Upravlenie innovasiami*. Uchebnik. Moskva: Izdatelstvo Yurait.
- Stepchenko, V. G. (2018). *Inovasionaia konsepsia zhiznedeyatel'nostnogo podhoda v upravleni*. Jurnal. Finansovaya ekonomika, 9 (48): 392-398.
- Stolyarenko, A. M. (2015). *Obrazovania menedzhmenta*. Uchebnoe posobie. Moskva: YuNITL.
- Storozheva, O. I. (2022). *Razvitie upravlencheskih kompetensi rukovoditelei obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeni*. Monografiya. Ekaterinburg: Ural.
- Stryukov, G. A. (2019). *On Kritikuet i Gosudarstvenoe Standarty Obrazovaniya. Standarty i Monitoring, kritika proekta*. Astana Kongres jurnal, 4 (42): 13-19.
- Subetto, A. I. (2000). *Kachestvo Obrazovania: Voprosy Ocenki i Monitoringa. Standarty i kachestvo*. Stavropol: Izdatelstvo VOSTOK.
- Subetto, A. I. & Selezneva, I. A. (2020). *Kachestvo Obrazovania Kak Sintezator Problem Razvitiya Obrazovaniya v Rossi*. Monitoring, Kvalifikasiya, Doktrina Materialy III Mezhdunarodnoj Nauchno Metodicheskoi Konferensi Kachestvo Obrazovania: Konsepsi, Problemy. Doklad. Novosibirsk.
- Suleimenova, Z. E. (2020). *Bilim berudegi menedzhment*. Oku adistemelik keshen. Kokshetau: MEKEN Baspasy.
- Surtayeva, N. N. (2005). *Obuchayushcheesya uchrezhdenie XXI veka – vektor reformirovaniya otechestvennogo obrazovania*. Jurnal Chelovek i obrazovanie, 2 (73): 12-16.
- Syzykbaeva, A. D. (2016). *Formirovanie issledovatel'skoi kompetentnosti budushchego uchitelia nachal'nykh klassov*. PhD. Almaty.
- Taimanov, G. P. (2018). *Osnovnoe napravleniya mezhdunarodnoi innovatsionnoi deyatelnosti*. Astrahan. Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie, 4 (22): 16-19.
- Takushevich, I. A. (2015). *Issledovanie pedagogicheskogo dizaina v sinhroni i diahroni*. Akademicheskij jurnal Instituta POIRAN, 2 (48): 95-102.
- Tanaev, T. M. (2011). *Pedagogicheski menedzhment i sovremennoe upravlenie shkolo*. Almaty: Izdatelstvo Ulagat .

- Tansev, A. A. (2001). *Marketingovoi podhod k upravlenoi obrazovatelnyim uchrezhdeniem*. Professionalnoe obrazovanie. Jurnal, 4 (2): 7-16.
- Tatarnikova, A. A. (2007). *Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie kak sostavnaya chast nepreryvnogo professionalnogo obrazovania*. Vestnik jurnal Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 299 (289): 144-149.
- Taubaeva, S. T. (2016). *Issledovatel'skaya Kultura Uchitela: Ot Teori k Praktike*. Monografiya. Almaty: Izdatel'stvo Mektep.
- Taubaeva, S. T. & Maksytova, I. O. (2020). *Didaktikadagy innovasia*. Oku kuraly. Almaty: Karasai baspasy.
- Taubayeva, S. T. (2017). *Professionalnaya samorealizatsia uchitelei obshcheobrazovatelnykh shkol: inovasionoi aspekt*. Monografiya. Almaty: Ulagat Baspasy.
- Taylor, F. (2012). *Upravlenie*. Moskva: Izdatel'stvo Zhurnala Kontrol.
- Tekenov, U. A. (2013, 20 noyabr). *Ob obrazovatelnoi i nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti Kazahstana*. Globalnye vyzovy i sovremenoe tendensi razvitiya vysshego obrazovania. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferensi. Doklad. Almaty.
- Temerbekova, A. A. (2008). *Pedagogicheskaya problema*. Monografiya. Moskva: MGU.
- Tepbergenov, K. (2020, 21 sentyabr). *Socialnaya realnost virtualnogo prostranstva*. Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferensii. Doklad. Irkutsk.
- Termansuk, B. M. (2002). *Problemi Standartizatsii v Obrazovanii*. Moskva: PEDAGOGIKA.
- Tlenbaeva, A. A. (2016). *Organizatsia i planirovanie nauchnykh issledovani*. Uchebnoe posobie. Almaty: Kazak universiteti.
- Tokkozha, A. L. (2010). *Tekhnologi v obshchem srednem obrazovanii*. Almaty: MIPKRO.
- Tokpanov, E. A., Sergeeva, A. M. (2019). *Bilim beru zhyiesindegi zhana innovatsionnykh tekhnologiyalar*. Almaty: SSK.
- Tolegenuly, N. & Baygaliev A. (2021). Kazakstandagi jalpi bilim beru standartı damuinin sheteldik tajiribesi. *Jurnal Pedagogika gilimdari*, 4 (72), 33-40.
- Tolykbai, S. E. (2018). *Monitoring kachestva obrazovania v shkole*. Karaganda: Pedagogicheskoe obshchestvo.
- Trapitsyn, S. Y. (2017). *Menedzhment v obrazovanii*. Uchebnik. Moskva: Izdatel'stvo Yurait.
- Tretyakov, P. I. (2019). *Administratsia Shkoly po Rezultatam: Praktika Pedagogicheskogo Upravleniya*. Moskva: Izdatel'stvo AKADEM.
- Tugelbaev, B. K. (2006). *Osnovy sovremennoi didaktiki*. Almaty: GYLYM.
- Turgynbaeva B. (2014). *Okytu tekhnologiyasy*. Almaty: Zhazushy.
- Turgynbaeva, B. A. (2005). *Mugalimnin shygarmashylyk aleumetin bilikilikti arttyru zhagdayynda damytu*. Almaty: Teoria zhane tazhiribe.

- Tursynbekov, N. M. (1997). *Ob odnom iz podhodov k upravleniyu pedagogicheskim kolledzhem*. Specialist jurnal, 2 (8): 29-37.
- Tusheva, E. S. (2022). *Strategicheskii-znachimoe napravleniia issledovaniia professionalnoi perepodgotovki specialistov v oblasti korrekcionoi pedagogiki*. Almaty: Mektep Baspasy.
- Tusufbekova, D. L. (2016 20-23 fevral). *Pedagogicheskie Innovatsii Kak Teoriia Innovatsionnykh Prosessov v Sisteme Obrazovaniia*. Nauchnoe dostizheniia i luchshie praktiki v oblasti pedagogiki i narodnogo obrazovaniia. Doklad. Taraz.
- Tusupbekova, M. Z. & Idrisova, M. A. (2019). *Pedagogicheskie uslovia v obuchenii*. Eurazia gumanitaryk institutynyn Habarshy jurnal, 1 (72): 122-126.
- Tymebayev, J. K. (2010). *Obrazovani bez granits*. Gazata Kazahstanskaiia pravda. 24.
- Ulendeeva, N. I. (2015). *Teoreticheskie aspekty tekhnologii «Perevernutoe obuchenie»*. *Pedagogicheskie nauki*. Mezhdunarodnoi Nauchnoi Institut Jurnal Educatio, 6 (13): 87-94.
- Ushakov, K. M. (2011). *Upravlenie shkoloii: krizis v period reform*. Moskva: Sentyabr.
- Usta, A. (2012). *Bilimsel arastirmalarda yapissal etmenler ve evreler*. İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi. 1 (1): 97-112.
- Ustemenko, M. M. & Baltiev R. L. (2002). *Sovremenoe Upravlenie Shkoloii*. Moskva: AKADEM.
- Utarova, L. B. & Saharchuk, A. V. (2017, mart). *Pedagogicheskii Monitoring v Upravlenii i Elementy Regionalnykh Standartov*, Edinyi natsionalnoi test. Kazahstanskaya pravda № 4 .
- Uvarova, A. Y. & Frumina, I. D. (2019). *Trudnosti i perspektivi sifrovoi transformatsii obrazovaniia*. Moskva: ID Vysshei shkoli ekonomiki.
- Valitskaya, A. P. (2018). *Sovremennoe Obrazovatelnoe Strategii: Varianty Vyborai*. Uniresitet UGU Pedagogika, 2 (34): 5-12.
- Vendrovskaya, R. B. (2017). *Voprosy Formirovaniia Uchebnogo Plana v Sovetskoi Shkole (1945-1985)*. Sovetskaya pedagogika jurnal, 3 (63): 96-101.
- Vihanski, O. S. & Naumov, A. I. (2014). *Menedzhment*. Uchebnik. Moskva: Magistr.
- Vinokurova, M. A. (2020). *Pravovoe osnovi professionalnoi deyatelnosti rabotnikov organizatsii, osushchestvlyayushchiih obrazovatelnoi deyatelnost*. Uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Biblioteka.
- Volobueva, L. M. (2012). *Vnedrenie innovatsii v upravlencheskoi deyatelnost rukovoditelya doshkolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniia*. Monografiia. Moskva: MPGU Prometei.
- Volodarskaya, I. A., Mitina & A. M. (2016). *Problemy Selei Obucheniia Sovremennoi Pedagogike*. Moskva: AKADEM.

- Volovich, A. S. (2019). *Osobennosti prosessa socializatsii vypusknikov srednei shkoly*. Moskva: Kand.
- Vorobyeva, T. B. (2014). *Praktika upravleniya dopolnitelnym professionalnym obrazovaniem*. Sbornikov trudov po problemam dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya. Jurnal, 26 (109): 160-167.
- Vorozheikina, A. V. (2018). *Innovatsionnye formy obucheniya kak sredstvo formirovaniya i razvitiya lichnosti obuchayushchihhsya vsekh urovnei obrazovaniya*. Jurnal. Sovremennaya vysshaya shkola, 1 (154): 116-123.
- Voskresenskaya, N. M. (2010). *Zarubezhnoi Opyt i Aktualnye Problemy v Razrabotke Obrazovatelnykh Standartov*. Saratov: Izdatelstvo Kopyia.
- Voskresenskaya, N. M. (2014). *Poisk Gosudarstvennykh Dekretnykh Standartov Za Rubezhom*. Abai universiteti. Almaty Pedagogika, 2 (32): 112-121.
- Wolfson, B. L. (1999). *Na Zapade 21. Strategiya Razvitiya Obrazovaniya na Grani Stoletia*. Moskva: Izdatelstvo MKTU.
- Wolfson, B. L. (2005). *Obrazovanie v Zapadnykh Stranah: Aktualnoe Problemy Upravleniya*. Mir Obrazovaniya Obrazovanie v Mire, 2 (18): 91-102.
- Wolfson, B. L. (2007). *Upravlenie Obrazovaniem Na Zapade: Tendentsii Centralizatsii i Decentralizatsii*. Moskva: Pedagogika.
- Yagofarov, D. A. (2008). *Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya: pravovoe regulirovanie sistemy obrazovaniya*. Uchebnoe posobie. Moskva: VLADOS-Press.
- Yakunin, V. A. (2008). *Obucheniye kak proses upravleniya. Psihologicheskie aspekty*. Sankt peterburg: LGU.
- Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl.
- Yernazarova, Z. & Iskakova, R. (2014). *Zhana tekhnologiyany paidalanu adisteri*. Kyzylorda: Kyrin Baspasy.
- Yerofeeva, N. Y. (2014). *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Izhevsk: Udmurtski universitet.
- Yessengulova, M. N. (2011). *Studentterdin karym-katynas madenietin kalyptastyruda halyktyk pedagogika ideyalaryn paidalanudyn pedagogikalyk sharttary*. Turkistan: Kyrin Baspasy.
- Yusufbekova, N. R. (2016). *Pedagogicheskaya inovatsiya kak napravlenie metodologicheskikh isledovaniy*. Moskva: Pedagogicheskaya teoriya.
- Zagyazinski, V.I. & Atakkhanov, R. (2017). *Metodika i Metody Psihologicheskoi i Pedagogicheskoi Raboty*. Moskva: Izdatelskiy centr Akademia.
- Zainoldina, G. T. (2015). *Lesson Study: oz sabagyn zerttegisi keletinder ushin*. Adistemelik ysynym. Astana: Nazarbaev Ziyatkerlik mektepteri DBBU Pedagogikalyk sheberlik ortalogy.
- Zainutdinova, L. H. (2019). *Sozdaniye i primeneniye elektronnykh uchebnykh*. Astrahan: OOO CNTEP.

- Zaitsev, V. S. (2019). *Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami*. Kratkıy krrs lektsiy dlia strdentov. Uchebnoe posobie. Cheliabinsk: Izdatelstvo NAUKA.
- Zelentsov, A. B. (2007). *Effektivnosti prosesa upravleniya i ego organizatsiya*. Jurnal Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, 6 (58): 150–154.
- Zhadrina, M. Zh. (2004). *Zhalpy bilim berudegi zhana urdister*. Karaganda. Otkrytaya shkola, 8 (13): 69-78.
- Zhaitapova, A. A. & Sadvakasova, Z. M. (2021). *Menedzhment kachestva v organizatsiya obrazovaniya*. Almaty: Izdatelstvo Ustaz.
- Zhakenova, B., Tampisheva & K., Maksatova, L. (2017). *Menedzhment negizderi*. Okulyk. Astana: Foliant.
- Zhaldak, M. I. (2009). *Sistema podgotovki uchitelia tekhnologi v uchebnom prosesse*. Avtoreferat doktorskoi dissertatsiya. Moskva.
- Zhanpeisova, M. M. (2016). *Moduldik okytu tekhnologiyasy okushyny damyту kuraly retinde*. Almaty: Ulagat Baspasy.
- Zheksenbaeva, U. B. (2019). *Kompetentnostno-orientirovannoe obrazovanie v sovremennoi shkole*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Almaty: Izdatelstvo Mektep.
- Zhenis, M. (2014) *Kazirgi mediabilimnin damu zholdary. «Mediabilim beru zhane kiberaleumettenu» atty halykaralyk gylymi-tazhiribelik konferentsiya materialdary*. Almaty: Kazak universiteti.
- Zhukov, G. N. (2017). *Obshchaya i professionalnaya pedagogika*. Uchebnik. Almaty: Alfa-M.
- Zhuravleva, L. V. (2020). *Prakticheskie osnovy professionalnoi podgotovki menedzherov obrazovaniya*. Surgut: Rotor.
- Zverev, I. D. (2010). *Teoria i Praktika Metodov Obucheniya v Usloviyah Sovremennyh Gosudarstvennyh Shkol*. Moskva: Izdatelskii sentr Univer.
- <https://www.bingol.edu.tr/media/226197/sayt-bolum13c-anket-teknigi.pdf>
(Erişim Tarihi: 30. 07. 2023).

EKLER

EK-1

Anket

"Eğitim sürecinin organizasyonu"

I. Kişisel Bilgiler

- 1- Cinsiyetiniz: Erkek Kadın
- 2- Yaşınız: <21 22-30 31-40 41-50 51>
- 3- Eğitim düzeyiniz: Lise Önlisans/Lisans Yüksek Lisans
 Doktora Diğer (Belirtiniz).....
- 4- Mesleki kıdem yılınız: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-20 yıl 21 yıl veya üzeri
- 5- Mevcut kurumunuzdaki kıdem yılınız: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-20 yıl 21 yıl veya üzeri
- 6- İdari göreviniz var mı? Yok Var
- 7- İdareci olarak göreviniz (Belirtiniz).....

II. Eğitim sürecinin düzenleyici ve metodolojik destek unsurlarını öncelik sırasına göre 1'den 5'e kadar puanlayınız.

S.N.	DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	KATILMA DERECEŚİ				
		1	2	3	4	5
1.	Derslik	1	2	3	4	5
2.	Ders Standartları	1	2	3	4	5
3.	Ders Planı	1	2	3	4	5
4.	Program	1	2	3	4	5
5.	Kitap	1	2	3	4	5

*EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİLİK YÖNETİMİ: KAZAKİSTAN MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ
ÖRNEĞİ (Monografi)*

III. Eğitim kurumunuz için uygun bir ders planı geliştirmenin temelininin neye dayandığını öncelik sırasına göre 1'den 5'e kadar puanlayınız.

S.N.	DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ					
1.	Eğitim yetkililerinin talimatları	1	2	3	4	5
2.	Ders konularında devlet standardı	1	2	3	4	5
3.	Temel ders planı	1	2	3	4	5
4.	Örnek ders planı	1	2	3	4	5
5.	Ders programı	1	2	3	4	5
6.	Ders kitabı	1	2	3	4	5
7.	Diğer (belirtiniz) :	1	2	3	4	5

IV. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için eğitim kurumunuzun müfredatını geliştirirken, dikkate aldığımız unsurları öncelik sırasına göre 1'den 5'e kadar puanlayınız.

S.N.	DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ					
1.	İdari makamların talimatları ve diğer eylemleri	1	2	3	4	5
2.	Katılımcıların ilgi alanları	1	2	3	4	5
3.	Ebeveyn tavsiyeleri	1	2	3	4	5
4.	Paydaş (üniversiteler, kolejler, vb.) tavsiyeleri	1	2	3	4	5
5.	Doktora mezunu öğretmenlerin sunduğu imkanlar	1	2	3	4	5
6.	Doktora mezunu öğretmenlerin tecrübeleri	1	2	3	4	5
7.	Diğer (belirtiniz)	1	2	3	4	5

V. Eğitim standartlarının uygulanması için metodolojik destek kaynaklarını öncelik sırasına göre 1'den 5'e kadar puanlayınız.

S.N.	DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	KATILMA DERECEŚİ				
1.	Kişisel gelişim	1	2	3	4	5
2.	Mesleki gelişim	1	2	3	4	5
3.	Yönetim kurulu	1	2	3	4	5
4.	Okul kütüphanesi	1	2	3	4	5
5.	Diğer (belirtiniz) :	1	2	3	4	5



ISBN 978-625-95311-9-9



9 786259 531199