

Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu

Ayşen BAKIOĞLU¹
Ali YILDIZ²

Özet

Bu çalışmada, Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında, Türkiye'nin bu sınavlarda yaşadığı başarısızlığın nasıl açıklanabileceği araştırılmıştır. Zira 2000 yılından beri ve üç yıllık döngülerle yapılan bu uluslararası sınavda Finlandiya'nın aksine Türkiye düşük puanlar almıştır. Finlandiya'nın başarısında okul, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin eğitim sürecindeki rolleri ve öğretmen eğitimi şeklindeki üç faktör ölçüt alınarak 20 öğretmen ve eğitim yöneticisi ile derinlemesine görüşme yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmen profesyonelliği, müfredat dışı etkinlikler, iç ve dış değerlendirme, destekleyici bir eğitim, öğretmenlerce hazırlanan sınavlar, mevcut ödüllendirme uygulaması, yeniliklere uyum konuları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda, bu ve benzeri birçok bulgu göz önünde bulundurularak araştırmacılar, uygulayıcılar ve politikayı belirleyenler için bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Finlandiya eğitim sistemi, Türk eğitim sistemi, öğretmen eğitimi, PISA.

The case of Turkey in the context of factors affecting Finland's success in PISA

Abstract

In this study, low scores of Turkey in PISA were evaluated with respect to the contextual factors of Finland's success. Three factors that affect Finnish success such as schools, teachers and administrators' roles in educational processes and teacher training were investigated in the study. Face to face interviews were conducted with twenty teachers and educational administrators. The content analysis was used to analyze the data. Teacher professionalism, extracurricular activities, internal and external evaluation, support for education, exams prepared by teachers, rewarding practices and adaptation of change were evaluated and some recommendations were made for researchers, practitioners and policy makers.

Keywords: Finnish education system, Turkish education system, teacher education, PISA.

1 Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abakioglu@marmara.edu.tr

2 Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü, ayildiz@yildiz.edu.tr

Giriş

1961'den bu yana üye ülkelerin kalkınmalarını desteklemek amacıyla faaliyet gösteren OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü), ülkelerin eğitim planlamalarıyla ilgili yol gösterici rapor ve göstergeler yayınlamaktadır (Sahlberg, 2004b, s. 65-74; Rinne, Kivirauma ve Simola, 2002: 643-648). Hükümetlerin politik deneyimlerini karşılaştırabileceği, ortak sorunlara çözüm bulabileceği, iyi uygulamaları tanımlayabileceği, ülke içi ve ülke dışı politikaları koordine edebileceği bir çerçeve ve mekân sağlayan bu rapor ve göstergeler, ulusal politika yapımında ülkelere kanıt olarak kullanılmak üzere önerilmektedir. Ülkeler üzerinde yasal bir bağlayıcılığı bulunmayan OECD, “yumuşak güç” olarak hükümetleri etkilemekte, göstergeler ulusal tartışmalar için bir destek olarak kullanılmakta ve kamuoyu tarafından izlenebilmektedir. Kamuoyu eğitim performansının gelişim seyrini takip etmek; politikacılar ise gelişim seyrinin devam ettiği konusunda kamuoyunu ikna etmek için, bu güçten yararlanmaktadır (Collani, 2001, s. 227-228).

OECD'nin özellikle 1980'lerden sonra üye ülkelerin eğitim plan ve politikalarına olan ilgisinin arttığı gözlemlenmektedir. 1990'lı yıllarda bütün dünyada büyük bir ivme kazanan küresel yaklaşımlar ile birlikte kuruluşun eğitim politikaları üzerindeki etkisinin artması, neo-liberal politikalar ile ilişkilidir. Üye ülke hükümetlerinin bütçelerinde önemli kısıtlamalara gitmeye başlaması ile birlikte, eğitim harcamaları sonucunda elde edilen kazanımlara gösterilen dikkat artmıştır. Ekonomik kalkınma için gerekli olan nitelikli insan kaynağının ancak ve ancak eğitimle sağlanabileceği fikri, küreselleşme ile devletlerin ekonomik rekabette eğitime merkezi bir yer vermeleri ile sonuçlanmıştır (Sahlberg, 2004b, s. 65-74; Rinne ve diğerleri, 2002, s. 643-648). OECD'nin ülkelerin eğitim politikalarına öneriler sunduğu en güçlü neo-liberal politik araç olarak ise PISA sınavları gösterilmektedir. Politikacıların kendilerine rahatlıkla erişip, veri toplama ya da analizi ile “vakit kaybetmek” yerine diledikleri öneriyi dikkate alabildikleri sınavlar, araştırmanın ötesinde işlevlere sahiptir (Waldow, 2009, s. 476-480).

Hazırlıkları 1997 yılında başlayan ve ilk uygulaması 2000 yılında gerçekleştirilen OECD PISA programı, üçer yıllık dönemler halinde okuma yeterliliği, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından birine odaklanılarak gerçekleştirilmektedir. 15 yaş grubu öğrencilerinin ülke müfredatları aracılığı ile öğrendiklerini ne derecede kullanabildiklerini ölçmeyi amaçlayan PISA, testlerin yanı sıra öğrenci, anne-baba ve öğrenme ortamları, okul kaynakları, öğretim süreçleri ve sistem özellikleri hakkında topladığı veriler ile ülkelerin eğitim kalitesini ve fırsat eşitliğini geliştirmelerine hizmet etmektedir. 2000 yılında büyük çoğunluğu OECD üyesi olan 28 ülkeden yaklaşık 180.000 öğrenci PISA araştırmasına katılmıştır. Değişik ülkelerdeki öğrencilerin bilgileri, yetenekleri ve kazandıkları becerilerin zaman içinde izlenmesi hedeflenmektedir (EARGED, 2005, s. 22-28). Ulusal müfredat programlarıyla ilişkisiz bir yapıda tasarlanan PISA, genç insanlara okul dışında da öğrenme ve yaşamaları için hizmet edecek gerçek bilgi ve becerinin temelini sağlayan okulların ne kadar iyi olduğuna dair sorunun da yanıtını aramaktadır (Dolin, 2005, s. 98-102). PISA sınavlarında sorulan sorular zorluklarına göre 1'den 6'ya, basitten zora doğru derecelendirilmiştir. Şöyle ki, her başarı alanında altı beceri derecesi (I, II, III, IV, V ve VI) yer almaktadır. Bu beceriler, kişinin farklı zorluklarda olan soruları çözümü becerisinin göstergeleridir. Örneğin okumada en üst dereceye (V ve VI) ulaşmış olan bir öğrenci artık bir metinde iç içe girmiş bilgileri ayırt edecek; metin, içerik ve biçim açısından alışılmadık olduğunda bile (yani anlam dolaylı yollarla çıkarılsa bile), sorunun çözümü için hangi bilgilerin önemli olduğunu bilecek durumdadır. Buna karşın sadece en alt dereceye (Beceri derecesi I)

ulaşmış bir genç, ancak alışık olduğu bir metin türünde açıkça ifade edilmiş bilgileri belirleyebilecektir. Bu beceri dereceleri sayesinde öğrencilerden elde edilen başarı sonuçları nitelik açısından değerlendirilebilmektedir (Savran, 2003; Arinen, 2008).

Bu çalışmanın konusunu oluşturan Finlandiya'nın PISA sınavlarında gösterdiği başarı giderek artan sayıda PISA turistini ülkeye çekmektedir (Wennevold, 2004; Ireland, 2012). 2012 yılında yapılan en son sınavda Finli öğrencilerin matematik alanında %15-25'inin 5. ve 6. seviyelerde; okuma alanında %10'unun yine 5. veya 6. seviyede; fen alanında en iyi beş ülkeden birisi olarak %17,1'inin 5. veya 6. seviyede yer aldıkları görülmektedir (OECD, 2014).

Türkiye, PISA projesine 2003 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanı'nın onayı ile katılmaya başlamıştır. PISA ile ilgili çalışmalar ise, Milli Eğitim Bakanlığının bir birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yürütülmektedir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü). Genel sıralamaya bakıldığında; 2003'teki başarısız sonuçlar tekrar etmiş ve Türkiye, 2006 yılında, 57 ülke arasında, fen bilimlerinde 44, matematikte 43, okuma sınavlarında ise 38. olmuştur. PISA sınavlarının uygulandığı OECD, AB, Kuzey Amerika ve Doğu Asya ülkelerinin neredeyse tamamı tüm branşlarda yapılan sıralamalarda Türkiye'nin ilerisinde yer almışlardır. Türkiye'nin gerisinde kalan ülkelerin büyük bir çoğunluğu Latin Amerika, Orta Asya ve Afrika'da yer alan ülkelere aittir. Türkiye'deki toplam öğrencilerin sadece yüzde 0,9'u PISA fen bilimleri sınavında 5 ya da 6. seviyede başarı gösterirken, diğer OECD ülkelerinde bu oran, Türkiye için hesaplanandan, ortalama 9 kat daha yüksektir. Diğer taraftan, PISA 2009'un sonuçlarına göre Türkiye'nin puanını en fazla arttıran ülkeler arasında olduğu görülmekle birlikte, ancak henüz seviye atlayamadığı izlenmektedir. 1. seviyenin en düşük, 6. seviyenin en yüksek seviye olduğu PISA'da, hem 2003'de hem 2009'da fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarında hala 2. seviyede olduğumuz görülmektedir. PISA 2009 sınavında Türkiye okuma becerileri alanında ortalama 464 puan alarak OECD ortalamasının altında kalırken, Finlandiya bu alanda ortalama 536 puan alarak hem OECD hem de bütün ülkeler içinde en üst sıralarda yer edinmiştir. Söz konusu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almıştır. Öte yandan fen bilgisi okuryazarlığı alanında Finlandiya 554 puanla zirvede yer alırken Türkiye'nin ortalama puanı Finlandiya'dan 100 puan daha geridedir. 454 puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almıştır. Son olarak matematik okuryazarlığı alanında yine üst sıralarda yer alan Finlandiya'nın ortalama 541 puanına karşılık Türkiye'nin puan ortalaması 445 puandır. Türkiye, bu puanla OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada, tüm ülkeler içerisinde ise 41. sırada yer almaktadır (Arslanhan & Özenç, 2010; EARGED, 2010). PISA 2012 verilerine göre, Türkiye, Brezilya, Tunus ve Meksika gibi ülkeler ile birlikte en büyük gelişmeyi kat eden ülkelere birisi olmakla birlikte (OECD, 2014), OECD ortalamasının oldukça altındadır.

Bu çalışma, Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında, Türkiye'nin PISA sınavlarında yaşadığı başarısızlığı açıklama amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda alan yazında Finlandiya eğitim sisteminin başarısını açıklamada öne çıkan üç unsur olan öğretmen eğitiminin, öğretmen ve yöneticilerin eğitim sürecindeki rollerinin ve öğrenme ortamı olarak okulların niteliğinin (Niemi & Jakku-Sivonen, 2010; Sahlberg, 2011) Türkiye'de nasıl gerçekleştirildiği araştırılmıştır.

Yöntem

Cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden derinlemesine bilgi sağlamak (Mack ve diğerleri, 2005, s. 29) amacını taşıyan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Örnekleme

Araştırma için örneklem belirleme sürecinde İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan liselerdeki öğretmen ve yöneticilerle iletişime geçilerek araştırmanın amacı anlatılmıştır. Kendileri ile görüşme yapılmasını kabul eden 20 öğretmen ve yöneticiyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

20 katılımcıdan 11'i kadın ve 4'ü okul yöneticisidir. Katılımcıların 4'ü 5 ile 10 yıllık, 4'ü 11 ile 15 yıllık, 9'u 16 ile 20 yıllık, 1'i 21 ile 25 yıllık ve 2'si 26 ve üstü yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcıların dördünün (4/20) yöneticilik yaptığı saptanmıştır. Yönetici başlığı altında müdür, müdür yardımcısı ve müdür yardımcısı rollerinde katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların 1'i ön lisans, 2'si yüksek lisans ve 17'si ise lisans eğitimi almıştır.

Veri toplama araçları

Alan yazında Finlandiya'nın PISA sınavındaki başarısı ile ilişkilendirilen üç unsura ilişkin (öğretmen eğitimi, öğretmen ve yöneticilerin eğitim sürecindeki rolleri ve öğrenme ortamı olarak okulların niteliği) 15 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Süreleri yarım saat ile 1 saat arasında değişen görüşmeler, önceden alınan randevu saatlerinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

Katılımcılarla derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen veriler önce yazılı metne aktarılmış, daha sonra bu metinler detaylı bir inceleme ve sınıflamaya tabi tutularak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar, "eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi", "eğitim öznesi olarak öğretmen ve yöneticiler" ile "eğitim ortamı olarak okul" başlıkları altında bulgularda yer verilmiştir. Her bir görüşün ya da durumun kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini göstermek için parantez içinde görüşü beyan eden kişi sayısı ve toplam katılımcı sayısı ifadesine (x/20) yer verilmiştir.

Bulgular

Görüşme ile elde edilen veriler "eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi", "eğitim öznesi olarak öğretmen ve yöneticiler" ile "eğitim ortamı olarak okul" şeklinde 3 ana tema altında aşağıda sunulmaktadır.

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitiminin değerlendirilmeye çalışıldığı bu bölümde, “Türkiye’deki öğretmen eğitiminde kuramsal çalışmaların yanında uygulamaya yönelik çalışmalara ne kadar önem verilmektedir?” şeklindeki soruya yanıt veren yönetici ve öğretmenlerin yarısına yakını (9/20) eğitim fakültelerini (fen ve edebiyat fakülteleri de dâhil) ‘kuram ağırlıklı’, diğer yarısı da (9/20) ‘uygulamalar yetersiz’ şeklinde değerlendirmiştir. Yine önemli sayıda öğretmen ve yönetici (7/20) staj konusunu ciddi bir sorun olarak görmekte olduğunu bildirirken, aynı sayıda katılımcı (7/20) genelde üniversiteleri, özelde ise eğitim fakültelerini yetersiz olarak değerlendirmiştir. Eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi bağlamında eğitim fakültelerinin kendi bilimsel araştırmasını yapabilecek donanımda öğretmen adayı yetiştirip yetiştirmediğine dair başka bir soruya yanıt veren öğretmen ve yöneticilerin çok büyük bir bölümü (12/20) öğretmenlerin bu hususta yetersiz olduğu konusunda hemfikir olmuştur. Aynı konuda farklı düşündüklerini belirten bir kısım öğretmen ve yöneticiler (6/20) ise okullarda belli bir oranda da olsa araştırma yapma yeterliliği olan öğretmenlerin bulunduğunu düşünmektedir. Yine aynı gurup içinde sayılabilecek az sayıda öğretmen (2/20) ise okullarda araştırma yapabilecek kapasitede öğretmenlerin olduğunu, ancak başta ekonomik ve boş zaman olmak üzere diğer birçok nedenden dolayı araştırma yapamadıklarını belirtmiştir. Son olarak iki katılımcı ise öğretmenlerin araştırma yapmak gibi bir vazifeleri olamayacağını belirterek, bunun üniversitelerin işi olduğunu belirtmiştir.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler

Bu tema altında yanıtı aranan noktalardan ilki öğretim süreci içinde müfredat dışı etkinlikler ve sınıf dışında kalan öğretim uygulamalarına ilişkindir. Katılımcılardan 14’ü çeşitli sebeplerden dolayı dersi ve eğitimi sadece sınıf içi bir etkinlik olarak kabul ettiğini ve nadiren müfredat dışı etkinliklere yöneldiğini belirtmiştir. Mevcut müfredatın öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretim yöntemlerini kullanmalarına elverişliliğini 17 katılımcı olumlu olarak değerlendirmiş; fakat müfredatın öğretmenlere tanıdığı esnekliğe rağmen, öğretmenlerin okul ve sınıfın donanımı ve alt yapı yetersizlikleri gibi gerekçelerden ötürü bu olanağı kullanmadıklarını eklemişlerdir. Öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin okullarda ders programlarına yansıtılmadığı fikrinde olan bazı katılımcılar dikkatleri ‘seçmeli ders’ konusuna çekmektedir: “Müzik atölyemiz ve salonumuz olmadığı için müzik ile ilgili faaliyet yapmak isteyen öğrencilere bu şansı veremiyoruz”, diye yakınan bir yöneticinin (Y2) yanı sıra; bir başka yönetici de (Y4), “Çocuk, bizim koyduğumuz seçmeli dersi istemese de biz ona o dersi seçtiriyoruz, zira başka öğretmenimiz yok”, şeklinde açık yüreklilikle düşüncelerini dile getirmektedir. Bu yöneticinin, ‘Öğrencileri seçmeli derslere mecburen yönlendiriyoruz’ (Y4), biçimindeki ifadesi eğitim sisteminin önemli bir sorununa işaret etmektedir.

Öğretmenlerce hazırlanan sınavlara öğrenci ve ebeveynlerin büyük bir güven duyduğunu belirten katılımcılar ağırlıktadır (15/20). Bu güvenin gerekçesi olarak şeffaflığı dile getiren katılımcıların aksine; güven duyulmadığını belirten katılımcılar şeffaflığın olmaması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz oluşları ile soru hazırlamada internetin bilinçsizce kullanılmasını sorun olarak bildirmişlerdir. Katılımcılar (17/20) yeniliklerin sınıf ya da okullarda uygulanmasında öğretmen ve yöneticiler açısından karşılaşılan en büyük zorluğu teknolojik alt yapı ile ilişkilendirmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (11/20) eski öğretmenlerin (20 yıl ve üstü) okullarda gerçekleştirilen teknolojik yeniliklere uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşadığını

bildirirken, geri kalan katılımcılar (6/20) ise teknolojik ve diğer yeniliklere özellikle genç ya da yeni öğretmenlerin daha uyumlu olduğunu bildirmiştir.

Katılımcıların (12/20), eğitimcilerin “öğrenme” edimine yaklaşımlarını betimlerken davranışçı öğrenme yaklaşımlarına değindikleri, hemen hemen her katılımcının uygulayamasa da daha çağdaş bir yaklaşımı benimsediğini ifade ettiği görülmektedir. Sözü edilen çağdaş öğrenme yaklaşımların ise yapılandırmacı yaklaşım (4/20), probleme dayalı öğrenme yaklaşımı (3/20) ve diğer yaklaşımlar (1/20) şeklinde dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Eğitim ortamı olarak okul

Eğitim kurumlarında yeni ve daha kapsamlı bir öğrenci danışmanlık sisteminin oluşturulması ile ilgili olarak katılımcıların büyük çoğunluğu (14/20), mevcut rehberlik hizmetlerini kapsayacak tarzda yeni bir öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasının Türk eğitim sistemi için yararlı olacağı düşüncesini taşıdıklarını belirtmektedir. Öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasına yönelik soruya olumlu yanıt veren katılımcılardan biri (Ö1), mevcut rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin sadece psikolojileriyle ilgilenmek dışında başka işlevlerinin de olması gerektiğine inandığını belirterek bu yöndeki çabaları önemseydiğini bildirmektedir. Aynı konuda düşüncelerini ifade eden bir başka katılımcı (Ö2) ise öğrenci danışmanlık sistemini bir biçimde eğitim koçluğuyla bağdaştırmakta ve mevcut rehberlik hizmetlerinin ilgi alanının genişletilmesinin bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Bir başka katılımcı (Ö3) ise, mevcut rehberlik hizmetleri içine öğrencilerin kariyer planlama konusunda bilgilendirilmesini de eklemekte ve kendi okullarında her yıl 11. sınıflar için kariyer günlerinin gerçekleştirilmesinin yararlarından söz etmektedir. Bu arada bir başka katılımcı (Ö9) ise özellikle meslek konusunda ailelerin müdahalesinin öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu, hâlbuki bu işi rehberlik ya da danışmanlık servisi yaparsa daha sağlıklı sonuçlar alınabileceğini dile getirmektedir. Okulların rehberlik hizmetlerine eleştiride bulunan bir başka katılımcı ise (Ö16), birçok okulda ya rehber öğretmenin hiç bulunmadığını ya da sayıca az olduğunu dile getirmektedir. Söz konusu katılımcı, mevcut rehberlik hizmetlerinin genişletilmesini savunarak, çağın koşullarına uygun bir rehberlik ya da danışmanlık hizmetinin verilmesinin eğitime olumlu şekilde yansıtacağını düşünmektedir.

Katılımcılardan okulların iç ve dış değerlendirme yardımıyla kendi eğitimlerinin verimliliğini ölçmeye duydukları ihtiyacı değerlendirmeleri istendiğinde, katılımcıların yarısı hem iç hem de dış değerlendirmeye olumlu baktığını bildirmiştir. Katılımcıların tamamına yakını (17/20) iç ve dış değerlendirme konusunda konuşurken mevcut teftiş sistemine ciddi eleştiriler yönelmiştir. Katılımcılar özdenetim konusunda sorulan soruya da yaklaşık %50 oranında (9/20) olumlu yanıt vermiştir. Bu katılımcılara göre, niteliği arttırmak için eğitim kurumlarında özdenetim gereklidir. 6 katılımcı ise özellikle güvensizlik, rekabet ve baskı yaratacağı endişesiyle öz denetimin okullarda uygulanmasının şimdilik mümkün görünmediğini belirtmiştir. Katılımcılara, sınıfta arkadaşlarından geride kalan öğrencilere destekleyici bir eğitim hizmeti verilmesi ile ilgili ne düşündükleri de sorulmuştur. Bu soruya yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (15/20) destekleyici eğitim hakkında olumlu görüş bildirirken, sadece beş (5/20) katılımcı konuyla ilgili olumsuz görüş ortaya koymuştur. Destekleyici eğitim ile ilgili olumlu bir perspektife sahip olan katılımcılar bu desteğin ilkökul düzeyinde verilmesinin daha doğru olacağını ileri sürerken, destekleyici eğitim karşısında olan diğer katılımcılar yönlendirmenin etkin biçimde yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğunun (12/20) yetiştirme kurslarını destekleyici bir eğitim etkinliği olarak algıladıkları görülmüştür.

Tartışma

Finlandiya son on yılda PISA sınavlarında elde ettiği yüksek başarıdan dolayı bütün dünyanın dikkatini çekmektedir. Bu ilgi doğrultusunda Finlandiya ve PISA konusunda çok fazla enformasyon ve bilgi üretilmiş ve üreilmeye devam etmektedir. Kendilerini Finlandiya ile karşılaştıran ya da sadece Finlandiya'yı betimleyen, analiz eden pek çok araştırmada başarının neden ya da nedenleri olarak sayısız faktörden söz edilmektedir (Ammermueller, 2007; Kim, Lavonen & Ogawa, 2009; OECD, 2011; Dobbins & Martens, 2012). Ancak bu faktörler arasında öğretmen niteliği çoğunlukla listenin başına koyulmaktadır (Simola, 2005; Välijärvi, 2012).

Öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin soruya yanıt veren katılımcıların önemli bir bölümü (13/20) bu kavramla ilintili olarak olumsuz düşünce sahibidir. Öte yandan bu kavramla ilgili dünyanın hemen her yerindeki özellikle eğitimciler ve eğitim sendikaları olumsuz fikir sahibidir. Sendikalar eğitimcilerin itibarını düşürüp istedikleri değişiklikleri yapmak isteyen hükümetlerin genelde bu kavramı kullandığını düşünmektedir (Whitty, 2005; Whitty, 2006; EI, 2006; Sahlberg, 2010, s. 4-5). Eğitimciler 21. yüzyılda kendileri için en önemli politik kavramlardan biri olan "profesyonellik" konusunda metodolojik bilgi sahibi olmasalar da, aslında kavramın onlardan beklediklerinin farkında görünmektedir. Whitty (2005) modern bir öğretmen profesyonelliğini tarif ederken katılımcıların hiç de yabancı olmadığı pek çok tanımlamaya yer vermiştir. Şöyle ki, Whitty, modern bir öğretmenlik mesleğini icra eden bir öğretmenin hem kendisi hem de bütün öğrencileri için yüksek beklentileri olması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca, söz konusu öğretmenin kendi işi ile ilgili bütün sorumlulukları kabul etmesi, kendi beceri ve alan bilgisini arttırmak için tek başına ve kolektif sorumluluk alması, uluslararası ve ülkesinde işe yarayabilecek kanıtlara dayalı kararlar alması, çalıştığı okuldaki diğer çalışanlarla ortaklaşa iş yapması, değişimi tahmin edip yeniliği teşvik etmesi, nihayet aileler, iş dünyası ve diğer dış paydaşların okula yapacağı katkıyı önemsemesi gerektiğine inanmaktadır (Whitty, 2005; Weiner, 2006). Diğer taraftan Finlilerin öğretmen profesyonelliği algısı, öğretmen ve eğitime saygı, kapsamlı bir öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yaygın işlevleri, araştırma temelli öğretmen eğitimi ve etkinliği ile öğrenme güçlüklerinin aşılmasında uzmanlığın rolü gibi faktörlere bağlı olarak oluşmuştur (Westbury ve diğerleri, 2005; akt. Tuovinen, 2008, s. 3-4). Finlandiya'daki öğretmenlerin profesyonel gelişme ve öğrenmelerine çok önem verdiği bilinmektedir. Zorunlu yüksek lisans eğitimi dışında isteyen öğretmenler mesleki çalışmalarına paralel bir şekilde doktora da yapabilmektedir. Bu üst düzey yetkinlik, öğretmenlerin profesyonelce davranmalarına imkân sağlamaktadır (Sahlberg, 2010, s. 4-5).

Türkiye'deki eğitim fakülteleri, lisans eğitimlerini ağırlıklı olarak kuramın öğrencilere aktarılması üzerine kurulmuştur. Katılımcıların hemen hemen hiçbiri eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi ve uygulamayı yeterli görmemekte ve bu durumun öğretmenliğe başlarken kendilerine büyük sıkıntılar oluşturduğunu dile getirmektedir. Çoğuna göre, pratik eğitim öğretmenlikte daha önemlidir. Diğer yandan, Finlandiya'nın araştırma odaklı öğretmen eğitimine olan bağlılığı, eğitim kuramları, araştırma yöntemleri ve uygulamalarının tümünün eğitim programlarının hazırlanmasında önemli bir rol üstlendiği anlamına gelmektedir. Bu bakımdan her öğrenci eğitim uygulamalarının sistemli ve disiplinler arası olan doğasını anlamak zorundadır. Ayrıca her Finli öğrenci eğitimin kuramsal veya uygulama yönüyle ilgili orijinal araştırmaların nasıl tasarlanacağını, yürütüleceğini ve sunulacağına dair becerileri edinmek zorundadır. Finlilerin araştırma odaklı eğitiminin diğer önemli bir unsuru da okullardaki uygulamalı eğitimidir. Aynı zamanda bu eğitim, kuram ve araştırma ile entegre edilmiş müfredatın anahtar parçasıdır (Sahlberg,

2010, s. 4). Eğitim ve öğretim uygulamaları hem kuramsal hem de yöntemsel çalışmalara entegre edilmektedir. Beş yılı aşkın bir programda adaylar temel uygulamalardan ileri uygulamalara ve oradan da final uygulamalarına ilerlemektedir. Bu aşamaların her biri devam ederken, ilk olarak öğrenciler, deneyimli öğretmenler tarafından verilen dersleri gözlemlemekte, daha sonra bu öğrenciler danışman öğretmenlerin gözetiminde ders vermekte ve nihayet öğrenciler, öğretmen eğitimi bölümlerinin profesör ve okutmanları ile danışman öğretmenler tarafından değerlendiriliyorken, farklı öğrenci gruplarına bağımsız olarak, kendi başlarına ders vermektedir. Bu arada sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri, planlı çalışma zamanlarının yaklaşık %15'ini (yaklaşık 40 ECTS kredi) okullardaki bu uygulamalara ayırmaktadır. Branş öğretmeni eğitiminde öğretim uygulamaları eğitim programının yaklaşık olarak 1/3'ü kadardır (Kansanen, 2010; Sahlberg, 2010). Fin öğretmen eğitiminin özelliklerinden biri de araştırma temelli bir yaklaşıma sahip olmasıdır. Bu yüksek düzeyli eğitim, öğretmenlerin çok fazla *özgürlük ve sorumluluk* sahibi olmalarına izin vermektedir. Özgürlük ve sorumluluk, öğretmenlerin kendi dersleri için müfredat geliştirmeleri, ulusal ilkeleri temel alan öğretim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeleri ve öğrenme materyallerini seçmeleri anlamına gelmektedir. Ne müfettişler, ne öğrenme materyallerinin ulusal düzeyde değerlendirilmesi ne de ulusal bir değerlendirme söz konusu değildir. Başka bir deyişle, Finlandiyalı öğretmenler *özerk ve yansıtıcı uzman* olmak için eğitilmektedir (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 39).

Finlandiya'da öğretmenlerin özerkliği merkezi ve yerel iktidarlarca benimsenmiş ve üstelik halk da öğretmenlere güvenmektedir. Bu durumda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer bütün paydaşlar eğitimin içinde kolayca yer alabilmektedir. Zira bu özerk yapıda, okul ve ders programlarının yapımında başta öğretmenler olmak üzere bütün paydaşlar yer almaktadır. Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma odaklıdır. Bu yaklaşım, çalışma programının bilgi temelini dinamik olduğu fikrine dayanmaktadır. Yani bu yaklaşımda öğretmen adayı öğrenciler birer aktif bilgi işlemcisi olarak işlev görmektedir. Bu yaklaşımda eğitim çalışmaları süresince işin kuramsal yanı ile uygulama yönünü birleştirmek amaçlanmaktadır. Araştırma odaklı düşünme bu süreç boyunca bağlayıcı faktör olarak görülmektedir. Eğitim süresince pedagojik elementlerin tanımlanması ve pedagojik olarak anlamlı soruların sorulması gelecekteki bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı en önemli beceriler arasındadır (Toom ve diğerleri, 2007, s. 1). Bu koşullarla örülü bir öğretmen eğitim sisteminde yetişen öğretmenler zaten sürekli bir değişim psikolojisi içindedirler. Dolayısıyla Finlandiyalı öğretmenler yeniliklere ayak uydurma konusunda Türkiye'deki meslektaşları kadar uyum sorunu yaşamamaktadır (Talib & Hosoya, 2007, s. 33-35). Ülkemizdeki öğretmenlerin ise, eğitim fakültelerinin kendi öğretimsel uygulamalarını geliştirmek için yeterli araştırma bilgi ve becerisine sahip mezunlar yetiştirmediklerini düşündükleri; iş yükü veya ekonomik sebeplerden ötürü okul içinde araştırma yapılamadığını belirttikleri görülmektedir. Araştırma yapma işinin öğretmenlere değil, üniversiteye ait olduğunun düşünülmesi ise, iki ülke arasında öğretmen profesyonelliğinin anlamı ve uygulanması arasındaki derin farklılıklara işaret etmektedir. Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma odaklıdır ve hemen hemen her öğretmen (okulöncesi hariç) işe başlamadan önce bir ön koşul olarak yüksek lisans yapmak zorundadır. Bunun yanı sıra, öğretmenliğe Finlandiya'nın en başarılı lise mezunları başvurmakta ve onların ancak %10 ile 15'i eğitim fakültelerine kabul edilmektedir (OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010, s. 2). Ayrıca, Finlandiya'da öğretmenler ya özerk olduklarından alanlarında uzmanlaşmak zorunda ya da uzman olduklarından halk ve hükümet onlara güvenerek onlara geniş bir otonomi sağlamaktadır. Finlandiya her şekilde son derece iyi eğitilmiş ve donanımlı bir eğitim kadrosuna sahiptir (Kynaslahti ve diğerleri, 2006; Toom ve diğerleri, 2007; Ostinelli, 2009). Bu arada Finlandiya yükseköğ-

retim sistemindeki araştırma odaklılık, eğitim fakültelerinden çıkan her öğretmen adayının yüksek lisans yaparak okuldan mezun olmasını sağladığı için söz konusu öğretmen adayı tek başına araştırma yapabilecek bir donanımına da sahip olarak mezun olmaktadır. Öğretmenlik yaparken de lisansüstü eğitim yapan öğretmen ve yöneticiler bulunmaktadır. Dahası, Finlandiya'da lisans eğitimi gibi yüksek lisans eğitimi de devlet ve yerel yönetimlerce finanse edilmektedir (Mikkola, 2001, s. 103-104).

Müfredat dışı etkinlikler normal okul müfredatının dışında kalan ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Bu etkinlikler anaokulundan üniversiteye, eğitimin her kademesinde gerçekleşebilmektedir. Söz konusu etkinlikler gönüllü olup spordan sosyal konulara geniş bir alanı kapsamaktadır. Genellikle bu tür etkinlikler öğrenciler tarafından ve kurumların sponsorluğunda organize edilmektedir. Ders dışı etkinlikler Finlandiya'da okul öncesi ve sonrası etkinliklere dâhil edilmekte ve öğrencinin ders dışı zamanları yalnız geçirmemesi amaçlanmaktadır. Zira okul öncesi ve sonrası zamanlar öğrencilerin çoğunlukla bir yetişkinin gözetim ve denetiminde olmadığı zamanlardır. Bu, öğrenciler açısından risk taşıdığından, özellikle yerel yönetimlerin finansman ve organizasyon desteği ile öğrenciler uzmanların denetim ve kontrolünde çok çeşitli etkinliklerle zaman geçirmektedir (Siurua, 2002, s. 7-9). Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, müfredat yoğunluğunun kendileri üzerinde oluşturduğunu belirtmiştir. Sınıfta derse giren öğretmen öncelikli olarak müfredat konularını bitirmeye uğraşmakta, çünkü denetimi yapan kişiler en çok bunun üzerinde durmaktadır. Hâlbuki Finlandiya'da okul öncesi ve sonrası aktiverler genel bir plan dâhilinde ders içi faaliyetlerle paralel bir biçimde programlanmış, hatta finansmanın nasıl ve nereden sağlanacağı da önceden belirlenmiştir (OPH, 2011, s. 18-22). Diğer yandan mevcut müfredat öğretmenlerin sınıflarında ders anlatırken farklı ve alternatif yöntemler kullanmalarına izin verse de vermese de, öğretmenlerin sınıf içindeki otonomilerini kullanarak bunu denemeleri gerekmektedir. Ancak, bu konuda eğitimcilerin inisiyatif kullanmadığı ve bunu yapamamalarını da mutlaka gerekçelendirme yoluna gittikleri görülmektedir. Derslerde farklı ya da alternatif yöntemlerin kullanılmasında Finli öğretmenler inisiyatif alabilmektedir. Çünkü bu öğretmenler özellikle bu şekilde eğitilmektedir. Yüksek lisansın bir amacı da öğretmenlerin gelecekteki derslerinde kendi yöntemlerini oluşturabilecek alt yapıyı sağlamasıdır. Burada öğrendikleriyle Finli öğretmenler, öğretim biçimlerini farklı öğrenme gruplarının ihtiyaçlarına göre ayarlamak durumundadır. Böylece, öğretmenler farklı yöntemlerin kuramsal ve uygulamalı öncüllerini bilme ihtiyacı duymaktadır. Öğretmenler devamlı olarak toplumdaki değişimlerin gerektirdiği yeni yeterlilikleri kazanma ihtiyacı hissetmektedir (Lindblom-Ylänne ve diğerleri, 2004, s. 23-24). Bunun dışında Finlandiyalı öğretmenlerin sınıfta işbirliğine dayalı eğitim ve öğretim konusunda başarılı oldukları bilinmektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2007a, s. 67-72; OAJ, 2008, s. 5). İş birliğine dayalı eğitim Fin eğitim sisteminin köşe taşlarından birini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra Finli öğretmenler eğitim fakültelerinde eğitilirken oyunla çocuğa öğretme konusunda da eğitilmektedir (Hyvonen, 2011). Son olarak yapılan bir araştırmada Finli öğretmenlerin çalışma zamanlarının neredeyse yarısının okul tabanlı müfredat çalışmaları, ortak planlama, ebeveynlerle iş birliği, açık hava etkinlikleri vb. öğretim dışı etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir (Hansen, 1999, s. 105).

Görüşme yapılan katılımcıların çoğu kendilerinin şeffaf olduğuna, isteyen öğrencinin, hatta velinin sınav kâğıdını görebildiğine, bu nedenle genelde öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli arasında güven bağının bulunduğu inanmaktadır. Şeffaflık dışında özellikle veli-öğretmen arasında güven sorunu yaratan bir başka mesele de öğretmenlerin çoğunun sınav hazırlarken ortak bir standarttan hareket etmemesidir. Pek çok öğretmenin hazırlayıp uyguladığı sınavların güven-

nirlik ve geçerlilik kriterleri yönünden vasatın da altında olduğunu düşünen eğitimciler bulunmaktadır. Finlandiya'da ise öğretmenler eğitim uzmanı olarak değerlendirilirken, konu öğrenci değerlendirilmesine gelince onlara bir hayli güvenilmektedir. Sözü edilen bu değerlendirmeler genellikle öğrencinin sınıf içi çalışmasına, projelere, öğretmen yapımı sınavlara ve portfolyolara dayanılarak yapılmaktadır. Çok amaçlı okullardaki öğrenciler yıl içi veya sonunda herhangi bir ulusal test ya da sınav tarafından kontrol edilmemektedir. Öğrencileri derecelendirmek için ulusal standartlar olsa da, bu standartlar katı değildir ve öğrencilerin çaba ve etkinlikleri her zaman dikkate alınmaktadır. Ayrıca Finlandyalı öğretmenlerin kendi öğrencilerinden özellikle okur-yazarlık becerileri bakımından yüksek beklentileri vardır (Linnakyla ve diğerleri, 2003, s. 4-5). Öğretmen ve okulların öğrencilerinden beklentilerinin olması ve öğrencilerin yıl içinde yaptığı her türlü faaliyetin öğretmenlerce değerlendirilmesi, öğrencilerin eğitimin sadece içinde değil, tam anlamıyla eğitimin merkezine koyuldukları anlamına gelmektedir (Simola, 2005; Talib & Hosoya, 2007). Dahası, Finlandiya'da müfredat tasarımı ile birlikte öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmenler anahtar bir role sahiptir. Fin okulları öğrencilerin başarılarını saptamak için standart testler kullanmamaktadır. Fin okullarında öğrenci değerlendirmesi öğretme ve öğrenme süreçlerine oturtulmuş olup, bütün bir akademik yıl boyunca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışmalarını geliştirmek için kullanılmaktadır. Son olarak Finlandiya'da öğrencilerin akademik performansına karar vermek dışsal değerlendiricilerin değil, okulların sorumluluğu olarak görülmektedir. Fin okulları, öğrenci değerlendirmelerinin tamamının öğretmenler tarafından yapıldığı zaman, karşılaştırmaya dair bazı sınırlılıkların ortaya çıkabileceğini kabul etmektedir. Aynı zamanda Finliler, müfredatı daraltma, testi öğretme ve okullar arasında sağlıklı olmayan rekabet gibi dışsal standart testlerle ilgili sorunların daha büyük sorunlara dönüşebileceğine inanmaktadır. Finlandyalı öğretmenler, öğrencideki ilerlemeyi belgelemek için uygun müfredat temelli değerlendirmeler tasarlayıp uygulamak zorunda kaldıklarından beri, sınıf ve okul temelli değerlendirmeler öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişmenin önemli bir parçası olmaya başlamıştır (OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010).

Öğrenmenin öğrencide istendik davranış değişikliği yaratmak olarak düşünen çok sayıda öğretmen ve yöneticinin varlığı Türk Eğitim Sistemi açısından risk teşkil etmektedir. Bu katılımcılar hem davranışçı bir tanım yapmakta hem de ezberci eğitime ve öğrenme anlayışına karşı çıkmaktadır. Finlandiya'da genelde okullarda tam öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik uygulamaların mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin Finlandiya'da hiçbir öğrencinin geride kalmasına izin verilmemektedir. Akranlarından geride kalan öğrencilere yardımcı olabilecek uzman öğretmenler bulunmaktadır. Bir tür destekleyici ya da iyileştirici eğitim 2-3 kişilik küçük gruplarda ve haftada birkaç defa gerçekleşmektedir. Her Finli öğrencinin böylesi bir özel eğitimi alması anayasayla güvence altına alınmıştır. Eşitlik ilkesi gereği Finlandyalı öğrenciler ihtiyaç duydukları zaman bu tür destekleyici dersler almakta ve kendilerini yeterli hissettikleri zaman da bu dersleri bırakabilmektedir. Diğer taraftan özel eğitim, düzenli öğretimi takip etmede sorun yaşayan öğrencilerin eğitilmesinde Fin okullarında hayati bir rol üstlenmektedir. Özel eğitim genellikle çok sıkı bir şekilde normal eğitime entegre edilmiş olup oldukça kapsayıcıdır (Valijarvi ve diğerleri, 2002a, s. 41-42). Bunun yanı sıra, Finlandyalı öğretmenlerin çok nitelikli ve donanımlı bir şekilde yetiştirildikleri daha önce belirtilmişti (Mikkola, 2001, s. 101-102). Örneğin Finlandiya'da öğretmen eğitiminin araştırma temelli olması bunun bir işaretidir. Böylesi bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adayları bir de yüksek lisans yaparak öğretmenlik ve dal bilgilerini uygulamalarla pekiştirerek arttırmaktadır. Bunlara ilave olarak, yansıtıcı uygulama, bilgisayar destekli eğitim, sorun tabanlı öğrenme ile iş birliğine dayalı öğrenme (kubaşık) stratejileri bütün

Finlandiya üniversitelerinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Sahlberg, 2010, s. 4). Bu koşullarda yetişen öğretmenler çalışmaya başladıkları okullarda da aynı sistemi sürdürmekte ve hem hiçbir öğrencinin geride kalmamasını sağlamakta hem de tam öğrenmenin olması için en uygun öğrenme stratejilerini sınıflarında kullanmaktadır (Valijarvi ve diğerleri, 2002b; OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010). Dahası, Finlandiyalı öğretmenlerin çalışmaları öncelikle sınıf içinde yapılan eğitim ve öğretimi kapsasa da, onların görevlerinin çoğu sınıfın dışındadır. Resmi olarak Finli öğretmenlerin çalışma zamanı sınıf içi eğitim-öğretim, derse hazırlık çalışması ve meslektaşlarla haftada iki saat bir araya gelerek okul işlerinin planlanmasının yapılması gibi görevleri kapsamaktadır. Bu duruma uluslararası bir perspektiften bakıldığında, Finli öğretmenlerin eğitim ve öğretime diğer ülkelerdeki öğretmenlerden daha az zaman ayırdığı görülmektedir. Sözgelimi, Finlandiya'da tipik bir ortaokul öğretmeni yıllık 600 saatten daha az derse girmektedir. Bu, günlük yaklaşık dört adet 45 dakikalık derse denk gelmektedir. Tam tersi, Amerika Birleşik Devletleri'nde, aynı düzeyde bir öğretmen yılda okula gittiği 180 günde yaklaşık 1080 saat ders vermektedir (OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010, s. 7). Yani, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir ortaokul öğretmenin Finlandiya'daki meslektaşıyla karşılaştırıldığında, yılda ondan neredeyse iki kat daha fazla derse girdiği anlaşılmaktadır (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 40). Finlandiyalı öğretmenlerin çoğu işlerine karşı kendilerini tatminkâr ve adanmış hissetmektedir. Finlandiyalı öğretmenlerin çoğunluğu için, öğretme etkinliği bir misyondur (Talib & Hosoya, 2007, s. 33-35).

Ödüllerin eğitimdeki işlevi ile ilgili soruya verilen yanıtlardan ödül konusunun Türkiye'deki devlet okullarında taşınması gereken işlevini yitirdiği ya da etkisizleşmeye başladığı görülmektedir. Diğer yandan aynı konuya Finlandiya'daki eğitim sistemi açısından bakıldığında Türkiye'dekinden farklı bir manzara ile karşılaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile Finlandiya eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Siurua, 2002, s. 7) ödüller konusunda ilginç bir saptama yapılmaktadır. Siurua'ya göre ABD ile Finlandiya okulları arasında kayda değer farklardan biri de eğitim yılı sonunda düzinelerce ödül verme geleneğiyle ilgilidir. Bu ödüllerin bazıları anlamlı bazıları ise kesinlikle anlamlı görünmemektedir. Anlamlı ödüller İngilizce, matematik, fen ya da Fransızca gibi bazı derslerdeki mükemmelliği yakalama ile ilgilidir. Daha az anlamlı ödüllerden biri yıl boyunca okula hiç geç kalmayan öğrencilere verilen ödüldür. Mükemmellik ödülleri madalya, okula hiç geç kalmamaya verilen ödüller ise üzerinde bütün bir yıl boyunca o öğrencilerin okula hiç geç kalmadıklarının yazılı olduğu bir parça kâğıttır. Finlandiya'da öğrenciler temel eğitimin ikinci kademesini (ortaokul) bitirdikleri zaman onlara böyle ödüller verilmektedir. Fakat bu ödüller sadece akademik konularda verilmekte ve genellikle bir kitap şeklinde olmaktadır. Ancak Finlandiya eğitim sistemi bir bütün olarak göz önünde bulundurulduğunda, içerdiği olumlu nitelikler bakımından sistemin kendisinin Finli çocuklar için ödüllendirici olduğu görülmektedir. Örneğin Finlandiya'da okullaşma bütün ülkeyi kapsamaktadır. Birkaç özel okul dışında çok amaçlı okullar öncelikli olarak yerel yönetimler tarafından işletilmektedir. Bütün okulların finansmanına hükümet katkıda bulunmaktadır. Çocuklar için eğitim-öğretim ekipmanları ücretsizdir. Bunun yanı sıra, çok amaçlı eğitim içinde yer alan bütün çocuklar günlük bir defa (öğle yemeği) ücretsiz sıcak yemek yeme hakkına sahiptir (Sarlio-Lahteenkorva & Manninen, 2010, s. 172).

Finlilerin çok amaçlı eğitim sistemini, her çocuğun aynı eğitimi aynı kalitede alabilmesi için oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu bakımdan çok amaçlı okul Finlandiya'daki her çocuk içindir; bundan dolayı okul, tek tek her çocuğun ihtiyacını birebir karşılayarak onu iyileştirmek /düzeltmek zorundadır. Fin okullarında verilen öğretim, heterojen öğrenci gruplarına uygun olabilecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin Finlandiyalı öğretmenler hiçbir öğrencinin dışarıda bırakılmayacağını (dışlama) ve başka bir okula da gönderilemeyeceğini iyi bilirler. Bu ilkeyle aynı doğrultuda, içerikler,

ders kitapları, öğrenme stratejileri, yöntemler ve değerlendirme araçları seçilip müfredat planlandığında, öğrencilerin kendi ilgi ve seçimleri aynı şekilde okullarda dikkate alınır. Tüm bunlar, öğrenci merkezli öğretim, danışmanlık hizmeti ve destekleyici eğitime paralel bir şekilde okul temelli, öğretmen güdümlü ve esnek bir müfredat ile gerçekleştirilmektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002b, s. 41). Bu çerçevede her öğrencinin danışmanlık hizmeti alma hakkı vardır. Okullar, ders çalışma becerileri kazanmada, seçeneklerin tercih edilmesinde (örneğin seçmeli dersler) ve zorunlu eğitim sonrası yapılacak planlama ile ilgili öğrencilerine danışmanlık hizmeti sağlamakla yükümlüdürler. Her okul 7-9. sınıflarda, rehberlik ihtiyacı olan ya da bu desteği almaya istekli olan öğrencilere danışmanlık yapabilecek bir uzmanı istihdam etmek zorundadır (Valijarvi ve diğerleri, 2002b, s. 42).

Finlandiya'da öz değerlendirme üzerine güçlü bir vurgu söz konusudur. Eğitim sağlayıcılar kendi etkinliklerini değerlendirmek ve dışsal değerlendirmede yer almak için kanuni yükümlülük taşımaktadır. Örneğin Finlandiya'da ayrı bir okul teftiş heyeti yoktur ve devlet otoriteleri tarafından yönetilen okullara teftiş ziyaretleri terk edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Fin eğitim sisteminde öğretmenlere güven beslendiğinden, genel bir teftiş sistemine ihtiyaç duyulmamaktadır. Teftiş ve test odaklı bir hesap verebilirlik yerine, Fin eğitim sistemi kendilerini öğrencilerine adanmış bilgili öğretmenlerin sorumluluklarına güvenmektedir (Sahlberg, 2010, s. 1-2). Eğitim sağlayıcıların etkinlikleri ulusal çekirdek müfredat ve mevzuatlarda açıklanan amaçlara göre belirlenmektedir. Sistem, müfredatta açıklanan amaçları karşılamada çaba gösteren öğretmenlerin yeterliliğine dayanmaktadır. Hem öz değerlendirme hem de dışsal değerlendirme üzerine güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Nisan 2003'ten beri ayrı bir Eğitim ve Öğretimi Değerlendirme Konseyi Eğitim Bakanlığı ile birlikte çalışmaktadır. Bu konsey, temel eğitim ile lise eğitim ve öğretimini planlama, eşgüdüm sağlama, yönetme ve geliştirmekten sorumludur. Teknik (yüksek) okullar ile üniversiteler kendi işlem ve çıktılarının değerlendirilmesinden sorumludur. Bu konuda, bu kurumlar Yükseköğretimi Değerlendirme Konseyi'nden yardım ve destek almaktadır (Eurydice, 2007; akt. Moore, 2008, s. 12-13). Ülkemiz için öz değerlendirmeyi okulların kendilerini tanıyabilecekleri bir fırsat olarak gören katılımcıların aksine, Milli Eğitim Bakanlığı'nın katı merkezîyetçi yapısının öz değerlendirmeye engel olarak değerlendiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bu görüşü paylaşan öğretmen ve yöneticiler ancak yerleşmiş bir yapı içinde bütün paydaşların katılabileceği nesnel değerlendirmelerin mümkün olabileceğini değerlendirmişlerdir. Aynı okul içinde çalışan öğretmenlerin birbirlerini denetleyebilecekleri fikrine endişe ile yaklaşan katılımcıların, bu tür bir uygulamanın "kargaşa" oluşturacağını düşünmeleri, bu türden uygulamalar için öğretmenlerin hizmet öncesi dönemden itibaren hazırlanılmadığını ve uygulamada yer alacak kişilerin birbirlerine yeterli derecede "güvenmemeleri" öne çıkan engeller olarak değerlendirilmiştir.

Finlandiya'nın PISA sınavında gösterdiği başarıyı öğretmen eğitimi, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin rolleri ve okul bağlamında değerlendiren bu çalışma sonucunda araştırmacılar, uygulayıcılar ve politikayı belirleyen kişiler için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırma temelli öğretmen eğitimi Finlandiya'daki eğitim fakültelerinin başarılı öğretmen yetiştirmede en çok güvendikleri ve savundukları modeldir. Ancak bu konu Türkiye'de pek bilinmemektedir. Bu yüzden bu konuda daha çok araştırılma yapılması gerekmektedir.

- Öğretmen ve yöneticiler eğitimle ilgili bilimsel yayınları daha sık ve yakından takip etmek zorundadır. Bu kişisel gelişim ve sürekli eğitimi için ön koşul niteliğindedir. Bu çerçevede öğretmen ve yöneticilerin yeni araştırmalara ulaşması hem kolaylaştırılmalı hem de özendirilmelidir.

· Eğitim fakültelerinde kuram ve uygulama arasında kuram lehine çok büyük bir fark vardır. Bu farkın azaltılması eğitim fakültelerinin kalitelerine katkıda bulunacaktır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin müfredatlarının yeniden gözden geçirilip en az %30 civarında uygulama lehine bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

· Türkiye’de staj konusunda sorumlu bütün taraflarda bir karmaşa ve gayrı ciddilik gözlenmektedir. Bu sebeple, staj süreci gerçek bir öğretmenlik provasına dönüştürülmelidir. Öğretmenler daimi kadroya alınmadan önce bir yıl gerçek bir okulda stajyerlik yapabilmelidir.

· PISA sonuçları Türkiye’deki ortaöğretim öğrencilerinin en başarısız olduğu alanlar olarak matematik ve fen bilgisi gibi dersleri işaret etmektedir. İlkokuldan başlayarak farklı ve etkili projelerle matematik ve fen bilgisi gibi konularda öğrencilere hâkim olan korkunun azaltılması ve ilginin artırılması gerekmektedir. Finlandiya bu konuda çok fazla çalışma yapmış ve yapmaya devam etmektedir (Ör: LUMA projesi). Onlar, en iyi oldukları alanların bile geliştirilmeye açık olduğuna inanmaktadır.

· Heterojen gruplara ders verme/öğretme konusu geçmiş yıllara göre günümüzde daha da zorlaşmıştır. Öğretmen ve yöneticilere düşen sorumluluk da artmıştır. Bu bakımdan heterojen gruplarda eğitim konusu eğitim fakültelerinde programın başat konularından biri haline gelmek zorundadır.

· Yüksek lisans eğitimi, öğretmenlere lisans eğitiminde verilmeyen nitelikleri kazandıracağı için maliyeti ülke için ne olursa olsun mutlaka özendirilmeli ve desteklenmelidir. Öğretmenlik bölümü mezunları bilişsel süreç için yüksek lisansın önemini vurgulamaktadır. Bilişsel süreç, öğrencilere bağımsız olarak bilgiye ulaşmak için araştırma yapmayı, düşünme ve eleştirel olmayı öğretmektedir. Ayrıca yüksek lisans öğretmen ve yöneticinin tek başına araştırma yapmasını ve bu araştırma sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşmasını da sağlamaktadır.

· Türkiye’de eğitim daha çok sınıf içi bir etkinlik olarak görülmektedir. Müfredat dışı etkinlikler yapsa da yapmasa da öğretmenlerin kendilerini okula ve öğrenci yetiştirmeye adanmadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmede varılan bu sonuç göz önünde bulundurularak, Bakanlık ve okul yöneticileri müfredat dışı etkinlikleri desteklemeli ve kolaylaştırmalıdır. Müfredat dışı etkinlik sayısı artırılarak, okulda geçirilen zaman daha verimli ve eğlenceli bir hale getirilebilir.

· Okullarımızda hem öğrenciler hem de öğretmenler işin içinde değildir. Dışlanmış oldukları bir yapıyla uyum sorunu yaşamaktadır. Sistemin hem öğrenci hem de öğretmenlerin tam olarak içinde, merkezinde olduğu bir yapıya dönüşmesi gerekmektedir. Bu, öğretmenlik mesleğinin belli bir özerkliğe sahip olması, öğrencilerin ise eğitimin bütün süreçlerine daha çok dâhil edilmesi gerektiği anlamına gelmektedir.

· Ödül konusu eğitim sistemimizde pedagojik açıdan gerçek amacına uygun hale getirilmeli, öğretmen ve yöneticiler de bu konuda eğitilmelidir. Ödülün asıl işinin ne olduğu ya da ondan beklenenin gerçekleşmesi için öğretmen, yönetici ve öğrencilerin daha fazla kafa yorması gerekmektedir. Örneğin her öğrencinin farklı şekilde öne çıkabileceği bir ödüllendirme şekli daha yararlı olabilir.

· Mevcut danışmanlık ya da rehberlik hizmetleri hem nitelik hem de nicelik bakımından sorunları çözmeye yetmemektedir. Bu bakımdan daha donanımlı ve profesyonel bir danışmanlık

ekibinin okullarımızda istihdam edilmesi gerekmektedir. Bu ekibin çağın koşullarının yarattığı yeni sorunlarla başa çıkabilecek nitelikte olması esastır.

· Öğretmenlerden beklenenlerle onların sahip oldukları nitelikler arasında bir paralellik olması gerekmektedir. Türkiye bu konuda sorunlar yaşamaktadır. Bazen öğretmenlerden beklentiler artmakta ancak nitelik hiç önemsenmemektedir. Eğer Türkiye’de toplum, öğretmenlerden çok şey ve de nitelikli olarak istiyorsa, ona uygun koşulları oluşturmak zorundadır.

· Genel teftiş sisteminden vazgeçilip, daha etkin olduğu, gelişmiş pek çok ülkede kanıtlanan öz denetim/öz değerlendirme, iç ve dış değerlendirme gibi yeni ve daha etkili denetim mekanizmalarına uygulanma olanağı tanınmalıdır.

· Öğretmen ve yöneticilerin görev tanımlarının yeniden yapılması, misyonlarının yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Bu yeni görev ve misyona uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi için eğitim fakültelerinin, program ve diğer özellikleri bakımından yeniden düzenlenmesi icap etmektedir. Bu çerçevede tasarlanmış yeni öğretmenlik mesleğinde araştırmacılık misyonunun da bulunması çağın koşulları gereğidir.

· Öğretmen eğitiminin başlangıç, hizmet içi ve yetişkin eğitimi aşamalarının sürekli eğitim kavramı çerçevesinde kesintisiz gerçekleşmesi için gerekli yapıların oluşturulması zaruridir.

Kaynaklar

- Ahte, M., Lavonen, J. & Pehkonen, E. (2007). *Explanations for the Finnish success in PISA evaluations*, University of Helsinki, Helsinki, Finland.
- Ammermueller, A. (2007). PISA: What makes the difference? Explaining the gap in test scores between Finland and Germany, *Empirical Economics*, 33: 263–287.
- Arinen, P. (2008). *Eğitimde bir başarı örneği, finlandiya: PISA sonuçları etkenlerinden*, Program Geliştirme ve Öğretmen Eğitimi Panel sunusu, TOBB ETÜ, 10.04.2008.
- Arslanhan, S. & Özenc, B. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme*, TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) Değerlendirme Notu.
- Collani, E. (2001). OECD PISA – An example of stochastic illiteracy?, *Economic Quality Control*, 16(2): 227-253.
- Dobbins, M. & Martens, K. (2012). Towards an education approach à la finlandaise? French education policy after PISA, *Journal of Education Policy*, 27(1), January 2012, 23–43.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*, Milli Eğitim Bakanlığı. (<http://earged.meb.gov.tr/index2.html/24.12.2008/13:40>).
- EARGED. (2010). *PISA 2006, Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-ulusal ön rapor*, Ankara. EI/OECD/TUAC Consultation on PISA 2006 (13.11.2007). *Educational international guide to PISA 2006*. (<http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=3432> (17.06.2009)).
- Eurydice (2005). *Avrupadaki eğitim sistemleri ve sürdürülmekte olan reformlar üzerine ulusal özet belgeleri: Finlandiya*. (www.ktoeos.com/docs/avrupaegitim/Finland%20(TR).doc (23.12.2008)
- Hansen, S-E. (1999). Teacher education in Finland – updating the 1996 SIGMA report, Abo Akademi, *TNTEE Publications*, Volume 2, Nr 2, Finland.
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/5>
- Ireland, C. (2012). Five days in Finland - Exploring Finnish student success, *Education Forum*, Winter 2012, pp. 29-35.
- Kansanen, P. (2010). Horrible Dictu: The success story of the Finnish school system. In A. Liimets (Hrsg.), *Denkkulturen. Selbstwertung des Menschen. Erziehungskulturen* (ss. 95-110). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kim, M., Lavonen, J. & Ogawa, O. (2009). Experts' opinions on the high achievement of scientific literacy in PISA 2003: A comparative study in Finland and Korea, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 379-393.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Seppänen, P (2003). Neo-liberal education policy approaching the Finnish shoreline?, *Center for Research on Lifelong Learning and Education (CELE)*, Finland.
- Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom, A. (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 246-256.
- Linnakyla, P., Valijarvi, J. & Brunell, V. (2003). Why are Finnish students doing well in PISA?, *Erziehung & Unterricht* Heft1/2
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Postareff, L. (2004). *The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers*, SIG Higher Education Conference in June 18-21, 2004, University of Helsinki, Finland.
- Mikkola, A. (2001). *Finnish teacher education and research* (http://entep.bildung.hessen.de/umea/reports/NAT_REP_FINLAND.pdf (27.05.2010)

- Moore, T. (2008). *Finnish Education System*, Research paper 46/08, Research and Library Services, Northern Ireland Assembly.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2010). Teacher education in Finland, *European Dimentions of Teacher Education – Similarities and Differences*, University of Helsinki & National Board of Education.
- OAJ. (2008). *Teacher education in Finland*, The Trade Union of Education in Finland (OAJ), Helsinki. www.oaj.fi (24.12.2008).
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> (24.12.2008).
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do student performance in mathematics, reading and science*, Volume I <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf> adresinden 21.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- OPH. (2011). *National framework for before-and after-school activities in basic education 2011*, Finnish National Board of Education Publication, Helsinki.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, England, Sweden and Finland, *European Journal of Education*, 44(2), Part II
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? – The Finnish case of educational reconstruction, *Journal of Education Policy*, 17(6), 643-658.
- Sahlberg, P. (2004b). Teaching and globalization. *International Research Journal of Managing Global Transitions*, 2(1), 65-83.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: An education miracle or an obstacle to change?, *CEPS Journal*, 1(3).
- Sahlberg, P. (2008). *The more you talk, the more you learn: Missing conditions for cooperative learning in secondary schools*, European Training Foundation, Torino; Papers from the IAIE – IASCE Conference, January 19-22, 2008 in Turin, Italy.
- Sahlberg, P. (2010). The Secret to Finland's success - educating teachers, *SCOPE- Stanford Center for Opportunity Policy in Education-Research Brief*, Stanford University School of Education, Stanford, CA, USA.
- Sarlio-Lähteenkorva, S & Manninen, M. (2010). School meals and nutrition education in Finland, *Nutrition Bulletin*, 35(2), 172-174.
- Savran, N. Z. (2003). *PISA- projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi*. (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_4/397-412.pdf) (16.12.2008)
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Siurua, S. (December, 2002). *Basic education in Finland and the United States: Overview and personal experiences*, A FAST-US-2 (PP2D) U.S. Institution Survey Paper, FAST Area Studies Program, Department of Translation Studies, University of Tampere. (<http://uta.fi/FAST/US2/PAPS/ss-edfus.html>) (13.05.2009)
- Talib, M. & Hosoya, S. (2007). *Excellence in education and challenges for diversity in Japan and Finland*, *Departmental Bulletin Paper*, Kanto Gakuin University, Japan. http://opac.kanto-gakuin.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr_bookview.cgi/U_CHARSET.utf-8/NI20000163/Body/link/02hosoya.pdf (25.06.2010)
- Toom, A., Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Reijo Byman R. & Kansanen, P. (2007). *Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators*, University of Helsinki, Center for Research on Teaching, Helsinki, Finland.

- Tuovinen, J. E. (2008). *Teacher professionalism – The Finnish case*, AARE 2008 Conference (Austrian Association for Research in Education), Brisbane, Avustralya
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002a). *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind it (1)*, PISA 2000, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä (ss. 61-72).
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002b). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it (2)*, OECD PISA 2000, Jyväskylä.
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007a). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it (1)*, OECD PISA 2003, Jyväskylä.
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007b). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it (2)*, PISA 2003, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä (ss. 3-50).
- Waldow, F. (2009). What PISA did and did not do: Germany after the ‘PISA-shock’, *European Educational Research Journal*, 8(3).
- Weiner, G. (2006). The Nation strikes back: Recent influences on the teacher education in Europe, *Hitotsubashi Journal of Social Studies* 38, pp. 79-88, Hitotsubashi University.
- Wennevold, S. (2004). *EU-MAIL visit in Finland 02.05. - 08.05. 2004* (a report), Ostfold University College, Faculty of Education, Norway. www.hiof.no/lu/ and Steinar.Wennevold@hiof.no
- Whitty, G. (2005). *Moving beyond recent education reform – and towards a democratic professionalism*, Paper presented at the international symposium on education reform and teachers, Hitotsubashi University, Tokyo, Japan, November 2005.
- Whitty, G. (2006). *Teacher professionalism in a new era*, Institute of Education, University of London.

