



Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler

Yrd. Doç.Dr. Ali ERASLAN*

*Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, email: aeraslan@omu.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 10.08.2009

Makale Kabul Tarihi: 25.10.2009

Özet – Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalardan biri olan PISA projesinde Finli öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerisi konu alanlarında 2000, 2003 ve 2006 da göstermiş oldukları üstün başarı tüm dünyada özellikle bu çalışmalarda alt sıralarda yer alan diğer OECD ülkelerinde büyük dikkat çekmiştir. Bu yüzden bu çalışmanın amacı yazarın Finlandiya'daki gözlemleri ve ilgili literatürü kullanarak, Finli öğrencilerin elde ettiği bu başarının arkasındaki eğitim sisteminde öne çıkan dört ana faktörü açıklamak ve bunların farklı bir eğitim sistemi ve sosyo-ekonomik yapıya sahip Türkiye'deki durumla karşılaştırarak Finlandiya örneğinden ne gibi dersler çıkarabileceğimizi tartışmaktır. Bu dört ana faktör şu şekildedir: (1) öğretmen yetiştirme programı, (2) geleneksel okul yaşamı, (3) kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve (4) hizmet içi öğretmen eğitimi.

Anahtar kelimeler: Finlandiya, PISA, Öğretmen Yetiştirme

Reasons behind the Success of Finland in PISA: Lessons for Turkey

Abstract – In 2000, 2003, and 2006, the achievement of Finnish students in the area of mathematics, science and reading literacy in PISA (Programme for International Student Assessment) has got attention from all over the world, particularly from OECD countries that ranked below the average. Thus, on the basis of the author's own experiences in Finland and related literature, this paper aims to explain four forefront factors that appear to contribute to the Finnish student achievement, and then, to discuss what we as Turkey can benefit from the Finnish education system. Four main factors are as follows: (1) teacher education program, (2) traditional school life, (3) teaching profession as culture, and (4) in-service teacher education

Key words: Finland, PISA, Teacher Education

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) üç yıllık aralarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır (MEB, 2008). PISA projesi, zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin öğretim programlarında yer alan matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri konu alanlarıyla ilgili bilgileri ne dereceye kadar öğrendikleri değil, sahip oldukları bu bilgi ve becerileri içinde yaşadıkları toplumda karşılaştıkları gerçek ortamlarla ilişkilendirme ve olası sorunları çözümlenmede kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır (OECD, 2007). Bu amaçla öğrencilere çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere farklı türleri içeren toplam 100 soru sorulmaktadır (MEB, 2008). 2000 yılında uygulanmaya başlanan bu projeye ülkemiz ilk olarak 2003 yılında katılmıştır. PISA 2003 sonuçlarına göre Türk öğrenciler matematik okuryazarlığında 423, fen bilimleri okuryazarlığında 434, okuma becerisi alanında ise 441 ortalama puan alarak otuz OECD ülkesi arasında yirmi dokuzuncu sırada yer almıştır (OECD, 2004). Diğer taraftan Finlandiya ise matematik okuryazarlığında 544, fen bilimleri okuryazarlığında 548 ve okuma becerisi alanında 543 ortalama puan alarak her üç alanda da en üst sırada yer almıştır (OECD, 2004). Üç yıl sonra 2006 da yapılan PISA çalışmasında ise Türk öğrenciler gerek fen bilimleri okuryazarlığı gerekse matematik okuryazarlığı alanlarında aynı 424 ortalama puan alırken, Finli öğrenciler fen bilimleri okuryazarlığında 563, matematik okur yazarlığında 548 ortalama puan almışlardır (OECD, 2007). Bu çalışmada her iki ülkenin OECD ülkeleri arasında bulunan sıralamadaki yeri bir önceki çalışmaya göre değişmemiştir.

Sonuç olarak şu ana kadar alınan 2003 ve 2006 sonuçlarının her ikisinde de Türk öğrencileri her üç konu alanında da OECD ülkelerini içeren genel sıralamada Meksika'nın üstünde sondan ikinci sırada yer alırken Finli öğrenciler ise sıralamanın en tepesinde yer almışlardır. Finlandiya'nın PISA da elde ettiği bu büyük başarı birçok ülkede araştırmacı ve bilim adamlarının dikkatini çekmiş ve bu başarının arkasındaki eğitim sistemini daha dikkatli incelemeye ve anlamaya sevk etmiştir. Ülkemizde ise Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenlerine yönelik özel bir çalışma yapılmamasına rağmen PISA sonuçlarını Türkiye açısından değerlendiren ve Finlandiya'nın başarısının dolaylı şekilde vurgulandığı çalışmaların (Anıl, 2009; Aşkar & Olkun, 2005; Cinoğlu, 2009; Savran, 2004) yanında her iki ülkenin İngilizce, biyoloji ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırıldığı birer

çalışma mevcuttur (Delibaş, 2007; Mermut, 2005; Şahinkaya, 2008). Finlandiya'da uygulanan eğitim sistemini yerinde görmek amacıyla, Türkiye'den bir araştırmacı olarak Finlandiya'nın Lapland üniversitesi ziyaret edilmiş, iki hafta süreyle gerek üniversitenin öğretmen yetiştiren programlarında gerekse üniversiteye bağlı uygulama okullarında formel olmayan gözlem ve görüşmelerde bulunularak genel işleyiş ve uygulamalar hakkında bilgi alınmıştır. Gayet tabii ki eğitim-öğretim gibi karmaşık ve içinde birçok bileşeni (eğitim sistemi ve politikası, sosyo-ekonomik yapı, kültür, müfredat, okul, aile, öğretmen, öğrenci ile ilgili faktörler) bulunduran bu yapıda elde edilen başarıyı sadece bir nedene bağlamak mümkün değildir. Başarı yukarıda verilen birbiri ile bağlantılı bir çok faktörün birleşiminin bir sonucudur. Bu yüzden bu makalede Finli öğrencilerin elde ettiği bu büyük başarının arkasında yer alan Finlandiya eğitim sistemi içinde en çok öne çıkan dört ana faktör ele alınmakta ve bu unsurlar farklı bir eğitim sistemi ve sosyo-ekonomik yapıya sahip Türkiye ile karşılaştırılarak Finlandiya örneğinden ne gibi dersler çıkarabileceğimiz tartışılmaktadır. Finlandiyalı akademisyen ve öğretmenlerin de başarılarının kaynağı olarak gördükleri bu faktörler (Malaty, 2006; Sahlberg, 2007; Simola, 2005) sırasıyla şu şekildedir: (1) öğretmen yetiştirme programı, (2) geleneksel okul yaşamı, (3) kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve (4) hizmet içi öğretmen eğitimi.

Öğretmen Yetiştirme Programı

Finlandiya'nın PISA da elde ettiği başarısının altında yatan en önemli sebeplerin başında öğretmen yetiştirme programı gelir (Simola, 2005). Bu programın en önemli özelliği başlangıçta motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri programa kabul ederek öğretmen eğitiminin kalitesini sürekli yüksek tutmayı başarmaktır (Malaty, 2006). Finlandiya'da öğretmen olmaya karar veren lise mezunu bir kişi bu programa katılabilmek için öncelikle Türkiye'de ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sınavına benzer *marticulation* sınavında ve daha sonra üç aşamadan oluşan kabul testinden başarılı olmak zorundadır. Malaty'e göre (2006), kabul testi kitap sınavı, mülakat ve örnek ders (veya grup tartışması yönetmek) anlatımından oluşur. Kitap sınavında öğrencilerin bilgiyi araştırma, eleştirel açıdan düşünüp yorumlama, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kendi fikrini oluşturma, savunma ve sentez yapma yetenekleri ölçülür. Mülakat aşamasında ise adayın karakteristik, öğrenme ve geliştirme kapasitesi bakımından programa ve eğitim alanına uygunluğuna bakılır. Son aşamada adaylardan örnek bir ders anlatması veya grup tartışmasını yönetmesi istenerek onların sosyal yönü, konuşma, sunum ve yönetim yetenekleri ölçülür. Bu aşamaların sonunda öğretmenlik için müracaat edenlerin yaklaşık %10 u öğretmen yetiştirme programına kabul edilirler.

Bu programın bir başka yönü ise gerek derinlik gerekse alınan teorik dersler ile yapılan uygulamalar arasındaki denge ile adayların etkili öğretim teknikleri konusunda iyi bir şekilde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır (Jussila & Saari, 2000; Westbury, Hansen, Kansanen & Bjorkvist, 2005). Öğretmenlik gözlem ve uygulamaları dört yıl devam eden lisans programının tümüne dengeli ve birbirini tamamlayacak şekilde yayılmıştır (Malaty, 2006). Uygulamalar için her öğretmen yetiştiren kurum kendi uygulama okuluna sahiptir ve en önemlisi bu okullar genellikle üniversite kampusu içerisinde ilgili bölümlere yakın yerlerde konuşturulmuştur. Öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta son yıl ise beş hafta olmak üzere uygulama okullarında hem okul öğretmeni hem de üniversite hocasının rehberliğinde staj yapma imkanı sağlanmaktadır (Malaty, 2006). Uygulama öğretmeni ile üniversitedeki görevli hocanın staj süresince beraber çalışması ve yapılan her dersten sonra okul içinde özel olarak ayrılmış mekanlarda bir araya gelerek dersle ilgili gözlemlerini paylaşmaları yine Japonya’da başarılı bir şekilde uygulanan *ders araştırmasıyla* (Eraslan, 2008a) benzer özellikler taşımaktadır. Fakat öğretmen olmak için bu lisans programını bitirmek yeterli değildir. Bundan sonra sınıf öğretmeni (1 ile 6. sınıflar) adayları eğitim bilimlerinden branş öğretmeni (7 ile 12. sınıflar) adayları ise kendi alanıyla ilgili tezli-yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır (Sahlberg, 2007; Simola, 2005). Bu şekilde Finli öğretmenlerin araştırma tabanlı bir eğitimle sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmaları sağlanır (Westbury et al., 2005). Ayrıca bu onlara sınıf veya okullarındaki problemleri tespit etme, probleme yönelik farklı çözüm yolları geliştirme ve yapılan uygulamanın etkisini analiz edip değerlendirme kabiliyeti kazandırır (Sahlberg, 2007).

O halde Finlandiya’nın öğretmen yetiştirme programının ışığı altında Türkiye’de daha etkili ve nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için neler yapılabilir? Türkiye’de Finlandiya’da olduğu gibi öğretmen yetiştiren programlara motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri seçmek için çok aşamalı bir sınav sistemini uygulamak her yıl bir buçuk milyon öğrencinin ÖSS sınavına girdiği düşünüldüğünde pratik gözükmemektedir. Fakat başlangıç olarak bu programı bitirenlerden Finlandiya’da olduğu gibi tezli yüksek lisans derecesine sahip olmaları istenebilir. Her yıl on binlerce kişinin öğretmen olabilmek için KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) sınavına girdiği düşünüldüğünde, yüksek lisans derecesine sahip adaylara atamalarda verilecek sınavsız öncelikli atama hakkı, ekstra ekonomik destek, uzun vadede aranan daha etkili ve nitelikli öğretmen sayısının artmasına, ülkemizin tüm okullarında yaygınlaşmasına ve bunun sonucunda çok daha başarılı öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. Bu uygulama arz-talep dengesine uygun şekilde bir taraftan üniversiteleri yeni yüksek lisans programları açma yönünde diğer taraftan da lisans programı bitiren öğretmenleri yüksek

lisans derecesi alma yönünde teşvik edecektir. İkinci önemli nokta ülkemizde yapılan araştırmalar gerek Okul Deneyimi II gerekse Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama okullarında sağlıklı bir şekilde yürütülmediğini ortaya koymaktadır (Eraslan, 2008b ve 2009). Bunun en önemli nedeni olarak öğretmen adayları lisans programının son yılında dersanelere giderek KPSS sınavına hazırlandıklarını ve bu dönemde aldıkları okul uygulama derslerine yeteri kadar önem vermediklerini ifade etmektedirler (Eraslan, 2009). Ülkemizde sadece son sınıfta Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması isimleriyle verilen gözlem ve staj imkanı öğretmen adaylarının KPSS sınavı hazırlıklarının gölgesi altında kalmakta ve öngörülen hedeflere ulaşamamaktadır. Bu noktada Finlandiya örneğinde olduğu gibi gözlem ve öğretmenlik uygulama derslerinin son sınıfın dışında daha geniş bir zamana yayılması bu uygulamaların daha sağlıklı ve amaçlanan şekilde yapılmasının önünü açacaktır.

Geleneksel Okul Yaşamı

Finlandiya'nın başarısının arkasındaki bir başka önemli unsur okulların bu ister kırsal bölgede ister şehir merkezinde bulunsun öğrencilere kendilerini evinde gibi hissetmelerini sağlayacak bir düzenlenme içinde eşit eğitim olanaklarını sağlamalarıdır (Kivirauma & Ruoho, 2007). Bu düzenleme içinde, öğrenci evinden okula giderken özel bir üniforma giymemekte, okula girişte elbiselerini askılara asmakta, ayakkabılarını çıkarıp çoraplarıyla veya terlikleriyle sınıflara girmektedirler (Malaty, 2006). 15-25 arası öğrenciden oluşan sınıflar öğretim için uygun araç, gereç ve teknolojinin yansırı, öğrencilerin ellerini yıkamaları için lavabonun da bulunduğu oldukça sıcak ve temiz mekanlardır (Sahlberg, 2007). Öğretmenler için de belli bir giyinme biçimi olmayıp tamamen serbesttir. Öğretmenin öğrenciye karşı fiziksel ceza uygulaması hatta bağırması Fin eğitim sisteminde rastlanılmayan sıra dışı olaylardır (Malaty, 2006). Zorunlu temel eğitim boyunca, değerlendirme adına herhangi bir ulusal sınav veya yıl sonu sınavı olmayıp, öğrenciler öğretmenin hazırladığı sorularla değerlendirilmektedir (Sahlberg, 2007). Bu yüzden öğretimin odağında öğrencileri test sınavlarına hazırlamaktan ziyade tamamen öğrenme vardır (Berry & Sahlberg, 2006). Özel okul ve özel ders kavramları bilinmemektedir. Finli öğrenciler üzerindeki ders kaygısı ve stresi diğer OECD ülkelerindeki akranlarının oldukça gerisindedir (OECD, 2004). Zorunlu temel eğitim süresince (1-9. Sınıflar) tüm öğrenciler eğitim, sağlık, günlük sıcak yemek, bilgisayar ve yazıcı kullanımı, kitap, defter, kalem, okul gezilerinden ücretsiz olarak faydalanmaktadırlar (Malaty, 2006). Öğlen saatinde öğretmenler okulun zemin katında bulunan yemekhanede öğrencileriyle beraber yemek yemekte dirler. Öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya koymalarını sağlamak amacıyla müzik, resim, beden eğitimi derslerine

yanında okulda özel olarak ayrılmış atölyelerde ağaç ve materyal işleme dersleri verilmektedir.

Finlandiya'daki okullarda öğrenciler zorunlu temel eğitim süresince yani yedi yaşından 15-16 yaşına kadar belli bir program altında aynı eğitimi almaktadırlar (Sahlberg, 2007). Diğer taraftan ülkemizde aynı yaş grubundaki öğrenciler İlköğretim, Genel lise, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Çok Programlı Lise gibi bir çok farklı okul türü ve programına devam etmekte ve bunların başarı seviyeleri arasında çok büyük farklar ortaya çıkmaktadır (OECD, 2004, 2007). Bu noktada ilgi çekici bir başka husus ise PISA'da belirlenen beceri seviyeleri arasında en yüksek ile en düşük başarı gösteren Finli öğrenciler arasındaki farkın oldukça küçük olmasıdır (OECD, 2004, 2007). Ayrıca en düşük başarı seviyesi olarak adlandırılan 1. seviye ve altında bulunan öğrenci oranı diğer OECD ülkelerine göre çok daha küçüktür (Kivirauma & Ruoho, 2007). O halde derslerde öğrenme güçlüğü çeken veya arkadaşları kadar başarılı olamayan öğrenciler için ne yapılmaktadır? Temel yaklaşım bu tip öğrencilerin normal okul sistemi içerisinde öğretmenlerinden birebir yardım alması sağlanarak öğrenimlerine devam etmelerini sağlamaktır (Simola, 2005). Sınıfta öğretmenin öğrenci sırası önünde dizlerinin üzerine eğilip birebir ona yardım etmesi sıradan gözlenebilir olaylar arasındadır. Daha ciddi öğrenme güçlüğü çektiği belirlenen öğrencilere haftada 1-2 kez birebir veya çok küçük gruplar içinde sınıf öğretmeni ya da ilgili branş öğretmeni tarafından özel ek dersler verilmekte, problemin diğer boyutlarını tespit etmek için psikolog yardımı alınmakta ve gerekiyorsa özel öğrenci statüsü tanınarak arkadaşlarıyla beraber aynı sınıfta seviyesine uygun öğrenim görmesi sağlanmaktadır (Malaty, 2006). Bunların dışında ileri derecede öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler ise özel eğitim gerektiren okullara yönlendirilmektedir (Simola, 2005).

Finlandiya ile karşılaştırıldığında bu noktada en büyük problem Türkiye'nin her yerinde öğrencilere eşit öğrenme olanaklarının sağlanamamasıdır. Bölgeler arası ekonomik gelişmişlik farkı bunu engellemektedir. Şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe okulun öğretim için gerekli altyapı ve donanım eksikliği, her ders için olması gereken branş öğretmeni eksikliği ve bunlara bağlı öğrenci başarılarının giderek azaldığı ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden öncelikle herkese bulunduğu yerde ister şehir merkezi veya ister kırsal olsun eşit koşullarda öğrenme fırsatının tanınması gerekmektedir. Bunun için gerekli finansman ancak bütçeden eğitime ayrılan payın en az OECD ortalaması seviyesine yükseltilmesiyle elde edilebilir. Ayrıca Türkiye'de temel eğitim seviyesinde okul türü ve program çeşitliliğinin en aza indirilmesi tüm öğrencilerin Finlandiya'da olduğu gibi belli bir standartta eğitim

almasının önünü açacak ve bu şekilde farklı programlarda öğrenim gören öğrenciler arasındaki başarı farkı en aza indirgenmiş olacaktır.

Kültürel Olarak Öğretmenlik Mesleğine Bakış

Bu önemli başarının ardındaki bir başka gerçek Fin toplumunun öğretmenlik mesleğine bakışı ile ilgilidir (Malaty, 2006). Finlandiya'da otoritelerin, politik liderlerin, ailelerin ve öğrencilerin öğretmenlere ve okullara olan güveni tamdır (Sahlberg, 2007). Kutsal bir görev kabul edilen okuma ve yazma öğretiminin kilisenin sorumluluğundan 1921'de okullarda sınıf öğretmenlerine devredilmesiyle bu görevi üstlenen öğretmenler toplumun büyük saygısını ve takdirini kazanmış ve zamanla toplumun önünde onlara yol gösteren bir ışık olarak algılanmasına neden olmuştur (Simola, 2005). Finlandiya'da toplumunun çocuk ve gençlerin gelişmesine olan büyük ilgisi öğretmenleri hayatın en önemli karakterlerinden biri haline getirmiştir (Malaty, 2006). Öğretmenlik yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde bir meslek olup liseden mezun olan en başarılı öğrencilerin tercih ettiği programların başında gelir (Valijarvi et al., 2002; Westbury et al., 2005). Öğretmen mesleğinde aktif, özgür ve aynı zamanda sorumludur. Ulusal müfredatın ışığında her öğretmen kendi müfredatını geliştirmekte ve okutacağı kitabı seçmekte özgürdür (Malaty, 2006). Okullarda yaptıkları öğretim herhangi bir denetleme veya kontrole tabi değildir (Simola & Hakala, 2001). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaptığı işi sevdiğini ve bundan zevk aldığını ifade ederken (Santavirta et al., 2001; aktaran Simola, 2005), benzer şekilde bu okullara giden öğrencilerin aileleri de gerek okullarda verilen öğretimden gerekse de kendileri ile yapılan işbirliğinden memnuniyetini bildirmişlerdir (Raty et al., 1995; aktaran Simola, 2005).

Fin toplumunda olduğu gibi Türk kültüründe de uzun yıllar öğretmenlik kutsal bir görev kabul edilip toplumda saygın bir meslek olarak görünmesine rağmen son yıllarda bu algı yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Günümüzde öğretmenlik iş garantisi olan tatilin çok olduğu rahat bir meslek olarak düşünölmeye başlanmıştır. Ekonomik sebeplerden dolayı lise mezunu öğrenciler arasında öğretmenlik özellikle istenen ve tercih edilen bir meslekten olmaktan ziyade “hiç bir şey olamazsam öğretmen olurum” veya “boşta kalmamak” amacıyla öğrencilerin ÖSS tercihlerinin alt sıralarında yer alan bir meslek haline gelmiştir. Bir başka deyişle, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları Finlandiya'nın tam tersine motivasyonu düşük ve başarısı çok daha az öğrenciler tarafından doldurulmaktadır. O halde ekonomik olarak Türkiye'deki öğretmenlerin durumunun düzeltilmesi kültürel olarak toplumun içinde öğretmene karşı zaten var olan saygı ve güvenin kısa zamanda yeniden oluşmasını sağlayacaktır.

Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi

Elde edilen bu başarıda öğretmen yetiştirme programı kadar öğretmen olduktan sonra da sürdürülen hizmet içi eğitimin katkısı da büyüktür (Malaty, 2006). Hizmet içi eğitim mesleklerine bağlı ve motivasyonları yüksek Finli öğretmenler için bir zorunluluktan ziyade kendilerini geliştirmek için bir fırsat ve sahip oldukları bir hak olarak algılanmaktadır (Sahlberg, 2007). Her üniversitede açılan yaz okulu veya yaz üniversitesi eliyle ulusal ve bölgesel düzeyde sürekli olarak ilk ve orta öğrenim öğretmenlerine hizmet içi kurslar vermektedir; bunun yanında öğretmenler birliği ve özel enstitüler de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim imkanı sunmaktadır (Malaty, 2006). Hizmet içi kurslar çoğunlukla ücretsiz veya çalıştığı okul tarafından finanse edilmektedir.

Finlandiya’da öğretmenler en az yüksek lisans derecesine sahip olmalarına rağmen yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmek ve sınıflarında kullanabilmek için kendilerini yenileme ve geliştirme gayreti içinde her yıl düzenli bir şekilde hizmet içi kurslara katılırken, Türkiye de görev yapan öğretmenler için hizmet içi eğitim uzun yıllardır bilinmeyen yabancı bir kavram olarak ortada kalmıştır. Bu kavram özellikle 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya başlanan yeni ilköğretim müfredatı ile gündeme gelmiş ve o günden sonra daha sık konuşulup tartışılmaya başlanmıştır. Son yıllarda yapılan yeni programla ilgili araştırmalarda öğretmenlerin şikayet ettikleri konuların başında yeni programla ilgili yeteri kadar bilgi ve deneyimlerinin olmadığı ve bu konuda sürekli bir hizmet içi eğitimin olması gerekliliği ifade edilmiştir (Bulut, 2007). O halde Finlandiya’da olduğu gibi üniversitelerin yaz okulları eliyle sadece yeni ilköğretim müfredatı ile sınırlı olmaksızın öğretmenlere her yıl ihtiyaçlarını hissettikleri konularda kendilerini yenilemek ve geliştirmek için sürekli hizmet içi kurslarının verilmesi sağlanmalıdır. Her gün yeni bilgi, metot ve teknolojilerin hayatımıza girdiği günümüzde bu bir lüks değil gerekliliktir. Belki başlangıçta öğretmenleri bu kurslara daha çok katılmaları yönünde teşvik etmek için ekstra ekonomik destek sağlanabilir.

Sonuç

Bilgi ve teknolojinin çok hızlı gelişip ilerlediği günümüzde bilgiyi üreten toplumlar dünyada hem ekonomik gelişmişlik hem de zengin ve refah bir toplum oluşturma yönünde bilgiyi tüketen toplumların önünde yer almaktadır. Nitelikli, iyi yetişmiş ve rekabet edebilen insan gücünden oluşan bilgi toplumunun oluşturulmasında zorunlu temel eğitimin rolü yadsınamaz. Bu konuda öğrencilerin PISA değerlendirmesinde en başarılı sonuçları aldığı Finlandiya eğitim sisteminde yer alan ve bu başarıda büyük katkısı olduğu düşünülen faktörlerin ışığı altında ülkemiz için şu önerilerde bulunulabilir: (a) öncelikli hedefimiz nitelikli öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Başarılı bir toplumun arkasında iyi yetişmiş, çalışkan, görev ve sorumluluğunun bilincinde öğretmenler vardır. Bu yüzden öğretmen

yetiştirme programlarına motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencilerin başvurması sağlanmalı, (b) öğretmen yetiştirme programları bu nitelikli öğretmenlerin devamını sağlayacak şekilde gerek altyapı gerekse öğretim kadrosu bakımından geliştirilip güçlendirilmeli, (c) tezli yüksek lisans derecesi öğretmen olabilmek için bir ön koşul veya göreve başlayan öğretmenler için mesleklerinin ilk beş yılı içinde yerine getirilmesi gereken bir koşul olarak sunulabilir, (d) üniversitelerle ortak çalışarak, yeni gelişen bilgi ve teknolojilere karşı öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini sağlayacak sürekli hizmet içi yaz-eğitim kursları düzenlenmeli, (e) iyi yetişen öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini kullanabilecekleri yeterli altyapı ve donanımına sahip okulların ülkenin tümünde yaygınlaştırılması ve (f) başarılı bir toplumu oluşturma yönünde etkili ve nitelikli şekilde yetiştirdiğimiz öğretmenlere güvenip, onların ortaya koyduğu bu ekstra çaba gerek ekonomik olarak gerekse manevi olarak toplumun tüm kesimleri tarafından takdir edilerek desteklenmelidir. Biliyoruz ki eğitimde yapılacak her türlü değişiklik her zaman zor, pahalı ve büyük çaba gerektirmektedir. Diğer taraftan bu uğraşların sonuçlarını almak ise yavaş ve zaman gerektiren bir süreçtir. Bu yüzden yapılacak değişiklikler hususunda karar verip, uygulamak ve sonuçlarını görmek için sabırlı olmak gerekmektedir.

Kaynakça

- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)' nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 87-100.
- Aşkar, P., & Olkun, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 15-34.
- Cinoğlu, M. (2009). PISA 2003'ün Türkiye için anlamı nedir? *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 43-50.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (2006). Accountability affects the use of small group learning in school mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 11(1), 5-31.
- Bulut, M. 2007. Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (3), 203-212.
- Eraslan, A. (2008a). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33, 62-67.

- Eraslan, A. (2008b). Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüş ve Değerlendirmeleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 208-221.
- Jussila, J., & Saari, S. (2000). *Teacher education as a future-molding factor: international evaluation of teacher education in Finnish universities*. Helsinki: HEEC.
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellent through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education*, 53, 283-302
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Mermut, Ö. (2005). *Bazı Avrupa Birliği ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya, Finlandiya) ve Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA*. 17.02.2009 tarihinde <http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/index.html> adresinden alınmıştır.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Retrieved February 17, 2009, from <http://www.pisa.oecd.org>.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Savran, N. Z. (2004). PISA- Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 397-414.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Simola, H., & Hakala, K. (2001). School professionals talk about educational change-interviews with Finnish school level actors on educational governance and social inclusion/exclusion, in: S. Lindblad & T. Popkewitz S. (Eds), *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion* (pp. 103-132). Uppsala: University of Uppsala.

Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye-Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerinin öz-yetkinlik ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Valjarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *Finnish success in PISA: some reasons behind it*. Jyväskylä: IER.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Bjorkvist, O. (2005). Teacher education for researchbased practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475-485.