

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNE
KARŞILAŞTIRMALI BİR YAKLAŞIM

HATİCE ULUDÜZ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI

Profesör Dr. A. GÜLNİHAL KÜKEN
TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2016



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**FİNLANDİYA VE TÜRKİYE TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNE
KARŞILAŞTIRMALI BİR YAKLAŞIM**

HATİCE ULUDÜZ

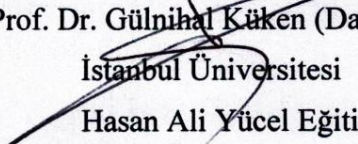
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI**

**Profesör Dr. A. GÜLNİHAL KÜKEN
TEZ DANIŞMANI**

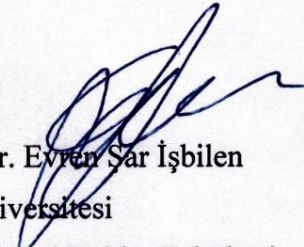
İSTANBUL-2016


2502090112 Öğrenci numaralı hatice Uludüz tarafından hazırlanan bu çalışma 19 /06/ 2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi


Prof. Dr. Gülnihal Küken (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. İrfan Erdoğan
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç.Dr. Evren Sar İşbilen
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. Cihangir Doğan
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. Mustafa Yeşilyurt
Yıldız Teknik Üniversite
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Çalışmanın her aşamasında ilgisini, zamanını, yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. A. Gülnihal Küken'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenlik ve yöneticilik uygulamalarımda eserlerinden yararlandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek aldığım, birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez izleme komitesi üyesi değerli hocam Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a; deneyimlerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörüden dolayı teşekkür ederim.

Çalışmama yapmış olduğu kıymetli yorumlarla katkıda bulunan, 2014 yılında kaybettiğimiz değerli Hocam Prof. Dr. İbrahim Güler; gerek ders sürecinde gerek tez sürecinde verdiği fikirlerle yol göstermiştir; kendisini her zaman hatırlayacağım. Akademik çalışmaları ve vizyoner kişiliği ile bizlere örnek olan hocam Doç Dr. Funda Savaşçı Açıkalin, yardımını hiçbir zaman esirgememiş ve çalışmama değerli katkılarda bulunmuştur, kendisine teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Evren Şar İşbilen'e çalışmama gösterdikleri ilgi ve ayırdıkları zaman için teşekkür ederim.

AB projeleri kapsamında Finlandiya'da ziyaret ettiğimiz okullarda görüştüğümüz okul müdürü ve öğretmenlere ilgi ve yardımları için teşekkür ederim. Seinäjoki'de yaşayan eğitimci Özerk Göker'e çalışmamla ilgili yardımları, Finlandiya'daki misafirperverliği için teşekkür ederim. Tampere'de organizasyon ve eğitimlerle çalışmamıza destek veren, soğuk ülkenin sıcak insanları değerli dostlarım Paivi Puutio, Ulla Virtanen, Terhi Lehtolainen'e çok teşekkür ederim.

Annem Sevim Güran ve babam Mehmet Güran'a fedakârlık, destek ve duaları için minnettarım. Varlıklarıyla bana güç veren kardeşlerim Sevil Turan, Metin Güran ve Nesrin Alaçık, yengem Dilek Güran ve yeğenlerime; eğitim yaşantımda her zaman bana destek veren enişterim Murat Turan ve Faruk Alaçık'a teşekkür ederim. Arkadaşlarım Aysun Arslantaş, Esen Er'e manevi destekleri ve Zeynep Uludüz'e çevirilerime yaptığı destek için çok teşekkür ederim. Annesinin çalışması bittikten sonra onunla oynayacağını bilen kızım Arya'ya, eşim Sezgin'e sabır ve destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Hatice Uludüz

ÖZET

FINLANDIYA VE TÜRKİYE TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR YAKLAŞIM

Finlandiya'nın PISA sınavlarında matematik, fen, okuma alanlarının her üçünde de üst üste aldığı başarılı sonuçlar Fin başarısından edinilebilecek kazanımlar olabileceğini düşünerek araştırmaya başlamamızı sağlamıştır. Bu araştırmada, Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapısı, temel eğitim sistemleri, temel eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği, temel eğitim sistemlerinde öğretim programlarının nasıl olduğu incelenmektedir.

Bu araştırmada; araştırma konusunu kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamak amacıyla; yazılı belge, istatistik, resim, ses, görüntü ve kaynak kişilere başvurarak elde edilen dağınık veriler ile doğrudan kendi gözlemlerimiz bir sistem içinde bütünleştirilerek yorumlanmaktadır. Bu araştırma; betimsel yönüyle nitel, içerik ve yöntem bakımından ise bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde Finlandiya'ya dört kez gidilmiş; okullar, yetişkin eğitimi merkezleri, halk kütüphaneleri ve üniversitelerin çeşitli bölümleri ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, eğitim sistemleri üzerine seminerler alınmıştır. Bütün bu deneyimler çalışmaya aktarılmıştır; çalışmanın bu yönüyle aynı alanda yapılan çalışmalara tamamlayıcı ve katkı sağlayıcı etkisi olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara dayanarak Finlandiya temel eğitim sisteminde başarının birçok bileşenden oluştuğunu söylemek mümkündür. Eşitlikçi anlayışın hâkim olduğu toplumun refah sistemi, toplumda hâkim olan okuma kültürü ve yaşam boyu öğrenme ilkesi başarıda önemli bileşenlerdir. Temel eğitim okullarının standart ve özelliklerine bakıldığında Türkiye'den oldukça farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemi ve Fin anadili öğretim programı ve Türkçe programında da farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Türkiye'deki sorunların daha iyi anlaşılmasında ve çözümler üretilmesinde Finlandiya'daki uygulamalar yol gösterici olabilir. Finlandiya eğitim sistemini Türkiye için ideal bir model gibi görmek yerine Türk eğitim sisteminin kendi yapısı, sorunları ve ihtiyaçları

doğrultusunda, bu araştırmada Finlandiya'daki iyi uygulamalar esas alınarak yer verilen önerilerin, Türkiye temel eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

ABSTRACT

A COMPARATIVE APPROACH TO THE FINNISH AND TURKISH BASIC EDUCATION SYSTEM

The consecutive successful results that Finland has gained in all the three fields of mathematics, science, reading in PISA tests enabled us to think there may be acquisitions from the Finnish success and to start researches. In this research, the issues of the general structure of the education system in Finland and Turkey, the basic education systems, the teaching profession in basic education systems, what the programmes of instruction are like in basic education systems are analyzed.

In this research, with a view to defining the research subject as is on its own terms, the dispersed data acquired thanks to written documents, statistics, illustrations, sounds, images and source people and our own direct observations are interpreted as integrated in a system. This research is the kind of qualitative research using descriptive analysis and comparative education on the basis of the content and the method. As the data collection method, the techniques of document review, observation and interview were used together. Finland was visited four times during the research period; schools, adult education centres, public libraries and some departments of universities were visited. During these visits, the teachers and students were interviewed, seminars on education systems were attended. All these experiences are cited in the research; it is thought, from this aspect, that it is supplementary and contributing to the studies in the same field.

Depending on the findings, it can be said that success is comprised of many components in the Finnish basic education system. The important components in success are the welfare system of the society in which sense of equality prevails, the reading habit that prevails in the society and the principle of life long learning. Taking into consideration the standards and the characteristics of the elementary schools, it is seen that the implementations differ quite a lot than in Turkey. It is determined that there are differences also in teacher training systems and between Finnish instruction programme of mother tongue and the Turkish programme. The implementations in Finland can be guiding in understanding the problems in Turkey better and finding solutions. Instead of regarding the Finnish education system as

ideal for Turkey, it is aimed that the suggestions made in this research on the basis of the good implementations in Finland contribute to the development of the basic education system in Turkey in line with the structure, the problems and needs of the education system in Turkey.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----------|
| ÖNSÖZ..... | iv |
| ÖZET..... | v |
| ABSTRACT | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | ix |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| BÖLÜM I: GİRİŞ | 1 |
| 1.1. PROBLEM DURUMU | 1 |
| 1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER | 5 |
| 1.3. ÖNEM..... | 6 |
| 1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) | 6 |
| 1.5. SINIRLILIKLAR..... | 6 |
| 1.6. TANIMLAR | 6 |
| 1.7. KISALTMALAR LİSTESİ..... | 7 |
| BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ | |
| ARAŞTIRMALAR | 9 |
| 2.1. FİNLANDİYA TÜRKİYE KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ | 9 |
| 2.2. FİNLANDİYA TÜRKİYE PISA SONUÇLARI..... | 14 |
| 2.3. FİNLANDİYA'NIN TANITIMI | 23 |
| 2.3.1. Genel Özellikleri | 23 |
| 2.3.2. Kültürel Anlayış | 24 |
| 2.3.3. Eğitime Dayalı Fin Sosyal Refahı..... | 26 |
| 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 28 |
| BÖLÜM III: YÖNTEM..... | 32 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ | 32 |
| 3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 33 |
| 3.3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ..... | 35 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR | 36 |
| 4.1. FİNLANDİYA TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL YAPISI | 36 |
| 4.1.1. Finlandiya Eğitim Sistemine Genel Bakış..... | 36 |
| 4.1.2. Türkiye Eğitim Sistemine Genel Bakış | 39 |
| 4.1.3. Finlandiya'da Okul Öncesi Eğitim | 41 |
| 4.1.4. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim | 42 |
| 4.1.5. Finlandiya'da Ortaöğretim | 44 |
| 4.1.6. Türkiye'de Ortaöğretim..... | 46 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.7. Finlandiya’da Yükseköğretim..... | 49 |
| 4.1.8. Türkiye’de Yükseköğretim | 49 |
| 4.1.9. Finlandiya’da Yetişkin Eğitimi..... | 50 |
| 4.1.10. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi..... | 54 |
| 4.2. TEMEL EĞİTİM SİSTEMİ | 56 |
| 4.2.1. Finlandiya Temel Eğitim Sisteminin Özellikleri | 56 |
| 4.2.2. Türkiye Temel Eğitim Sisteminin Özellikleri..... | 68 |
| 4.2.3. Finlandiya’da Okul Uygulamaları..... | 81 |
| 4.2.4. Türkiye’de Okul Uygulamaları..... | 91 |
| 4.2.5. Finlandiya’da Öğrenci Refahı..... | 98 |
| 4.2.6. Türkiye’de Öğrenci Refahı | 104 |
| 4.2.7. Finlandiya’da Değerlendirme Sistemi | 105 |
| 4.2.8. Türkiye’de Değerlendirme Sistemi | 110 |
| 4.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ | 113 |
| 4.3.1. Finlandiya’da Öğretmen Seçme ve Yetiştirme..... | 113 |
| 4.3.2. Türkiye’de Öğretmen Seçme ve Yetiştirme..... | 118 |
| 4.3.3. Finlandiya’da Öğretmenlik Uygulamaları | 120 |
| 4.3.4. Finlandiya’da Öğretmenlerin Atanması..... | 126 |
| 4.3.5. Türkiye’de Öğretmenlerin Atanması | 127 |
| 4.3.6. Finlandiya’da Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi | 127 |
| 4.3.7. Finlandiya’da Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü..... | 132 |
| 4.3.8. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü | 136 |
| 4.4. ÖĞRETİM PROGRAMLARI | 138 |
| 4.4.1. Temel Eğitimde Derslerin Sınıflara Göre Haftalık Dağılımı | 140 |
| 4.4.2. Fin Ana Dili ve Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.. | 146 |
| 4.4.3. Okuma Geleneği ve Kütüphaneler..... | 150 |
| 4.4.4. Okuma Becerilerine Yönelik Farklı Etkinlikler..... | 155 |
| BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER | 164 |
| 5.1. SONUÇ | 164 |
| 5.2. ÖNERİLER | 183 |
| KAYNAKLAR..... | 187 |
| EKLER..... | 212 |
| ÖZGEÇMİŞ | 213 |

TABLolar LİSTESİ

| | | |
|-----------------|---|------------|
| Tablo 1. | Türkiye ve Finlandiya 2006 PISA Puanları ve Katılan Ülkeler İçerisinde Sıralamaları | 15 |
| Tablo 2. | Türkiye ve Finlandiya 2009 PISA Puanları ve Katılan Ülkeler İçerisinde Sıralamaları | 15 |
| Tablo 3. | Türkiye ve Finlandiya 2012 PISA Puanları ve Katılan Ülkeler İçerisinde Sıralamaları | 15 |
| Tablo 4. | Türkiye ve Finlandiya'daki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin 2006 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı | 21 |
| Tablo 5. | Türkiye ve Finlandiya'daki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin 2009 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı | 21 |
| Tablo 6. | Türkiye ve Finlandiya'daki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin 2012 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı | 21 |
| Tablo 7. | Derslerin Sınıflara Göre Haftalık Dağılımı | 141 |
| Tablo 8. | Finlandiya'da Yabancı Dil Dersleri Dağılımı | 143 |

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Bir ülkenin gelişmesi, kalkınması, inovasyonda öncü olması yetiştirdiği insanın nitelik ve becerileriyle ilgilidir. Bu doğrultuda bir ülkenin eğitim sistemini uzun süreli, kaliteli ve tüm vatandaşlarına eşit fırsatlar sunacak şekilde oluşturması ülkedeki eğitilmiş insan sayısının belirleyicisidir.

Ülkeler eğitim sistemlerinin uluslararası düzeyde ne durumda olduğunu görmek için Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) tarafından düzenlenen sınavlar aracılığıyla değerlendirmelere katılmaktadırlar. Ülkelerin uluslararası düzeyde eğitim sistemlerini değerlendirdikleri sınavlardan önemli bir tanesi de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA)'dır.

PISA sınavı ile öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarında yapılan testlerle bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmektedir. Sınav, 15 yaş grubu öğrencilere üç yılda bir düzenlenmektedir; öğrencilerin modern toplumda karşılaşılabilecek durumlar karşısında ne derece hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Diğer değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak bu sınavda, öğrencilerin öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir (EARGED, 2010, s. 1).

OECD'nin PISA sınavlarında öğrencilere, okulda öğrendikleri değişik konulardaki edinimleri birleştirerek ve analiz ederek yanıtlayabilecekleri sorular sorulmaktadır (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2008, s. 33). Öğrencilerin bu tür problemleri çözme başarılarına göre yapılan PISA 2009 uygulamasında Türkiye, değerlendirmeye katılan 65 ülke içerisinde matematikte 41., ve fen okuryazarlığında 42. okuma becerilerinde 39. sıradadır. 2012 PISA sonuçlarına bakıldığında da Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı ve katılan 65 ülke içerisinde ise matematikte 44., fende 43. ve okuma becerilerinde 42. sırada olduğu görülmektedir.

2000 yılından beri düzenlenen PISA sınavlarının altıncısı 2015 yılı içerisinde uygulanmaktadır, sonuçları 2016 yılında açıklanacaktır.

Türkiye'de temel eğitimde bir takım sorunlar gündemden düşmemektedir. İlköğretimin 4, 5, 8 yıl kesintili veya kesintisiz olması konusunda yıllardır tartışmaların bitmemesi bunun en basit göstergelerindedir. 1997 yılında 8 yıla çıkarılan zorunlu eğitim ile ilkokul ve ortaokul ilköğretim adı altında birleştirilmiştir. 2014 yılında ise zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla 4+4+4 olarak liseyi de içine alan yeni bir yapılanma oluşturulmuştur. Ayrıca Türkiye'nin PISA sınav sonuçlarına göre alt sıralarda yer alması, üst düzey becerilere sahip öğrencilerin az olması, öğrencilere temel eğitimde gerçek hayata dair beceri kazandırılmadığına yönelik kaygılar taşınması, eğitim sorunlarına tartışma programlarında sık sık yer verilmesi diğer göstergelerindedir.

Finlandiya, 2000, 2003, 2006 ve 2009 PISA sınavlarında en üst sıralarda yer alarak dünyanın en başarılı ülkesi unvanını aldıktan sonra, 2012 PISA sıralamasında matematikte 12., fende 5. ve okuma becerilerinde 6. sıraya gerilemiştir. Ancak Finlandiya OECD ülkeleri içerisinde her tür okul seviyesi arasında başarı farkının en az olduğu ülke olmaya devam etmektedir. Okullar arasında başarı farkının düşük olması Finlandiya'da her okulda öğrencilerin eşit eğitim aldığı konusunda güçlü bir kanıttır. Türkiye ise her tür okul seviyesi arasında başarı farkının en çok olduğu ikinci ülkedir. Bu durum, Türkiye'nin fırsat eşitliği bağlamında Finlandiya'dan edinebileceği birçok kazanım olabileceğini düşündürmektedir.

PISA sonuçlarında değişen dengeleri Finlandiya'nın başarısızlığından ziyade, katılan diğer ülkelerin, özellikle Asya ülkelerinin, Finlandiya'dan öğrendikleri doğrultusunda müfredatlarında ve sistemlerinde yaptıkları değişimler sonucu Finlandiya'nın önüne geçmesi şeklinde açıklayanlar vardır (aktaran Şirin ve Vatanartıran, 2014, s. 38,39; Taylor, 2013). 2012 PISA sonuçlarına göre katılan tüm ülkeler arasındaki sıralamada yerinin gerilemesi Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ministry of Education and Culture - Minedu)'nu harekete geçirmiş; akademisyenler, araştırmacılar, öğretmenler, yöneticiler, sivil toplum kuruluşlarından temsilcilerin katılımı ile bir değerlendirme ekibi oluşturulmuştur. Bu ekip tarafından düşüşlerin nedenleri araştırılmış ve alınabilecek önlemler hakkında bir rapor hazırlanmıştır. Buradan anlaşıldığı gibi Finlandiya'da eğitim sisteminde kaliteyi

korumak ve sistemi geliştirmek için çalışmalar aralıksız sürdürülmektedir. PISA sınavlarındaki göreceli düşüşe rağmen hala OECD ve Avrupa Birliği (AB) lkeleri içerisinde st sıralarda yer alan ve Türkiye ile kıyaslandığında sıralamada çok gerisinde kaldığımız Finlandiya'nın mevcut eğitim deneyiminin incelenmesi araştırılmaya değer görülmektedir.

Sahlberg, "Finnish Lessons" adlı kitabında; ülkelerin eğitim sistemlerini değiştirmelerinin mümkün olabileceğini belirtirken, 2009 PISA sınavlarında aralarında Finlandiya'nın da bulunduğu, yüksek performansla sahip ülkelerin genel eğitim politikalarının oturtulduğu temaları belirtmiştir. Öğretmenlerin niteliklerini geliştirmek, yüksek standartlı testlere dayalı ğrenci değerlendirmesini en az düzeye indirmek, sayısal verilerden önce güven ve sorumluluğa yer vermek, okul ve bölgesel liderliği eğitim profesyonellerine bırakmak, belirtilen temalardır (Sahlberg, 2011, s. 5).

Finlandiya'da 1970'lerde "Kapsamlı Okul Reformu" ile oluşturulan temel eğitim sistemi ülkede; fırsat eşitliğinin, sürekli ve istikrarlı eğitim politikasının garantörü olarak görülmektedir. Türkiye'den farklı olarak Finlandiya temel eğitim sisteminde, oluşturulduğu zamandan bu yana köklü yapısal bir değişikliğe gidilmemiştir; ancak sistemin gelişimi için sürekli iyileştirmeler yapılmaktadır. Ders programlarında düzenli ve sistemli, yerel ve çoklu paydaş katılımlarıyla yapılan değişiklikler örnek olarak gösterilebilir. Temel eğitimde 1985 ve 2004'te yapılan program değişikliklerinden sonra, 2014'te yeni bir program için tekrar çalışmalar başlatılmıştır. zerinde çalışılan yeni programın 2016 yılından itibaren uygulamaya konulması hedeflenmektedir.

Finlandiya'da, 9 yıllık uzun bir süreci kapsayan temel eğitim, öğrencinin liseye kadar bütüncül gelişmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Öğrencinin birçok ihtiyaının okulda karşılandığı ülkede; ailelerin, okullara ve öğretmenlere güvenleri yüksektir. Ülkede tüm öğrencilere eşit imkânlar sunulmaya çalışılmaktadır. Tüm ocuklar öğlen yemeklerini ücretsiz olarak okulda yiyebilmektedirler. Kırtasiye malzemeleri, ders kitapları, ders için gerekli diğer materyaller ücretsiz olarak sunulmaktadır. Birçok okulda kütüphane vardır; kütüphanelerde çocukların seviyeleri ve ilgilerine göre bol seçenekli güncel kitaplar bulunmaktadır.

Finlandiya temel eğitim okullarında sosyal refah ekipleri yer almaktadır. Eğitim sisteminde önemli bir yeri olan bu ekipler; öğrenciyi problemiyle yalnız bırakmayıp, problemin önlenmesi ve çözümü için çalışmaktadırlar.

Finlandiya'nın PISA performansında en önemli faktörlerden birinin öğretmen yetiştirme sistemi olduğu anlaşılmaktadır. Liseyi en iyi dereceyle bitirmiş öğrenciler arasından ciddi bir eleme süreci ile seçilen öğretmen adayları, kaliteli bir eğitimle alan uzmanı nitelikli öğretmenler olarak yetiştirilmektedir. İyi bir seçme ve yetiştirme süreci sonrasında görevlendirilen öğretmenlere yüksek düzeyde güven duyulmakta ve eğitim uygulamalarında özerklik tanınmaktadır.

Üniversitelerin öğretmen eğitiminde, mesleki uygulama derslerine çok önem verildiği görülmektedir. Üniversite uygulama okullarında danışman (Finlandiya'da kullanılan kavramla mentor) öğretmenler ve akademisyen danışmanlar gözetiminde yapılan uygulama eğitimleri ile öğretmen adaylarının teorik bilgilerini, pratiğe aktarmaları sağlanmaktadır.

OECD ve Avrupa ülkeleri arasında eğitimde önemli bir başarı gösteren Finlandiya temel eğitim sistemini incelemek ve Türkiye temel eğitim sorunlarına çözüm önerileri getirmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada Finlandiya eğitim başarısına ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye temel eğitim sistemine yönelik değerlendirme yapılarak, Türkiye temel eğitim sistemindeki ihtiyaçların anlaşılması ve Türkiye'nin temel eğitim sorunlarına çözümler önerilmesi hedeflenmektedir.

Finlandiyalı öğrencilerin PISA sınavlarında aldıkları yüksek puanlar birçok ülkenin dikkatini çekmiş ve bu ülkelerden birçok araştırmacının Finlandiya eğitim sistemini incelemek üzere Finlandiya'ya gitmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, çalışmayı yaparken AB projeleri kapsamında ve kendi imkânlarımızla 2012 ve 2013 yıllarında Finlandiya'nın Tampere (iki kez), Seinajoki ve Jyväskylä şehirlerine toplam dört kez gidilerek temel eğitim okulları, üniversiteler, kütüphaneler, yetişkin eğitim merkezleri, eyalet eğitim birimleri ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde programlar çerçevesinde çalıştaylar yapılmış ve seminer alınmıştır. Okul ziyaretlerinde okul bahçesi, binası ve bölümleri gezilmiş; yönetici, öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüştür. Derslere girilerek uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf

düzeni, öğretmen ve öğrenci davranışları gibi durumlar bizzat yerinde gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın hareket noktasını, PISA sınavlarında Finlandiya'nın başarısı ve araştırmacı olarak bizim okuyup etkilendiğimiz “Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya” adlı edebi bir kitap oluşturmuştur. Finlandiya'nın PISA sınavlarında gösterdiği başarının nedenlerini öğrenme isteğimiz ve adı geçen kitapta konu edilen Fin halkının aydınlanma yolunda örnek mücadelesi çalışmaya başlarken tetikleyici faktörler olmuştur.

Bu araştırmada, araştırma problemi çerçevesinde Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapısı ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra çalışmanın odak noktasını oluşturan temel eğitim sistemleri, temel eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği, temel eğitim sistemlerinde öğretim programlarının nasıl olduğu incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında, Finlandiya'nın eğitim performansında belirleyici olduğu düşünülen etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen alanlar kapsamında iki ülke temel eğitim sistemleri Finlandiya ve Türkiye başlıkları altında ayrı ayrı ele alınmış karşılaştırma ve yorumlar Türkiye başlıkları altında yer almıştır. Finlandiya'nın eğitim deneyiminden Türkiye'nin edinebileceği kazanımlara sonuç ve öneriler bölümünde yer verilmiştir. Belirtilen çerçevede içerisinde; "Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım", bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır

1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışma Finlandiya temel eğitim sistemi ile Türkiye temel eğitim sistemlerini karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemek, elde edilen bulgulardan yararlanarak Finlandiya Eğitim sistemini başarılı kılan faktörleri belirlemek ve Türk temel eğitim sisteminde yapılabilecek yenilikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Belirlenen amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmektedir:

Problem:

Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemindeki uygulamalar nasıldır?

Alt Problemler:

- 1) Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapısı nasıldır?
- 2) Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemleri nasıldır?
- 3) Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği nasıldır?
- 4) Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemlerinde öğretim programları nasıldır?

1.3. ÖNEM

Araştırmayı sürdürmek üzere AB projeleri aracılığıyla Finlandiya'ya dört kez gidilmiş; okullar, halk kütüphaneleri ve üniversitelerin çeşitli bölümleri ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde okulların çeşitli bölümleri gezilerek, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, eğitim sistemleri üzerine seminerler alınmıştır. Bütün bu deneyimler çalışmaya aktarılmıştır; çalışmanın bu yönüyle aynı alanda yapılan çalışmalara tamamlayıcı ve katkı sağlayıcı etkisi olacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Alan yazın taramalarından elde edilmiş olan bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Finlandiya temel eğitim sistemi incelenerek elde edilen bulgulardan Türk temel eğitim sistemine katkı sağlayabilecek başarılı yanlar olduğu varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma Finlandiya temel eğitim sistemi ile mevcut Türk temel eğitim sisteminin incelenmesi ve karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Bu amaçla çalışma, ulaşılan yazılı ve görsel kaynaklar, kişilerle yapılan görüşmeler ve yerinde yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Temel Eğitim:

Bu çalışmada Türkiye için; 5 yaş bitiminde başlayan, dört yıl süreli zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli zorunlu ortaokul temel eğitim kavramı içerisinde ele

alınmıştır. Finlandiya için 6 yaş bitiminde başlayan altı yıllık ilk kademe ve üç yıllık orta kademe okullar temel eğitim kapsamında ele alınmıştır.

Karşılaştırmalı Eğitim:

Browne ve Cramer (1965)'e göre; Eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin incelendiği bir alandır (Erdoğan, 2006a, s. 24).

Kapsamlı Okul (Comprehensive School):

Finlandiya'da 6 yaş bitiminde başlayan altı yıllık ilk kademe ve üç yıllık ikinci kademe okullarına verilen isimdir.

1.7. KISALTMALAR LİSTESİ

AB : Avrupa Birliği

AKTS : Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System ECTS)

Ar-Ge : Araştırma Geliştirme

ERG : Eğitim Reformu Girişimi

FNBE : Finnish National Board of Education (Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu)

GSYH : Gayrisafi Yurt İçi Hâsıla

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Minedu : Ministry of Education and Culture (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı)

NCCFBE : National Core Curriculum for Basic Education (Finlandiya Temel Eğitim Programı)

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)

OSF : Official Statistics of Finland (Finlandiya İstatistik Birimi)

PIAAC : The Programme for the International Assessment of Adult Competencies
(Uluslararası Yetişkin Becerilerini Değerlendirme Programı)

PISA : Programme for International Student Assesment (Uluslararası Öğrenci
Değerlendirme Programı)

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

TEGV : Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı

UNDP : United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Kalkınma
Programı)

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. FİNLANDIYA TÜRKİYE KÜLTÜR VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ

Finlandiya, 1917'de Rusya'daki Bolşevik devrimi sırasında bağımsızlığını kazanmış, Türkiye Cumhuriyeti ise Birinci Dünya Savaşı sonrası zayıflayan Osmanlı Devletinin yıkılmasının ardından kurulmuştur. Her iki ülke de Birinci Dünya Savaşı'nın ardından kurulmuş; bağımsızlıkları için savaşmış ve ulusal kimliklerini inşa etmek için mücadele etmişlerdir (Mikkola ve Nousiainen, 2014, s. 9). Osmanlı Devleti, 6 Aralık 1917'de ilan edilen Finlandiya'nın bağımsızlığını 21 Şubat 1918 tarihinde tanımıştır. Finlandiya ise Türkiye Cumhuriyeti'ni cumhuriyetin kurulmasından hemen sonra 1924'de tanımış ve ilk siyasi ilişkiler ise 9 Aralık 1924 tarihinde Varşova'da imzalanan dostluk anlaşması ile başlamıştır (Dış İşleri Bakanlığı 2014/1).

Bu iki ülkenin ortak noktası kendi statülerini elde etmeleri için büyük mücadele vermiş ve zafer kazanmış olmalarıdır. İki ülke arasında kardeşlik bağı olduğu düşüncesi yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde yaygın bir görüştü ve bunun iki dayanağı vardı. Bunlardan birincisi Fin Kış Savaşı'dır, Türk basını ve vatandaşları tarafından dikkatle izlenmiştir. Sovyetler Birliği'nin politikaları Türkiye'de de endişelere sebep olmuş ve Finlerin kazandığı zafer Türklere cesaret vermiş, kararlı bir ulusun milli mücadeleye, zorlu şartlara rağmen, başarılı olabileceğini göstermiştir. İkincisi ise Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya adlı bir kitaptır (Mikkola ve Nousiainen, 2014).

2004-2009 yıllarında AB'nin genişlemeden sorumlu üyesi olan Finlandiyalı Olli Rehn, 2007 yılında, Türkiye'nin AB'ne girişinde Finlandiya'nın rolü adlı konuşmasında, iki ülke arasındaki geçmişten gelen bağların Atatürk dönemine kadar uzandığını şu cümlelerle açıklamıştır (Olli Rehn, 2007, s. 3):

“Türkiye ve Finlandiya'nın siyasi mitolojisindeki önemli benzerlikler de dâhil olmak üzere iki ülke arasındaki önemli bağlantı, modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Kemal Atatürk'e kadar uzanmaktadır. O, Gregory Petrov'un ünlü “Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya” adlı kitabın Türk eğitim kurumlarında okunması

gereken bir kitap olmasını istedi. Kitap, ulusal düşünür Johan Wilhelm Snellman'ın görüşleri doğrultusunda Fin milli bilincinin yükselişini, eğitimin ve sivil toplumun önemini açıklar. Ayrıca Atatürk'ün, Kış Savaşı'nda Fin bağımsızlığının lideri ve Batı Demokrasisi savunucusu olan General Mannerheim'in bir hayranı olduğu da bilinmektedir. Bağlar, politik arenaya uzar, 1956'dan 1981'e kadar çok uzun süre Finlandiya başkanlığını yapan Urho Kekkonen gençliğinde Atatürk devrimlerini okumuştur. Finlandiya 'da Snellman'a ulusal bir düşünür; Mannerheim'a stratejik bir lider; Kekkonen'e ise bir devlet adamı olarak minnettarız. Türkiye'nin tarihi mitolojisinde ise bu üç karakter Kemal Atatürk'tür..."

Olli Rehn'in konuşmasından iki ülke liderlerinin birbirlerinin eylemlerini takip ettikleri ve birbirlerinin uygulamalarından etkilenmiş olabilecekleri anlaşılmaktadır.

Ankara Finlandiya Büyükelçiliği tarafından Finlandiya Türkiye ilişkilerinin 90. yılı münasebetiyle hazırlanan "90 Yıllık Dostluk" adlı eserde, Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya adlı kitabın; iki ülkenin dostane ilişkilerinin gelişmesinde önemli yeri olduğu belirtilirken şu satırlara yer verilmiştir: "Bu kitap 1930'lardan beri Türkiye'de birkaç neslin Finlandiya hakkındaki algısını şekillendirmiştir. Kitap geri kalmış bir ülkenin üst düzey bir refah ve kültür devletine nasıl dönüştüğünü açıklayan felsefi bir eserdir. Atatürk bu kitapta anlatılanları genç ve henüz gelişmemiş bir devletin ekonomik, sosyal ve ahlaki hayatını geliştirerek nasıl başarılı olabileceğini ve ilerleyebileceğini gösteren ideal bir örnek olarak görmüştür." (Mikkola ve Nousiainen, 2014, s. 14-16).

Fin kültürü ve milliyetçiliğinin oluşması, yaygınlaşması ve gelişmesinde önemli bir yeri olan bu kitapta, Fin kültürünün babası olarak anılan Johan Wilhelm Snellman'ın, yaşadığı dönemin büyük bir bilim adamı, derin bir filozofu ve ünlü bir siyasetçisi olduğu belirtilmektedir. O, Fin kültürünü yaratan halk öğretmenidir; Rus asimilasyonundan korunmanın bir yolunun Fince kullanımının artırılması olduğuna inanmaktadır (Petrov, 2008, s. 33).

1809 yılında Rus özerk dukalığı olmadan önce uzun yıllar İsveç egemenliği altında kalan Finlandiya'da üst tabaka eğitilmiş kesimin dili ve eğitim sistemi İsveççeydi. Kırsal kesimlerdeki nüfus Fince konuşuyordu. Fince yazan yazarlar

yoktu, Fince konuşabilen eğitimli kesim bile İsveççeyi kullanıyordu. Fin milliyetçiliğinin oluşması için büyük mücadele verilmiştir. Dönemin seçkin yazarları İsveç dilinde; fakat Fin milliyetçilik misyonu güden yazılar yazmışlardır. Finler için İsveç dilinde fakat Fin milliyetçiliğini konu edinen şiirler, Fin milliyetçiliğinin yaygınlaştırılmasında önemli bir yer tutmuştur (Lyytikainen, 2012, ss. 141,142). 19. yüzyıla kadar dinle ilgili çalışmalar dışında yayınlanmış Fince eserler mevcut değildi. Bu boşluk Fin kültür ve edebiyatının en önemli eserlerinden biri olan Kalevala destanı ile giderilmiştir. Bu eser Snellman'ın arkadaşı Lönnrot tarafından derlenmiştir. Finlerin ulusal epik destanı olan Kalevala, Elias Lönnrot'un, 19. yüzyılda Fin halk hikâyelerinden derleyip kaleme aldığı, Fin edebiyatının en önemli eserlerinden biridir. Kalevala'nın, 1835 yılında ilk baskısı yapılmış ve destan Fin edebiyatının gelişimini zenginleştirmiştir (Lyytikainen, 2012, ss. 141, 142; Wikipedia).

Türkiye'de 1928'de ilk baskısı yapılan Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya (Gökgöz, 2008, s. 5) adlı eserin bu ilk baskısı dönemin Milli Savunma Bakanlığı tarafından subaylara tavsiye edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da öğretmen adaylarına birer nüsha hediye edilmiştir. Kitabın ilk baskısı kısa sürede tükenmiştir (Zafer, 2009, s. 149). Kitabın ikinci baskısı 1930 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, resimli olarak yapılmıştır. Kitap, dönemin Talim ve Terbiye Kurulu'nun Cumhuriyetin öğretmenleri için yayınladığı "Terbiye Dergisi" abonelerine bedava dağıtılmıştır (Gökgöz, 2008, s. 5). 1928'den 2008'e kadar en az 41 baskısı gerçekleşen kitap, günümüze kadar en çok çevrilen ve yayımlanan yabancı kitaplar arasına girmiştir. Türk aydını ve Türk bürokrasisi, yazarın bu kitabının içerdiği fikirleri, ülkede uygulanması gereken bir eğitim ve kalkınma programı olarak kabul etmektedir (Zafer, 2009, s. 149).

Petrov'un ilk çevirmeni Ali Haydar Taner, 1951'de basılan kitabında; Finlandiya'nın, Avrupa'nın kuzey köşesinde, on binlerce göller arasında bulunduğunu, kışların uzun ve topraklarının genellikle granit taşlarıyla kaplı olduğunu belirtmektedir. Ülkenin, iki milyonluk Fin halkı tarafından gösterilen plânlı ve sürekli çalışmalar neticesinde Avrupa'nın gelişmiş bir ülkesi haline getirildiğini ve halkın çalışmalarının diğer milletler için bir örnek olabileceğini anlatmaktadır (Zafer, 2009, s. 153).

Osmanlı İmparatorluğu Birinci Dünya Savaşı sırasında büyük bir felaket yaşamıştır. Milli Mücadele sonucu Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde ülkenin kalkınması için birçok reform gerçekleştirilmiştir. Siyaset adamları ve aydın sınıf ülkeyi kalkındırmak ve büyük çoğunluğu okuryazar olmayan halkı eğitmek için programlar uygulamışlardır. Çok geçmeden Harf İnkılâbı ilan edilmiştir ve bu inkılâbın hayata geçirilebilmesinde tüm aydın sınıfın fedakâr çabasına ihtiyaç duyulmuştur (Zafer, 2009, s. 154).

Fin halkının gösterdiği olağanüstü başarının ilginç bir dille anlatıldığı Petrov'un eseri, Türkiye Cumhuriyeti için o dönemde yaşanan zor şartlarda Türkçe olarak yayımlanmıştır. Ülkemizde uygulanan reformları destekleyen aydın sınıf, kitabı büyük bir coşkuyla, genç Cumhuriyetin kuruluşunda göz önünde bulundurulması gereken bir model olarak benimsemiştir. Aydın sınıfın önünde duran en önemli sorunlardan biri yeni eğitim sistemini hayata geçirmek ve halkı cehaletten kurtarmaktır. Bu nedenle Türk aydınları, özellikle eserde yer verilen kahraman Johan Wilhelm Snelman ve arkadaşlarının halk öğretmenleri sıfatıyla hizmet ederek verdikleri mücadeleye ve Fin ordusu mensuplarının halkın eğitilmesi konusundaki katkılarına hayrandır. Eser, onlara güç veriyor ve hayallerini gerçeğe dönüştürebilecekleri konusundaki güvenlerini arttırıyordu (Zafer, 2009, s. 154). Finlandiya, milliyet prensibini tamamladığında, Anadolu Türklüğü aynı prensibe dayanarak, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyeti ilân etmiştir (Gökgöz, 2008, s. 4). Kitap Türkiye'de insanları büyük ölçüde etkilerken aynı yıllarda Finlandiya'da tanınmıyordu. Kitap Finceye ilk kez 1987'de çevrilmiştir (Mikkola ve Nousiainen, 2014, s. 16). Eserin Finlandiya'da tanınmaması ve Türkiye'de oldukça ilgi görmesi dikkat çekici ilginç bir durumdur.

Literatüre bakıldığında Finlandiya'ya ilk göç eden Türklerin Tatar Türkleri olduğu anlaşılmaktadır: Finlandiya'nın Rusya'dan kopması ve bağımsızlığını kazanmasının ardından, 19. yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren İdil boyunda, Nijninovgorod vilâyetinden ekonomik sebeplerle Finlandiya'ya göç eden Tatar Türkleri, 1919'da Finlandiya vatandaşı olmuşlar ve bir İslâm topluluğu olarak hukuken Fin hükümeti tarafından tanınmışlardır. Söz konusu dönemde nüfusları hakkında kesin bir rakam verilemeyen Finlandiya Türkleri Helsinki, Abo ve Tampere'de hâlâ varlıklarını sürdürmektedirler. Finlandiya Türkleri gerekli siyaseti

ve faaliyetlerini gerçekleştirmek için çeşitli örgütler kurmuşlardır. Millî kimliklerini korumak üzere kurdukları bu örgütler eğitimi en önemli sorun olarak görmüştür. Tampere’de 1930’da kurulan Fin-Türk Halk Mektebini Himaye Cemiyeti, kurulacak ilkokula Cumhuriyet hükümetinden öğretmen isteyerek, Türkiye ile ilk iletişimi kurmuştur (Gökgöz, 2008, s. 1). Açılan bu ilkokulda 1930 yılı itibariyle 100 ilkokul öğrencisi vardı. Dönemin bakanlar kurulunun 25 Mayıs 1933 tarihli toplantısında, Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal’in ve bakanların tamamının imzalarıyla Fin-Türk Halk Okulu'na bir öğretmenin gönderilmesi karara bağlanmıştır. Bu kararname dışında, söz konusu okula, eğer gönderildi ise öğretmenin kimliği vs. gelişmeler hakkında başka bir kayıt olmadığı Gökgöz (2008, s. 9)’ün çalışmasından anlaşılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti; Türklerin bulunduğu Avrupa ülkeleri, Türkiye Cumhuriyetleri, Batı Trakya ve Arap ülkeleri gibi birçok ülkeye yurtdışı öğretmeni göndermektedir. Ancak Finlandiya’ya öğretmen gönderilmemektedir. Finlandiya, bölgede bulunan Türkler arasından öğretmen görevlendirerek mevcut ihtiyacı gidermektedir.

Cumhuriyet döneminde Türk aydınları için Finlandiya model bir ülkedir (Küçük 2011, s. 127). Türkiye’de, Atatürk devrinde Petrov’un eserinin tercüme edilmesi ve çok sayıda baskısının yapılması yanında Finlandiya ile ilgili 1935 ve 1940 tarihli iki eserin daha olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan bir tanesi 1935 yılında Şukufe Nihal’in “Finlandiya” adlı eseridir. Osmanlı-Türk kadın hareketinin öncü isimlerinden, edebiyat ve coğrafya öğretmenliği yanında şair ve yazar olan Şukufe Nihal, 3 günlük Finlandiya seyahatinde edindiği notlarını, kaynak kitaplarla da destekleyerek yukarıda adı geçen eseri yayımlamıştır. Yazar çalışmasında, Petrov’un eserini okuduğunu, çok etkilendiğini ve Finlandiya ziyaretinin gerçekleşmesinde bu eserin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu eseri, sporun ve beden eğitiminin kurumsallaşmasında önemli isimlerin başında gelen Selim Sırrı Tarcan’ın "Şimalin Üç İrfan Diyarı, Finlandiya-İsveç-Danimarka" adlı 1940 tarihli eseri takip etmektedir. Bu eser, Selim Sırrı’nın Cumhuriyet öncesi ve sonrası bu üç ülkeye yaptığı bilimsel amaçlı gezilerin gözlem notlarından oluşmaktadır (Gökgöz, 2008, s. 5). Tarcan eserinde, Finlandiya ve İsveç’teki insanların okumaya önem verdiklerini belirterek; her yaştan ve kesimden insanın toplu taşıma araçlarında kitap ya da gazete

okuduğunu, her devlet dairesinin kendine ait bir kütüphanesi, her semtin ayrı okuma salonunun bulunduğu açıklamalarına yer vermiştir. Yazar, eserde ayrıca spor ve beden eğitiminin Finler için oldukça önemli olduğuna değinmektedir (Küçük, 2011, ss. 136, 137).

Bugün refah düzeyi birçok Avrupa ülkesinden yüksek olan Finlandiya'nın, 1867-1868'li yıllarda, yaşamış olduğu tecrübeyi bilmek önemlidir. Avrupa'da en son büyük kıtlık Finlandiya'da yaşanmıştır. Yaşanan mahsul kıtlığı nedeniyle ölümler artmış bununla birlikte başka diğer problemler de doğurmuştur. Bu kıtlık ülkede büyük ekonomik ve sosyal değişimle sonuçlanmıştır. Bu nedenle anlatılmaya değerdir (Jäntti ve diğerleri, 2005, s. 3).

1860'larda Rusya İmparatorluğu'na bağlı bir Dukalık alan Finlandiya'da, 1810'dan 1865'e kadar nüfus yıllık % 1 oranında artmıştır. 1862 yılından başlayarak özellikle ülkenin orta ve kuzey bölgeleri tekrar eden mahsul kıtlığı yüzünden zarar görmüştür. Hububat fiyatları çok yükselmiş, ürün azalması başlamıştır. 1866'da açlıktan ve bulaşıcı hastalıklardan ölüm oranları yükselmiş 1868'de en yüksek seviyelere ulaşmıştır. Kıtlık işsizliğe neden olmuş, birçok insan, kıtlığın daha az görüldüğü güney bölgelere göçmüş ve orada bulaşıcı hastalıkların hızla ürettiği fakir evleri ve barınaklarda kalmışlardır. Buralarda ölüm oranları en üst seviyelere ulaşmıştır (Jäntti ve diğerleri, 2005, s. 3).

Geçmişte oldukça zor şartlara sahip olan ülke halkı, bu zorlukların üstesinden gelmiş ve günümüzde yüksek bir medeniyet geliştirmeyi başarmıştır. Coğrafi yönden dünyanın en zor koşullarına sahip ülkelere biri olan Finlandiya, koşulların zor olmasına rağmen bu zorlukların üstesinden gelebilecek bireyler yetiştirmeye yönelik bir eğitim sistemi oluşturmayı hedeflemiş ve başarmıştır.

2.2. FİNLANDIYA TÜRKİYE PISA SONUÇLARI

Bu başlık altında öncelikle 2006, 2009 ve 2012 yıllarında düzenlenen PISA sınav sonuçlarından faydalanılarak oluşturulan tablolar aracılığı ile Türkiye ve Finlandiya'nın alanlara göre almış oldukları ortalama puanları ve katılan tüm ülkeler içerisinde başarı sıraları karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Türkiye ve Finlandiya 2006 PISA Puanları ve Katılan Ülkeler İçerisinde Sıralamaları

| PISA 2006 | Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası | Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası | Okuma Becerileri Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası |
|------------|--|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Türkiye | 424 | 43 | 424 | 44 | 447 | 37 |
| Finlandiya | 548 | 2 | 563 | 1 | 547 | 2 |

2006 PISA projesine 57 ülke katılmıştır.

Tablo 2. Türkiye ve Finlandiya 2009 PISA Puanları ve Katılan Ülkeler İçerisinde Sıralamaları

| PISA 2009 | Matematik Okur yazarlığı Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası | Fen Okur yazarlığı Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası | Okuma Becerileri Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası |
|------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Türkiye | 445 | 43 | 445 | 43 | 464 | 41 |
| Finlandiya | 541 | 5 | 554 | 1 | 536 | 3 |

2009 PISA projesine 65 ülke katılmıştır.

Tablo 3. Türkiye ve Finlandiya 2012 PISA Puanları ve Katılan Ülkeler İçerisinde Sıralamaları

| PISA 2012 | Matematik Okur yazarlığı Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası | Fen Okur yazarlığı Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası | Okuma Becerileri Ortalama Puanı | Tüm Ülkeler İçerisinde Sırası |
|------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Türkiye | 448 | 43 | 463 | 43 | 475 | 41 |
| Finlandiya | 519 | 12 | 545 | 5 | 524 | 6 |

2012 PISA projesine 65 ülke katılmıştır.

Yukarıda yer alan ve Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) 2012 PISA Raporundan (TÜSİAD, 2014, ss. 23-28) özetlenerek tarafımızdan oluşturulan Tablo 1. de yer alan 2006, Tablo 2. de yer alan 2009 ve Tablo 3. de yer alan 2012 PISA sonuçlarında; matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri olmak üzere her üç alan incelendiğinde Finlandiya'nın en üst sıralarda, Türkiye'nin ise alt sıralarda olduğu, başarı sırası ve alınan puanlar anlamında Finlandiya'nın Türkiye'nin çok önünde olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin tüm ülkeler arasında yapılan sıralamadaki yeri, puan artışlarına rağmen, ciddi bir değişim yaşamamıştır: PISA 2009 uygulamasında Türkiye, PISA 2006'ya göre; matematik okuryazarlığı testinde 21, fen okuryazarlığı testinde 21, okuma becerileri testinde 17 puanlık artışlar yakalamayı başarmıştır.

Türkiye, 2012 PISA uygulamasında 2009'a göre; matematik okuryazarlığı testinde 3, fen okuryazarlığı testinde 18 ve okuma becerileri testinde 11 puanlık artışlar sağlamıştır. Türkiye'nin puanlarındaki artışa rağmen sıralamasında önemli bir sıçrama gözlenmemiştir. 2006'da 57 ülke arasında matematik, fen okuryazarlığında ve okuma becerileri alanlarında sırasıyla; 43, 44, 37. sıralarda yer almış, 2009'da 65 ülke arasında 43, 43, 41. sırada, 2012 yılında yine 65 ülke arasında 43, 43, 41. sırada yer almıştır.

2012 PISA sonuçlarına göre Finlandiya 519 matematik puanıyla hem OECD ortalamasının üzerinde bir matematik başarısı göstermekte hem de bu iyi öğrenim imkânını okullarının büyük bir çoğunluğuna sunabilmektedir. Diğer yandan, Türkiye'deki okullar arası farktan kaynaklanan varyans oranı yüksektir ve bu durum ülkedeki bazı okulların diğerlerinden oldukça geride kaldığını göstermektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2013, s. 19). Türkiye'de ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarına hazırlanmak için yapılan harcamaların, Anadolu ve fen liseleri gibi PISA performansı daha yüksek olan okullara girmek için yapıyor olması, böylece anlaşılır hale gelmektedir. Okullar arasındaki başarı farklarının düşük olduğu bilinen Arnavutluk, Finlandiya, İzlanda, İsveç ve Norveç gibi ülkelerde ise öğrenci hangi okula devam ederse etsin, diğer okullardaki akranlarıyla benzer başarı göstermesi muhtemeldir (ERG, 2014, s. 12).

Eğitim sisteminin niteliği açısından değerlendirildiğinde; sosyoekonomik altyapı bakımından dezavantajlı ocuk ve gençlerin okula gidebilmesi kadar, bu öğrencilerin okulda elde ettikleri bilgi ve becerinin kalitesinin, çocuğun sosyoekonomik koşullarından bağımsız olarak sağlanması (Aslantaş, 2013, ss. 5-6), eğitimde fırsat eşitliği sağlanması açısından çok önemlidir.

Türkiye’de öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesi, ebeveynlerin eğitim durumu ve gelir seviyesinden büyük ölçüde etkilenmektedir. st gelir grubundaki aileler, çocuklarını iyi okullara gönderebilmekte ve çocuklarına iyi bir eğitim fırsatı sunmaktadırlar. Bu durum rekabetin oldukça yüksek olduğu lise ve niversite giriş sınavlarında fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır (Aslankurt, 2013, s. 5-6). ERG (Eğitim Reformu Girişimi) raporunda benzer şekilde belirtildiği üzere, Türkiye’de eğitim sistemi, her öğrenciye eşit eğitim fırsatı sunamayıp, dezavantajlı öğrencileri avantajlı akranları kadar başarılı kılamamaktadır (ERG, 2014, s. 8).

Türkiye’de niversiteye giriş sınavlarında en başarılı performansı gösteren okul türlerinden fen liselerindeki öğrencilerin % 68’inin ailesinde en az bir niversite mezunu ebeveyn bulunurken, bu sayı sınavla ğrenci almayan genel liselerde % 11,8’e, son yıllarda ciddi itibar kaybı yaşayan meslek liselerinde % 3,6’ya kadar gerilemiştir. Çok programlı liseler ile meslek liselerindeki öğrencilerin yarıdan fazlasının ebeveynlerinin eğitim düzeyi ilkokul ve altı iken, sınavla ğrenci alan Anadolu liseleri, fen liseleri ve Anadolu meslek liselerinde ebeveynlerin yarıdan fazlasının niversite mezunu olduğu görülmektedir (Polat, 2009, s. 67). Bu bilgilere dayanarak Türkiye’de daha iyi eğitim almış ailelerin çocuklarının, daha iyi okullarda eğitim aldığı söylenebilir.

Eğitimin düzeyinde olduğu gibi eğitim kalitesinde de böylesine ciddi bir ayrımın bir kuşaktan diğerine aktarılıyor olması, oldukça kaygı verici bir durumdur. Bu durum, Türkiye’nin eğitim koşullarında ciddi bir fırsat eşitsizliği olduğuna işaret etmektedir (Aslankurt, 2013, ss. 4-5).

Diğer OECD lkeleri ile karşılaştırıldığında ebeveynlerin sosyoekonomik durumunun ve öğrencilerin kentte ya da kırsal kesimde yer alan okullarda öğrenim görmelerinin, Finlandiya’nın PISA başarısı üzerinde etkisinin çok az olduğu ifade edilmektedir (Vlijrvi ve diğerleri, 2003). 2009 PISA okuma becerileri sonuçlarıyla,

ailelerin sosyoekonomik ve kültürel durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında dikkat çekici bir şekilde, bu durum Fin öğrencilerin başarısında % 8 etkiliyken Türk öğrencilerin başarısında % 19 gibi daha yüksek bir oranda etkili olduğu görülmüştür (Reinikainen, 2011, s. 12; OECD, 2010b, s. 17). Finlandiya'da sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerden gelen öğrenciler dahi OECD ortalamasından daha yüksek performans sergilemişlerdir. Bu durum, Finlandiya'da tüm okullarda iyi bir eğitimin uygulandığının ve bütün öğrencilerin bu eğitimden iyi bir pay aldığının açık göstergesidir (Väljörvi ve diğerleri, 2003). Finlandiya'da tüm devlet okullarında öğrencilere kaliteli eğitim ve eşit fırsatlar sunulmaktadır. Öğrencinin ekstrasından bir desteğe ihtiyacı varsa bu destek okul tarafından sunulmaktadır. Ailelerin özel ders aldırma gibi bir kaygısı yoktur (Aslankurt, 2013, s. 5-6).

Düşük akademik başarı, davranış problemleri ve özel eğitim nedeniyle öğrencileri başka bir okula gönderme yüzdelerinde, Türkiye'nin oranı OECD ülkelerinin çok üzerindedir. Bu oran Finlandiya'da % 1,7 iken, Türkiye'de % 35,1 olarak, % 17 olan OECD ortalamasının üzerindedir (OECD, 2010b, s. 17). Yine 2012 PISA sonuçlarına göre, düşük akademik başarı, davranış problemleri, özel eğitim ihtiyacı gibi nedenlerle bir başka okula gönderilen öğrenci oranı % 27 iken, Finlandiya'da bu oran % 0'dır (OECD, 2014, s. 80). Bu oranları, Finlandiya eğitiminde dâhil etmenin ilke edinilmesi ve okullarda kurmuş oldukları destek sistemiyle; problemin mevcut okulda çözülmesi yaklaşımlarının göstergesi olarak yorumlamak yanlış olmasa gerek. Fin okullarında problemi önleyici bir yaklaşım benimsenerek, olası problemleri problem haline dönüşmeden önlemenin, oluşan problemi oluştuğu noktada çözmenin esas alındığı bilinmektedir. Ötelemek, yok saymak, uzaklaştırmak gibi uygulamaları yoktur.

Türkiye için ise dâhil etmenin yeterince benimsenemediği şekilde yorumlanabilir. Problemi yerinde çözmekten ziyade uzaklaştırıp ondan kurtulmak düşüncesinin sonucu olarak, problemlili öğrenciyi okuldan uzak tutmak aslında o okul için problemi çözmüş gibi görünse de sistemsel yaklaşıldığında sistem içinde problemi çözmekten çok kartopu gibi daha da büyütülmektedir.

Aslankurt (2013, s. 1) "Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik, Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?" adlı çalışmasında, Türkiye'nin kuşaklararası sosyal hareketlilik bakımından OECD ülkeleri arasındaki yerini incelemiştir. Düşük gelirli bir aileye

mensup olarak dünyaya gelen bir bireyin daha üst bir gelir grubuna sıçramasının iyi bir eğitim alması ile mümkün olabileceğinin belirtildiği çalışmada TÜİK'in yayınladığı kazanç istatistikleriyle bu görüş desteklenmiştir. TÜİK'e göre, 2010 yılında üniversite mezunu bir çalışan, ortalama olarak meslek lisesi mezunu bir çalışana göre % 66, düz lise mezununa göre % 115, ilköğretim mezununa göre ise % 171 daha fazla ücret almıştır. Bir başka deyişle fırsat eşitliği sağlandığında eğitim, kuşaklararası sosyal hareketliliğin gerçekleşmesinde önemli bir araç olabilir.

Türkiye, OECD ülkeleri arasında kuşaklararası sosyal hareketliliğin en az olduğu ikinci ülkedir. Eğitim düzeyi bir kuşak öncesiyle aynı olan gençlerin toplam içindeki payı % 66'dır (Aslankurt, 2013, s. 2). Refah seviyesinin yüksek olduğu Finlandiya'da aşağı hareketliliğin olması dikkat çekicidir. Bu durum anne-babalarından en az bir tanesinden daha düşük düzeyde bir eğitim kurumunda eğitim almalarıyla açıklanmaktadır. Ancak bu ülkede eğitim düzeyi bir kuşaktan diğerine değişmeyen ailelerin % 55'ten fazlası yüksek eğitim seviyesine sahiptir. Finlandiya'da, bir yükseköğrenim kurumunu tamamlamadan da yapılması mümkün olan mesleklerin diğer ülkelere kıyasla iyi gelir getirebilmesinin bu duruma etkisi olduğu düşünülebilir (Aslankurt, 2013, s. 2,3).

Dünya Bankasının "Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler" adlı raporunda; Türkiye'de, 15 yaşında ortalama bir öğrencinin OECD üyesi bir ülkede bulunan ortalama bir öğrenciden matematik, fen ve okuma becerilerinde ortalama bir eğitim yılı geride olduğunu OECD verilerine dayanarak belirtmektedir (Dünya Bankası, 2011, s. 3).

Türkiye'nin aldığı PISA sonuçları, ülkenin ulusal gelirinin düşük olması göz önüne alındığında bile düşüktür. Ayrıca, birçok ülke örneği göstermektedir ki, eğitim sisteminin kalitesi ve yarattığı çıktılar, doğrudan ulusal gelir tarafından belirlenmez. Ancak, ekonomik büyümenin sağlanması ve sürdürülmesi, eğitim sistemlerinin yüksek performans göstermesine bağlıdır (ERG, 2010, s. 3).

PISA sonuçları kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar, ülkelerin PISA'dan aldıkları sonuçlarla ekonomik büyümeleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. OECD'nin yayınladığı "Düşük Eğitim Performansının Yüksek Maliyeti" isimli rapora göre, sınav sonuçlarındaki her 50 puanlık artış, ülkenin yıllık büyüme

oranında % 0,87'lik bir yükselme sağlamaktadır. Türkiye ile ilgili makul bir senaryoya göre, Türkiye'deki her öğrencinin PISA puanı OECD ortalamasına yani 500 puana çıkarsa, Türkiye'nin gayrisafi yurt içi hâsılası (GSYH), 2090'da bugüne göre % 1167 yüksek olabilir (ERG, 2010, s. 4).

Ağırlıklı alanın okuma becerileri olduğu 2009 yılında uygulanan PISA projesine Türkiye'den 15 yaş grubu 4996 öğrenci katılmıştır (EARGED, 2010, s. 13). Bu öğrencilerin 137'si ilköğretim öğrencisidir (EARGED, 2010, s. 15). Diğer öğrenciler lise öğrencileridir. Finlandiya'da ise PISA sınavına giren 15 yaş grubu öğrenciler temel eğitim dönemine yani ortaokul dönemine denk gelmektedir.

OECD 2012 sonuç raporunda; içlerinde Türkiye'nin de yer aldığı Brezilya, Almanya, İsrail gibi ülkelerin akademik başarısı düşük öğrenci ve okulların performansını geliştirmek için politikalar uyguladıkları açıklanmıştır. Bu ülkelerin dezavantajlı durumda olan ihtiyaç sahibi okullara daha çok kaynak dağıttıkları belirtilmiştir (OECD, 2013a, s. 28). MEB'in, dezavantajlı bölge ve okulları destekleyici politika ve projeler üretme çalışmalarını sürdürmesi, Türkiye'de eğitimdeki eşitsizlikleri gidererek daha sonraki PISA sonuçlarında üst sıralara sıçramalar sağlayabilir.

PISA uygulamalarında, testlerde alınan ortalama puanlar kadar; öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımı da oldukça önemlidir. PISA uygulamalarında bu düzeyler, öğrencilerin neler yapabildiklerine göre tanımlanmaktadır. Tüm testlerde 2. düzey, "temel yeterlik düzeyi" olarak tanımlanmaktadır ve bu düzeyin altındaki öğrencilerin toplumsal yaşama aktif katılım için gerekli becerileri edinmemiş oldukları belirtilmektedir. 5. ve 6. düzeylerde yer alan öğrencilerin üst düzey ve eleştirel düşünme becerilerini içselleştirmiş oldukları ve "üstün performans" olarak adlandırılan bu düzeylere erişebilmiş öğrencilerin, gelecekte yeni bilgi ve teknoloji üretiminde etkin olabilecek kadar beceri edindikleri tahmin edilmektedir (ERG, 2010, s. 4).

Çalışma ile ilgili olması nedeniyle Fin ve Türk öğrencilerin PISA sınavlarında okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre dağılımlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle aşağıda 2006, 2009 ve 2012 yıllarında öğrencilerin Okuma Becerileri alanlarında düzeylerine göre dağılımlarının

karşılaştırıldığı tablolara yer verilmiştir. Okuma becerileri ile ilgili düzeylerin ne anlama geldiği; Ekte okuma becerileri yeterlik düzeylerinin özet tanımları ile ortaya konulmuştur. Bu araştırmada üç beceri alanından sadece okuma becerileri başarı düzeylerine yer verilmekte, diğer iki alan matematik ve fen becerilerine yer verilmemektedir. Bunun nedeni çalışmanın kapsamı ile ilgilidir: Çalışmada öğretim programları altproblemi kapsamında Fin anadili ve Türkçe (1-5) programlarının karşılaştırılması ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinlikler incelenmektedir.

Tablo 4. Türkiye ve Finlandiya'daki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin 2006 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

| PISA 2006 | 1. Düzey altı (%) | 1. Düzey (%) | 2. Düzey (%) | 3. Düzey (%) | 4. Düzey (%) | 5. Düzey (%) | |
|------------|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--|
| Türkiye | 10,80 | 21,40 | 31,00 | 24,50 | 10,30 | 2,10 | |
| Finlandiya | 1 | 4 | 16 | 31 | 32 | 17 | |

Tablo 5. Türkiye ve Finlandiya'daki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin 2009 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

| PISA 2009 | 1b Düzey ve Altı % | 1a Düzey % | 2. Düzey % | 3. Düzey % | 4. Düzey % | 5. Düzey % | 6. Düzey % |
|------------|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Türkiye | 6,4 | 8,1 | 32,2 | 29,1 | 12,4 | 1,8 | 0,0 |
| Finlandiya | 1,7 | 6,4 | 16,7 | 30,1 | 30,6 | 12,9 | 1,6 |

Tablo 6. Türkiye ve Finlandiya'daki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin 2012 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

| PISA 2012 Okuma Becerileri. | 1b Düzey ve Altı % | 1 a Düzey % | 2. Düzey % | 3. Düzey % | 4. Düzey % | 5. Düzey % | 6. Düzey % |
|-----------------------------|--------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Türkiye | 5,1 | 6,6 | 30,8 | 28,7 | 14,5 | 4,1 | 0,3 |
| Finlandiya | 3,1 | 8,2 | 19,1 | 29,3 | 26,8 | 11,3 | 2,2 |

(Kupari ve diğerleri, 2008, s. 18; Yıldırım ve diğerleri, 2013, s. 35)

Tablo 4'te 2006, Tablo 5'te 2009 ve Tablo 6'da 2012 verileri bir arada ele alınıp incelendiğinde; PISA sınavı okuma becerileri alanında 2. düzeyin altı (1a düzey, 1b düzey ve altı toplamı) Türkiye'de 2006, 2009 ve 2012 oranları sırasıyla % 32,20; % 14,5 ve % 11,7'dir, Finlandiya'da % 5; % 8,1 ve % 11,3'dür. Uzmanlar tarafından temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilen 2. düzeyin (EARGED, 2010, s. 120,121) altında olan Türk öğrenci yüzdesi hızla düşerek, bu oranı artan Finlandiya'yı yakalamak üzeredir.

Bu verilerden anlaşılacağı üzere Türkiye'nin okuma becerileri alanında, 2. düzey altında kalan öğrenci sayısı gittikçe azalmaktadır. Finlandiya'da ise bu oran gittikçe artmaktadır. Bir başka ifade ile temel beceri düzeyine ve temel beceri düzeyi üzerinde okuma becerileri edinen Türk öğrencilerin sayısı artmaktadır. Bu oran ise Fin öğrenciler içinde azalmaktadır. Türkiye lehine olumlu bir gelişme görülse de genel ülkeler sıralamasında Türkiye halen alt sıralarda, Finlandiya ise en üst sıralarda yer almaya devam etmektedir. Türkiye için özellikle 2. düzey ve 2. düzey üzerinde yer alan öğrencilerin artması eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı yönünde ciddi bir kanıt olacaktır.

Temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilen 2. düzeyin altında beceri sahibi öğrencinin azalması, Türkiye'nin eğitim programlarını değiştirmesi, eğitim ekolünü davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma dönüştürmesi ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Finlandiya'nın üst üste kazandığı PISA birincilikleri diğer ülkeleri eğitim reformlarına yöneltmiş, bu yönelimde Türkiye'de Finlandiya'dan ilham alarak program ve ekol değişikliğine gitmiştir. Yapılan reformların küçükte olsa olumlu etkilerinin görülmeye başlandığı düşünülebilir.

2006 yılında 5. düzeye erişebilen, diğer bir deyişle üst düzey öğrenme becerilerini edinen öğrenci sayısı Finlandiya'da % 17 iken Türkiye'de % 2,10'dur. 2006 PISA'da Türkiye'nin üst düzey okuma becerilerinde Finlandiya'nın çok gerisinde olduğu görülmektedir. 2009'da okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre Türkiye'de, üst düzey bilimsel düşünme ve muhakeme yapma gibi bilimsel bilgiyi karmaşık durumlarda kullanabilmeyi gerektiren 5. ve 6. düzeyde yer alan öğrenci % 1,8 iken Finlandiya'da bu oran % 14,5'dir. 2012'de ise bu oranlar, Türkiye'de % 4,4 ve Finlandiya'da % 13,5'dir.

Okuma becerileri alanında üst düzey öğrenme becerilerine erişebilen öğrenci sayısında Türkiye açısından anlamlı bir artış olduğunu söylemek zordur. Üst düzey okuma becerileri düzeyine ulaşan Fin öğrenciler ise bir miktar azalmış olsa da yüksek oranlardadır. Üst düzey öğrenme becerilerini edinmiş grupta ortaya çıkacak artış, ülkenin bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmelere öncülük edecek bireylerin yetişmesi demektir. Bu grup orta vadede; kar marjı yüksek ileri teknoloji ürünlerinin üretilmesine ve toplumsal refahın artmasına katkı sağlayacak gruptur. Nokia'nın Finlandiya'ya katkısı bu noktada iyi bir örnek olabilir.

Yukarıda yer verildiği üzere, Türkiye'nin PISA başarısında küçük olsa da yükseliş olmuştur. Bir örnek oluşturması bakımından ele alıp derinliğine incelediğimiz okuma becerileri alanında düzeyler boyutunda da umut verici küçük bir iyileşme dikkat çekmektedir. Bu iyileşmeler ERG, (2014, s. 13)'de de şu şekilde ifade edilmektedir; 2006-2012 yılları arasındaki üç PISA değerlendirmesinde Türkiye her üç alanda da başarısını artırmıştır ve bu artışlar istatistiksel olarak anlamlıdır.

2.3. FİNLANDIYA'NIN TANITIMI

2.3.1. Genel Özellikleri

Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili başlıklara geçmeden önce Finlandiya'nın tarihi ve kültürel yapısı hakkında bilgi verilmesi uygun olacaktır.

Finlandiya, on ikinci yüzyılda haçlı seferleri sırasında İsveç tarafından ele geçirilmiştir. Sosyal ve dini etkilerle batı kültürüne bağlanmıştır. Napolyon savaşları sonucu 1809 yılında İsveç, Finlandiya'yı Rusya'ya bırakmıştır. Finlandiya, yüz yıl Rusya İmparatorluğu'nda özerk bir dukalık olarak kalmasına rağmen, İsveç yasal ve toplumsal sistemini muhafaza etmiştir. 1917 Rus devriminde Rusya'dan ayrılıp 6 Aralık 1917 yılında bağımsızlığını ilan etmiştir (Eurydice, 2010a).

Finlandiya parlamenter bir cumhuriyettir. Başbakan parlamento tarafından seçilmektedir. Milletvekili seçimleri 4 yılda bir yapılmaktadır ve parlamentoda 200 milletvekili yer almaktadır. Cumhurbaşkanı ise 6 yılda bir halk oylamasıyla seçilmektedir (Eurydice, 2010a).

Finlandiya'da, idari olarak 6 eyalet bulunmaktadır. Bunlar; Güney Finlandiya, Batı Finlandiya, Doğu Finlandiya, Oulu, Lâponya ve Aaland'dır. Eyalet yönetiminin başında bulunan valiler hükümetin önerisi üzerine Cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır. 6 eyaletten birisi olan özerk konumdaki Aland Adaları, Finlandiya ile İsveç arasında yer almakta çoğunluğu İsveç asıllılardan oluşmaktadır. Bu bölgede İsveççe tek resmi dildir (Dış İşleri Bakanlığı, 2014).

Finlandiya'nın nüfusu 5,3 milyondur ve 338.145 km kare yüz ölçüme sahiptir. Başkenti Helsinki'dir. Ülkede kullanılan resmi diller Fince ve İsveççedir. Yaklaşık olarak nüfusun %91,2'si anadili olarak Fince, %5,4'ü İsveççe konuşmaktadır. Bölgesel bir dil olarak da 1700 kişinin konuştuğu Saami (Lappish) dili mevcuttur. Saami dilini konuşan insanlar, 1973'ten beri ayrı bir parlamentoya sahiptir. Samiler, Finlandiya'nın kuzeyinde yer alan Lâponya bölgesinde yaşamaktadırlar ve ana dillerinde eğitim alma hakları vardır. Bunun dışında eğitim kurumlarındaki eğitim dili yasal dil olan Fince ve İsveççedir (Eurydice, 2010a). Ayrıca, İngilizce son yıllarda Finlandiya'daki en popüler yabancı dildir ve Finler oldukça iyi İngilizce konuşabilmektedirler (Korpela, 2009).

2.3.2. Kültürel Anlayış

Fin kültür anlayışını en iyi şekilde belirten açıklamalardan birini Paul Andrews (2010) yapmıştır. Ona göre, yüksek performanslı sonuçlar elde edilmesini sağlayan öğrenme yaklaşımları kültürün anahtar bileşenlerinin bir sonucudur. Finlandiya'da yüksek performans göstermek için toplumsal bir adanmışlık söz konusudur. Finlandiya okuma standartları ve kitap okuma oranlarının yüksek olduğu uzun tarihi bir geçmişe sahiptir. Aileler yüksek bir beklentiyle eğitime dâhil olmaktadır (Oates, 2010, s. 10).

Finlandiya' da 1686 yılından beri evlenecek çiftlerin okuryazar olması yasal bir zorunluluktur. Bu anlamda dünyada tek toplumdur (Oates, 2010, s. 11). Normal okul eğitimleri başlamadan önce 1800'lü yıllarda toplumun okuryazar olarak eğitilmesi papazların sorumluluğundaydı. Kiliselerde, Pazar okullarında din eksenli okur-yazarlık eğitimleri veriliyordu. Geleneksel olarak okuma yazma becerisi yasal olarak evlenen kadın erkek herkeste aranan bir özellikti. Okuryazar olmak bireylerin hak ve sorumlulukları bağlamında yetişkinliğe girmesinin ilk önceliği olarak

belirleniyordu (Sahlberg, 2011, s. 71). Bu uygulamalarla devlet gelecek nesilleri yetiştirecek bireylerin eğitimli ve bilinçli olmasını garanti altına almaktadır. Çok eski yıllardan beri uygulanması da köklü bir okuma geleneğinin olduğunu göstermektedir. Oldukça ilginç bu uygulamaların toplumun okuryazar oranını artırmaya önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

Fin halkı dünyanın en çok okuyan halklarından biridir. Ülkede yaygın kütüphane ağı, okuma alışkanlığını sürekli olarak pekiştirmektedir. Fin halkı iyi eğitimli bir halktır. Çocuklar yedi yaşında okula başlar ve en az dokuz yıl temel eğitim alırlar (Korpela, 2009).

Kitap okuma oranının yüksek olduğu Finlandiya’da, yılda kişi başı ortalama 21 kitap, kütüphanelerden ödünç alınmaktadır. Ayrıca ailelerin %85’i günlük bir gazeteye abonedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010, s. 126). Ailelerin okuma alışkanlıklarının, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin okumaya olan ilgisi ulusal bir tercihtir. Öğrenciler için okumak, bir çeşit eğlencedir. PISA 2003’de, Fin öğrencilerin diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında okuma becerileri alanında en yüksek performansı gösterdikleri; dergileri, gazeteleri, mizah yayınlarını, e-postaları, genel ağ sayfalarını, daha fazla okudukları ve kütüphanelerden daha fazla sayıda kitap ödünç aldıkları görülmüştür. Gazeteler, 15 yaş grubu Fin öğrenciler arasında oldukça popüler olan okuma materyalleridir. 15 yaş öğrencilerin %59’u okul dışında sık sık gazete okumaktadır. Benzer şekilde mail ve web yayınlarını okunma oranları da gençler arasında oldukça popülerdir (Välijärvi ve diğerleri, 2003, ss. 12,27,28).

1990’ların başından itibaren güvene dayanan okul kültürü oluşmaya başlamıştır. Bu güven çerçevesinde politik liderler ve otoriteler; öğretmen, idareci, veli ve toplumun birlikte, çocuk ve gençlere en iyi eğitimin nasıl sağlanacağını bildiklerine inanırlar (Sahlberg, 2007, ss. 156-157). Finlandiya eğitim politikası eşitlik, verimlilik ve dayanışma gibi birbirini zenginleştiren bu üç sağlam temel ilke üzerine oluşturulmuştur (Sahlberg, 2011, s. 24).

2.3.3. Eğitime Dayalı Fin Sosyal Refahı

Fin toplumunun refahı, eğitim, kültür ve bilgi üzerine kurulmuştur. Bütün çocukların, eğitim olanakları ve kendilerini yetenekleri doğrultusunda geliştirmeleri, yaşam yerlerine, dillerine ve ailelerinin ekonomik durumlarına bakılmaksızın garanti edilmektedir. Tüm öğrenciler yeterli, kaliteli eğitim ve rehberliğe, ayrıca güvenli bir öğrenme ortamı ve refaha sahip olma hakkına sahiptirler (Eurydice, 2010a).

Finlandiya sosyal refah sistemi İskandinav ülkeleri sosyal refah modeli temeline dayanmaktadır. Sosyal refah kavramı, belediyelerin insanlar için birçok alanda genel ve özel hizmetler sunmasını gerekli kılan bir kavramdır. Sosyal refah, sosyal korumanın bir parçasıdır. Sosyal koruma sistemi, sosyal refah ve gelir güvenliği olmak üzere iki bileşenden oluşur. Sosyal refah ve gelir güvenliği insanların yaşamlarının değişik evrelerinde gerekli olan ihtiyaçlarını desteklemek ve korumayı garanti etmektedir. Ayrıca cinsiyet eşitliği ve çalışma hayatına katılımı da güvence altına almaktadır. Geniş halk sorumluluğu ve vergiler köşe taşlarını oluşturmaktadır. Merkezi hükümet refah ilkelerini oluşturma ve uygulamaları denetlemek adına önemli bir rehber rolüne sahiptir. Yine de sosyal refah uygulamaları yerel düzeyde belediyeler tarafından sağlanmaktadır. Finlandiya sosyal siyaseti sosyal problemlerin önlenmesi temeline dayanır (Ministry of Social Affairs and Health, 2006, s. 4).

Finlandiya çok ileri düzeyde sosyal politikalar geliştirmiş ve “refah devleti” anlayışını benimsemiştir. Genel olarak sosyal devlet uygulamalarının yaygın olduğu ülkede aile, kadın ve çocuklara dönük resmî politikalar, sağlam ve güçlü bir zemine oturtularak detaylı bir biçimde düzenlenmiştir.

Aile hayatı ile iş hayatının uyumlu hale getirilmesi resmi Fin politikalarının ayrıntılı olarak üzerinde durduğu bir husustur. Finlandiya resmî politikası aile hayatının gerekleri ile iş hayatının gerekleri arasındaki çatışmaları engellemek adına dikkatli bir denge kurmaya gayret etmektedir. Doğum izni, doğum yardımı, ebeveyn yardımı, ebeveyn izni, babalık yardımı ve babalık izni gibi hususlar ayrıntılı olarak düzenlenmiş, ancak aynı zamanda iş hayatında üretimin düşmesine neden olacak uygulamalardan kaçınılmıştır.

Yetişkinlerin yaşamı ve kültürel yapı, çocukların yaşamını ve de toplum yaşamını etkilemektedir. Toplumla çocuk arasında diyalektik bir yapı vardır. Geleceğin toplumunu oluşturan çocukların iyi bir çocukluk dönemi geçirebilmesi ve onların iyi hali ailelerinin iyi halinden etkilenmektedir.

Finlandiya'da hem kadınlar hem de erkekler iş yaşamına etkin olarak katılmaktadırlar; bu noktada, iş ve aile yaşamının uyumlu olması Finlandiya için önemli bir konudur. AB ülkelerinden farklı olarak Fin annelerin dörtte üçü çalışma hayatındadır.

İş ve aile yaşamının uyumlu olması, çocuğun ilk yaşlarında olduğu gibi çocuk okula başladığı zaman da devam etmektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için okulda geçirilen zaman daha kısa ve yarım gün olmasına rağmen, çocukların öğle yemekleri okul tarafından verilmektedir. Çünkü çalışan bir kadının öğle yemeği hazırlamasının mümkün olamayacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda, çocukların öğleden sonraları boş olduğu için, belediyelerin çocuklar için öğleden sonra aktiviteleri düzenleme sorumluluk ve yetkisi vardır (Sezgin, 2006, ss. 218-234).

Egaliteryan (her konuda eşitlikçi) anlayışın hâkim olduğu Fin toplumunda sosyal refah doğuştan başlamaktadır. Türkiye'deki Ana Çocuk Sağlığı Merkezi karşılığı olan Neuvola adlı kurum 1944 yılından beri çocuğun doğumundan başlayarak, okula başlayıncaya kadar çocuk ve aileye rehberlik ve destek hizmeti sunan bir kurumdur. Kurumun amacı çocuklarda göze çarpan farklılıkları erken tanılamak ve tedbir almaktır. Neuvola'ya başvuran ailelere, devlet tarafından ödül olarak para verilmektedir. Fin ailelerinin % 99'u bu uygulamadan yararlanmaktadır.

Doğumdan sonra da bebek için anne adaylarına hediye bir doğum paketi gönderilmektedir. Bütün anne adaylarına gönderilen, yaklaşık 500 Avroluk bu paket geleneği aslında Finlandiyalıların hayata eşit şartlarda başlamaları için bir başlangıçtır (Dursun, 2010, s. 37). Pakette, çocuk için gerekli olacak malzemeler bulunmaktadır: Bebek için tulumlar, uyku seti, uyku tulumu, çarşaf, battaniye, nevresim takımı, kar kıyafeti, şapka, eldiven, başlıklı banyo havlusu, şampuan, tırnak makası, bebek bezi, saç fırçası, diş fırçası, banyo termometresi, yatak, beşik, yatak koruyucu, oyuncak, hikâye kitapları, anne ve babalar için bilgilendirme kitapları

bulunmaktadır (Lee, 2013). Pakette hikâye kitapları ve bilgilendirme kitaplarının da bulunması Finlandiyalıların kitap okumaya verdiği değeri göstermektedir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında Türkiye ve Finlandiya ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Aksoy (2013), “A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)” adlı doktora tezinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemini kullanmıştır. Dört ülkenin öğretmen eğitim sistemlerinin incelendiği karşılaştırmalı eylem araştırması olan araştırmada 1. ve 2. araştırma sorularına yönelik olarak betimsel analiz, 3. araştırma sorusuna yönelik olarak ise içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Türkiye’de Boğaziçi, Orta Doğu Teknik, Ankara, Gazi ve İnönü Üniversitelerinden toplam beş öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Finlandiya, Singapur ve New York’taki öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerin tümü internet ortamında Skype programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye’deki görüşmelerden ikisi elektronik ortamda, üçü ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Finlandiya’da temel eğitim ve öğretmen eğitimi politikalarında yapılan tüm değişikliklerin 1968’deki Kapsamlı Okul Yasası çerçevesinde oluşturulduğu, yerel otoritelere geniş yetkilerin verildiği ülkede eğitim fakültelerine kendi programlarını geliştirme fırsatının sunulduğu ve bu durumun öğretmen eğitiminde niteliği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kapsamlı bir seçim sürecinden geçtiği ve toplumun öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu, araştırma temelli öğretmen eğitiminin uygulamaya da etkili bir şekilde yansıtıldığı, öğretmenlere sağlanan özerklik ve sosyal imkânlar neticesinde mesleğe yoğun bir talebin olduğu yine araştırmada Finlandiya ile ilgili ulaşılan sonuçlar arasındadır.

“PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya” adlı doktora tezinde Usta (2014), PISA 2003 ve PISA 2012 verileri kullanılarak Türkiye ve Finlandiya’nın matematik okuryazarlığı performansını etkileyen öğrenci ve okula ait değişkenlerin

belirlenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma kapsamında ele alınan evren ve örneklem PISA çalışmasında temel alınan ve belirlenen evren ve örneklemdir. PISA sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı ile ilişkili önemli değişkenlerin başında okul öncesi eğitimin geldiği, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik başarılarının almayanlara göre daha yüksek olduğu ulaşılan sonuçlardandır. Araştırmada öğrencilerin ileriki matematik başarılarında etkisi manidar olan değişkenlerden olan okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademelerinden olabileceği önerilmiştir.

Küçük (2011), bu güne kadar bilimsel olarak kapsamlı bir çalışma yapılmayan Türk-Fin ilişkilerini belgeler ışığında değerlendirmek amacıyla yaptığı “Türkiye-Finlandiya İlişkileri 1917-1980” isimli yüksek lisans tezinde, Osmanlıdan başlayan Türk-Fin ilişkilerini ele alarak 1980 yılına kadar geçen sürede iki ülke arasındaki siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkileri incelemiştir. Türk-Fin ilişkilerinin resmi olarak Osmanlı'nın son döneminde başlamış olduğu, Gazi Mustafa Kemal zamanında da ilişkilerin devam ettiği, siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarda önemli gelişmeler kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karşılaştırmalı bir eğitim araştırması ve nitel bir araştırma olan Sülün (2015)'ün doktora tezinde, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada'da müzik öğretmeni olabilmek için tamamlanması gereken tüm lisans, lisansüstü ve sertifika programları incelenmiş ve Türkiye'de müzik öğretmenliği lisans programları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada, Almanya, Finlandiya, İngiltere, Kanada ve Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme programlarının benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş ve bu bilgiler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarının giriş şartları, yetenek sınavları, program süreleri ve program içeriğiyle ilgili yeniden yapılanmaya gidilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye ve Finlandiya'daki sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve bu programlarda matematik öğretiminin yerinin karşılaştırıldığı doktora tezinde Şahinkaya (2008), sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyetkinlikleri ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecindeki rollerini de belirlemiştir. Türkiye'deki sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi

özyetkinlik puanları sonuç beklentisi ve yeterlik puanlarının Finlandiya'daki sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Türkiye'deki sınıf öğretmeni adaylarının puanlarının yüksek olmasının onların kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğunu gösterebileceği gibi bu konunun önemini sorgulamadan cevap vermiş olmalarından da kaynaklanabileceği açıklanmıştır. İki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırıldığında sınava giriş, öğrenim süresi, derslerin kredisi ve alınan dersler farklılık göstermektedir. Öğrenme öğretme sürecinde gelişme bölümündeki rollerde, materyal kullanımında, problem çözmede ve ödev konusunda da farklılıklar olduğu araştırmada belirtilmektedir. Finlandiya'daki öğretmenlerin rutin işleme dayalı problemlerin yanı sıra muhakeme becerisini geliştirmeye yönelik problemler çözdükleri, ödev kontrolü ve dönütün Finlandiya'da öğrencinin kendisi, Türkiye'de ise öğretmenler veya sınıf temsilcisi olarak seçilen bir öğrenci tarafından kontrol edildiği ve dönüt verildiği, Türkiye'deki öğretmenlerin yalnızca ders kitabı ve yazı tahtasını kullandığı, Finlandiya'daki öğretmenlerin bunların yanında tepegöz, çalışma yaprakları, projeksiyon, bilgisayar yazılımlarını kullandığı ulaşılan sonuçlardandır. Finlandiya'daki öğretmenlerin, öğrenme gücünü çeken veya üstün yetenekli öğrenciler için okulun çözümler ürettiğini belirttikleri, çalışmada yer almaktadır.

Çakırcı (2010), Türkiye eğitim denetim sistemi ile Finlandiya eğitim denetim sistemini karşılaştırdığı yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ve odak grup görüşmesi kullanmıştır. Odak grup görüşmeleri ile belirlenen benzerlik ve farklılıklar hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşme yapılan ilköğretim müfettişleri, Finlandiya'da kurum bazında bir denetimin olmamasını sağlam bir alt yapı, okullarda her türlü ihtiyacın karşılanması, öğretmenlerin mesleki adanmışlığı ile ilişkilendirmişlerdir. Türkiye'de kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil gibi öğretmen çeşitliliğinden kaynaklı güvensizlik, öğretmenlerin eğitim öğretimde yetersiz olması gibi nedenlerle kurum teftişinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye eğitim sisteminde kurumlarda yapılan denetim etkinlikleri ve denetimin sonuçlarının herkese açık olması özellikle öğrenci ailelerine denetim sürecinde görüşlerini bildirmeleri için fırsat verilmesi, eğitim bakanlığı ile üniversitelerin eğitim fakülteleri arasındaki işbirliğinin artırılması araştırmada yer alan önerilerdendir.

Büge, "Türkiye ilköğretim İngilizce öğretim programı ile Finlandiya yabancı dil programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ilköğretim İngilizce öğretim programı ile Finlandiya ilköğretim yabancı dil programının, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları açısından karşılaştırılmasını ve benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmanın kapsamında veriler; doküman incelemesi yöntemiyle ve literatür taramasıyla elde edilmiştir. Araştırma varolan bir durumu ortaya koymayı hedeflediğinden evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Finlandiya ilköğretim yabancı dil programı çerçeve program niteliğinde olduğundan sadece konular ve temaların, temel yapıların belirtildiği ifade edilmiştir. Türkiye ilköğretim İngilizce öğretim programında, eğitim durumlarıyla ilgili açıklamaların yer aldığı, buna karşılık, Finlandiya ilköğretim yabancı dil programında bu açıklamanın öğretimin görevleri başlığı altında hedef niteliğinde verildiği saptanmıştır. Türkiye ilköğretim İngilizce programında sınama durumlarının ürün değerlendirmeye yönelik olduğu, Finlandiya ilköğretim yabancı dil öğretim programında ise süreç değerlendirmeye de önem verildiği araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardandır.

"AB ortak çerçeve programına göre Türkiye ve Finlandiya temel İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi" adlı doktora tezinde Sak (2013), nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanmıştır. Türkiye'de her bölge insanının farklı ihtiyaçları ve farklı kültürel değerleri olduğu için yabancı dil eğitiminde de her bölgenin ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği ve bu durum göz önüne alındığında, ünitelendirilmiş bir yabancı dil öğretim programının ülke genelinde kullanılmasının o programın gerçek hedefine ulaşamamasına yol açabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle, ilk olarak ülke genelinde gerçek bir ihtiyaç analizi yapılarak, AB Ortak Çerçeve Programı dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme kriterleri dikkate alınarak, program geliştirme uzmanları tarafından bir çekirdek program oluşturulması ve her okulun bu program doğrultusunda kendi öğretim programını hazırlamasını önermiştir. Yabancı dil öğretim programlarının sadece İngilizceyi değil Finlandiya'da olduğu gibi diğer dilleri de kapsamaları ve özellikle AB Ortak Çerçeve Programı kriterlerine göre hazırlanması gerektiği önerilmiş bu durumun Türkiye'deki yabancı dil öğretimini daha ileri seviyelere taşıyacağı vurgulanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada; araştırma konusu kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından araştırmada "tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili önceden tutulmuş kayıtlara (yazılı belge, istatistik, resim, ses, görüntü vb.) ve kaynak kişilere başvurarak elde ettiği dağılık verileri ve doğrudan kendi gözlemlerini bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamıştır (Karasar, 2000, s. 77).

Bu araştırma; başka bir bakışla nitel durum araştırmasıdır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, olaylar, durumlar, bireyler, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır. Bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 77).

Araştırmada Türkiye ve Finlandiya Temel Eğitim Sistemine ilişkin veriler toplamaya yönelik olduğu için tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma aynı zamanda nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda amaç, araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bunun için toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi önemlidir. Bu durumda araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir gösterge ortaya çıkmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 19).

Bu araştırma aynı zamanda içerik ve yöntem bakımından bir Karşılaştırmalı Eğitim araştırmasıdır. Bu bağlamda Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemleri, siyasal, sosyal ve kültürel etkenler göz önünde bulundurularak incelenmeye, iki farklı ülkenin eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıkları tanımlanmaya çalışılmıştır. Benzer ve farklı görünen olguların açıklanmasıyla eğitim uygulamaları hakkında yararlı öneriler getirilerek bu alanda yapılan çalışmalar ve uygulamalara katkı sunulması hedeflenmiştir.

Karşılaştırmalı Eğitim'de herhangi bir eğitim sistemi incelenirken yalnızca eğitim kurumlarının irdelenmesi yeterli bulunmaz, eğitimi etkileyen temel ve yan faktörler de göz önünde tutulur. Bu bağlamda bu araştırmada, eğitim uygulamaları konusunda görünenlerin gerisinde neler bulunduğunu araştırıp eğitimi etkileyen sosyal ve siyasal etkenlerin neler olduğu da ortaya konulmaya çalışılmıştır (Erdoğan, 2006b).

Bu araştırmada karşılaştırmalar sadece devletlerin resmi örgün eğitim kurumları arasında değil; ailede verilen eğitim ve okul dışı sosyalleşme alanlarında da yapılmaya çalışılmıştır. Çünkü insanın eğitiminde bunların da en az okul kadar etkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan karşılaştırma sadece bir anda var olan statik durumlar arasında yapılmamıştır. Yapılan bu Karşılaştırmalı Eğitim araştırmasında, dinamik ve retrospektif olmaya gayret gösterilmiştir; yani hem geçmişe bir bakış atmak hem de istatistiklerden ve modellerden yararlanarak gelecekteki durum hakkında bir şeyler söyleyebilmek hedeflenmiştir (Ergün, 1985, s. 8).

3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmaya ilişkin olarak veri toplama çalışmalarında veriler bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yöntemleriyle birlikte kullanılmış, böylece araştırmada değişik veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması sağlanmıştır.

Araştırmada farklı birçok kaynaktan literatür taraması yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi eğitimle ilgili her türlü gelişme, yenilik, çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle ilgili çok çeşitli bilgiler bulunan Finlandiya Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Kurulu'nun internet sitesidir. OECD, UNESCO, Avrupa Parlamentosu, Eurydice gibi uluslararası kuruluşların yayımladığı araştırma, anket ve raporlardan da yararlanılmıştır.

Finlandiya'da yararlanılan önemli kaynaklar ise Jyvaskyla, Tampare ve Helsinki Üniversite kütüphanelerinden elde edilmiştir. Bununla birlikte Tampare ve Seinajoki şehir kütüphanelerinden de faydalanılmıştır. Kütüphanelerden Finlandiya temel eğitim sistemi, kapsamlı okullar, Finlandiya'nın PISA başarısındaki faktörler,

öğretmen yetiştirme eğitimi üzerine çok farklı kaynaklar taranmıştır. Seinajoki eyalet bürosu eğitim birimi ile görüşülmüş ve eğitimle ilgili dokümanlar alınmış, görüşmeler not edilmiştir. Tampere belediyesi eğitim müdürlüğü ile görüşülmüş, eğitimle ilgili dokümanlar alındığı gibi eğitim müdürü ile yapılan görüşmeyle ek bilgiler de edinilmiştir.

İstanbul Finlandiya Fahri Başkonsolosluğu ziyaret edilmiş, broşür ve yayınlar alınmıştır. Ankara Finlandiya Büyükelçiliği ile iletişime geçilmiş ve Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili (yaşadığımız ülke olan Belçika'ya) doküman ve kitap göndererek çalışmaya katkı sunmuşlardır. Ayrıca online sitelerden Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili İngilizce yayınlar ve makaleler satın alınmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılan bazı stratejiler:

- 1) Veri doyumu sağlayıncaya kadar uzun süreli olarak Finlandiya'da bulunma ve Finlandiya temel eğitim paydaşları ile iletişimde olma,
- 2) Finlandiya temel eğitim sisteminin tipik karakteristiklerini tanımlayabilmek için ısrarcı olma,
- 3) Görüşlerin doğruluğunu sınavabilmek için uzman ve meslektaş görüşü alma,
- 4) Verileri çeşitli veri kaynaklarından ve çeşitli yöntemler kullanarak toplama,
- 5) Video ve ses kayıtları yapma, filmler, fotoğraflar, dokümanlar ve ham veriler elde etme,
- 6) Tutarlılık için bulguların Fin akademisyenler ve öğretmenlerce kontrolünü isteme,
- 7) İngilizce ve Türkçe kaynakça yeterliliği sağlama,
- 8) Araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazma, temel stratejilerimizdir.

3.3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Çalışmada veri analiz sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu doğrultuda alan yazın taranarak temel eğitim sistemi için alt başlıklar oluşturulmuş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır.

Çalışma boyunca Finlandiya'da çeşitli eğitim kurumlarında görüşmeler yapılmıştır. Tampere, Seinajoki ve Jyväskylä şehirlerinde ilk ve orta dereceli okullar, yetişkin eğitim merkezleri, Tampere ve Jyväskylä Üniversiteleri, şehir kütüphaneleri ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretlerde öğretmen, öğrenci ve öğretim üyeleri ve kütüphane görevlileri ile görüşmeler yapılmış, seminer ve çalıştaylarla görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bu ziyaretlerde yapılan gözlemlerde tanımlayıcı ve ayrıntılı notlar alınmaya çalışılmış ve bu notlar gözlem esnasında yazılarak kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda fotoğraflar ve video görüntüleriyle kayıtlar desteklenmiştir. Yapılan gözlemlerde fiziksel ortamın tanımlanması, ortamın sosyal boyutunun gözlenmesi, ortamda oluşan etkinliklerin ve iletişimin gözlenmesi ilkelerine dikkat edilerek yapılan gözlemlerde bütüncül veriler edinilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.176).

Yapılan görüşmeler de görüşme esnasında yazılı notlarla kayıt altına alınmıştır. Seminer sunuları, broşür, bilgilendirme metinleri toplanmıştır. Yapılan görüşme ve edinilen dokümanlar araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda oluşturulan başlıklar altında özetlenerek yorumlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bilgilerin doğru olduğu fikri oluşmuş ve genel durum hakkında bilgi verdiği sonucuna varılmıştır.

Nitel araştırmalarda, geçerlik konusu güvenilirlik konusuna göre daha önceliklidir. Araştırmada araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidilmesi ve ek bilgi toplanması araştırmamızda geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özellikler olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.256).

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. FİNLANDIYA TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL YAPISI

4.1.1. Finlandiya Eğitim Sistemine Genel Bakış

Finlandiya’da eğitim politikası parlamento ve hükümet tarafından belirlenmektedir. Merkezi geliştirme dokümanı olarak Eğitim ve Araştırma Gelişim Planı kullanılmaktadır. Bu plan 5 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Gelişim planı; her seviye ve türdeki eğitimin gelişim özelliklerini, eğitim ve araştırma politikalarını ve kaynakların tahsisini içermektedir. Merkezi yönetim seviyesinde eğitim politikalarının yürürlüğe konulmasından en üst düzeyde Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve bakanlığa bağlı olan Ulusal Eğitim Kurulu sorumludur.

Eğitim ve Kültür Bakanlığı, eğitimle ilgili yasalar ve yönetmelikler hazırlar (Finnish National Board of Education, 2010, s. 4), yerel yönetim seviyesinde eğitim çoğunlukla belediyeler ve birleşik belediye yönetimlerinin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk; bütçenin dağılımı, yerel program, personel alımı gibi yetkileri içermektedir. Ayrıca belediyeler karar verme konusunda okullara yetki verebilmektedirler. Finlandiya’da bulunan altı eyaletin yönetim ofisinde de eğitim ve kültür şubesi mevcuttur. Finlandiya’da temel yerel yönetim birimleri olan ve idari özerkliğe sahip olan belediyelerin sayısı 348’dir (Eurydice, 2010a).

Eğitim Bakanlığına bağlı olan Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (National Board of Education) 1991 yılında kurulmuştur. Bakanlığa bağlı olmasına karşın bu kurul kendi iç işlerinde bağımsızdır (Eurydice, 2010b). Çalışmaları beş birim tarafından yürütülmektedir: Bunlar; genel eğitim, mesleki eğitim, bilgi ve değerlendirme hizmetleri, eğitim ve yönetim hizmetleri, İsveç dil eğitim birimleridir (Finnish National Board of Education, 2010, s. 4).

Ulusal eğitim politikalarını uygulamak, milli eğitim programını hazırlamak ve yeterlilikler için gereklilikleri belirlemek, eğitimi ve öğrenim personelini geliştirmek, eğitimi ve öğrenme sonuçlarını denetlemek, değerlendirmeler yapmak eğitim ve yönetim için hizmetler sunmak Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu'nun görevlerindedir (Finnish National Board of Education, 2010, s. 3).

Ulusal Eğitim Kurulu; ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitiminin amaçlarını, içerik ve yöntemini geliştirmek için bakanlıkla birlikte çalışmaktadır (Eurydice, 2010a). Fin eğitim politikasının temel amacı fırsat eşitliği ilkesine dayanmaktadır. Eğitim her vatandaşın temel hakkı olarak görülmektedir (FNBE, 2011a).

Eğitime ileri düzeyde önem verilen Finlandiya'da eğitim sistemi ile ilgili literatür incelendiğinde uygulamaların İngiliz yazar Thomas Moore'un eğitimle ilgili düşünceleri ile örtüştüğü görülmektedir. Thomas More'un, ideal hayali bir ülkenin siyasi sistemini tarif ettiği "Ütopia" adlı eserinde kurguladığı; halkın eğitime verdiği önemi Finlandiya halkının eğitime verdiği öneme benzetmek mümkündür. Eserde kurguladığı halk; yönetim, bilim, sanat, tarım, savaş, din sosyal yaşam başta olmak üzere tüm konularda eğitilmektedir. Ona göre, ideal toplumun oluşturulabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için herkesin uygun bir biçimde eğitilmesi ve en önemlisi öğrendiklerini yaşama yansıtabilmesi gerekmektedir. Eğitimin en önemli özelliği uygulamaya dönük olmasıdır (Küken, 2006, s. 77).

"Yeni ve yakın Çağda Eğitim Felsefesi" adlı eserde, Moore'un; çağımızdan beş yüz yıl öncesinden, günümüz eğitim anlayışıyla örtüşecek birçok düşünceye ulaştığı belirtilmektedir. Moore'un eğitim görüşlerine ilişkin temel kavramlarının, aşağıda açıklandığı üzere; eşitlik, özdenetim, yenilikçilik, pratiklik, ihtiyaçlara dönüklük ve vizyon yaratma olduğu görülmektedir (Küken, 2006, s. 78).

Eşitlik: Eğitim eşitlikçi bir anlayışa sahip olmalıdır.

Özdenetim: Eğitim yoluyla bireyler özdenetim mekanizmasıyla kendi kendilerini denetleyebilmelidir.

Yenilikçilik: Eğitim değişime ve yenilenmeye açık, araştırmacı bir ruhu içinde barındırmalıdır.

Pratiklik: Eğitim pratik yaşamda fayda sağlamalıdır.

İhtiyaçlara dönüklük: Eğitim toplumsal ihtiyaçlarla paralel ilerlemelidir.

Vizyon yaratma: Eğitim bireylerin düşünce ufuklarını geliştirmelidir.

Moore'un eğitim anlayışında yer alan temel kavramların Finlandiya eğitim sisteminde de yer aldığı görülmektedir: Fin eğitim başarısındaki en önemli faktörün tüm öğrencilere eşit imkânlar sağlanması olduğu birçok uzman tarafından belirtilmektedir. Öğrencilere küçük yaşta sorumluluk kazandırmak önemli görülürken öğretmenler için teftiş sisteminin bulunmaması özdenetimin önemini göstermektedir.

Okul öncesi eğitimden, yetişkin eğitimine her yaşta yeni şeyler öğrenme isteği ve yeniliklere açık olma sistemin temel niteliklerindedir. Sınıflarda yaptıkları etkinlikler genelde pratik, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı, hayata dönük uygulamalardır. Fin okullarında bulunan atölyeler ve öğretmenler tarafından kullanılan aktif yöntemler uygulamaya dönük eğitimin geçerli olduğunu ve öğrencilere hayatta karşılaştıkları durumlara yönelik beceriler kazandırmanın anahtar rol oynadığını söylemek mümkündür. Finlandiya'da okul programlarının genelde toplumsal özelde bireysel ihtiyaçların karşılanması için belediye ve okullarca yapılması; eğitimin toplumsal ihtiyaçlarla beraber ilerlemesine karşılık gelmektedir.

Finlandiya ulusal tarihinde eşitlik, eğitim ve öğrenmenin teşvik edilmesi temel faktörlerdir (Sahlberg, 2007, ss. 156, 157). Öğrenimin her düzeyi tüm öğrencilere ücretsizdir. Hükümet öğrenim gören öğrencilere, yardım, yemek, barınma ve sağlık gibi çeşitli sosyal haklar sağlamaktadır. Yükseköğrenim hariç diğer eğitim seviyelerinde faaliyet gösteren özel kuruluşlar da yer almaktadır. Ancak kamu eğitim sisteminin kalitesi oldukça yüksek olduğu için Finlandiya'da temel eğitim düzeyinde özel sektöre çok ihtiyaç duyulmamaktadır. Eğitimin diğer kademelerinde de özel girişim oldukça azdır (Korpela, t.y., s. 13).

2006 yılında OECD'nin bir değerlendirme ekibi, Finlandiya eğitim sistemiyle ilgili yapmış olduğu incelemede, Finlandiya'nın eğitim stratejisinin uzun zamanda olgunlaştığını belirtmiştir. 1970'lerin başında Finlandiya'da temel eğitim farklıydı. Yıllar boyunca sayısız önemli değişiklikler yapılmıştır. Bunlardan en önemlileri şunlardır (Laukkanen,2008, s. 320):

- 1) Karar mekanizmalarının yerelleşmesi,
- 2) İlkokul öğretmenliğinin yüksek lisans derecesine yükseltilmesi,
- 3) Zayıf öğrencilerin desteklenmesi,

- 4) Farklı paydaşların görüşlerini ifade etmek üzere davet edilmesi,
- 5) Öğrencilerin seviye gruplarına ayrılması uygulamasına son verilmesidir.

Finlandiya'da 2015 yılı Ocak ayında çıkan bir yasayla 6 yaşı kapsayan bir yıllık okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Böylece, Finlandiya'da zorunlu eğitim bir yıl okul öncesi, 9 yıllık kapsamlı okul (6 yıl ilköğretim, 3 yıl ortaokul) olmak üzere 10 yıla ulaşmıştır. Zorunlu eğitim sonrası, mesleki ve genel eğitimi kapsayan ortaöğretim; üniversite ve teknik okullar tarafından sağlanan yükseköğretim Fin eğitim sistemini oluşturur. Yetişkin eğitimi zorunlu eğitim sonrası, her düzeyde yapılmaktadır (İnanlı, 2005, s. 86-87). Finlandiya'da 2014 sonbahar verilerine göre 2633 kapsamlı okul (OPS, 2014b), 750 lise, 20 üniversite ve çok sayıda diğer eğitim kurumları yer almaktadır (Välijärvi ve diğerleri, 2003, s. 38).

4.1.2. Türkiye Eğitim Sistemine Genel Bakış

Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesinde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından çıkarılan yasalar ve MEB tarafından hazırlanan yasal metinler belirleyici olmaktadır.

MEB; merkez örgütü, taşra örgütü, yurtdışı örgütü ve bağlı kuruluşlar olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Merkez yönetiminde; ana hizmet birimleri (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu, vb.) bulunmaktadır. Taşra yönetimi; eğitim yönetiminin il ve ilçe düzeyindeki yerel uzantılarıdır. Her il ve ilçede Milli Eğitim Müdürlüğü bulunmaktadır. Milli Eğitim Müdürlükleri, illerde vali, ilçelerde kaymakamlara bağlı olarak çalışırlar. Valilikler, yerel düzeyde tüm bakanlıkları temsil etmektedir; merkezden gelen emir ve direktifler, valilikler aracılığı ile uygulamaya geçirilir (MEB, 2011, s. 45). Talim Terbiye Kurulu (TDK) bakanlığın bilimsel danışma ve karar organıdır. Eğitim Şuraları 4 yılda bir toplanır ve karar süreçlerinde destekleyici rol oynar.

Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan yasa 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu yasanın 18. maddesine göre; Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim

kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar (MEB, 2011, s. 28).

Finlandiya’da olduğu gibi Türkiye’de de MEB ve kurumlar tarafından 5 yıllık stratejik planlar ve yıllık gelişim planları yapılmaktadır. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun 9. maddesiyle kamu idarelerinin stratejik plan hazırlamaları zorunlu kılınmıştır. Kurumsal gelişim amacıyla hazırlanan 5 yıllık süreci kapsayan stratejik planlar, kurumun bulunduğu durumu analiz edip eldeki verilerden hareketle, ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi ve yapılacak faaliyetlerin planlanması sürecidir (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2014).

MEB merkezden yönetilen güçlü hiyerarşik bir yapıya sahiptir (MEB, 2011, s. 45). Türk eğitim sisteminde, bu merkeziyetçi yapı nedeniyle, bürokrasiyi artıran ve yerel örgütlerin inisiyatif kullanmasını sınırlayan uygulamalar görülmektedir. Okulların kendi kaynaklarını yaratma ve kendi personelini belirleme konularındaki yetki ve güçleri çok sınırlıdır (MEB, 2011, s. 45). Bu doğrultuda bölgesel, yerel farklılıklara dayalı toplumsal gereksinimlerin karşılanması noktasında sorunlar yaşanabilmektedir.

Türkiye’de Finlandiya’dan farklı olarak eyalet sistemi yoktur, belediyeler ise eğitim politikalarının belirlenmesinde sınırlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, iki ülke arasında dersliklerin donanımı ve atölyelerin yaygınlığı uygulamalı eğitim yöntemlerinin kullanılması bakımından Finlandiya lehine farklılıklar görülmektedir.

Fin eğitim sistemindeki uygulamaları benzettiğimiz Thomas Moore’un görüşleri Türk eğitim sisteminin de amaçları arasında yer almaktadır. Ancak Türk eğitim sisteminde hala tam olarak uygulanabilmiş olduğu söylenemez. Türkiye’de kentsel-kırsal, bölgesel ve okullar arası farklılıklar giderilemediğinden Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olan “fırsat ve imkân eşitliği” yeterince sağlanamamaktadır. Finlandiya’da olduğu gibi her bireye eşit fırsat ve imkân sunulamamaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde yer verildiği gibi OECD tarafından düzenlenen PISA değerlendirme sonuçları da Türkiye’de fırsat ve imkân eşitliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Fin eğitim sisteminde yer alan ve güven kültürü üzerine oturtulmuş özdenetim Türk eğitim sisteminde yeterince yer almamaktadır. Türk eğitim sisteminde denetim dışarıdan kontrol biçiminde Maarif Müfettişleri ve üst yöneticiler tarafından yapılmaktadır. Bu durumun, güven kültürüne dayalı özdenetim mekanizmasının oluşması ve yaygınlaşmasında önemli bir engel olduğu düşünülebilir.

4.1.3. Finlandiya’da Okul Öncesi Eğitim

Finlandiya’da okul öncesi eğitim yönetim ve denetim işleri Aralık 2013’te Sağlık ve Sosyal İşler Bakanlığında Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına aktarılmıştır. Finlandiya’da okul öncesi eğitim 6 yaş için zorunlu ve ücretsizdir, daha küçük yaşlar ise gönüllülük ilkesine dayanır ve özel kreşler veya belediyeye ait kreşlerde ve kapsamlı okulların anasınıflarında sağlanır (Kansanen ve Meri, 2008, s. 255). Düşük gelirli aileler için kreşler ücretsizdir, diğer aileler için ücretler, ailenin bütçesi ve ailedeki çocuk sayısına göre 18 ile 233 Avro arasında değişmektedir. Özel veya belediyeye ait kreşlerin istenmemesi durumunda, çocuğa bakıcı veya ailesi tarafından evde bakılabilmektedir (Ofsted, 2003, s. 15). Aile evde kendisi bakmak isterse ailelere ödenek verilmektedir. Meslek liselerinden yeterlik almış bakıcılar (childminder), aile gündüz bakım evi olarak onaylanmış kendi evlerinde, bir program çerçevesinde, çocuklara bakarak belediyeden ücret almaktadırlar. Bu durumda bir kreş danışmanı veya yöneticisi tarafından gerekli destek ve denetim yapılır (Lindeboom ve Buiskool, 2013, s. 5). Bakıcı belgesi olan bir anne evinde hem kendi çocuğuna hem de mahalledeki diğer çocuklara bakarak, çocuğuna kendisi bakıp aynı zamanda para kazanma fırsatına sahiptir.

2015 yılına kadar gönüllü yürütülen okul öncesi eğitim hizmetini belediyelerin 6 yaş için sağlama zorunluluğu vardır. 6 yaş, 2015 sonbahar dönemi için tüm 2009 doğumluların okul öncesine kayıt yaşını ifade etmektedir (The City of Tampere, 2015b) ve bu yaş grubu için okul öncesi eğitim ücretsizdir. Aynı zamanda 6 yaş için, ücretsiz okul yemeği ve evi okul öncesi eğitim kurumuna 5 kilometreden daha uzak olan veya diğer türlü tehlike içeren bir durumda ücretsiz ulaşım sağlanmaktadır (Minedu, 2015). OECD 2010 verilerine göre Finlandiya’da okul öncesi eğitimde okullaşma oranları; 3 yaş için % 47, 4 yaş için % 56, 5 yaş için % 64

ve 6 yaş için % 99'dur. Bu oranlar 6 yaş dışındaki diğer yaş grupları için OECD ortalamasının altındadır. Görüldüğü gibi okul öncesi eğitime katılım oranı 6 yaş için oldukça yüksektir, buna karşın katılım oranını %100'e çıkarmak için Finlandiya'da 01 Ocak 2015 tarihinde çıkarılan yasayla bu tarihe kadar gönüllü olan okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir (Minedu, 2015).

Okul öncesinden ilkokula geçişte birinci sınıfa devam edecek öğrenci hakkında öğretmenin bilgi sahibi olması önemli görülmektedir. Bilgi aktarımının yöntemi okuldan okula değişmektedir. Birinci sınıfa öğrenci gönderilmeden önce, öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarının özetlendiği raporun birinci sınıf öğretmenine gönderilmesi ve iki öğretmenin güz döneminde bir araya gelerek bu konularda yüz yüze görüşme yapması uygulanan bir yöntemdir. Bazı okullarda anaokulu öğretmeni ve aile birlikte; öğrencinin sosyal becerileri, anadili, matematik bilgisi ile ilgili bilgileri raporlaştırıp imzalayarak birinci sınıf öğretmenine göndermektedir (Ofsted, 2003, s. 15).

Finlandiya okul öncesi eğitim sistemi iyi geliştirilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veliler yapılan aktivitelerden, organizasyondan ve genel olarak sistemden memnundur (Niikko ve Havu-Nuutinen, 2009, ss. 442, 443). Finlandiya'da okul ziyaretlerinde, birinci sınıfa okutan sınıf öğretmenleri ile yaptığımız görüşmelerde, çocukların genelde anaokulundan birinci sınıfa, gerekli becerileri edinmiş olarak geldikleri belirtilmiştir. Çocukların yaklaşık üçte biri okuma becerisi edinerek birinci sınıfa başlamaktadır (Sinko, 2012). Ancak zorlama olmadan, oyunlarla ve kendiliğinden gelişen bir süreçtir.

4.1.4. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları resmi veya özel kuruluşlar tarafından açılır. Okul öncesi eğitim kurumları MEB ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından denetlenir. Türkiye'de okul öncesi eğitim tam gün ya da yarım gün olarak uygulanmaktadır (Yıldırım, 2008, s. 92). Özel kuruluşlara bağlı yürütülen okul öncesi eğitim ücretlidir. Resmi okullarda ise öğretmen ücretleri, bina vb. temel eğitim giderleri ücretsizdir (Yıldırım, 2008, s. 93). Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde belirtildiği gibi çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına

yönelik eğitim materyalleri için ücret alınır. Alınacak bu ücret, okullarda oluşturulan ücret tespit komisyonunca tespit edilir (MEB Mevzuat, 2014a, md. 67, s. 1). Kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarında ailelerden alınan bu ücret 20 TL ile 200 TL arasında değişen miktarlardadır (AÇEV ve ERG, 2013, s. 5). Durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla şehit, harp malûlü ve muharip gazi çocukları ile okul öğrenci kontenjanının 1/10'u oranındaki yoksul aile çocuklarından ücret alınmaz. Bu durumdaki çocuklardan engelli olanlara öncelik tanınır (2014a, md. 68, s. 4). Yoksul aile çocukları için belirtilen bu oran halk arasında çoğunlukla bilinmemektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde, anaokulu ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocukların kaydı yapılır. Ana sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar kaydedilir. Ancak bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda 36 ile 47 ay arası çocuklar da ana sınıfına kaydedilebilir. Velisinin yazılı talebi veya sağlık raporu doğrultusunda ilkokula kaydı bir yıl ertelenen çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına öncelikle kaydedilir (MEB Mevzuat, 2014a, md. 5:a,b,c).

OECD 2010 verilerine göre Türkiye'de okul öncesi eğitime katılım oranları üç yaş için % 4, dört yaş için % 17 ve beş yaş için % 61'dir (OECD, 2012, s. 345). Görüldüğü gibi Türkiye'de okul öncesi eğitim oranları Finlandiya'dan çok düşüktür. MEB 2014-2015 istatistiklerine göre ise Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranı beş (2009 yılının 4. ve 12. ayları arasında doğan çocuklar) yaşta % 52,21'dir. Okul öncesi beş yaş (66 aydan küçük olan 2009 yılının 4. ve 12. ayları arasında doğan çocuklar) grubu için ilkokula kayıt yaptıranlar da dikkate alındığında Ayarlanmış net okullaşma oranı toplam % 61,69'e ulaşmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, s. 1).

Finlandiya'da 6 yaş okul öncesi eğitim kapsamında ve zorunlu olmadan %99 okullaşma oranına ulaşılan, birinci sınıfa hazır çocukları ifade ediyor. Türkiye'de öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlıyor. Okul öncesi eğitime devam edemeyen çocukların bir kısmı olumsuz koşullarda aile büyüklerinin gözetiminde yetiştiriliyorlar. Bu durum çocukların yarısının birinci sınıf

için gerekli hazır bulunuşluk düzeyine ulaşmadan ilkokula başladıkları anlamına gelmektedir.

Finlandiya'da okul öncesinde % 99 olan okullaşma oranı ve bununla yetinilmeyip daha önce belirtildiği gibi 2015'ten itibaren okul öncesinin zorunlu hale getirilmesi 6 yaşta bulunan hiçbir bireyin göz ardı edilmemesiyle ilgilidir. Finlandiya'nın eğitim başarısında, erken yaşlarda ailede ve okul öncesi eğitimde kazandırılan yeterliliklerin rolü bir araştırma konusu olarak incelendiğinde çok daha iyi anlaşılacaktır.

4.1.5. Finlandiya'da Ortaöğretim

Finlandiya'da 9 yıllık zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin % 90'ı ortaöğretime devam etmektedir (Lappalainen ve diğerleri, 2013, s. 190). İkinci devre ortaöğretim (upper secondary) denilen liseler; genel eğitim ve mesleki eğitimden oluşur (Eurydice, 2010a). Temel eğitimi bitirmek genel liseye giriş için bir şarttır; temel eğitimden sonra liseye giriş için bir sınav yoktur. Veliler, öğrencilerin temel eğitimdeki notlarına bakarak, okul yönetimi ve öğretmenlerin de fikirlerini alarak ortak ulusal başvuru sistemiyle ortaöğretim ikinci devre eğitimi veren istediği bir genel veya mesleki ortaöğretim okuluna başvuru formu gönderme hakkına sahiptir (Odabaşı, 2014, s. 114). Eğer başvuran öğrenci sayısı okul kontenjanından fazla ise seçim, öğrencinin temel eğitimdeki karne notlarına dayalı olarak yapılır (Minedu, t.y). Başvurular eyalet yönetim bürosu tarafından yönlendirilen başvuru sistemi ile açıklanır (Ministry of Education, 2007, s. 25). Temel eğitimde olduğu gibi ortaöğretimde de öğrencilere ücretsiz öğlen yemeği verilir. Ancak farklı olarak ders materyalleri ücretlidir.

Genel lise, 16 ile 19 yaş arası öğrencilerin seçtikleri derslere göre değişen 80 ile 120 kredi arasında bir programı kapsamayan ve yıllara bağlı olmayıp derslere bağlı olarak sürdürülebilen yani 2 veya 4 yılda da bitirilebilen ve zorunlu olmayan aşamadır. Meslek ve genel liseler arasında geçiş yapmak serbesttir (Çetinkaya, 2014, s. 12).

Genel lise Matriculation (bitirme) sınavlarıyla son bulur bu sınav sonuçlarına göre öğrenciler her türdeki üniversitelere girebilmektedirler (CIMO, 2010, s. 5).

Matriculation sınavlarının amacı, öğrencilerin genel lise programının gerektirdiği bilgi ve becerileri öğrencilerin özümseyip özümsemediğini ve genel lise amaçları doğrultusunda öğrencilerin beklenen yeterli olgunluk seviyesine ulaşip ulaşmadığını ortaya çıkarmaktır.

Matriculation sınavı bahar ve güz olmak üzere senede iki kez, bütün genel liselerde aynı anda yapılır. İsteyen öğrenciler bu sınavları bir sınav periyodunda tamamlayabilir. Ancak tamamlayamayan öğrenciler, ardı ardına en çok üç periyotta tamamlamalıdır. Sınavlar dört testten oluşmaktadır. Bunlardan bir tanesi anadili testidir ve bütün adaylar için zorunludur. Bunun yanında adaylar, kendilerine sunulan dört testten, üç tanesini cevaplamak zorundadır. Bunlar; ikinci ulusal dil (domestic language), yabancı dil, matematik ve genel konulardır (Syrja, 2013).

Mesleki eğitim, temel eğitim üzerine inşa edilmiş 3 yıllık (120 kredi) bir programı kapsamaktadır. Finlandiya'da mesleki eğitim gençler arasında oldukça popülerdir. Temel eğitimi bitiren lise adaylarının %50'si meslek liselerine gitmeyi tercih etmektedirler (CIMO, 2010, ss. 3, 5); bununla birlikte kurumlar arası geçiş, fark dersleri vermek suretiyle dönemler içerisinde mümkündür (Odabaşı, 2014, s. 114). Meslek liselerinde, "hümanizm ve eğitim", "kültür", "sosyal bilimler iş ve yönetim", "doğal bilimler", "teknoloji, iletişim ve transport", "doğal kaynaklar ve çevre", "sosyal hizmetler, sağlık ve spor", "turizm yiyecek içecek ev hizmetleri" olmak üzere sekiz temel alan vardır. 2013 yılında meslek lisesi öğrencilerinin %40'tan fazlası teknoloji ve transport bölümlerinde okumaya başlamış, %17'si sosyal hizmetler sağlık ve spor, %12'si ise iş ekonomisi ve yönetim alanlarına kayıt yaptırmışlardır (Stenström ve Virolainen, 2014, ss. 15-16). Son yıllarda özellikle bazı bölümlere giriş oldukça zorlaşmıştır (Lappalainen ve diğerleri, 2013, s.190). Finlandiya'da meslek lisesi mezunlarının istihdam oranlarında giderek bir azalma olmasına rağmen, bu oranların halen yüksek olduğu görülmektedir. 2012 yılında meslek lisesi mezunlarının %70'i istihdam edilmiş; %13'ü işsiz kalmış, %7'si ise tam zamanlı eğitimine devam etmiştir (Stenström ve Virolainen, 2014, s. 37).

Meslek liselerine öğretmen seçiminde yasa çerçevesinde belirlenmiş nitelikler; üniversite diploması, üç yıllık iş deneyimi, 60 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) kredili pedagojik formasyondur.

4.1.6. Türkiye’de Ortaöğretim

Ortaöğretim, ortaokuldan sonra 4 yıllık zorunlu eğitim döneminden oluşan ve öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015).

MEB, 2013-2014 öğretim yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminde güncellemeye gitmiş ve ülke genelinde 2014 yılında ortak sınavlar uygulamaya koymuştur (MEB, 2015, s. 36). TEOG, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarının 8. sınıf öğrencileri için, Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil derslerinden; birinci ve ikinci yarıyıldan birer kez düzenlenen ortak sınavlardır (MEB mevzuat, 2014a, md. 22-5). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce düzenlenir ve sınav olduğu gün okullarda ders yapılmaz. Temel eğitimden ortaöğretime geçişte öğretmenin ve okulun rolünü artırarak sınav kaygısından uzak bir değerlendirme sürecini içeren yeni sistem, okul düzeyinde işlenen dersleri ve yapılan değerlendirmeleri ön plana çıkarmaktadır (İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, 2013).

Bir ortaöğretim kurumuna yerleştirmeye esas puanın hesaplamasında; öğrencilerin; 6, 7 ve 8’inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8’inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanarak, elde edilen toplam ikiye bölünür.

Finlandiya bölümünde de belirtildiği gibi Finlandiya’da ortaokuldan liseye geçişte Türkiye’de olduğu gibi ulusal düzeyde uygulanan bir lise giriş sınavı yoktur. Ancak 9. sınıfta tüm dersler için öğretmenler tarafından hazırlanan sorularla düzenlenen sınavlardan, 8 ve 9. sınıf performanslarının değerlendirilmesinden oluşan, temel eğitimde öğrenci değerlendirme sisteminin parçası olan ve final değerlendirme olarak adlandırılan bir değerlendirme sistemi vardır. Final değerlendirme ile ilgili bilgiye çalışmada “Finlandiya’da değerlendirme sistemi” başlığında tekrar yer verilecektir. 2013-2014 eğitim yılında uygulamaya konan TEOG sistemine geçiş, Türkiye’de düzenlenen lise giriş sınavları yerine temel eğitimin değerlendirilmesi anlayışının hâkim olduğu bir değerlendirme yapılanmasının süreç içerisinde oluşturulabileceğinin bir habercisi olarak görülebilir.

TEOG, Finlandiya'daki final değerlendirmesiyle benzerlik göstermekle birlikte; Finlandiya'da değerlendirmenin ulusal düzeyde değil her bir dersin ğretmeni tarafından yapılması ve liseye giriş sınavı olarak değil temel eğitimin değerlendirilmesi olarak görülmesi bu uygulamalar arasındaki belirgin farklardır.

Finlandiya'da lise bitirme sınavı olan Matriculation sınavı benzeri Türkiye'de merkezi bir lise bitirme sınavı yoktur. Liseyi bitiren öğrencilerden niversiteye devam etmek isteyenler için her iki ülkede birbirinden farklı özellikler gösteren niversite giriş sınavı düzenlenmektedir.

Finlandiya'da genel liseler içerisinde farklı okul türleri bulunmamaktadır. Türkiye'de Finlandiya'dan farklı olarak Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi vb. farklı lise türleri bulunmaktadır. Ancak MEB (2010-2014) Stratejik Planı'nda; "Ortaöğretimde farklı okul türleri yerine program türünü esas alan bir yapıya geçilmiştir", ifadesinin yer alması ilerleyen dönemlerde ğrenci dağılımında program türünün esas alınacağı ve daha esnek bir yapının oluşturulacağı söylenebilir (zoğlu, Yıldız ve Canbolat, 2013, s.30).

Türkiye'de ortaöğretimde okullaşma oranı 2013 yılında net %70,1 iken 2015'te % 79,37'e yükselmiştir. Bunun % 35,35'lik oranı Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu ğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile zel Liselerden oluşan genel ortaöğretime aittir. %44,02'lik oran ise mesleki ve teknik ortaöğretim okulları olan İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Liseler, zel Eğitim Meslek Liseleri ve zel Meslek Liseleri'ne aittir (MEB İstatistikleri, 2015, s. 2).

1997-1998 eğitim ve ğretim yılında ilköğretimin sekiz yıllık kesintisiz zorunlu olmasıyla, Türkiye'deki meslek liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır (Yazıcı, 2009, s. 36); ancak 4+4+4 eğitim sistemiyle İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımları tekrar açılmaya başlamıştır. Türkiye'nin kendine özgü koşulları içerisinde İmam Hatip Liselerinin meslek lisesi kapsamında düşünülmesi ve son yıllarda yaygınlaştırılma politikasının uygulanması tartışmaya açık bir konudur. Finlandiya'da bu tarz bir okul uygulamasına rastlanmamıştır.

Türkiye’de mesleki ortaöğretimi yaygınlaştırma çabası uzun yıllardır süregelmektedir. 2000’lerden bu yana mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılması önemli bir politika hedefi olarak belirlenmiştir; mesleki ve teknik ortaöğretimin niteliğinin artırılması için Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenen önemli projeler yapılmaktadır (Aktaşlı ve diğerleri, 2012, s. 20). Ancak meslek lisesine devam eden öğrencilerin üniversite talepleri diğer liselerde olduğu gibi yüksektir. Meslek lisesi mezunlarının lise diploması ile istihdam oranları düşüktür. Türkiye’de meslek liselerine dezavantajlı aile profiline sahip öğrencilerin yöneldiği bilinmektedir (Aktaşlı ve diğerleri, 2012, s. 22). Meslek liselerinde öğrencilerin % 3,6’sının ailesinde en az bir üniversite mezunu ebeveyn bulunurken, bu sayı sınavla öğrenci almayan genel liselerde % 11,8, fen liselerinde ise % 68’dir (Polat, 2009, s. 70). Bu durum eğitimin sosyal sınıflar arasında geçişlilik sağlama, yoksul aile çocuklarının eğitim yoluyla üst gelir gruplarına katılma fırsatlarını bir ölçüde sınırlamaktadır. Belirtilmesi gereken diğer bir nokta PISA sınavlarında, meslek liselerindeki öğrencilerin aldığı puanlar bütün alanlarda (matematik, fen ve okuma) diğer liselerdeki öğrencilerden belirgin biçimde daha düşüktür (Aktaşlı ve diğerleri, 2012, s. 24). Türkiye’de meslek liselerine kayıt olan birçok öğrencinin temel becerilere sahip olmadan liseye başladıkları anlaşılmaktadır.

Finlandiya’da meslek liseleri Türkiye’den daha popülerdir ve meslek liseleri Türkiye’de olduğu gibi akademik başarısı düşük olan öğrencilerin seçtiği okullar değildir. Yapılan bir araştırmaya göre her on Fin’den dokuzu meslek liselerini avantajlı ve iş yaşamına dayalı eğitim verildiği için kaliteli bulmaktadır (Minedu, 2015a, s. 10). Türkiye’de ise, araştırmalar, işgücü piyasasında talep edilen becerilerin mesleki ortaöğretimde yeteri kadar aktarılamadığını göstermektedir (Aktaşlı ve diğerleri, 2012, s. 24). Finlandiya ziyaretleri sırasında meslek liselerinde yaptığımız görüşmelerde, öğrencilerin meslek liselerini popüler bulmalarının nedenleri ilgililer tarafından, kaliteli eğitim sunulması, meslek liselerinin istihdam edilebilirlik kriterlerine uygun yapılandırılması, mezunların daha yüksek oranda işe yerleştirilmesi, sektörlerle işbirliğinin güçlü olması gibi nedenlerle açıklanmıştır. Meslek lisesi mezunları ile üniversite mezunları arasındaki gelir farkının az olması erken iş yaşamına başlanmasında önemli olmaktadır. Ayrıca meslek lisesi mezunlarının istihdam edilme oranlarının yüksek olması, fırsat ve imkân eşitliği ortamında sunulan mesleki eğitim Finlandiya’da her sosyal kesimden öğrencinin

mesleki eğitime yönelmesini ve Finlandiya'nın mesleki eğitimde başarısını sağlayan faktörlerdir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimin yaygınlaştırılmasında, mesleki ve teknik eğitim alanında bazı dallarda uzmanlaşma yerine belli bir alanın tamamında kullanılacak yetkinliklerin kazandırılması ve genel ortaöğretimle mesleki ve teknik ortaöğretim arasındaki benzerlikleri artırarak ikisi arasındaki kalın duvarların ortadan kaldırması OECD ülkelerinin ortak politikasıdır (Sahlberg, 2007'den aktaran, Aktaşlı ve diğerleri, 2012, s. 30).

4.1.7. Finlandiya'da Yükseköğretim

Finlandiya'da yükseköğretim üniversite ve politeknik denilen enstitülerde verilmektedir. Finlandiya'da 20 üniversite ve 30 politeknik (mesleki teknik) bulunmaktadır. Üniversitelerin temel misyonu araştırmalar yapmak ve öğrencilere araştırmaya dayalı eğitim vermektir; lisans, yüksek lisans, öğrenimini tamamlamış kimseye doktora eğitimi sunmaktır. Üniversiteler ücretsiz olup farklı ekonomik düzeylere sahip öğrenciler öğrenim görebilmektedir. Genel bir lise veya meslek lisesi diplomasına sahip öğrenciler üniversite giriş sınavlarıyla üniversiteye alınmaktadır. Yıllık yaklaşık 68.000 öğrenci üniversitelere başvuru yapmakta bunun 28.000'i kabul edilmektedir. Üniversiteler devlet üniversiteleridir (Sari Lindblom-Ylänne, t.y., ss. 63-64). Politeknik işyaşamı ve sanayinin ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapar (Eurydice, 2010a). Finlandiya'da 2013 verilerine göre üniversite seviyesinde okullaşma oranı % 68'dir.

4.1.8. Türkiye'de Yükseköğretim

Türkiye'de yüksek öğretim orta öğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Sak, 2013, s. 7; Milli Eğitim İstatistikleri, 2015). Yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksek okulları, uygulama ve araştırma merkezleridir. 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre üniversite seviyesinde net okullaşma oranı %39,49'dur (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015). Türkiye'de 2013 yılı itibarıyla 170 üniversite bulunmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapılan yükseköğretimin amaç ve görevleri şunlardır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015):

- 1) Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek.
- 2) Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak.
- 3) Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmak.
- 4) Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak.

Türkiye’de yükseköğretime erişimde eşitsizlikler olduğunu belirten Hatakenaka (2006)’ya göre özellikle dar gelirli ailelerin çocukları daha az oranda yüksek öğretime gidebilmektedirler. Okul türleri arasındaki başarı farkından dolayı gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları yükseköğretime daha iyi hazırlanabilmektedirler. Yüksek gelir grubu aileler çocuklarına özel ders ve kurs aldırma imkânlarına sahiptirler ki bu çocukların üniversiteye giriş sınavında daha başarılı olmaları yüksek ihtimaldir. Kız ve erkek öğrencilerin yükseköğretime erişimleri arasında da bir fark vardır. Bütün bu hususlar yükseköğretime erişimde eşitsizlik olduğunu göstermektedir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 191). Ancak yükseköğretimde 2009-2010 öğretim yılında erkek öğrenciler lehinde olan okullaşma oranının, 2014-2015 öğretim yılında yükseköğretimde net %39,49 olan okullaşma oranının erkeklerde %37,95, kadınlarda %41,10 oranı ile kadınlar lehinde değiştiği görülmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, s. 1).

4.1.9. Finlandiya’da Yetişkin Eğitimi

Finlandiya’da eğitimsel amaçlar, politikalarda öncelikleri oluşturmaktadır. Formal eğitimin yanı sıra, her yaşa yönelik çok yönlü çok boyutlu eğitim

yapılmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim imkânları bütün yaş grubundaki insanlar için çeşitli kurumlarda yaygın olarak düzenlenmektedir. Yetişkinlerin gelecek nesilleri yetiştirmedeki katkısı göz önünde bulundurularak yetişkinlerin eğitimi bireysel öğrenme planları doğrultusunda programlanmaktadır (Çalışma Ziyareti Raporu, 2010, s. 11). Hayat boyu öğrenme felsefesinin önemli bir ilke edinildiği Fin toplumunda yetişkin eğitimine büyük önem verilmektedir.

Araştırmacının İstanbul Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (Ar-Ge) biriminde çalıştığı dönemde, AB Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türk Ulusal Ajansı) tarafından 2012 yılında kabul edilen “Yetişkin Mesleki Eğitiminde Finlandiya Örneği” (YETMEFÖ) adlı proje gerçekleştirildi.

Koordinatörlüğünü araştırmacının yaptığı proje kapsamında, 7-14 Ekim 2012 tarihinde Tampere’ye; 5-11 Mayıs 2013 tarihinde ise Seinajoki’ye toplamda 24 kişilik katılımcı grubuyla çalışma ziyaretleri düzenlenmiştir. Projede Türkiye’den her biri kendi alanında isim yapmış ve farklı sektörlerde yer alan yetişkin eğitimiyle ilgili yedi kurum ve Finlandiya’dan iki yetişkin eğitim kurumuyla işbirliği yapılmıştır. Finlandiya’da, tüm öğrencilere eşit olanaklar sunulmasının yanında, öğrencinin okul dışında vakit geçirdiği yetişkinlerin, yani anne ve babasının da yetiştirilmesinin önemli olduğu düşüncesinin hâkim olması ve hayatboyu öğrenme ilkesinin edinilmiş olmasının önemli olduğu gözlemlerle pekiştirildi. Yetişkin eğitim kurumlarında meslek eğitimi alan meslek sahiplerinin işini çok iyi yapabilecek düzeyde eğitim aldıkları tespit edildi. Meslek eğitimi merkezlerinin donanım, atölye, teçhizat yönünden çok gelişmiş, yatırım yapılmış, fabrika büyüklüğünde atölyeleri olan, çok iyi çalışma ortamı sağlanmış kurumlar olduğu, açılan programların işyerinin ihtiyaçları dikkate alınarak açıldığı ve yetişkin eğitimi verilen kurumların iş dünyasıyla güçlü bağları olduğu katılımcılarla yapılan değerlendirmelerde ve katılımcı raporlarında belirlenen ortak düşüncelerdendir. (Uludüz ve Er, 2013). Katılımcılardan Türkiye’de bilişim sektöründe öncü bir kurum olan Bilge Adam’ı temsilen yer alan Haldun Pak’ın değerlendirmesi şöyledir (Uludüz ve Er, 2013, s. 16): “... yetişkin mesleki eğitim ve öğretimin son derece gelişmiş ekipmanlar ile ilgili sektörlerde deneyimli eğitmenler tarafından yerinde uygulama ile veriliyor olduğunu

ve devletin ve belediyelerin mesleki eğitimin gelişimi için çok ciddi fonlar ayırıyor olduğunu görmek etkileyiciydi...”

Proje katılımcılarından Bayram Erkul, değerlendirmesinde, eğitim öğretimin her aşamasında toplumun sosyoekonomik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup faaliyetlerini bu doğrultuda gerçekleştiriyor olmasının ziyaret edilen kurumun en belirgin özelliği olduğunu vurgulamıştır. Yine, hedef kitlelerinin bulunduğu bölgede iş ve işveren çevreleriyle düzenli toplantılar yapıp elde edilen veriler ışığında eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön verilmesinin ülkemizde de uygulanması arzu edilen bir durum olduğunu belirtmiştir (Uludüz ve Er, 2013, s. 15). Yetişkin eğitimi kapsamında iş hayatı ile sektör arasında yakın ilişki ve işbirliğinin olduğu Yayla (2009)’nın çalışmasında da belirtilmiştir (s. 18).

Ziyaret edilen kurumlar olan Tampare Yetişkin Eğitim Merkezi (TAKK) ve Seinajoki Yetişkin Eğitim Merkezi (SEDU)’nde çalışan öğretmenler değerlendirme sisteminde portfolyoların oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yapı alanında bir öğrencinin portfolyosuna bakıldığında, onun bir inşaatı temelinden başlayarak, tuğla, harç, sıva, boya, iç dekorasyona kadar kendisinin yaptığı görülebilmektedir. Ayrıca yapı alanı Türkiye’den farklı olarak bayanların yoğun bir şekilde çalıştığı bir sektördür.

Fin araştırmacı ve gazeteci Korpela’ya göre, Finlandiya’da köklü bir gönüllü yetişkin eğitim merkezi geleneği hâkimdir ve her yıl çok sayıda insan bu hizmetlerden faydalanmaktadır. Birçok Fin, birçok alanda makul fiyat karşılığında gönüllü olarak kurslara katılarak yeni beceriler edinmeye çalışmaktadır (Korpela, 2007, s. 14). 2013 istatistiklerine göre 2,2 milyon insan üniversitelerin açtığı kurslarla, yetişkin eğitim merkezlerinde veya mesleki gelişim için kendi işyerinde yetişkin eğitimi almıştır (OSF, 2013). Finlandiya’nın nüfusunun 5,5 milyon olduğu düşünüldüğünde yetişkin eğitime katılımın ne kadar yüksek olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Finlandiya’da yetişkinler için mesleki eğitim, yeterlik temelli meslekler sistemi üzerine kurulmuştur. Bu sistem bireylerin yeterliklerini nasıl edindiklerini önemsemeden bu yeterliklerin tanınmasına fırsat vermektedir. Adaylar mesleki becerilerini yeterlik testleriyle göstermek zorundadırlar. Her bir yeterlik için kriter

yeterlik koşullarıyla belirlenmiştir (CIMO, 2010, s. 11). 2010 tarihli Finlandiya Çalışma Raporu'nda Yeterlik Tabanlı Öğrenim şöyle açıklanmaktadır:

"Çalışmalar her öğrenen için ayrı olarak hazırlanan bireysel öğrenme programlarına dayanmaktadır. Yeterlik tabanlı üç öğrenim modülü bulunmaktadır. Bunlar ortaöğretim ikinci devre sonrası, ileri mesleki yeterlilikler ve özel mesleki yeterliliklerdir. Yeterlik tabanlı eğitim uygulamaları Ulusal Eğitim Kurulu tarafından saptanmaktadır. Diğer yandan sistemin kurulumu ve denetlenmesi işveren, çalışan ve öğretmen temsilcilerinden oluşan üç taraflı yeterlilik komitesinin sorumluluğu altındadır. Yeterlik tabanlı öğretim modülü sistemi hayat boyu öğrenmenin ilkelerini yansıtmaktadır. Devlet aynı zamanda hayat boyu öğrenme ilkesini bağımsız yetişkin eğitim kurumlarını finanse ederek de desteklemektedir. Bu eğitim kurumlarının geniş bir özerkliğinin yanı sıra verilen eğitimin hedeflerine, hedef kitlesine ve metotlarına karar verme serbestliği de bulunmaktadır" (Çalışma Ziyareti Raporu, 2010, s. 20).

Finlandiya'da temel eğitimdeki sistematik yaklaşım yetişkin eğitim sisteminde de görülmektedir. OECD tarafından düzenlenen ve PISA'nın devamı niteliğinde olan Uluslararası Yetişkin Becerilerini Değerlendirme Programı, (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC), çalışma sonuçları Finlandiya'daki yetişkin eğitimi hakkında fikir edinmemiz adına önemlidir. Bu nedenle aşağıdaki paragraflarda kısaca PIAAC hakkında bilgi verilecek ve araştırma sonuçlarına değinilecektir.

PISA, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceğini, öğretmenlerin nasıl daha iyi öğretebileceğini ve okulların nasıl daha etkili olabileceğini araştırmaktadır; PIACC ise yetişkinlerin yeteneklerini nasıl geliştirdiğini, yeteneklerini nasıl kullandığını ve bu yetenekleri kullanmakla ne kazanacaklarını anlamaya çalışır. PIACC edinilen becerilerin evde iş yerinde ve toplumda nasıl kullanıldığının bilgisini toplar, bu becerilerin nasıl kazanıldığı ve geliştirildiği ya da yaşam süresince nasıl yok olduğu; çalışma hayatıyla, gelir, sağlık, sosyal ve politikaya dâhil olmayla nasıl ilişkili olduğu anlamaya çalışır (OECD, 2013b, s. 25).

Programla, 15-65 yaş grubu yetişkinler için, eğitim sisteminin sosyoekonomik hayatın gereklerine ne şekilde yanıt verdiği, iş yaşamında ve evde bilgi teknolojilerinin kullanımı yine bireylerin genel beceri ve yeterlikleriyle iş

yaşamında istenenlerin örtüşüp örtüşmediği hususlarında istatistikî bilgi toplanmasını ve karşılaştırmalı değerlendirmelerde bulunulmasını amaçlamaktadır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, t.y.).

PIAAC, yetişkinlerin okuma becerileri, matematik becerileri ve teknoloji alanında problem çözme becerilerini değerlendiren bir araştırmadır (Hayes, 2013, s. 1). 2012 PIACC ilk tur araştırma sonuçlarına göre Finlandiya, 287,5 ortalama puanla Japonya'dan sonra 2. sırada yer almıştır. Araştırma özellikle 20-39 yaş arası yetişkin Finlandiyalıların matematik ve okuma becerileri alanlarında başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Daha büyük yaş grubunun becerileri OECD ortalamasındadır.

PISA sonuçlarına göre 15 yaş grubu Fin öğrencilerin göstermiş oldukları başarıya paralel olarak PIAAC sonuçlarında da yetişkinler benzer alanlarda aynı başarıyı göstermektedirler. Buradan Finlandiya'da temel eğitimde oluşturulan becerilerin, yetişkinlik döneminde ve iş yaşamında gerekli olan yeterliklere olumlu katkısının olduğunu görebiliriz. Başka bir bakış açısıyla PISA ile ölçülen becerilerin; yetişkinlikte ve iş yaşamında gerekli yeterlilikler için öncü göstergeler oldukları söylenebilir.

4.1.10. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi

Türkiye’de yetişkin eğitim faaliyetleri MEB Yaşamboyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak genelde halk eğitimi ve mesleki eğitim merkezlerinde; özel kurumlarca ve belediyelerce açılan kurslarla yürütülmektedir. Üniversitelerin birçoğunda da benzer amaçlarla yetişkinlere yönelik Sürekli Eğitim Merkezi (SEM)’nin kurulduğu görülmektedir (MEB, 2011, s. 44).

Türkiye Finlandiya arasında en belirgin farklardan birisi yetişkin eğitim sistemleridir. Finlandiya her bireyin kolayca meslek edinmesi, mesleğinde gelişmesi ya da yeni bir meslek edinmesi için ülke genelinde yaygın olan, çok iyi donanımlı yetişkin eğitim merkezlerine sahiptir. Yukarıda anlatıldığı üzere, bu merkezlerden ikisini inceleyerek güncel meslek alanlarının çoğuna ilişkin meslek eğitimi verildiğini gözlemledik. Finlandiya’da yetişkin eğitiminin çok önemli görüldüğünü düşünmekteyiz; aşağıda yer verdiğimiz karşılıklı araştırma oranlarının Finlandiya lehine yüksek olması bu görüşümüzü desteklemektedir.

Avrupa seviyesinde, eğitim ve öğretime olan yetişkin katılımının değerlendirilmesini sağlayan verileri tedarik eden araştırmalardan birisi olan Yetişkin Eğitimi Araştırması (AES) yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılımları üzerine genel veriler sağlamaktadır (Eurydice, 2011, s. 10). AES'nin pilot uygulaması gönüllülük esasına dayalı olarak AB'deki 29 ülkenin, EFTA'nın ve aday ülkelerin katılımıyla 2005 ile 2008 arasında yapılmıştır. AES'nin sonuçlarına göre 24-65 yaş arası yetişkinlerin eğitim öğretime katılım oranının en çok olduğu ülkeler İsveç (%73), Finlandiya (%55), Norveç (%55) ve Birleşik Krallık (%49) olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, yetişkin eğitim araştırması Romanya (%7), Macaristan (%9), Türkiye (%14) ve Yunanistan'da (%15) nispeten düşük yetişkin katılımı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Eurydice, 2011, s. 11-12).

Yetişkin eğitimi kalkınmada önemli faktörlerden biri olarak nitelendirilmektedir. Fakat Türkiye'de yetişkin eğitimi üretime dönük, ekonomi ve kalkınmaya dönük bir işlevinin sınırlı olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin eğitiminin kapsamı sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultuda okuma-yazma öğretimi, basit yurttaşlık bilgisi ve aritmetikten öte, kalkınmayı destekleyen eğitimler olmalıdır. Türkiye'de Yetişkin eğitimindeki sertifika programları konusunda halkın çok fazla bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Sertifika programlarının içerikleri öncelikle il bazında, daha sonra Türkiye genelinde topluma tanıtılmalı ve halkın ülke kalkınmasına etkin olarak katılımı sağlanmalıdır (Türkoğlu ve Uça, 2011, s. 60).

Yetişkin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili halk eğitimi konusunda çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin ve Türkiye'de birçok halk eğitim merkezinde görev yapan bir halk eğitim müdürünün görüşlerinin alındığı çalışma sonucunda halk eğitiminde karşılaşılan sorunlar altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar (Türkoğlu ve Uça, 2011, s. 60): (1) Bütçe yetersizliği, (2) fiziki şartların yetersizliği, (3) personel yetersizliği, (4) örgün ve yaygın eğitim ilişkisinin yetersiz olması, (5) program içeriklerinin yetersizliği ve (6) açılan kursların işlevsel olmamasıdır.

Türkiye'de "öğrenme kültürü"nü güçlü olmadığı ve bireylerin öğrenme sonucunda elde edebilecekleri faydaların yeterince farkında olmadıkları yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Strateji Belgesi, 2014, s. 14). Bu doğrultuda, hayat boyu öğrenme konusunda farkındalığın düşük olması, öğrenme etkinliklerine katılımın

düşük olmasına neden olmaktadır. Yayla (2009)'nın çalışması toplumda yetişkin eğitimi kavramının yeterince benimsenmediğinin belirtildiği çalışmalardandır (s. 95). Mevcut öğrenme fırsatları ve faydaları hakkında farkındalık olmadan hayat boyu faaliyetlerine talep beklenemez. Bu doğrultuda yetişkinler farklı alanlarda açılan mesleki ve sosyal kültürel kurslara katılmaya teşvik edilmelidir. Yetişkin eğitiminin önemi ve bireyin kendi eğitiminin çocuklarının eğitimi ve gelişimini etkileyeceği yetişkinlere anlatılmalıdır (Türkoğlu ve Uça, 2011, s. 60). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün, Türkiye 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde hayat boyu öğrenmenin güçlendirilmesi açısından farkındalık oluşturulması en öncelikli alanlardan birisi olarak yer almaktadır (Strateji Belgesi, 2014, s. 14). Bu planlamalar Türkiye'de yetişkin eğitiminin geleceği adına umut vericidir.

OECD tarafından 2012 yılında düzenlenen iş gücünün sahip olduğu becerilerin daha verimli ve etkili şekilde ekonomiye kazandırılmasını hedefleyen PIAAC'ın (2008-2013 yılları) ilk turunda Türkiye yer almamıştır. Ancak 2012-2016 yılları arasında beş yıl sürecek olan ikinci turuna Türkiye de dâhil olmuştur (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, t.y.). Sonuçların Finlandiya'da olduğu gibi PISA sınav sonuçlarıyla paralel olup olmayacağı merak konusudur.

4.2. TEMEL EĞİTİM SİSTEMİ

4.2.1. Finlandiya Temel Eğitim Sisteminin Özellikleri

Finlandiya'da 9 yıl süren ve çocuğun yedi yaşını doldurduğu yıl başlayan zorunlu temel eğitim, 2015 yılında 6 yaş için okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla 10 yıla çıkarılmıştır. 2008 doğumlu tüm çocuklar 2015 sonbahar döneminde ilkokula başlayabileceklerdir (The City of Tampere, 2015c). Temel eğitimde çocuklar kapsamlı okullar (comprehensive school) denilen 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaöğretim birinci devreden oluşan ilköğretim okullarında bu eğitimlerine devam ederler (CIMO, 2010, s. 5). Zorunlu eğitim tüm öğrenciler için ücretsizdir (Eurydice, 2010a). Temel eğitime devam eden bir çocuk için temel eğitim okulu, ev adresine dayalı olarak mahalli idare tarafından belirlenen civardaki bir okuldur (Hämeenlinna Göçmen Ailelerine Temel Öğrenim Rehberi, t.y). 2005 verilerine göre, temel eğitim okullarının % 6'sı İsveç dilinde eğitim yapmaktadır (Kumpulainen, 2015, s. 12).

Eğitimin tedarikçileri çoğunlukla belediyeler, belediye birlikleri ve özel derneklerdir. Tedarikçilere yetki belgesi verilmektedir ve buna hükümet ya da Eğitim ve Kültür Bakanlığı karar vermektedir. Finlandiya istatistik birimine göre 2011 yılında 786 tedarikçi bulunmaktadır. Yine 2011 verilerine göre tedarikçilerin %47'si belediye ve belediye konsorsiyumları, %44'ü özel dernekler ve %7'si eyalet birimleridir (Honkasalo ve Nyysölä 2012, ss. 3,4). 2009 yılında Finlandiya'da eğitim için 11 milyar Avro harcanmıştır.

Temel eğitim okullarının yaklaşık %97'si belediyelerin yönetimindedir (Ministry of education, 2007, s. 10). Finlandiya'da 2680 temel eğitim okulu içinde sadece 80 tanesi özel okuldur, bu oran %3'dür. Özel okullara devlet tarafından gönderilen ödeneğin miktarı, belediye okullarına gönderilen miktarla aynıdır (Kumpulainen, 2015, s. 51). Kamu temel eğitim okullarının kaliteli olması ve okul sayılarının yeterli olması özel eğitim okullarına olan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır. Özel kurumlar; devlet gözetimi altındadır, ulusal temel programları takip etmektedirler (Eurydice, 2010b) ve çoğu uluslararası eğitim organizasyonlarınca kurulmuştur. Din örgütleri tarafından sağlanan okul türü çok azdır (Ruzzi, 2005, s. 11).

Tüm kademelerde eğitim ücretsizdir. Temel eğitim okulları ve okul öncesi eğitim kurumları hükümet ve belediyeler tarafından finanse edilmektedir. Belediyeler bu finansmanın ortalama %75'ini karşılarken, devlet % 25'ini karşılamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarının finansmanı "Eğitim ve Kültür Finans Sağlama" yasasıyla garanti altına alınmıştır (Kumpulainen, 2015, s. 50).

Merkezi hükümet tarafından transfer edilen miktar her birim için öğrenci başına hesaplanan miktardır. Sonuçta eğitimin tedarikçisi olan belediyeler bölge veya okula gönderilecek paranın finansına karar verir. Okullarda ise gelen bu paranın finansmanı yönlendirici rehber kitaplar temel alınarak yapılır; ancak karar yetkisi kendilerindedir (Ministry of Education, 2007, s. 21). Temel eğitimde 2013 yılında öğrenci başına harcama 8,740 Avro'dur (Kumpulainen, 2015, s. 50).

Temel eğitim uygulamaları genel olarak, 1998 tarih ve 628 sayılı Temel Eğitim Yasası ve Temel Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenmiştir. Temel ve ortaöğretim kurumlarının çoğunun ihtiyaçlarını karşılayan eğitimin bir numaralı

tedarikçisi belediyelerde (Eurydice, 2010b) 7 ile 12 arasında üyenin yer aldığı eğitim kurulları bulunmaktadır. Eğitim kurullarının görevi bölgelerindeki eğitim organizasyonunu ve gelişimini planlamak ve denetlemektir. Bu yetkileri 1983 tarihli yerel okul yönetim yasasında belirtilmektedir. Eğitim bakanlığının göndermiş olduğu program kılavuzundaki sınırlar doğrultusunda programı denetlemektedirler (Webb ve Vulliamy, 1999, s. 120).

Finlandiya eğitim sisteminde birçok ülkeden farklı olarak okul denetmenleri bulunmamaktadır. Ulusal düzeyde öğrenci başarısını değerlendiren standart testler sınırlı sayıda ve örneklem alınarak kullanılmaktadır. Ulusal düzeyde tüm öğrencilere yönelik yapılan tek sınav lise bitirme sınavı olan Matriculation sınavıdır (Webb ve Vulliamy, 1999, s.120; Sahlberg, 2009, s. 3).

Finlandiya'da, zorunlu temel eğitim üzerine yapılandırılmış hazırlayıcı gönüllü temel eğitim uygulaması vardır (Erginer, 2007, s. 13). Temel eğitimin tamamlanmasının ardından, meslek lisesi ve genel lise arasında seçim yapamayan öğrenciler için en az 1100 saatlik ek bir öğretim sağlanabilir. Bu bir yıllık öğretim süresi öğrencilerin isteği ve yerel otoritelerin yetkisi çerçevesinde düzenlenir (Büge, 2005, s. 46; Basic Edu. Decree, 852/1998). 2014 istatistiklerine göre tüm ülke genelinde 683 öğrenci, hazırlayıcı temel eğitim uygulamasından faydalanmıştır (OSF, 2014a). Ülkede böyle bir uygulamanın olması uygulamadan faydalanan öğrenciler için önemli bir destektir.

Finlandiya temel eğitim sisteminin amacı tüm ülkede eğitimde yeterli adaleti garanti etmektir. Adalet fırsat eşitliğini temin etmektedir. Eğitimde adalet farklılıklara saygılı olmayı gerektirir. Öğrenenlerin tutumları, amaçları ve eğitimsel ihtiyaçları farklıdır ve eğitim sistemi bu farklılıklara cevap verebilmelidir. Eğitimde fırsat eşitliği herkes için aynı eğitim anlamına gelmez, fakat daha çok bireyin tutum ve kişiliğini geliştirebilmesi için eşit fırsatlar sunulmasıdır. Kaynakların öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda adil dağılımı önerilmektedir (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 70).

Eğitimde adalet çok çeşitli yollarla sağlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerindeki temel koşullar, temel eğitim yasasıyla belirlendiği gibi; eğitim sağlayarak, ücretsiz destek ve rehberlik, ücretsiz okul yemekleri, sağlık hizmeti,

taşımacılık, okul etkinlikleri, öğrenme materyalleri ve araçlar, sosyal yardım sunarak ve diğer destek servisleri ile oluşturulur (Sahlberg, 2007, ss. 153,154; Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 70). Temel eğitimde öğrencinin evi öğrenim gördüğü okula 5 kilometreden daha uzak bir mesafedeysse öğrencinin ulaşım ücreti karşılanmaktadır. Buna ilaveten ulaşım zor veya diğer türlü tehlike içeriyorsa yine öğrencinin ücretsiz ulaşım veya uygun yardım alma hakkı vardır (Basic Education Act, 628/1998, s. 15). Hâmeenlinna Göçmen Ailelerine Temel Öğrenim Rehberi (t.y.)'nde ücretsiz ulaşım sağlanması için gerekli koşullar şöyle belirtilmiştir: Okula gidiş gelişin birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için 3 kilometreden fazla, 3.-9. sınıf öğrencileri içinse 5 kilometreden fazla olması gerekmektedir. Gidiş-geliş uzunluğu şehir idaresi tarafından ölçülmektedir. Örneğin öğrencinin sağlık durumu gibi gerekçelere dayalı olarak okul ulaşımı için başvuruda bulunuluyorsa, bir doktorun veya psikologun açıklaması başvuru formuna eklenmelidir.

Finlandiya temel eğitim sisteminde öğrencinin bireysel ve eğitimsel yönden desteklenmesi ve korunması öncü bir ilke olmuştur. Finlandiya Eğitim Bakanlığı, temel eğitim sisteminin rolü, öğrencilere çoklu öğrenme yolları sağlayarak onların aktif vatandaşlık ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için fırsatlar oluşturmaktır. Temel eğitimin en önemli amacı hayat boyu öğrenmeyi desteklemesidir. Bunun anlamı öğrenciler için öğrenme becerileri ve yeterlikler oluşturmanın yanında öğrenme için motivasyon sağlamaktır. Yeterlik Finlandiya'nın en önemli kaynağıdır. Bu öğrenenin tüm potansiyeline ulaşması için amaç oluşturmaya gerektirir (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 70,71). İlerideki sayfalarda yer verileceği gibi 2016 yılından itibaren uygulanacak olan yeni temel eğitim programı yeterlik temelli oluşturulmaktadır.

Zorunlu eğitimin amacı, öğrencileri yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceri ile donatmaktır. Fin temel eğitim sisteminin en önemli özelliği öğrenenin ilerleme ve gelişimini, katılım ve etkinliğini zenginleştirmenin desteklenmesidir. Öğrenenler, yaşı ve yapabilirliği eğitimin başlangıç noktasını oluşturan bireyler olarak görülmektedir. Birçok ülkeden farklı olarak Finlandiya'da öğrenciler temel eğitime 7 yaşında yani oldukça geç başlamaktadır; fakat daha önce belirtildiği gibi %99'u gönüllü okul öncesi eğitim alırken Ocak 2015'te çıkartılan yasa ile okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir. Temel eğitim okullarında öğrenciler, okulda

daha az zaman geçirmekte ve az ödev yapmaktadırlar, ulusal düzeyde standart sınavlar çok azdır. Okullar ulusal temel programı temel alarak kendi programlarını kendileri oluşturmaktadır (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 69).

Okulların kendi programlarını hazırlamaya başlamalarının geçmişi 1983 yasası ile belediyelerin yerel olarak eğitim programlarını planlamaya teşvik edilmelerine dayanmaktadır. Bu noktada yerel çevrenin problemlerini öğrencilere tanıtmak için daha yerel program hazırlanması düşüncesi desteklenmiştir. Daha yerel programlar, bölgenin ekonomik, sanayi ve kültürel hayatı ve kendi bölgesel ihtiyaçları doğrultusunda yapılmıştır. 1983'te başlanan bu süreçte her bölgede yerel program yapılamamış; ancak 1994'te eğitim bakanlığının yayınladığı yeni kapsamlı okullar programı ile her belediye ve okul kendi programını yapmaya başlamıştır (Webb ve Vulliamy, 1999, s. 120).

Finlandiya'da veliler üniversiteden iyi eğitim aldığına inandıkları öğretmenlere oldukça yüksek düzeyde güven duymakta ve değer vermektedir. Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (Teaching and Learning International Survey -TALIS) 2013 araştırma sonuçlarına göre Finlandiya'da öğretmenlerin % 60'ı mesleklerinin toplumda değerli olduğunu düşünmektedir (OECD, 2015, s. 222). Öğretmenler için diğer eğitim kademlerinde olduğu gibi temel eğitimde de bir denetim söz konusu değildir. Bu özellikler, Finlandiya temel eğitim sisteminin diğer ülkelere nazaran ne derece ileride olduğunu göstermektedir (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 69).

Sınıf öğretmenleri 1-6. sınıflardaki aynı yaş grubu öğrencileri eğitmektedirler. Öğrencilerin okula giderken giydiği özel formaları yoktur, sınıfa girmeden elbiselerini askılara asmakta, ayakkabılarını çıkarıp çoraplarıyla veya terlikleriyle sınıflara girmektedirler (Malaty, 2006, s. 422). Genellikle 15-25 öğrenciden oluşan sınıflar; öğretim için uygun araç, gereç ve teknolojinin yanı sıra, öğrencilerin ellerini yıkamaları için lavabonun da bulunduğu oldukça sıcak ve temiz mekânlardır (Sahlberg, 2007).

Finlandiya'da eğitim yılı güz ve bahar olmak üzere iki döneme ayrılmıştır: Güz dönemi ağustos ayının ortasında başlar ve yılbaşından önce sona erer; bahar dönemi ocak ayının başlangıcında başlar ve haziran ayının başında sona erer.

Yapılan bir araştırmaya göre bir eğitim dönemine devam eden öğrencilerin % 99,7'si o yılı tamamlamaktadır. Okul terki (okulu bırakma) oranlarının en düşük olduğu ülke Finlandiya'dır (Kansanen ve Meri, 2008, s. 255). Yine sınıfta kalma oranları da oldukça düşüktür.

Finlandiya'da ders saati haftada 19 ila 30 saat arasında, sınıf seviyesine ve alınan seçmeli ders sayısına göre değişmektedir. Birinci ve ikinci sınıflar haftada en az 19 saat, üçüncü ve dördüncü sınıflar ortalama 23 saat, beşinci ve altıncı sınıflar ortalama 24 saat, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflar en az 30 saat ders almaktadırlar. Yine günlük ders sayısı birinci ve ikinci sınıflar için 5'ten fazla olamaz. Diğer sınıflar için günlük ders sayısı 7'yi geçemez. Bir ders 15 dakikasını teneffüs 45 dakikasını eğitim olmak üzere 60 dakika sürmektedir. Bazı okullar bu süreyi 90 dakika olarak da belirleyebilirler. Belediyeler ve okullar, kendilerine özgü şartlar çerçevesinde bir dersin süresini, haftalık ders sayısını kendileri belirlemekte özgürdürler (Eurydice, 2010b).

Çocuklar zorunlu eğitimlerini tamamlayabilmek için okula gitmek zorunda değildir. Zorunlu eğitim evde özel öğretmenlerle çalışılarak da tamamlanabilir. Ancak okula devam etmeyip, evde çalışan öğrenci sayısı çok azdır. Belediyeler temel eğitim seviyesindeki öğrencinin çalışmalarının gelişimini takip etmek zorundadır. Öğrenci velisi ise öğrencinin zorunlu eğitiminin tamamlanmasını sağlamak zorundadır (Erginer, 2007, s. 10; FNBE, 2010).

PISA sınav sonuçlarıyla eğitimde iyi uygulamaları olduğu düşünülen Finlandiya, 1970'lere kadar oldukça zayıf bir eğitim sistemine sahipti. 1970'ten sonra kapsamlı (Peruskoulu) okul reformu ile Finlandiya'nın başarılı eğitim sisteminin temelleri atılmış oldu. 1970'lerde akademik eğitim alan bireylerin oranı oldukça düşüktü; yetişkinlerin üçte biri ilkokul mezunu, % 14'ü lise, %7'si üniversite mezunuydu. Yapılan köklü reformlarla bu oranlarda değişimler başlamıştır. 1990 yılında yetişkinlerin %50'sinin ilkokul, %32'sinin lise ve %18'inin üniversite mezunu olduğu görülmüştür. 1970'den beri yapılan reformların önceliği; eşit eğitim olanakları oluşturmak, kaliteyi yükseltmek ve toplumda her seviyesinde eğitime katılım oranlarını yükseltmek olmuştur (Sahlberg, 2011, s. 43).

1970'lerde Finlandiya'da bütün öğrencilere aynı temel eğitimi sağlamak amacıyla kapsamlı okul reformu uygulanmıştır (Laine ve Kaasila, 2007, s. 132). 1973-1991 yılları arasında Fin Ulusal Eğitim Kurulu genel başkanı olarak görev yapan Erkki Aho, kapsamlı okul reformuyla ilgili şunları söylemektedir: "Kapsamlı okul reformu için Finlandiya parlamentosunda 1963 yılında karar alınmıştır. Hükümette o dönem bulunan parti, var olan klasik eğitim sisteminin değiştirilmesi gerektiğini anlamıştır. Özellikle kırsal kesimlerden şehre ve İsveç'e olan göçü engellemek için bu bölgelerde iyi bir eğitim sisteminin uygulanması oldukça önemliydi" (Sahlberg, 2011, s. 24). 1972 yılında uygulanmaya başlayan yeni sistem önce ülkenin kuzey bölgelerinde uygulanmış, buradan 1978 yılına kadar güneyde bulunan şehirlere ulaşmıştır (Sahlberg, 2011, s. 21).

Eski sistem, herkesin her şeyi öğrenemeyeceği ve öğrencinin karakteri ve becerilerinin evde oluştuğu ve okulun etkileyemeyeceği düşüncesi üzerine oturtulmuştu. Kapsamlı okul reformu ile o zamana kadar mevcut olan tüm okullar 9 yıllık ilköğretim okulu olarak belediye okullarına dönüştürülmüştür. Kapsamlı okulların oluşturulmasındaki temel düşünce ise her öğrencinin oturduğu yere, sosyal ekonomik geçmişine ve ilgisine bakılmaksızın 9 yıllık ilköğretim okullarında okuyup, başarılı olacağı yönünde olmuştur (Sahlberg, 2011, s. 21).

Kapsamlı okul reformu ile sadece bir organizasyonel değişim değil aynı zamanda felsefi bir değişim görülmektedir, bu felsefe uygun olanaklar ve destek verilirse her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesini içermektedir (Sahlberg, 2011, s. 23).

Kuusisaari (2013), Finlandiya eğitim sisteminde 1970 yılından beri kapsamlı okullar için hazırlanan programları analiz etmiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Kapsamlı okullar için 1970 yılında uygulanan ilk ulusal program geniş ölçüde öğretmen merkezli ve ezbere dayalı olan davranışçı kuram üzerine temellendirilmiştir. 1985 yılında yayınlanan ikinci program da yine birinciyle benzer şekilde davranışçı kuram üzerine temellendirilmiş olmakla birlikte biraz hümanizm etkisi görülmektedir. 1994 yılında yapılan üçüncü ulusal program, diğer ikisinden tamamen farklıdır; bu program yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanmıştır (s. 52).

Aho (1996)'ya göre, 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında kapsamlı okullarla ilgili birçok araştırma ve projeler yapılmıştır. Bu araştırmalar özellikle Finlandiya okullarında o dönemde davranışçı eğitim anlayışına dayalı, öğretmen merkezli öğrenmeyi eleştiren çalışmalardır. Sonuç olarak yenilenmiş öğrenme yöntemlerinin anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı öğretmenler tarafından anlaşılmıştır (aktaran Sahlberg, 2011, s. 33).

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkışı ile Finlandiyalı araştırmacılar var olan bilgi kavramını analiz etmeye başlamışlardır. 90'lı yıllarda yapılandırmacı eğitim anlayışıyla eğitim çalışmaları zenginleştirilmiştir (Dursun, 2008). Fin Eğitim sisteminin temelleri İsviçreli eğitim bilimci Jean Piaget'in eğitim anlayışına uygun olarak inşa edilmiştir (Dursun, 2010, s. 37). Piaget yapılandırmacı kuramın temsilcilerindedir. Clements'e göre (1997) Piaget'nin kuramı, öğrenenin öğrenmede aktif olması üzerine odaklanmaktadır (Babadoğan ve Gürkan, 2003, s. 4).

Öğrenmede öğrenenin kendi öğrenme amaçlarına ulaşmada istekli olması ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşimde bulunması yapılandırmacı eğitim yaklaşımının önemli iki boyutunu oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmenin önemli bir özelliği bilginin gerçek yaşam ve uygulamalarla ilişkisinin kurulmasıdır. Öğrenenin yeni bilgileri var olan bilgileriyle örgütlemesi yapılandırmacılığın odak noktasını oluşturmaktadır (Babadoğan ve Gürkan, 2003, s. 4). Yapılandırmacı eğitimde, yeni edinilen bilginin zihinsel yapıyla ilişkilendirilerek yeni bir yapı kurulması zaman alacağı için yoğun bir bilgi aktarımından çok öğrencinin bilgiyi deneyim yoluyla edinebileceği, edindiği bilgiyi içselleştirecek zamanının olduğu bir süreç oluşturmak hedeflenir (Öztürk, 2014, s. 9).

Öğrenen var olan bilgisini kendi deneyimleriyle birleştirdiği zaman öğrenme gerçekleşir. Öğrenenin bu süreçte yaparak ve yaşayarak aktif rol oynaması önemlidir. Problem temelli öğrenmesi, araştırma aktiviteleri içerisinde yer alması, öğretmen ve arkadaşlarıyla birlikte çalışması ve diyalog kurması, deneyim edinmesi öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını sağlayacaktır (Windschitl, 1999, s. 752). Yapılandırmacı eğitimde öğretmenin işlevi, öğrencilerin deneyim edinmelerini sağlamak ve bu süreçte onlara rehberlik etmektir. Bu amaçla öğrencilerden projeler üretilmesi istenir (Öztürk, 2014, s. 9).

Finlandiya'da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmalar yapan birçok öğretmen dostu araştırmacı bu araştırma sonuçlarını okullara göndererek öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. 90'ların sonuna kadar öğretmen yetiştirme ve okul geliştirmenin temel konuları "Bilgi nedir?", "Bilgi kavramı", "Öğrenciler nasıl öğrenir", "Okullar nasıl değişir?" gibi konulardan oluşmaktaydı (Sahlberg, 2011, s. 34).

Hargreaves ve Shirley (2009)'nin belirttiğine göre, Finlandiyalı öğretmenler, o dönemlerde teorik bilginin fonksiyonunu keşfedip kendi okul programlarını bu doğrultuda yeniden tasarlarlarken; Amerika, Fransa, Almanya ve İngiltere'de bulunan meslektaşları artan okul denetimleri, dışarıdan dayatan tartışmalı öğrenme standartları ve bazı öğretmenleri meslektan ayrılma noktasına getiren rekabetle uğraşmaktaydılar. İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde araştırmacılar tarafından okul bilgisi, uygulamaları ve öğrenme üzerine yapılan yeni araştırmaların çoğu akademisyenler veya kendisini geliştirmek isteyen öğretmen veya liderler arasında kalmıştır.

Sahlberg'e göre, Finlandiya'daki eğitim gelişimi Finlandiya'nın işi olmanın yanında; Amerika, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerden transfer edilen bilgi ve düşüncelerin de payının olduğu bir gerçektir. Bu noktada bahsedilmeyi hak eden iki önemli örnek vardır. Bunlardan birisi; Finlandiya, işbirlikçi öğrenmenin önce üniversitelerde ardından tüm okullarda çok geniş çaplı uygulandığı ilk ülkelerdendir. Öğrenmenin yukarıda bahsedilen teoriler doğrultusunda okullara transfer edilmesinde Amerika, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerin çeşitli üniversitelerinde yapılan araştırma ve geliştirme çalışmalarının etkisi büyüktür.

İkinci örnek Finlandiya eğitim bakanlığı ulusal öncelik olarak fen öğretiminde metot çeşitliliğini başlatmıştır. Bruce Joyce ve Marsha Weil bu işte ilham kaynağı olmuşlardır. Bruce Joyce 1980'lerde Finlandiya'yı ziyaret etmiştir ve onun çalışmaları Finlandiya okul gelişiminin tarihi üzerinde kalıcı bir etki bırakmıştır. Eğitim psikolojisinde David Berliner, öğretmen eğitiminde Linda Darling Hommand ve eğitimsel değişimde Andy Hargreaves ve Michael Fullan'ın ilgili çalışmaları Finlandiya okul gelişiminde yakından çalışılmış ve uygulanmıştır. Finlandiyalılar kendi kendilerine uluslararası geçerli pedagojik uygulamalar az

geliştirmişlerdir, ancak mevcut teorilerden kendi yöntemlerini belirlemişlerdir (Sahlberg, 2011, s. 35).

Uzun bir geçmişe sahip olan kapsamlı okulların en önemli özelliklerinden birisinin öğrencilere verilen ücretsiz okul yemeği olduğunu belirtmiştik. Bu anlamda Finlandiya dünyada ilk ücretsiz okul yemeği veren ülkedir. Temel eğitim yasası gereği belediyelerin öğrenci refahı için bir plan yapmaları gerekmektedir. Bu planda okul yemekleri ve sağlıklı beslenmeyle ilgili temel ilkeler belirlenmiştir. Planlamayı kolaylaştırması için Ulusal Beslenme Kurulu bulunmaktadır. Bu kurul sağlıklı beslenme ile ilgili okullara rehberlik ederek bu konuda gelişmelerini sağlamaktadır (Edita, 2008).

Ebeveynler çocuğun beslenme gerekliliklerini ve beslenme düzenindeki değişiklikleri okul hemşiresine bildirmesi durumunda, özel bir beslenme düzeni, örneğin vejetaryen, alerji olması, kansız olması gibi beslenme düzeni için gerekli tedbirler alınmaktadır (Hämeenlinna Göçmen Ailelerine Temel Öğrenim Rehberi, t.y). Okul yemekleri; öğrencilerin sağlıklı beslenme ve yeme alışkanlığı kazanmaları ve aynı zamanda sebze, meyve ve tam tahıllı ekmek tüketmeleri, az ya da tam yağlı süt içmeleri için pedagojik bir araç olarak görülmektedir. Bir okul menüsü dengeli ve sağlıklı bir menünün tüm bileşenlerini içermektedir. Taze ve pişmiş sebzeler ve karbonhidratlar arasında denge oluşturulmaktadır. Haftada en az bir kez mutlaka balık vardır. Tatlı olarak meyvelere yer verilmektedir. Yağsız, yarım yağlı süt, kefir, su, tereyağı ya da margarin sürülmüş ekmek menülerin vazgeçilmezleridir (Edita, 2008). Kıyma, makarna, bezelye çorbası, çeşitli tavuklu yemekler çocuklar için en popüler yemeklerdir ve yine dondurma ve sütlü tatlılar çocukların en sevdiği tatlılardandır (The City of Tampere, 2015a).

Çalışmada daha önce de belirtildiği gibi Finlandiya’da aile hayatı ile iş hayatının uyumlu hale getirilmesi önemli görülmektedir. Okul yemeklerinin verilmesinin bir amacı da çalışan bir kadının öğle yemeği hazırlamasının mümkün olamayacağı düşüncesidir (Sezgin, 2006, s. 221). Bu düşünce oldukça insan odaklı bir düşünce yapısıdır.

Finlandiya ziyaretleri sırasında okullarda okul kantinlerine sık rastlanmamıştır. Okullar tarafından ücretsiz verilen zengin içerikli öğlen yemeğinin

okul kantini ihtiyacını ortadan kaldırdığı yönünde düşünce oluşmuştur. Finlandiya okul uygulamaları başlığında detayları yer alan okul ziyaretlerinde, okul öğrencileriyle birlikte yenilen öğlen yemekleri esnasında öğrencilerle sohbet edilmiştir. Bu sohbetlerde öğrenciler, okul yemeklerini beğendiklerini ve sağlıklı bulduklarını belirtmişlerdir. Her yemekte sıcak yemeğin yanı sıra sıcak ve soğuk süt, salata, tereyağı ve ekmeğin bulunması dikkat çekici bulunmuştur.

Finlandiya'da, genelde temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, özelde sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, atanması çalışmada, ilgili başlık altında anlatılacaktır. Ancak burada eğitim lideri olarak görülen okul yöneticiliği ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Finlandiya'da genel eğitimde okul liderliği okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşur. Ortaöğretimde ayrıca departman müdürleri ve eğitim müdürleri yer almaktadır. Belediyelerin eğitimden sorumlu yöneticileri, eğitim birimlerinin, kültürel servislerin ve genel eğitim bölümlerinin yöneticilerini işe alır. Bazı küçük belediyelerde okul müdürü aynı zamanda belediyenin eğitim departman müdürlüğünü yaparken diğer servislerin de idari işlerini yürütebilir. Okul müdürünün yetki ve statüsü farklı yapıdaki bir kurumdan diğer bir kuruma göre değişebilir. Çünkü belediyelerin eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları ile ilgili kendi kararlarını alma yetkileri vardır (Minister of Education, 2007, s. 18).

Eğitim liderliği için genel bir değerlendirme sistemi yoktur. Ancak okul müdürü olabilmek için öğretmenlik sertifikasına sahip olmak gerekmektedir. Okul müdürleri son derece eğitilidir (Minister of Education, 2007, s. 39,49). Okullarda çalışacak liderlerin atanmasına belediyeler karar verir. Liderlerin mesleki gelişimi, değerlendirilmesi, işten çıkarılması ile ilgili her belediye kendi dinamiklerine göre karar verir. Okul lideri seçerken okul personeline danışmak tedarikçiye göre değişebilmektedir (Ministry of education, 2007, s. 22-23).

Yönetici seçim kriterleri değişik olabilir. Aşağıda Helsinki şehrinin yönetici adaylarını değerlendirmek için kullandığı kriterler yer almaktadır (Ministry of Education, 2007, s. 34):

- 1) Eğitim seviyesi ve aldığı sertifikanın derecesi,

- 2) Liderlik becerileri; okul liderlik deneyimi, diğer liderlik deneyimleri ve liderlik becerileri konusunda almış olduğu eğitimler,
- 3) Pedagojik beceriler: öğretmenlik deneyimi,
- 4) Okul ve eğitim aktivitelerinin geliştirilmesine katılımı, eğitimlere aktif katılımı, işle ilgili yaptığı araştırmalar, yazdığı ders kitapları, çalışma gruplarındaki çalışmaları, organize edilen aktivitelere katılım,
- 5) Mevcut okul için uygunluğu; okul yönetim kurulunun görüşleri, programla ilgili odaklanılan konular vb.
- 6) Seçim kriterleri seçen kişilerin ilgilerine göre değişebilir. Ayrıca eğitim personelinin görüşünü almak da bir gelenektir.

Okul lideri yetiştirmek, yeterlik kazandırmak amacıyla sertifika programları mevcuttur: (1) Üniversiteler tarafından 25 AKTS'den az olmamak üzere eğitim yönetimi kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar eğitim bakanlığı tarafından onaylanmaktadır. Program bir ile bir buçuk yıl sürmektedir. Ücretler 2000-3000€ civarındadır. Eğitim görevlileri değişik departmanlardan gelen hocalardır, bazıları ise yönetim alanında uzman okul liderleridir. Senede 50 ile 80 arası kişi kurslara katılmaktadır. (2) Birçok farklı kurum tarafından 12 AKTS kredili, herhangi bir giriş koşulu olmayan eğitim yönetimi kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar 20-45 saattir ve kurs ücreti 100-500 € civarındadır. Senede 500 kişi katılmaktadır. Ayrıca eğitim liderliği doktora programları vardır (Ministry of Education, 2007, ss. 39,40,49).

Yasaya göre yöneticilerin öğretme yeterliği olmak zorundadır ve aynı zamanda derse girerler. Bunun anlamı, eğitim dışından birisi müdür olamayacağı gibi bir ilkokul öğretmeni de lisede müdürlük yapamaz (Hammond ve Rotmand, 2011, s. 9). Her yöneticinin haftalık 2 saatten 22 saate kadar derse girme sorumluluğu vardır ve ders saati eğitim tedarikçisi tarafından belirlenir (Minister of Education, 2007, s. 32). Öğretmenlerin ve okul personelinin işe alınmasında okul müdürünün merkezi bir rolü vardır (Minister of Education, 2007, s. 20).

Okul liderlerinden eğitim lideri olmaları, öğretim programını derinlemesine bilmeleri, öğretmenlere rehberlik ve destek sağlamaları beklenmektedir. Yönetim ve

finans görevleri önemli olsa da eğitimsel liderlikleri en önemlisidir. Etkili eğitim lideri öğretmenleri ustaca değerlendirebilir, faydalı dönütler sağlayabilir, profesyonel gelişim için okulun ihtiyaçlarını değerlendirir ve en çok ihtiyaç duyulan eğitim kaynaklarına yönlendirir. Öğrenci ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlar. Finlandiya'da yöneticilerin eğitim liderliği rollerini eksiksiz yapmalarını sağlamak için, yöneticiliğe liderlik potansiyeli gösteren öğretmenler arasından atamalar yapılmaktadır (Hammond ve Rotmand, 2011, s. 9).

Okulların yönetim organları yerel yetkililer tarafından belirlenmektedir. Okul müdürleri, önemli bir role sahiptir, okul yönetimi ve liderlik alanında ekstra çalışmalar yapmış oldukça nitelikli öğretmenlerdir. Yönetim görevleri olduğu gibi pedagojik liderlerdir (Niemi, 2011, s. 27). Ayrıca her okulun öğrenci ve okul ilişkisini güçlendirecek bir öğrenci kurulu vardır (Erginer, 2007, s. 17). Bu kurullar aracılığıyla okulların yönetilmesi daha da kolaylaşmaktadır ve okul müdürleri bu eşgüdümü sağlayan kişilerdir.

4.2.2. Türkiye Temel Eğitim Sisteminin Özellikleri

Türkiye’de ilköğretim için ayrı olarak çıkarılan ilk yasa 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'dur. İlköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunun belirtildiği bu yasa; örgütlenme, ilde ilköğretim görevlileri, ilköğretim okullarının açılma ve kapanma zamanları, kayıt ve kabul işleri, okula devam, okulların arsa işleri ve mali konuları gibi konuları düzenlemektedir (MEB, 2011, s. 28; Yiğittir, 2014, s. 763).

İlköğretimde 2012-2013 öğretim yılında kaldırılan kesintisiz 8 yıllık eğitim uygulaması, 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanun ile 222 sayılı kanunun çeşitli maddelerinde yapılan değişikliklerle, 5 yıl zorunlu olan ilkokul ile 3 yıl isteğe bağlı olan ortaokul eğitimini, kesintisiz ve zorunlu 8 yıla çıkarmıştı (Yiğittir, 2014, s. 763; MEB, 2011, s. 39).

MEB, 1997-1998 öğretim yılından beri uygulanan 8 yıllık kesintisiz temel eğitim uygulamasına son verilen, 4+4+4 olarak isimlendirdiği yeni bir eğitim yapılanmasını başlatmıştır. MEB bu değişikliği yaparken "12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar" adlı bir bilgilendirme metni yayınlamıştır. Bunun dışında yeni

sistemi tanıtan, anlatan kitapçık veya broşürler sunulmamış olması eleştirilebilecek bir noktadır.

Türkiye’de öneri niteliğinde olan şuralardan, 1996 tarihinde düzenlenen 15. Milli Eğitim Şurası, sekiz yıllık zorunlu eğitimin hayata geçirilmesi yönündeki kararıyla 8 yıllık eğitime destek vermişti (MEB, 2011, s. 91). 2010 yılında düzenlenen 18. Milli Eğitim şurasında da yeni düzenlemenin tavsiye edildiği görülmektedir (MEB, 2012, s. 12). Şurada alınan kararlardan, “ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması” başlığı altında yer alan bu kararda, hayata geçirilen uygulamadan farklı olarak; okul öncesi eğitimin de zorunlu olması ve toplamda 13 yıllık zorunlu eğitim süreci tavsiye edilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014a).

Türkiye’de zorunlu eğitimi 12 yıla çıkartan ve 4+4+4 olarak isimlendirilen yeni yapılanma, 6287 sayılı ve 30.3.2013 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile gerçekleşmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, s. 1). 12 yıllık süre üç devreden oluşmaktadır: Birinci devreyi, 1, 2, 3, 4. sınıfları kapsayan, dört yıl süreli ilkokul; ikinci devreyi, 5, 6, 7, 8. sınıfları kapsayan dört yıl süreli ortaokul ve üçüncü devreyi, 9, 10, 11, 12. sınıfları kapsayan yine dört yıl süreli lise eğitimi oluşturmaktadır (MEB, 2012, s. 10). 2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015, s. 1).

OECD ülkelerinde, lise eğitiminin çağ nüfusunun tamamına yaygınlaştırılması ve üniversite öncesi eğitimin süresini uzatarak, genç nüfusun mümkün olduğunca daha uzun süre eğitim alması yönündeki politikalar bu uygulamanın gerekçelerindedir. Ayrıca toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek, öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıklarını dikkate almak, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılmak diğer gerekçeler olarak belirtilmektedir (MEB, 2012). Düzenlemelerin bir amacı da eğitim sistemini demokratikleştirme ve esnekleştirme arzusu olduğu, değişik kademelerde oluşturulacak seçmeli derslerle her kesimin eğitimden beklentileri, sosyal ve kültürel taleplerinin karşılanmaya çalışılmasıdır (MEB, 2012, s. 9).

Gelişmekte olan ülkelerin hedeflerine bakıldığında ortalama eğitim süresini artırmak, çağ nüfusunu lise ve üniversite mezunu yapma hedefleri olduğu görülmektedir. Japonya ve Güney Kore çağ nüfusunun %100'ünü üniversite mezunu yapmaya çalışmaktadır. Ülkemizde ise nüfusun sadece %28'i lise mezunudur (MEB,2012, s. 9).

Türkiye'de son yıllarda alınan önlemlerle okullaşma oranlarında yükselmeler görülmesine rağmen bölgeler arası ciddi farklılıklar olduğu belirtilen "12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar" adlı bilgilendirme metninde; yapılan değişiklik ile Eylül ayı sonu itibarıyla 5 yaşını bitirmiş çocukların ilköğretime başlamasına fırsat verildiği, bu konuda dünyadaki uygulamalarla paralellik sağlandığı açıklanmaktadır (MEB, 2012, s.10). Ancak belirtildiğinden farklı olarak sınırlı sayıda ülkede 5 yaşında ilköğretime başlanmaktadır (Yiğittir, 2014, s. 765). Çünkü bu yaş birçok ülkede okul öncesi eğitim yaşıdır.

İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime gidebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir (MEB Mevzuat, 2014b, m. 11-6a,b). Bu düzenlemenin 60 aydan 69 aya kadar olan çocuklara okul öncesi veya ilkokula başlaması için kolaylık sunduğu ve esneklik getirdiği düşünülebilir.

Sistem zorunlu eğitim kapsamında olan 69, 70 ve 71 aylık çocukların okul öncesi eğitime başlamasını sağlık raporu ile mümkün kılmaktadır. Finlandiya'da Temel eğitim yasası öğrencilerin yasada belirtilen zorunlu eğitim yaşından bir yıl önce psikolog veya doktor raporuyla ilkokula başlamasına imkân tanımaktadır (Basic Education Act, 628/1998, s. 12). Buradan Finlandiya'da da okula başlama yaşında bir esneklik olduğu ancak önceliğin okul öncesine verildiği yorumunu yapmak mümkündür.

4+4+4 eğitim sistemi, hem ilköğretime başlama yaşını erkene çektiği, hem de ilköğretimi kademelendirerek okulların yapısında değişikliğe gidildiği ve

ortaöğretimi zorunlu hale getirdiği için, yatırım ve öğretmen maliyetlerinde artışa yol açabilir, bu durum eğitime ek kaynak aktarımını gerektirecektir (ERG, 2012). Eğitimin altyapısının hazırlıksız yakalandığı bu uygulamanın çocukların okula devam oranına etkisi incelenmelidir (Müderrisoğlu ve diğerleri, 2013, s. 69). Genç nüfusun mümkün olduğunca daha uzun süre eğitim alması amacıyla uygulanmaya başlanan 4+4+4 sistemi ile hedef grup için sürenin garanti altına alınması ile birlikte her öğrenciye eşit ve kaliteli eğitim verilmesi gerekliliği de o derece önemlidir. Zira okula devam etmek, öğrencilerin işgücü piyasasının gerektirdiği becerileri edinmiş olmaları koşuluyla önemli bir etkidir (Dünya Bankası, 2011, s. 1).

Anaokulunda olması gereken çocukların kendilerine göre daha gelişmiş çocuklarla ve gelişim düzeylerine uygun olmayan sınıf ortamlarında bulunmaları sıkıntılar yaratmıştır. Birçok ilkokul birinci sınıf öğretmeni, özellikle 60-66 aylık öğrencilerin bu yaş grubunda sınıf seviyesine uygun gelişimsel olarak hazır olmaması kaynaklı sınıf ve okul içerisinde çeşitli problemler yaşandığını bildirmişlerdir. 66 ayda ilkokula alınan ve 12 yıl zorunlu eğitime tabii tutulan çocukların, bu süreçte temel gereksinimlerinin ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yapılması gerekenler ülkenin önceliğini oluşturmalıdır.

Türkiye eğitim sistemi bu reformlarla, 66 ay (5,5 yaşı) ve üstü çocukları zorunlu eğitim kapsamına alma yolunda bir adım atmış, zorunlu eğitimi ise 8 yıldan 12 yıla çıkarmıştır. Daha erken eğitime başlama ve eğitimde kalınan sürenin uzatılması açısından uygulamanın olumlu olduğu düşünülebilir. Dünya genelindeki uygulamalara bakıldığında, ortalama eğitim süresi 11 - 12 yıl veya daha üzerindedir. Türkiye’de ise yetişkin nüfusun ortalama eğitim süresi 6 - 6,1 yıl civarındadır. Başka bir ifadeyle, gelişmiş dünya ülkeleri ile Türkiye arasında ortalama eğitim süresi açısından yarı yarıya bir fark söz konusudur (MEB, 2012, s. 9).

4+4+4 ile 66 ay ve üstü çocukların zorunlu eğitim kapsamına alınmasının olumlu yanı olduğunu düşünmemizin nedeni Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve yaygınlaştırılamamasına bağlıdır. Ancak yeni yapılanma ile ilkokula başlama yaşının erkene çekilmesi yerine, 18. Milli Eğitim Şurasında da belirtildiği gibi okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilebilseydi, mevcut okul şartlarında ilkokula erken başlanması kaynaklı yaşanan sıkıntılar yaşanmazdı. Aynı

zamanda bu hamle hem bireyin eğitim süresinin uzatılması hem de temel eğitimin kalitesine destek için önemli bir yatırım olurdu. Çünkü temel eğitimde kalitenin önemli bir bileşeni olarak görülen ve Finlandiya’da 6 yaş için % 99 oranlarında ücretsiz olan okul öncesi eğitim, temel eğitimde kalite ve eşitliği isteyen ülkelere öncelikli eğitim politikası olarak önerilmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Finlandiya’da zorunlu eğitim yaşının 7 olması ve Türk çocukların da 7 yaşta zorunlu eğitime katılmasının düşünülmesi, Türkiye’de anaokulunun 6 yaş için zorunlu, ücretsiz olması ve öğrencilere kaliteli eğitim sunulması durumunda savunulabilir.

Türkiye’de uzun yıllar boyunca yaygınlaştırılmaya çalışılan ancak istenilen düzeye bir türlü ulaşamayan okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının, ilkokula başlama yaşına getirilen esnek yapılanmayla bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışıldığı düşünülebilir. Finlandiya’da okul öncesi eğitimdeki 6 yaş, Türkiye’de belli koşullarla zorunlu eğitim kapsamına alınan ilkokul birinci sınıf olarak görülebilir. Okula başlama yaşının erkene alınmasıyla, Fin öğrencilerin üçte birinin birinci sınıfa başlamadan edindikleri okuma becerilerini, Türk çocukların zorunlu eğitim kapsamında ilkokulda edinebilmeleri için fırsat yaratılmış olduğu düşünülebilir. Ancak ilkokullarda sınıf öğrenci sayıları, sınıf düzeni, seviyeye uygun ders programları, kullanılan ders malzemeleri ve öğrencilerin seviyelerine uygun diğer düzenlemelerle erken okula başlama nedenli sorunların aşılarak her çocuğa eşit imkân verilmesi durumunda önemli olarak değerlendirilebilir. Okul öncesinde 4-5 yaş için yeni hedefler belirlenmesi, okul öncesi eğitimde oyun temelli güncel yeterlik ve beceriler geliştirilmesi zorunludur.

“Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler” adlı raporda okul öncesi eğitimin önemi şöyle vurgulanmaktadır: “Erken çocukluk eğitiminin paralı, yüksek öğretimin ücretsiz olduğu ülkeler politikalarını acilen gözden geçirmelidir, önerisi yer almaktadır. Erken çocukluk eğitimi eşitlik için en öncelikli alandır. Bu eğitim seviyesinde herhangi bir ücret alınıyorsa bu ücreti ödemeyecek kadar yoksul olanlar bundan muaf tutulmalıdır” (Dünya Bankası, 2011). Türkiye’de üniversite öğrencilerinden harç alınmaması iyi bir gelişmedir ancak okul öncesindeki durum düşünüldüğünde öncelik sorunu olarak değerlendirilebilir.

Çocuğun gelişiminden geri kalarak büyümesi, normal bir gelişme gösterebilmesini zorlaştırmakta ve bunun için gerekli harcamaları arttırmaktadır (Dünya Bankası, 2011). Erken dönemde yapılan yatırımlardan en fazla risk altındaki, örneğin gelir düzeyleri ve ebeveynlerinin eğitim seviyeleri düşük olan ailelerin çocukları faydalanır. Türkiye’de kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarında ailelerden 20 TL ile 200 TL arasında değişen miktarda alınan katkı payının mali yükü gelir düzeyi düşük aileler için fazla olabilmektedir. Oysaki okul öncesi eğitime en çok gereksinim duyan çocuklar bu ailelerin çocuklarıdır. Bu durum okul öncesine katılımında önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir (AÇEV ve ERG, 2013, ss. 5,6). Finlandiya’da olduğu gibi gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarından ücret alınmaması politikası, özellikle geri kalmış illerden başlanarak hızla yaygınlaştırılmalıdır.

Yeni düzenlemelerle normal ortaokullar yanında imam hatip ortaokulları da açılmıştır. Ortaokul ve liselerde Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Kur’an-ı Kerim dersine kız öğrencilerin isterlerse başörtülü olarak katılabilmeleri sağlanmıştır (MEB, 2012, s. 29). Her kademe sonunda diploma verilmeyecek, 12 yıl sonunda diploma verilecektir.

Erken eğitime başlama ve uzun süreli eğitim görme fırsat eşitliği sağlamada önemli görülse de imam hatip ortaokullarının yeniden açılması ve 5. sınıftan başlaması dezavantajlı çocuklar aleyhine işleyebilir. Dezavantajlı çocuklar için erken yaşta imam hatip ortaokullarına başlama, erken yaşta mesleki tercihlerini etkileyebilir. Bu yönüyle, eğitimin kuşaklar arası sınıfsal geçişlilik sağlama rolü de yeterince işlemeyebilir.

Aşağıda açıklandığı gibi, haftalık ders dağılım çizelgeleri incelendiğinde, normal ortaokullarda okutulan zorunlu derslerin aynılarının imam hatip ortaokullarında da okutulduğu görülmektedir; bu nedenle alınan zorunlu temel dersler anlamında bu okullar arasında akademik olarak bir fark olmaması beklenir. İmam hatip ortaokullarında farklı olarak zorunlu 6-7 saat alan ağırlıklı dersler de yer almaktadır.

MEB tarafından, 4. sınıftan sonra mesleki bir yönlendirmenin olmayacağı zira bunun ne pedagoji bilimi ne de dünyadaki gelişmelerle bağdaşmayacağı ve dünyada mesleki eğitimin gittikçe yüksek öğretim düzeyine çekildiği (MEB, 2012, s. 20) belirtilirken imam hatip ortaokullarının; okul adından başlayarak, normal ortaokullardan farklı olarak 6-7 saat zorunlu alan derslerinin de verilmesiyle çocuklarda mesleki yönlendirmeye neden olabileceği düşünülmektedir. Küçük yaşta okul adından başlayarak mesleki bir algı oluşturmamak adına bu okullarda bir isim değişikliğine gidilebilir. Finlandiya’da lise seviyesinden daha önce mesleki bir yönlendirmeye neden olabilecek ortaokul türüne rastlanmamıştır.

Normal ortaokullarda yer alan Türkçe, matematik, fen bilimleri sosyal bilgiler, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve spor, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri ve yazılım, rehberlik ve kariyer planlama gibi tüm zorunlu dersler imam hatip ortaokullarının da haftalık ders dağılım çizelgelerinde yer almaktadır. Ortak zorunlu derslerin ders saatleri beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dışında aynıdır. Zorunlu ders saatleri normal ortaokullarda 29 iken imam hatip ortaokullarında 34, son sınıflarında 35 saattir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, t.y.). Aradaki 6-7 saat alan ağırlıklı dersleri içermektedir. Seçmeli ders saatlerinde farklılık oluşturularak (normal okullarda 6 saat, diğerinde 2 saat) okullar arasında toplamda ders saatlerindeki fark eşitlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de değerlendirme yerine denetim anlayışı daha yaygındır. Bunun toplumda eksik olan güven sorununa dayandığı söylenebilir. Yeni yapılanmalarla denetim sisteminde değişikliklere gidilmektedir. 2014 yılında çıkarılan yönetmelikle denetmenler için önceden kullanılan "il eğitim denetmeni" unvanı yerine "maarif müfettişi" kullanılmıştır. Bu yönetmeliğe göre, maarif müfettişleri kurum/okulları her yıl değil periyodik olarak üç yılda bir denetleyecektir (MEB Mevzuat, 2014b, m.70-11).

Türkiye’de eğitim MEB tarafından finanse edilmektedir. Bu finansmanın büyük bir kısmı maaş ve ücretlere bir kısmı da yatırımlara tahsis edilmektedir. Temel eğitim kurumlarına finansal katkı genelde elektrik, su, ısınma ihtiyaçları ve ders kitaplarının karşılanması şeklindedir. Ortaöğretimde bazı okullara sınırlı bir bütçe

sağlanmaktadır. Türkiye’de Finlandiya’da olduğu gibi devlet tarafından okullara öğrenci başına bir ödenek ayrılmamıştır. Belediyelerin eğitim kurumlarına katkısı yasal bir zorunluluk içermemektedir; ancak bazı belediyeler buldukları bölge okullarına sınırlı destekler sunmaktadır. Finlandiya’da görülen belediyelerin eğitimle ilgili yönetim ve denetim yetkileri Türkiye’deki belediyelerde bulunmamaktadır. Finansmanın bir bölümünün sağlanmasında yerel yönetimlerin katkısı Finlandiya eğitiminde, sisteme katılım ve dinamizm açısından önemli bir faktör olabilir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 45. maddesinin 3. fıkrasında; “Temel eğitim, bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” ifadesi yer almaktadır. Ancak pratikte ücretsiz verilen ders kitabı dışında; veliler tarafından alınan okul formaları, kırtasiye malzemeleri, gezi ve çeşitli zamanlarda istenebilen etkinlik ücretleri, okul yemek ücreti, taşıma ücreti, okulların okul aile birliğine beklediği destek ve özel dersler de düşünüldüğünde temel eğitimin tamamen ücretsiz olmadığı bilinmektedir. Türkiye’deki aileler çocuklarının eğitimi için, ortalama bir Fin aileye göre, gelirleriyle kıyaslandığında, çok daha fazla para harcamaktadırlar. Bu harcamanın GSYİH içindeki oranı, Türkiye’de % 1,6 iken, Finlandiya’da % 0,1’dir. Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim okullarının yüzde 95’inin, devlete bağlı ve ücretsiz olmasına rağmen, bu harcamanın yaklaşık üçte ikisi ilk ve orta öğretime gitmektedir (Dünya Bankası, 2011, s. 25).

12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçişle birlikte izleyen öğretim yıllarında kademeli olarak öğretim programlarında uyarlamalar ve buna bağlı olarak da ders kitaplarında bazı değişiklikler yapılmasının gündeme gelebileceği “12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar” adlı 4+4+4 bilgilendirme kitapçığında belirtilmiştir (MEB, 2012, s. 22).

İlköğretimin gelişimi bağlamında, ilköğretimin süresiyle de bağlantılı olarak, ilköğretim programlarında değişiklikler olmuştur. 1968 İlkokul Programı, en uzun süre uygulanmış olan programdır. 1997 yılında ilköğretimin zorunlu 8 yıla çıkarılması ile ilköğretim programlarında ve ders kitaplarında değişiklikler yapılmıştır. Programlarla ilgili bir başka değişiklik 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu değişiklik, ilköğretimi 8 yıllık bütünlük içinde ele almıştır (MEB,2011, s. 91). 2005 yılına kadar olan ilköğretim programları ezberci eğitime dayalı davranışçı

yaklaşım odaklı iken, 2005 ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak oluşturulmuştur. Türk eğitim sisteminde 2005 programlarıyla okullarda yapılandırmacı yaklaşım temelli uygulamaların yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Ancak aradan geçen onca yıla rağmen yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamadığı gözlemlenmekte ve bilinmektedir.

Finlandiya'da eğitim çalışmaları 1990'lı yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla zenginleştirilmiş ve yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak 1994 programı uygulanmaya başlanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi o yıllarda akademisyenler tarafından yapılan çalışmalar okullarda görevli öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Türkiye'de ilgili literatüre bakıldığında; akademisyenler tarafından yapılandırmacı yaklaşımla ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak Finlandiya'da olduğu gibi bu çalışmaların okullarda görev yapan öğretmenlerle paylaşılması sık görülen bir durum değildir. Türkiye'de akademisyenlerin yaptığı araştırma ve makaleler genellikle kendileri gibi akademisyen gruplar arasında okunmaktadır. Ancak yüksek lisans, doktora yapan ya da kendisini geliştirmek isteyen öğretmenler bilimsel araştırma ve makaleleri takip etmektedirler. Üniversiteler ile diğer okullar arasında süregelen kopukluğun günümüzde hala devam ettiğini söylemek mümkündür. Finlandiya'da olduğu gibi akademisyenler yaptığı çalışmaları okullara göndererek, öğretmenlerin eğitimle ilgili bilimsel araştırmalardan faydalanmalarını sağladıklarında, böyle bir etkileşimin, ülkemizde bilimsel çalışmaların pratiğe aktarılması ve yaygınlaştırılması adına faydalı olacağı açıkça bellidir.

Türkiye'de genelde özel okulların, üniversitede görevli akademisyenlerle çeşitli projeler gerçekleştirerek öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlamaya çalıştıkları bilinmektedir. Elbette kamu okulları için bu türde sınırlı uygulamalar da vardır. Bu bağlamda çeşitli üniversitelerle MEB işbirliğinde Dünya Bankası, AB veya yerel kurumların fonlarıyla öğretmenlere yenilikçi yöntem ve metotlar hakkında eğitimler verilmektedir.

Lise giriş sınavları gibi bir üst kuruma girişi belirleyen sınavlar, öğrencilerin erken takibini içermekte ve sistemi ağırlıklı olarak özel derslere bağımlı kılmaktadır. Yüksek kalitede eğitime erişim, sosyoekonomik statü ile ilişkili olduğu için, bu

sınavların çevresinde varolan yapısal düzenlemeyi değiştirmek, ÷lkedeki eğitim fırsatlarının arttırılması yönünde önemli bir adım olacaktır. Üzerinde düşün÷lecek seçeneklerden biri, bu sınavların kaldırılması olabilir. Lise giriş sınavları, öğrencileri ÷lkedeki en başarılı devlet liselerine girme fırsatını arttırmak amacıyla özel ders almak zorunda bırakmaktadır. Orta öğretime yüksek rekabetin olduğu sınavlarla girilen eğitim sistemlerinde, yüksek kalitede eğitim sunan okul sayısının az olması, bir ÷lkenin ortalama eğitim performansında düşüşe neden olduğu gibi, eğitimde eşitsizliği de arttırmaktadır (Dünya Bankası, 2011, s. 7).

Türkiye temel eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi kalabalık sınıflar ve ikili öğretim uygulamasıdır. Özellikle büyük şehirlerde kırsal alanlardan yapılan göçler ve hızla artan nüfus yüzünden dersler kalabalık sınıflarda yapılmaktadır (Sadıgov, 2009, s. 206). Bunun en çarpıcı örneği nüfus yoğunluğunun fazla olduğu İstanbul'un Fatih bölgesinde gözlemlenmiştir. Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre, derslik başına 45 öğrenci düşmektedir. Bu oran İstanbul için 37 iken Türkiye genelinde 29 dur (Milli Eğitim İstatistikleri, 2015). Finlandiya'da okullarda derslik başına 19 öğrenci düşmekte (OECD, 2012, s. 450) ve okullar normal öğretim yapmaktadır. Bunda nüfusun az olması ve ÷lke yüzölçümünün geniş olması belirleyicidir.

İkili öğretim, aynı okulda ayrı öğrenci gruplarıyla sabah ve öğleden sonra öğretim yapılması durumudur. Bu durum bazı okullarda sabah derslere çok erken başlanmasına ve derslerin akşam geç saatlere kadar sürmesine yol açmakta; öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini yorgun ve yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. 2013 Faaliyet Raporu gibi üst politika belgelerinde ikili öğretim oranlarının azaltılmasına çalışılacağına yer verilmesi, bu sorunun farkında olunduğunun göstergesidir. 2011-2012 öğretim yılında ilkokullarda %25 ve ortaokullarda %32 olan ikili öğretim yapılan okullarla, oranının 2012-2013 öğretim yılında ilkokullarda %23'e ve ortaokullarda %29'a gerilemesi (ERG, 2013, s. 65) olumlu bir gelişmedir.

Türkiye'de şehirlerde gör÷len öğrenci sayısının fazla olması, sınırlı alanlara yapılan okul binaları ikili öğretimi de beraberinde getirmektedir. İkili öğretimde kısa teneffüsler nedeniyle öğrencinin teneffüste arkadaşlarıyla vakit geçiremeyip, oyun oynayamaması ve deşarj olamaması, okul kantininde sırada beklerken yiyeceğini ya

da ieeğini alamadan ders ziline alması sonucu yarım kalmış bu ihtiyaçlarla tekrar derse başlanması öğrencilerin derse karşı motivasyonunu etkilemektedir. Bu nedenle eğitimde ikili đretim uygulamasının yeni okul binalarının yapılarak kaldırılmasının önemli bir öncelik olduğu dűřünülmektedir. Bu noktada 2012-2013 đretim yılında ikili đretim yapılan temel eğitim okullarındaki oranın %23'e gerilemesi sevindiricidir.

Türkiye'de yatılı ve taşımalı okullar dışında devlet okullarında öğrencilere ücretsiz okul yemeği verilmemektedir. Bazı okullarda belli bir ücret karşılığı yemek dağıtılmaktadır. Ancak ğrenciler, çoğunlukla okullarda bulunan okul kantinleri aracılığıyla yiyecek ihtiyaçlarını gidermektedir. Okul kantinlerinin hijyen, kantin gevlilerinin eğitimi ve öğrencilere karşı tutumu, satılan gıdalar açısından başlı başına bir araştırma konusu olduğu söylenbilir. MEB okul kantinleri yönetmeliği ile kantinlere bir takım standartlar getirilmekle birlikte okul kantinlerinde satılan fastfood tarzı hazır gıdalar sıcak yemeklerin yerini almıştır.

Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de temel eğitim okullarında öğrencilere sağlıklı okul yemeklerinin ücretsiz sunulması arzu edilen bir durumdur. Bu durum öğrencinin sağlıklı beslenmesini sağlarken; aynı zamanda ailenin iş yaşamını kolaylaştırarak ve beslenme giderlerini azaltarak aile bütçesine katkı sağlayacaktır. Dezavantajlı aile çocuklarının beslenme sorunlarının okul yemekleri yoluyla özölmesi fırsat ve imkân eşitliği sağlaması adına da önemlidir.

Kendi içerisinde birçok sorunu barındırdığı bilinen okul ğrenci taşımacılığı Türkiye'de özellikle büyük şehirlerde temel eğitimde olduğu gibi diğer kademe eğitim kurumlarında da oldukça yaygındır. Öğrencilerin kamuya açık karayolunda sürücüsü dâhil en az 9 oturma yeri olan yolcu taşımaya mahsus taşıtlarla evden okula, okuldan eve getirilip gtürölmesini sağlayan taşıma sistemi yönetmelikte de belirtildiği gibi ücretlidir (Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği, 2007, m.3/đ). Türkiye'den farklı olarak Finlandiya'nın kendine özgü yapısında çocukların okula gelmesi ailelerin ve belediyelerin sorumluluğundadır. Öğrencileri aileleri bırakabileceği gibi, kendileri yürüyerek, bisikletle ya da toplu taşıma araçlarıyla gelirler (Saaranketo, 2013). Finlandiya bölümünde de belirtildiği gibi ülkemizden farklı olarak Finlandiya'da, okul öncesi ve temel eğitimde 1. ve 2. sınıflar için evi

okula 3 km, büyük sınıflar için 5 km'den uzak olan öğrenciler için öğrencinin ücretsiz ulaşımı sağlanmaktadır.

OECD 2009 verilerine göre ilköğretimde öğrenci başına yıllık eğitim masrafı toplamı Türkiye'de 1862 Dolar iken Finlandiya'da 5899 Dolar ve OECD ortalaması ise 6437 Dolar olarak belirtilmiştir (Dünya Bankası, 2011, s. 59). Bu fark oldukça büyüktür ve iki ülke arasındaki temel eğitimde kalite farkında bir etken olabileceği düşünülse de Finlandiya'daki eğitim masrafının OECD ortalamasının altında kalması başka önemli belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Finlandiya genel olarak eğitime Türkiye'den çok daha fazla para harcamaktadır; ancak daha öncede belirtildiği gibi Türkiye'de ailelerin gelirleri içinden eğitime ayırdıkları pay daha fazladır. Bu durum Türkiye'de düşük gelirli aileleri zor durumda bırakabilmektedir.

OECD ülkelerinde 2008 yılı itibariyle milli gelirine oranla eğitime en fazla pay ayıran ülkeler sırasıyla Danimarka, İzlanda, İsveç, Norveç, Belçika ve Finlandiya'dır. Finlandiya OECD ülkeleri içerisinde 2008 yılı itibariyle milli gelirine oranla eğitime en fazla pay ayıran 6. ülkedir. Finlandiya'da milli gelirine oranla eğitime ayrılan pay % 6,1 iken aynı yıl Türkiye'de eğitime ayrılan pay milli gelirine oranla %3,1'dir. Eğitime ayırdığı pay oranıyla 28 OECD ülkesi arasında Türkiye 28. sıradadır (Süngü, 2012, s. 26). 2011 yılına bakıldığında ise Türkiye'nin milli gelirine oranla eğitime ayırdığı payın %4 (OECD, 2014a) olduğu, Finlandiya'nın ise %6 olduğu görülmektedir. OECD ortalaması %6'dır (OECD, 2014b). Bu durumda Türkiye'nin eğitime ayırdığı pay yıllar içerisinde artmış olmasına rağmen hala OECD ortalamasının altındadır.

Türkiye'de ilköğretim kurumlarında ders yılı süresi iki dönem halinde 180 iş gününden az olamaz. İlkokullarda öğretim süresi toplam 720 saattir; Finlandiya'da ise 673 saattir.

Finlandiya'da okul müdürlerinin öğretmenlik sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik yüksek lisans derecesi gerektirdiği için okul müdürleri yüksek lisans derecesine sahiptir. Bununla birlikte liderlik yeterlikleri kazandırmak amacıyla eğitim bakanlığı tarafından onaylanan, üniversiteler ve çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen 12-25 AKTS kredili sertifika programları mevcuttur. Eğitim liderliği doktora programları da vardır. Türkiye'de direk okul müdürlüğü

uygulamaları ile ilgili olmasa da üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır.

Türkiye'de okul müdürlerinin seçim sürecinin iki aşamalı olduğu ilgili yönetmelik incelendiğinde görülmektedir. İlk aşama, eğitim kurumu müdürlüğünde ilk defa veya yeniden görevlendirilmek üzere başvuran adaylardan sözlü sınava alınacakları il milli eğitim müdürlüğünce oluşturulan değerlendirme komisyonunun, eğitim kurumu müdürlüğüne "İlk Defa ve Yeniden Görevlendirileceklere İlişkin Değerlendirme Formu" üzerinden belirlemesinden oluşan süreçtir. İkinci aşamada değerlendirme komisyonu tarafından seçilen adaylara uygulanacak olan sözlü sınav yer almaktadır. Bu aşamada sözlü sınav komisyonu tarafından yapılan sözlü sınavda başarılı olmak gerekmektedir. Sınav komisyonu, il millî eğitim müdürünün görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya bir ilçe millî eğitim müdürünün başkanlığında, il milli eğitim müdürünce il millî eğitim müdürlüğünden belirlenen bir şube müdürü ile farklı ilçe millî eğitim müdürlüklerinden belirlenen üç şube müdüründen oluşmaktadır.

Müdürlükte dört yıllık görev süresini dolduranlar ile görev yaptıkları eğitim kurumunda sekiz yıllık görev süresini dolduran müdürler, yani görev sürelerinin uzatılmasını isteyen müdürler için süreç daha farklıdır. Değerlendirme, "Görev Süreleri Uzatılacak Eğitim Kurumu Müdürleri Değerlendirme Formu" üzerinden yapılır. Değerlendirme, ilçe milli eğitim müdürü, insan kaynaklarından sorumlu ilçe milli eğitim şube müdürü, okuldan sorumlu ilçe milli eğitim şube müdürü, okulda bulunan en kıdemli ve kıdemi en az iki öğretmenin ve öğretmenler kurulunda belirlenen iki öğretmenin değerlendirmesi yanında okul aile birliği başkan ve başkan yardımcısı ayrıca öğrenci meclis başkanının da verdiği puanların toplamından oluşur (MEB Mevzuat, 2014c).

Türkiye'de okul müdürü seçiminde mülakat ve çoklu paydaş görüşleri gibi uygulamalara yer verildiği görülmektedir, özellikle öğrenci, öğretmen ve veli temsilcilerinin de bu sürece dâhil olmaları olumlu bir gelişmedir. Okul yöneticilerinin seçiminde ve görev değişikliklerinde doğrudan etkilenen kişilerin karar süreçlerinde etkili olması eğitimde demokrasi açısından istenen bir durumdur.

4.2.3. Finlandiya’da Okul Uygulamaları

Çalışmanın bu kısmında, Finlandiya’da geleneksel okul yaşamıyla ilgili daha somut bilgi vermesi adına bazı devlet okullarının özellikleri ve uygulamalarına yer verilecektir. Bu başlık altındaki okullarla ilgili verilen bilgilerin bir kısmı AB destekli projelerle Finlandiya'ya yapılan ziyaretlerdeki gözlem ve görüşmelere dayanırken bir kısmı literatür taraması sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, Tampere’de bulunan Nokia Kankaantaan İlkokulu ve Tampere Uluslararası Okulu (Finnish International School of Tampere), Jyväskylä’da bulunan Nisulanmaen Okulu (Nisulanmäen koulu), Jyväskylä Uygulama Okulu (Jyväskylän Normaalikoulu), Vihtavuori Okulu (Vihtavuoren koulu) ve Seinjoki’de bulunan Kivistön Okulu ziyaret edilen okullardır. Çeşitli kaynaklardan faydalanılarak anlatılan okullar ise Helsinki’de bulunan Strömberg İlkokulu (Strömbergin ala-asteen koulu), Viikki Uygulama Okulu (Viikin Normaalikoulu), ve Joensuu şehrinde bulunan Joensuu Uygulama Okulu’dur (Joensuun Normaalikoulu).

Ziyaret edilen okullarda yapılan gözlemlere ve kaynaklara dayanarak okullarla ilgili tespit edilen bazı ortak özellikler şunlardır:

- 1) Birçok dersin/branşın kendine ait özel atölye ve dersliği bulunmaktadır.
- 2) Derslik ve atölyeler araç-gereç yönünden oldukça donanımlıdır.
- 3) Okullarda donanımlı ve aktif kullanılan kütüphaneler vardır.
- 4) Çoğunlukla kütüphanelerde kütüphane görevlisi mevcuttur.
- 5) Öğrenci üniforması yoktur; öğrenciler serbest kıyafetle okula gelmektedir.
- 6) Okullarda revir ve hemşire vardır.
- 7) Okulların tamamında sosyal refah ekipleri bulunmaktadır. Ancak bu ekiplerin tamamında hemşire, özel eğitim öğretmeni ve sınıf asistanı bulunurken ekiplerde %80’in üzerinde tam gün veya belirli günlerde çalışan, sosyal hizmet uzmanı, rehber öğretmen ve psikolog da bulunmaktadır.

- 8) Genelde okul bahçeleri ve oyun alanları oldukça geniştir.
- 9) Öğrencilere temiz yemekhane ortamında, sağlıklı ve ücretsiz öğlen yemeği verilmektedir.
- 10) Okul içi ve okul dışı paydaşlarla işbirlikleri oldukça güçlüdür.

Finlandiya'da kapsamlı okulların yapılanmasında, 1-9. sınıf bir arada kapsamlı okullar şeklinde olabileceği gibi; 1-6. sınıflar için ayrı, 7-9. sınıflar için ayrı yapılanmış kapsamlı okullar olduğu da görülmektedir. İleride daha ayrıntılı olarak belirteceğimiz üzere, Finlandiya'da üniversite bünyelerinde bulunan uygulama okulları ise 1-12. sınıfları barındıran kampüs okullar olabilmektedir. Strömberg, Kankaantan ve Seinajoki Kivistön (Kivistön koulu) okulları ilk kademe (1-6) kapsamlı okullardır. Nisulanmaen, Vihtavuori Okulları ve Jouensuu Uygulama Okulu 1-9 kapsamlı okullardır. Çalışmada yer verilen Jyvaskyla Uygulama Okulu, Helsinki de bulunan Viikki Uygulama Okulu kampüs okullardır.

Strömberg İlkokulu, Helsinki'de çok geniş bir sosyal yelpazeye yayılmış aileleri barındırmaktadır: Zengin ailelerin yanı sıra, düşük gelirli aileler ve sosyal yardım konutlarında yaşayan yoksul aileler bulunmaktadır. Üstelik Helsinki'nin diğer bölgelerine göre daha fazla göçmen yaşamaktadır.

Kuzey ülkelerinin tipik mimari anlayışını taşıyan okulun iç mekânları aydınlık ve ferahdır. Kullanılan malzemeler dayanıklıdır ve soğuğa inat sıcak renkler kullanılmıştır (Korpela, t.y, s. 5). Genel dersliklerin haricinde okulda, "işyeri" olarak adlandırılan ve öğrencilerin karışık yaş grupları ile birlikte çalıştıkları çok sayıda atölyeler bulunmaktadır. Öğrenciler günün yarısını sınıflarından daha çok bu atölyelerde geçirmektedirler (Jetsonen ve Johansson, 2011, s. 30). Öğrenciler birlikte çalışarak dergi çıkartmakta, el sanatlarıyla ilgilenmekte, müzik, drama, fen bilimleri ve çevresel aktivitelere katılabilmektedirler. Gruplar dönüşümlü olarak atölyelerde uygulamalı eğitim alarak, derslerde öğrendiklerini kendileri uygulayarak daha da pekiştirmektedir. Örneğin, gruplardan her biri dergi atölyesinde bir hafta kendi gruplarının dergisi üzerinde çalışabilmektedir. Bunlara ilaveten spor salonu ve kütüphane mevcuttur. Okulun özel olanakları arasında küçük kış bahçesi, çocukların

üzerinde oturup rahatlıkla kitap okuyabilecekleri kanepeler, satranç ve benzeri oyunlar oynayabilecekleri masalar dikkat çekicidir (Korpela, t.y, s. 5).

Okul programı öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları aktivitelerle örtüşecek şekilde tasarlanmıştır. Çocuklar dönüşümlü olarak, okuldaki bitkilerin bakımı, kütüphanedeki işler, atık kâğıtların toplanması, geri dönüşüm, bahçe ve akvaryum işleri, mutfak yardımı, çevre atölyesinde bulunan hayvanların bakımı gibi gündelik işleri yapmaktadır. Bu görevler sırasında öğrencilere öğretmenleri yerine okulda çalışan temizlik ve mutfak personeli, hemşire, okul sekreteri ve okula gelen ebeveynler gibi yetişkinler destek vermektedir. Bu şekilde çocukların eğitim sorumluluğu herkes tarafından paylaşılmaktadır. Ebeveynlerin tecrübelerinden atölye ve akşam sınıflarında faydalanılmaktadır. Strömberg Okulu'nda derslerin süresi 90 dakikadır, hava şartlarına bakılmaksızın öğrenciler 30 dakika bahçede teneffüs yapmaktadırlar (Korpela, t.y., ss. 4-9).

Ziyaret edilen okullardan Nokia Kankaantaan İlkokulu Tampare'nin Nokia şehrinde bulunmaktadır. Diğer okullarda olduğu gibi okulun koridor ve duvar kenarlarının öğrenci ayakkabı ve botlarıyla dolu olduğu gözlemlenmiştir. Finlandiya'da öğrenciler ayakkabılarını sınıfın dışında çıkarıp çorap, terlik ya da sınıf ayakkabılarıyla derse girmektedirler. Geleneksel olduğu söylenen bu durumun nedeni çocukların evlerinde olduğu gibi rahat bir şekilde hareket etmelerini, oturmalarını ve sınıfın temiz olmasını sağlamaktır. Her sınıfta çocukların ellerini yıkayabilmeleri için lavabolar mevcuttur. Çocuklar yaptıkları etkinlik bitiminde, yemeğe giderken, gerek duyuldukça ellerini yıkamaktadırlar.

Strömberg Okulu'na benzer şekilde bu okulda da farklı beceri alanları doğrultusunda düzenlenmiş ve dönüşümlü olarak kullanılan dikiş, eliş, müzik atölyeleri mevcuttur. Bu atölyelerde öğrencilerin kullanabileceği bol miktarda araç ve malzeme mevcuttur ve bu malzemeler eğitim tedarikçiliğini üstlenmiş olan belediyeler tarafından temin edilmektedir. Tüm Fin okullarında olduğu gibi öğrencilerin öğretmenlerine isimleriyle hitap edebildiklerini, farklı bir kültürel olgu ve samimi bir iletişim biçimi olduğu gözlemlenmiştir.

Okulda ikinci sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede sınıfta kullandıkları yöntemler üzerine konuşulduğunda, öğrenciyi aktif kılacak birçok yöntem

uyguladıklarını belirtmiştir. Ders etkinliklerini planlarken öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğunu ve iyi bir ders planının öğrenmede önemli olduğunu önemle vurgulamıştır. Sınıflarda öğrenci dosya ve portfolyolarının oldukça zengin ve renkli olduğu görülmüştür.

İkinci sınıf ziyaretinde sınıfta iki öğretmen bulunması ilgi çekiciydi. Öğretmenlerden birisi sınıf öğretmeni diğeri sınıf asistanıydı. Ziyaret edilen diğer okullarda da sınıflarda sınıf asistanları olduğu görülmüştür. Bu asistanlar sınıf öğretmenleriyle birlikte özellikle ilk kademelerde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olmak, normal ders akışında onlara destek olmak amacıyla görevlendirilmektedirler. Bununla birlikte yarı zamanlı özel eğitim sınıfları vardır. Özel eğitim sınıfları genelde küçük sevimli özenle döşenmiş sınıflardır. Bu sınıflarda özel eğitim öğretmenleri her bir öğrenci için haftada iki üç saat özel eğitim dersleri yapmaktadırlar. Okuma veya yazma güçlüğü çeken, matematikte dört işlemden birisini yapamayan, bir derste veya bir konuda bir şekilde geride kalmış öğrencilerin bu eksiklerini tamamlamaya çalışmak yarı zamanlı özel eğitim uygulamasının amaçlarından. Özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında güçlü bir işbirliği olduğu görülür. Okulun büyüklüğüne bağlı olarak özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeni sayısının belirlendiği anlaşılmaktadır. Ziyaret edilen okullarda bu sayı 2 ila 4 arasında değişmektedir (7-13 Ekim 2012 tarihli Finlandiya ziyareti).

Eğitim sürecinde sık sık çeşitli yerlere ücretsiz ziyaret ve geziler düzenlenmekte, doğa yürüyüşleri ve dışarı aktiviteleri yapılmaktadır. Bu çalışmalar öğrenmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ders saatleri 45 dakika ve teneffüsler 15 dakikadır. Finlandiya'nın tüm okullarında olduğu gibi Kankaantaan İlkokulu'nda da ücretsiz yemek verilmektedir. Bu yemeklerde öğrencilerin dengeli beslenmesini sağlayacak yemeklere ağırlık verilmektedir. Aslında okul yemeklerinin çocukları uyanık ve zinde tutmak, sağlıklı yeme alışkanlıklarını teşvik etmek, doğru sofrada adabı ve görgü kurallarını öğretmek gibi birçok işlevi vardır (Jetsonen ve Johansson, 2011).

Tampare Uluslararası Okulu adından da anlaşılacağı gibi özel bir okuldur. Ancak Finlandiya'da devlet, diğer okullara gönderdiği ödeneği özel okullara da göndermektedir. Eğitim ortamları arasında fark olmadığı yapılan ziyaretlerde

anlaşlmıştır. Okulda 7. sınıfların öğrencilerinden bir grubun müzik dersinde verdiği konser oldukça etkileyiciydi. İki kız öğrencinin söylediği şarkıya, değişik müzik enstrümanlarını çalan öğrenciler eşlik ettiler.

Araştırmacı, birinci sınıfların dersine girdiğinde; derste sınıf asistanı ve öğretmen birlikteydi. Fince dersinde İngilizce ve Fince kitaplar sıralarının üzerinde açıktı. Öğretmen öğrencilere sorular soruyordu. Çocukların yılın Ocak ayında hem İngilizce hem Fince okuyabildikleri görüldü. Bu noktada birinci sınıf öğretmeni, öğrencilerin anaokulundan okumaya hazır olarak geldiklerini vurgulamıştır. Yine aynı okulda el işi atölyesinde bir grup öğrencinin çalışmaları izlendi. Öğrenci sayısı fazlaysa derslerde ve atölye çalışmalarında iki grup oluşturarak dönüşümlü planlama yaptıkları görüldü. El işi atölyesinde herkesin kendisine ait bir kutusu vardı, bu kutuda örgüleri, boncukları, ipleri, düğmeleri vb. malzemeler ve yarım kalmış işleri bulunmaktaydı (19 Ocak 2012 tarihli okul ziyareti).

Ziyaret edilen diğer okullarda olduğu gibi okul bahçesinde öğrencilerin oynayabilecekleri oyun alanları ve çeşitli ahşaptan oyun aletleri yer almaktadır. Öğrenciler tenffüslerde arkadaşlarıyla oynayarak deşarj olmaktadırlar. Kışın havanın çok soğuk olduğu karlı günlerde bile zilin çalmasıyla sınıfın dışında asılı olan kaban ya da kar tulumlarını ve yine sınıfın dışında kapının yanında sıralanmış olan kar ayakkabılarını giyerek, hokey sopalarını da alarak oynamak için dışarıya çıkmaktadırlar.

Ziyaret edilen okullardan bir diğeri Jyvaskyla kentinin Muurama, kasabasında bulunan Nisulanmaen Okulu'dur. Ziyaretler esnasında Okul Müdürü Minna Kalakari okulla ilgili genel bilgiler vermiştir; 9. sınıf öğrencileri okulun bütün bölümlerini gezmek için rehberlik etmişlerdir. Ev ekonomisi ve metal işleri atölyeleri olağan üstü donanımlıydı. Bir meslek okulunu aratmayacak donanıma sahip olan metal işleri atölyesinde 7. sınıf öğrencilerinin, Finlandiya'da meşhur olan Fin saunasında kullanılan su atma kepçesi yaptıkları görülmüştür. Ev ekonomisi atölyesi bir evin mutfağı gibi donatılmıştır. Öğrenciler burada Fin ve dünya mutfağından çeşitli yemekler yapmayı, mutfakta ve evin diğer bölümlerinde kullanılan araç gereç ve malzemelerin kullanım şekillerini, faydalı zararlı yanlarını öğrenmektedirler (29.10.2013 tarihli okul ziyareti).

Yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı atölyeler, öğrencilere günlük hayatta kullandıkları ürünleri kendilerinin üretebilmesi, kendilerine yetebilme fırsatı vermesi ve onlara beceri kazandırması adına oldukça önemlidir. Aynı zamanda öğrenciler için öğrenmeyi keyifli hale getirmektedir.

Ziyaretler sırasında Jyvaskyla şehrinin merkezinde bulunan Jyvaskyla Üniversitesi'nin uygulama okulunu incelenmiştir. Finlandiya'da birçok okulda olduğu gibi bu okulda da müzik, resim atölyesi ve kütüphane mevcuttur. Kütüphane dışarıdan içerisi görünecek şekilde her tarafı camlarla kaplı olarak tasarlanmıştır. İçeride koltuklara uzanmış kitap okuyan öğrenciler görülebilmektedir. Rahat, sıcak, oldukça renkli, güzel bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Bu okulda da diğer uygulama okullarında olduğu gibi interaktif tahtalar bulunmaktadır. Öğretmenler için sınıfların arkasında özel odaların yer alması ilgi çekicidir.

Okulda, danışman (mentor) öğretmen Mari Kalaja'nın Fin eğitim sistemi ve okulun tanıtımı ile ilgili seminer vermiştir. Seminerde Mari Kalaja okulda gelişmiş bir işbirliği olduğunu şöyle belirtmektedir. "İşbirliği zorunlu ve faydalıdır. Öğretmenler arasında işbirliği ve iletişim oldukça gelişmiştir. Aynı zamanda aile, üniversiteler, diğer okullarla, çevredeki diğer kurumlarla işbirliği halinde çalışılmaktadır. Öğretmenlerin haftalık zaman çizelgesini, ders aktivitelerini birlikte hazırlamaları işbirliğinin bir göstergesidir." (Seminer notları, 31 Ekim 2013):

Fin okullarında sınıfların aktif ve farklı uygulamalar için kullanıma uygun döşeli zemin, genelde tek kişilik sıralar, renkli ve bol malzeme, çocukların yaptıkları ürünlerle dolu sınıf duvarları olduğu görülmektedir. Bu okulda da müzik atölyesinde piyano, keman, bateri, gitar, yan flüt gibi birçok müzik aletinin olduğu ve derslerde kullanıldığı görülmektedir.

Kivistön İlkokulu Seinjoki'de küçük bir okuldur. Tüm sınıflar ahşap ve renkli eşyalarla döşenmiştir. Elişi atölyesinde bol miktarda bulunan dikiş makineleri öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Bu okulda da diğer okullarda olduğu gibi, gördüğümüz müdür odalarının sade döşenmiş ve küçük odalar olması da ilgi çekiciydi. Tüm okulların öğretmen odaları zevkle döşenmiş, kanepeler, koltuk ve geniş masa sandalyelerin olduğu geniş odalardır. Türkiye de genelde müdür odaları geniş ve görkemlidir.

Jyvaskyla'da bulunan Vihtavuori Okulu ziyaretinde; okul müdürü ve sosyal hizmet ekip çalışanlarıyla okulda görüşmeler yapılmıştır. Okulda, anadili, matematik, müzik gibi derslerin her birine ait derslik bulunmaktadır. El işi atölyesinde bol miktarda dikiş makinesi bununla birlikte dikişle ilgili kumaşlar, ipler, fermuarlar, çizim kâğıtları gibi bol miktarda materyal bulunmaktadır. 7. sınıfların, el işi dersinde, bir önceki derste kesip biçmiş oldukları çantalarını dikiş makinelerinde nasıl keyifle diktikleri gözlemlenmiştir. Kütüphanesi diğer okullarda olduğu gibi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde donatılmış, kütüphanede; bol renkli ve güncel kitaplar bulunmaktadır. Müzik dersinde piyano çalan öğretmenlerine öğrenciler şarkı söyleyerek eşlik etmektedir. Sınıfların arkasında ders öncesi veya sonrası öğretmenlerin çalışması veya dinlenmesi için yapılmış özel çalışma odaları bulunmaktadır. Okulun yemekhanesi sınıfların açıldığı ortak alanda yer almaktadır.

Bu okulda 6. sınıf öğrencilerine düzenlenen K12 adlı 12 saat süren kurslar verilmektedir. Bu kurslar ders saatleri içerisinde yürütülmektedir. Faaliyetler sırasında öğrenciler uygulama yapmak için farklı mekânlara götürülmektedir. Örneğin, öğrencileri zaman zaman Laukaa Belediyesinin göl kenarında bulunan tesislerine götürdüklerini belirtmişlerdir. Bu kurslar ilkokuldan ortaokula geçiş yılı olan 6. sınıfta, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamak için düzenlenmektedir. 6. sınıftan 7. sınıfa geçen öğrenciler öğretmenlerinden ayrılıyor ve arkadaşları değişebiliyor. Bütün bu değişimler kimi öğrenciler için zorluk olarak görülebilirken kimi öğrenciler için fırsat olarak da görülebilmektedir. Bu dönem öğrenciler için önemli bir geçiş dönemini oluşturmaktadır. K12, bu geçiş döneminde öğrencinin duygularını anlamak, öğrenci için geçişi kolaylaştırmak, ona yardımcı olmak ve problem oluşmasını önlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Oluşturulan program çerçevesinde, sosyal hizmet uzmanı tarafından yürütülen kurs kapsamında, izlenen derste 6. sınıf öğrencilerine “Arkadaşlarınızdan, sınıf ve okulunuzdan ayrılınca ne hissedeceksiniz?” diye soruldu. Çocuklar küçük kâğıtlara duygularını yazıp verdiler; tek tek duygular üzerine konuştular, bu şekilde öğrencilerin duyguları tespit edildi.

Sosyal hizmet uzmanı yaptıkları çalışmalarda çocukların fotoğrafını çekip fotoğrafları onlara göstererek okulun, sınıfın bir parçası olduklarını anlamalarını sağladıklarını vurgulamıştır. Yine sen ben kursları ile öğrenciler kendi hayatları ile ilgili hikâyeler anlatıyorlar, geleceğe yönelik planlar yapıyorlar. Okulda 8. sınıflar

için Yaşam İçin Eylem, (Action for life- AXARI) kursları düzenleniyor; güven, yaratıcılık, ilişkiler, çalışma becerileri, herkes anahtar kavramlardan. Grup çalışmaları ile çocukların işbirliği yapmaları sağlanıyor. Vihtavuori Okulu sosyal hizmet uzmanı, yürütülen bu kursların, öğrencilerin çok ilgisini çektiğini ve okul saati içerisinde okuldan farklı bir ortamda olmalarının onlara çok keyif verdiğini belirtmiştir. Ancak kurslar ders saatleri içerisinde gerçekleştirildiği için, öğrencilerin dersten alınmasının bazı öğretmenlerde memnuniyetsizlik oluşturduğunu da belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar bizzat okul sosyal hizmet uzmanı tarafından ve zaman zaman belediyeden gelen sosyal hizmet uzmanları tarafından yapılmaktadır. Sosyal hizmet uzmanlarının okullarda aktif çalışmalar yaptığı anlaşılmaktadır (Anne-Maria Trygg-Jouttijarvi ile 30-31.10.2013 tarihli görüşmeler).

Öğrenme ortamına; okul binası ve bölümleri, öğrenme araç ve materyalleri, ayrıca çevredeki diğer yapılar ve doğal çevrenin de dâhil olduğu, Fin temel eğitim programında belirtilmektedir (NCCFBE, 2004; Salminen, Tornberg ve Venalainen, s. 249). Bu doğrultuda okul müdürü, Vihtavuoren Okulunda yapılan uygulamalarda doğal çevrenin ve çevredeki yapıların sıkça kullanıldığını ve bunun önemli görüldüğünü vurgulamıştır (Ari Kontoniemi ile 31.10.2013 tarihli görüşme).

2000’li yıllardan başlayarak Finlandiya’da okul mimarisine oldukça önem verildiği anlaşılmaktadır. “Dünyanın En İyi Okulu – 21. Yüzyıl Finlandiya’sından Yedi Okul” (The Best School In The World: Seven Finnish Examples From The 21st Century) adlı sergi katoloğunda örnek okul olarak yer alan yedi okuldan Viikki Uygulama Okulu ve Jouensuu Uygulama okullarının mimarisi şöyle anlatılmaktadır: Viikki Uygulama Okulu yerleşim planı açık bir sosyal alanın etrafında kümelenmiş küçük sınıf gruplarına dayalı oluşturulmuştur. Binanın ana caddeye bakan batı kanadı 7-12. sınıflar için ayrılmıştır. Doğu kanadı ise ilkokul ve öncesine ev sahipliği yapmaktadır. Her iki tarafın kendisine has görsel yönden çarpıcı ana girişleri ve belirgin açık alanları vardır. Yüksek tavanlı okul jimnastik salonu, oditoryumu ve tam donanımlı sağlık (fitnes) merkezi, ev ekonomisine dayalı mutfakları ve teknik atölyeleri mevcuttur. Renkli dış cephesi ve ritmik yerleştirilmiş pencereleri 2000’lerin başına özel bir mimari tarzı simgeler.

Joensuu şehrinde bulunan Joensuu Uygulama Okulu yel değirmeni şeklindeki plan, derslikleri merkezi bir orta avlu ile bağlanmış dört kanada ayırmaktadır. Hiç özel ana derslik bulunmamaktadır; öğrenciler gün boyunca branş derslikleri arasında hareket ederler. Yönlendirme, her bir kanadın ve öğrenme biriminin kendi belirleyici rengine sahip olması, bunun dekorda da tekrar etmesi sayesinde, kolaylaşmıştır. Renkler ruh hallerine ve psikososyal etkilere bağlı olarak seçilmiştir. Çok amaçlı orta alanları okulun kalbi ve okul etkinlikleri için bir buluşma yeridir. Yemek odasına, okul sahnesine ve açık alan kıyafetleri ve kişisel eşyalarını saklamak için öğrencilerin dolaplarına ev sahipliği yapar. Geleneksel Fin geleneğinin aksine bu okuldaki öğrenciler molalarını açık havada geçirmek zorunda değildir. Şehir merkezindeki konumunun sınırlayıcılığı yüzünden okulun geniş bir oyun bahçesi yoktur. Yine de orta avlu birçok öğrencinin vakit geçirmek için okuldan sonra kalmak isteyecekleri kadar gözdedir (Jetsonen ve Johansson, 2011). Yeni yapılan okulların pedagojik yönler gözetilerek yapıldığı anlaşılmaktadır.

Finlandiya okullarının tasarımında kolay konumlandırma ve açık yerleşim planı ana amaçlardandır. Helsinki şehrinin, mimarların yeni okulların tasarımı konusunda pedagojik bir uzmana danışmalarını şart koşması ve bazı okulların okul müdürleriyle işbirliği içerisinde tasarlanması (Jetsonen ve Johansson, 2011) okul binalarının öğrenci ve öğrenme üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerinin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.

Ziyaret edilen okullarda dikkat çekici diğer bir uygulama sabah ve öğleden sonra aktiviteleriydi. Fin temel eğitim yasasının 48-b maddesi gereği yerel yönetimler tarafından, okul ve velilerle işbirliği içerisinde, 1. ve 2. sınıflar ve özel eğitim öğrencileri istek olması durumunda diğer kademedeki öğrenciler için de gönüllü öğleden sonra aktiviteleri organize edilmektedir (Basic Education Act, 628/1998, s. 25). Sabah ve öğleden sonra aktiviteleri çocukların çok yönlü gelişimini sağlayacak, eğlenceli etkinliklerdir. Günlük ve haftalık programlar doğrultusunda; dışarı aktiviteleri, geziler, oyun ve hobi etkinlikleri, resim, müzik, el sanatları, dinlendirici oyunlar ve ödev yapma gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Etkinlikler en az 7 öğrencinin düzenli olarak kulübe katılmak üzere kayıt yaptırdığı okullarda veya uygun derneklerde okul günlerinde düzenlenmektedir. Çocuklara bir ara öğün verilmektedir bu kısa süreçte öğrencilerin dengeli beslenme ve yemek yeme kuralları

edinmeleri sağlanır. Kulübe katılım ücretlidir. Sabah ve öğleden sonra kulüpleri özellikle ebeveynleri sabah veya öğleden sonra işte olan çocuklar için düzenlenmiştir (Hämeenlinna Göçmen Ailelerine Temel Öğrenim Rehberi, t.y; FNBE, 2011b, s. 12).

Her okulda bulunan okul hemşiresi çocuğun büyümesini ve gelişimini izlemektedir. Okul hemşiresi ve okul doktoru, çocuğun fiziksel (büyüme, kilo, görme ve duyma), ruhsal ve sosyal büyümesini ve gelişimini izleyen sağlık kontrollerini yürütmektedir. Okul hemşiresi gün boyu okulda bulunurken; doktor ise gerektiğinde hizmet vermektedir (Hämeenlinna Göçmen Ailelerine Temel Öğrenim Rehberi, t.y).

Çocukların aktif ve hareketli olmasının önemsendiği Finlandiya’da, çocukların okula ulaşımında Belçika ve Hollanda’da olduğu gibi bisiklet alışkanlığı yaygındır. Okulların bahçelerinde bulunan bisiklet park yerlerinde bol miktarda bisiklet görebilirsiniz. Öğrencilerin okula ulaşımında, bazı bölgelerde yürüyen otobüs uygulaması ile durakta toplanan öğrenciler dönüşümlü olarak bir velinin yürüyerek şoför rolü yaptığı gruplarla okula gelmektedirler.

Okullarda genel olarak dikkat çekici bir durum öğrencilerin sakin davranışlarıydı. Gerek yemekhaneye giderken, gerek zil çaldığında bahçeden içeriye girerken çocukların sakin bir şekilde yürüyerek gitmeleri dikkat çekici bir durumdur. Kivistön Okulu'nda öğrenciler teneffüste gözetmen öğretmenler refakatinde oynadıktan sonra zilin çalmasıyla birlikte içeri girmeye başladılar. Bu esnada öğrencilerin sakin ve saygılı bir şekilde merdivenlerden çıktıkları gözlemlendi (9 Nisan 2013 tarihli okul ziyareti). Bunun nedeni kültürel nedenlerle açıklanabileceği gibi okulların ev ortamında rahat tarzıyla, öğrencilerin atölyelerde aktif olmalarıyla ve okul bahçelerinde geçirilen oyun dolu teneffüsler, kuralların içselleştirilmesi ve sistemin kendine özgü diğer yanlarıyla da açıklanabilir.

Finlandiya’da interaktif tahtalar Avrupa ülkelerine göre daha az sıklıkta kullanılmaktadır; yine Finlandiya her seviyede derslerde bilgi teknolojilerinin az kullanıldığı ülkeler arasındadır (European Schoolnet, 2012, s. 11).

2012 PISA sonuçlarına ve Avrupa Komisyonu tarafından yapılan bir çalışmaya göre Finlandiya’da okullarda ortalama her beş öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir. Aynı şekilde Türkiye’de de her beş öğrenciye bir bilgisayar

düşmektedir (Caitlin, 2014; Sunar, 2014). Fin öğretmenler ve öğrenciler eğitim teknolojilerini diğer Avrupa ülkelerinden çok daha az kullanmaktadırlar. Örneğin 8. sınıftaki Fin öğrencilerin, okul bilgisayarlarını Avrupa’da en az kullanan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Avrupa’daki 4. sınıf öğrencileri arasındaki genel bilgisayar kullanımını % 29 iken bu oran Finlandiya’da % 20’ye düşmektedir (Caitlin, 2014; Sunar, 2014).

Leino'ya (2014) göre, Finlandiya'da bilgisayar ve internet kullanımı konusunda okullar ve öğretmenler arasında farklılıklar oldukça büyüktür. Bazı okullarda öğrenciler akıllı tahtaları kullanıp oyunlar oynarken bazı okullarda tüm okul için sadece birkaç bilgisayar bulunmaktadır. OECD 2011 verilerine göre 2009 PISA araştırmasına katılan Fin öğrencilerin % 67'si anadili dersinde bilgisayarı hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin hemen hemen yarısı dil derslerinde (anadili ve yabancı diller dâhil) interneti hiç kullanmadıklarını söylemişlerdir (Leino, 2014, s. 131).

Ziyaret edilen okullardan özellikle Jyvaskyla Uygulama Okulu diğerlerine göre teknoloji yönünden daha donanımlıdır. Diğer okullarda da bilgisayar, tepegöz ve yansıtıcıların bulunduğu ve kullanıldığı görülmektedir.

4.2.4. Türkiye’de Okul Uygulamaları

Bu başlık altında Fin okullarıyla benzerlik görülen ve örnek okullar olduğu düşünülen Köy Enstitüleri ve yapılan uygulamalar anlatıldıktan sonra günümüzde temel eğitim okullarındaki uygulamalar anlatılacaktır.

Türkiye’nin eğitim deneyiminde önemli bir yer tutan Köy Enstitülerinin bazı temel özellikleri Fin okullarıyla benzerlik göstermektedir. Köy Enstitüleri, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından, 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile uygulamaya konmuştur. Köy Enstitüleri, ilkokuldan sonra 5 yıllık bir eğitimi kapsıyordu. Köylerden seçilen öğrencilerin çok yönlü yetiştirilerek öğretmen olarak köylerde çalışmalarını amaçlayan bir projeydi (Aykanat, 2008, s. 4).

Köy Enstitüleri açıldığında hazır bir öğretim programı yoktu. Kuruluş yılları diye adlandırılabilen bu dönemde eğitim ve öğretim işleri dönemin ilköğretim

genel müdürlüğünün genelgeleriyle düzenlenmekteydi. Bu genelgeler arasında 01 Temmuz 1940 tarih ve 435 sayılı genelge enstitülerin ilk aylarında yer verilen eğitim ve öğretim etkinliklerini göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Genelgede, 29 Ekim 1940 tarihine kadar birinci sınıf öğrencilerine verilecek eğitim ve yaptırılacak işler ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır (Oğuzkan, 1990).

Genelgede, öğrencilere yaptırılacak işler arasında; enstitü arazisinin ağaçlandırılması, bataklık yerlerin kurutulması, yol yapımı, işlenmemiş toprakların verimli hale getirilmesi, imar işlerine girilmesi bulunurken; hayvanların, bitkilerin, onlara zarar veren çeşitli hastalık ve önlemlerinin öğretilmesi de isteniyordu (Oğuzkan, 1990).

Bisiklet ve motosiklet kullanma; yüzme, ata binme, dağa tırmanma, sandal, yelken, motorlu deniz araçları kullanma; mandolin, ağız armoniği, flüt gibi bir müzik aletini çalma; yerel oyunlardan başlayarak ulusal oyunları oynama; radyo ve gramofondan müzik parçaları dinleme genelgede öğrencilere öğretilmesi ve kazandırılması gerekli görülen beceri ve alışkanlıklardan diğerleridir. Bu çalışmalar yanında genelgede öğrencilerin civar köyleri ve kendi köylerini incelemeleri için geziler düzenlemelerine imkân verilmesinin gerekli olduğu da belirtilmektedir (Oğuzkan, 1990).

Köy Enstitüleri'nde, sayısız türde müzik aleti bulunmaktaydı; öğrenciler boş zamanlarında istedikleri müzik aletini çalma özgürlüğüne sahipti. Serbest okuma saatlerinde isteyen öğrencilere müzik öğretmenleri tarafından mandolin, keman, saz, piyano dersleri verilmekteydi (Aykanat, 2008, s. 21).

Köy Enstitüsünde okul doktorları ve sağlık memuru da bulunmaktaydı. Örneğin İlkokulu dayısının yanında okuyan Mehmet Güran, dayısı Hasan Çiftçi'nin, Hasanoğlan Köy Enstitüsü sağlık memuru olarak görev yaptığını, kendilerine verilmiş lojmanda kaldıklarını ve Enstitülülerin 19 Mayıs stadına gösteri için gittiklerinde sağlık memuru olarak öğrencilerin başında yer aldığını belirtmiştir. Âşık Veysel'in Hasanoğlan Köy Enstitüsünde bağlama dersleri verdiğini ve bir gün evlerinin bahçesinde Âşık Veysel'in "Atatürk'e Ağıt" adlı eserini toplanan mahalleliye söylediğini, gözleri dolarak eklemiştir (Mehmet Güran'la Söyleşi, 2015).

Köy Enstitülerinde eğitimi ezbercilikten kurtarmak için eğitim araç gereçlerine önem verilmiş, bazı araç gereçlerin yapımında resim-iş bölümünden yararlanılmıştır. Bu görevler esnasında iş eğitimi, sanat eğitimi ve üretim, eğitimin döngüsü olarak görülmüştür. Üretime dönük eğitim olan iş eğitiminin temelleri atılmaya başlanmıştır (Uz, 2008, s. 23).

Köy enstitülerinde sanat eğitimi, eğitimin ayrılmaz ve çok önemli bir parçasıdır. Savaştepe Köy Enstitüsü öğrencisi olan Mehmet Duru, sanata verilen önemi, Türkçe öğretmenlerinin, ders dışı zamanlarda, onları her zaman elinde mandolin ceplerinde kitapla görmek istediklerini ifade ederek vurgulamıştır (Uz, 2008, s. 55). Enstitü öğrencilerinin çok kitap okuduğu birçok çalışmada belirtilmiştir, okunan kitaplardan birinin de “Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya” adlı kitap olduğu belirtilmektedir. Örneğin, İzmir Kızıllı Köy Enstitüsü ve Gönen İlköğretim Okulu mezunu Cevdet Yavaş, Finlandiya’nın kalkınmasını anlatan bu kitabı okuduğunu ve etkilendiğini belirtmiştir (Koç, 2007, s. 258). Benzer şekilde Kızıllı Köy Enstitüsü mezunu Mehmet Sarı ayda en az bir kitap okumak zorunda olduklarını ve Türkçe derslerinin kitaplar üzerine konuşmayla geçtiğini belirterek, okuduğu kitaplar içerisinde kendisini en çok etkileyen kitabın eğitime verilen önemi anlatan "Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya" isimli kitap olduğunu ifade etmiştir (Durgun, 2015).

Bu kitabın bu çalışmanın iki hareket noktasından birini oluşturduğu daha önce belirtilmiştir. Eserin 1928’de ilk iki baskısının dönemin Milli Savunma Bakanlığı tarafından subaylara tavsiye edildiği, MEB tarafından öğretmen adaylarına birer nüsha hediye edildiği (Gökgöz, 2008, s. 5) ve Köy Enstitülü öğrenciler tarafından okunduğu bilgisinin edinilmesiyle kitapta yer alan eğitim önderlerinin rollerinin, Türkiye’de de Köy Enstitüleri mezunlarına yüklendiği düşünülmüştür. Topyekûn kalkınma hamlesi için gerekli, idealist öncü bireylerin Köy Enstitülerinde yetiştirildiği ve bu sayede toplumsal dönüşüm ve gelişmenin hızla gerçekleştiği bir dönem yaşanmıştır. Köy Enstitülerinin toplumsal dönüşümü sağlama hamlesi sürdürülebilseydi, Finlandiya’dan çok daha önce ve Finlandiya düzeyinde bir refah toplumu büyük bir olasılıkla Türkiye’de yaratılmış olacaktı.

En zor coğrafi koşullara sahip ülkelerden biri olan Finlandiya, 1970'den beri uyguladığı kapsamlı okul reformu ve sürekli daha iyiye ulaşmayı hedefleyen eğitim sistemi ile günümüzde en gelişmiş ülkeler arasına girerken, Türkiye'nin hala eğitimde reform hamleleri yapma çabası içinde gelişmekte olan bir ülke olması esef vericidir.

Finlandiya okullarının ve köy enstitülerinin bazı uygulamaları bugün bazı özel okullarda görülen uygulamalardır. Ancak devlet okullarının çoğunda bu uygulamaların yaygınlaştırılmadığı ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamları konusunda devlet okullarının istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Araştırmacının çalıştığı devlet okullarının atölye, ders araç ve gereçleri yönünden yetersiz olduğu ve Finlandiya da olduğu gibi donanımlı olmadığı söylenebilir. Bazı devlet okullarında okul müdürü ve öğretmenlerin kişisel çabaları, veli ve hayırsever vatandaşların yardımlarıyla bilgisayar sınıfı, spor salonu, kütüphane, çeşitli laboratuvar ve atölyeler oluşturulmaktadır.

Araştırmacının, İstanbul'da Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge (Araştırma Geliştirme) biriminde çalıştığı dönemde (2010-2013), bölgedeki temel eğitim okullarında; fen laboratuvarının, genelde bilgisayar sınıflarının olduğu, kütüphanelerin az olduğu, var olan kütüphanelerin yaşayan canlı kütüphaneler olmadığı ve güncel kitapların yer almadığı; ancak sınıf kitaplıklarının olduğu, bazı okullarda spor salonunun olmadığı gibi okul bahçelerinde yeterli oyun alanlarının da olmadığı görülmüştür. İleride açıklanacağı gibi, bölgede 4 temel eğitim okulunda bir vakıf tarafından yaptırılmış müzik atölyesi bulunmaktadır. Birkaç okulun yemekhanesi vardır. Belediye tarafından yaptırılan akıllı tahtalar her okulda mevcuttur, bunun yanı sıra okulların genelde konferans salonları vardır. Bölgedeki bazı özel okullarda zevkle döşenmiş kütüphane, sanat atölyesi, spor salonu, yüzme havuzu gibi bölümlerin olduğunu da belirtmek gerekir. Buradan da anlaşılacağı gibi, özel okullarda okuyan öğrenciler, devlet okullarında okuyan öğrencilerden çok farklı ortamlarda öğrenim görmektedir; aynı şekilde aynı bölge içerisinde bulunan devlet okulları arasında da imkânlar farklılık göstermektedir.

Türkiye'de okulların fiziki şartlar açısından yetersizliği birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Bu yönde, Kaya (2007), yukarıda ifade edilen okullarla

ilgili gözlemlere benzer şekilde; Türkiye'de okulların derslerin verileceği sade bir mekân olarak düşünüldüğünü, son yıllarda çeşitli kurumların da desteğiyle spor ve kültürel amaçlı tesislerin yapıldığını ancak genel itibarıyla birçok okulun fiziki şartlar açısından yetersizliğini belirtmektedir (s. 325).

Antik çağdan beri beden ve müzik eğitime oldukça önem verildiği bilinmektedir. Platon, çocuklara seçilerek verilen hikâyelerden sonra müzik ve beden eğitimi ile devam edilmesi gerektiği belirtmektedir. Çünkü insan ruhu müzik eğitimi ile olgunlaşır; zira müzikle eğitim en üstün eğitimidir. Müzikle, ritim ve ahenk duygusunu kazanan insan, tabiat veya insan eliyle yapılmış şeylerdeki ihmal ve çirkinliklerden rahatsız olup güzele ve ahenkliye yönelerek iyi bir insan olmaktadır. Müzik ve beden eğitimi insan vücudunu sağlıklı kılmanın yanı sıra, ruhun akli ve hiddetlenen kısmını bir dengede tutar. Müzik eğitimi ile insan kendine hâkim olmasını öğrenir. Musiki aracılığıyla çocuklar yasaların bağlılığını içlerine yerleştirirler çünkü müzikte de tıpkı toplum hayatında olduğu gibi ahenk, düzen ve notalar arası ilişkilerden kaynaklanan yasalar vardır (Küken, 2003, ss. 481-483). Fin okullarında donanımlı resim, el işi ve müzik gibi sanat atölyelerinin olması; yine Türk eğitim sisteminde örnek okullar olan Köy Enstitülerinde benzer mekânların bulunması Köy Enstitülerinde ve Fin okullarında sanat eğitime verilen önemi göstermektedir.

Türkiye'de bazı temel eğitim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin kendi müzik enstrümanlarının bulunması ve bunları müzik derslerine getirmeleri dışında en yaygın olan müzik aletinin yine öğrencilerin kendilerine ait olan flütler olduğu söylenebilir. Bir dönem bazı sınıf öğretmenleri tarafından müzik ve beden eğitimi derslerinin önemsiz görüldüğünü ve bu derslerin matematik telafi dersi olarak kullanıldığı bilinmektedir.

Araştırmacının görev yaptığı okullarda müzik ve sanat atölyelerinin bulunmadığı yukarıda belirtilmiştir. Ancak Ar-Ge'de çalıştığı dönemde Barış İçin Müzik Vakfı'nın dört okulda kurduğu müzik atölyelerinden Cevrikalfa Ortaokulu ve Muallim Naci İlkokulu'nda kurulanlar incelendi. 2005 yılında Mimar Mehmet Selim Baki tarafından kurulan ve mümkün olduğu kadar fazla çocuğa karşılıksız müzik eğitimi olanağı sağlamak gibi önemli bir amacı olan Barış İçin Müzik Vakfı, okullara

kurduğu müzik atölyeleriyle dezavantajlı birçok öğrencinin müzikle tanışmasını sağlamıştır. Bu örnek uygulamayı Taşçıyan (2013) "Edirnekapılı Çocuklar Mozart'ın İzinde" adlı yazısında şöyle anlatmaktadır: "Edirnekapı'da bir ilköğretim okulunun öğrencilerine haftada beş gün, derslerden sonra solfej ve akordeon dersleri vermeye başlamışlar. Çocukların sosyalleşmesini, daha mutlu ve uyumlu olmalarını, çevrelerinin de onlar ve aileleriyle barışık olmalarını sağlayan bu atölye çalışmalarına talep git gide artmış ve Akordeona flüt, keman, viyola, çello, piyano, perküsyon, kontrbas, klarnet, trombon, trompet, tuba ve korno eklenmiştir. Mehmet Selim Baki, minik müzisyenlere mekân yaptırmak, enstrüman ve eğitimci tedarik etmek ve diğer masraflar için kendi olanaklarını kullanmıştır. Personel alımında öğrenci velilerini tercih ederek semt ekonomisine katkıda bulunmuş; Marmara ve İstanbul üniversiteleri konservatuarlarının öğrenci ve genç mezunlarından oluşan eğitimcileriyle yüzlerce çocuğa ulaşmıştır. Yoksul çocuklara müzik eğitimi veren dünyaca ünlü El Sistema'nın bile dikkatini çeken bu çalışma, 2012 yılında El Sistema Avrupa tarafından örnek gösterilmiştir."

Bu uygulama adı geçen okullar ve eğitim alan çocuklar adına oldukça sevindiricidir. Benzer uygulamaların yaygınlaştırılması; bununla birlikte devlet okullarında müzik derslerinde ve serbest saatlerde öğrencilerin enstrüman çalmaları ümit edilmektedir.

Finlandiya'da öğrenciler; kâğıt kalem etkinliğinden öte; sauna kepçesi yaparken, dikiş dikerken, boncuklardan ve atık malzemelerden oyuncak yaparken, proje maketini yaparken, yemek pişirirken, kitap okurken yani farklı etkinlikler içerisinde görülebilmektedir. Bu etkinlikler için gerekli malzemeler belediyeler tarafından okullara verilen para ile karşılanmaktadır. Türkiye'de devlet tarafından öğrencilere ders kitapları dışında araç gereç verilmemektedir. Yapılan etkinlikler için gerekli malzemeler veli, öğretmen, okul müdürü veya hayırsever vatandaşlar tarafından karşılanabilmektedir. Bu noktada belirtilmesi gereken, eğitimde ihtiyaçların karşılanmasında önceliklerin belirlenmesi ile ilgilidir: Bilindiği gibi MEB, FATİH projesi ile okullara akıllı tahtalar kurulmaktadır. Eğitimde teknoloji elbette önemlidir; ancak akıllı tahtaların öncelik sırasındaki yeri tartışmaya açıktır. Çünkü bazı devlet okullarında derslikler sadece tahta ve sıradan ibaretken, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyacı varken; projenin sürdürülebilirliği için de

sürekli kaynak ayrılması gerektiği vurgulanan (Akgün ve diğerleri, 2011, s. 6) akıllı tahtaların, mevcut eğitim sistemimizin önceliği olmadığı düşünülmektedir.

Okulun ve sınıfın hayatın bir parçası olduğu düşünülerek dersliklerin donatımında teknoloji yanında öğretmenin ve öğrencinin kendi yaratıcılıklarını da ortaya koyabilecekleri özerklik sağlanmalıdır. Finlandiya'da okullarda bulunan atölyeler ve öğretmenlere ait derslikler öğretmenlere kendi istedikleri düzenlemeyi yapmalarına fırsat verirken çalıştıkları ortamı benimsemelerini de sağladığı düşünülebilir. "Öğretmen Olmak" adlı eserde bu konuya şöyle yer verilmektedir (Cüceloğlu ve Erdoğan 2013, s. 164): "Öğretmen hep aynı derslikte ders yaptığında burayı benimser, evi gibi düşünür, hatta keyfine göre döşer. Duvarlara da uygun gördüğü tablo, resim gibi şeyleri asar..." "Böyle bir sınıfta öğretmenlik yapılmaz, öğretmen olunur. Öğretmen kendine ait olduğunu hissettiği bir ortamda dersini organik bir şekilde yapar, bu da öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretmen, ruhu ve karakteri olan böyle bir dersliği güzelleştirmek için çabalar, burada tam bir varoluş sergiler."

Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Ancak 2005 yılında yeni ilköğretim programlarıyla başlanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, öğretmen uyum eğitimlerinin tüm öğretmenlere yeterince ulaştırılamaması ve öğretmenlerin bir kısmının ezberci eğitim anlayışını terk edememesi gibi nedenlerle istenilen düzeyde uygulanamamaktadır. En iyi program bile iyi bir uygulama yapılmadıkça bir işe yaramayacaktır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme niteliklerine sahip olma düzeyinin değerlendirildiği doktora çalışmasında Kurtde Fidan (2010)'ın ulaştığı sonuçlar bu konudaki gözlem ve düşüncelerimize paraleldir. Gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımın sınıflarda başarıyla uygulanması için, öğretmenlere uygulama boyutuyla ilgili daha detaylı teorik ve uygulamalı hizmetiçi eğitim kursları verilmesini ve okulların alt yapısı, fiziksel koşulları, araç gereç ve donanımlarının da iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (s. 118).

Çalışmanın ileriki bölümünde yer verildiği gibi, Finlandiya'da öğrenci refah ve mutluluğu oldukça önemlidir. Bir önceki başlık altında anlatıldığı gibi K12 adlı

çalışma 4+4+4 yapılanması ile ortaokula başlayan/başlayacak öğrencilerde yaşanan geçiş döneminin desteklenmesi adına örnek olabilir. 2012-2013 öğretim yılında ortaokulların yeniden eğitim vermeye başlaması ile öğrencilerin akademik başarıları ve okul ortamlarının incelendiği ERG ve TEGV'in "Temel Eğitimin Kademelendirilmesi Sürecinin İzlenmesi" çalışmasında, 4. sınıftan 5. sınıfa geçen öğrencilerin okul ortamlarında önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaokula geçilmesiyle öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri değişmiştir ve bu durum sosyal ortam açısından birçok öğrenciyi olumsuz etkilemiş görünmektedir (ERG, 2013, s. 96). Bu değişim sürecinde çalışmanın 60. sayfasında anlatılan Finlandiya örneğinde olduğu gibi öğrencilerin desteklenmesi önemlidir.

Finlandiya'da ve birçok Avrupa ülkesinde uygulanan öğleden sonra aktivitelerinin, MEB tarafından 26.08.2014 tarihinde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi" ile Türkiye'de okul öncesi ve ilkokullarda uygulanabilmesine imkân vermektedir. Uygulamanın amacı, okul öncesi ile ilkokullara devam eden çocukların, eğitim saatleri dışındaki zamanlarda ilgi alanlarına yönelik sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel alanlarda eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesidir (MEB, 2014). Çocuk kulüplerinin işleyişi adı geçen yönergede açıklanmıştır. Okullarda hayata geçirilebilirse öğrencilerin gelişimi adına faydalı olacağını düşündüğümüz güzel bir uygulamadır. Aynı zamanda çocuğun okulunu sevmesine de katkı sunabilir.

4.2.5. Finlandiya'da Öğrenci Refahı

Finlandiya'da okullar; bireyin, bölgenin ve tüm toplumun başarı ve refahı için çok önemli bir garantör olarak görülmektedir (Ministry of Education, 2007, s. 16). Fin ulusal eğitim programı eğitimin amacı olarak; fiziksel, zihinsel ve sosyal refaha vurgu yapmaktadır (Väljörvi, 2003, s.10). Okullarda sunulan öğrenci refah hizmeti; öğrenmeyi geliştirmeyi ve sürdürmeyi, fiziken ve zihnen sağlıklı bireyler yetiştirmeyi ve onların sosyal refahını sağlamayı amaçlar. Erken destek ve müdahale öğrencilerin daha sonraki okul yaşantısında eşit fırsatlar elde etmesine yardımcı olmaktadır (Ministry of Education, 2007, s. 28).

Öğrenci refah ve mutluluğu Finlandiya eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Temel eğitim sisteminde verilen destek ve özel eğitim, sağlık hizmeti, ücretsiz okul yemekleri sunulan hizmetlerdendir (PISA 2006, t.y).

Finlandiya temel eğitim sistemi, uzun zamandır, dâhil etme felsefesi üzerine kurulmuştur. Temel eğitim herkes için aynıdır, öğrenciler bireysel olarak desteklenmektedir. Böylece temel eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlamaktadırlar (FNBE, t.y.). 1998 tarihli temel eğitim yasasına (Basic Education Act, 628/1998) göre, çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişimi için eğitimde çocuğun yaşı ve becerileri dikkate alınmalıdır. Eğitimin amacı tüm ülkede eğitimde yeterli eşitliği sağlamaktır. Herkesin eşit eğitim alma hakkı vardır. Eğer bir öğrencinin hafif öğrenme güçlüğü ve uyum problemi varsa genel eğitimi içerisinde yarı zamanlı özel eğitime dâhil edilmelidir. Ancak problemler ciddiye öğrenci tam zamanlı özel eğitim almalıdır (ss. 1,2,7).

Kapsamlı okullarda öğrencinin refah ve mutluluğu için sunulan sosyal hizmetin ana aktörü öğrenci refah ekibidir. Fin temel eğitim yasasında, öğrenci refahı ile ilgili; "Eğitim tedarikçisi tarafından onaylanmış, okul programıyla uyumlu öğrenci refah ekibinden oluşur, ekip; Sağlık Yasası (866/1972) ve Çocuk Refah Yasası (673/1983) kapsamında kendi çalışma alanı ile ilgili maddeleri de uygular" denilmektedir. Bunun bir sonucu olarak okul programlarına öğrenci refah ekipleri dâhil edilmiştir (Ministry of education, 2007, s. 28). Ekip, okul sosyal hizmet uzmanı, okul psikoloğu, okul hemşiresi, rehber öğretmen, konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni ve sınıf asistanından oluşmaktadır. Okulun büyüklüğüne göre çalışanlar her gün veya belirli günlerde okulda bulunmaktadırlar. Sosyal hizmet uzmanı ve okul psikoloğu birkaç okuldan sorumlu olabilmektedir. Gerekli görülürse belediye sosyal hizmet uzmanı, gençlik danışmanı gibi dışarıdan paydaşlar da bu gruba katılabilir. Bu ekibin görevi öğrencilere bireysel veya grup halinde önleyici ve çözücü yardım sunmaktır. Bu ekip okul müdürü başkanlığında düzenli olarak toplanmaktadır (PISA 2006, t.y.).

Finlandiya'nın Jyvaskyla şehrinde düzenlenen "Multiprofessional Networks in Finnish Schools" adlı AB destekli, Comenius Hizmetiçi Eğitim Semineri'nde, okullarda öğrenci refahı için çalışan öğrenci refah ekibinin uygulamaları yakından

görülmüş, çalışma ve uygulamaları hakkında fikir sahibi olunmuştur. 28 Ekim 2013 ile 02 Kasım 2013 tarihleri arasında katıldığımız bu seminer sürecinde; Vihtavuori Koulu, Nisulanmaen Koulu ve Jyvaskyla Uygulama Okulu ziyaret edilmiştir. Bu okulların her birinde yukarıda bahsedildiği gibi okul psikoloğu, sosyal hizmet uzmanı, okul hemşiresi, rehber öğretmenler, özel eğitim öğretmenlerinin olduğu ve aktif çalıştıkları görülmüştür. Çoğunun okulda ayrı bir çalışma odası vardır. Ekip çalışanları kendi alanında uzmandır. Yapılan görüşmelerde; ekip çalışanları düzenli toplantı ve görüşmelerle (haftada bir kez ve iki saat), öğrencilerle ilgili bilgi paylaşımında bulduklarını, öğrencilerle ilgili mevcut ve oluşabilecek problemleri önlemek için birlikte hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Ekip, oluşturdukları güçlü ağ sistemiyle öğrencilerin okulda güvenli ve sağlıklı bir ortamda etkili eğitim olanaklarına sahip olmaları için çalışmaktadır. Ekip üyeleri, temel eğitim sisteminde eşitlik ve kalitenin temininde yaptıkları çalışmaların önemli bir yeri olduğunu düşünmektedirler. Ele alınan problemler öğrenme ve dikkat zorlukları, derse karşı isteksizlik, akran problemleri, davranış problemleri, okul zorbalığı, ruh sağlığı ile ilgili problemler, ekonomik ve çocuğun aile ev çevresindeki problemler olabilmektedir (31.10. 2013 tarihli okul ziyareti).

Ziyaret ettiğimiz okulların tamamında sosyal refah ekip üyelerinin olduğu görülmüştür. Ancak Finlandiya geneline bakıldığında, 2012-2013 verilerine göre okulların tamamında okul hemşiresi, özel eğitim öğretmenleri bulunurken yaklaşık %90'ında sosyal hizmet uzmanı, % 85'inde rehber öğretmen ve %80'inde psikolog da yer almaktadır. Son yıllarda bazı ekip üyelerine ulaşılabilirlikte sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır (Kumpulainen, 2015, s. 49).

PISA sonuçlarına göre düşük performans gösteren öğrencilerin az sayıda olmasının büyük ölçüde destekleyici öğrenme ve sosyal refah ekiplerinin çalışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Özellikle dezavantajlı durumda olan öğrencilere çok iyi bakılmaktadır (Lähdekorpi, 2013, s. 1). Kasım 2013 tarihinde yukarıda bahsedilen seminer programının bir parçası olarak katıldığımız çalıştayda Jyvaskyla Üniversitesinde görevli Prof. Aila-Leena Matthies, sosyal hizmet uzmanlarının önemine değinirken aynı zamanda okullarda hala sosyal hizmet uzmanı ihtiyacı olduğuna da vurgu yapmıştır (01.11.2013, tarihli çalıştay Jyvaskyla). Sosyal refah ekiplerinin anahtar bileşeni olan ve 1960'dan beri okullarda görevlendirilen

sosyal hizmet uzmanlarının sayısının, 2013 yılında tüm kapsamlı okullarda toplam 500 olduğu belirtilmektedir (Lähdekorpi, 2013, s. 1).

Finlandiya'da ziyaret ettiğimiz okullardan Kivistön İlkokul Müdürü Raimo Hautanen, sosyal refah ekiplerinin dışlanmayı engellemesi ve öğrencinin günlük yaşamına destek vermesi adına önemli olduğunu düşünmektedir. Sosyal hizmet uzmanının kendi okullarında bulunan 230 öğrenci ile birlikte diğer okullarda da görevli olduğunu ve toplamda 1000'den fazla öğrenciyle ilgilendiğini ve odasının kendi okullarına yakın bir okulda bulunduğunu belirtmiştir.

Finlandiya'da okul sosyal refah ekibinin önemli bir bileşeni olarak görülen okul sosyal hizmet uzmanlığı, mesleki olarak yüksek bir değere sahiptir ve öğretmenler, uzmanları kendileriyle eşit görmektedirler. Sosyal hizmet uzmanları için okul müdürünün, işbirliğinde en önemli ortak olduğu belirtilmektedir. Diğer önemli ortak okul özel eğitim öğretmenleri ve okul hemşiresidir. Okul dışında çocuk koruma servisleri, aile klinikleri ve gençlik servisleri ile işbirlikleri görülür. Aile ve sosyal refah ekibinin diğer üyeleri ile de işbirliği içerisinde çalışmalarını yürütmektedirler (Lähdekorpi, 2013, s. 2).

Ekibin bir üyesi olan sosyal hizmet uzmanlarının kullandığı yöntemlerde çeşitlilik ve özgürlük olduğu anlaşılmaktadır. Lähdekorpi (2013), doktora tezinde, kullanılan yöntemlerden danışma ve konferansları içeren görüşme yönteminin, sosyal hizmet uzmanlarınca en uygun yöntem olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Network oluşturma, çözüm odaklı işler, sınıf çalışması, rehberlik, tavsiye, dinleme, mülakat, motivasyonel mülakat, öğrenci destekleme işi, ev ziyaretleri, çizim ve drama, kullanılan diğer yöntemlerdir. Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının %95'i ev ziyaretleri gerçekleştirmiştir. Madde bağımlılığı, okul zorbalığı gibi olaylara acil müdahale etmektedirler (s. 2).

Öğrenci refahı çalışmaları, öğrencinin fiziksel, psikolojik ve sosyal refahını önemseyip destekleyen bir kavramdır. Gelişim ve öğrenme için sağlıklı güvenli bir ortam oluşturmak, öğrencinin akıl sağlığını korumak, sosyal dışlanmayı engellemek ve okulda sosyal refahın teminini sağlamak amaçlanmaktadır. Koruma, tanıma, kolaylaştırma, öğrenme engellerini ve zorluklarını kaldırma, okulla ilgili diğer

problemleri olabildiğince erken çözüme ekibin görevlerindedir (University of Oulu, ty).

Finlandiya'da, öğrenenin öğrenme hakkının desteklenmesinde dâhil etme politikası ve özel eğitim ihtiyacı son derece önemlidir. Temel ilke öğrenme güçlüğü çeken bütün öğrenenlere bu güçlüğü üstesinden gelebilmek için destek ve yardım verilmesidir. 2011 yılında çıkarılan bir yasaya göre, her öğretmen öğrencinin öğrenme güçlüğü en erken safhada belirlemekle sorumludur. Bu öğrencinin desteklenmesi için probleme çözüm arama sorumluluğudur. Dâhil etme son 10 yıldır Fin temel eğitim sisteminde temel ilke olarak kabul edilmektedir ve bu yeni yasa bu trendi güçlendirmektedir (Niemi, 2011, s. 25).

Öğrenme zorlukları, sosyal ve davranışsal problemlerdeki erken teşhis uygun profesyonel destekle mümkün olduğunca erken giderilen Finlandiya'da (Sahlberg, 2011, ss. 46-47) özel eğitim uygulamaları yarı zamanlı ve tam zamanlı olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Yarı zamanlı uygulama; öğrenme problemi ciddi olmayan öğrenciler için, öğrencinin kendi okulunda, bir özel eğitim öğretmeni tarafından normal sınıflarda küçük gruplar halinde yürütülen özel eğitimidir. Tam zamanlı özel eğitim ise, öğrencinin kendi okulunda özel eğitim sınıfında veya bazı durumlarda özel eğitim kurumlarında yürütülen eğitimidir. Bir öğrencinin bir özel eğitim kurumuna transfer edilmesi belediye eğitim kurulunda alınan kararlarla olmaktadır. 2008-2009 yıllarında, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin üçte biri her iki eğitim türünden birine kayıt olmuştur. İlköğretim öğrencilerinin beşte biri konuşma, yazma, okuma, matematik veya yabancı dilde öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri hedef alan yarı zamanlı özel eğitim uygulamasına katılmıştır (Sahlberg, 2011, s. 47).

Finlandiya ulusal eğitim programında 2010 yılında yapılan değişiklikle okul öncesi ve temel eğitime yeni sistematik bir destek yöntemi getirilmiştir. Bu destek yönteminin odak noktası, mümkün olduğunca erken destekle, problem ortaya çıkmadan ve büyümeden önlem almaktır. Gelişim, öğrenme ve okula devam amaçlı sunulan destek 3 kategoriye ayrılmıştır: Bunlar; genel destek, yoğunlaşmış destek ve özel destektir. Genel destek, günlük öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Yoğunlaşmış ve özel destek ise sosyal refah ekibi tarafından yapılan dikkatli değerlendirmeler ve

uzun süreli planlanmış ölçümler ve bireysel programlara dayanmaktadır (FNBE, t.y.;City of Jyvaskyla, 2011).

Genel desteğin yeterli olmadığı durumlarda pedagojik değerlendirme yapılarak sosyal refah ekibi tarafından yoğunlaştırılmış destek planı yapılmaktadır. Bunu takiben öğrenci için bir öğrenme planı hazırlanmaktadır. Eğer yoğunlaştırılmış destek yeterli değilse, yeni ve daha yoğun pedagojik açıklamalar yapılmalıdır. Eğitim tedarikçisi öğretmenden ve okul sosyal refah ekibinden bilgileri toplar. Bu bilgilere dayanarak, özel eğitim okuluna gönderilmesiyle ilgili resmi bir karar verir. Bu kararı takiben, öğrenci için bireysel öğrenme planı hazırlanmaktadır (FNBE, t.y.).

Finlandiya'da özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci sayısı düzenli olarak artmaktadır. 1996'da % 3 olan özel eğitime dâhil olan tüm okul yaş seviyesindeki öğrenci sayısı 2006 yılında % 6'ya yükselmiştir. Bu öğrenciler özel eğitim okullarında ya da okullar bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler (Hausstatter ve Takala, 2008, s. 123).

Temel eğitim sürecinde öğrencilerin birçoğunun özel eğitim aldığını görebilirsiniz. Finlandiya ulusal kurulu istatistiklerine göre, 2014 sonbaharında 2,633 aktif kapsamlı okulda, öğrenim gören 542.932 kapsamlı okul öğrencisinin % 7,5'i yoğunlaşmış destek, % 7,3'ü özel destek almıştır (OSF, 2014b). Bunun anlamı özel eğitim gerçekte özel değildir, sıradandır. Finlandiya okullarında bütün öğrencilerin eğitiminde "herkes için erken müdahale" ve "sürekli bireysel destek" anahtar kavramlardır. Finlandiya anayasası hiç kimseye sağlık sebebi, engel durumu veya kendisini ilgilendiren bir nedenden dolayı, diğer insanlardan farklı davranılamayacağını şart koşmaktadır. Finlandiya ayrıca uluslararası anlaşmalar, programlar ve deklarasyonlarla çocukların ve gençlerin devlet okullarında öğrenmelerini sağlayacağını garanti etmiştir. Eğitim öğrencinin sağlıklı büyüme ve yeteneklerine göre gelişimlerini sağlamak zorundadır (Minedu, 2012).

Zorunlu eğitimde her öğrencinin yüksek nitelikli eğitim hakkı olduğu kadar, öğrenmesinde veya ihtiyaç duyulduğunda diğer okul işlerinde rehberlik ve destek gibi genel destek hakkı vardır. Mesela geçici olarak derslerin gerisinde kalan bir öğrencinin kısa süreli öğrenme desteğine ihtiyacı vardır ve bu o öğrencinin eğitim probleminde çözüm getirmek için o öğrenciye verilecek bir haktır. Yani bir öğrencinin

dersleriyle ilgili veya diğer okul işleriyle ilgili problem veya zorlandığı konular varsa o öğrencinin diğer derslerine devam ederek part time özel eğitim alma hakkı vardır (Minedu, 2012).

Finlandiya’da bireysel desteğe ihtiyacı olan öğrencileri korumak için yeni metotlar geliştirmeye devam edilmektedir. Fin eğitim bakanlığı tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan 5-8 yaş arasındaki öğrenciler için matematik ve okuma becerilerine yönelik bilgi sağlayan “LukiMat” adlı web tabanlı oluşturulmuştur. Öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine odaklanılan ve oyunları da içeren proje bireyler ve okullar tarafından kullanılarak desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin erken tanınması ve okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (OECD, 2013c, s. 7).

4.2.6. Türkiye’de Öğrenci Refahı

Öğrenci refahı kavramı Türkiye eğitim sistemine henüz yabancıdır. Finlandiya’nın öğrenci refah ekibi uygulamasına denk gelebilecek okul düzeyinde bir uygulama yoktur. Finlandiya’da bulunan okul sosyal refah ekiplerinde yer alan uzmanların Türkiye’de il ve ilçelerde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) yer aldığı düşünülebilir. İlgili yönetmeliğinde (MEB Mevzuat, 2001) belirtildiği şekliyle RAM’larda yer alan psikolog, özel eğitimci, sosyal çalışmacı gibi kadroların olması bakımından benzerlik olduğu söylenebilir ancak yapı ve işleyiş olarak benzerlik olduğu söylenemez.

Türkiye’de her öğrencinin bireysel farklılıklarını gözeten ve olası gelişim engellerini gidermeye yönelik olarak destek olan kurumsal yapılar Finlandiya’da olduğu gibi sistematik ve örgütlenmiş değildir. Okul rehberlik hizmetleri ve özel öğretim uygulamaları; öğrencileri tek tek ele alıp bireysel farklılıkları gözetme ve olası destek ihtiyaçlarını karşılama konusunda istenilen nicelik ve nitelikte değildir. Bu görevleri üstlenecek sayıda ve özelliklerde uzman personel yoktur. Rehber öğretmenlerin ve özel öğretim öğretmenlerinin kişisel çabalarıyla hazırladıkları bireysel eğitim planları Finlandiya’daki ekiplerce hazırlanan planlar gibi kapsamlı değildir. Türkiye’de öğrenciler için dâhil etme, problem oluşmadan önlem alma gibi roller sınıf rehber öğretmenleri, rehber öğretmenler ya da özel eğitim öğretmenlerince ortaya konulan bireysel çabalarla yerine getirilmeye çalışılmaktadır.

Finlandiya'nın fırsat eşitliği için önemli gördüğü okul refah ekibi uygulaması, modern eğitimde ulaşılabilecek en ileri hedeflerden birini, bireye özgü eğitim kavramını ortaya koymaktadır. Finlandiya'nın bu deneyiminden Türkiye'nin edinebileceği çok önemli kazanımlar olduğunu düşünmekteyiz. Dezavantajlı bölgelerden başlanarak ivedilikle öğrenci refah ekiplerinin Türkiye'de de oluşturulması kronik bir sorun olan fırsat eşitliğini sağlamada önemli görülmektedir.

Finlandiya'da sınıf seviyesinin gerisinde olan, ciddi öğrenme problemi olmayan öğrenciler için, öğrencinin kendi okulunda, bir özel eğitim öğretmeni tarafından normal sınıflarda küçük gruplar halinde yürütülen part time özel eğitim uygulamasının Türkiye'de okullarda oluşturulması ve yaygınlaştırılması arzu edilmektedir. İhtiyacı olan öğrencilerin bu sınıflara haftada 3 saat giderek öğrenemediği konularda eksiklerini tamamlayarak diğer saatlerde kendi sınıfında derslerine devam etmesi, sınıfta öğrenciler arasında seviye farklılıklarının ortadan kalkmasını; öğrencinin akranlarından geride kalmaması ve bireysel desteklerle temel eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamasını sağlayabilir.

Her beş çocuktan birinin bireysel destek aldığı Finlandiya'da özel eğitim aslında özel değildir. Bu anlayışın Türkiye'de de oluşması ve yaygınlaşması özel eğitime karşı oluşan tutumun yıkılması anlamında önemli olabilir.

4.2.7. Finlandiya'da Değerlendirme Sistemi

Fin eğitim bakanlığı ülkede ilköğretim seviyesinden lise, mesleki eğitim, üniversite ve yetişkin eğitim alanına kadar her kademedeki eğitim kurumlarına sunulan hizmet ve finansmanda gözetim yetkisine sahip en üst makamdır (Ministry of education, 2007, s.14).

Değerlendirme denetim veya kontrol için değil sistemin her seviyesinde eğitimi geliştirmek ve her öğrenene en iyi öğrenme fırsatları yaratmak için yapılmaktadır. Finlandiya'daki eğitimin kendine özgü işlevi Finlandiya'yı diğer birçok ülkeden ayırmaktadır. Değerlendirme, Finlandiya eğitim sisteminin yüksek standartlarının korunması ve geliştirilmesinde güçlü yanlardan biri olarak düşünülebilir (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 70).

1990'lardan önce kalite güvencesi normlara ve denetime dayanıyordu. Mevcut sistemle okullara yapılan ve devlet yetkilileri tarafından düzenlenen denetim ziyaretleri artık gerçekleştirilmemektedir (Özmen ve Yasan, 2007, s. 206). Yani birçok ülkede bilinen eğitim denetmenleri, Finlandiya değerlendirme sisteminde bulunmamaktadır; ama bu eğitimin, öğrenme ve aktivitelerin değerlendirilmediği anlamına gelmemektedir, Finlandiya'da çok boyutlu ve çok yönlü bir değerlendirme sistemi olduğu söylenebilir.

1990'lı yıllarda eğitim yönetiminin merkezîyetçilikten çıkmasıyla başlayan mevcut değerlendirme sistemi; özerk yönetim ilkeleri (merkezi olmayan) çerçevesinde belediyeler tarafından yapılan özdeğerlendirme ve ulusal uzman birimler tarafından yapılan dışsal değerlendirmeye dayanmaktadır. Dışsal değerlendirme Fin Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı bağımsız bir birim olan Eğitim Değerlendirme Konseyi tarafından yapılmaktayken (FNBE, 2013) 2014 yılından itibaren değerlendirme çalışmaları merkezi Helsinki'de bulunan Eğitim Değerlendirme Merkezi bünyesinde toplanmıştır (OECD, 2015, s. 224).

Belediyelerin özdeğerlendirmede kullandıkları yöntemleri belirleme yetkileri kendilerine aittir. Hem okulların hem de belediyelerin gelişim ve değerlendirme planı yapmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda kendi amaçlarını belirleme özerklikleri vardır. Genel eğitimde kalite güvencesi için en çok kullanılan yöntemler; farklı türde yapılan araştırmalar ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesidir. Sistemin gelişimini sağlamak ve uygulanan programın çıktılarını değerlendirmek amacıyla yapılan ulusal değerlendirme testlerine okullar her 3 yılda bir katılmaktadır. Okulların %10'u öğrencilerin % 5-7'si örneklem olarak seçilmektedir. Test genellikle 6. ve 9. sınıf, temel eğitim öğrencilerine yöneliktir. Burada amaç kontrol değil değerlendirmedir. Sonuçları medyayla paylaşılmamakta, ilgili okula sonuçlar bildirilmektedir. Okullar bu sonuçları kendi gelişimlerini sağlamak için kullanmaktadırlar. Ulusal düzeyde ise sonuçlar ulusal gelişimi sağlamak ve politika kararlarına temel oluşturmak için kullanılmaktadır (FNBE, 2013). Örneklem olarak seçilen okul makul bir gerekçesi varsa sınava katılmayı reddedebilir. Bu durumda kararı Ulusal Eğitim Kurulu verir (National Board of Education, 1999, s. 68).

Dışsal değerlendirme olarak, Fin eğitim bakanlığı tarafından farklı bölge, okul ve ana dilleri (Fince/İsveççe) arasından örneklem seçilen 3502 öğrencinin matematik başarısının 7 yıl süresince değerlendirildiği araştırma sonuçları ilgi çekicidir. 2005 yılında 3. sınıfa başlayan öğrencilerin matematik sonuçlarını değerlendirmişlerdir; yine 2008 yılında 6. sınıf ve 2012 yılında 9. sınıf olan bu öğrencilere tekrar bir değerlendirme sınavı yapılmıştır (Metsämuuronen ve Tuohilampi, 2014, s.147). Uzun süreli bu değerlendirme sonuçlarına göre, öğrenciler ilk kademelerde müthiş ilerleme göstermişler; ancak üst kademelere doğru başarılarında düşüş olmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda kapsamlı okullarda ilk yılların daha verimli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Üst kademelerde matematik programının yoğun ve iddialı olması sonucu öğrencilerin matematiğe karşı ilgi ve tutumunu negatif yönde etkilemesi bu durumun nedeni olarak açıklanmıştır. İlkokulların verimli olması aile için çocuğunu hangi ilkokula verirse versin çocuğunda aynı sonucu göreceği anlamına gelmektedir (Metsämuuronen ve Tuohilampi, 2014, s.165). Finlandiya, PISA sonuçlarına göre Avrupa ve OECD ülkeleri arasında hala üst sıralarda yer alsa da son yıllarda öğrencilerin puanlarında düşüşler olduğu daha önce belirtilmişti. Buna paralel olarak ulusal değerlendirme sonuçlarında da düşüşler olduğu anlaşılmaktadır. Ülkede 2014 yılında temel eğitim programlarında değişime gidilmesi öğrenci değerlendirmelerindeki söz konusu düşüşle açıklanabilir.

Temel eğitimde değerlendirme kriter temellidir. Ulusal temel eğitim programında her ders için eğitimin amaç ve temel içeriği tanımlanmıştır. Amaçlar, temel içerik, kazanımlar ve final değerlendirmesi için değerlendirmeye yardımcı olmak amacıyla kriterler düzenlenmiştir (National Board of Education, 1999; Kumpulainen ve Lankinen, 2011).

Temel eğitim yasasının 22. maddesinde değerlendirmenin amacı, öğrenciye rehberlik etmek, öğrenmeyi teşvik etmek ve özdeğerlendirme yeteneğini geliştirmek olarak belirtilmiştir. Öğrencinin öğrenmesi, çalışmaları ve davranışları değişik yöntemlerle değerlendirilir, denmektedir (Basic Education Act, 628/1998, s. 10).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte okullar bireysel öğrenme ve değerlendirmeye odaklanmışlardır. Fin eğitim bakanlığı, yazı ile değerlendirme

yapılabileceğini ve rakamların final değerlendirme aşamasına kadar zorunlu olmadığını duyurmuştur (Kärkkäinen, 2011, s. 20). Kapsamlı okulların ilk yedi yılında karnede değerlendirme öğrencinin gelişiminin yazı ile açıklanması veya not verilmesi şeklinde olabilir. Puanlama ölçeğinde 4 zayıf, 10 en mükemmeli ifade eder (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 75; Basic Education Decree 852/1998, s.3).

Temel eğitimde, öğrenme ve özdeğerlendirme becerilerinin gelişimini amaçlayan öğrenci değerlendirmesi, okullarda öğretmenler tarafından yapılan ders/süreç değerlendirmesi ve final değerlendirmeden oluşur. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları değerlendirmenin içeriği; derslerin ayrı ayrı değerlendirilmesi, çalışma becerileri ve davranışların değerlendirilmesi ve özdeğerlendirmeden oluşmaktadır. Final değerlendirme ise öğrencilerin program amaçlarını her ders için nasıl başardığını açıklamak amacıyla yapılmaktadır. Bu doğrultuda, her ders için dersin öğretmeni tarafından programda yer alan değerlendirme kriterlerine uygun olarak yapılır. Final değerlendirme, Temel eğitimin son aşamasını oluşturan 8 ve 9. sınıf performansına dayalı olmalı, adil olmalı ve çok çeşitli bulgularla desteklenmelidir. Sadece test sonuçlarına dayanarak puan verilemez. Final değerlendirmesinde 5, öğrencinin sertifikayı alabilmesi için yeterli notu ifade eder (NCCFBE, 2004, ss. 260, 264; Hendrickson, 2012, s. 37).

İlk kademe kapsamlı okullarda değerlendirmenin ana amacı öğrenmenin ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenme motivasyonunun sağlanması, iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Ders ve disiplinler arası değerlendirme zorunludur (National Board of Education, 1999, s. 68).

Değerlendirme günlük okul yaşamının devam eden bir parçasıdır. Her öğrenim yılında, her öğrenci en az bir karne almaktadır. Ayrıca bir öğrenim yılında öğrenciye, bir gelişim raporu verilebilir. Başarı, devamlı yapılan çalışmalar ve öğretmenlerin hazırladığı test ve sınavlarla ölçülmektedir (Ministry of Education and Culture, 2011; Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s.75).

Sınıfta öğretmenler tarafından hem formatif hem de hazır testlerin verildiği sonuç odaklı değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmaktadır. Kasanen ve diğerleri (2003)'ne göre öğretmenler ilkokullarda testleri oldukça sık kullanmaktadırlar ancak öğrencilere sonuç odaklı test olarak göstermekten

kaçınmaktadırlar, öğrenciler bu testleri öğrenme deneyimi, öğrenmenin bir parçası olarak görmektedirler. Bu testlerde rakam vermek yerine “çok iyi”, “geliştirilmeli” şeklinde yazılı ifadeler kullanılmaktadır (aktaran Hendrickson, 2012, s. 36).

Öğrenmenin kontrolünün okullara ve öğretmenlere bırakıldığı Finlandiya’da öğretmenler konu içerikleri doğrultusunda kendileri sınavlar hazırladıkları gibi hazır sınavları da kullanmaktadırlar (Kupiainen ve diğerleri, 2009). Öğretmenler değerlendirmeyi, öğrencinin sınıf çalışmalarına, projelerine, sınavlara ve portfolyolarına göre yapmaktadırlar. Öğretmenlerin yapmış olduğu bu değerlendirmeler oldukça önemlidir çünkü öğrenciler tüm temel eğitim süresince ulusal düzeyde başka bir değerlendirmeye tabi tutulmamaktadırlar (Väljörvi ve diğerleri, 2002, s. 43). Ulusal düzeyde öğrenciler, lise bitirme sınavı olan ve üniversiteye girişin ilk aşamasını oluşturan, Matriculation denilen sınavla değerlendirilmektedirler.

Finlandiya’da öğrenci tarafından yapılacak özdeğerlendirmeye önem verildiği anlaşılmaktadır. Programda özdeğerlendirme ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir: “Temel eğitimin bir görevi öğrencinin özdeğerlendirme yeteneğini geliştirmektir. Bunun amacı öğrencinin bireysel bilgisini ve çalışma becerilerinin gelişimini desteklemektir. Burada hedef öğrencinin özbenlik, öğrenen olarak uygun özeleştirme yapma ve dâhil olma duygusunu güçlendirmektir. Özdeğerlendirme becerilerinin gelişmesiyle öğrenciler kendi öğrenme gelişimi ve amaçlarının farkında olmayı öğrenir, çalışmalarını için amaçlar oluşturup kendi öğrenme sürecini düzenler. Öğrenme becerilerinin gelişimi için öğrenciler, kendi öğrenme sürecini, öğrenme becerileri ve çalışmalarını değerlendirmeye yönlendirilmelidir. Bu öğrencilere çalışmalarlarıyla ilgili düzenli dönüt vermeyi gerektirir. Öğrenciler, öğrenme performans ve çalışmalarını çeşitli yollarla öğrenmek için yönlendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir” (NCCFBE, 2004, s. 262).

Öğrenme başarısının değerlendirilmesinde performans değerlendirme esastır. Değerlendirme formatif ve sonuç odaklı olabilir (National Board of Education, 1999, s. 68). Sınıf değerlendirme çalışmaları, öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitimi değerlendirme ve değiştirme fırsatı verir. Formatif değerlendirme öğrencileri gelişim ve özdeğerlendirmeye teşvik eder (Hendrickson,

2012). Günümüz Fin okullarında sonuç odaklı değerlendirme ve formatif değerlendirme bir arada kullanılmaktadır (Kärkkäinen, 2011).

PISA araştırmasında öğrencilerin okulu sevmediklerini belirtme nedenlerinin en önemlilerinden birisi çok sınav olduklarını düşünmeleridir, aslında diğer İskandinav akranlarıyla karşılaştırıldığında en az Fin öğrencilerin sınav oldukları bilinmektedir (Kupiainen ve diğerleri, 2009).

9 yıllık temel eğitimi bitiren öğrenciye ortaöğretime devam etmesini sağlayan diploma verilir. Seçmeli 10. sınıfı bitiren öğrenciye ek bir sertifika verilir (Ministry of Education and Culture, 2011; Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 75).

Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu, kapsamlı okullar için, öğrenci değerlendirmesi ile ilgili temel ilkeler belirlemiştir (Voogt ve Kasurinen, 2005, ss. 149-150):

- 1) "Akademik beceriler, çalışma becerileri ve davranışları kapsayan öğrenci değerlendirmesi bireysel, yansız ve çok yönlü olmalıdır.
- 2) Verilen dönütler öğrencinin bireysel bilgisini ve motivasyonunu destekleyici olmalıdır.
- 3) Öğrenmeyi öğrenme, öğrenme için hedefler oluşturmayı öğrenme, okul çalışmaları hayatboyu öğrenme için anahtar yeterliklerin kazanılmasıdır.
- 4) Değerlendirme, öğrencinin çalışma, öğrenme ve özdeğerlendirme becerilerinin gelişimini destekleyen bir araçtır".

4.2.8. Türkiye’de Değerlendirme Sistemi

Türk eğitim sisteminde kurum ve personelin değerlendirmesi maarif müfettişleri ve üst yöneticiler tarafından yapılmaktadır. Yapılan değişikliklerle denetim sisteminde dışsal denetimden okul bazlı denetime geçiş olduğu söylenebilir. Önceden her yıl yapılan kurum/okul denetimleri yapılan değişikliklerle periyodik olarak 3 yılda bir yapılacaktır. Müfettişlerin ders denetim görevleri mucipli ders denetimi şeklinde yani başkanlık veya maarif müfettişleri başkanlığınca verilen onay doğrultusunda mümkün olacaktır (Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, 2015, s. 9).

Öğrenci değerlendirmesi ise genel anlamda ulusal düzeyde yapılan TEOG sınavları ve ders değerlendirmesinden oluşur. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım temelli oluşturulan ilköğretim programı ile değişen öğrenci değerlendirme sistemi; öğrencinin kendini değerlendirmesini, öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ölçmesini ve öğrenme süreci ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesini içermektedir. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir. Süreç değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmedir (MEB, 2009, s.157). TEOG sınavları ile ilgili daha önceki bölümlerde açıklama yapılmıştır.

Değerlendirme; öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2009, s. 157).

Finlandiya’da değerlendirme kriterleri ulusal temel eğitim programında genel olarak belirtilmiştir, sadece final değerlendirmeye ilgili gerekli öğrenci kazanımları her dersin programında ayrı yer almıştır. Türkiye’de ise başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur (MEB Mevzuat, 2014a, m. 20). Bu doğrultuda 1-5 Türkçe programı incelendiğinde Finlandiya’ya benzer olarak süreç ve sonuç değerlendirmelerine yer verildiği görülmektedir. Fin öğretim programında öğrencinin özdeğerlendirme becerisi edinmesinin önemsendiği ve programda ayrı başlık altında yer aldığı görülmektedir. 2009 tarihli Türkçe 1-5 programında özdeğerlendirme vurgusu yeterince yapılmamakla birlikte bireysel değerlendirme formlarının değerlendirmede kullanılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2009).

İlkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerin başarıları; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre belirlenir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir. İlkokul 4. sınıfta öğrenci başarıları; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan

puanlara göre değerlendirilir; ortaokullarda ise öğrencilerin başarısı; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir (MEB Mevzuat, 2014a, m. 20). Finlandiya'ya benzer olarak Türkiye'de de ilk yıllarda yazı ile değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

İlkokul 4. sınıf ile ortaokullarda dönem puanı, yılsonu puanı ve yılsonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir (MEB Mevzuat, 2014a, m. 21-1). Öğrencilere, haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde iki, üçten fazla olan derslerde ise üç sınav yapılır; ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlatılır. Öğrencilere, her dönemde bütün derslerden en fazla beş defa olmak üzere ders etkinliklerine katılım puanı verilir (MEB Mevzuat, 2014a, m. 22).

Yukarıda görüldüğü gibi değerlendirmede kullanılacak puanlama esasları çok detaylı bir şekilde yer almaktadır. Öğretmenin her dersten yapacağı sınav sayısı yönetmelikte belirtilmiştir. Finlandiya'da öğretmenler her ders için değerlendirme yapmaktadırlar; ancak yasa, yönetmelik ve temel eğitim programında öğretmenin bir ders için kaç tane sınav yapacağına dair detaylı açıklama yapılmamış, bu karar öğretmenin kendisine bırakılmıştır. Ancak değerlendirme kriterlerine yer verilmiştir.

Öğrenci merkezli öğrenme modelinin benimsendiği yeni programlar, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. 2009 tarihli 1-5 sınıflar Türkçe öğretim programında, "Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutulmamalı ve öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamalıdır", ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009, s. 380). Türkçe dersi için çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, özdeğerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır. Programda verilen formların örnek niteliğinde olduğu öğretmen tarafından geliştirilebileceği de belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 380); bu, öğretmene inisiyatif verilmesi adına önemli bir vurgudur.

"Tamamlayıcı öğrenme hakkında öğretmen görüşleri"nin değerlendirildiği yüksek lisans tezinde Çermik (2011), sınıf öğretmenlerinin yeni programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını; ancak öğretmenler tarafından en çok tercih edilen tekniklerin geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri olduğunu belirtmiştir (Çermik, 2011, s. 73).

Eğer değerlendirmenin amacı yüksek kaliteli öğrenmeyi desteklemekse o zaman formatif değerlendirme en önemli değerlendirme biçimidir. Formatif değerlendirme okulda iyi olmayan öğrenciler üzerinde daha etkilidir, öğrencilerin başarısını yükseltirken, düşük ve yüksek başarılı öğrenciler arasındaki açığı kapatmaktadır (Büyükkarcı, 2010, s. 23).

4.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

4.3.1. Finlandiya’da Öğretmen Seçme ve Yetiştirme

Finlandiya’nın eğitimdeki iyi performansının nedeni sorulduğunda, bir okul müdürü “öğretmenler, öğretmeler, öğretmenler” cevabını vermiştir (The Economist, 2006). Fin okullarında görev yapan öğretmen kadrosu son derece eğitimlidir. Herhangi bir okul düzeyinde öğretmen olabilmek için en az yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yüksek olduğu için kendi programlarını kendileri planlayabilmekte, eğitim yöntemlerini bağımsız şekilde belirleyebilmekte (Korpela, t.y) ve okutacakları ders kitabı ve materyalleri kendileri seçebilmektedir. Buradan, Fin öğretim sisteminin, kontrol değil güven ilkesine dayalı olduğu anlaşılmaktadır (Korpela, t.y., 15; Sahlberg, 2007). Öğretmenlerin haftalık ders saati yükümlülüğü branşına ve çalıştığı kuruma göre 15-23 saat arasında değişmektedir (Finnish Ministry of Education, 2005, s. 16).

Finlandiya’nın kaliteli eğitim sisteminde en büyük faktörlerden birisi iyi bir öğretmen yetiştirme programının olmasıdır. Öğretmen eğitim programının amacı, öğrencileri bilimsel düşünme ve araştırmaya yönlendirmektir. Böylece öğrenciler, kendi başlarına araştırma yapma, analiz etme ve eğitim problemlerini çözebilecek yeterliğine sahip olabilecek ve araştırmaya dayalı mesleki gelişim sağlayabilecektir (Väljörvi ve diğerleri, 2003).

Öğretmen eğitiminin amacı; adayların, bağımsız ve sorumluluk sahibi öğretmenler olmaları, kişisel gelişimi öğrenmeleri, alanlarında uzman olmaları ve içinde buldukları toplumu diğer meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde geliştirmeyi öğrenmeleridir (FNBE, 2014).

Sınıf öğretmenliği programının Finlandiya'yı diğer birçok ülkeden ayırt eden yanı bilimsel temelli olmasıdır. Fin öğrencilerin PISA başarısının nedenlerinden birisi sınıf öğretmenliğinin yüksek akademik bir derece olmasıdır. Sınıf öğretmeni yetiştirme programının amacı eğitim bilimiyle pedagoji konularını kombine eden yansıtıcı öğretmenler yetiştirmektir. Başarının ardındaki diğer bir etmen öğrencilerin pratik yapmalarını sağlamak için üniversitelerin yeterli sayıda uygulama okullarının olması ve öğretmen eğitimini geliştirmesidir. Bu teori ve pratiğin birlikte yürütülmesini, sistemli ve verimli olmasını sağlamaktadır (Laine ve Kaasila, 2007, s.138). Öğretmen eğitiminin amacı kendi işlerini araştıran, yansıtıcı düşünme ve işbirliği becerilerine sahip araştırmacı öğretmenler yetiştirmektir (Laine ve Kaasila, 2007, s.134). Öğretmen eğitim programındaki teori ve pratik arasındaki denge öğretmenlerin öğrenme yöntem ve tekniklerinde uzmanlaşmalarını sağlamaktadır (Sahlberg, 2007, s.154).

Finlandiya'da öğretmenlik mesleği güçlü akademik bir temele sahiptir ve öğretmen eğitimi; eğitim fakültesi, diğer bölümler, öğretmen sendikaları ve eğitim bakanlığı arasında sıkı iletişim ve işbirliğine bağlıdır. Yılda birçok defa üniversite personeli, uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerle toplanarak dersler ve program ile ilgili görüşerek, yapılan çalışmalarla ilgili dönüt, değerlendirme ve birçok konuda işbirliği yapılmaktadır. Birçok ülkeden farklı olarak, üniversite personeli okulda çalışan öğretmenin üzerinde bir otorite veya daha yüksek bir pozisyona sahip değildir (Tainio ve Grünthal 2012, s.158) .

Diğer üniversitelere benzer olarak Helsinki üniversitesinin öğretmen yetiştirme programı araştırma ve eğitimin analizi üzerine yapılandırılmıştır; bölüm öğrencilere; tartışma, karar verme ve görüşlerini savunma fırsatı vermektedir. Çalışmaları sırasında öğrenciler, pratik ve teoriyi entegre edebilecek araştırma becerilerini geliştirmeyi öğrenirler (Pitkaniemi ve diğerleri, 2014, s.131). Aksoy'un, doktora tezinde belirtildiği gibi, Finlandiya öğretmen eğitimi programlarının güçlü

yönlerinden biri "programın araştırma temelli" olmasıdır. Çalışmada görüşme yapılan Helsinki Üniversitesinde görevli Prof. Dr. B, bu yöndeki görüşlerini şöyle belirtmiştir (Aksoy, 2013, s.154): "Programlar aracılığı ile öğrencilerin veri toplama, analiz etme ve çıkarım yapma becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz. Araştırma temelli bir programla öğrencilerin özgün deneyimler edinmeleri ve sürekli gelişimlerini sağlayacak yolları keşfetmelerini amaçlıyoruz. Programın amacı öğretmen adaylarının üniversitede araştırmacı olarak çalışmalarını sağlamaktan çok sınıflarında sistematik gözlemlerle, araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamalar yapmalarını sağlamaktır."

Finlandiya'da 5 kategoride öğretmen vardır, bunlar; anaokulu öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri, branş öğretmenleri, meslek dersi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleridir. Anaokulu öğretmenleri, anaokulu ve okul öncesi kurumlarında çalışır. Sınıf öğretmenleri temel eğitimde, kapsamlı okulların birinci kademesinde; 1. sınıftan 6. sınıfa kadar 7-13 yaş grubu öğrencilerle çalışan öğretmenlerdir. Branş öğretmenleri, kapsamlı okulların ikinci kademesinde yani 7., 8. ve 9. sınıflarında ve yine lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerdir. Meslek dersi öğretmenleri meslek liselerinde meslek dersi veren öğretmenlerdir. Özel eğitim öğretmenleri, temel eğitim okullarının ilk ve ikinci kademelerinde özel eğitime ihtiyacı olan birey veya gruplarla çalışan öğretmenlerdir. Bu beş öğretmen kategorisine ek olarak yetişkin eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler de vardır. Bu öğretmenlerden de diğer öğretmenlerden istenen bilgi ve yetenekler istenmektedir. Finlandiya'da her akademik yılda öğretmen programlarının tamamında yaklaşık 5700 kontenjan açılmaktadır (Sahlberg, 2011, ss. 71,72). 1970'lerin sonunda yapılan bir reformla sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği eğitim programları değişip üniversitelere taşınmıştır (Laine ve Kaasila, 2007, s. 132).

Finlandiya'da sınıf öğretmenliği programı; 3 yılı lisans ve 2 yıl yüksek lisans derecesi olmak üzere 5 yıllık eğitimden oluşur. Lisans eğitiminin kapsamı 180 AKTS kredisine eşitken yüksek lisans derecesi için lisans derecesinden sonra 120 AKTS kredisinin tamamlanması gerekir (Study Guide, 2009, s. 81).

Finlandiya'da sınıf öğretmenliği programında kaynaşık öğretmen eğitimi modeli kullanılırken, branş öğretmenliğinde istenirse kaynaşık istenirse ardışık

modeller kullanılabilir. Sınıf öğretmenleri yüksek lisanslarını eğitim bilimlerinde yapmak zorunda iken alan öğretmenleri yüksek lisanslarını alanlarında yapmaktadır. Bu nedenle alan öğretmenliği programında öğrenciler isterlerse alanda yüksek lisanslarını tamamladıktan sonra eğitim fakültelerinde meslek bilgisi derslerini alabilmektedir (Aksoy, 2013, s. 78-79).

İlkokul öğretmen adaylarının seçimi iki aşamadan oluşmaktadır (Sahlberg, 2009, s. 4). Birinci aşamada öğrenciler; (a) Matriculation sınav sonuçları, (b) lise diploması, (c) okul başarısı dışında öğrenci ile ilgili kayıtlar temel alınarak seçilmektedirler. İkinci seçim aşaması 3 bileşenden oluşur; (a) adaylar ilk önce pedagoji sorularının yer aldığı bir sınava alınır, (b) adaylar daha sonra sınıf ortamına benzer bir ortamda, iletişim becerilerinin rol oynadığı bir örnek ders uygulaması sergilerler (c) bütün adaylar mülakata alınır ve diğer birçok sorunun yanında onlara neden öğretmen olmaya karar verdikleri sorulur.

Yazılı sınav ile öğrencilerin bilgiyi araştırma, eleştirel açıdan düşünüp yorumlama, kendi fikrini oluşturma, analiz ve sentez yapma yetenekleri ölçülür. Performans sergileme aşamasıyla adayların sosyal yönü, konuşma, sunum ve yönetim yetenekleri ölçülür. Mülakat aşamasında adayın öğrenme ve geliştirme kapasitesi bakımından programa ve eğitim alanına uygunluğuna bakılır (Eraslan, 2009, s. 240).

Avrupa Parlamentosunun "Avrupa'da İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimi" adlı yayınında üç gün süren sınav süreci şu şekilde anlatılmaktadır: "Yazılı sınav aşamasında üniversiteler, 2006 yılından itibaren, başvurular için standart oluşturmak amacıyla, Helsinki üniversitesinin de dâhil olduğu 7 üniversitenin işbirliği yaptığı VAKAVA adlı ulusal bir sınav tabanı oluşturmuşlardır. Bu sınav için öğrencilerin eğitimle ilgili çok sayıda makalenin bulunduğu bir kitabı okuması gerekmektedir, adaylar, sınavdan bir ay öncesi bu kitaba ulaşabilmektedir. Daha sonra adayın, kitaptaki makaleleri anlayıp anlamadığını ölçmek amacıyla düzenlenen çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir sınav yapılır. Sınavda başarılı olamayan adaylar seneye tekrar sınava girebilmektedir. En yüksek başarıyı gösteren adaylar, üniversiteler arasında farklı olabilecek ikinci aşamaya geçebilmektedir. Bir sonraki aşamada dört kişiden oluşan gruba kısa bir metin verilir, bu metni okumaları için 15

dakika süre verilmektedir. Bu metinle ilgili dört aday tartışma ortamı oluşturur. Üç akademisyen tarafından bu tartışma gözlemlenmektedir. Grup tartışmasından sonra, gruptaki dört aday, tartışma esnasında gözetim yapan akademisyenler tarafından ayrı ayrı mülakata alınır" (European Parliament, 2014, s. 38). Mülakatta neden öğretmen olmak istedikleri mutlaka sorulur. Öğrenciler daha önceki aşamayı geçseler bile bu aşamada takılabilmektedirler.

Öğretmen eğitimi ve özellikle sınıf öğretmenliği en çok istenen programlardandır. Finlandiya'da öğretmen adayları için ciddi bir sınav ve seçim süreci yaşanmaktadır (Kansanen, 2003). Çok sayıda başvurudan sadece %10-15 yüksek motivasyonlu ve yetenekli adaylar kabul edilmektedir. Bu, yukarıda anlatıldığı gibi üniversite giriş sınavından en yüksek puanı alan öğrenciler arasından, eğitim fakülteleri tarafından seçim yapılarak uygulanmaktadır. Finlandiya'da ilkökul öğretmeni olarak atanacak bireyin yüksek lisans yapmış olması gerekmektedir. Bu nedenle üniversiteye girişte ciddi bir eleme yapılmaktadır (Sahlberg, 2007, s.154). Birçok öğrenci birçok kez giriş sınavına girmektedir, bunların bir kısmı bazı okullarda yardımcı olarak çalışıp deneyim edinmiş öğrenciler olabilmektedir (Soininen ve Merisuo-Storm, 2014, s. 121). 2012 yılında sınıf öğretmenliği için giriş sınavına 11.976 aday katılmış bunlardan 879'u kabul edilmiş; 2013 yılında ise 12.493 aday katılmış ve sadece 886'sı seçilmiştir (FNBE, 2014).

Öğrenciler arasından son zamanlarda branş öğretmenliği de oldukça popüler olmuştur. Başvuran adayların sadece küçük bir oranı istedikleri bölümlere girebilmektedirler (Meisalo, 2007, s. 172). Branş öğretmenliği için başvuruda bulunacak kişilerin üniversite giriş sınavını tamamlamalarının yanında üniversitelerin fakültelerinin ilgili bölümlerine (fizik, kimya vb.) başvuru yapmaları gerekmektedir. Buradaki lisans düzeyinde eğitimlerini tamamladıktan sonra branş öğretmeni olmayı arzu edenler ayrıca eğitim fakültesindeki öğretmenlik formasyon derslerini tamamlamaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri gibi branş öğretmenlerinin de eğitim fakültelerine kabulünde bazı sınavlardan başarılı olmaları gerekmektedir: Öğretmen adayları hazırlamış olduğu kişisel gelişim dosyası, özgeçmiş ve motivasyon mektubunu içeren klasörle eğitim fakültesine başvuru yapmaktadırlar. Dosyalar üzerinden yapılan seçimden sonra iki gün boyunca süren bir seri testten başarılı olan öğretmen adayları daha sonra grup mülakat sınavına alınmaktadırlar. Bu

grup mülakat sınavı en fazla 6 öğretmen adayından oluşmaktadır ve bu esnada eğitim ile ilgili verilen bir konu üzerindeki düşüncelerini ifade etmeleri hatta kendi aralarında tartışmaları istenmektedir. Eğitim fakültesi öğretim üyelerinden oluşan değerlendirme jürisi tarafından izlenmektedirler. En son basamak olarak ise kişisel mülakat uygulanmakta ve başarılı olanlar eğitim fakültesine kabul edilmektedir (aktaran Çetinkaya ve diğerleri, 2013, s.120).

Fin temel eğitim okullarında, Türkiye'den farklı olarak, sınıf asistanları bulunmaktadır. Sınıf asistanları ile ilgili bilgi vermek bu mesleğin tanınması için önemli görülmektedir. Sınıf asistanları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin çalışmalarında onlara yardımcı olmak ve okuldaki çeşitli durumlarla ilgilenmek için görevlendirilmektedirler. Asistanlar öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olmak ve onları desteklemek için görevlendirilirler. Bazı asistanlar, engelli öğrencilere yardımcı olmak için görevlendirilen bireysel asistan iken son zamanlarda genelde bütün ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olmaktadırlar.

Sınıf asistanı olabilmek için çeşitli mesleki eğitim kurumlarınca açılan ve 40 haftalık eğitimden oluşan asistanlık programını tamamlamak gerekmektedir. Program her hafta 40 saatlik ders içermektedir. Eğitimler çalışma hayatıyla bağlantılı şekilde yürütülmektedir. Öğrenciler alanda 12 haftalık staj yapmaktadırlar. Ayrıca sağlık hizmetleri ve hemşirelik yeterliklerine sahip olanlar da asistan olabilmektedirler (Takala, 2007, s. 50).

Sınıf ve özel eğitim öğretmenleri alan uzmanı görülerek öğrenme sürecinde yüksek sorumluluklara sahipken sınıf asistanlarının özerkliği azdır ve pedagojik müdahaleleri üstlenme sorumluluğu beklenmemektedir. Özel eğitim, özel eğitim öğretmenleri tarafından part time olarak verildiği için asistanların sınıfta rolleri azdır. Genel okullarda asistanlar öğretmen yerinde değil ona yardımcı rolündedir (Mansaray, 2013, s. 21).

4.3.2. Türkiye’de Öğretmen Seçme ve Yetiştirme

1982’den sonra tüm öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim kurumları içine çekilmiştir. Böylece 1980’lerden beri Türkiye’de öğretmenlik eğitimi üniversite

bünyesinde yürütülmektedir. Okul öncesi ve ilköğretimin tüm alanlarına yönelik öğretmen eğitiminin süresi 4 yıldır (Uygun ve diğerleri, 2011, s. 393).

Türkiye’de bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırabilmek için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) düzenlemiş olduğu sınavlara girmek ve bu sınavda sınıf öğretmenliği bölümlerine kayıt yaptırabilmek için gerekli puanı almış olmak gerekmektedir. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programına eşit ağırlıklı puan türüne göre öğrenci kabul edilmektedir (Kazu ve Aslan, 2011). Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan bir öğrencinin 4 yıllık lisans eğitiminde, alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür derslerinden oluşan toplam 156 kredilik programı tamamlaması gerekmektedir (YÖK, 2007a, s. 27).

Türkiye’deki öğrenciler merkezi bir sınavla sınıf öğretmeni yetiştirme programına alınırken, Finlandiya’da hem lisede yapılan bitirme sınavı hem de üniversitenin yaptığı sınav ve mülakata göre alınmaktadır. Türkiye’de 4 yıl 156 kredilik bir eğitim sınıf öğretmeni olmaya yeterli iken, Finlandiya’da 5 yıl süren 300 kredilik bir eğitim gerekmektedir (Şahinkaya, 2008, s. 68). Finlandiya’da sınıf öğretmenliği yetiştirme programlarında yer alan derslerin kredisi Türkiye’den yaklaşık iki kat daha fazladır.

Türkiye’de temel eğitim öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alırken mesleğe yatkınlık açısından kişilikleri, mesleğe karşı ilgi ve tutumları ile bilişsel yeterliklerinin test ve envanterlerle değerlendirilmesi gerekmektedir. Mevcut seçim sürecinde böyle bir yöntem kullanılmadığı için mesleğin gerektirdiği yukarıda değinilen özelliklere sahip olmayan kişilerin de mesleğe girmeleri mümkün olabilmektedir (Aydın, Şahin, Topal, 2008, s. 137). Bu durum toplumda öğretmene karşı güveni olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Aksoy (2013, s. 189), "ABD (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)" adlı doktora çalışmasında, öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda; merkezi ve çoktan seçmeli bir sınavla öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmesini, Türkiye’de öğretmen eğitiminin zayıf yanlarından birisi olarak göstermektedir (Aksoy, 2013, s. 6). Finlandiya’da çok aşamalı yapılan seçim süreci gerek başvuran adaylar gerek toplum üzerinde

öğretmenliğin saygın bir meslek olduğu algısını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de öğretmen seçme sürecinin gözden geçirilmesi önemli görülmektedir.

Yüksek kalitedeki öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini geliştiren en önemli etkidir; bu nedenle öğretmenler eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Türkiye’de öğretim kalitesi uluslararası standartlara göre düşüktür (Dünya Bankası, 2011). Bu durum öğretmen seçme ve yetiştirme sürecinde eksiklikler olduğunun bir göstergesi olabilir.

4.3.3. Finlandiya’da Öğretmenlik Uygulamaları

Finlandiya’da üniversite eğitimi ile ilgili genel standartları koruyan ulusal bir program vardır. Üniversiteler kendi öğretmen eğitim programlarını kendileri ulusal program doğrultusunda hazırlamaktadır. Programlarını geliştirme konusunda oldukça bağımsızdırlar. Yüksek kalitede sunulan eğitim, öğretmen adaylarına sağlam bir temel sağlamaktadır. Öğretmen adaylarından istenen beceri ve yeterlikler onlara bağımsız, analitik ve profesyonel düşünme becerisi sağlarken yüksek düzeyde öğrenme becerisinin gelişimine katkıda bulunur. Derslerde öğrencilerin, bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına teşvik edilir (Piesanen ve Välijärvi, 2010, s. 96).

Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde; Finlandiya’da pedagoji ve araştırmalara dayalı öğretimde strateji ve yöntem olarak işbirlikli öğrenme, problem çözme ve uygulamaların yoğun olduğu bir program görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması ön plandadır. Türkiye’de ise program öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama derslerini kapsamaktadır (Aykaç ve diğerleri, 2014, s. 284).

Finlandiya’da öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulamaları oldukça önemli bir yer tutar. Üniversite yasasına göre, öğretmen adaylarının uygulamalarını sağlamak ve öğretmen eğitimini geliştirmek amacıyla eğitim birimleri yeterli sayıda öğretmen eğitim okuluna sahip olmalıdır (Laine ve Kaasila, 2007, s.135). Bu okullar genellikle üniversite kampüsü içerisinde ilgili bölümlere yakın yerlerde yer almaktadır (aktaran Eraslan, 2009, s. 241). Finlandiya’da toplamda 11 üniversite uygulama okulu bulunmaktadır.

Öğretmenlik Uygulamalarında teori ve pratik arasındaki etkileşime ağırlık verilir; her aşama, teorik bilgiler pratiğe yansıtılacak şekilde düzenlenmiştir (Laine ve Kaasila, 2007, s. 135). Amaç, öğretmenlerin pedagojik düşünme olgunluğuna ulaşmalarını, eğitim teorilerinin ve pratik uygulamaların farkına varmalarını sağlamaktır. Öğretmenlik uygulamalarında; aday öğretmen, akran adaylar, okulda yer alan danışman öğretmen (mentor) ve üniversiteden gelen gözetmen (supervisor) öğretim üyeleri önemli rol oynamaktadır.

Uygulama okullarında çalışan tüm sınıf öğretmenlerine danışman (mentor) öğretmen denmektedir. Uygulama okulları dışında diğer okullarda çalışan öğretmenler de üniversiteyle anlaşarak mentor öğretmen olabilmektedirler. Üniversitede görevli öğretim üyeleri gözetmen (supervisor) olarak adlandırılırlar. Danışman öğretmen olabilmek için üniversitelerin düzenlediği danışmanlık kursuna katılmakla birlikte en az 2 yıl öğretmenlik yapmış olmak gerekmektedir. Bir öğretmen danışmanlık pozisyona başvururken sergileyeceği ders performansı ile iyi öğretme becerilerine sahip olduğunu göstermelidir. Öğretmen adaylarında analitik ve yenilikçi bir tutum oluşturmak adına uygulama okulu öğretmenleri araştırmaya dayalı çalışmalıdır (Soininen ve Storm, 2014, s. 121).

Üniversite uygulama okulları yanı sıra belediyeler bünyesinde de uygulama okulları vardır. Her ikisinin de amaçları aynıdır: Aday öğretmenlerin farklı öğrenme deneyimleri edinmelerini garanti etmek, aday öğretmenleri mesleğe kapsamlı bir şekilde hazırlamaktır. Bu okullar üniversitenin toplumu etkilediği bir üniversite-toplum işbirliği modelidir. Aday öğretmenler hem uygulama okullarında hem de belediye okullarında deneyim kazanırlar. 2004-2007 yılları arasında 207 okuldan 680 öğretmen, öğretmen uygulama okulları ağına katılmak için başvuruda bulunmuştur. Yine aynı yıllarda 500 civarı öğretmen danışman olmak için üniversite bünyesinde açılan kurslara başvuru yapmıştır. Bu kurslar uygulamaların kalitesini garanti eden önemli işbirlikleri olarak görülür. Danışmanlar ise öğretmen eğitim programını uygulayan yarı zamanlı üniversite öğretmeni gibidir. Daha önce de belirtildiği gibi danışman (mentor) öğretmenler düzenlenen kursla yetiştirilir. Helsinki Üniversitesinde danışmanlık kursları, bir yıl sürer ve 8 krediden oluşan bir programdır.

Danışman öğretmenler yaptıkları iş için maaş alırlar. Aynı zamanda düzenlenen toplantı ve konferanslarda yer almaları beklenir. Aslında yaptıkları iş gözetmenliktir ama üniversitede görevli öğretim elemanlarından (supervisor) ayırmak için onlara danışman (mentor) denir (Jyrhämä ve Syrjäläinen, 2011, s.138) .

Uygulama okullarında uygulamalar usta çırak şeklinde yürütülmektedir. Okuldaki öğretmen sadece sorumlu olduğu derslerin işleyişinden değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının yetiştirilmesinden sorumludur. Öğretmen adayları ile değerlendirme toplantıları yapar ve ders materyalleri hazırlamasında yardımcı olur. Uygulama okullarında öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissetmeleri ve okulu sahiplenmeleri oldukça önemlidir. Uygulama okulu öğretmenlerinin çoğunun doktoralı olduğu görülmektedir (Aksoy, 2013, s. 237); uygulama okulu öğretmenleri öğretmen adaylarının yetişmesinde en az eğitim fakültesindeki öğretim üyesi gözetmenler kadar katkı sunmaktadır (Ekinci ve Öter, 2010, s. 31).

Öğretmenlik gözlem ve uygulamaları dört yıl devam eden lisans programının içerisine birbirini tamamlayacak şekilde yayılmıştır. Öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta, son yıl ise beş hafta olmak üzere, uygulama okullarında hem okul öğretmeni hem de üniversite öğretim üyesinin rehberliğinde staj yapma imkânı sağlanmaktadır (aktaran Eraslan, 2009, s. 241). Üniversitelerden mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak okullarda işe alınmaları belediyeler tarafından yapılmaktadır (FNBE, 2012).

Soininen ve Storm (2014)'a göre, Finlandiya'da bulunan değişik üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulama ders saatleri arasında oldukça büyük farklılık vardır (s.128). Mesela Turku Üniversitesi Rauma kampüsündeki öğretmenlik uygulamaları 26 krediden oluşurken (s.120) Tampare Üniversitesinde 20 krediden (University of Tampare, 2015) ve yine Eastern Finland Üniversitesi Savonlinna kampüsünde 16 krediden oluşmaktadır (Savonlinnan Normaalikoulu, 2001) Rauma kampüsündeki uygulamada bir kredinin yaklaşık 27 saat olduğu, Savonlinna kampüsünde yaklaşık 40 saat olduğu belirtilse de toplamda farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Ziyaret edilen Jyväskylä Üniversitesi uygulama okulunda alınan seminerde uygulama eğitimleriyle ilgili bilgi edinilmiştir. Finlandiya'da öğretmenlik uygulama

eğitimleri genelde 4 aşamada gerçekleşmektedir. Jyvaskyla Üniversitesi'nde 27 krediden oluşan uygulama eğitimleri aşağıda açıklanmıştır (31.10.2013 tarihli seminer notları, Mari Kalaja; University of Jyvaskyla, 2014):

"Birinci uygulama dersi", birinci yılda yer almakta ve 5 krediden oluşmaktadır. Öğretmenliğe uyum stajıdır ve üniversite uygulama okulunda yapılır. Öğrencileri tanıma ve öğretmenliğe uyum amaçlıdır. "İkinci uygulama dersi", üçüncü sınıfta yer alan 6 kredilik bir uygulamadır. Aday öğretmenlerin öğrenme ortamını planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.

"Üçüncü uygulama dersi", dördüncü sınıf derslerinin bir parçası olup, 8 krediden oluşmaktadır. Program kapsamındaki derslerin derinlemesine planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Üniversite eğitim okullarının dışında başka bir okulda yapılmak zorundadır böylelikle öğrencilerin iki farklı okuldan deneyim kazanmaları sağlanmaktadır.

"Dördüncü uygulama dersi", beşinci sınıf derslerinin bir parçasıdır, 8 krediden oluşmaktadır. Öğretmenliğin mesleki yönlerini fark etme, öğrencilerin, derslerin ve öğrenmenin kapsamlı sorumluluğunu almayı amaçlar. Adayın eğitim ve öğretimde bireysel uygulama teorisini oluşturmasını diğer meslektaşlarıyla işbirliği yaparak çalışmasını ve öğrencilerle bağımsız bir şekilde çalışma becerisinin zenginleşmesini içerir.

Her uygulama sonunda öğrenciler rapor yazarak özdeğerlendirme yapmaktadırlar. Öğrencilere uygulama sonunda not verilmemekte, ancak geçti, geliştirilmeli veya kaldı şeklinde yazı ile değerlendirme yapılmaktadır. Her uygulama dönemi ilgili dersin gözetmeni (öğretim üyesi) ve danışman tarafından gözlenmektedir. Her uygulama dersinde öğrenci çalışmalarını içeren bir portfolyo oluşturur ve daha sonra portfolyodan seçeceği çalışmalarını arkadaşlarına danışman ve ilgili öğretim üyesi gözetmene seminer olarak sunar. Her uygulama sonrası edinilen deneyim ve çalışmalar öğretmen olarak işe başlarken kullanılacak portfolyonun içeriğini oluşturmaktadır (Savonlinnan Normaalikoulu, 2001).

1.1.1. Türkiye’de Öğretmenlik Uygulamaları

Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin programları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından düzenlenmektedir. Ancak fakültelere, toplam kredilerin % 25’ne varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı arttırılmıştır. Eğitim fakültelerinin 2006’da yapılan değişiklikle programın dikkate alınarak programların kompozisyonlarında esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 olacak şekilde düzenlenmiştir (YÖK, 2007b, s. 64). Meslek bilgisi dersleri, ilköğretim öğretmenliği için eğitim veren alanlarda 4 yıllık eğitim süresi içine serpiştirilmiştir (Uygun ve diğerleri, 2011, s. 394).

Türkiye’de eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmenlik uygulama eğitimleri, dört yıllık lisans eğitimi boyunca, MEB’e bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında yapılmaktadır. Bu sürecin işleyişi, üniversite okul işbirliği çerçevesinde, üniversiteler ve MEB’e bağlı okullarca görevlendirilen çeşitli koordinatörler, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından sağlanmaktadır (Dursun ve Kuzu, 2008, s. 161).

Uygulama dersleri okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri altında yürütülmektedir. Sınıf öğretmenliği öğretim programlarında; altıncı yarıyıldan itibaren okul deneyimi, yedinci ve sekizinci yarıyıldan itibaren sırasıyla öğretmenlik uygulaması I ve II dersleri yer almaktadır (Özonay, 2014, ss. 26-28). Bu derslerde sınıf ortamında gerek gözlem yoluyla, gerekse öğretme öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak öğretmenlik becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar (Dursun ve Kuzu, 2008, s. 161).

Okul deneyimi, tüm programlarda bir yarıyıldan dört saat uygulamalı ve bir saat teorik (seminer) olmak üzere 3 kredilik gözlem ve inceleme dersidir (Uygun ve diğerleri, 2011, s.397). Aday öğretmenin okuldaki bir günü; öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü için neler yaptığını, ders için kullanılan etkinlikleri, öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemlemesini içerir. Yine okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi

çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama, okul deneyiminin içeriğini oluşturmaktadır (YÖK, 2007a, s.37).

Öğretmenlik uygulaması I dersi, iki saat teorik ve altı saat uygulama olmak üzere 5 kredidir. Ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlayarak bir günlük plan hazırlama, hazırladığı planı ya da bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu derste uygulananlar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama dersin içeriğini oluşturmaktadır. Öğretmenlik uygulaması II dersi ise iki saat teorik, altı saat uygulama olmak üzere 5 kredidir. Her hafta bir günlük plan hazırlama ve planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler sonucu yapılan düzeltmeler ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama bu dersin içeriğini oluşturmaktadır (YÖK, 2007a, ss. 38-39).

Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayı, uygulama öğretmeninin gözetiminde ders yapar, uygulama öğretim üyesi de öğretmen adayının derslerini dönem boyunca belli aralıklarla en az iki kez izleyerek öğretmen adayının gelişmesine katkı sağlayacak yapıcı önerilerde bulunur.

Finlandiya ve Türkiye’de uygulama eğitimleri ile ilgili uygulama derslerinin buldukları dönemler, uygulama saatleri, uygulama yapılan okullar ve danışman öğretmenlerin seçimi konularında farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de uygulama dersleri 4 yıllık lisans programının son iki yılında yer alırken Finlandiya’da 5 yıllık (3 yıl lisans+2 yıl yüksek lisans) eğitimin 1., 3., 4. ve 5. yıllarına dağıtılmış olduğu anlaşılmaktadır. Finlandiya’da birçok üniversiteye göre değişse de sınıf öğretmenliği bölümünde 16 ile 27 kredi arası olan uygulama derslerinin Türkiye’de 13 kredi olduğu görülmektedir. Danışman öğretmen olabilmek için Finlandiya’da üniversitelerin düzenlediği kursa katılmak gerekirken Türkiye’de böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır. Ayrıca uygulama eğitimleri Finlandiya’da üniversite bünyesinde bulunan uygulama okullarında ve belediye okullarında yapılırken Türkiye’de üniversiteler bünyesinde uygulama okulları olmadığı için okul uygulamaları devlet ve özel okullarda yapılmaktadır.

Uygun ve diğeri (2011), yapılan çalışmalardan yola çıkarak, uygulama yapılan okullarla ilgili eksikleri şöyle özetlemişlerdir: "öğretmen adaylarının uygulama yapılan okullarda kendilerini geliştirebilecek ortam bulamamaları ve görevli personelin uygulama eğitimi konusundaki bilinç ve beceri düzeyinin yetersiz olması. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren fakülteler ile uygulama yapılan okullar arasında işbirliği ve eşgüdüm eksikliği görülmektedir. Aynı zamanda programlarda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi dersler olmasına rağmen bu dersler yetersizdir ve etkili bir şekilde hayata geçirilememektedir" (s. 390).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulama dersleri ile ilgili Özönay (2014) tarafından yapılan doktora çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görevlerini yeterince yerine getirmediklerini (ss. 308,309) ve aralarında etkili bir işbirliği ve iletişimin olmadığını (s. 310) belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu öğretim görevlisinin ders anlatım uygulamalarının sadece birini izlemeye geldiklerini, dörtte biri ise hiç gelmediklerini bildirmişlerdir (s. 309). Öğretmen adaylarının gittikleri okulları araç-gereç ve fiziksel altyapı bakımından yetersiz buldukları (s. 330) da belirtilmiştir.

4.3.4. Finlandiya’da Öğretmenlerin Atanması

Eğitimin tedarikçisi olan belediyeler, öğretmenlerin işe alımından sorumludur. Bölgede gerekli olan kadro sayısını ve türünü de onlar belirlemektedirler. İşe alım süreci herkese açık olan bir süreçtir ve boş kadrolar; gazetelerde, mesleki dergilerde ve ilgili sitelerde ilan edilmektedir. Öğretmen adaylarının yüksek lisans mezunu olmaları gerekmektedir. Ancak belediyeler bunun yanında başka kriterlerde belirleyebilirler. Amaç hem nitelikli hem de bu pozisyona ve okul camiasına uygun bireyi seçmektir. Öğretmenlerin çoğu, tam zamanlı olarak çalışır ve belediye memuru veya personeli kadrosunu alırlar. Haftalık ders saati 16 saatten az olan öğretmenler yarı zamanlı çalışanlardır (FNBE, 2012).

Finlandiya’da öğretmenlerin seçimi ve atanması eyalet ve yerel yönetimlerce yapılmaktadır (Ekici ve Öter, 2010, s. 33). Öğretmen seçimine karar verme yetkisi belediyelere verilmiştir. Kullanılan ana yöntemler şunlardır: 1. Siyasi atanmış bir

seçme komitesi aracılığıyla olabilir. 2. Okul yönetim kurulu karar verebilir. 3. Her eğitim departmanının müdürü işe alabilir. 4. Okul müdürleri karar verebilir. İşe alan ve işten çıkaran birim aynıdır (Ministry of Education, 2007, s. 23). Öğretmen seçimlerinde başvuran öğretmen adayının master derecesi, staj eğitimi başarısı, öğretmenlik becerilerini gösterme gibi hususlar dikkate alınmaktadır (Ekici ve Öter, 2010, s. 33).

Finlandiya'da öğretmenlerin üniversitelerde iyi yetiştirildiklerine, onların profesyonel etik sahibi olduklarına ve devam eden sözleşmeleriyle gelen fırsatların onları geliştireceğine inanılmaktadır. Bir kişi öğretmen olarak, bir okulda işe başladığında eğitimin etik kurallarını ihlal etmedikçe sözleşmesi çalışma hayatı boyunca sürer (Sahlberg, 2011, s. 16). Öğretmenlerin işten çıkarılması yasal nedenlerle olabilir ancak. Mesela öğretmenin iş yükü önemli derecede azalmışsa veya öğretmen yapması gereken işleri yeterince yerine getirmiyorsa işten çıkarılabilir (FNBE, 2012). Sınıf öğretmenlerinin az bir kısmı mesleğinin ilk beş yılında görevlerinden ayrılmaktadırlar. Diğer ülkelere göre tükenmişlik düzeyleri de oldukça düşüktür.

4.3.5. Türkiye'de Öğretmenlerin Atanması

Türkiye'de eğitim fakültelerinin herhangi bir bölümünü bitiren adaylar 2000 yılına kadar doğrudan öğretmen olarak atanmaktalardı. 2001 yılından sonra MEB bu adayları doğrudan işe alma yöntemini bırakarak, adaylar arasında bilgi yönünden en iyilerini belirlemek amacıyla düzenlenen ve çoktan seçmeli testten oluşan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına göre atama yapmaktadır (Kazu ve Aşkın, 2011, s. 7).

4.3.6. Finlandiya'da Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi

Öğretmenler hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmişlerdir (Korpela, t.y., s. 15). Hayat boyu öğrenme, herhangi bir öğretmenin işinin günlük bir aktivitesi gibidir. Fin öğretmenlerin büyük çoğunluğu özgürce çalışmakta, mesleki yeteneklerini istekli bir şekilde geliştirmektedirler. Onlar mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitimin meraklısı ve kritik tüketicisidirler.

Ülke genelinde yapılan bir araştırmaya göre Fin öğretmenler yılda okul zamanı dışında 7 günlerini profesyonel gelişime ayırmaktadırlar. Devlet, öğretmenlerin gelişimi için ayırdığı 30 milyon dolarlık yıllık bütçesini 2016 yılında iki katına çıkarmayı planlamaktadır (Hammond ve Rotmand, 2011, s. 8).

Sürekli eğitim öğretmenler için zorunludur. Öğretmenler kadar belediyeler de öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumludur ve bunu devletten gelen ödenek ve kendi bütçeleri çerçevesinde desteklemektedirler (FNBE, 2012). Bu doğrultuda her yıl ders saatleri dışında en az 3 gün hizmetiçi eğitim almaları gerekmektedir (FNBE, 2014). Bu süre zarfında maaşlarını da almaktadırlar (FNBE, 2012).

Kansanen, 2003 yılında yapmış olduğu çalışmasında; öğretmen sendikaları ve öğretmen birlikleri tarafından düzenli olarak hizmetiçi eğitimler düzenlenmekle birlikte bütün öğretmenler için uzun süreli kursların mevcut olmadığını belirtmektedir. Sistemik bir hizmetiçi eğitim sisteminden söz etmek mümkün değildir. Öğretmenler genelde yaz üniversiteleri ve açık üniversiteler tarafından açılan kurslara katılmaya isteklidirler (Kansanen, 2003). Her üniversitede bir sürekli eğitim merkezi mevcuttur ve her vilayetin yaz üniversitesi vardır. Bunlar öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri için farklı eğitim türleri sağlar. Çeşitli Enstitüler de öğretmenlere hizmetiçi eğitim sağlayabilmektedir (Kazu ve Aşkın, 2011, s. 8).

Finlandiya'da 2003 yılından sonra hizmetiçi eğitim sistemi ile ilgili değişim olduğunu Salhlberg'in (2007) açıklamalarından anlıyoruz: "Zorunlu ve geleneksel hizmetiçi eğitim sistemi artık ortadan kalkmaktadır. Onun yerine okul ve belediye temelli uzun dönemli programlar ve mesleki gelişim fırsatları bulunmaktadır." Hizmetiçi eğitim kursları çoğunlukla ücretsiz veya öğretmenin çalıştığı okul tarafından finanse edilmektedir (Eraslan, 2009, s. 245).

2009 yılında Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nda oluşturulan bir çalışma grubu, eğitim personelinin mesleki gelişimini güvence altına alan bir hizmetiçi eğitim sistemi oluşturmuştur. "Osaava" denilen ve 2010-2016 yıllarını kapsayan hizmetiçi eğitim programıyla, eğitim tedarikçileri; eğitim personelinin ihtiyacı olan mesleki yeterlilikleri temin edecektir. Bu eğitime 2010 yılı için 10 milyon Avro ayrılmıştır. Her yıl 22.000 ve 25.000 personelin eğitim alması hedeflenmektedir (Eurydice, 2010a). Osaava ile üniversiteler ve yerel otoritelerin,

öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini sağlayacak bölgesel ve yerel ağlarla oluşturacakları aktiviteler doğrultusunda çalışması gerekmektedir. Bu programın bir parçası olarak geliştirilen Akran Grup Mentorluğu (Peer Group Mentoring) üniversiteler ve eğitim kurumlarının işbirliği ile geliştirilmiş erken mesleki destek programıdır. Finlandiya geneline yayılmış durumdadır ve öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri bu programı uygulamaktadır (European Parliament, 2014, s. 53).

Akran grup mentorluğu köklerini Finlandiya okullarındaki mesleki özgürlükten almıştır. Yüksek lisans mezunu olarak kaliteli eğitim alan Fin öğretmenler için mentorlukta yasal kontrol ve değerlendirme istenmemektedir (Kemmis ve diğerleri, 2014, s. 161). Öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin bu programa girme zorunluluğu yoktur, gruba katılım gönüllülük esasına dayanır, isterlerse belediyeler aracılığıyla katılabilmektedirler. Katılmak isteyen yeterli sayıda öğretmen varsa akran mentorluğu grubu kurulabilir ve çalışmalarına başlayabilir (European Parliament, 2014, s. 53). Genellikle grup 4 ile 10 arasında öğretmen ve bir mentorden (kolaylaştırıcı) oluşur (Kemmis ve diğerleri, 2014, s. 161).

Grubun çalışmaya başlaması genellikle eylül ve ekim aylarındadır. Ne kadar sıklıkla buluşulacağına grup karar verir (European Parliament, 2014, s. 53). Grup okul dışında genelde ayda bir kez toplanır; toplantılar bir ile üç saat arası sürmektedir. Belediyeler tarafından organize edilen modelde mentorlere ücret ödenir, Fin Ulusal Eğitim Kurulu mentorler için gerekli bütçeyi karşılamaktadır. Ülke genelinde uygulanan akran grup mentorluğu modeline 2010 yılında başlanmış 2016 yılına kadar devam edilecektir (Kemmis ve diğerleri, 2014, s. 161).

Akran mentorluğunun amacı öğretmenlerin mesleki problemlerini tartışmaları ve çözüm bulmalarıdır. Grup informal olarak organize edilir, görüşmeler kafeterya gibi informal ortamlarda olmaktadır (European Parliament, 2014, s. 53). Aktiviteleri esnekler. Genelde toplantılar grubu rahatlatmak için kahve veya atıştırmalıklarla başlar. Grupta, tartışmanın amacına ve konularına birlikte karar verilir ve süreci kendileri yönetirler. Herhangi bir yazılı belge veya rapor istenmemektedir. Toplantılar, tartışmalar için uygun zaman ve mekân imkânı; problem çözme, deneyim paylaşımı ve mesleki literatürün tartışılması fırsatı sunar. Akran Grup Mentorluğu mesleki deneyimin paylaşılması üzerine kurulmuştur. Grup, diyalektik

yardım ve destek dâhil fikirlerin tartışıldığı, fikir alışverişinin olduğu bir forum gibidir. Gerçek problemler tartışılır, analiz edilir ve birlikte çözülür (Kemmis ve diğerleri, 2014, s. 161). Mentor tavsiyelerde bulunan değil, grup tartışmalarını dinleyen ve yönlendiren kişidir. Aynı zamanda akran gibi konuşmalara katılabilir. Mentorun deneyimli öğretmen olması gerekmemektedir; ancak üniversitelerde düzenlenen mentorlük kursuna katılmış olması gerekmektedir (European Parliament, 2014, s. 53).

Mentor ve menti ilişkisi yönünden Akran Grup Mentorlüğü; varoluşçul boyutta simetriktir; yeni öğretmenler daha deneyimli meslektaşlarıyla eşit görülür. Bilgi boyutunda ilişkiler, bilgi ve uzmanlık konusunda asimetriktir; kolaylaştırıcılar daha çok mesleki deneyime sahipken yeni öğretmenler diğer bazı konularda (teknik, deneyimsel) daha fazla bilgi birikimine sahip olabilirler. Bu çeşitlilik, grup içerisinde farklı alanlardaki uzmanlık ve bilginin öğretmenler tarafından paylaşımıyla, öğrenmeyi ve gelişimi zenginleştirir. Yasal boyutta ilişkiler asimetriktir; mentorün toplantılara liderlik etme ve gruba sorumluluk verme konusunda büyük sorumluluğu vardır. Akran Grup Mentorlüğü yeni öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltır, diğer okullardan öğretmenlerle iletişim kurma fırsatı sunar (Kemmis ve diğerleri, 2014, s. 161).

Artık Finlandiya’da, öğretmenlerin sürekli ilerlemeye devam eden mesleki gelişimi, onlar için bir zorunluluktan daha çok hak haline gelmiştir. Okullarda profesyonelliğin artması sonucunda, öğretmenlerin ve okulların kendi işlerinden sorumlu oldukları anlaşılmıştır. Bugün öğretmenler, kendi sınıflarındaki ve okuldaki problemleri tespit edebilmekte, araştırmaya dayalı ve alternatif çözüm yollarına başvurabilmekte ve uygulamaların etkisini değerlendirip analiz edebilmektedirler (Sahlberg, 2007).

Türkiye’de Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi

Hizmetiçi eğitim; eğitim etkinliklerinin etkili olması için öğretmenlere; gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması, yeniliklerin tanıtılması ve uygulanması, niteliklerinin artırılması, gelecekteki görev ve sorumluluklar için yetiştirilmeleri, moral ve motivasyonlarının artırılması gibi nedenlerle gereklidir. Bu

doğrultuda gerek MEB gerekse üniversite ve çeşitli özel kurumlarca organize edilen eğitimsel etkinliklerdir.

652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. maddesi ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün görevleri belirlenmiş ve öğretmenlere yönelik verilecek meslek öncesi ve meslek içi eğitimleri verme görevi bu genel müdürlüğe verilmiştir. Bu çerçevede mesleki gelişim eğitimleri; eylem planları, ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği protokolleri, meslek kuruluşlarının ihtiyaçları ve genel müdürlükçe yapılan ihtiyaç analizleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlenecek hizmetiçi kurs ve seminer faaliyetleri planlanıp yürütülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2014, s. 3).

Özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına dönük plan ve programlar dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmaktadır. Türkiye, OECD tarafından yapılan TALIS araştırmasına katılan bütün ülkeler içerisinde hizmet içi eğitime katılım oranları en düşük ülkedir. Türkiye'de öğretmenlerin daha fazla hizmet içi eğitim talep etme konusunda diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha isteksiz oldukları görülmektedir (Özoğlu ve diğerleri 2013, s. 133).

Hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı ve mesleğe ilişkin yeni bilgi ve beceriler edinmenin önemli bir yolu olarak görülen hizmetiçi öğretmen eğitiminin ülkemizde yeterli olmadığı, ilgili alanların uzmanları tarafından verilmediği görülmektedir (Kazu ve Aşkın 2011, s. 1). MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimler etkinleştirilmeli ve alternatif hizmet içi yaklaşımları desteklenmelidir. Ayrıca eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesine özen gösterilmelidir (Özoğlu ve diğerleri 2013, s. 133).

MEB 2015 yılında merkezden planladığı 312 hizmetiçi eğitim ile 49.029 öğretmenini hizmetiçi eğitime almayı planlamıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2015). MEB 2014 verilerine göre; 930 bin civarında eğitimci personel çalıştırılmaktadır. 930.000 içinden 49.029 çalışanı eğitime alarak yenilikleri sisteme uyarlamak oldukça zordur. İllerin ve ilçelerin düzenlediği hizmetiçi eğitimler ise, ülke genelinde bütünlüğü sağlama ve nitelik yönünden

sorgulanabilir. Bazen bakanlığın hazırladığı videolarla bu eğitimler yapılmaya çalışılsa da sonuçları ölçülebilir olmadığından amaçlara ne derece hizmet ettiği bilinmemektedir.

MEB 2015 stratejik planında; "Her öğretmenin en az beş yılda bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılması sağlanacaktır. Öğretmenlerin alanları ile ilgili olarak düzenlenen konferans, kongre ve sempozyumlara katılmaları teşvik edilecektir. Merkezî düzeyde yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılanların sayısı her yıl %2 arttırılacaktır" hedeflerine yer verilmiştir.

İlköğretim Genel Müdürlüğü çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarının tespiti için her yıl düzenli olarak araştırmalar yapılması, özellikle öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarının artırılması, eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği belirtilerek, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimde etkin yöntemler uygulanacağı vurgulanmaktadır (Strateji Geliştirme Başkanlığı 2014, ss. 88-90).

Her iki ülkede de sistemli bir hizmetiçi eğitim sisteminin olmadığı ancak son yıllarda yapılan düzenlemelerle bakanlıkların düzenli bir sistem oluşturma çabası içerisinde oldukları özellikle Finlandiya'nın başlatmış olduğu "Akran Grup Mentorluğu" uygulaması öğretmenin sistemi geliştirme boyutunda rol üstlenmesi, uygulamadan teoriye doğru bir sürecin başlaması için ilk adım olarak görülebilir.

İyi yetişmiş öğretmenlerin işbirlikleri kurarak takım çalışmaları ile alanda yaptıkları yeni ve etkili uygulamaları sistem geneline yayılarak, iyi örneklerden öğrenme yöntemiyle sistemin canlı bir organizma gibi kendini yenileyen dinamik bir yapıda olması sağlanabilir. Bu bağlamda; hizmetiçi eğitimler varolan bir bilginin paylaşılmasından öteye geçerek, bilgi üretilen teori geliştirilen bir noktaya taşınabilecektir.

4.3.7. Finlandiya'da Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

Finlandiya'da, öğretmen yetiştirme programları için en yetenekli öğretmen adaylarının seçilmesi, Bassett (2008)' e göre, uygulamada öğretmenlik mesleğinde en iyiyi elde etme anlayışının hâkim olduğunu ve öğretmen eğitiminin, eğitimin

kalitesinde önemli faktörler arasında yer aldığını gösterir (Çobanoğlu, Kasapoğlu, 2010, s. 125).

Finlandiya’da eğitim fakültelerine en iyi öğrencilerin seçilmesi ve devamında, üniversiteden iyi bir eğitim almaları öğretmenlerin nitelikli ve yeterli olmalarını sağlamaktadır. Finlandiya’da eğitim fakültesinden mezun olan birisi, yüksek lisans mezunu, bir birey olarak, isterse öğretmenlik dışında başka mesleklerde de çalışabilmektedir. Mesela şirketlerin insan kaynakları, halkla ilişkiler birimlerinde de görev alabilmektedirler (Väljörvi ve diğerleri, 2002). Bu durum öğretmenlik mesleğinin ülkedeki statüsünü göstermek adına dikkat çekicidir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010, 125). Simola’ya göre (2005), öğretmenlik mesleği öğrenciler arasında oldukça popülerdir. Üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik, yıldan yıla en popüler meslek olarak yerini korumaktadır (s. 459).

Öğretmenlik mesleğinin üniversite sınavına giren öğrenciler arasında oldukça popüler olması, öğretmenlerin maaşları ile öğretmenlik mesleğinin popülerliği arasında bir ilişki olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Kansanen’in 2003 tarihli makalesinden yararlanarak bu soruya yanıt verilebilir. Bu makalede, öğretmenlik bölümlerine başvuran adaylardan kızların sayısının erkeklere oranla daha çok olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak da, düşük öğretmen maaşları gösterilmektedir. Kansanen (2003), özellikle erkek öğretmenlerin, maaşlarını düşük buldukları için öğretmenliği uzunca süre yapmak istemediklerini belirtmektedir. 2005 yılı itibarıyla Finlandiya’da bir öğretmen aylık brüt 2654 Avro alırken, bir dışçı 4564 Avro almaktadır (Finland Average Salary Income, t.y.) Bu veriye göre 2005 yılı için öğretmen maaşlarının göreceli düşük olduğu görülmektedir.

Ülkede, öğretmen maaşlarıyla ilgili 2007 yılında yeni bir sistem uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemde amaç, belediyelerin performansını geliştirmek, personeli motive etmek ve belediye maaşlarındaki rekabeti artırmaktır. Eski sistemde maaşlar ders sayısına ve kıdem yılına göre verilmekteydi. Yeni sistemde işe, ihtiyaca, yapılan işin sonucuna, personelin profesyonelliğine (doktora derecesine sahipse farklı olmaktadır) ve iş deneyimine göre verilmektedir. 2008 yılında, bir sınıf öğretmeni ortalama (brüt) 3150 Avro, temel eğitimde görev yapan bir branş öğretmeni ortalama 3500 Avro, ortaöğretimde görev yapan bir branş öğretmeni 3900 Avro maaş

almaktadır (Eurydice, 2010a). 2005 yılına ait verilerle karşılaştırıldığında öğretmen maaşlarına anlamlı bir artış yapıldığı anlaşılmaktadır.

Finlandiya'da görev yapan öğretmenlerin maaşlarını anlamak adına dünya ülkeleri arasında Fin öğretmenlerin maaşlarının durumunu görmek faydalı olacaktır. Bu noktada, OECD 2011 verilerine göre, ilköğretimde görev yapan bir öğretmenin yıllık brüt başlangıç maaşları sıralandığında 29 OECD ülkesi arasında en yüksek maaşı alan öğretmenler 48.853 dolar yıllık brüt maaş ile İsviçre'de görev yapan öğretmenlerdir. Bunu sırasıyla, Danimarka, Almanya, İspanya, Hollanda, ABD, Norveç, Avustralya, Portekiz, Finlandiyalı öğretmenler izlemektedir. Türkiye'de öğretmen maaşları OECD ülkelerinin öğretmen maaşlarının altındadır Finlandiya'da ise alınan maaş OECD ortalamasındadır (Süngü, 2012, ss. 28-29). 2013-2014 verilerine göre, İlköğretimde tam zamanlı çalışan bir öğretmenin maaşı Finlandiya'da brüt en düşük 31.699 Avro ve en yüksek 41.227 Avro iken Türkiye'de en düşük 11.737 Avro ve en yüksek 13.562 Avro'dur.

Finlandiya'da öğretmenlere verilen maaşlarla ilgili edinilen verilere bakıldığında öğretmenlik mesleğinin ülkede popüler olmasında maaş faktörünün anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin popülaritesinin arkasında yatan başka nedenler üzerinde durulması bu konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Väljörvi ve arkadaşları (2002)'nin çalışmalarında belirttikleri üzere, öğretmenlik mesleğinin öğrenciler arasında popüler olmasının nedeni üniversitelere başvuran adaylar arasından sadece %10'unu almalarından ileri gelmektedir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığı zaman, öğretmen programının kapsamlı olması Finlandiya öğretmen eğitiminin özelliğini belirlemektedir (Väljörvi ve diğerleri, 2002).

Finlandiya'da öğretmenliğin oldukça popüler olmasının nedenlerini şöyle açıklamaktadır (Laukkanen, 2008, s. 315):

- 1) Temel eğitimdeki tüm öğretmenler yüksek lisans derecesine sahiptirler. Akademik eğitim saygındır.
- 2) Fin öğretmenlerin işlerini planlamada sahip oldukları özerklik oldukça önemlidir. Finlandiya okulları eğitimin organizasyonu, kaynakların

kullanımına karar verme, planlama, personel yönetimi gibi çok çeşitli alanlarda özerkliğe sahiptir. Öğretmenler pozisyonlarından oldukça memnundurlar.

- 3) Finlandiya'da öğretmenlik eğitim tarihi boyunca saygı duyulan bir alan olmuştur. Öğretmenler bu hatırı sayılır saygının tadını çıkarmaktadırlar.

Finlandiya'nın Nobel ödüllü 10. Cumhurbaşkanı Martti Oiva Kalevi Ahtisaari sınıf öğretmenliği bölümü okumuştur.

Bütün öğretmenler alan uzmanı olarak kabul edilir ve program gelişimi için aktif katkı sağlamaları beklenir (Niemi, 2011, s. 27). İyi eğitilmiş öğretmenler okullarda işbirliği yaparak birlikte ulusal standartlara dayalı olarak verimli dersler geliştirmek için çalışırlar ve bütün öğrencilerin başarısı ve gelişimi üzerine odaklanırlar (Sclafani, 2008, s. 28).

Finlandiya Öğretmenler Sendikası başkanı Olli Luukkainen (2015), Kanada'da düzenlenen 7. uluslar arası eğitim kongresinde yaptığı konuşmada öğretmenliğin önemini şöyle açıklamıştır: “Finlandiya’da öğretmenlik mesleği popüler olmasına rağmen öğretmenliğe giren adayların en yetenekliler olmasını garanti etmek için dikkatli olmalıyız. Öğretmen eğitimin en önemli kaynağıdır. Bu klişe söz çok doğrudur. Öğretmenlerin iyi eğitim alması, motive olmaları ve mesleki gelişime istekli olmaları çok önemlidir.”

Bir sınıf öğretmenin sınıfta yaptığı iş bir doktorun klinikte yaptığı işe benzemektedir. İyi bir öğretmen bütün öğrencilerin çok boyutlu ilerleme ve gelişmesine yardımcı olabilir. Finlandiyalı öğretmenlerin çalışma ortamının anahtar kavramları özerk olmaları, güven duyulan saygın öğretmenler olmalarıdır. Bürokrasinin hâkim olduğu sistemler öğretmenlerin kendilerini tehdit altında, denetleniyor ve değersiz hissetmelerine neden olurken Finlandiya'da öğretmenlik oldukça sofistike bir meslektir ve öğretmenler üniversitede öğrendikleri becerileri çalışma ortamlarında tam olarak uygulayabilirler (Sahlberg, 2011, s. 16) .

Finlandiya'da temel eğitimdeki öğretmenlerin toplum içindeki statüsü birçok gelişmiş liberal ülkelere nazaran oldukça yüksektir. Aynı zamanda insanların öğretmenlere karşı olan güvenleri de yüksektir. Hannu Raty'nin 1995 yılında

velilerin temel eğitim okullarına karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırma, velilerin öğrenme, işbirliği, değerlendirme konularında yüksek düzeyde memnuniyet duyduklarını göstermektedir (Simola, 2005, s. 461). Öğretmenlere toplumca duyulan bu güven ve saygı, onlara beraberinde daha fazla sorumluluk ve özerkliğin verilmesini getirmiştir. Bunun sonucu olarak genel politikalara uygun olarak öğretmenler kendi programlarını oluşturabilmektedirler (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010, s. 125).

Helsingin Sanomat'ın 2004 yılında üniversite giriş sınavına girecek olan adaylar üzerinde yaptığı araştırmada adaylar, öğretmenlik mesleğinin geleneksel mesleklere göre (avukat, psikolog, mühendis ve gazeteci gibi) kesinlikle bir numaralı meslek seçimi olduğunu belirtmişlerdir (Simola, 2005, s. 459).

Toplumda insanların birbirlerine karşı büyük bir güveni söz konusudur. Eğitim otoriteleri ve politika liderleri; öğretmenler, yöneticiler, aileler ve toplumun hep birlikte öğrenciler için en iyi eğitim olanaklarını sağlayacaklarına inanmaktadırlar. Güven ortamı genellikle iyi bir hükümetle ve yolsuzluğun olmamasıyla oluşmaktadır. Halk genellikle devlet okulları ve öğretmenlerine, yüksek güven ve saygı duymaktadır (Sahlberg, 2007).

4.3.8. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

Statü, fert, kurum veya mesleğin, içinde bulunduğu sosyal konuma atfedilen değerdir (Akyüz, 2001, s.201). Sosyal statü deyimi ile bir kişinin toplumdaki yeri ve mevkiinin ne olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir söyleyişle, bir kişinin toplumdaki statüsü, onun başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğidir.

Finlandiya'da öğretmenlik mesleğinin yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde yer alan bir meslek olduğunu belirtmiştik. Öğretmenlik mesleğinin sosyal saygı ve statüsünün yüksek olması bu mesleğin seçilmesinin en temel nedeni olarak görülmektedir (Aykaç ve diğerleri, 2014, s. 288).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsü yasalarla kesin olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin gelir düzeyleri diğer mesleklerle karşılaştırıldığında düşüktür (Aykaç ve diğerleri, 2014, s. 288). Daha önce de belirtildiği gibi Türkiye'de öğretmen maaşları birçok OECD ülkesinin altındadır. Mesleğe yeni başlayan bir sınıf

öğretmeninin aldığı maaş OECD ortalamasından %19 daha, bir lise öğretmenin aldığı maaş ise OECD ortalamasından %21 daha düşüktür (Özoğlu ve diğerleri 2013, s. 133).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği Sözer (2015)'in yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 60'a yakını, öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde değersizleştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Türkiye'de ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öncelikli sorunlarının en başında, ekonomik sorunlarının yer aldığı görüşüne sahiptir (ss. 144, 145). Gerçekte bir mesleğin toplumdaki statüsü ile gelir seviyesi arasında bir ilişki olmakla beraber, Finlandiya örneğinde de olduğu gibi gelir düzeyi statüyü tayin eden tek faktör değildir.

Türkdoğan (2014)'ın yüksek lisans tezinde ulaştığı sonuçlar öğretmenlik mesleğinin tercih nedenleri ile ilgili önemli bilgiler vermektedir. Öğretmenlik yıllar içerisinde giderek daha fazla ekonomik güvence gerekçesiyle tercih edilen bir meslek haline gelmiştir. Öğretmenlik mesleği cinsiyet açısından özellikle kız öğrenciler tarafından, ekonomik gelir düzeyi açısından düşük ve orta gelirli ailelere mensup öğrenciler tarafından; lise mezuniyeti açısından akademik liselerin dışında kalan meslek ve sanat okullardan gelen öğrenciler tarafından daha yüksek oranda tercih edilmektedir. Yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler öğretmenliği kendilerine uygun bir meslek olarak görmemektedirler (s. 101). Finlandiya'da en başarılı öğrenciler öğretmenlik mesleğini tercih ederken Türkiye'de başarılı öğrencilerin öğretmenliği tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin öğretmenliği kendilerine uygun bir meslek olarak görmemelerinin öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsüyle ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin statüsünü etkileyen faktörlerin ücret düşüklüğü, öğretmenlerin öğrenim derecesi olduğu görülmektedir. Statüyü etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenin branşıdır. Öğretmenler arasında en düşük statüde sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Finlandiya' da ise Türkiye'den farklı olarak sınıf öğretmenliğinin statüsü oldukça yüksektir.

Türkiye'de öğretmenler statülerinin düşük olmasına, mesleğin toplumda saygın bir yeri olmadığını düşünmelerine ve yaşadıkları birçok soruna rağmen, bu

sorunlara karşı direnme, meslekten doyum sağlama yolları yaratmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerle kurulan yakın ilişkiler, sosyal etkinlikler, öğrencilerin başarıları, program dışına çıkararak oluşturdukları özerk alanlar vb. doyum sağladıkları konular olarak belirtilebilir (Bek, 2007, s. 65).

Türkiye'de eğitim fakültelerinin Finlandiya da olduğu gibi mülakatla öğrenci alması öğretmenliğe yatkın ve nitelikli adayların seçilmesini sağlayacaktır. Ayrıca yüksek lisans ve doktora şartlarının aşamalı olarak getirilmesi durumunda öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü kendiliğinden yükselecektir.

4.4. ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Finlandiya'da Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan bir temel eğitim çekirdek programı vardır. Bu program, yerel programların oluşmasında temel alınan ulusal çerçeve bir programdır. Ulusal temel eğitim programı; farklı derslerin amaç ve içeriklerini, öğrenci değerlendirmesi, özel eğitim ve öğrenci refahı ve rehberlik ilkelerini belirlemektedir. Ayrıca iyi bir öğrenme ortamını, çalışma yöntemlerini ve kavramlarını da belirlemektedir (Kumpulainen ve Lankinen, 2011, s. 72). Yönlendirici bir doküman olarak Finlandiya ulusal temel eğitim programının yönetimsel, akademik ve pedagojik olarak üç fonksiyonu vardır: Yönetimsel doküman olarak ulusal temel eğitim programı, eğitimin yönlendirici bir parçası ve uluslararası işbirliği ve gelişimin bir parçasıdır. Akademik dokümandır çünkü kültürel bilgiyi tanımlar ve yeniden oluşturur, güncel bilgiyi açığa çıkarır. Pedagojik doküman olarak ise ulusal temel eğitim programı, öğretmenler için araçtır, pedagojik destek ve öneri sağlar, öğrenme ve eğitim için kılavuzdur (Vitikka, Krokfors ve Hurmerinta, 2012, s. 87).

Okullar ve belediyeler eğitimin düzenlenmesi ve ulusal temel programın uygulanması konusunda oldukça yüksek özerkliğe sahiptir (Vitikka, Krokfors ve Hurmerinta, 2012, s. 86). Eğitimin tedarikçileri (belediyeler) yerel programın hazırlanması ve gelişiminden sorumludur (FNBE, 2004, s. 8). Bu bütün okullar için geçerli bir program olabileceği gibi, okul tarafından hazırlanmış ve eğitim ofisi tarafından onaylanmış bir programda olabilir. Programa, tedarikçi kararıyla; belediye ile ilgili, okulla ilgili veya bölge ile ilgili özel bölümler eklenebilir. Bu durum, farklı okulların yerel ihtiyaçları doğrultusunda bireysel seçeneklerini belirleme

özgürlüğünü garanti etmektedir. Yerel programda alınan kararlar, ulusal programda belirtilen amaçlar, içerik, standartlar doğrultusunda alınmaktadır. Finlandiya'da yerel programla ulusal program arasında uyum sağlamak için programın hazırlanmasında birçok farklı öğretmen gruplarının işbirliği yapmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler de program yapmaya katılabilirler (FNBE, 2004, s. 8).

Yerel karara katılma aynı zamanda öğretmen ve yerel yöneticilerin programın uygulanması ile ilgili taahhüdü olarak görülür. Onların sürece aktif katılımı ve programın sahibi olmaları verilen özgürlükle güçlendirilmiştir (Vitikka, Krokfors ve Hurmerinta, 2012, s. 86).

Ulusal temel eğitim programı zamanla uzmanlaşmayı kazandıracak şekilde oluşturulmuştur. Böylece öğrencinin kendisini tanıdıkça istediği alana yönelmesine ve amacına göre öğrenimine imkân verecek şekilde hazırlanmıştır (Odabaşı, 2014, s. 113).

Ulusal temel eğitim programına, anadili güçlü bir şekilde işlenmiştir. Diğer derslerden daha fazla süre ayrılmıştır. Fin Anadili ve Edebiyatı Dersi temel becerilere 1-3. sınıflarda geniş ölçüde vurgu yapılmaktadır. 4-6. sınıflarda ders saatlerinin biraz daha azaldığı görülmektedir. 7-9. sınıflarda uluslararası oranlarla karşılaştırıldığında 2-3 ders saati daha düşük olduğu görülür. Ancak bu kademedeki program daha çok edebiyat ve iletişim becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır (Välijärvi, 2003, s. 10).

Ulusal temel eğitim programında belirtildiği üzere, Fin anadili dersi, öğrencinin kültürel kimliğini ve diğer kültürleri tanıması, temel dil bilgisi becerisi edinmesi, öğrencinin konuşarak ve yazarak kendini ifade etmesi ve çeşitli durumlarda aktif iletişim kurmasını geliştirmek için özgüven, istek ve cesaret sahibi olmasını amaçlar. Öğrencinin iyi düzeyde okuyazar olması ve aynı zamanda öğrencinin gerekli bilgi iletişim teknolojisi becerisine sahip olması beklenmektedir. Öğrenci değişik türdeki metinleri anlamak, okumak ve yazmak için uygun okuma ve yazma stratejisini seçebilmeli ve bu doğrultuda kendi becerilerini değerlendirip zenginleştirebilmelidir. Edebiyat okuyarak öğrenciler; duygusal yaşantılarını, dünya görüşlerini, insanların deneyimleri ile ilgili bilgilerini, dil ve kültürlerini de geliştirebilirler (Välijärvi, 2003, s. 11).

Finlandiya'nın eğitim başarısı Türk temel eğitim programlarının oluşturulmasında ilham kaynağı ve referans olmuştur. Türkiye temel eğitim programlarının oluşturulması sırasında kurulan komisyonlar Fin temel eğitim programını da inceleyip Türkiye'de programları oluşturmuşlardır. Ancak yeni programın pilot uygulamalarına ayrılan sürenin kısa olması, bütün programların çok kısa sürede değiştirilmesi, öğretmenlerin uyumlandırma eğitimlerinin yeterince yapılmaması programın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılıp benimsenememesi gibi nedenlerle beklenen sıçrama yaşanmamıştır. Öğretmen nitelikleri arasındaki fark, fiziki koşullar, kalabalık sınıflar gibi sorunların aşılabilmesi de beklenen iyileşmeye engel olan diğer faktörlerdir.

Finlandiya'dan esinlenerek oluşturulan programlarla birlikte hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları tüm Türkiye'de benzer etkinliklerin yapılması sonucunu doğurmuştur. Her bölgede ve her okulda benzer etkinliklerin yapılması öğretmen ve öğrenci yaratıcılığına ve bölgesel farklılıklara göre uygulama fırsatlarını engelleyici bir rol oynamıştır. Finlandiya'da yerel ve okul programları merkezi çekirdek programa dayalı biçimde şekillenirken; Türkiye'de merkezde hazırlanan çok ayrıntılı öğretmen kılavuzları nedeniyle yerel farklılıklara ve öğretmen inisiyatifine yer bırakmayacak bir durumdadır. Kılavuz kitaplarla sağlanmaya çalışılan bütünlüğün; öğretmen ve öğrenci yaratıcılığını dikkate almayan, bölgesel özelliklere yeterince duyarlı olmayan bir yapıya dönüşme sonucunu doğurduğu söylenebilir. Benzer programın farklı ülkelerde uygulama farklılıkları ve öğretmen nitelikleriyle ilişkili olarak farklı sonuçlar verdiği bu deneyimle gözlemlenebilir.

Finlandiya toplumun her seviyesinde sistemli okuma üzerine yoğunlaşarak, mükemmel okuma becerileri sonuçları almıştır. Okuma anlama stratejilerini her branştaki öğretmenlere öğretmek gerektiği ve böylece bu becerilerin tüm okullarda öğretilmesinin sağlanacağı düşünülmektedir (Halinen, Sinko ve Laukkanen, 2005, ss. 72-75).

4.4.1. Temel Eğitimde Derslerin Sınıflara Göre Haftalık Dağılımı

Temel eğitimde zorunlu dersler; ana dil, matematik, ikinci ulusal dil, yabancı diller, sağlık eğitimi, din ya da ahlak bilgisi, tarih ve toplum, matematik, fizik ve

kimya, biyoloji, coğrafya, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, el sanatları, ev ekonomisi ve rehberlik dersleridir.

Aşağıda, Fin Temel Eğitim Programında yer alan derslerin sınıflara göre dağılımını gösteren çizelge yer almaktadır.

Tablo 7. Finlandiya Temel Eğitim Programında Derslerin Haftalık Dağılımı

| | | | | |
|---------------------------------|-------|----------|-----|--------|
| Kademeler | 1-2 | 3-6 | 7-9 | Toplam |
| Ana Dil ve Edebiyat | 14 | 18 | 10 | 42 |
| Matematik | 6 | 15 | 11 | 32 |
| Kademeler | 1-2 | 3- 4-5 | 7-9 | Toplam |
| Birinci Yabancı Dil-- A1 (3-9) | ----- | 9 | 7 | 16 |
| İkinci Yabancı Dil B1- (6-9) | ----- | -----2 | 4 | 6 |
| Kademeler | 1-2 | 3—6 | 7-9 | Toplam |
| Cevre bilimleri | 4 | 10 | | 31 |
| Biyoloji ve Coğrafya | | | 7 | |
| Fizik ve Kimya | | | 7 | |
| Sağlık Eğitimi | | | 3 | |
| Çevre ve Tabii Bilimler topluca | 14 | | 17 | |
| Kademeler | 1-2 | 3-4-5-6 | 7-9 | Toplam |
| Din/Ahlak Bilgisi | 2 | 5 | 3 | 10 |
| Tarih ve Sosyal Bilimler | ----- | ---5 | 7 | 12 |
| Kademeler | 1-2 | 3-6 | 7-9 | Toplam |
| Müzik | 2 | 4 | 2 | 8 |
| Görsel Sanatlar | 2 | 5 | 2 | 9 |
| El Sanatları | 4 | 5 | 2 | 11 |
| Beden Eğitimi | 4 | 9 | 7 | 20 |
| Ev Ekonomisi | ----- | | 3 | 3 |
| Sanat ve Resim Seçm.Dersler | 6 | | 5 | 11 |
| Sanat ve Resim Topl. | | | | 62 |
| Kademeler | 1-2 | 3-6 | 7-9 | Toplam |
| Rehberlik | ----- | | 2 | 2 |
| Seçmeli Dersler | 9 12 | | | 9 |
| Minimum Ders Sayısı | 21 21 | | | 222 |
| Kademeler | 1-2 | 3-6 | 7-9 | Toplam |
| Seçmeli Dil A2 | ----- | (12) (6) | | (12) |
| Seçmeli Yabancı Dil B2 | | (4) | | (4) |

(FNBE, 2004)

Yukarıda yer alan çizelge eğitim bakanlığı tarafından eğitim tedarikçisi belediyelere gönderilmektedir. Her bir belediye ders dağılım çizelgesinin ne şekilde uygulanacağına kendisi karar vermektedir. Mesela 7-9. sınıflarda üç saat ev

ekonomisi dersi vardır. Belediyeler isterlerse üç dersin tamamını 7. sınıfta ya da 7. sınıfta bir ders, 8. sınıfta bir ders ve 9. sınıfta bir ders olarak da programlarına alabilirler. Tarih ve toplum dersi, 4. sınıftan itibaren başlamaktadır.

Tabloda öğrencilerin sınıf seviyelerine göre almış oldukları dersler yer almaktadır. Görüldüğü gibi 1. ve 2. sınıflar haftada zorunlu toplam 42 saat ders almaktadır. Türkiye'de Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2012-2013 eğitim öğretim yılında 1 ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlayan, 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı İlköğretim Kurumları (ilkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde yer alan ders saatleri karşılaştırıldığında Finlandiya'daki ders saatlerinin daha az olduğu görülmektedir. Örneğin Türkiye'de 1. ve 2. sınıfların toplam haftalık 54 saat zorunlu dersi vardır. Buna göre 1. sınıfların haftada 26, 2. sınıfların 28 ders saati toplam ders aldıkları anlaşılmaktadır. Türkiye'de 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin haftalık ders saati sayısı 12 saat daha fazladır.

Finlandiya'da öğrenciler ders saati dışında müzik, jimnastik, drama, tiyatro, resim gibi çeşitli kurs ve aktivitelere katılarak çeşitli hobiler edinmektedirler. Bu kurslar, okul içerisinde açılan bir kurs olabileceği gibi okul dışında; okulun, yerel yönetimlerin yönlendirmesi ve ailenin tercihiyle şekillenmektedir.

İki resmi dil kullanılan Finlandiya'daki yabancı zorunlu dil uygulamalarını bilmek önemlidir. Resmi dili tek (Türkçe) olan Türkiye'de yabancı dil dersleri 2. sınıfta başlamaktadır. Finlandiya'da ise çizelgeden de anlaşılacağı gibi 3. sınıfta başladığı görülmektedir. Ancak Kantelinen ve Pollari (2008), son zamanlarda yabancı dilin 1 ve 2. sınıfta başlaması yönünde geniş bir ilgi oluştuğunu belirtmektedir. 2006 yılında 1. sınıfların % 8,5'i ve 2. sınıfların % 13,6'sı birinci yabancı dil olarak İngilizce okumaya başlamışlardır. Yapılan bazı projeler İngilizce öğrenme yaşını anaokulu ve ilköğretimin ilk yıllarına çekmeyi tavsiye etmektedir (Kantelinen ve Pollari, 2008, s. 13). Türkiye'de 2, 3, 4, 5, 6. sınıflarda okutulan Yabancı dil derslerinin toplamı 12 saattir. Bu sayının Finlandiya'da 3, 4, 5, 6. sınıflarda toplam 9 saat olduğu görülmektedir.

Finlandiya haftalık ders dağılım çizelgesinde iki yabancı zorunlu dil dersi mevcuttur. Bunlar, birinci zorunlu yabancı dil (A1) ve ikinci zorunlu yabancı dil (B1) dersleridir. Üçüncü sınıfta başlanan birinci yabancı dil dersinde öğrencilerin

%91'ine İngilizce okutulmaktadır. Prensipte olarak öğrenci ve veli okutulacak yabancı dili seçebilme hakkına sahiptir; ancak İngilizce çoğunluk tarafından istenen dildir. Başka dilleri isteyen küçük gruplar olabilmektedir; belediyeler ve okullar farklı dillerde zorunlu dil eğitime başlatma yetkisine sahiptir, fakat bu kararın verilmesinde ekonomik faktörler belirleyici olmaktadır. 3-6. sınıf öğrencilerinin haftada 2 saat İngilizce dersi vardır (Kantelinen ve Pollari, 2008, s. 13).

Aşağıdaki tabloda Finlandiya'da zorunlu ve seçmeli yabancı dillerin başladığı sınıf seviyesini ve birinci ve ikinci zorunlu yabancı dil derslerinde en yaygın okutulan yabancı dil dersi görülmektedir (Mustaparta, 2008, s. 1).

Tablo 8. Finlandiya'da Yabancı Dil Dersleri Dağılımı

| | | Zorunlu/seçmeli Dil Dersi | Başlangıç Seviyesi | En Yaygın Diller |
|---------------------------------|----|---------------------------|--------------------|------------------|
| Temel Eğitim | A1 | Zorunlu | 3. sınıf | İngilizce |
| | A2 | Seçmeli | 5. sınıf | Almanca |
| | B1 | Zorunlu | 7. sınıf | İsveççe |
| | B2 | Seçmeli | 8. sınıf | Almanca |
| İkinci Devre Ortaöğretim (Lise) | B3 | Seçmeli | Lise başlangıcında | Almanca |

Finlandiya'da Fince ve İsveççe olarak iki resmi dil olduğu için temel eğitimde ve ikinci devre ortaöğretimde (lise) öğrenciler anadili eğitiminin yanı sıra en az iki zorunlu yabancı dil dersinden bir tanesini seçerken, bu dersi anadili Fince olan öğrenciler İsveççe; anadili İsveççe olan öğrenciler Fince olarak seçmek zorundadır. Her temel eğitim kurumunda A1 ve B1 yabancı dil dersinin okutulması zorunludur. Bunun yanında en az bir tane B2 seçmeli yabancı dil dersi okutulmaktadır. 5. sınıfta okutulmaya başlanan seçmeli yabancı dil dersi daha çok büyük okullarda ve ilçe ve şehirlerde okutulmaktadır. II. devre ortaöğretim kurumları (lise); A1, B1 zorunlu derslerini ve B3 olmak üzere iki seçmeli dersi okutmak zorundadır (Mustaparta, 2008, s. 2).

Seçmeli A1 birinci yabancı dil dersi olarak İngilizcenin seçilmesini Mustaparta (2008), İngilizceye verilen önemi açıklayarak ifade etmektedir. İngilizceye ekstra bir dil olarak bakılmadığını, İngilizcenin gerek veliler gerek öğrenciler tarafından önemsendiğini vurgulamaktadır. Ona göre, Finlandiya’da İngilizcenin global bir dil olduğu insanlar arasında yaygın bir görüştür. Gençler arasında İngilizcenin popüler bir dil olmasında televizyon programları ve internetin etkisi oldukça büyüktür. Aileler, çocuğunun, temel eğitimden sonra her ne yaparsa yapsın, İngilizce bilmesi gerektiğine inanmaktadır. Yine toplumda iyi bir statüye sahip olmak isteniyorsa iyi düzeyde İngilizce dil becerisi olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle 3. sınıftan itibaren İngilizce öğrenilmeye başlanmaktadır (Mustaparta, 2008, s. 3). Finlandiya’da İngilizce ile ilgili yaygın görüş Türkiye’de de yaygındır. İlkokul 2. sınıfta başlayan zorunlu yabancı dil dersi İngilizcedir. Birçok aile iyi bir kariyer için çocuğunun İngilizce öğrenmesini istemektedir. Finlandiya okul ziyaretlerimizde öğrencilerin akıcı bir İngilizce konuşma becerilerine sahip olduğunu gözlemledik.

Fin temel eğitim sisteminde öğrencilere ana dilinin yanı sıra Fince ya da İsveççe olmak üzere iki resmi dilden birisi zorunlu dil olarak okutulmakta ve ikinci zorunlu dil olarak İngilizcenin öğretildiği görülmektedir. Bu durumda Fin öğrenciler genellikle üç dilin eğitimini alarak temel eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Öğrencilerin çok dilli olmasının, okuma becerilerindeki başarılarına olumlu etkisinin olabileceği düşündürmektedir. Ceyhan ve Koçbaş (2009) yapılan araştırmalara dayanarak, çok dilli olmanın zihinsel ve dilsel gelişime olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Finlandiya ziyaretlerinde edinilen izlenim her üç (Fince, İsveççe ve İngilizce) dilin de insanlar tarafından konuşulduğu yönündeydi. Ancak Mustaparta (2008) özellikle İsveççe ile ilgili sorunlar yaşandığını şöyle dile getirmektedir: Ana dili İsveççe olan gruplar çoğunlukla ana dili Fince olan topluluklar arasında yaşayarak iki dilli olarak yetişmektedirler. Ailelerde anne ya da babadan birinin ana dili İsveççe diğerinin Fince ise çocukla kendi ana dillerinde konuşurlar. İki dilli ailelerden kırsal bölgelerde yaşayanlar çocuklarına İsveççe ana dilinde eğitim aldırma ve İsveççe konuşulan bir okul bulmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Diğer yandan, Finlandiya’nın güneyinde nüfusun çoğunluğu İsveççe konuşan bazı belediyeler

vardır ve buralarda insanların Fince konuşma becerisi yetersizdir. Son yıllarda özellikle erkek öğrencilerin İsveççeye karşı ilgisinin azaldığı görülmektedir (s. 4).

Finlandiya’da ulusal dil stratejisinin bir amacının gerçekleşebilmesi için herkesin diğer ulusal dili öğrenme hakkı ve fırsatı güvence altına alınmıştır (Prime Minister’s Offise, 2013, s. 7). Fince ve İsveççe olmak üzere iki resmi dile sahip olan Finlandiya’da sadece Fince konuşulan ve sadece İsveççe konuşulan belediyelerin yanı sıra Fince konuşanların çoğunlukta veya İsveççe konuşanların çoğunlukta olduğu iki dilli hizmet sunan bazı belediyeler de bulunmaktadır (Marsh ve diğerleri, t.y). Finlandiya’da iki dilli eğitim yapan iki üniversite ve sadece İsveççe eğitim yapan dört üniversite vardır.

Finlandiya anadili Fince ve İsveççe olmayan insanlara da ev sahipliği yapmaktadır. Temel eğitimde anadili Fince ve İsveççe’den farklı olan 20.000 den fazla öğrenci vardır. Bu öğrencilerin ana dillerinin gelişimi temel eğitimlerine ek olarak ana dillerinde aldıkları gönüllü eğitimle desteklenmektedir. Bu kapsamda 2011 yılında yaklaşık 55 dilde 13.200 öğrenci anadili eğitimi almıştır (Prime Minister’s Offise, 2013, s. 16).

Türkiye’den çok daha az nüfusa sahip Finlandiya’nın çok kültürlü ve dilli yapısı; anadili ve yabancı dil öğretim politikası dikkate alındığında bunun temel bir hak ve bir özgürlük alanı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Türkiye’de başlıca ana dilleri ve konuşulma oranları şöyledir: Türkçe % 84,54; Kürtçe/Kurmanci % 11,97; Zazaca % 1,01; Arapça % 1,38; Ermenice % 0,07; Rumca % 0,06; İbranice % 0,01; Lazca % 0,12; Çerkezce % 0,11; Kıptice % 0,01, Batı Avrupa %0.03, Diğer % 0,12 (ERG, 2010, s. 9). Türkiye’de ilköğretim haftalık ders çizelgesinde “Yaşayan Diller ve Lehçeler” adlı 5. sınıfta başlayan seçmeli bir ders olduğu görülmektedir. Bu dersin süreç içerisinde derse katılan öğrenciler için bir zenginlik oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmacının Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yaptığı Yunanistan (2005-2010) ve Belçika (2013-halen)’da uygulamalar birbirinden farklılık gösterse de okullarda öğrencilerin anadili eğitimi almalarına izin verilmektedir. Yunanistan’da Türk azınlık okullarında bir kısım dersler Türkçe

(matematik, Türkçe, müzik, resim gibi) bir kısım dersler (Yunanca, coğrafya, tarih, hayat bilgisi gibi) Yunanca yapılmaktadır. Belçika'da ise Valon, Brüksel ve Flaman bölgesi okullarında okul sonrası haftada iki saat Türkçe dersleri yapılmaktadır. Anadili eğitimi kapsamında yapılan bu derslerin çocuklara zenginlik kattığı görülmektedir.

Finlandiya'da haftalık ders dağılımında anadili ve edebiyatı dersinin 1. ve 2. sınıflarda haftada toplam 14 saat ve 3., 4., 5. ve 6. sınıflarda haftada toplam 18 saat, 7., 8., 9. sınıflarda haftada toplam 10 saat olduğu görülmektedir. İlkokullar için haftalık ders dağılım çizelgesinde Türkçe dersi; 1. sınıfta 10 saat, 2. sınıfta 10 saat, 3. sınıfta 8 saat, 4. sınıfta 8 saat, 5. ve 6. sınıflarda 6'şar saattir. Anadili ders saati Finlandiya ile karşılaştırıldığında Türkiye'de daha fazla ders yapıldığı görülmektedir.

Finlandiya'nın Türkiye'ye nazaran PISA sınavlarında daha başarılı olmasını haftalık ders çizelgesine ve ders sayılarına bağlamak oldukça güçtür. Finlandiya'da zorunlu eğitim 7 yaşında başlamasına rağmen 6 yaş çocukların okul öncesi eğitime katılımı, daha önce de belirtildiği gibi % 99'dur. Okul öncesi eğitimde Fin çocukların üçte biri temel ana dil ve okuma becerileri edinerek birinci sınıfa başlamaktadırlar. Türkiye'de zorunlu eğitim 5-6 yaşında Finlandiya'da 7 yaşında başlamasına rağmen; Fin öğrencilerin Türk öğrencilerden daha geç okuma öğrendikleri ya da dil becerilerini daha geç geliştirdikleri söylenemez. Bu nedenle zorunlu eğitime başlama yaşı ve haftalık ders saatlerinin farklılık göstermesi ile başarı arasında bir ilişki kurulması oldukça güçtür; ancak okulda ve okul dışında geçirilen sürenin Fin öğrenciler için daha nitelikli kullanıldığı düşünülebilir.

4.4.2. Fin Ana Dili ve Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Bu başlık altında Fin Anadili 1-5. Sınıf Öğretim Programı ile Türkçe Dersi 1-5. Sınıf Öğretim Programı amaçlar, öğrenme alanları ve kazanımlar ve genel yaklaşım ve değerlendirme yönünden karşılaştırılarak çalışmanın bütünlüğü içerisinde faydalı olabileceği düşünülen noktalara dikkat çekilmiştir.

Anadilinde eğitim, öğrencinin tüm dersleri anadilinde işlediği bir eğitim sistemini ifade ederken; anadili eğitimi ise dersler egemen dilde işlenirken bir yandan da anadilinin de bir dil dersi olarak verildiği bir uygulamayı anlatır (Ceyhan ve

Koçbaşı, 2009, s. 13). Finlandiya'nın kendine özgü yapısında anadilinde eğitim uzun yıllardan beri 3 dilde (Fince, İsveççe, Sami) yapılırken; anadili eğitimi 50-55 dilde yapılmaktadır. Fin ulusal temel eğitim programında yer alan Fin anadili öğretim programında Fince, İsveççe, Sami, Romanca, Fince işaret dili gibi çeşitli diller için genel amaçlar, içerik ve kazanımlar ayrı ayrı listelenmiştir (NCCFBE, 2004, s.42). Türkiye'de anadilinde eğitim ülkenin tek resmi dili olan Türkçe olarak yapılmaktadır. 2012 yılında 5. sınıftan itibaren okutulmaya başlanan "Yaşayan Diller ve Lehçeler" adlı seçmeli dersler için; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Kürtçe ve Adıgece, Abazaca, Lazca ve Gürcüce dillerinde öğretim programları hazırlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014b).

Türkçe öğretim programı genel olarak amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, değerlendirme yöntemleri ve ders işlenişiyle ilgili açıklamalardan oluşmaktadır. MEB tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel, farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi yaklaşımlar temel alınmıştır (MEB, 2009, s. 3; Güneş, 2011, s. 146). Finlandiya temel eğitim programında öğrenme ile ilgili verilen açıklamalardan yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı anlaşılmaktadır (NCCFBE, 2004, s. 16).

Her iki ülke anadili öğretim programlarında da birçok ülkedekine benzer şekilde kazanımların çeşitli öğrenme alanları altında yer aldığı görülmektedir. Fin öğrencilerin 1. ve 2. sınıflarda şu öğrenme alanlarındaki becerileri kazanmaları gerekmektedir; "iletişim ve etkileşim becerileri", "okuma ve yazma", "edebiyat ve dil". 3-5. sınıflarda ise; "iletişim becerileri", "metin anlama", "kompozisyon ve sözlü sunum hazırlama", "bilgi yönetim becerileri", "dil özellikleri ve yapısı" "dil ve diğer kültürler" (FNBE, 2004, s. 44-49). Türkçe programında 1-5. sınıflar için belirlenmiş öğrenme alanları şunlardır; "dinleme", "konuşma", "okuma", "yazma", "görsel okuma ve görsel sunu". Her iki programda da öğrenme alanları genelde benzerlik göstermektedir. Ancak Finlandiya'da yer alan "dil ve diğer kültürler" öğrenme alanı Türkçe programında yer almayan bir öğrenme alanıdır. Benzer şekilde Erdoğan ve Gök bu öğrenme alanının Türkçe programında yer olmadığını belirtmiştir (2011, s.9). Dil ve diğer kültürler öğrenme alanı içinde yer alan; "hem kendi ortamlarında konuşulan farklı dilleri fark etmeyi hem de bu dillere değer vermeyi

öğrenecekler” ifadesi okullarında 50-55 farklı dilin öğretildiği (Mustaparta, 2008, s. 4) Finlandiya’da farklı dillere verilen önemi açıklayabilir.

Finlandiya 3-5. sınıf anadili ders programında yer alan "bilgi yönetim becerileri" dikkat çeken bir öğrenme alanıdır; "rehberlik aracılığıyla kütüphane materyallerini gruplama ve içerikleriyle tanışma, kitap arama ve ayırtma konusunda pratik yapma, bilgi ağlarından basit bilgiler edinme" bu öğrenme alanının içeriklerinden bir tanesidir. Türkçe ders programında böyle bir kazanıma ya da örnek etkinliğe rastlanmamıştır. Bu içerik Finlandiya'da kütüphane kullanımının, yeralan materyal ve içeriklerinin öğrenciler tarafından tanınmasının ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önemsendiğini gösterebilir. Kütüphane kullanımının ve kitap ödünç alma oranlarının yüksek olduğu ülkede, Fin anadili öğretim programında böyle bir içeriğin olması önemli bir nedensellik göstergesi olarak da düşünülebilir (NCCFBE, 2004).

Fin anadili programında, 1. ve 2. sınıflar için dil ve edebiyat öğrenme alanının kazanımı olarak "kütüphane kullanımını öğrenir" ifadesi yer almaktadır (NCCFBE, 2004, s. 46). Türkçe programı kazanımlarında böyle bir ifadeye rastlanmamakla birlikte etkinlik örneklerinde "kütüphane tanıtımını amaçlayan bir kütüphane ziyareti düzenlenebilir" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009, s. 33). Fin anadili öğretim programında yer alan bu kazanım, öğrencilerin kitap ödünç alma oranlarını artırma, kütüphanelerin aktif kullanımını sağlama ve yaygınlaştırma bakımından öğretmenlerin de algısını değiştirebileceği için önemli görülmektedir.

Fin anadili programı 1. ve 2. sınıf amaçlarında Türkçe programından farklı olarak "okur ve yazar olarak kendini gözlemlemeyi öğrenir" ifadesi yer almaktadır. 1. ve 2. sınıf programında "ilgilerini çeken okuma materyallerini seçmeyi ve okuma becerisine uygun kitapları okumayı öğrenir" ifadesi yer almaktadır. Finlandiya 3-5. sınıf program amaçlarında "çevrede konuşulan farklı dillere dikkat etmeyi ve değer vermeyi öğrenir" ifadesi yer almaktadır (NCCFBE, 2004). Türkçe dersi (1-5) program amaçlarında bu derece ayrıntılı ifadelerin yer almadığı görülmektedir.

Fin anadili öğretim programı çekirdek bir program olduğu için daha genel bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretim programı ise detaylı hazırlanmış ve ders etkinlikleri, uygulama ile ilgili açıklamalar, örnek metinler verilmiştir. Bu anlamda daha somut olduğu söylenebilir. Programlardaki bu farklı içerik yaklaşımı Fin öğretmenlere

esneklik, yaratıcılık ve uygulama özgürlüğü sunarken; Türk öğretmenleri yönlendirdiği ve onlar için uygulama rehberi olma özelliğinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin hazır program ve örnekleri alıp kullanması Türk öğretmenlerin yaratıcılığının önünde bir engel olarak da görülebilir. Fin öğretmenler ulusal program çerçevesinde belirlenen genel öğrenme alanları, kazanımlar doğrultusunda ders programlarını, ders etkinliklerini, öğrenci ve çevrenin şartlarına ve durumuna göre belirleyebilmektedirler. Bu durum Fin öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceği gibi program yapma konusunda uzmanlaşmalarını da sağlayabilir.

Finlandiya temel eğitim programında özdeğerlendirmenin önemle vurgulandığı belirtilmişti. Välijärvi (2003) öğrenmeyi öğrenme, özdeğerlendirme ve özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesinin eğitimin temel amaçlarından (s.10) olduğunu belirtmektedir. Fin anadili programında, öğrencinin kendini gözlemlemesi ve değerlendirmesiyle ilgili amaç ve içerikte vurgu yapılmaktadır. Fin anadili dersi, 2. sınıf sonunda kazanılacak iyi performanslardan birisi "öğrenciler okurken, okuduklarını anlayıp anlamadıklarını gözlemlemeye başlarlar; okuduklarından sonuçlar çıkarabileceklerdir" ifadesidir; yine "okuyazar olarak kendilerini gözlemlemeyi öğrenecekler" ifadesi amaçlardan birisidir. Öğrencilerin kendilerini gözlemlemesi yönünde bir ifadeye Türkçe 2. sınıf programında rastlanmamıştır. Fin anadili 3-5. sınıf amaçları arasında, "kendi kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirecekler; kendi ifadelerini değerlendirmeye alışkanlık kazanacaklar" ve yine "farklı alanlardaki metinleri akıcı okumayı öğrenecek ve kendilerini okuyucu olarak gözleme ve değerlendirmeye alışkanlık kazanacaklar" ifadeleri yer almaktadır.

Türkçe birinci ve ikinci sınıf kazanımlarında özdeğerlendirmeye yönelik bir ifade yer almasa da, üçüncü ve dördüncü sınıf, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının; görsel sunu kazanımlarında "sunularını değerlendirir" kazanımı yer almaktadır. Dördüncü ve beşinci sınıf konuşma öğrenme alanının, kendini sözlü olarak ifade etme kazanımlarından, "konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir" kazanımı yer almaktadır. Beşinci sınıf yazma öğrenme alanında "yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir" kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2009).

Fin genel eğitim amaçları ile PISA'nın amaçları arasında birçok bakımdan benzerlik vardır: Sürdürülebilir gelişimin öncüsü olan aktif, kritik düşünen ve sorumlu vatandaşlık yeterliklerini öğrenmek için gerekli bilgi beceri ve isteği geliştirmek her ikisinde de kesişen temel amaçlardandır (Välijärvi, 2003, s. 10).

Türkiye öğretim programlarının Finlandiya programlarına ya da PISA amaçlarına benzer olmadığını söylemek güçtür. PISA'nın amaçları arasında yer alan aktif, eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme amaçları Türkiye öğretim programlarına da girmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının Türkiye'de yerleşmesi süreci devam etmektedir. Bu süreç içinde öğretmenlerin uyumlandırılması, PISA düzeyinde bir değerlendirme sisteminin oluşturulması zaman alacaktır. Öğretmenlerin üst düzey beceriler kazandırmaya yönelik yöntemleri öğrenmeleri, bu üst düzey becerileri ölçmeye yönelik değerlendirme yapabilmeleri için önlemler alınmalıdır. Bu önlemler; öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim içerikli hizmetiçi eğitimlerine devam edilmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenerek öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesi, merkezi sistem sınavlarında PISA'da bulunan üst düzey becerileri ölçmeye yönelik sorular bulundurulması, öğrencilerin de bu süreçte özdeğerlendirme becerilerinin geliştirilmesi şeklinde olabilir.

4.4.3. Okuma Geleneği ve Kütüphaneler

Finlandiya okuma geleneğine sahip bir ülkedir. Fin yazı dilinin atası sayılan Mikeal Agricola tarafından ilk defa 1548 yılında İncil Fince yazılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi, Finlandiya'da 1686 yılında ülke genelinde okuma sınavları gerçekleştirilmiş ve aynı yıl her evlenecek çift için bu sınavı başarıyla geçme zorunluluğu getirilmiştir (Dursun, 2010, s. 35).

Finlandiya'da tüm ülkeyi kapsayan mükemmel ve yoğun bir kütüphane ağı mevcuttur. Finlandyalı öğrenciler halk kütüphanelerinin aktif kullanıcılarıdır. Halk kütüphaneleri sadece okuma değil, görsel, işitsel materyaller içermekte aynı zamanda internete erişim olanağı da sunmaktadır. PISA sınavları Fin öğrencilerin en çok kitap ödünç alan öğrenciler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kütüphanelerin % 80'i internete giriş olanağı sunmaktadır (Finnish Ministry of Education, 2005, s. 17).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Birliği (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA)'nin okuma becerileri çalışmalarında 1970-1980'lerde Finlandiyalı 10 yaş öğrencilerin dünyanın en iyi okurları oldukları Torndike (1973) ve Elley (1992)'in çalışmalarından anlaşılmaktadır (Sahlberg, 2007, s. 158). IEA'nın 1990-1991 verilerine göre okuma becerileri alanında Finlandiyalı dördüncü sınıf öğrencileri, 32 ülke öğrencileri arasında en yüksek puanları almışlardır (Raudenbush ve diğerleri, 1996, s. 16). Egaliteryan yani her alanda eşitliği destekleyen düşünce yapısı, az eşitsizliğin ve az ayrımın görüldüğü ülkelerden olan Finlandiya'da, dezavantajlı durumda olan öğrencilerin aldığı puanlar bile, diğer ülkelerdeki avantajlı durumda olan öğrencilerden daha başarılı görünmeleri oldukça ilgi çekicidir (Raudenbush ve diğerleri, 1996, s.40). Genç Finler arasındaki iyi okuma ve okur-yazarlık becerileri, aktif okuyan yetişkinler ile açıklanmaktadır. Çünkü Finlandiyalılar kütüphaneden dünyadaki birçok insandan daha fazla kitap ödünç almaktadır (Sahlberg, 2007, s. 158). Dursun (2010), okumanın Fin halkı için ne kadar önemli olduğunun anlaşılması için Eski Fin Kültür Bakanı Tanja Saarela'nın şu sözüne yer vermiştir: "Kütüphaneler demokrasinin oturma odasıdır" (s. 36). Okumak Finlerin çok sevdiği bir hobidir. Her yıl 10.000'den fazla Fince kitap basılmaktadır (Korpela, 2009). Türkiye'de 2013 yılında 42 bin 655 kitap yayımlanmıştır (Yıldız, 2015, s. 51). Nüfus oranları ile kıyaslandığında Finlandiya'da daha yüksek oranda kitap üretildiği anlaşılmaktadır.

Finlandiya'da yabancı bir dilde yapılan programlar genelde Fince dublaj yapılmadan Fince altyazılı olarak verilmektedir. TV'deki altyazıların okunması öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektedir.

Kitap okuma oranlarının birçok ülkeden yüksek olduğu Finlandiya'da kütüphane sayılarının ne kadar olduğu merak konusudur. 2014 verilerine göre 756 halk kütüphanesi, 142 mobil kütüphane toplam 898 halk kütüphanesi bulunmaktadır. Türkiye'de ise aynı yıl halk kütüphanesi sayısı 1.122'dir (TUİK, 2015). Nüfusları arasında yaklaşık 14 kat fark olmasına rağmen bu iki ülkenin kütüphane sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Uluslararası Kütüphane Ekonomisi Araştırması (International Library Economics Research Study - LIBECON) verilerine göre, Finlandiya'da

kütüphanelerde çalışan kütüphaneci sayısı 2001 yılı itibariyle 1493 iken Türkiye'de 264'tür. Yine aynı yıl verilerinde Finlandiya'nın AB ülkeleri arasında kişi başına düşen kitap ödünç alma oranlarının en yüksek ülke olduğu görülmektedir. Türkiye ile kıyaslandığında ise kitap ödünç alma oranı Finlandiya'da 19,8 iken Türkiye'de sadece 0,1' dir. Yani Finlandiya'da bir kişi yılda 19 kitap ödünç alırken, Türkiye'de 10 kişi 1 kitap ödünç almaktadır (Yılmaz, 2006, s. 72).

Prof. Dr. Sekine Karakaş "Finlandiya Halk Kütüphaneleri" adlı çalışmasında Finlandiya'da kütüphanelerin önemini şöyle ifade etmiştir (Karakaş, 2004, s. 293):

"Finlandiya'da kütüphanelerin çoğu yoğun biçimde kullanılmakta, en önemlisi insanlar kütüphaneleri kendi evlerinin oturma odaları olarak düşünmekte, bu nedenle de kütüphane ziyaretleri çok doğal ve yaşamın bir parçası olarak görülmektedir. Ünlü Fin sosyolog Eric Allardt'a göre insanların ihtiyaçları sahip olma, sevmeye ve var olma boyutlarında sınıflandırılabilir. Kişinin kendini geliştirme ihtiyacını karşılayan kurumlar olarak kütüphaneler, var olma sınıfında sayılır. Finlandiya'da yaşayanlar kütüphaneleri boş zamanları değerlendirme ve eğlence merkezi olmanın yanında, var olmanın önemli öğelerinden biri olarak da değerlendirmektedir."

Kütüphanelerin var olmanın önemli öğesi olarak görülmesi anlayış ve düşüncesinin Türkiye'de yaygınlaşması ümit edilmektedir.

Finlandiya'nın her şehrinde halk kütüphaneleri mevcuttur. AB projesi kapsamında ziyaret edilerek (2012 Ocak ve Ekim) incelemelerde bulunan kütüphanelerden Tampere Metso Halk kütüphanesi 6.648 metrekarelik geniş bir alana sahiptir. Üç katlı olan kütüphane binası, çocukları çekme ve içeriye girmelerini kolaylaştırma adına, bir kuş türü olan orman horozu (tetrao uragallus) şeklinde tasarlanmıştır; zemin katta çocuk müzesi vardır, orta katta yetişkin ve çocuklar için düzenlenmiş iki ayrı bölüm bulunmaktadır. Üst katta müzik bölümü, mikrofilm okuma odası, gitar ve piyano çalma odası, kafeterya, konferans ve sergi salonu bulunmaktadır. Orta ve üst katta okuma salonları mevcuttur. Kütüphanenin, klasik anlamda kitap okuma ve araştırma yapma imkânı sunma hizmetinden öte öğrenme ve sosyalleşme işlevi ön plana çıkmaktadır. 2014 yılında 2,4 milyon ziyaretçisi vardır ve şehir halkının % 42,5'i kütüphane kartı edinmiştir. Toplam ödünç alınan materyal

sayısı 4,9 milyon ve kişi başı 23 materyal ödünç alınmıştır. Bu rakamlarda %29,6'lık oran ise çocuklara aittir (Tampere City Library, 2015). Tampere şehir kütüphanesinin bölgedeki tüm okullarla yaptığı anlaşmaya göre her çocuk kütüphaneye gelip, burada kütüphane görevlileri tarafından kütüphanenin aktif ve doğru kullanımına yönelik verilen eğitimi almaktadır.

Türkiye'de de kütüphane binalarının mimari yapısının çocukların ilgisini çekecek şekilde tasarlanması onları kütüphaneye çekebilir. Kültürel değerlerimizden olan Nasrettin Hoca'nın eşeği ya da bölgelere göre anlam kazanan hayvan figürleri, örneğin Ankara'da keçi, Denizli'de horoz vb. tasarımlar çocukları kütüphaneye çekmenin ilk ve önemli bir adımı olabilir.

Tampere Şehir Kütüphanesinin çocuk bölümü çocukların büyük bir coşkuyla katılmak isteyecekleri kitap ve oyuncaklarla çocuklara kucak açmaktadır. Burada, 0 ile 12 yaş arasında her yaşta çocuk görmemiz mümkündür. Küçük çocuklar aileleriyle birlikte ya da gruplar halinde öğretmenleriyle birlikte kütüphaneye gelmektedirler. Bu şekilde öğrencilerin kütüphane kullanma becerileri edinmeleri sağlanmaktadır.

Öğrenciler çocuk bölümünde kendi yaş düzeyine uygun kitap ya da oyuncak bulabilmektedirler. 0 ile 3 yaş arası çocuklar için kumaştan yapılmış kitaplar bulunmaktadır. Ekte yer verildiği gibi, her yaş düzeyine uygun renkli, resimli, ilgi çekici hikâye ve masal kitapları geniş yer tutmaktadır. Yine çocukların oynayabilecekleri çok çeşitli oyuncaklar vardır. Müzik ya da yabancı dilde CD dinleme koltukları, masal okuma ve kukla oyun sahnesi olan masal odası çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir. Kütüphanede yetişkin ve çocuklar için sevilen yazarlarla söyleşiler, resim sergileri gibi çeşitli kültürel aktiviteler düzenlenmektedir ve bu haliyle sanat merkezi görevini üstlenmiştir. Kütüphane çocukların ilgisini çekecek ve kütüphane sevgisi kazandıracak şekilde düzenlenmiştir. Küçük yaşlarda kütüphaneye getirilen çocuklara kitap ödünç alma ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılmaktadır.

Yine araştırmacının Jyvaskyla şehir kütüphanesine yaptığı ziyaretlerde; günün erken saatlerinden başlayarak insanların kütüphaneye geldikleri giriş katta yer alan süreli yayınlar bölümünde koltuklara oturarak günlük gazeteleri okudukları

görülmüştür. Jyvaskyla 85.000 nüfuslu orta büyüklükte bir kent olmasına rağmen 4 katlı kütüphanenin büyüklüğü ve eser sayısı fazlalığı dikkat çekicidir. Bu kütüphanede kitaplar, dergiler, gazeteler, görseller, İnternet ve çocuk bölümü vardır. Çok kapsamlı, düzenli, aktif kullanılan ve iyi organize olmuş bir kütüphane izlenimi vermektedir.

15 yaş civarında girdikleri PISA sınavlarında Fin öğrencilerin okuma becerileri alanında yüksek puanlar almasının en önemli nedenlerinden birisi olarak küçük yaşlardan itibaren kütüphanelerde edinilen bu alışkanlıklar olduğu anlaşılmaktadır. Finlandiya'daki kütüphane örneği Türkiye'deki kütüphanelerin çoğundan oldukça farklı ve canlı görünmektedir. Türkiye'de birçok halk kütüphanesinde çocuk bölümü ya yoktur ya da yetersizdir. Çocukların ilgisini çekecek kitaplar oldukça azdır. Türkiye'de kütüphanelerde çocuk bölümlerinin oluşturulması ve yaygınlaştırılması önemlidir.

"Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, bireysel toplumsal ve kültürel kalkınmanın anahtar öğeleri arasında düşünülebilir. Okuyan ve kütüphane kullanan bireyler daha güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahip olacaklar; böyle kişiliğe sahip bireylerden oluşan toplumlar ise karşılaşacakları sorunları daha kolay aşabileceklerdir" (Yılmaz ve Dengiz, 2007, s. 210). Yukarıda tanımlandığı gibi güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahip çocuklar yetiştirmek için kütüphanelerin olması ve kütüphane kullanım alışkanlığının toplumda yaygınlaşması gerekmektedir.

"Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" adlı eseri yazan ve 1924 yılında Türkiye'ye gelen John Dewey de kütüphanenin olmadığı bir yerde eğitim ve öğretimden söz etmenin mümkün olamayacağını önemle vurgulamıştır (Ersoy, 2009, s. 60).

Türkiye'de gerek okuma alışkanlığının belirlenmesi konusunda yapılan araştırmalara gerekse okuma, kitap ve kütüphane konuları ile doğrudan ilişkili olan göstergelere bakıldığında, Türk halkının önemli bir bölümünün şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Odabaş ve Polat, 2008, s. 443): Sürekli, düzenli ve eleştirel özelliklere sahip bir okuma kültürüne sahip olunmadığı, yeterli miktarda yayın satın alınmadığı görülmektedir.

Okuma kültürünün geliştirilmesi konusunda son on yıldır önemli bir mesafe kaydedilememiştir. Bununla birlikte Türk halkının sergilediği bu durum, kamu sisteminde de benzer şekilde yer bulmaktadır. Daha genel bir ifade ile Türkiye’de devletin, halkın okuma kültürünün arttırılması için kayda değer girişimlerde bulunmadığı ve önemli yatırımlar yapmadığı söylenebilir (Odabaş ve Polat, 2008, s. 443).

4.4.4. Okuma Becerilerine Yönelik Farklı Etkinlikler

Dilin en önemli görevlerinden birisi öğrencinin yaşam boyu okuma motivasyonunu geliştirmektir (Gelbrecht, 2009, s. 5). Finlandiya’da 1990’lardan beri edebiyatı teşvik etmek, geliştirmek için toplumsal bir anlaşma söz konusudur. Okullarda düzenlenen kitap okuma kampanyaları yanı sıra Finlandiya Gazeteciler Birliği ve Süreli Yayınlar Birliği okullarda, senede bir hafta, öğrencilerin akıcı ve kritik okuma becerilerini hedefleyen okuma haftaları düzenlemektedir. Bu tür haftalar boyunca okullara gazete ve dergiler gönderilir. Medya okuryazarlığı ve okuma anlama becerileri çalışmaları yapılır. Medya okuryazarlığı öğrencilerin verilen bir makalenin amacını, yapısını ve makalenin görsel ve metne ait bileşenlerinin etkisini anlama becerisine dayanmaktadır. Hafta boyunca editörler makalelerin hangi süreçlerden geçerek yayına hazırlandığını anlatmaktadırlar (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75).

Gazete ve dergileri düzenli olarak eğlenmek amaçlı okuyan öğrencilerin diğerlerine göre daha iyi okuyucu olma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (OECD, 2010c, s. 68). Fin öğrencilerin, okumaya karşı tutumları, etkili ve uygun okuma stratejilerini yönetebilmeleri, ayrıca okuma materyallerinin çeşitliliği, PISA sınavlarında okuma becerileri alanında yüksek puan almalarında etkili olan faktörlerdir (aktaran Keinikainen, 2011, s. 10).

Fin okul televizyonu eğitim programları yayınlamaktadır. Ayrıca okullarda hizmetiçi eğitimler ve kanal binasına sınıf ziyaretleri düzenlenmesini teşvik etmektedir. Mesela Fin okul televizyonu, hoşgörü üzerine "Açık Hikâye" adlı bir hikâye yazma kampanyası düzenlemiştir. 7-12 yaş tüm okul çocukları davet edilmiş ve açık uçlu, sonucu olmayan hikâyeler yazmaları istenmiş, seçilen hikâyelerden kısa televizyon filmleri yapılmıştır (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75).

Türkiye'de okullarda gazetelerin ya da gazeteciler birliğinin düzenlediği etkinlikler çok yaygın olmasa da gazete binalarına ziyaretler ve gazetecilik müzelerine öğrencilerle etkinlikler düzenlenmektedir. TRT Çocuk ve TRT Okul kanalları çocuklar için çeşitli eğitsel niteliği olan programlar yapmaktadır. Türkiye'de de Finlandiya'da olduğu gibi görsel ve yazılı basının okullarla işbirliği yaparak öğrencilerin aktif katıldığı etkileşimli faaliyetlerin yaygınlaşması önemli görülmektedir.

Anadilini zenginleştirmek amacıyla 2001-2004 yılları arasında Fin eğitim bakanlığı "Okuyan Finlandiya" adlı okuma projesi uygulamıştır. Projenin hedef kitlesini temel eğitim ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin okuryazarlık becerilerini ve edebiyat bilgilerini geliştirmek temel hedeflerdendir. Projeye 100 den fazla belediye okul ve kütüphaneleri dâhil olmuştur (Välijärvi, 2005, ss. 48, 49). Bu proje öğretmenlere uygulanan hizmetiçi eğitimlerle ve uygulanan okuma stratejileri ile metnin özetlenmesi, kavram haritası oluşturulması, eşli okuma gibi öğrencilerin sonuç çıkarabilme ve kritik okuma becerilerini geliştirip iyi okuyucular olmalarını amaçlamıştır (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75).

Finlandiya'da sanal gruplarla edebiyat çalışmaları oldukça popüler hale gelmiştir. Välijärvi, edebiyat öğretme metodu olarak "Netlibris" adlı uygulamanın bu alanda önemli bir isim olduğunu söylemektedir. Netlibris web sitesi okuma programı ve işbirliği ile hazırlanmış online bir dergiyi içermektedir. Bu metodun temelinde grup üyelerinin edebiyatla ilgili tartışmaları bulunmaktadır. Farklı 3-4 okuldan, 10-15 öğrenciden oluşan grupların her birinde bir öğretmen ve çalışmalar konusunda deneyimli bir de mentor vardır. Kitap ve gazete okuyarak öğrenciler fikir ve duygularını diğer üyelerle paylaşmaktadırlar. Yüz yüze buluşmak da önemlidir; grup üyeleri, senede 4 ile 8 kez amaçları ve kitap seçimlerini ve yaptıkları çalışmaları değerlendirmek için bir araya gelmektedirler. Ayrıca yazarlarla da bir araya gelerek edebiyat, okuma ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı hakkında detaylı bilgi almaktadırlar. Bu uygulama birliktelik ve kutlamalar açısından da önemlidir (Välijärvi, 2005, s. 50).

Netlibris projesi okuryazarlık becerisi yanı sıra bilgi iletişim becerilerini de geliştirmiştir. Tüm Finlandiya'nın çeşitli bölgelerinden bağlantılı okul öğrencileri

video konferanslarla iletişim kurmuşlardır. 2005 yılında 2000 öğrenci ve 100 öğretmenin dâhil olduğu sistemde ayrıca yazarın okuyucularıyla tartıştığı "yazar ziyareti" ve iyi kitapların tavsiye edildiği "kitap konuşma" forumları da vardır (Välijärvi, 2005, s. 50).

Fin toplumu çok okuyan bir toplumdur. Ailelerin %85'i günlük bir gazeteye abonedir ve tipik bir Fin ailesi güne sabah kahvaltısında gazete okuyarak başlar. Her bir Fin, yılda kütüphaneden ortalama 21 kitap ödünç almaktadır. Yaklaşık Finlandiya televizyon yayınlarının %50'si yabancı bir dildedir. Çoğu programlar İngilizcedir ve ayrıca İsveççe, Almanca ve Fransızca programlar da popülerdir. Programlar çeviri yerine Fince altyazılıdır, bu sayede çocuklar televizyon izlerken altyazıları okumak zorundadır. Böylece hızlı okumayı öğrenirler; bazı favori televizyon programları sınıfta yapılan hızlı okuma çalışmalarından daha motive edici olabilmektedir (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75).

"Matilda" Finlandiya'da düzenlenmiş online bir okuma projesidir. Roald Dahl'm Matilda adlı kitabından adını almıştır. İlkokul öğrencilerinden oluşturulan okuma grupları ayda iki kitap okur ve Matilda web sitesinden ve e-posta ile kitapla ilgili tartışma ve fikir paylaşımı yapılır. Projeye katılan her okulun proje sorumlu öğretmeni vardır. Öğretmenler 3-4 farklı okuldan 8 öğrencinin yer aldığı gruplarla çalışır. Her öğrenci öğrenciler tarafından seçilen ayın kitabını okur ve ayrıca aynı kategoride seçtiği bir ikinci kitabı okur. Buradaki amaç öğrencilerin kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtma ve grupla paylaşmalarını sağlamaktır. Kitabı okuduktan sonra öğrenciler kendi grup sorumlusu öğretmenlerine ve grup üyelerine ödev kâğıtlarını gönderirler. Her öğrenci sorumlu öğretmenden bireysel dönüt alır; öğrenciler birbirlerinin görüşleri ile ilgili doğru yorumlar yapmaları için teşvik edilir. 1997-1998 yılında 6 farklı okul katılmıştır (Appelberg, 2000, s. 120).

Türkiye'de okullarda okuma saatleri, okuma etkinlikleri okuldan okula değişen farklı içeriklerde düzenlenmektedir. Okul bünyesinde, il milli eğitim ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerince organize edilen hikâye, şiir yazma yarışmalarına da sıkça rastlanmaktadır.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yürütülen yazarlar okullarda adlı proje iyi bir uygulama olarak paylaşmaya değerdir. İstanbul'daki her bir ilçenin bir yazarla

eşleştirildiği proje kapsamında ilgili ilçedeki okullardan belirli sayıda öğrencilere önce yazarın kitabı ücretsiz verilmiş ve öğretmenleri tarafından öğrencilerin kitabı okumaları sağlanmıştır. Yaklaşık bir aylık süre sonunda öğrenciler kitabını okudukları yazarla buluşturulmuş, yazarla söyleşi yaparak okudukları kitapla ilgili, yazarın kendisiyle ilgili sorular sorarak sohbet etmişlerdir. Öğrencinin okuduğu kitabın yazarını tanıması, sorular sorması, kitabını imzalatması çocuk için müthiş bir deneyimdir. Proje koordinatör öğretmeni Yusuf Çopur'un Belçika'da görevli öğretmen olması aynı projenin Belçika'daki Türk öğrenciler için uygulanmasını sağlamıştır. Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmesi ve söyleşi ile sosyalleşme fırsatı sunması, sorularla düşünmeye yöneltmesi gibi öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Türkiye'de bu etkinliklerin sistemli bir çalışmaya dönüştürülmesi ve yaygınlaştırılması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir.

Finlandiya'da okulların çoğunda okul kütüphanesi bulunmaktadır. Ancak Sirko (2013), Finlandiya'da iyi okul kütüphanelerinin az olduğunu düşünmektedir. Ona göre, bazı okullar halk kütüphaneleriyle aynı binada bulunmaktadır ve bu nedenle şanslıdır. Bazı okulların kütüphanelerindeki eserler eskidir. Ancak iyi okul kütüphaneleri ilham verici koleksiyonlara sahiptir. Okul kütüphane görevlisi, okul kütüphane ekibi, kütüphane etkinliklerinde aktif bir öğrenci derneği, satın almalar için yeterli bütçe, uygun ve sevimli mekân, mobilya ve aydınlatma ve bilgi ve materyal bulmak için son teknolojik ekipmanlar mevcuttur (Sirko, 2013, s. 16). Araştırmacının Finlandiya okul ziyaretlerinde belirtilen özelliklerde okul kütüphaneleri olduğu görülmüştür.

Okul kütüphanelerinin durumu bölgeden bölgeye farklılık gösterebilmektedir. Bunda okul binasının yaşı, okulun büyüklüğü, halk kütüphanesine yakınlığı belirleyici olabilmektedir (Frantsi ve diğerleri, 2006, s. 21).

Bazı bölgelerde belediyeler okul kütüphanelerini geliştirmek için okullarla birlikte çalışmaktadır. Üniversiteler bünyesinde bulunan uygulama okulları etkileyici kütüphanelere ve profesyonel kütüphanecilere sahiptir. Bu durum aday öğretmenlere okul kütüphanelerinin rolü ile ilgili iyi bir vizyon oluşturmaktadır. Her ne kadar birçok kişi PISA sonuçları ile iyi okul kütüphaneleri arasında bir nedensellik

olduğunu düşünse de maalesef çalışmalarda yeterince yer verilmemiştir (Sinko, 2013, s. 16).

2004 yılında Amerika'da yapılan bir araştırma, okul kütüphanesi olup içerisinde profesyonel kütüphanecilerin çalıştığı ortaöğretim kurumlarında başarı oranının okul kütüphanesi olmayan okullardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de okul kütüphanelerinin yeterince işlevsel olmadığı (Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014) ve çocukların ilgisini çekecek özelliklere sahip olmadığı bilinmektedir. Bunun bilincinde olan MEB tarafından 2011 yılında uygulanmaya başlayan "z kütüphaneler" (zenginleştirilmiş kütüphaneler) adlı proje kapsamında yapılmaya başlanan okul kütüphaneleri Finlandiya'da görülen kütüphaneleri hatırlatmaktadır. Z-kütüphanelerin nasıl olduğu ile ilgili web sitelerinde şu bilgi yer almaktadır (Z Kütüphane, 2015): "Okuma kültürünün geliştirilmesi için bilgisayardan elektronik eğitim materyallerine, internetten zekâ oyunlarına kadar birçok materyallerin bulunduğu kütüphanelerdir. Z-kütüphanelerde çocuk edebiyatı, güncel kitaplar, satranç masaları, tangram, yapbozlar, zekâ geliştirici oyuncak, öğrenme oyunları, CD, DVD ve bilgisayar oyunları ve filmler de bulunacak."

2014 yılında Türkiye genelinde 159 farklı okulda z-kütüphanenin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler arasında her gün okul kütüphanelerini kullananların oranında, z-kütüphanelerle birlikte artış meydana geldiği görülmüştür (Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2014, ss. 7, 8.)

Z- kütüphaneler etki analizi araştırmasında, z-kütüphanelerde tam zamanlı, profesyonel kütüphaneci bulunmadığı için kütüphanelerin yararları tümüyle ortaya çıkmadığı, z-kütüphanelerin koleksiyonları ile okul müfredatı arasındaki bağın zayıf olduğu ve öğrencilerin elektronik kaynakların kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilere yeterli ölçüde sahip olmadığı belirtilen sorunlardandır. Bu doğrultuda raporda her kütüphaneye mutlaka kütüphanecilik eğitimi almış (mümkünse okul kütüphaneciliği alanında ihtisas yapmış) en az bir tam zamanlı, kadrolu kütüphane görevlisi atanmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Destek Hizmetleri genel Müdürlüğü, 2014, s. 12).

Finlandiya 3-5. sınıf anadili ders programında yer alan "bilgi yönetim becerileri" ifadesinin dikkat çeken bir öğrenme alanı olduğunu belirtmiştik; "rehberlik aracılığıyla kütüphane materyallerini gruplama ve içerikleriyle tanışma, kitap arama ve ayırtma konusunda pratik yapma, bilgi ağlarından basit bilgiler edinme" bu öğrenme alanının içeriklerinden bir tanesidir. Türkçe öğretim programında böyle bir kazanıma ya da örnek etkinliğe rastlanmamıştır; Türkçe programında yukarıda belirtilen türden kazanımlara yer verilmesi z-kütüphanelerin yaygınlaşması ve etkin kullanılması açısından önemlidir. Z kütüphanelerin yaygınlaşması teknolojiye yatkın öğrencilerin de kütüphaneye ilgisini artıracak, bilgiye erişim yöntemlerinde çeşitlilik sağlayacaktır.

Finlandiya'da birçok okulda okuma ile ilgili eğlenceli değişik etkinlikler yapılmaktadır. Burada, Espoo şehrinde yer alan Ymmersta İlkokulu'nda yapılan örnek olabilecek uygulamalara yer verilecektir. Okulda işlerin yapılması herkesin sorumluluğundadır; öğrenciler ve okul personeli işbirliği içerisinde birlikte çalışmaktadır. Öğrencilerin buldukları sınıflara göre değişik görevleri vardır. Mesela 6. sınıflar kütüphanede çalışır, 5. sınıflar teneffüs için öğrencilerin oyuncak ödünç alma ve verme işlerini yürütür veya başka bir sınıfın öğlen yemeğinden sonra masaları silme görevi vardır. Okul kütüphanesi 200 metrekare bir alana sahiptir. Açık alanda bulunan kütüphane camdan duvarlar ve kapılarla içeriğinin görünmesine imkân verecek şekilde yapılmıştır. Kütüphane farklı alanlara ayrılmıştır. 15 bilgisayarın bulunduğu alanda, sürgülü kapının kapatılmasıyla ders yapılması mümkündür. Öğretmenlerin çalışabilmesi için beş bilgisayar ve bir fotokopi makinesi bulunur. Öğrencilerin rahat bir şekilde okumaları için kanepeler ve koltuklar bulunur. Kütüphanede yaklaşık 7000 kitap bulunmaktadır. Ayrıca müzik DVD'leri ve yaklaşık 10 tane dergi aboneliği mevcuttur (Linna, 2005; Asselin ve Doiron, 2013).

Bu okulda okul kütüphanecisi yoktur, görevlendirilen bir öğretmen bu işle ilgilenmektedir. Öğretmenler haftada 1-4 saat arası yaptıkları bu işin karşılığı olarak ücret alırlar. Ymmersta İlkokulu'nda okul kütüphanesinin işleri birçok insan arasında paylaştırılmıştır. Okul kütüphanesi ve edebiyat/okuma projelerinden sorumlu bir öğretmen ekibi vardır. Ekip, okul kütüphanesinin aktivitelerini, projelerini ve diğer öğretmenler için hizmetiçi eğitimleri planlamaktadır; ayrıca diğer öğretmenlerden de fikir alarak kütüphane için gerekli materyalleri edinirler. Katalog oluşturması, yeni

materyalleri veritabanına eklemesi için halk kütüphanecisine ücret ödenmektedir. 6. sınıf öğrencilerine; kütüphaneyi düzenli tutmaları, gelen kitapları bilgisayara işleyip, yerine koymaları konularında eğitim verilmiştir. Öğrencilerin çoğu işini sevmektedirler. Kütüphanenin yıllık bütçesi 3.000 Avrodur. Aileler de daha çok kitap ve diğer materyallerin alımı için yıllık 400-700 Avro para yardımı yapmaktadırlar.

Öğrencilerin edebiyat öğretimi ve bilgi yönetim becerileri için okulun kendi programı mevcuttur. Burada kullanılan metotlar interaktif ve öğrencilerin ilgi ve becerileri doğrultusundadır. Okuma becerisi genelde kitap kulüpleriyle öğretilmektedir. Öğretmenin önerdiği listeden bir kitap seçerler. Grupta yer alan dört öğrenci de aynı kitabı okur. Grup bir okuma programı yapar. Gruptakiler, okudukları kitapla ilgili konuşacakları toplantılarını ne zaman yapacaklarına, bir dahaki toplantıya kadar kaç sayfa okuyacaklarına birlikte karar verir. Bu yöntemi öğrenci okumaya başlar başlamaz uygulamaya başlarlar. Öğrencilerin okuyacakları kitapları belirleyen ve onları bu etkinliklerinde takip eden bir öğretmen ekibi vardır. Okul kültüründe, öğrencinin arkadaşlarıyla ve metinlerle iletişim kurma yollarını bulmasının önemli olduğuna inanılmaktadır. Öğretmen kütüphaneciler bilgi birikimlerini diğer sınıf öğretmenleriyle paylaşmaktadırlar.

Her yıl sonbahar ve ilkbaharda olmak üzere okuma haftası düzenlenmektedirler. Bu hafta boyunca değişik etkinliklere yer verilmektedir. Bir yazar ya da çocuk kitapları resimleri çizen ünlü bir Fin bu haftada öğrencilerle birlikte olur. Ayrıca o haftada öğrenciler, yazmayı ve bir yazar gibi düşünmenin yollarını öğreten bir yazarla çalışırlar. Yine halk kütüphanesinden çalışanlar gelerek kitaplarla ilgili konuşurlar. Ayrıca öğretmenlere veri tabanlarının kullanımı ile ilgili rehberlik ederler. Yine hafta boyunca öğrencilerin okudukları kitap sayısı kaydedilir ve en çok kitap okuyan sınıf kutlanır (Linna, 2005; Asselin ve Doiron, 2013).

Ayrıca yılın başka bir zamanında bir gün "kitapların ve hikâyelerin günü" adlı bir etkinlik yaparlar. O gün öğretmen ve öğrenciler okulda yatarlar. Saat 22:00'ye kadar veliler de onlarla birlikte çalışırlar ancak; saat 22:00'den sonra veliler evlerine dönerler. O gece çocuklar için yoğun bir program çerçevesinde çalıştaylar düzenlenir. Bir grup bir yazar öncülüğünde yazar olur, ailesiyle birlikte hikâyelerle uğraşır; başka bir grup kitap resimleri çizer, hikâye kitaplarıyla bağlantılı çizgi

filmler izlenir, müzisyen, kütüphaneci, dansçı veya diğer ülkelerin kültürlerini tanıtanlar olur. Böylece gece boyunca öğrenciler için çalıştaylar düzenlenir. Küçük öğrenciler uyku saati masalları dinler, büyük öğrenciler isterlerse tüm geceyi kitap okuyarak geçirebilirler. Gecenin sonunda her öğrenci uyku tulumuyla kendi sınıfında uyumaktadır. Bir öğretmen öğrencilerinin kitapsever olmasını istiyorsa kendi kitap sevgisini göstererek öncü olmalıdır. Bir okulun iyi okuyucular geliştirebilmesi için kaliteli kitaplara ulaşım imkânı sunması gerekmektedir (Linna, 2005; Asselin ve Doiron, 2013). Benzer etkinlikler araştırmacının Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni olarak çalıştığı ülke olan Belçika'da da görülmektedir. Bu tür eğlenceli etkinlikler öğrencilerin okula, öğrenmeye ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta ve öğrencileri motive etmektedir. Öğrenci motivasyonunu artırmak için kullanılan yöntemleri şöyle sıralamaktadırlar (Linna, 2005):

"Eşli okuma": Çocuklar partneriyle aynı kitabı okurlar. Eşli okuma 1 ve 2. sınıflarda uygulanmaktadır ve daha sonraki kademedeki uygulanacak olan "okuma halkaları" için temel oluşturmaktadır. İşbirliği için gerekli olan görev dağılımını öğretmen yapmaktadır. 1 ve 2. sınıfların okudukları kitabın ana karakterini çeşitli sözcüklerle ifade etmeleri istenebilir. Bu durumda sözcükleri neden seçtiklerini tartışırlar.

"Okuma halkaları": Çocuklar küçük gruplar oluşturarak kendi seçtikleri kitapları okur ve tartışırlar. Konuşma ortamında, tartışma başlıklarını kendileri belirlerler. Öğretmenin görevi kolaylaştırıcılıktır.

"Okuma portfolyoları": Öğrenciler her yıl okudukları kitapların ve aynı zamanda yazdıkları yazıların kaydını tutarlar. 6. sınıf öğrencileri 2 veya 3 sayfalık "okuyucu olarak ben" başlıklı kendi kişisel okuma hikâyelerini yazarlar. Ayrıca aileleriyle erken çocukluk yılları ile ilgili röportaj yaparlar.

"Eş zamanlı okuma ve yazma": Her yıl öğrenciler bilgisayar üzerinde kendi kitaplarını yayınlarlar. Kendi çizdikleri resimleri tarayarak kitaplarına eklerler. Yazacakları kitap ile ilgi karar verirken okudukları diğer yazarların konuyu nasıl seçtikleri ve malzemelerini nereden buldukları ile ilgili düşünürler. Çeşitli kitaplarda işlenen karakterler ve ortamla birlikte yazarın tarzı ve dili konularında çalışırlar.

Mesela bir öğrenci günlük formunda bir kitap yazacaksa, kitabın türünü anlamak için anı tarzında romanları okuyup çalışmalıdır.

Ymmersta İlkokulu okul binasının her tarafında okumayı görünür kılmıştır. Okulun bütün bölümlerine çocukların okudukları kitapların adları verilmiştir. Öğretmenler odasının adı, Rivendell (The Lord of The Rings), Uzun bir koridor'a Diagon Alley (Harry Potter) adı verilmiştir, 1 ve 2. sınıfların bulunduğu bölümün ismi Hundred Acre Wood (Winnie the Pooh'dan) olarak belirlenmiştir (Linna, 2005).

Finlandiya'da okuma etkinlikleri ile ilgili yukarıda yer alan örnekler ilgi çekici bulunmuştur. Bu tarz eğlenceli uygulamaların, okuma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi, okumaya ve öğrenmeye karşı motivasyonun artırılması, grup çalışmalarıyla sosyal ortamlar yaratarak öğrencilerin kendilerini ifade etmesine fırsat verilmesi, işbirliği ve dayanışma duygusunun güçlendirilmesi gibi etkiler yaratılabileceği öngörülebilir.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

"Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım" adlı bu araştırmada; doküman incelemesi, literatür taraması gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılarak araştırmanın problem ve alt problemlerini oluşturan, Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapısı, temel eğitim sistemleri, temel eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği, temel eğitim sistemlerinde öğretim programları araştırılarak elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Finlandiya'nın PISA sınavlarında matematik, fen, okuma alanlarının her üçünde de üst üste aldığı başarılı sonuçlar diğer ülkelerin dikkatini çekmiş, birçok ülkeden araştırmacılar Fin eğitim sistemini araştırmak için Finlandiya'ya gitmişlerdir. Bu sınavlarda Finlandiya'nın üst sıralarda Türkiye'nin ise alt sıralarda yer alması; araştırmacının da Fin başarısından edinilebilecek kazanımlar olabileceği düşüncesiyle yola çıkmasını; araştırma ve yerinde gözlem için Finlandiya'ya gitmesini sağlamıştır.

Finlandiya 2012 PISA sıralamasında matematikte 12., fende 5. ve okuma becerilerinde 6. sıraya gerilemiş olsa da OECD ülkeleri içerisinde her tür okul seviyesi arasında başarı farkının en az olduğu ülke olmaya devam etmektedir. Eğitimde eşitlik Finlandiya'nın her yanına yayılmış; öğrencilerin iyi öğrendiği ve öğrenci performansları arasındaki farkın en az olduğu ülkedir. Türkiye ise her tür okul seviyesi arasında başarı farkının en çok olduğu ikinci ülkedir. Bu durum, Türkiye'nin fırsat eşitliği bağlamında Finlandiya'dan edinebileceği birçok kazanım olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak Finlandiya temel eğitim sisteminde başarının birçok bileşenden oluştuğu söylenebilir. Toplumun eşitlikçi yapısı ve İskandinav ülkeleri sosyal refah modeli temeline dayanan Finlandiya sosyal refah sistemi ülkede eşitlikçi eğitim sisteminin de destekleyicisidir. Hem merkezi hükümet hem yerel yönetimler sosyal refahı tüm bireylere eşit şekilde ulaştırmak için etkin görev üstlenmiştir.

Egaliteryan (her konuda eşitlikçi) anlayışın hâkim olduğu Fin toplumunda sosyal refah doğuştan başlamaktadır. Türkiye'deki Ana Çocuk Sağlığı Merkezi karşılığı olan Neuvola adlı kurum 75 yıldır çocuğun doğumundan başlayarak, okula başlayıncaya kadar çocuk ve aileye rehberlik ve destek hizmeti sunmaktadır. Kurumun amacı çocuklarda göze çarpan farklılıkları erken tanılamak ve tedbir almaktır. Neuvola'ya başvuran ailelere devlet tarafından ödül olarak para verilmektedir. Fin ailelerinin % 99'u bu uygulamadan yararlanmaktadır.

Doğumdan sonra bebek için anne adaylarına hediye bir doğum paketi gönderilmektedir. Bu durum aslında eşitlikçi yapı ve sosyal refahın doğuştan başladığının bir kanıtıdır. Çocuğun bakımı için gerekli olan her şey düşünülerek hazırlanmış pakette annenin bilgi edinmesi ve çocuğa okuması için de kitap bulunması ülkede okumaya verilen önemin göstergesidir.

Eğitime ileri düzeyde önem verilen Finlandiya'da eğitim sistemi ile ilgili literatür incelendiğinde uygulamaların İngiliz yazar Thomas Moore'un eğitimle ilgili düşünceleri ile örtüştüğü görülmüştür. Thomas Moore, "Ütopia" adlı eserinde halkın çok yönlü ve yaşama dönük eğitimle ideal topluma dönüştürülebileceğini ve varlığını bu şekilde sürdürebileceğini savunmaktadır. Finlandiya'da topluma hâkim olan hayatboyu öğrenme düşüncesi ve yetişkin eğitimlerine katılımdaki yüksek oranlar, sürekli eğitime odaklanıldığını göstermektedir.

Grigory Petrov ise "Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya" adlı eserinde dünyanın en zor koşullarında ve en yoksul halklarından biri olan Fin halkının idealist liderler öncülüğünde başlayan aydınlanma hareketiyle, halkın çok yönlü eğitilerek ülkenin modern bir refah toplumuna dönüşmesini anlatmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Köy Enstitülerinin kurulmasıyla, bu okullarda yetiştirilen öncüler aracılığıyla benzer bir eğitim yoluyla kalkınma hareketi Türkiye'de yaşanmıştır. "Beyaz Zambaklar Ülkesinde Finlandiya" adlı eserin cumhuriyetin ilk yıllarında subaylara ve Köy Enstitüleri öğrencilerine okutulması ise dikkat çekici bir noktadır.

Finlandiya 1970'lerden başlayarak uyguladığı "Kapsamlı Okul Reformu" ve sürekli daha iyiye ulaşmayı hedefleyen eğitim sistemi ile günümüzde en gelişmiş ülkeler arasına girerken, Türkiye ise eğitimde reform hamleleri yapma çabası içinde gelişmekte olan bir ülkedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında başlatılan eğitim yoluyla

toplumu refah toplumuna dönüştürme projesinin bir parçası olan Köy Enstitülerinin toplumsal dönüşümü sağlama hamlesi sürdürülebilseydi, Finlandiya'dan çok daha önce ve Finlandiya düzeyinde bir refah toplumu büyük bir olasılıkla Türkiye'de yaratılmış olacaktı.

Finlandiya'da merkezi yönetim seviyesinde eğitim politikalarının yürürlüğe konulmasından en üst düzeyde Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve bakanlığa bağlı olan Ulusal Eğitim Kurulu sorumludur. Eğitimin tedarikçileri çoğunlukla belediyeler, belediye birlikleri ve özel derneklerdir. Temel eğitim okullarının %97'si belediyelerin yönetimindedir. Türkiye'de eğitim politikalarının yürürlüğe konulmasından Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Finlandiya'dan farklı olarak belediyeler eğitim politikalarının belirlenmesinde sınırlı bir etkiye sahiptir.

Türkiye'de MEB merkezden yönetilen güçlü hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Türk eğitim sisteminde, bu merkeziyetçi yapı nedeniyle, bürokrasiyi artıran ve yerel örgütlerin inisiyatif kullanmasını sınırlayan uygulamalar görülmektedir. Bu doğrultuda bölgesel, yerel farklılıklara dayalı toplumsal gereksinimlerin karşılanması noktasında sorunlar yaşanabilmektedir.

Fin eğitim sisteminde güven kültürü üzerine oturtulmuş özdenetim hâkimdir. Türkiye'den farklı olarak müfettişler yer almamaktadır. Öğretmenlere verilen geniş yetkiler onların sorumluluk ve çalışmalara katılımlarını artırmaktadır. Türk eğitim sisteminde denetim dışarıdan kontrol biçiminde Maarif Müfettişleri ve üst yöneticiler tarafından yapılmaktadır. Bu durumun, Türkiye'de güven kültürüne dayalı özdenetim mekanizmasının oluşması ve yaygınlaşmasında önemli bir engel olduğu düşünülebilir.

Finlandiya'da okul kültürünün geliştirilmesinde ve içselleştirilmesinde çeşitli takım çalışmalarının uygulandığı katılım sistemi üzerinde önemle durulmaktadır. Finlandiya, uyguladığı katılım sistemi ve esnek takım yapısıyla diğer hiyerarşik düzenlerden ayrılmaktadır (Ministry of education, 2007, s. 30).

Finlandiya'da 1970'lerde kapsamlı okul reformu ile oluşturulan temel eğitim sistemi ülkede; fırsat eşitliğinin, sürekli ve istikrarlı eğitim politikasının garantörü olarak görülmektedir. 45 yıldır istikrarlı bir şekilde devam edilen kapsamlı okul

eğitimi ile cinsiyetine, geçmişine, toplumdaki sosyal statüsüne bakılmaksızın her bireye ücretsiz eşit eğitim sunulmaktadır. Türkiye ise 1997-1998 öğretim yılında daha önce 5 yıl olan zorunlu eğitimini 8 yıla çıkararak, 8 yıllık kesintisiz temel eğitime, 2012-2013 döneminde ise zorunlu eğitimini 12 yıla çıkararak 4+4+4 olarak isimlendirdiği yeni bir eğitim sistemine geçiş yapmıştır.

Türkiye'den farklı olarak Finlandiya'da temel eğitim sisteminde, oluşturulduğu zamandan bu yana köklü yapısal bir değişikliğe gidilmemiştir; ancak sistemin gelişimi için sürekli iyileştirmeler yapılmaktadır. Öğretim programlarında düzenli ve sistemli, yerel ve çoklu paydaş katılımlarıyla yapılan değişiklikler örnek olarak gösterilebilir. Temel eğitimde 1985 ve 2004'te yapılan program değişikliklerinden sonra, 2014'te yeni bir program için tekrar çalışmalar başlatılmıştır. Üzerinde çalışılan yeni programın 2016-2017 eğitim yılından itibaren uygulamaya konulması hedeflenmektedir.

Türkiye'de ilköğretimin süresiyle bağlantılı olarak, ilköğretim programlarında değişiklikler olmuştur. 1997 yılında ilköğretimin zorunlu 8 yıla çıkarılması ile ilköğretim programlarında ve ders kitaplarında değişiklikler yapılmıştır. Programlarla ilgili bir başka değişiklik 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. Finlandiya'nın PISA başarıları diğer ölkelerle birlikte Türkiye'nin de ilgisini çekmiş ve özellikle öğretim programlarında yapılan değişikliklere ilham kaynağı olmuştur. 2005 ilköğretim programı Finlandiya'daki programa benzer şekilde yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak oluşturulmuştur. 4+4+4 yapılanmasının ardından 2015 yılında programlarda değişiklikler yapılmaya başlandığı Talim Terbiye Kurulu'nun web sitesinde yer verilen program taslaklarından anlaşılmaktadır.

Finlandiya'da 6 yaş okul öncesi eğitimde gönüllü ulaşılan % 99 okullaşma oranı ile yetinilmeyip 2015 yılı Ocak ayında çıkan bir yasayla 6 yaşı kapsayan bir yıllık okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmektedir. Bu yasayla, Finlandiya'da zorunlu eğitim bir yıl okul öncesi, 9 yıllık kapsamlı okul (6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul) olmak üzere 10 yıla çıkarılmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimde ulaşılamayan yüksek okullaşma oranlarına 60 aydan 69 aya kadar olan çocuklara okul öncesi veya ilkokula başlaması için esnek kayıt hakkı tanınarak bu yaş grubunun ilkokula dâhil edilebilmesi ve zorunlu eğitim kapsamına alınması ile

ulaşılmaya çalışıldığı düşünülebilir. Ancak nitelikli bir eğitim için öğrenme ortamları ve programların öğrencilerin seviyesine uygun oluşturulması gerekmektedir.

Finlandiya'da yaygın, kaliteli ve ücretsiz okul öncesi eğitim tüm öğrencilerin temel eğitime eşit şartlarda ve gerekli temel becerileri edinerek hazır başlamalarını sağlamaktadır. Birçok öğrenci temel okuma becerilerini okul öncesi eğitimde kazanabilmektedir. Türkiye ve Finlandiya PISA sonuçları arasındaki farkın nedenlerinden biri olarak; Türkiye'de Finlandiya'daki gibi kapsamlı, yaygın ve kaliteli bir okul öncesi eğitimi verilememesi olduğu düşünülmektedir.

Finlandiya'da temel eğitimde öğrencilere temiz yemekhane ortamında, sağlıklı ve ücretsiz öğlen yemeği verilmektedir. Kırtasiye malzemeleri, ders kitapları, ders için gerekli diğer materyaller ücretsiz olarak sunulmaktadır. Öğrencinin birçok ihtiyacının okulda karşılandığı ülkede; birçok okulda kütüphane vardır; kütüphanelerde çocukların seviyeleri ve ilgilerine göre bol seçenekli güncel kitaplar bulunmaktadır. Çoğunlukla kütüphanelerde kütüphane görevlisi mevcuttur.

Birçok dersin/branşın kendine ait özel atölye ve dersliği bulunmaktadır, derslik ve atölyeler araç-gereç yönünden oldukça donanımlıdır. Öğrenci üniforması yoktur; öğrenciler serbest kıyafetle okula gelmektedir. Sınıfa girişte öğrenciler ayakkabılarını çıkararak terlik ya da çoraplarıyla sınıfa girmektedirler. Genelde okul bahçeleri ve oyun alanları geniştir. Sınıfların aydınlatması, cam bölmelerle ayrılması renkli ve rahat ortamı dikkat çekicidir. Öğrencinin evinde gibi rahat hissetmesini ve okulu benimsemesini sağlayan tüm bu okul özellikleri ile Finlandiya okulları farklılık göstermektedir. Türkiye'de yaygın olan okul servisleri Finlandiya'da yaygın değildir. Finlandiya'nın kendine özgü yapısında çocukların okula gelmesi ailelerin ve belediyelerin sorumluluğundadır. Öğrenciler genelde aileleriyle, toplu taşıma araçlarıyla bisikletle ya da kendileri yürüyerek gelmektedirler. Evi 5 km ve daha uzak olan öğrencinin ücretsiz taşınması sağlanmaktadır.

Türkiye'de ikili öğretim önemli bir sorundur. İkili öğretimde kısa teneffüsler nedeniyle öğrencinin teneffüste arkadaşlarıyla vakit geçiremeyip, oyun oynayamaması ve deşarj olamaması; okul kantininden yiyeceğini alamadan ders zilinin çalması sonucu yarım kalmış bu ihtiyaçlarla tekrar derse başlanması öğrencilerin derse karşı motivasyonunu etkilemektedir.

Finlandiya'da temel eğitimde özel okullar oldukça azdır. Türkiye'dekinden farklı olarak özel okullarda sunulan eğitim hizmeti devlet okullarından daha kaliteli değildir. Finlandiya'da devlet diğer okullara gönderdiği ödeneği özel okullara da göndermektedir.

Okul içi ve okul dışı paydaşlarla işbirlikleri oldukça güçlüdür. Okulların tamamında sosyal refah ekipleri bulunmaktadır. Bu ekiplerin tamamında hemşire, özel eğitim öğretmeni ve sınıf asistanı bulunurken ekiplerde % 80'in üzerinde tam gün veya belirli günlerde çalışan, sosyal hizmet uzmanı, rehber öğretmen ve psikolog bulunmaktadır. Türkiye'de Finlandiya okullarında yer alan ve problemlerin önlenmesi, çözülmesi sürecinde önemli bir yeri olduğu anlaşılan öğrenci refah ekibi uygulamasına denk gelebilecek okul düzeyinde bir uygulama yoktur. Bazı okullarda sınıf rehber öğretmenleri, rehber öğretmenler ya da özel eğitim öğretmenlerince ortaya konulan bireysel çabalarla sorunlara çözümler üretilmeye çalışılmaktadır.

Gelişim ve öğrenme için güvenli bir ortam oluşturarak öğrenme engellerini ve zorluklarını ortadan kaldırmak; sosyal dışlanmayı engellemek ve okulda sosyal refahın teminini sağlamak; problemleri olabildiğince erken çözmek sosyal refah ekibinin görevlerindedir. Finlandiya okullarında erken müdahale ve sürekli bireysel destek anahtar kavramlardır. Bu doğrultuda yürütülen genel destek, günlük öğrenme sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Finlandiya'da sınıf seviyesinin gerisinde olan, ciddi öğrenme problemi olmayan öğrenciler için, öğrencinin kendi okulunda, bir özel eğitim öğretmeni tarafından küçük gruplar halinde yürütülen part time özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler; haftada 3 saat özel eğitim öğretmenin sınıfına giderek öğrenemediği konularda eksiklerini tamamlamaktadırlar. Bu öğrenciler diğer saatlerde kendi sınıfında derslerine devam etmektedir. Bu uygulamaya benzer bir uygulama sınıf asistanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Sınıf asistanları, sınıf öğretmenleriyle birlikte özellikle ilk kademelerde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olmak, normal ders akışında onlara destek olmak amacıyla görevlendirilmektedirler. Bu uygulamalar sınıfta öğrencinin akranlarından geride kalmamasına ve bireysel desteklerle temel eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamasına katkı sağlamaktadır. Her beş çocuktan birinin bireysel destek aldığı Finlandiya'da özel eğitim aslında özel değildir. Bu anlayışın Türkiye'de de oluşması ve yaygınlaşması özel eğitimle ilgili algının değişmesi anlamında önemlidir.

Türkiye'de temel eğitimde ücretsiz verilen ders kitabı dışında; veliler tarafından alınan okul formaları, kırtasiye malzemeleri, gezi ve çeşitli zamanlarda istenebilen etkinlik ücretleri, okul yemek ücreti, taşıma ücreti, okulların okul aile birliğine verilen destek ve özel dersler düşünüldüğünde temel eğitimin tamamen ücretsiz olmadığı bilinmektedir. Türkiye'deki aileler çocuklarının eğitimi için, ortalama bir Fin aileye göre, gelirleriyle kıyaslandığında, çok daha fazla para harcamaktadırlar. Dünya Bankası (2011) verilerine göre, bu harcamanın GSYH içindeki oranı, Türkiye'de % 1,6 iken, Finlandiya'da % 0,1'dir.

Yapılandırmacı yaklaşımın 1990'larda başladığı Finlandiya'da, araştırmacı tarafından yapılan kapsamlı okul ziyaretlerinde öğrenciler; kâğıt kalem etkinliğinden öte; sauna kepçesi yaparken, dikiş dikerken, boncuklardan ve atık malzemelerden oyuncak yaparken, proje maketini yaparken, yemek pişirirken, kitap okurken yani farklı etkinlikler içerisinde görülmüştür. Türkiye'de yaparak yaşayarak öğrenme ortamları konusunda devlet okullarının istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Finlandiya okullarının ve köy enstitülerinin bazı uygulamaları bugün bazı özel okullarda görülen uygulamalardır. Türkiye'de Finlandiya'da olduğu gibi okullarda bireysel derslik, atölye, kütüphane, spor salonu gibi alanlara rastlanmaktadır. Ancak Finlandiya'da olduğu gibi devlet okullarının çoğuna yaygınlaştırılmış olduğunu söylemek güçtür. Devlet okullarının bölgesel ve bölge içinde farklılık gösterebildiği ve özel okulların bu yönden daha iyi durumda olduğu bilinmektedir. Yani Türkiye de okullar arasında standart yoktur, farklı okullar farklı öğrenme ortamlarına sahiptir.

Türkiye'de devlete ait bazı temel eğitim okullarında okul müdürü ve öğretmenlerin kişisel çabaları, veli ve hayırsever vatandaşların yardımlarıyla bilgisayar sınıfı, spor salonu, kütüphane, çeşitli laboratuvar ve atölyeler oluşturulmaktadır. Finlandiya'da okullarda yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı atölyeler öğrencilere, günlük hayatta kullandıkları bazı ürünleri kendilerinin üretebilmesi, kendilerine yetebilme fırsatı vermesi, onlara beceri kazandırması ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi bakımından önemlidir. Aynı şekilde öğretmenlere ait derslikler, öğretmenlerin kendi istedikleri düzenlemeyi yapmalarına fırsat verirken, çalıştıkları ortamı sahiplenmelerini de sağlayabilir.

Finlandiya'da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmalar yapan birçok öğretmen dostu araştırmacılar bu araştırma sonuçlarını okullara göndererek öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Türkiye'de de akademisyen ve öğretmenlerin işbirliği yapacağı bölgesel ve yerel projeler desteklenmeli ve artırılmalıdır.

Finlandiya'da ve birçok Avrupa ülkesinde uygulanan öğleden sonra aktivitelerinin, MEB tarafından 2014'te yayınlanan yönerge ile Türkiye'de okul öncesi ve ilkokullarda uygulanabilmesine imkân tanınmıştır. Uygulamanın amacı, okul öncesi ile ilkokullara devam eden çocukların, eğitim saatleri dışındaki zamanlarda ilgi alanlarına yönelik sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel alanlarda eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesidir (MEB, 2014). Okullarda hayata geçirilebilirse öğrencilerin sosyal, sanatsal ve sportif becerilerinin gelişimi adına faydalı olacağını düşündüğümüz, çocuğun okulunu sevmesine ve benimsemesine de katkı sağlayabilecek güzel bir uygulamadır.

Lise bitirme sınavı olan Matriculation sınavı dışında ulusal düzeyde bir değerlendirme sınavı bulunmayan Finlandiya'da; ortaokuldan liseye geçişte Türkiye'de olduğu gibi ulusal düzeyde uygulanan bir lise giriş sınavı yoktur. Fin öğrenciler ilgili dersin öğretmeni tarafından her ders için 8. ve 9. sınıf performanslarının değerlendirildiği çok yönlü final değerlendirme sonucu aldıkları puanlar ile istedikleri lise için başvuru yapabilmektedirler. Türkiye'de 2013-2014 eğitim yılında uygulamaya konan TEOG sisteminin, lise giriş sınavları yerine, temel eğitimin değerlendirilmesi anlayışına geçişin bir habercisi olarak görülebilir. TEOG, Finlandiya'daki final değerlendirmesiyle benzerlik göstermekle birlikte; Finlandiya'da değerlendirmenin ulusal düzeyde değil her dersin öğretmeni tarafından yapılması ve liseye giriş sınavı olarak değil temel eğitimin değerlendirilmesi olarak görülmesi; Türkiye'de ise TEOG sınavının ulusal düzeyde uygulanması ve lise giriş sınavı olarak görülmesi bu uygulamalar arasındaki belirgin farklardır.

Finlandiya'da genel liseler içerisinde farklı okul türleri bulunmamaktadır. Türkiye'de Finlandiya'dan farklı olarak Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi gibi farklı lise türleri bulunmaktadır. Ancak MEB (2010-2014) Stratejik Planı'nda; "Ortaöğretimde farklı okul türleri yerine program türünü esas alan bir

yapıya geçilmiştir", ifadesinin yer alması ilerleyen dönemlerde öğrenci dağılımında program türünün esas alınacağı ve daha esnek bir yapının oluşturulacağı yönünde yorumlanabilir.

Türkiye'de TEOG sınavlarında başarılı olan öğrenciler Anadolu ve fen liselerine giderken daha düşük puanlı öğrencilerin meslek liselerine gittikleri anlaşılmaktadır. Finlandiya'da meslek liseleri Türkiye'den daha popülerdir ve meslek liseleri Türkiye'de olduğu gibi akademik başarısı düşük olan öğrencilerin seçtiği okullar değildir. Fin halkı meslek liselerini avantajlı ve iş yaşamına dayalı eğitim verildiği için kaliteli bulmaktadır (Minedu, 2015a, s. 10). Türkiye'de ise araştırmalar, işgücü piyasasında talep edilen becerilerin meslek liselerinde yeteri kadar kazandırılmadığını göstermektedir (Aktaşlı ve diğerleri, 2012, s. 24). Finlandiya ziyaretleri sırasında meslek liselerinde araştırmacının yaptığı görüşmelerde, öğrencilerin meslek liselerini popüler bulmaları, ilgililer tarafından; kaliteli eğitim sunması, araç gereç yönünden donanımlı olması, sektörlerle işbirliğinin güçlü olması, istihdam edilebilirlik kriterlerine uygun yapılandırılması ve işe yerleştirme oranlarının yüksek olması nedenleri ile açıklanmıştır. İş yaşamında meslek lisesi mezunları ile üniversite mezunları arasındaki gelir farkının az olması, meslek lisesi mezunu olarak erken iş yaşamına başlanmasında önemli olmaktadır. Bütün bunlar, Finlandiya'da her sosyal kesimden öğrencinin mesleki eğitime yönelmesini ve Finlandiya'nın mesleki eğitimde başarısını sağlayan faktörlerdir.

Finlandiya'da öğrencilere sosyoekonomik koşullarından bağımsız olarak nitelikli eğitim sunulabilmektedir ancak Türkiye'de öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği, ailelerin eğitim durumu ve gelir seviyesinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Üst gelir grubuna sahip aile çocukları daha nitelikli eğitim alırken alt gelir grubunda yer alan ailelerin çocukları iyi eğitim alamamaktadır. Türkiye'de üniversiteye giriş sınavlarında en başarılı performansı gösteren okul türlerinden fen liselerindeki öğrencilerin % 68'inin ailesinde en az bir üniversite mezunu ebeveyn bulunurken, bu sayı meslek liselerinde % 3,6'ya kadar gerilemektedir. Bu durum eğitimin sosyal sınıflar arasında geçişlilik sağlama, yoksul aile çocuklarının eğitim yoluyla üst gelir gruplarına katılma fırsatını sınırlandırdığına kanıt olarak görülebilir. Aktaşlı ve diğerleri (2012), PISA sınavlarında, meslek liselerindeki öğrencilerin aldığı puanların bütün alanlarda (matematik, fen ve okuma) diğer liselerdeki öğrencilerden

belirgin biçimde daha düşük olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de meslek liselerine kayıt olan birçok öğrencinin ilköğretimde edinilmesi beklenen temel becerilere sahip olamadan meslek liselerine başladıkları anlaşılmaktadır.

Finlandiya’da okul müdürlerinin öğretmenlik sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik yüksek lisans derecesi gerektirdiği için okul müdürleri yüksek lisans derecesine sahiptir. Bununla birlikte liderlik yeterlikleri kazandırmak amacıyla eğitim bakanlığı tarafından onaylanan, üniversiteler ve çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen 12-25 AKTS kredili sertifika programları mevcuttur. Eğitim liderliği doktora programları da vardır. Türkiye’de direk okul müdürlüğü uygulamaları ile ilgili olmasa da üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır.

Fin öğrencilerin başarı nedenlerinden birisinin öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi ve özellikle sınıf öğretmenliği en çok istenen programlardandır. Sınıf öğretmenliği bölümüne öğrenciler; liseden en iyi derecelere mezun olan öğrenciler arasından; eğitim makalelerinden oluşan kitabı anlama düzeyini ölçen sınav, grup tartışması, mülakat gibi birçok aşamadan geçerek seçilmektedirler. Çok sayıda başvurudan %10 civarında yüksek motivasyonlu ve yetenekli adaylar öğretmenlik bölümlerine kabul edilmektedir.

Türkiye’deki sınıf öğretmenliği bölümüne merkezi bir sınavla seçilen öğrenciler 156 kredilik bir eğitim alırken, Finlandiya’da birçok aşamalı sınavla seçilen adaylar yüksek lisans dâhil 5 yıl süren 300 kredilik bir eğitim almaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik uygulama dersleri, 4 yıllık lisans programının son iki yılında yer alırken Finlandiya’da 5 yıllık eğitimin ilk yılından başlayarak, yıllara dağıtılmış olduğu anlaşılmaktadır. Finlandiya’da üniversitelere göre farklılık gösterse de sınıf öğretmenliği bölümünde 16 ile 27 kredi arası olan uygulama dersleri vardır, Türkiye’de ise öğretmenlik uygulama derslerinin 13 kredi olduğu görülmektedir. Türkiye’de uygulama derslerinin yıllara yayılması, sayısının artırılması, öğretmenlik bölümüne seçilen öğrencilerin öğretmenliğe yatkınlığını belirleyen bir değerlendirmeye tabi tutulması ve öğretmenlik için alanında yüksek lisans istenmesi öğretmen niteliklerinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenliğe hazır olup olmamayı ölçecek nitelikte olup olmadığı tartışılan ve sadece bilginin ölçülmesine yönelik olan KPSS sınavı yerine Finlandiya'da olduğu gibi eleme üniversiteye girişte yapılmalıdır. Mevcut uygulama öğretmen adaylarının üniversitenin son yıllarında KPSS kurslarına odaklanmalarına ve bu dönemlerde aldıkları okul uygulama derslerine yeteri kadar önem vermemelerine neden olabilmektedir.

Fin başarısının ardındaki diğer bir etmen, öğretmen adaylarının pratik yapmalarını sağlamak için, üniversitelerin yeterli sayıda uygulama okullarının olması ve uygulamayla öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine fırsat tanınmasıdır. Öğretmen adayları uygulama okullarında çalışan danışman öğretmenler (mentor) ve üniversite öğretim üyesi gözetmenler (supervisor) rehberliğinde öğretmenlik deneyimi edinirler. Danışman öğretmen olabilmek için üniversitelerin düzenlediği danışmanlık kursuna katılmakla birlikte en az 2 yıl öğretmenlik yapmış olmak gerekmektedir.

Her iki ülkede de sistemli bir hizmetiçi eğitim sisteminin olmadığı ancak son yıllarda yapılan düzenlemelerle bakanlıkların düzenli bir sistem oluşturma çabası içerisinde oldukları özellikle Finlandiya'nın başlatmış olduğu "Akran Grup Mentorluğu" uygulaması öğretmenin sistemi geliştirme boyutunda rol üstlenmesi, uygulamadan teoriye doğru bir sürecin başlaması için ilk adım olarak görülebilir.

İyi yetişmiş öğretmenlerin işbirlikleri kurarak, takım çalışmaları ile alanda yaptıkları yeni ve etkili uygulamaları, sistem geneline yayması ve iyi örneklerden öğrenme yöntemiyle, sistemin canlı bir organizma gibi kendini yenileyen dinamik bir yapıda olması sağlanabilir. Bu bağlamda; hizmetiçi eğitimler varolan bir bilginin paylaşılmasından öteye geçerek, bilgi üretilen teori geliştirilen bir noktaya taşınabilecektir.

Finlandiya'da okulların köşe taşı olarak belirtilen ve öğrencinin hayatında önemli bir rol model olduğu bilinen öğretmenlerin seçimi, teorik bilgilerin pratiğe yansıtılarak yetiştirilmesi, araştırmaya dayalı eğitim olarak yüksek lisans mezunu olarak görevlerine başlamaları önemli bileşenlerden bir tanesidir. İyi bir seçme ve yetiştirme süreci sonrasında görevlendirilen öğretmenlere yüksek düzeyde güven duyulmakta ve eğitim uygulamalarında özerklik tanınmaktadır.

Finlandiya'da yüksek lisans yaparak eğitim fakültesi mezunu olan bir birey, isterse öğretmenlik dışında başka bir meslekte çalışabilmektedir. Ayrıca birçok ülkeden farklı olarak üniversitede görevli akademisyenler öğretmenlerden statü olarak daha üstün değildir. Finlandiya'da ilköğretimde tam zamanlı çalışan bir öğretmenin maaşı brüt en düşük 31.699 Avro ve en yüksek 41.227 Avro iken Türkiye'de en düşük 11.737 Avro ve en yüksek 13.562 Avro'dur. Türkiye'de öğretmen maaşları OECD ülkelerinin öğretmen maaşlarının çok altındadır, Finlandiya'da ise OECD ortalamasıdır.

Bürokrasinin hâkim olduğu sistemler öğretmenlerin kendilerini tehdit altında, denetleniyor ve değersiz hissetmelerine neden olurken; Finlandiya'da öğretmenlik oldukça sofistike bir meslektir ve öğretmenler üniversitede öğrendikleri becerileri çalışma ortamlarında tam olarak uygulayabilmektedirler (Sahlberg, 2011, s. 16). Finlandiya'da en başarılı öğrenciler öğretmenlik mesleğini tercih ederken Türkiye'de başarılı öğrencilerin öğretmenliği tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin öğretmenliği kendilerine uygun bir meslek olarak görmemeleri öğretmenlik mesleğinin Türkiye toplumundaki statüsüyle ilgili olduğu düşünülebilir.

2012 PISA projesinde Türkiye'nin okuma becerileri alanında, 2. düzey ve 2. düzeyin altında kalan öğrenci sayısı gittikçe azalmaktadır. Finlandiya'da ise bu oran gittikçe artmaktadır. Bir başka ifade ile temel beceri düzeyi üzerinde okuma becerileri edinen Türk öğrencilerin sayısı artmaktadır. Bu durum Türkiye lehine olumlu bir gelişme gibi görülse de genel ülkeler sıralamasında Türkiye halen alt sıralarda, Finlandiya ise en üst sıralarda yer almaya devam etmektedir. Türkiye için özellikle 2. düzey üzerinde yer alan öğrencilerin artması eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı yönünde ciddi bir kanıt olacaktır.

Temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilen 2. düzeyin altında beceri sahibi öğrencinin azalması, Türkiye'nin eğitim programlarını değiştirmesi, eğitim ekolünü davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma dönüştürmesi ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Finlandiya'nın üst üste kazandığı PISA birincilikleri ülkeleri eğitim reformlarına yönelmiştir. Bu yönelimde Türkiye'de Finlandiya'dan ilham alarak

program ve ekol değişikliğine gitmiştir. Yapılan reformların küçükte olsa olumlu etkilerinin görülmeye başladığı söylenebilir.

2012 PISA okuma becerileri alanında üst düzey öğrenme becerilerine erişebilen öğrenci sayısında Türkiye açısından anlamlı bir artış olduğunu söylemek zordur. Üst düzey okuma becerileri düzeyine ulaşan Fin öğrenciler ise bir miktar azalmış olsa da yüksek oranlardadır. Fin halkı dünyanın en çok okuyan halklarından biridir. Ülkede yaygın kütüphane ağı, okuma alışkanlığını sürekli olarak pekiştirmektedir. Ailelerin okuma alışkanlıklarının, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin okumaya olan ilgisi ulusal bir tercihtir. Öğrenciler için okumak, bir çeşit eğlencedir (Sahlberg, 2011, s. 24).

Fin temel eğitim sisteminde öğrencilere anadilinin yanı sıra Fince ya da İsveççe olmak üzere iki resmi dilden birisi zorunlu dil olarak okutulmakta ve ikinci zorunlu dil olarak İngilizcenin öğretildiği görülmektedir. Bu durumda Fin öğrenciler genellikle üç dilin eğitimini alarak temel eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Öğrencilerin çok dilli olmasının, okuma becerilerindeki başarılarına olumlu etkisinin olabileceği düşündürmektedir.

Araştırmada Fin Anadili ve Türkçe Öğretim Programlarının karşılaştırılmasında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Anadilinde eğitim, öğrencinin tüm dersleri anadilinde öğrenmesini; anadili eğitimi ise bir dil dersi olarak anadilinin verildiği uygulamayı anlatır. Finlandiya'nın kendine özgü yapısında anadilinde eğitim uzun yıllardan beri 3 dilde (Fince, İsveççe, Sami) yapılırken; anadili eğitimi 50-55 dilde yapılmaktadır. Fin ulusal temel eğitim programında farklı anadilleri için farklı program amaç, içerik ve kazanımlar hazırlandığı görülmektedir. Fince, İsveççe, Sami, Romanca, Fince işaret dili gibi çeşitli diller için genel amaçlar, içerik ve kazanımlar ayrı ayrı listelenmiştir. Anadilinde eğitimin Türkçe yapıldığı Türkiye'de, 2012 yılından itibaren, "Yaşayan Diller ve Lehçeler" adlı seçmeli ders olarak okutulmak üzere; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Kürtçe ve Adıgece, Abazaca, Lazca ve Gürcüce dillerinde öğretim programları hazırlanmıştır. Finlandiya öğretim programında yer alan "dil ve diğer kültürler" öğrenme alanı Türkçe programında yer almayan bir öğrenme alanıdır. Dil ve diğer kültürler öğrenme alanı

içinde yer alan; "hem kendi ortamlarında konuşulan farklı dilleri fark etmeyi hem de bu dillere değer vermeyi öğrenecekler" ifadesi okullarında 50-55 farklı dilin öğretildiği Finlandiya'da farklı dillere verilen önemle açıklanabilir.

Fin anadili öğretim programı çekirdek bir program olduğu için daha genel bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretim programı ise detaylı hazırlanmış ve ders etkinlikleri, uygulama ile ilgili açıklamalar, örnek metinler verilmiştir. Bu anlamda daha somut olduğu söylenebilir. Programlardaki bu farklı içerik yaklaşımı Fin öğretmenlere esneklik, yaratıcılık ve uygulama özgürlüğü sunarken; Türk öğretmenleri yönlendirdiği ve onlar için uygulama rehberi olma özelliğinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin hazır program ve örnekleri alıp kullanması Türk öğretmenlerin yaratıcılığının önünde bir engel olarak da görülebilir. Fin öğretmenler ulusal program çerçevesinde belirlenen genel öğrenme alanları, kazanımlar doğrultusunda ders programlarını, ders etkinliklerini, öğrenci ve çevrenin şartlarına ve durumuna göre belirleyebilmektedirler. Bu durum Fin öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirebileceği gibi program yapma konusunda uzmanlaşmalarını da sağlayabilir.

Finlandiya temel eğitim programında özdeğerlendirme önemle vurgulanmakta; öğrenmeyi öğrenme, özdeğerlendirme ve özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesi eğitimin temel amaçları içinde yer almaktadır. Fin genel eğitim amaçları ile PISA'nın amaçları arasında birçok bakımdan benzerlikler vardır. Sürdürülebilir gelişimin öncüsü olan aktif, kritik düşünen ve sorumlu vatandaşlık yeterliklerini öğrenmek için gerekli bilgi beceri ve isteği geliştirmek, her ikisinde de kesişen temel amaçlardandır (Välijärvi, 2003, s.10).

Türkiye öğretim programlarının Finlandiya programlarına ya da PISA amaçlarına benzer olmadığını söylemek güçtür. PISA'nın amaçları arasında yer alan aktif, eleştirel düşünen ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme amaçları Türkiye öğretim programlarına da girmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının Türkiye'de yerleşmesi süreci devam etmektedir. Bu süreç içinde öğretmenlerin uyumlandırılması, PISA düzeyinde bir değerlendirme sisteminin oluşturulması zaman alacaktır. Öğretmenlerin üst düzey beceriler kazandırmaya yönelik yöntemleri öğrenmeleri, bu üst düzey becerileri ölçmeye yönelik değerlendirme yapabilmeleri için önlemler alınmalıdır. Bu önlemler; öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim içerikli

hizmetiçi eğitimlerine devam edilmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenerek öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesi, merkezi sistem sınavlarında PISA düzeyinde becerileri ölçmeye yönelik sorulara yer verilmesi, öğrencilerin de bu süreçte özdeğerlendirme becerilerinin geliştirilmesi şeklinde olabilir.

İki ülke anadili öğretim programları arasındaki farklar genellikle özdeğerlendirme ve aktif kütüphane kullanıcısı olma konularında dikkat çekmektedir. Fin anadili programında 1. ve 2. sınıflar için dil ve edebiyat öğrenme alanının kazanımı olarak "kütüphane kullanımını öğrenir" ifadesi yer almaktadır. Finlandiya 3-5. sınıf anadili ders programında yer alan "bilgi yönetim becerileri" öğrenme alanının kapsamında "Rehberlik aracılığıyla kütüphane materyallerini gruplama ve içerikleriyle tanışma, kitap arama ve ayırtma konusunda pratik yapma, bilgi ağlarından basit bilgiler edinme" kazanımı Türkçe programında bir etkinlik olarak "kütüphane tanıtımını amaçlayan bir kütüphane ziyareti düzenlenebilir" ifadesi ile yer almaktadır. Fin anadili programında yer alan bu kazanımlar ülkede kütüphanelerin öğrenme ortamı olarak eğitimde önemli bir yere sahip olması ve erken yaşlarda kütüphane kullanım alışkanlığı kazandırma kültürüyle açıklanabilir.

Finlandiya okuma geleneğine sahip bir ülkedir. Finlandiya'da 1686 yılında ülke genelinde okuma sınavları gerçekleştirilmiş ve her evlenecek çift için bu sınavı başarıyla geçme zorunluluğu getirilmiştir. Bu uygulama ile devlet gelecek nesilleri yetiştirecek bireylerin eğitimi ve bilinçli olmasını garanti altına almaktadır. Çok eski yıllardan beri uygulanması da köklü bir okuma geleneğinin olduğunu göstermektedir. Oldukça ilginç bu uygulamanın toplumun okuryazar oranını artırmaya önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

Ünlü Fin Sosyolog Eric Allardt'ın, kişinin kendini geliştirme ihtiyacını karşılayan kurumlar olarak kütüphanelerin var olma sınıfında yer alması, düşüncesinin kitap okuma oranlarının düşük olduğu Türkiye'de yaygınlaştırılması ve bireyler tarafından içselleştirilmesi önemli olan bir anlayıştır.

Finlandiya'da tüm ülkeyi kapsayan mükemmel ve yoğun bir kütüphane ağı mevcuttur. Finlandyalı öğrenciler halk kütüphanelerinin aktif kullanıcılarıdır. Halk kütüphaneleri sadece okuma değil, görsel, işitsel materyaller içermekte aynı zamanda internete erişim olanağı da sunmaktadır. PISA sınavları Fin öğrencilerin en çok

ödünç kitap alan öğrenciler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kütüphanelerin % 80'i internete giriş olanağı sunmaktadır (Finnish Ministry of Education, 2005, s. 17).

Finlandiya'da yabancı bir dilde yapılan programlar genelde Fince dublaj yapılmadan Fince altyazılı olarak verilmektedir. TV'deki altyazıların okunması öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektedir. Yaklaşık Finlandiya televizyon yayınlarının %50'si yabancı bir dildedir. Çoğu programlar İngilizce'dir ve ayrıca İsveççe, Almanca ve Fransızca programlar da popülerdir. Programlar çeviri yerine Fince altyazılıdır, bu sayede çocuklar televizyon izlerken altyazıları okumak zorundadır. Böylece hızlı okumayı öğrenirler; bazı favori televizyon programları sınıfta yapılan hızlı okuma çalışmalarından daha motive edici olabilmektedir (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75).

Genç Finler arasındaki iyi okuma ve okuryazarlık becerileri, aktif okuyan yetişkinler ile açıklanmaktadır (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75). Çünkü Finlandyalılar kütüphaneleri aktif kullanmakta ve yüksek oranlarda kitap ödünç almaktadırlar. Her bir Fin kütüphaneden ortalama yılda 21 kitap ödünç almaktadır. Fin toplumu çok okuyan bir toplumdur. Ailelerin %85'i günlük bir gazeteye abonedir. Finlandiya'da geçmişten gelen güçlü okuma kültürü, her yaşta insana hitap eden zengin yayınlar bulunan ve ülke genelinde yaygın kütüphane ağı, okuma alışkanlığını canlı tutmaktadır.

2014 verilerine göre Finlandiya'da 756 halk kütüphanesi, 142 mobil kütüphane toplam 898 halk kütüphanesi bulunmaktadır. Türkiye'de ise aynı yıl halk kütüphanesi sayısı 1.122'dir (TUİK, 2015). Nüfusları arasında yaklaşık 14 kat fark olmasına rağmen bu iki ülkenin kütüphane sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Finlandiya'da çocuklar halk kütüphanelerinin çocuk bölümünde kendi yaş düzeyine uygun kitap ya da oyuncacı bulabilmektedirler. Bazı kütüphanelerde 0 ile 3 yaş arası çocuklar için kumaştan yapılmış kitaplar bulunmaktadır. Her yaş düzeyine uygun renkli, resimli, ilgi çekici hikâye ve masal kitapları geniş yer tutmaktadır. Yine çocukların oynayabilecekleri çok çeşitli oyuncaklar vardır. Müzik ya da yabancı dilde CD dinleme koltukları, masal okuma ve kukla oyun sahnesi olan masal odası çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir. Kütüphanede yetişkin ve

çocuklar için sevilen yazarlarla söyleşiler, resim sergileri gibi çeşitli kültürel aktiviteler düzenlenmektedir ve bu haliyle sanat merkezi görevini üstlenmiştir. Küçük yaşlarda kütüphaneye getirilen çocuklara kitap ödünç alma ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılmaktadır.

15 yaş civarında girdikleri PISA sınavlarında Fin öğrencilerin okuma becerileri alanında yüksek puanlar almasının en önemli nedenlerinden birisi olarak küçük yaşlardan itibaren kütüphanelerde edinilen bu alışkanlıklar olduğu görülmektedir. Türkiye'de birçok halk kütüphanesinde çocuk bölümü ya yoktur ya da yetersizdir. Çocukların ilgisini çekecek kitaplar oldukça azdır. Türkiye'de kütüphanelerde çocuk bölümlerinin oluşturulması ve yaygınlaştırılması önemlidir. Türk halkının genel olarak; sürekli ve düzenli bir okuma kültürüne sahip olmadığı, yeterli miktarda yayın satın almadığı görülmektedir. Güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahip çocuklar yetiştirmek için kütüphanelerin olması ve kütüphane kullanım alışkanlığının toplumda yaygınlaşması önemlidir.

Finlandiya'da 1990'lardan beri edebiyatı teşvik etmek, geliştirmek için toplumsal bir anlaşma söz konusudur. Okullarda düzenlenen kitap okuma kampanyaları yanı sıra Finlandiya Gazeteciler Birliği ve Süreli Yayınlar Birliği okullarda, senede bir hafta, öğrencilerin akıcı ve kritik okuma becerilerini hedefleyen okuma haftaları düzenlemektedir. Bu tür haftalar boyunca okullara gazete ve dergiler gönderilir. Medya okuryazarlığı ve okuma anlama becerileri çalışmaları yapılır. Yine okullarda okuma haftaları ve hikaye günleri gibi eğlenceli etkinlikler düzenlenerek çocukların yazar ve çizerlerle çalıştaylar yapması, kitaplarla bağlantılı filmler izlenmesi öğrencilerin okula, öğrenmeye ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta ve öğrencileri motive etmektedir.

Gazete ve dergileri düzenli olarak eğlenmek amaçlı okuyan öğrencilerin diğerlerine göre daha iyi okuyucu olma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (OECD, 2010c, s. 68). Fin öğrencilerin, okumaya karşı tutumları, etkili ve uygun okuma stratejilerini yönetebilmeleri, ayrıca okuma materyallerinin çeşitliliği, PISA sınavlarında okuma becerileri alanında yüksek puan almalarında etkili olan faktörlerdir (aktaran Keinikainen, 2011, s. 10).

Fin okullarında çok sayıda okuma etkinliği yapılmaktadır. Bu etkinliklerle; uygulanan okuma stratejileri ile metnin özetlenmesi, kavram haritası oluşturulması, eşli okuma gibi öğrencilerin sonuç çıkarabilme ve kritik okuma becerilerini geliştirip iyi okuyucular olmalarını sağlamak amaçlanmıştır (Halinen ve diğerleri, 2005, ss. 72-75).

Finlandiya'da okulların çoğunda okul kütüphanesi bulunmaktadır, bazı okullar halk kütüphaneleriyle aynı binada buldukları için donanımlı halk kütüphanelerini kolayca kullanabilmektedir. Kütüphanelerde okul kütüphane görevlisi, okul kütüphane ekibi, kütüphane etkinliklerinde aktif bir öğrenci derneği, satın almalar için yeterli bütçe, uygun ve sevimli mekân, mobilya ve aydınlatma ve bilgi ve materyal bulmak için son teknolojik ekipmanlar mevcuttur. Üniversiteler bünyesinde bulunan uygulama okulları etkileyici kütüphanelere ve profesyonel kütüphanecilere sahiptir. Bu durum aday öğretmenlere okul kütüphanelerinin rolü ile ilgili iyi bir vizyon oluşturmaktadır.

2004 yılında Amerika'da yapılan bir araştırma, okul kütüphanesi olup içerisinde profesyonel kütüphanecilerin çalıştığı ortaöğretim kurumlarında başarı oranının okul kütüphanesi olmayan okullardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de okul kütüphanelerinin yeterince işlevsel olmadığı ve çocukların ilgisini çekecek özelliklere sahip olmadığı bilinmektedir. Bunun bilincinde olan MEB tarafından 2011 yılında uygulanmaya başlanan "z kütüphaneler" (zenginleştirilmiş kütüphaneler) adlı proje kapsamında, yapılmaya başlanan okul kütüphaneleri Finlandiya'da görülen kütüphaneleri hatırlatmaktadır. Z-kütüphaneler okuma kültürünün geliştirilmesi için bilgisayardan elektronik eğitim materyallerine, internetten zekâ oyunlarına kadar birçok materyallerin bulunduğu kütüphanelerdir. Z-kütüphanelerde çocuk edebiyatı, güncel kitaplar, satranç masaları, tangram, yapbozlar, zekâ geliştirici oyuncak, öğrenme oyunları, CD, DVD ve bilgisayar oyunları ve filmler de bulunmaktadır.

2014 yılında Türkiye genelinde 159 farklı okulda z-kütüphane vardır. Öğrenciler arasında her gün okul kütüphanelerini kullananların oranında, z-kütüphanelerle birlikte artış meydana geldiği anlaşılmaktadır. MEB Destek Hizmetleri genel Müdürlüğü, Z-kütüphaneler etki analizi araştırmasında, z-

kütüphanelerde tam zamanlı, profesyonel kütüphaneci bulunmadığı için kütüphanelerin yararlarının tümüyle ortaya çıkmadığı, z-kütüphanelerin koleksiyonları ile okul müfredatı arasındaki bağı zayıf olduğu ve öğrencilerin elektronik kaynakların kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilere yeterli ölçüde sahip olmadığı belirtilen sorunlardandır. Bu doğrultuda raporda her kütüphaneye mutlaka kütüphanecilik eğitimi almış (mümkünse okul kütüphaneciliği alanında uzman) en az bir tam zamanlı, kadrolu kütüphane görevlisi atanmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Türkiye'de halk kütüphanelerinin ve okul kütüphanelerinin sayısının çoğaltılması, güncel yayınlara ve internete yer verilmesi, çocuk bölümleri oluşturulmasının öncelikler arasına alınması gerektiği düşünülmektedir. Finlandiya'da olduğu gibi kütüphanelerin etkin kullanılması, işbirlikleriyle okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi, okuma becerilerinin grup çalışmalarıyla daha zevkli hale getirilmesi ile Türk öğrencilere de aktif birer okuyucu olma tutumu kazandırılabilir.

Finlandiya temel eğitim sisteminde başarının birçok bileşenden oluştuğu görülmüştür. Bu bileşenlerin bir bölümünün toplumsal ve kültürel değerler boyutları ile ilgili tespitler olduğu, bu boyutlarda örnek alınabilecek birçok öge olduğu düşünülse de toplumu değiştirmek uzun ve zor bir süreçtir. Örneğin okuma alışkanlığı kazandırma, kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma, günlük gazete okuma alışkanlığı kazandırma, takım çalışmalarına yatkınlık sağlama, araştırma ve sürekli öğrenme isteği uyandırma gibi tutumlar belki öğrencilerde oluşturulabilir ama bunun toplumsal dönüşümde etkili olabilmesi belki bir kuşak sonrası için mümkün olabilecektir. Bu nedenle belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda öncelikler iyi tespit edilmeli, uzun süreli bir vizyon belirlenmeli, gelişmelere ve yeni durumlara uyumlu esnek stratejilerle toplumsal dönüşümü sağlamaya odaklanılmalıdır. Bu doğrultuda Türkiye'deki sorunların daha iyi anlaşılmasında ve çözümler üretilmesinde Finlandiya'daki uygulamalar yol gösterici olabilir. Finlandiya eğitim sistemini Türkiye için ideal bir model gibi görmek yerine Türk eğitim sisteminin kendi yapısı, sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda, bu çalışmada Finlandiya'daki iyi uygulamalar esas alınarak yer verilen önerilerin, Türkiye temel eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sunması umut edilmektedir.

5.2. ÖNERİLER

1) Türkiye'nin temel eğitimde en önemli sorunu fırsat eşitliğinin sağlanamamasıdır. Bölgeler ve okullar arası kalite farkının azaltılması ve temel eğitim okullarında standardın sağlanması eğitimde önceliği oluşturmalıdır. Öğrencilere sosyoekonomik koşullarından bağımsız olarak nitelikli eğitim sunulmalıdır; böylece daha üst kademe eğitimlere eşit fırsatlarla erişim ve eğitim yoluyla kuşaklararası sosyal ve ekonomik geçişlilik sağlanabilir.

2) Okul öncesi eğitimin 5 yaş için zorunlu hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması için politikalar üretilmelidir çünkü kaliteli ve ücretsiz okul öncesi eğitim tüm öğrencilerin temel eğitime eşit şartlarda ve gerekli temel becerileri edinerek hazır başlamalarını sağlayabilir.

3) Finlandiya'nın fırsat eşitliği için önemli gördüğü okul refah ekibi uygulaması, modern eğitimde ulaşılabilecek en ileri hedeflerden birini, bireye özgü eğitim kavramını ortaya koymaktadır. Finlandiya'nın bu deneyiminden Türkiye'nin edinebileceği çok önemli kazanımlar olduğu düşünülmektedir. Dezavantajlı bölgelerden başlanarak ivedilikle öğrenci refah ekiplerinin Türkiye'de de oluşturulması kronik bir sorun olan fırsat eşitliğini sağlamada önemli görülmektedir.

4) Refah devleti oluşturma yolunda her çocuk için yapılması gerekenler: Doğum paketi verilmeli, farklılıkların erken belirlenmesi ve erken tanı için izlenmeli, ücretsiz okul öncesi eğitimi sunulmalı, zorunlu eğitim süresince okul ihtiyaçları karşılanmalı ve ücretsiz öğlen yemeği sağlanmalıdır.

5) Okullarda yaparak yaşayarak öğrenme alanları zenginleştirilmelidir. Bu doğrultuda öğrenci becerilerinin gelişimini sağlayacak atölye ve derslikler, araç gereç yönünden donanımlı hale getirilmelidir.

6) Okullarda ikili öğretim uygulamasına son verilmesi önceliklerden olmalıdır.

7) Okul binaları ve sınıflar öğrencilerin bulunduğu kademeye uygun tasarlanmalı, öğrencinin kendini güvende ve rahat hissedeceği şekilde düzenlenmelidir.

8) Özel eğitim algısının değişmesi önemlidir. Türkiye'deki özel eğitim anlayışını değiştirmek için İlkokul ve ortaokullarda destek sınıfları kurulabilir. Bu sınıflara sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrenciler haftada 3-4 ders saati giderek eksik oldukları konulardan takviye ders almalıdırlar. Diğer saatlerde yine arkadaşlarıyla birlikte kendi sınıfında derslerine devam etmelidirler. Bu uygulama özellikle dezavantajlı bölge okullarından başlanarak yaygınlaştırılmalıdır.

9) Okul yöneticiliği için uluslararası geçerliliği olan eğitim yönetimi sertifika programları oluşturulmalı ve her yöneticinin bu eğitimi edinmesi sağlanmalıdır.

10) Üniversite ile okul işbirlikleri güçlendirilmeli, akademisyen ve öğretmenlerin işbirliği yapacağı bölgesel ve yerel projeler, bilimsel çalışmaların pratiğe aktarılması ve yaygınlaştırılması için desteklenmeli ve artırılmalıdır.

11) Öğrencinin öğrenen olarak uygun özeleştiri yapma, dâhil olma ve öğrenme becerilerinin gelişmesi, kendi öğrenme gelişimi ve amaçlarının farkında olması, kendi öğrenme sürecini düzenlemesi, kendi öğrenme sürecini ve çalışmalarını değerlendirmesi için programlarda özdeğerlendirmeye daha fazla yer verilmelidir.

12) Liseye giriş ya da geçiş sınavları yerine temel eğitimin değerlendirilmesi anlayışının hakim olduğu bir değerlendirmeye geçilmelidir.

13) Meslek liselerinin sektörlerle işbirliğinin güçlendirilmesi; iş yeterlilik ve istihdam edilebilirlik kriterlerine uygun yapılandırılması, mezunların daha yüksek oranda işe yerleştirilmesi sağlanmalıdır.

14) PISA soruları öğretmenler tarafından incelenmeli ve benzer standartlarda ders etkinlikleri için öğretmenlerin gelişimleri sağlanmalıdır. Derslerde üst düzey yeterlilikler kazandıracak yöntemler kullanılmalıdır.

15) Türkiye'de öğretmen eğitiminde uygulama derslerinin yıllara yayılması, sayısının artırılması, elemenin üniversiteye girişte yapılması ve öğretmenlik bölümüne seçilen öğrencilerin öğretmenliğe yatkınlığını belirleyen bir

değerlendirmeye tabi tutulması ve öğretmenlik için alanında yüksek lisans istenmesi öğretmen niteliklerinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

16) Yapılandırmacı eğitim uygulamalarının başarısı için öğretmenlerin yeterlilikleri yükseltilerek, özerklikleri artırılmalıdır. Böylece özgün ve yaratıcı uygulamaların ortaya çıkmasına fırsat verilecektir. Güven kültürü üzerine oturtulmuş özdenetim mekanizması kendiliğinden sağlanacaktır.

17) Her eğitim fakültesinde örnek oluşturabilecek nitelikte uygulama okulu kurulmalı; donanımlı atölye ve zengin etkinlikler için malzemeler sağlanmalıdır. Bu okullarda danışman öğretmen ve akademisyen danışmanın işbirliği ile öğretmen adayları teorik bilgileri pratiğe aktarmalı ve öğretmenlik deneyimi kazanmalıdır.

18) Özellikle ilkokullarda sınıf öğretmenine yardımcı olması amacıyla asistan öğretmenler görevlendirilmelidir. Aday öğretmenler ilk yıllarında asistan öğretmen olarak görevlendirilmeli, böylece sınıf sorumluluğu alacak birikim edinmeleri sağlanmalıdır.

19) Öğretmenlik bölümünde okuyan ve uygulama eğitimleri alan adaylar için MEB, okul ve üniversiteler işbirliği ile danışman öğretmenler yetiştirilmelidir. Finlandiya örneğinde olduğu gibi danışman olacak öğretmenlerin üniversiteler bünyesinde açılacak danışmanlık kurslarıyla bir yıl yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

20) Danışman öğretmenler öğretmen adayının üniversitede öğrendiği yöntemlere paralel dersler işlemeli, öğretmen adayının üniversitede gördüğü yöntemlerle pratikte izlediği yöntemler arasında benzerlik olmalıdır. Böylece teori ve pratiğin birbirinden bağımsız olmadığını öğretmen adayı gözlemleyecektir.

21) Akran grup mentorlüğü (danışmanlığı) geliştirilecek projelerle gerek il ya da ilçe bazlı gerek tüm Türkiye genelinde, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerden oluşturulacak gruplarla uygulanmalıdır.

22) Halk kütüphanelerinin çocuk bölümleri zenginleştirilmeli, çocuk bölümü olmayan kütüphaneler için projeler oluşturarak çocuk bölümleri kurulmalıdır. Her yaştan çocuğa hitap edecek türde bol resimli, güncel kitaplara ve

çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarının kitaplarına yer verilmelidir. Çocuklar için oyun alanları, oyuncaklar da yer almalıdır. Okullarla işbirliği içerisinde yoğun bir şekilde gelenek haline getirilerek, öğrencilerin bu kütüphaneleri ziyaretleri planlanmalı ve sağlanmalıdır. Kütüphane görevlileri okulları ziyaret ederek kütüphaneye yeni katılan kitaplarla ilgili bilgi vermeli okul kütüphane işbirliği yeni projelerle geliştirilmelidir. Aynı zamanda okul kütüphaneleri öğrenme ortamı olarak zenginleştirilmeli ve o alanda yatışmış kütüphane görevlileri atanmalıdır.

23) İlkokul 3. ve 4. sınıf Türkçe programında "Rehberlik aracılığıyla kütüphane materyallerini gruplama ve içerikleriyle tanışma, kitap arama ve ayırtma konusunda pratik yapma, bilgi ağlarından basit bilgiler edinme" kazanımına yer verilmelidir.

24) Okul bazlı projelerle öğrencilere kitap okuma sevgisi kazandırılmalı ve kitap okuma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Okul temelli projelerle, okullarda kitap okuma haftaları düzenlenmeli bu haftalarda yazarlar, hikâye kitaplarının resimlerini çizen kişiler okullara davet edilerek; çocukların kitabını okudukları yazar ve kitapta gördükleri resimleri çizen kişiyle tanışması ve sorular sorarak söyleşi yapması sağlanmalıdır. Yine gruplar halinde öğrencilere yazar tarafından şiir-hikâye yazma çalıştayı ve çizer tarafından hikâyenin resimlerini çizme çalışması yaptırılarak öğrencilere bir hikâye kitabının nasıl yazıldığını deneyimleme fırsatı verilmeli ve bu yolla öğrencilere kitap yazma ve okuma sevgisi kazandırılmalıdır. Etkinliklerin çocukların ilgisini çekmesi ve eğlenceli olması özellikle önemsenmelidir.

25) Başarıları ile öne çıkan her ülkenin yaptıkları yeni uygulamalar izlenmeli, yenilikler erkenden uygulanılmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇEV ve ERG (2013). "Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi". Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Eğitim Reformu Girişimi, 18 Nisan 2013. Erişim Tarihi: 12 Ocak 2015. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ACEV.ERG_ECE_PolitikaRaporu.pdf
- Akgün, Ergün; Yılmaz, Erdi O. ve Seferoğlu, S. Sadi (2011). "Vizyon 2023 Strateji Belgesi ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme" Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, Malatya. 2011.
- Aksoy, Erdem (2013). "A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Doktora Tezi, Haziran 2013.
- Aktaşlı, İrem, Kafadar, Suna ve Tüzün, Işık (2012). Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Mesleki Ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi, ERG Eğitim Reformu Girişimi, Baskı İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti., Nisan 2012.
- Appelberg, Lisbeth (2000). "Communications and Networking in Education: Learning in a Networked Society" Finnish Projects, Editör: Deryn M. Watson, Toni Downes, Springer Science Business Media New York.
- Aslankurt, Bilgi (2013). "Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik, Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?". Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. Ocak 2013, Erişim Tarihi: 18.12.3014. www.tepav.org.tr
- Asselin Marlene ve Doiron Ray (2013). Linking Literacy and Libraries in Global Communities, Ashgate Publishing Limited, England.
- Aydın, Rafet; Şahin, Harun ve Topal, Temel (2008). "Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları" TSA / Yıl: 12, S: 2, Ağustos 2008.
- Aykaç, Necdet; Kabaran, Hasret ve Bilgin, Hilal (2014) "Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması

Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği)" Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 9/3, Winter 2014, p. 279-292, Ankara Turkey.

Aykanat, Şükran (2008). "Köy Enstitüleri ve Çoklu Zeka İlişkisi". Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi, Manisa, 2008.

Basic Education Decree 852/1998. Erişim Tarihi: 10.10.2014.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/Liitetiedostoja/basicedu_decree.pdf

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) (2008). "Türkiye 2008 İnsani Gelişme Raporu: Türkiye'de Gençlik", Ankara: Desen Ofset, 2008.

Büge, Candan Behiye (2005). "Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programı ve Finlandiya Yabancı Dil Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". Hacettepe Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: 2005.

Büyükkarcı, Kağan (2010). "The Effect Of Formative Assessment On Learners' Test Anxiety And Assessment Preferences In Efl Context Dissertation" Çukurova University ,The Institute Of Soial Sciences, English Language Teaching Department, A Ph.D. Dissertation. Adana.

Caitlin, Emma (2014). 27/5/2014 "Politico", Erişim Tarihi: 14.06.2014, <http://www.politico.com/story/2014/05/finland-school-system-107137.html>

Ceyhan Ayan Müge ve Koçbaş Dilara (2009). "Çift dillilik ve Eğitim, Eğitim Reformu Girişimi". Kasım 2009, İstanbul. Erişim Tarihi:13.07.2015. https://www.academia.edu/400195/%C3%87iftDillilik_ve_E%C4%9Fitim

Cüceloğlu, Doğan ve Erdoğan İrfan, (2013). "Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak". Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

CIMO, Centre For International Mobility (2010). "Finland in Focus: Towards 2020 in Vocational Education and Trainin". Edt. Paula Tyrvaiven. Libris, 2010.

- City of Jyvaskyla (2011). "Instructions for three-tiered support", City of Jyvaskyla, Education Services, (Bilgi Metni), Kilpisenkatu 1, 40100 Jyvaskyla.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (t.y.). "Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı". Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Program Otoritesi, Erişim Tarihi: 01.06.2015 <http://www.ikg.gov.tr/tr-tr/piaac.aspx>
- Çermik, Fatih (2011). "Yeni İlköğretim Programlarının Öngördüğü Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi". Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. 2011
- Çetinkaya, Murat; Taş, Erol ve Ergun Mustafa (2013) "Türkiye ve Finlandiya'daki Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute. Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 24, s. 113-130 . Yıl/Year: 2013.
- Çetinkaya Özer, Melike (2014). "Ortaöğretim Coğrafya Programları Açısından Finlandiya Ve Türkiye'nin Karşılaştırılması" (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2014.
- Çobanoğlu, Rahime, ve Kasapoğlu, Koray (2010). "PISA'da Fin Başarısının Nedenleri Ve Nasılları". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 39: 121-131: 2010
- Demet, Sunar (2014). "Finlandiya, Amerika'nın Teknolojik Sınıflarını Geride Bıraktı". Eğitimpedia. 2014. 9 Haziran Erişim Tarihi: 10.06.2014. <http://www.egitimpedia.com/likya/finlandiya-amerikanin-teknolojik-siniflarini-geride-birakti>
- Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014), Zenginleştirilmiş Kütüphaneler (Z-Kütüphane) Etki Analizi Araştırması , MEB, Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Ankara.Erişim Tarihi: 27.08.2015. <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Dosyalar/MEB%20Z-K%20C3%BCt%20C3%BCphane%20Etki%20Analizi%20Ara%20C5%9F.pdf>

- Dış İşleri Bakanlığı (2014). "Bilgi Notları". TC Helsinki Büyük Elçiliği. Erişim Tarihi: 14.06.2014. <http://helsinki.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=216026>
- Durgun, Celal (2015). "Mehmet Sarı ile Söyleşi" 30.05.2015 tarihli, Milas'ın Gazetesi, Önder. Erişim Tarihi: 25.07.2015 <http://www.milasonder.com/mehmet-sari-ile-soylesi/>
- Dursun, Hasan Basri (2010). "Avrupa'nın Eğitimde Model Ülkesi: Finlandiya". Eğitim Bülteni Sayı: 30 s: 34-43 Ankara: Güvender Bülteni.
- Dursun, Özcan Özgür ve Kuzu, Abdullah (2008). "Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Görüşleri". Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 25, Sayfa 159 -178.
- Dünya Bankası (2011). "Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler". 30 Haziran 2011, Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi Rapor No: 54131-TR.
- EARGED (2010). "PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Rapor". Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2010, MEB, Ankara. <http://PISA.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- Ekinci, Abdurrahman ve Öter, Ömer Murat (2010). "Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi" (Çalışma ziyareti raporu). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, 10-12 Kasım, 2010.
- Eraslan, Ali (2009). "Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler". Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), C.III, No:2, 2009, s. 238-248.
- Erdoğan, İrfan (2006a). "Çağdaş Eğitim Sistemleri" İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2006.
- Erdoğan Tolga, Gök Bilge, Comparison Of Turkey, Finland And Ireland Native Language Teaching Programs -Türkiye, Finlandiya Ve İrlanda Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 29

- (2011). Erişim Tarihi: 15.09.2015
<http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/viewArticle/323>
- Erdoğan, İrfan (2006b). "Avrupa Birliği Ve Karşılaştırmalı Eğitim" Ocak, 2006, Erişim Tarihi: 13.07.2015 <http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php/avrupa-birligi-ve-karsilastirmali-egitim>
- ERG (2010). Eğitim Reformu Girişimi, "PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme". Erişim Tarihi: 25.12.2014. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/enews/aralik2010/PISA2009DegerlendirmeNotu_Final_2.pdf
- ERG (2012). Eğitim Reformu Girişimi, "Eğitim İzleme Raporu 2011" Erişim Tarihi: 03. 05.2014. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf
- ERG (2013). Eğitim Reformu Girişimi. "PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme Raporu". Erişim Tarihi: 29.06.2014. http://Erg.Sabanciuniv.Edu/Sites/Erg.Sabanciuniv.Edu/Files/PISA2009degerlendirmenotu_Final_08022010.Pdf, ERG, Eğitim Reformu Girişimi, 2013,
- ERG (2014) Eğitim Reformu Girişimi. "Türkiye PISA 2012 Analizi: Genel Bulgular ve Eğilimler". Erişim Tarihi: 29.03.2015. [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/WEB_FINAL_T%C3%BCrkiye_PISA2012Paket_Genel%20Analiz%20\(2\)_1.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/WEB_FINAL_T%C3%BCrkiye_PISA2012Paket_Genel%20Analiz%20(2)_1.pdf)
- Erginer, Aysun (2007). "Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri" (Türkiye Eğitim Sistemiyle karşılaştırmalar). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Ergün, Mustafa (1985). "Karşılaştırmalı Eğitim". İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. Malatya 1985. Erişim Tarihi: 13.07.2015 <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>
- Ersoy, Aynur (2009). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.
- Eurydice (2010a). "Organisation of the education system in Finland". Network on education system and policies in Europe. European Commission. Erişim

Tarihi: 20 Mayıs 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf,

Eurydice (2010b). Network on education system and policies in Europe. "National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms". 2010 Edition, European Commission. Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_ES_EN.pdf

Eurydice (2011). "Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa'daki Politikalar ve Uygulamalar" Avrupa Komisyonu, Eurydice Türkiye Birimi, Ankara. Erişim: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/128TR.pdf

Finland Average Salary Income (t.y.). "Finland Average Salaries ve Expenditures" Erişim Tarihi: 18 Haziran 2011. <http://www.worldsalaries.org/finland.shtml>

FNBE, (t.y.). (Finnish National Board of Education). Support in basic education. http://www.oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education, Erişim Tarihi: 24.07.2015.

FNBE (2004). (Finnish National Board of Education). "Basic Education:Core Curriculum of Basic Education, Pupil Assesment". Erişim Tarihi: 20.04.2014 http://www.oph.fi/download/47674_core_curricula_basic_education_5.pdf

FNBE (2010). "Finnish National Board of Education". Erişim Tarihi: 15.12.2013 <http://www.oph.fi/english/publications/brochures>

FNBE (2011a). "Fundamental Principles". National Board of Finnish Education, 2011, February 15. Erişim Tarihi: 14 Haziran 2011 http://www.oph.fi/english/education/overview_of_the_education_system

FNBE (2011b). Finnish National Board of Education, (2011). "National Framework For Before- And After-School Activities in Basic Education 2011". Publications 2011:25, Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

FNBE (2012). (Finnish National Board of Education). "Teachers in Finland – trusted professionals." Helsinki: Finnish National Board of Education. Erişim Tarihi: 13.12. 2014.

http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf

FNBE (2013). (Finnish National Board of Education). "Quality assurance in general education: steering instead of control" Erişim Tarihi: 07.05.2014

http://www.oph.fi/download/148966_Quality_assurance_in_general_education.pdf

FNBE (2014). (Finnish National Board of Education). "Teacher education in Finland" Erişim Tarihi: 07.05.2014. http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf

Frantsi, Hannele; Kolu, Kaarina; Salminen Seija (2006). "A Good School Library". The Finnish National Board of Education The School Library Association in Finland. Erişim: 10.07.2015. http://www.oph.fi/download/47629_good_school_library.pdf

Gökgöz, Saime Selenga (2008). Finlandiya Türkleri ve Türk Hariciyesinin Siyaseti, Bilig, Güz / 2008, Sayı 47: 1-20. Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı.

Güneş Firdevs (2011). "Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 8, Sayı: 15, s. 123 – 148.

Halinen, Irmeli; Sinko, Pirjo and Laukkanen, Reijo (2005). "A Land of Readers, Finland has made a commitment to literacy—and it shows.", Educational Leadership, Volume 63, Number 2 Reading Comprehension, s. 72-75 October 2005.

Hammond Darling, Linda and Rothman, Robert eds., (2011) "Teacher and Leader Effectiveness in High Performing Education Systems" (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011).

Hausstatter, Rune Sarrom aa ve Takala, Marjatta (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. European Journal of Special Needs Education, 23:2, 121-134, 2008.

- Hayes, Brigid (2013). "First Reactions to the Programme for the International Assessment of Adult Competencies" (PIAAC) Results" October 8, 2013. <http://www.literacy.ca/content/uploads/2013/10/First-Reactions-to-PIAAC-Brigid-Hayes-October-8-2013.pdf>
- Hendrickson, Katie A. (2012). "Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices" *Mid-Western Educational Researcher*, Volume 25, No. 1/2 -2012. <http://www.mwera.org/MWER/archives/MWERv25n1-2.html>
- Honkasalo, Riku ve Nyssölä, Kari (2012). "Providing Education for the 2020S Current situation and outlook of the municipal structure, network of educational institutions and steering", FNBE, 2012, Erişim Tarihi: 07.05.2014.
- İnandı, Yusuf (2005). "AB Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı". Doktora Tezi, Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğt. Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul, 2005.
- İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, (2013). "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Genelge 2013-27." Erişim Tarihi: 01.05.2015. <http://www.mebpersonel.com/mevzuat/temel-egitimden-ortaogretime-gecis-2013-27-genelge-h96241.html>
- Jyrhämä Riitta ve Syrjäläinen Erja (2011). "Good pal, wise dad and nagging wife" – and other views of teaching practice mentors", *Navigating in Educational Contexts Identities and Cultures in Dialogue*, Edt: Anneli Lauriala, Raimo Rajala, Heli Ruokamo ve Outi Ylitapio-Mäntylä. Sense Publishers, Rotterdam-The Netherlands.
- Jäntti, Markus; Saari, Juho ve Vartiainen, Juhana (2005). "Growth and Equity in Finland". Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/9125> License: CC BY 3.0 Unported.
- Jetsonen, Sirkkaliisa ve Johansson, Eriika (2011). "The Best School in the World : Seven Finnish Examples from the 21st Century". Kasvio Maija Edt., Helsinki: Museum of Finnish Architecture.

- Kansanen, Pertti (2003). "Teacher Education In Finland: Current Models And New Developments," Ed. By. Bob Moon, Lazar Vlasceanu, ve Leland Conley Barrows, Studies on Higher Education: Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. UNESCO, 2003, s. 85-108.
- Kansanen, Pertti ve Meri, Matti (2008). "Finland". Eds. W. Hörner et al., The Education Systems of Europe, Springer, 2008, p. 251-262.
- Kantelinen, Ritva ve Pollari, Pirkko (2008). "Foreign Language Education at the Primary Level in Finland". Ritva Kantelinen, Eija Liisa Sokka-Meaney ve Viktoria Pogolian (Eds.), Seminar Paper On Early Foreign Language Education, University of Joensuu Bulletins of The Faculty of Education, No:6, Joensuu, 2008.
- Karakaş, Sekine (2004). "Türk Kütüphaneciliği". c. 18, No:3: 293-300. Erişim Tarihi: 13/02/2013 <http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/1883>
- Karasar, Niyazi: Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yay., 2002.
- Kärkkäinen, Riitta (2011). "Doing Better? Children's And Their Parents' And Teachers' Perceptions Of The Malleability Of The Child's Academic Competences" Publications Of The University Of Eastern Finland, Dissertations In Education, Humanities, And Theology, No 14 University Of Eastern Finland Joensuu.
- Kaya, Hüseyin (2007). "Türkiye'de Ve İngiltere'de Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot Ve Araç Gereçler Açısından Değerlendirilmesi" Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı," (Doktora Tezi) İstanbul .
- Kazu, Hilal ve Aslan, Serkan (2011). "Fransa ve Türkiye'deki Sınıf Öğretmenliği Yetiştirme Sisteminin Karşılaştırılması, 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu". Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.5-7 Mayıs 2011.
- Kazu, Hilal ve Aşkın, Zehra (2011). "Finlandiya ve Türkiye'deki öğretmen Yetiştirme Sisteminin Karşılaştırılması (Sözlü Bildiri)".

Sempozyum: I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 05-08 Ekim 2011.

Kemmis, Stephen; Heikkinen, L.T. Fransson, Hannu Göran; Aspfors, Jessica ve Groves, Christine Edwards (2014). "Mentoring Of New Teachers As A Contested Practice: Supervision, Support and Collaborative Self-Development". Teaching And Teacher Education, 43(2014), 154-164.

Koç, Nurgün (2007). "Türk Kültür Tarihi İçinde Köy Enstitüleri". T.C. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiye Cumhuriyet Tarih Anabilim Dalı Doktora Tezi, İzmir.

Korpela, Salla (t.y.). "Fin Okulları –Beceri ve Esneklik Kaynağı". Dış İşleri Bakanlığı İletişim Kültür Dairesi. Helsinki- Finlandiya. [Broşür]. (t.y.).

Korpela, Salla (2007). "Finlandiya, Finler, Finlandiya'ya Açılan Pencere". Dış İşleri Bakanlığı İletişim Kültür Dairesi. Finlandiya. Broşür. 2007.

Korpela, Salla (2009). "Burası Finlandiya". Dış İşleri Bakanlığı İletişim Kültür Dairesi. Finlandiya. Broşür. 2009.

Kumpulainen, Kristiina ve Lankinen, Timo (2011). "Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education," The Miracle of Education or Persistent Work for Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools, Hannele Niemi, Auli Toom ve Arto Kallioniemi, Sense Publishers, p. 69–81, 2011.

Kumpulainen Timo (2015). Key Figures On Early Childhood And Basic Education In Finland, Finnish National Board of Education, Publications 2015:4, Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere .

Kupari, Pekka Valijarvi; Andersson, Louni Leif; Arffman, Inga; Nissinen, Kari ve Edita, Oyj (2008). "School meals in Finland, Investment in Learning". Finnish National Board of Education, 2008. s.y.

Kupiainen, Sirkku; Hautamäki, Jarkko ve Karjalainen, Tommi (2009). "The Finnish education system and PISA". Finland: Ministry of Education Publications.

Kurtdede Fidan, Nuray (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi". T.C.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölüm Dalı (Afyonkarahisar İli Örneği) Doktora Tezi, Ankara, Nisan.

Kuusisaari, Hanna (2013). "Teachers' Collaborative Learning-Development of Teaching in Group Discussions". *Teachers and teaching:teory and Practice*, 19:1, 50-62, 2013.

Küçük, Evren (2011). "Türkiye-Finlandiya İlişkileri 1917-1980". Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: 2011.

Küçükcan, Talip ve Gür, S. Bekir (2009). "Türkiye’de Yükseköğretim, Karşılaştırmalı Bir Analiz" Seta (Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı) Yayınları V, Haziran 2009, Pelin Ofset.

Küken, Gülnihal (2003). "İlk Çağda Eğitim Felsefesi". Alfa Yayınları, İstanbul.

Küken, Gülnihal (2006). "Yeni ve yakın Çağda Eğitim Felsefesi". İstanbul Üniv. Basın ve yayınevi Müdürlüğü, 2006. İstanbul.

Lähdekorpi Sipilä- Pirkko, (2013). "School social work behind the success of student achievement in Finnish schools". *Electronic Newsletter*, December 2013 Edt. Marion Huxtable, International Network for School Social Work. Erişim Tarihi: 10.01.2015. http://www.skolkurator.nu/old/newsletter_december_2013.pdf

Laine, Anu ve Kaasila, Raimo (2007) "Mathematics Education in Primary Teacher Program". *How Finns Learn Mathematics and Science*, Edt. By. Erkki Pehkonen, Maija Ahtee ve Jari Lavonen, Dept Applied Sciences of Education University of Helsinki. 2007.

Lappalainen, Sirpa; Mietola, Reetta ve Lahelma, Elina (2013). "Gendered divisions on classed routes to vocational education", *Gender and Education*, 25:2, 189-205.

Laukkanen, Reijo (2008) "Chapter 14 Finnish Strategy for High-Level Education for All". *Governance and Performance of Education Systems*, Eds. By. Nils. C. Soguel and Pierre Jaccard, Springer 2008, p. 305–324.

- Lee, Helena (2013) "Why Finnish babies sleep in cardboard boxes". Erişim Tarihi: 19.05.2015. <http://www.bbc.com/news/magazine-22751415>
- Leino, Kaisa (2014). "The relationship between ICT use and reading literacy Focus an 15-year-old Finnish students in PISA studies" Finnish Institute For Educational Research, University of Jyvaskyla.
- Lindeboom Gert-Jan ve Buiskool, Bert-Jan (2013). "Quality In Early Childhood Education And Care." Annex Report Country & Case Studies, European Parliament. Erişim Tarihi: 13.02.2015 [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPO-L-CULT_ET\(2013\)495867\(ANN01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPO-L-CULT_ET(2013)495867(ANN01)_EN.pdf)
- Linna, Helena (2005). Reading Comprehension Case Study: A Reader-Friendly School, Educational leadership. Reading Comprehension, Volume 63, Number 2, s. 74-76, October, 2005.
- Lyytikainen, Pirjo (2012). "How to Forge a Victory out of a Defeat:Uses of War in Finnish Nation Building". Plots Of War Modern Narratives Of Conflict, Isabel Capeloa Gil, Adriana Martins (Edts.), s. 139-157. ISSN 2194-7104,Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2012.
- Malaty, George (2006). "PISA Results And School Mathematics İn Finland Strengths". Erişim Tarihi: 10 Nisan 2011. <http://www.docstoc.com/docs/76411748/PISA-Results-and-School-Mathematics-in-Finland--strengths>
- Mansaray, Ayo (2013). "Approaches to Meeting the Professional Development and training Needs of Primary School Teaching Assistants" Churchill fellow 2013. Erişim Tarihi:13.04.2015 https://www.academia.edu/9046319/Approaches_to_meeting_the_professional_development_and_training_needs_of_primary_school_teaching_assistants_in_the_USA_and_Finland
- Marsh, David; Nikula, Tarja; Takala, Sauli; Rohiola, Ulla ve Koivisto, Tero (t.y). Language Teacher Training And Bilingual Education In Finland, Erişim Tarihi:02.06.2015.http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepFI.pdf

- MEB, (2009). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)" Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB (2015) "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Veli, Öğrenci Öğretmen Bilgilendirme Kılavuzu". MEB Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Beşevler MEB Kampüsü A Blok, ANKARA.
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi. Erişim Tarihi: 06.05.2015.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/cocukkulupleri_0/cocukkulupleri_0.html
- MEB Mevzuat, (2001). "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği". 17.4.2001/24376 Ek ve Değişiklikler: 14.3.2009/27169 RG (Nisan 2009/2619 TD) Erişim Tarihi: 21.08.2015.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>
- MEB Mevzuat (2014a). "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", Erişim Tarihi: 22.06.2015.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html
- MEB Mevzuat (2014b), "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği." Erişim Tarihi:25.06.2015.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/maarifmuf_1.html
- MEB Mevzuat, (2014c). "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları, Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine, İlişkin Yönetmelik", 10 Haziran 2014 Salı. Erişim Tarihi:09.09.2015.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html
- MEB (2012). "12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar" MEB, Ankara. Erişim Tarihi: 16.12.2013 http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- Meisalo, Veijo (2007). "Subject teacher education in Finland: A research-based approach – The role of Subject didactics and networking in teacher education". Eds. In Ritva Jakku-Sihvonen ve Hannele Niemi, Education as a Societal Contributor, 2007, pp. 161–180. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Metsämuuronen, Jari ve Tuohilampi, Laura (2014). Changes in Achievement in and Attitude toward Mathematics of the Finnish Children from Grade 0 to 9—A Longitudinal Study, *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 4, No. 2; 2014 ISSN 1927-0526, E-ISSN 1927-0534 Published by Canadian Center of Science and Education.
- Milli Eğitim İstatistikleri (2015). "Örgün Eğitim 2014/15". T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistik Programı Yayını, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mikkola, Aila ve Nousiainen, Kalevi (2014). "90 Yıllık Dostluk Finlandiya-Türkiye Diplomatik İlişkilerinin Tarihçesi". Çevirmen: Aylin Eti, Finlandiya Büyükelçiliği, Desen Ofset A.Ş., Ankara.
- Minedu, (2012), Ministry of Education and Culture, "Proudly presents: Educational Support and Guidance". 27-09-2012. Erişim Tarihi:. 12. 11. 2014 http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2012/09/special_education.html?lang=en
- Minedu (2015). "Every child in Finland has the same educational starting point". Erişim Tarihi: 16.05.2015. http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2015/01/pri_primary_education.html?lang=en
- Minedu, (2015a). Ministry of Education and Culture. "Finnish Vet in a Nutshell, Vet In Finland". Erişim Tarihi: 15.08.2015. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2015/Finnish_VET.html?lang=en
- Minedu (t.y.). Ministry of Education and Culture. "General upper secondary educationin Finland" Erişim Tarihi: 13.07.2015 <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/lukiokoulutus/?lang=en>
- Ministry of Education, (2007). "Improving School Leadership, Finland, Country Background Report". Publications of Ministry of Education, Department for Education and Science Policy, Finland. 2007:14.
- Ministry of Education and Culture. (2011). "OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report: Finland." Helsinki: Ministry of Education and Culture.

- Mustaparta, Anna Kaisa (2008). "Finland Country Note: Globalisation and Linguistic Competencies in The Finnish Education System". 12. OECD-Japan Seminar: Globalisation and Linguistic Competencies: Responding To Diversity in Language Environments" Erişim Tarihi: 29.05.2015. <http://www.oecd.org/edu/ceri/41486518.pdf>
- Müderrisoğlu, Serra; Semerci, Uyan Pınar; Çakar, Yakut Burcu; Karatay, Abdullah ve Akkan, Ekim Başak (2013) "Çocuk Refahı Belgesi". TC Kalkınma Bakanlığı, Unicef, Nisan 2013.
- National Board of Education (1999). "A Framework For Evaluating Educational Outcomes In Finland". Evaluation 8/1999 National Board Of Education, Yliopistopaino, Helsinki.
- NCCFBE, (2004). National Core Curriculum For Basic Education, Erişim tarihi: 25.12. 2014. http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf
- Niemi, Hannele (2011). "The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland." Miracle of Education 2012 Sense Publishers The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools Edt.By. Hannele Niemi, Auli Toom ve Arto Kallioniemi University of Helsinki, Finland, Sense Publishers, 2011, p. 19–38.
- Niikko Anneli ve Havu-Nuutinen Sari (2009). In Search of Quality in Finnish Pre-School Education. Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 53, No. 5, October 2009, 431–445.
- Oates, Tim (2010). "Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England". Cambridge Assessment. 2010, November 18 Erişim Tarihi: 24 Şubat 2013. http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/188853_Could_do_better_FINAL_inc_foreword.pdf
- Odabaş, Hüseyin; Odabaş Z. Yonca ve Polat Coşkun (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği". Bilgi Dünyası, C.IX, No:2, 2008, s.431-465. Erişim Tarihi: 24 Şubat 2013. <http://www.unak.org.tr/bilgidunyasi/gorusler/2008/cilt9/sayi2/431-465.pdf>

- Odabaşı, Battal (2014). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişiklik Üzerine Düşünceler, Çukurova Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, 43(2), 2014, 103-124.
- OECD (2010). "Finland: Slow and Steady reform for Consistently high results. Strong performers and Successful reformers in Education : Lessons From PISA for The United States". Erişim Tarihi: 30 Ocak 2013. <http://www.oecd.org/PISA/PISAProducts/46581035.pdf>.
- OECD (2010b). "PISA 2009 Results: Executive Summary". Erişim Tarihi: 09.12.2014. <http://www.oecd.org/PISA/PISAProducts/46619703.pdf>
- OECD (2010c). PISA 2009 at a Glance, OECD Publishing. Erişim Tarihi: 14.05.2015 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en>
- OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. Erişim Tarihi: 09.12.2014. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2013a) "PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know". Erişim Tarihi: 09.12.2014. <http://www.oecd.org/PISA/keyfindings/PISA-2012-results.htm>.
- OECD (2013b) "OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing". Erişim Tarihi: 09.12.2014. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2013c) "Education Policy Outlook Finland", November 2013. Erişim Tarihi: 05.05.2015 http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf
- OECD (2014a). "Education at a glance 2014-Country Note: Turkey". Erişim:10.07.2015 <http://www.oecd.org/edu/Turkey-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OECD (2014b). "Education at a glance 2014-Country Note: Finland". Erişim:10.07.2015 <http://www.oecd.org/edu/Finland-EAG2014-Country-Note.pdf>

- OECD (2015), "Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen", OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en
- Ofsted (2003). (Office for Standards in Education), "The Education Of Six Year Olds In England, Denmark And Finnish; An International Comparative Study" Ofsted Publications Centre, July, 2003. <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2003-ofsted-six-year-olds-comparative.pdf>
- Oğuzkan, A. Ferhan (1990). "Köy Enstitüleri Öğretim Programları Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri". Ankara: Eğit-Der yay. 1990. 12-37. <http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan.htm>
- Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği (2007). Madde: 3/ğ. Resmi Gazete: 28.08.2007/26627
- OSF (2013). (Official Statistics of Finland). "Adult education of educational institutions [e-publication]". ISSN=1799-4551. 2013. Helsinki: Statistics Finland [referred: 28.7.2015]. Access method: http://www.stat.fi/til/oaiop/2013/oaiop_2013_2014-12-11_tie_001_en.html
- OSF (2014a). (Official Statistics of Finland). "Pre-primary and comprehensive school education[e-publication]". ISSN=1799-3725. 2014, Appendix table 1. Pupils in comprehensive schools and with leaving certificates from comprehensive schools by region 2014 . Helsinki: Statistics Finland. Erişim Tarihi: 28.7.2015. Access method: http://www.stat.fi/til/pop/2014/pop_2014_2014-11-14_tau_001_en.html
- OSF (2014b). (Official Statistics of Finland). "Pre-primary and comprehensive school education Comprehensive schools had 542,900 pupils in 2014 [e-publication]". ISSN=1799-3725. 2014. Helsinki: Statistics Finland Erişim Tarihi: 28.7.2015. Access method: http://www.stat.fi/til/pop/2014/pop_2014_2014-11-14_tie_001_en.html
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı) (2014). "2013 Yılı Hizmetiçi Eğitim Faaliyet Raporu". MEB, Ankara, 2014.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2015). "2015 Yılı öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Planı". Erişim Tarihi: 02.09.2015.

<http://oyegm.meb.gov.tr/www/egitim-planlari/icerik/28>

Özmen, Fatma ve Yasan, Tezcan (2007). "Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri ile Karşılaştırılması". Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 2007.

Özonay Böcük, İnci Zeynep (2014). "Eğitim Fakültelerindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Bir Model Önerisi" Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Haziran 2014, Eskişehir.

Özoğlu Meryem, Yıldız Rukiye, Canbolat Yusuf (2013). "Ortaöğretim İzleme Ve Değerlendirme Raporu 2013" Edt: Serdar Polat. İzleme ve Değerlendirme Grup Başkanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, MEB.

Öztürk, Murat (2014). "Yapılandırmacı Eğitim Kuramının Felsefi Temelleri" İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Doktora Tezi İstanbul 2014.

PISA 2006 (t.y). "PISA Programme for International Student Assessment". The Finnish PISA 2006 pages, Student welfare. http://www.PISA2006.helsinki.fi/education_in_Finland/education_system/Student_welfare.htm

Piesanen, Ellen ve Välijärvi, Jouni (2010) "Education and Training 2010: Three studiees to support School Policy Development ". Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU", Final Report, University of Jyvaskyla, 2010.

Pitkaniemi, Harri; Karlsson, Liisa ve Stenberg, Katariina (2014). "The Relationship Between Finnish Student Teachers' Practical Theories, Sources and Teacher Education". International Journal of Higher Education, Vol. 3, No. 4; 2014. Erişim Tarihi: 05.04.2015 www.sciedu.ca/ijhe

Polat, Serdar (2009). "Türkiye'deki Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri". DPT Uzmanlık Tezi. Yayın No: 2801. Ankara.

- Prime Minister's Office (2013). "Strategy For The National Languages Of Finland" Government Resolution, Prime Minister's Office Publications 7/2012, Edita Prima, Helsinki 2013
- Raudenbush, Stephen W.; Cheong, Yuk Fai ve Fotiu, Randall P. (1996). "Reading Literacy in an International Perspective: Collecting Paper from the IEA Reading Literacy Study", Edt. Marilyn Binkley, Keith Rust ve Trevor Williams, U.S. Department of Education. National Center for Education Office of Educational Research and Improvement. Erişim Tarihi: 23.12.2014 <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97875>
- Rehberlik ve Denetim Başkanlığı (2015). "Maarif Mufettişleri Grev Standartları". MEB, Ocak 2015, Ankara.
- Rehn, Olli (2007). "European Commissioner for Enlargement, Finland's role in Turkey's EU accession". Finnish Business Guild, İstanbul, 5 June 2007, Speech/07/370. Erişim Tarihi: 11.12.2014. http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-07-370_en.htm
- Saaraenketo Tiina, (2013) The Alberta Teachers' Association, Challenges and Promises Facing Finland and Alberta, ATA Magazine 94:1 - Fall 2013 October 15, 2013. Erişim tarihi: 12.07.2015 <http://www.teachers.ab.ca/Publications/ATA%20Magazine/Volume-94/Number-1/Pages/Challenges-and-promises.aspx>
- Sadıgov, İlkin (2009). "Coğrafya ğretmenliği Bilim Dalı Azerbaycan Ve Türkiye'de Ortaöğretim Coğrafya Eğitim Ve ğretiminin Müfredatlar, Metotlar Ve Kullanılan Araç Gereçler Açısından Değerlendirilmesi". Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul.
- Sahlberg, Pasi (2007). "Education Policies For Raising Student Learning: The Finnish Approach". Journal of Education Policy, C.XXII, No: 2, March 2007, p. 147–171.
- Sahlberg, Pasi (2009). "The Most Wanted Teachers and Teacher Education in Finland". International Teacher Education: Practices ve Policies in High

- Achieving Nations". Eds. By. Linda Darling-Hammond ve Ann Lieberman, New York: Routledge. September, 2009.
- Sahlberg, Pasi(2011). " Finnish Lessons, what can the world learn from educational change in Finland?". Teachers College Press, Columbia University New York and London, 2011.
- Sak, Öznur (2013). "Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına Göre Türkiye Ve Finlandiya Temel İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi" T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Bolu, 2013.
- Salminen, Jukka; Tornberg, Leena ve Venalainen, Paivi (2011). "Public Institutions As Learning Environments in Finland", H. Niemi, A. Toom ve A. Kallioniemi (Eds.), The Miracle of Education or Persistent Work for Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools, 249–262. 2011. Sense Publishers.
- Savonlinnan Normaalikoulu (2011). "Teaching Practice". Erişim Tarihi: 28.08.2015. <http://snor.fi/en/teaching-practice/>
- Sclafani, K. Susan (2008): "Two Roads To High Performans". Educational Leadership: Expecting Excellence, 66, N:2, October, Association for Supervision and Curriculum Development, 2008, p. 26-31.
- Simola, Hannu (2005). "The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education". Comparative Education, C. XXXXI, No:4, November 2005, p.455–470.
- Pirjo Sinko (2012). "Main Factors Behind The Good PISA Reading Results In Finland", Finnish National Board of Education. IFLA School Libraries Section Session, 2012 World Library and Information Congress in Helsinki, Finland. Erişim Tarihi: 12.04.2015 <http://www.ifla.org/news/main-factors-behind-the-good-pisa-reading-results-in-finland>
- Pirjo (2013)."School libraries in Finland", Updates On Public Libraries And Research Libraries in Scandinavia, School Libraries On The Agenda, Scandinavian Library Quarterly, Volume 46 No. 1. 2013 National Library of Sweden.

- Sözer, Zehra (2015). "Köy İlkokul ve Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyolojik Profilleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Mersin Örneği". Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, 2015.
- Strateji Belgesi (2014). "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014 2018". <http://www.hbo.gov.tr/hbo/str.html> Erişim Tarihi: 10 Haziran 2015.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı (2014). MEB 2010-2014 Stratejik Planı Erişim Tarihi: 12.04.2015 http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf
- Stenström, Marja Leena ve Virolainen, Maarit (2014) "Running Head: The Finnish Country Report 1 B, The Current State And Challenges Of Vocational Education And Training In Finland". The Finnish Country Report 1 B Finnish Institute for Educational Research University of Jyväskylä.
- Süngü, Hilmi (2012). "Bazı OECD Ülkelerindeki Öğretmen Maaşlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi" 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.I, No:2, Yaz 2012.
- Syrja, Pasi (2013) "General Upper Secondary education in Finland" Seminer Notları Erişim Tarihi: 25.08.2014 <http://slideplayer.com/slide/5767986/>
- Şahinkaya, Nihan (2008). "Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları İle Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması " Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.
- Tainio, Liisa, Grünthal, Satu (2011). "Language and Literature Education: Principles and Reflections on Mother Tongue and Literature," Miracle of Education 2012 Sense Publishers The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools Edt.By. Hannele Niemi, Auli Toom ve Arto Kallioniemi University of Helsinki, Finland, Sense Publishers, 2011. p. 69–81.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (t.y.). MEB, Haftalık Ders Çizelgeleri. Erişim Tarihi: 02.10.2014. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014a). MEB, 18. Milli Eğitim Şurası, Erişim Tarihi: 02.10.2014. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>
- Talim ve Terbiye kurulu Başkanlığı (2014b). Öğretim Programları, Erişim Tarihi: 25.08.2015. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Tampere City Library (2015). "Tampere City Library Info". Erişim Tarihi: 15.08.2015 <http://kirjasto.tampere.fi/english/library-info/>
- Taşçıyan, Alın (2013). "Edirnekapılı Çocuklar Mozart'ın izinde!". Erişim Tarihi: 25 Temmuz 2013 Perşembe <http://haber.star.com.tr/yazar/edirnekapili-cocuklar-mozartin-izinde/yazi-775564>
- Taylor, Adam (2013). "Finland Used To Have The Best Education System In The World What Happened?". Dec. 3, 11:10 AM, Business Insider Erişim Tarihi: 12.07.2015. www.businessinsider.com
- The Economist (2006). "Back to School, Some remedial lessons are needed for European leaders". Erişim Tarihi: 10.06.2015 <http://www.economist.com/node/5655172>
- The City of Tampare (2015a). "School meals". Erişim Tarihi: 18.08.2015. http://www.tampere.fi/english/educationandstudies/meals.html#School_menu_1
- The City of Tampare (2015b). "Preschool education". Erişim Tarihi: 18.08.2015 <http://www.tampere.fi/english/educationandstudies/preschool.html>
- The City of Tampare, (2015c.) "Enrollment in the 1st grade". Erişim Tarihi: 18.08.2015. <http://www.tampere.fi/english/educationandstudies/basiceducation/enrollment/enrollment1grade.html>
- TUİK (2015). "Library Statistics, 2014". Erişim Tarihi: 08.08.2015 <http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21506>
- Türkdoğan, Saniye Can (2014). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları", Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.

- Türkoğlu, Adil ve Uça, Sanem (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2011, 2 (2), 48-62
<http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Uludüz, Hatice ve Er, Esen (2013). "Yetişkin Mesleki Eğitiminde Finlandiya Örneği" Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (proje raporu/kitapçık). İstanbul.
- University of Jyväskylä (2014). "Teacher Education Curriculum 2014-2017". Erişim Tarihi: 12.05.2015. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum2014/view>
- University of Oulu, Allies-e Guide (t.y.). “Child Welfare Work in Schools in Finland”. Women's And Gender Studies Erişim Tarihi: 08.06.2015 http://www.edu.oulu.fi/Apropos/allies/materials/Child_%20welfare_work.pdf
- University of Tampere (2015). "Curricula Guides 2015–2016". Erişim Tarihi: 28.08.2015. <https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=9831&lang=en&uiLang=en&lvv=2015>
- Uygun, Selçuk; Ergen, Gürkan ve Öztürk, İbrahim Hakkı (2011). "A Comparison Between Practical Training Programs In Teacher Education In Turkey, Germany And France, Elementary Education". Online, 10 (2), 389-405, 2011. İlköğretim Online, 10(2), 389-405, 2011. Erişim Tarihi: 12.05.2015 <http://ilkogretim-Online.Org.Tr>
- Uz, Ayfer (2008). “Köy Enstitülerinde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Günümüz Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Väljärvi, Jouni; Linnakylä, Pirjo; Kupri, Pekka; Reinikainen, Pasi; Arffman Inga (2002). “The Finnish Success In Pisa – And Some Reasons Behind It” Kirjapaino Oma Oy Jyväskylä, Finland.
- Väljärvi, Jouni; Kupari, Pekka; Linnakylä, Pirjo; Reinikainen, Pasi; Sulkunen, Sari; Törnroos Jukka ve Arffman, Inga (2003). “Finnish Success in PISA: Some Reasons Behind It”. Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2003.

- Vitikka, Erja; Krokfors, Leena ve Hurmerinta, Elisa (2012). "The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development" H. Niemi, A. Toom ve A.
- Voogt, Joke ve Kasurinen, Helena (2005). "Finland: Emphasising Development instead of Competition and Comparison, Formative Assessment-İmproving Learning in secondary Classrooms". OECD. 2005: Agust:149-150.
- Webb Rosemarry ve Vulliamy Graham, 1999, s.120, Managing Curriculum policy changes: a comparative analysis of primary schools in England and Finland, journal of education policy, 14:2. 117-137.
- Yayla, Deniz (2009). "Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi" Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged) Maltepe-ANKARA-2009.
- Yazıcı, İnci (2009). "Türk Ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması". Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri". Seçkin Yayıncılık, 2008.
- Yıldırım, Cevat M. (2008). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim" Yaz-2008 C.7 S.25 (091-110) ISSN:1304-0278 Summer-2008 V.7 N.25. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.
- Yıldırım Hüseyin Hüsnü, Yıldırım Selda, Yetişir Mehmet İkbal ve Ceylan Eren (2013). "Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu" Pisa Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ankara. Erişim Tarihi:12.06.2014. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- Yıldız Hacer, (2015). Okuma Kültürümüz, YEĞİTEK, MEB Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi, Nisan 2015, sayı:13. Erişim Tarihi: 11.07.2015. [http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Dosyalar/Okuma%20K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC%20\(Yegitek%20Dergi\).pdf](http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Dosyalar/Okuma%20K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC%20(Yegitek%20Dergi).pdf)
- Yılmaz, Bülent ve Dengiz, Asiye Şermin (2007) "2004 İlköğretim Programı'nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen

Görüşleri". Bilgi Dünyası 2007, 8(2): 203-229 Erişim Tarihi: 10.07.2015
<http://eprints.rclis.org/10730/1/203-229.pdf>

Yılmaz, Bülent (2013). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Halk Kütüphaneleri: Nicel Bir Değerlendirme," Türk Kütüphaneciliği, C. XX, No:1, 2006, s. 61-84. Erişim Tarihi: 03 Mart 2013. <http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/1996/3970>

Yiğittir, Süleyman (2014). Restructuring of Basic Education in Turkey and Social Studies Education, (Türkiye’de Temel Eğitimin Yeniden Yapılandırılması ve Sosyal Bilgiler Eğitimi) International Online Journal of Educational Sciences, (IOJES), 2014, 6 (3), 761-775.

YÖK (2007a), Yükseköğretim Kurulu, “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”, Haziran, 2007. Erişim Tarihi: 15.06.2015. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>

YÖK (2007b). "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri". (1982-2007), Ankara, Temmuz-2007. Meteksan A.Ş. Erişim Tarihi: 30.07.2015 http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/2f55fd61-65b8-4a21-85d9-86c807414624

Zafer, Zeynep (2009). “Rus Yazarı Grigoriy Petrov’un Sürgün Dönemi Eserleri”, Karadeniz Araştırmaları, Cilt: 6, Sayı: 23, Güz 2009, s.141-155.

Z Kütüphane, (2015). "Hakkımızda ve Tarihçe, Z Kütüphane Nedir?" MEB, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Erişim Tarihi: 3.07.2015. <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Index.aspx>

EKLER

Tablo 4. PISA 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları

| Düzye | En Düşük Puan | Bu düzye ya da daha üst düzye görevleri yerine getirebilen öğrenci yüzdesi | Bu düzyedeki görevlerin özellikleri |
|-------|---------------|---|--|
| 6 | 698 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %0,8'i en az 6. düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye de yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir. |
| 5 | 626 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %7,6'sı en az 5. düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye deki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir. |
| 4 | 553 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %28,3'ü en az 4. düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye deki öğrenciler, metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşına olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir. |
| 3 | 480 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %57,2'si en az 3. düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye deki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engellerde olabilir. Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir. |
| 2 | 407 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %81,2'si en az 2. düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye deki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşüncüyü belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir. |
| 1a | 335 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %94,3'ü en az 1a düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye deki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. Bu düzye deki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler. |
| 1b | 262 | OECD ülkelerindeki öğrencilerin %98,9'u en az 1b düzye de yer alan görevleri yerine getirebilmektedir. | Bu düzye deki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okura bilginin tekrarlanması, resim ya da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu düzye deki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir. |

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı:** Hatice Uludüz
Doğum Tarihi: 18.11.1976
Eğitim ve Öğretim: Yozgat Erdoğan Akdağ Anadolu Öğretmen Lisesi
Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı (Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Danışman: Prof. Dr. İlhan Günbayı)
İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Öğrencisi
- Çalıştığı Kurumlar:** 1999 - 2000 Sınıf Öğretmeni, Pelitalan İO-Manisa
2000 - 2001 Sınıf Öğretmeni Tırhan İO-Niğde
2001 - 2002 Müdür Yetkili Öğretmen Hüyük İO-Niğde
2002 - 2004 Sınıf Öğretmeni Beykonak İO-Kumluca /Antalya
2004 - 2005 Müdür Vekili, Çamyuva İO-Kemer/Antalya
2005 - 2010 Sınıf Öğretmeni, TC Yurtdışı Öğretmeni Gümülcine/Yunanistan
2010 - 2013 Ar-Ge Birimi Üyesi, Müdür Yardımcısı İlçe MEM-Fatih
2013 - → TC Yurtdışı Öğretmeni, Eğitim Müşavirliği Brüksel/Belçika
- Yayınlar:** Savaşçı, Funda ve Uludüz, Hatice (2013). Fifth grade elementary students' conceptions of earthquakes, Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 14, Issue 2, Article 11 (Dec., 2013).
- Bildiriler:** Açıkalin Savaşçı, Funda ve Uludüz Hatice. Turkish Elementary Students' Conceptions And Awareness about Earthquakes. 2012 Rome European Academic Conference & Mediterranean Cruise Program, Rome, Italy & Mediterranean Cruise, June 6-8, 2012&10-17, 2012.
- Projeler:** "Yetişkin Mesleki eğitiminde Finlandiya Örneği" adlı 2012-1-TR1-LEO03-39104 nolu Ulusal Ajans projesi. Proje Koordinatörü. "Bahçemiz Geleceğimiz" adlı TR-12-E407-2013-R2 nolu Gençlik Projesi, Ulusal Ajans tarafından kabul edilmiştir. Proje Koçu. "Geleneğin Gelecekle Kucaklaşması Fatih'in Dijital Kütüphanesi" adlı İSTKA(İstanbul kalkınma Ajansı) Projesi. İSTKA/2012/GNC/20. Proje Koordinatör Yardımcısı.
- Teknik Beceri ve Yeterlilikler:** -42 saat süreli Proje Döngüsü Yönetimi semineri,
-20 saat süreli Proje Yönetimi semineri,
-16 saat süreli 'AB Eğitim ve Gençlik Programlarından COMENIUS Projesi Yazımı' semineri,
-24 saat süreli Proje Döngüsü Yönetimi semineri,
-3 günlük Proje Döngüsü Yönetimi semineri,