T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

FİNLANDİYA'NIN PISA BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'NİN DURUMU

Doktora Tezi

Ali YILDIZ

İstanbul 2013

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

FİNLANDİYA'NIN PISA BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'NİN DURUMU

Doktora Tezi

Ali YILDIZ

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul 2013

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Ali YILDIZ tarafından hazırlanan FİNLANDİYA'NIN PISA BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'NİN DURUMU başlıklı bu araştırma çalışması, 18.07.2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

Üye : Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ

Üye : Doç. Dr. Ali DELİCE

Üye : Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay DALGIÇ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimi "Kültürel Çalışmalar" alanında ve hemen lisans sonrası yapmama rağmen, bir an önce doktoraya başlama konusunda kafam karışık ve bir hayli de isteksizdim. Çünkü yüksek lisan eğitimim süresi ve sonrasında yaşadıklarım bilim yapmaya değin içimdeki ateşi söndürmüştü. Bilim yapamaya ve bilimle ilgilenmeye yönelik içimde körelmiş bulunan bu istek, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında açılan doktora programına, özellikle Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun dersine özel öğrenci olarak kabul edilmemle tekrar canlanmaya başladı. Zira Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU doktora sınavına girmeyen hiçbir öğrenciye bölüm derslerini takip etme izni vermemekteydi. Bu iltimas olarak kabul edeceğim ayrıcalık ilk olarak bana tanındığı için Ayşen hanımı her zaman şükranla andım ve anacağım. Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU bu davranışıyla bana büyük bir sorumluluk vermişti. Bunun altında kalmamak için ondan ve diğer hocalardan ders aldığım sürece işimi en iyi şekilde yapmak için çok çaba harcadığımı söyleyebilirim.

İlk derslerimle birlikte bölümü, konuları ve programda yer alan pek çok hocamın derslerini büyük bir ilgi ve heyecanla takip etmeye başladım. Ödev konuları dağıtılırken hep en az çalışılmış ve sınıf arkadaşlarımca nispeten zor kabul edilen konuları tercih ettim. Eğitimim süresince kuramsal ve uygulama olarak çok sayıda çalışma gerçekleştirdim.

Tez hocamın Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun olduğunu duyduğumda büyük bir sevinç duymuştum. Bu sevincimin nedeni, tezimi çok zorlu ve güçlü bir hocayla yapma isteğimdi. Zira eski ya da yeni birçok doktora öğrencisi tez yürütücü olarak Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun çok zor bir hoca olduğu konusunda hemfikirdi. Böylece doktorayla ilgili ilk çalışmaları yapmaya başladım. Çok heyecanlıydım. Çok sayıda konu üzerinde çalışıyor, söz konusu konularla ilgili daha fazla bilgi edinmeye çalışıyordum. Nihayet bu konular içinde Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU, o günlerde Türkiye ve dünya gündeminde de yeni sayılabilecek bir konu olan PISA sınavlarını seçmemi önerdi. Araştırma tezimin başlığı, *Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu* şeklinde yine Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun katkılarıyla şekillendi.

Teze başlamamın ilk yılında konuyla ilgili kuramsal bir derinlik sağlamaya başlamış, hatta uygulamanın nasıl olacağı konusunda çalışmalar yapmak üzereyken önemli bir sağlık sorunum olduğu öğrendim. Yaşantım bu hastalıkla birlikte oldukça güçleşmişti. Kullandığım ilaçların etkisiyle çok güçsüz düşüyor, uykusuzluğa dayanamıyor ve kafamı toparlamakta, derin düşüncelere dalmakta zorluk çekiyordum. Bir de bunlara psikolojik faktörleri ekleyince doktora çalışmalarımda önce duraksadım, sonra da olması gereken takvimden geride kalmaya başladım. Doğal olarak bu süre zarfında tez hocam Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nu üzdüğümün de bilincindeyim. Ancak acılarınız, sıkıntı ve korkularınız olduğu zaman, başta aileniz olmak üzere çevrenizdeki pek çok kişiye karşı olan sorumluluklarınızı asla tam olarak yerine getiremeyebiliyorsunuz. Şansızlığım; benim de uzun bir süredir böyle bir cendereden geçmek zorunda kalışım olmuştur.

Şimdi ağır aksak da olsa tezimin sonuna geldim. Yoruldum ve yorduğumu biliyorum. Ayrıca bunlar için de üzülecek gücüm yok. Ancak başlangıçta yavaşlamama kızdığını düşündüğüm Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun, sanıyorum zamanla araştırmam süresince sebep olduğum sorunları kasten ya da tembellikten yapmadığımı anlamış olacak ki bana büyük bir anlayış ve hoşgörüyle yaklaşmaya başladı. Bu tezi, yaşamakta olduğum bütün olumsuzluklara rağmen bugün eğer bitirebiliyorsam, burada Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'nun bana gösterdiği anlayış ve hoşgörünün çok büyük bir payı olduğunu söyleyebilirim. İşte bu da benim şansımdır. Kendisine minnet borçluyum. Ayrıca tez jürisi izleme komitemde bulunan Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ ve Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN'e tez izleme aşamasında bana gösterdikleri destek ve anlayıştan dolayı, Doç Dr. Ali DELİCE'ye ise özellikle tezin yöntem bölümünde yaptığı fevkalade katkı için müteşekkirim. Minnet duygularımın bir kısmı da oğlum Eren DENİZ ve eşim Eylem içindir. Özellikle yaşama istek ve arzumu kuvvetlendiren hep onlar oldukları için...

En büyük dileğim, bu çalışmanın bütün ilgili kişi ve araştırmacılara yararlı olmasıdır…

İstanbul 2013 Ali YILDIZ

ÖZET

FİNLANDİYA'NIN PISA BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'NİN DURUMU

Finlandiya ve Türkiye'nin bağımsız devlet oluşu birbirine yakın zamanlarda gerçekleşmiştir. Finlandiya 1917, Türkiye ise 1920'de bağımsızlığını ilan etmiştir. Bu bakımdan her iki ülkenin de hikâyelerinde farklılıklar kadar benzerlikler de bulunmaktadır. 1920'lerde hem Finlandiya hem Türkiye sanayileşmenin henüz başlamadığı birer tarım ve hayvancılık ülkesi konumundaydı. İki ülkede de eğitimli insan sayısı çok az, ülke sathında okullaşma oranı çok düşüktü. Bu bakımdan iki ülkede de eğitim sektörünün gelişmesine yönelik büyük çabalar sarf edildi. Ancak bu çabalar sonunda, Türkiye'yle karşılaştırıldığında Finlandiya daha çok yol aldı. Bugün Finlandiya ekonomik bakımından çoktan refah toplumu aşamasına geçmişken, Türkiye henüz gelişmekte olan ülkeler içinde yer almaktadır. Neredeyse bütün uluslararası göstergelerde Finlandiya en iyi on içinde yer almaktadır. Finlandiyalılar bu durumlarını eğitime yaptıkları yatırımlara bağlamaktadır. Örneğin şu ana kadar yapılan bütün PISA sınavlarında Finlandiya son derece başarılı sonuçlar almıştır. Bu özelliğiyle Finlandiya çok sayıda ülkenin dikkatini çekmiştir. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir. Katıldığı bütün PISA sınavlarında oldukça başarısız sonuçlar alan Türkiye'nin bu başarısızlığını anlamak için Finlandiya'nın başarısında etkin olan başat faktörlerin ayrıntılı bir analizinin yapılması gerekmektedir. İşte bu çalışma büyük oranda bunu amaçlamıştır. Kısaca, bu çalışmayla, Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında, Türkiye'nin PISA sınavlarında yaşadığı başarısızlık nasıl açıklanabilir?,* şeklinde belirlenirken, alt problemleri ise şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- Bir süreç olarak öğretmen eğitimi Türkiye'de nasıl gerçekleşmektedir?
- Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler Türk Eğitim Sistemi'nde ne ölçüde etkilidir?
- Eğitim ortamı olarak okulların kalitesi Türkiye'de eğitimin niteliğine nasıl etki etmektedir?

Öte yandan, araştırma sonunda bir kısım bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgulardan yola çıkılarak hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik bazı öneriler oluşturuldu. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Katılımcılar büyük oranda öğretmen profesyonelliği kavramın literatürdeki karşılığı konusunda habersiz, ancak bir şekilde bu kavramın kullanılmasından da tedirgin görünmektedir. Bununla birlikte, profesyonelliğin önünde pek çok engel sayılmakla birlikte en dikkat çeken unsur ekonomik gerekçeler olarak ortaya çıkmaktadır. Çözüm olarak, yüksek lisans çalışmaları, araştırmacı öğretmen nitelikleri, kişisel gelişim planı ve sürekli eğitim ile öğretmen ve idarecilerin/yöneticilerin profesyonelliklerini en üst düzeyde yaşamları önerilmektedir. Öte taraftan, eğitim fakültelerinde eğitim, kuram ağırlıklı olup, staj formaliteden ibaret görünmektedir. Hâlbuki staj süresi ile aday öğretmenlik sürecinin çok iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sorun Finlandiya'da büyük bir oranda uygulama okulları kanalıyla aşılmıştır. Dahası, Türkiye'de eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin neredeyse hiçbiri tek başına araştırma yapacak kapasiteye sahip olmadığı gibi, bu konuda istekli de görünmemektedir. Ancak çağımızın eğitim yaşantısı öğretmenlerin bu niteliğe sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerden eğitimin daha çok sınıf içi bir etkinlik olarak görüldüğü, öğretmenlerin müfredat dışı etkinlikler ve alternatif yöntemler kullanma konusunda isteksiz ve çekingen davrandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcılar öğrencilerin, hatta öğretmenlerin bile ilgi ve isteklerinin ders programlarına yansıtılamadığını, dolayısıyla da bir şekilde öğretmen ve öğrencilerin eğitim dışı bir unsur gibi görüldüğünü dile getirmiştir. Bu arada sınav konusunda ebeveynlerin öğretmenlere olan güveni henüz çok sarsılmamış görünmekle birlikte, öğretmen ve idareciler bile kendi hazırladıkları sınavların yetersizliğinden söz etmektedir. Daha da kötüsü, okulda gerçekleştirilen her türlü yeniliğe karşı önemli ölçüde mukavemet yaşanmaktadır. Bu direnme büyük oranda daha kıdemli öğretmenlerden kaynaklansa da, hemen hemen hiçbir öğretmen ve idareci yenilikleri uygulama konusunda çok istekli görünmemektedir. Hâlbuki Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma temelli olduğu ve bilginin de temelinin dinamik olması gerektiğinden, onlarda yeniliklere karşı isteksizlik bu ölçüde yaşanmamaktadır. İlginçtir, Türkiye'de öğretmen ve idarecilerin tamamına yakını öğrenmeyi hala davranışçı açıdan görmektedir. Buna bağlı olarak öğrenciler arasında ezberlemeye dayalı öğrenme yaklaşımı bir hayli popülerdir.

Pek çok katılımcıya göre, okullarda verilen ödüllerin pedagojik bakımdan çok büyük bir anlamı yoktur. Öğrenciler maddi ödülleri daha çok takdir etmektedir. Bunun yanı sıra, okullarda mevcut rehberlik hizmetleri kadük duruma düşmüştür. Bu bakımdan çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek yeni bir danışmalık birimine ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların büyük çoğunluğu öz denetim/öz değerlendirme, iç ve dış denetim gibi trend kavramlara olumlu bakmakla birlikte, bunların okullarımızda uygulanması konusunda bir ölçüde karşı ya da gönülsüz görünmektedir. Buradaki temel çıkmaz güvensizlik gibi görünmektedir. Son bir bulgu olarak Finlilerin, ders ya da sınıflarında arkadaşlarından geride kalan öğrencilere daimi bir desteğin verilmesi anlamına gelen "remedial teaching" yaklaşımına destek veren görüşülenlerin büyük bir çoğunluğu (%75), ancak bunun nasıl yapılacağı konusunda tereddütlü görünmektedir. Hâlbuki bu, Finlandiya'da anayasal bir hak olarak yer almakta ve son derece sistematik bir biçimde uygulanmaktadır. Ayrıca Finliler bu uygulamadan gurur duyduklarını belirtmektedir. Zira PISA sınavlarında Finli öğrenciler Güney Kore ile birlikte en düşük başarısız öğrenci oranına sahiptir (% 7 civarında). Bu arada PISA sınavlarına giren Türk öğrencilerin ortalama % 60 kadarı 6'lı skalada (gösterge çizelgesi) ancak 2 ve 2'nin altında yer alarak başarısız olmuştur. Kısaca, Finlandiya ve Türkiye'nin PISA sınavlarında elde ettiği sonuçların karşılaştırıldığı bu çalışmada, Finlandiyalıların ne yaptıklarından daha emin ve kararlı göründüğü söylenebilir. Ayrıca Finlandiyalılar eğitim gibi toplumsal bir konuda Türkiye ile kıyaslanmayacak ölçüde çabuk uzlaşmaya varmaktadır. Yani, eğitim Finlandiya'da siyaset üstü bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Finlandiya Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Eğitimi, PISA, Başarı Faktörleri.

ABSTRACT

TURKEY'S SITUATION IN THE CONTEXT OF THE FACTORS AFFECTING FINLAND'S PISA SUCCESS

In this study, the first step of purpose was to explore what factors most affect the success of Finnish students in OECD's PISA exams. Then, we have reached some outcomes by evaluating the situation of Turkey in all PISA exams in the context of these factors. In the last years, the numbers of the countries comparing themselves with Finland have been increasing day by day. Because, Finland is one of the top countries in all PISA exams. Nearly all countries want to learn the reasons behind the Finnish success in PISA exams. Although everbody sees a lot of factors behind this, in fact, some factors like teachers, teacher education and schools are seen as the most dominant ones in Finland's PISA success. For this, the study which compares the results of Finland and Turkey in PISA focuses on these three factors. So, this study addresses the following research question and three sub-questions:

- *How can it be explained Turkey's failure in PISA exams in the context of the factors affecting Finland's success in the same international Project?*
    - How is the teacher education as a process implemented in Turkey?
    - How effective are the teachers and administrators as education agents in Turkish eduaction system?
    - How does the quality of schools as a place of education affect the quality of eduaction in Turkey?

On the other hand, the sample of the study consists of 20 teachers and administrators in Avcılar county in the city of Istanbul. While selecting the interviewees, the approach of purposeful sampling was used because of the fact that our semi-structured questions can only be effective with the sophisticated and qualifed interviewees. During the in-depth interview, 15 semi-structured questions were asked to the interviewees and their answers were recorded by the help of a MP3 player. Then, these sound records were transformed into a written text. Finally, all the data on the papers were analysed by the help of the content analysis. By the way, the questions used in interview were chosen from a question pool under the supervision of an expert.

There were lots of findings some of which are quite important were derived from the reserarch. Some of those findings of this research can be stated as follows:

Although the interviewees are not mostly seen aware of the concepts related to teacher professionalism, they are sensitive about the use of such kinds of terms in education. Meanwhile, interviewees see the economical condition as the most important handicap for professinal improvement. To overcome such handicaps, economical or not, teachers and administrators should make a personal improvement plan. On the other, eduaction in Turkish teacher education departments are mostly theory-based, and there are a lot of problems in internship period. For this reason, teachers have to pay more attention to the internship period in particular. This problem is solved by the help of the laboratory schools in Finland. Furthermore, when the teacher candidates graduate from the faculty of education in Turkey, few of them can be seen as elligible for the vacant position in schools. Because, they have lots of deficiencies in their pedagogical and field knowledges.

In our schools, it seems that teachers are unwilling to use alternative methods in their lessons. They are inclined to use their old methods in general. Also, they limit the learning process with the class, and they do not want to do anything out of the classroom. Moreover, neither students nor teachers are inside the education. According to some of the interviewees, our formal education system does not really include all. Meanwhile, parents and other shareholders do not trust teachers anymore. There is a lack of confidence among teachers and others. In addition, there is too much resistance toward improvements in schools. Although much of the resistance comes form relatively veteran teachers and administrators, other teachers and administrators are also reluctant to be in confirmity with the improvements. Whereas, the Finnish teachers do not resist on the improvement so much because of the fact that in Finland teacher eduaction is research-based, and so teachers are familiar to every kinds of improvements. It is very interesting to say that teachers and administrators still believe and explain the learning concept as from the behaviouristic approach. It is very popular in our schools and classes. So, students are accustomed to learning by heart at schools.

To some interviewees, there are a lot of awards in our schools, but they are not attractive for students. Because students generally want to be awarded with a material not something moral. They generally appreciate for the material awards. There are some other problems in our schools, too. For example, counselling services in our schools are not effective nowadays.

For this, schools need a new type of counselling services. One of the other problems is that most of the interviewees have positive ideas about the new concepts, such as self assessment, external or internal evaluation. But they think that there are a lot of obstacles for such kinds of evaluation in our schools and society. As it is stated previously, there is the same problem among the shareholders of education. This problem is also the lack of confidence.

On the other, there is a kind of special teaching known as “remedial teaching” among Finnish people. In these teaching activities, the students who feel weak in any subjects can attend these courses under the supervision of the teachers that are experts in special education. Such a teaching is generally supported by Turkish teachers and administrators, but it is found unpracticle to use it in Turkish schools. Perhaps it can help the weak students who fall behind the other students in the class. Whereas, it is a constitutional right for every pupil in Finland. Furthermore, Finnish people are content to have such a useful implementation in their schools. That’is why, Finland with South Korea have the lowest proportion of the weak students in PISA exams (about 6-7 %). Finally, when Finland and Turkey are compared in the context of the PISA outcomes, it can clearly be seen that Finnish people and schools are much more confident and determined about what they want to do or to be than us. Above all, Finnish people are always ready to solve any problems related to education or education system.

Key Words: Finnish Education System, Turkish Education System, Teacher Education, PISA, Factors affecting PISA Success.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ i
ÖZET iii
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem …….. 1
1.1.1. Finlandiya'ya Genel Bir Bakış ……...…….7
1.1.2. Türkiye'nin Genel Durumu ……...……....13
1.1.3. Problem Cümlesi ve Araştırmanın Alt Problemleri ……...…….. 17
1.2. Araştırmanın amacı …….. 18
1.3. Araştırmanın önemi …….. 20
1.4. Araştırmanın sınırlılıkları …… 21
1.5. Araştırmanın sayıtlıları ……..……...…… 21
1.6. Tanımlar ……22
1.7. Kısaltmalar ……26

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ULUSLARARASI EĞİTİM SINAVLARI ……..…… 27
2.1.1. TIMMS ……...……...…… 28
2.1.2. PIRLS ……...……..... 28
2.1.3. PISA ……...……...…….. 29
2.1.4. Uluslararası Testler Arasındaki Farklar ……...……...……30
2.1.5. Uluslararası Değerlendirme Sonuçlarının Analizi ……....……32
2.1.5.1. PISA 2003 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'nın Genel Durumu……...……...…….33
2.1.5.2. PISA 2006 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'nın Genel Durumu……...……...……... 34
2.1.5.3. PISA 2009 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'nın Genel Durumu……...……...……... 35
2.1.6. PISA Projesine Kapsamlı Bir Bakış ……...……...…… 36
2.1.6.1. PISA'yı Kimler İşletmektedir? ……...……..…… …..37
2.1.6.2. PISA Neyi Değerlendirmektedir? ……...……....38
2.1.6.3. PISA Döngüleri ……...……...……...38
2.1.6.4. Örnek Bir PISA Döngüsü Olarak PISA 2006 ……...……..……39

2.1.6.5. PISA'nın Politik Amaçla Kullanımı ……..……..…….42
2.1.6.6. PISA'nın İşlevselliği ……..……..43
2.1.6.7. Kanıt Sağlayıcılar Bir Enstrüman Olarak PISA ……..……..…..44
2.1.6.8. Uluslararası Organizasyonlar ……..……..…...44
2.1.6.9. Medyanın rolü ……..…….…45
2.1.6.10. Yeni Politik Bağlamda Sendikaların Rolü ……....45
2.1.6.11. OECD ve PISA ……..……...…46
2.1.6.12. Eğitim Konusunda Yapılan Çalışmalarda Gelişmeler ……..….47
2.1.6.13. Eğitim Göstergelerinin Başlangıcı Olarak PISA ……....….48
2.1.6.14. Sendikaların İşlevi …….……....48
2.1.6.15. Bir Siyaset veya Araştırma Enstrümanı Olarak PISA ……..…..….48
2.1.6.16. PISA Üzerine Yorumlar ……...…....50
2.1.6.17. Bitmeyen Bir Hikâye Olarak PISA ……....…..52
2.1.7. PISA'ya Yönelik Eleştirilerin Bir Özeti ……....……..….53
2.2. FİNLANDİYA'NIN PISA BAŞARISININ ARDINDA YATAN FAKTÖRLER …..54
2.2.1. PISA 2000'deki Fin Başarısı ve Nedenleri …...……..……54
2.2.1.1. Eğitim Sonuçlarıyla Ortaya Çıkan Yüksek Nitelik ...……...……55
2.2.1.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ……..…..55
2.2.1.1.2. Matematik Okuryazarlığı …….……57
2.2.1.1.3. Fen Bilgisi Okuryazarlığı …….……58
2.2.2. Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Etmenler ……....……59
2.2.2.1. Eğitim Sonuçlarıyla Ortaya Çıkan Üst Düzey Eşitlik ……...……...…….64
2.2.2.1.1. Öğrenci Başarısında Eşitlik ……...…….…...64
2.2.2.1.2. Öğrenme Koşullarında Yaratılan Eşit Fırsatlar …….....……65
2.2.2.1.3. Eşitliğin Aile Geçmişiyle İlgisi ……...….66
2.2.2.1.4. Eğitimde Eşitliğe Dair Sorunlar ...……...…..67
2.2.2.1.5. Eğitim Çevresi …….……..……..……..68
2.2.2.1.6. İşleyen Bir Felsefe ……...……...…..... 68
2.2.2.1.7. Bireysel Olarak Öğrencilerin Desteklenmesi ……...……..…...69
2.2.2.1.8. Yüksek Nitelikli Öğretmenler Bir Gereksinimdir …….……70
2.2.2.1.9. Müfredat Esnekliği ve Pedagojik Özgürlük …….…….71
2.2.2.1.10. Kültürel Türdeşlik ……...……..……72
2.2.3. Finlilerin PISA Başarısına Finlandiya Dışından Bir Bakış ……..…..…...75
2.2.4. Çok Amaçlı Fin Okulu Önünde Duran ve Başa Çıkılması Gereken Sorunlar.....77
2.3. FİNLANDİYA EĞİTİM SİSTEMİNE KAPSAMLI BİR BAKIŞ ……...……..80
2.3.1. Finlandiya'da 25 Yıllık Eğitim Reformu Girişimleri ……...……80
2.3.1.1. Çok Amaçlı Eğitim Reformu ……...……..83
2.3.1.2. Ortaöğretim Reformu/Lise Reformu ……...…..85
2.3.1.3. Neo-Liberalizm ve Eğitim Reformu ……...……...87
2.3.1.4. Fin Eğitim Sisteminin Yapılanışı ……...…89
2.3.1.5. Okulöncesi ve Temel Eğitim ……..89
2.3.1.6. Lise ve Meslek Enstitüleri ……..91
2.3.1.7. Yönetim ve Kaynaklar ……...……92
2.3.2. Finlandiya Eğitim Sisteminin Betimlenmesi ……...……93
2.3.2.1. Eğitim Nüfusu ve Öğretim Dili ……...……...93
2.3.2.2. İdari Denetim ve Kamu Tarafından Finanse Edilen Eğitimin Boyutu…93
2.3.2.2.1. İlköğretim …….94
2.3.2.2.2. Tam Zamanlı Zorunlu Eğitim ……..94
2.3.2.2.2.1. Kabul kriterleri ……..……..94
2.3.2.2.2.2. Okul gün/hafta ve yılının uzunluğu ……95

2.3.2.2.2.3. Sınıf büyüklüğü ve öğrenci grubu …….…....95
2.3.2.2.2.4. Müfredat denetimi ve içeriği..……...…..…95
2.3.2.2.2.5. Değerlendirme, gelişme ve nitelikler ……..…96
2.3.2.2.3. Lise ve Lise Sonrası Eğitim ……96
2.3.2.2.3.1. Kabul kriterleri ……..……96
2.3.2.2.3.2. Müfredat denetimi ve içeriği …….……96
2.3.2.2.3.3. Değerlendirme, gelişme ve nitelikler……..…97
2.3.2.2.4. Yüksek öğretim ……98
2.3.2.2.4.1. Nitelikler……...……...98
2.3.2.2.5. Özel İhtiyaç Eğitimi ……..……..98
2.3.2.2.5.1. Öğretmenler ……..…..…98
2.3.2.3. Bir Meslek Örgütü Olarak Finlandiya Eğitim Sendikası (OAJ) ..….. ..99
2.3.2.4. Bir Karşılaştırma: Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Temel Eğitim..... 101
2.3.2.4.1. İki Eğitim Sistemi Arasındaki Farklar …….……101
2.4. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ……...……107
2.4.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ……...……108
2.4.1.1. Örgün Eğitim ……...……108
2.4.1.2. Okul Öncesi Eğitim ……...……..…108
2.4.1.3. İlköğretim ……...……..109
2.4.1.4. Ortaöğretim ……...……...110
2.4.1.5. Yükseköğretim ……...……..111
2.4.1.6. Yaygın eğitim ……...……....113
2.4.1.7. Hizmet İçi Eğitim (HİE) Programları ……...……...114
2.4.1.8. Türk Eğitim Sistemi'nde Hizmet İçi Eğitim ……...…….115
2.4.1.9. Özel Eğitim ……...……...116
2.4.1.10. Bir Mekân Olarak Okul ve Yapısı ……...……..117
2.4.1.11. Okullarda denetim ve değerlendirme ……...……..120
2.4.1.12. Eğitim Denetiminin Önemi ……...…….....120
2.4.1.13. Okul Merkezli Yönetim ……...……..121
2.4.1.14. Okul Merkezli Yönetimin Yararları ……...……....121
2.4.2. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Eğitimi ……...……...122
2.4.2.1. Aday Öğretmenlik ……...……...122
2.4.2.2. Aday Öğretmenlik Sürecine Analitik Bir Bakış……...123
2.4.2.3. Öğretmenler Kurulu ……...……..124
2.4.2.4. Zümre Öğretmenler Kurulu ……...……..124
2.4.2.5. Türk Eğitim Sistemi'nde Yapısal Sorunlar ……...……...125
2.4.2.6. Öğretmen Yetiştirme Politikaları ……...……..126
2.4.2.7. Öğretmen Eğitiminde Nitelik Sorunu ……...……..128
2.4.2.8. Öğretmen Adaylarının Seçilme Koşulları – Şura Kararları …...……..129
2.4.2.9. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi ……...…....131
2.4.2.10. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Eğitimi ……...……....132
2.4.2.11. Okulöncesi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ……...……....133
2.4.2.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ……134
2.4.2.13. Köy Enstitüleri Programlarının Özellikleri ……...….135
2.4.2.14. Köy Enstitülerinin Kapatılması ve Sonrası ……...……....136
2.4.2.15. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ……...…...137
2.4.2.16. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi …...…....138
2.5. AVRUPA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ……..…139
2.5.1. Öğretmen Eğitiminde Avrupalı Ülkelerin Benimsediği Beş Eğilim ……...…..139

2.5.1.1. Profesyonellik ……..…….140
2.5.1.2. Araştırma ……...……...141
2.5.1.3. Feminenlik/Feminizasyon ……..……142
2.5.1.4. Gelenek-Görenek ya da Soyaçekim ……...…….……143
2.5.1.5. Küreselleşme ……...…….....144
2.5.2. Finlandiyalı ve İngiliz Öğretmenlerin Motivasyon ve Öz Yeterlilik İnançları Yönünden Karşılaştırılması ……...……...……....148
2.6. FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ……148
2.6.1. Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Biçimi ……...……....148
2.6.1.1. Sınıf Öğretmeninin Eğitimi ……...……..…151
2.6.1.2. Branş Öğretmeninin Eğitimi ……...…....153
2.6.1.3. Öğrenci Danışmanı Eğitimi …….....155
2.6.1.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Eğitimi ……..…155
2.6.2. Finlandiya Deneyimi: Eğitimde Kapsama ve Mükemmellik …….156
2.6.3. Öğretmen Eğitimi Kapsamında 1996 Tarihli SIGMA Raporu'nun Güncelleştirilmesi ……..……...157
2.6.4. Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminde Yaşanan Değişimler …….....158
2.6.5. Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi ……...…....161
2.6.6. Finlandiya'da Öğretmen Eğitimi ve Araştırma ……..163
2.6.6.1. Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminin Yapısı ……....163
2.6.6.1.1. Yüksek lisans tez çalışmaları deneyimi ……..…...164
2.6.6.1.2. Doktora çalışmaları …….....165
2.6.6.1.3. Araştırma İçeriğinin Önemi ……...166
2.6.6.1.4. Araştırmanın Finansmanı ……..….167
2.6.6.1.5. Bir Araştırma Örneği …….....167
2.6.6.1.6. Öğrenme Kavramı Sorunsalı …….….168
2.6.7.2. Öğretmen Profesyonelliğine Yeni Yaklaşımlar ……...…....169
2.6.7.2.1. Yeni Çağda Öğretmen Profesyonelliği ……..169
2.6.7.2.1.1. Bilgisiz profesyonellik dönemi ……....170
2.6.7.2.1.2. Bilgisiz yönerge / reçete dönemi ……..…….170
2.6.7.2.1.3. Bilgili yönerge / reçete dönemi ……..…….170
2.6.7.2.1.4. Bilgili profesyonellik dönemi ……....….....170
2.6.8. Değişim Aracı/Ajanı Olarak Öğretmenler ……...…….170
2.6.8.1. Bireysel Vizyon İnşası ……....……...171
2.6.8.2. Araştırma ……..……171
2.6.8.3. Ustalık (Uzmanlık)……...……172
2.6.8.4. İşbirliği ……...……...……...172
2.6.9. Öğretmen Yetiştirilmesi İçin Bazı Anahtar İmgeler ……...……....172
2.6.10. Yeni Profesyonellik …….……..174
2.6.11. Aktivist Öğretme Mesleği Olarak Öğretmenlik ……...…..……...174
2.6.11.1. Sosyal kapital ……...……..174
2.6.11.2. Bağlılık …….……175
2.6.11.3. Kolektif eylem ……..…….……175
2.6.11.4. Dönüştürücü politika ……...…..……175
2.6.11.5. Stratejik duruş ……...…..…….……175
2.6.12. Öğretmenleri Dönüştürme: Yeni Profesyonel Öğrenme ve Dönüşümcü Öğretmen Profesyonelliği ...……..…….……175
2.6.13. Öğretmenlerin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi ……...……..…176
2.6.14. Öğretmen Profesyonelliği - Finlandiya Vakası Örneği ……..……..176
2.6.14.1. Öğretmen ve eğitime saygı …….……...……....178

2.6.14.2. Geniş bir öğretmen özerkliği ……..…...178
2.6.14.3. Öğretmenlerin geniş kapsamlı işlevleri ……..178
2.6.14.4. Araştırma temelli öğretmen eğitimi ve etkinliği ……..…..179
2.6.14.5. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasında uzmanlığın rolü ……..…..179
2.7. FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETMENLER ÜZERİNE KAPSAMLI BİR DEĞERLENDİRME …….....181
2.7.1. Finlilerin PISA Başarısına Etki Eden Üç Nihai Faktör …….……..181
2.7.1.1. Öğretmen ve öğretmen eğitimi ……..…….……..….182
2.7.1.2. Okul ve müfredat…….…....182
2.7.1.3. Diğer faktörler (ICT/BİT ve LUMA)…….....……183
2.7.2. Saygın Birer Uzman Olarak Öğretmenler ……...……...183
2.7.3. Öğretmenler ve Öğretme Kültürü ……...……....185
2.7.4. Finlandiya'da Okul ve Öğretmenler ……...…….....187
2.7.5. Okul ve Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BIT / ICT) Kullanmaları ……...188
2.7.6. Eğitim ve Öğrenme Sonuçlarını Elde Etmede Gelecekte Karşılaşılabilecek Zorluklar ……...……..……189
2.7.7. Öğretmen Eğitimi ve Öğretme Mesleğindeki Mükemmelliğin Desteklenmesi ..190
2.8. FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE STATÜSÜ …….……...…...193
2.8.1. Fin Toplumunda Öğretmenler Neyi Temsil Etmektedir? ……...…..……...193
2.8.2. Finlandiya'da Nasıl Öğretmen Olunur? ……...…….…..194
2.8.3. Bilgi Toplumu Okulları İçin Öğretmenlerin Eğitimi ……...……...196
2.8.3.1. Evrensel düzeyde yüksek standartlar …...……....196
2.8.3.2. Pedagoji ve içeriğe yönelik yoğun hazırlık ……...……..197
2.8.3.3. Kuram, araştırma ve uygulamanın entegrasyonu ……...……..199
2.8.4. Profesyonel Öğrenme ve Gelişim ……...……201
2.8.5. Öğretmenin Sahip Olduğu Araçlar: Müfredat ve Değerlendirme ……...……203
2.8.6. Finlandiya'nın Gelecekteki Eğitim Politikasına Dair Sorunlar ……...……...205
2.8.7. Finlandiya'nın Başarısından Çıkarılacak Dersler ……...……206
2.8.8. Finlandiya'da Araştırma Odaklı Öğretmen Eğitimine Yönelik Kuramsal Bir Çerçeve …….……..……..207
2.8.8.1. Öğretmen Eğitiminin İki Aşaması ……...……....208
2.8.8.2. Çift Boyutlu Uygulama ……...……209
2.8.8.2.1. Öğretimin uygulanması ……..……...209
2.8.8.2.2. Araştırmanın uygulanması ……..……....211
2.9. ARAŞTIRMA ODAKLI ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN BİR TÜRÜ OLARAK MULTİMODE PROGRAM ……...…....…..……. 212
2.9.1. Multimode Programının Temelleri ……...……..212
2.9.2. Programın Ana Planlayıcı Teması Olarak Araştırma Temelli Yaklaşım ….....214
2.9.3. Uygulama ve Araştırmanın Entegrasyonu ……...……..…..216

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli……..……..220
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu …….……....224
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ……....225
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması ……..…226
3.5. Araştırma Verilerin Analizi ve Yorumlanması ……..…….……227

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ……....229
4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular …….……...231
4.2.1. Eğitim Süreci Olarak Öğretmen Eğitimi ……..……....232
4.2.2. Eğitim Öznesi Olarak Öğretmen ve İdareciler ……..……....263
4.2.3. Eğitim Ortamı Olarak Okul ……..…….…….309

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma ……...345
5.1.1. Eğitim Süreci Olarak Öğretmen Eğitimi ……..……....347
5.1.2. Eğitim Öznesi Olarak Öğretmen ve İdareciler ……..…….358
5.1.3. Eğitim Ortamı Olarak Okul ……...…….375
5.2. Öneriler ……...…393
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler ……...……...……....393
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler …….……...…….394

KAYNAKLAR 400

EKLER 420
EK -1: Demografik Bilgiler……...420
EK -2: Valilik Oluru …...……..….421
EK -3: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı ……..……..……..422

ÖZGEÇMİŞ 423

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Türkiye'nin Katıldığı Bütün PISA Sınavlarındaki Yeri (PISA 2003, 2006, 2009) .....……... 9

Tablo 2. Finlandiya'nın Katıldığı Bütün PISA Sınavlarındaki Yeri (PISA 2000, 2003, 3006, 2009)……..15

Tablo 3. 1960 Yılların Başından Buyana Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Çalışmalarında Finlandiyalı Öğrencilerin Gösterdiği Performans ……..... 30

Tablo 4. Ülkelerin 8. Sınıf Düzeyinde TIMSS Sınavlarında Fen Bilgisi Alanında Ortaya Koydukları Genel Başarı Durumu ……... 31

Tablo 5. Ülkelerin 8. Sınıf Düzeyinde TIMSS Sınavlarında Matematik Alanında Ortaya Koydukları Genel Başarı Durumu……..... 32

Tablo 6. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı …….. 107

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kademelerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı ……. 109

Tablo 8. Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı …….…. 110

Tablo 9. Okul Türü ve Öğretim Yılına Göre Okul/Birim, Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Olan Öğrenci Sayısı …… 111

Tablo 10. MEB ile YÖK + Üniversiteler Bütçesinin GSYH (Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla) ile Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payları ……...… 113

Tablo 11. Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı …… 116

Tablo 12. 1923-1983 Yılları Arasında Türk Eğitim Sisteminin Durumu ……... 132

Tablo 13. Kadınlar İçin Öğretmenliğin Çekici Yanları ……..……..…….. 142

Tablo 14. Öğretmen Eğitiminde Sosyal Demokrat ve Neo-Liberal Eğilimler ……...…… 145

Tablo 15. Helsinki Üniversitesi'nde Bilim Dalı (Disciplines) Öğretmenlerinin Akademik Eğitiminin Yapısı …….……...…...…… 149

Tablo 16. Fin Öğretmen Eğitiminin Ana Bileşenleri ……..……...……. 164

Tablo 17. PISA 2000, 2003, 2006 ve 2009 Testlerinde Finlandiya'nın Genel Sıralama İçindeki Yeri …….……...…… 177

Tablo 18. Finlandiya'da Mesleklerin Popülerlik Düzeyi ……... 196

Tablo 19. Helsinki Üniversitesi'nin Branş Öğretmeni Eğitimi Programının Yapısı …...… 199

Tablo 20. Odak grupla karşılaştırıldığında derinlemesine görüşmelerin güçlü yanları ……221

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Finlandiya Eğitim Sistemi ……...…. 80

Şekil 2. Oulu Üniversitesi'nin Yapısı ve Öğretmen Eğitimi Organizasyonu …...……...… 201

Şekil 3. Finlandiya, Amerika Birleşik Devletleri ve OECD Ülkelerinde Ortalama Yıllık Net Ders Saati ……... 205

Şekil 4. Araştırma Temelli Öğretmen Eğitiminin Temel ve Genel Düzeylerinde Çift Boyutlu Uygulama ……... 210

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Aslında daha çok ekonomik bir örgüt olan OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) kurulduğu 1961'den bu yana zaman zaman üye ülkelerin kalkınmalarını desteklemek amacıyla, onların eğitim planlamalarıyla ilgili yol gösterici rapor ve göstergeler yayınlamaktadır. Ancak özellikle 1980'lerden sonra OECD'nin üye ülkelerin eğitim plan ve politikalarına olan ilgisi artmış görünmektedir. Bunun yanı sıra, 1990'lı yıllarda bütün dünyada büyük bir ivme kazanan küresel yaklaşımlar OECD'nin özellikle eğitime yönelik bu müdahalelerine olanak hazırlamıştır (Sahlberg, 2004, s. 65-74; Rinne ve diğerleri, 2002, s. 643-648). Örneğin bu çerçevede, eğitim göstergeleri üzerine daha çok karşılaştırmalı istatistik isteyen bazı önde gelen üye ülkelerin ricası dolayısıyla 1980'lerden başlayarak, OECD eğitim alanında daha aktif bir yaklaşım sergilemeye başlamıştır. ABD'deki, *Tehlikedeki Ulus: Eğitim Reformu İçin Gereklilikler* adlı rapordan sonra politik gündemde eğitim tartışmalı bir konu olmaya başladı. Rapor derin bir kriz içine girmiş olan Amerikan eğitim sistemine işaret ediyordu. Bunun üstesinden gelmek için rapor, OECD'den uluslararası eğitim göstergeleri üzerine bir program yürütmesini talep ediyordu. Amerikan hükümeti, özellikle de Eğitim Bakanlığı sorunu başka ülkelere de ihraç etme umudundaydı; zira eğitimin krize girmesi ile ilgili tartışmalar tek başına ulusal bir sorun değildi. Talep Fransız hükümeti tarafından da desteklendi (EI, 2007, s. 12).

1980'lerin başında neo-liberal ekonomik politikalar çerçevesinde özellikle OECD'ye üye ülke hükümetleri bütçelerinde önemli kısıntılara gitmeye başladı. Söz konusu bütçe kısıntıları hükümetleri, eğitim harcamalarından geri kazanılanlara daha dikkatli bakmaya itti. Dahası, küreselleşme eğilimleri hükümetlerin ekonomik rekabette eğitimin merkezi bir yeri olduğunu anlamalarını sağladı. Çünkü ekonomik kalkınma için gerekli olan nitelikli insan kaynağı ancak ve ancak eğitimle sağlanabilecekti. Bu bağlamda, Burbules ve Torres'e (2000; akt. Sahlberg, 2004, s. 65-66) göre, küresel kültürde meydana gelebilecek bir değişim ülkelerin eğitim politikalarını, uygulama ve kurumlarını derinden etkilenmektedir. Öte yandan küresel bir aktör olarak OECD'nin gizil bir müfredatı olduğunu ileri süren Uljens'e göre (2007, s. 1-

10), dünyada hemen hemen bütün ülkelerin yaşadığı bir değişim süreci gerçekleşmektedir. Bu değişim süreci ekonomiden sonra en etkin olarak eğitim politikalarında yaşanmaktadır. 2000 yılından başlayarak her üç yılda bir düzenlenen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarına ülkelerin ilgisinin giderek artması bu değişim ihtiyacını göstermektedir. Ancak Uljens, PISA değerlendirmelerinin gerçekleştiği bazı mekanizmaların OECD'nin neo-liberal eğilimlerini teşvik ettiğine inanmaktadır. Benzer görüşleri paylaşan başka yazarlar da bulunmaktadır. Örneğin Kivirauma ve diğerleri (2003, s.1-9) OECD'nin neo-liberal bir politik aracı olarak PISA sonuçlarının Finlandiya üzerindeki etkilerine makalelerinde geniş yer vermektedir.

Öte yandan, dünyanın en varlıklı ülkelerini içinde barındıran OECD, yukarıda söz edildiği gibi bazı üye ülkelerden gelen talepler doğrultusunda PISA'nın oluşmasını sağlayacak adımları atmaya başladı. Geçen yıllar içinde, karşılaştırmalı göstergeleri geliştirmek için yeni bir strateji tartışılmaya başlandı. Bu tartışmalar sonunda Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) projesi oluşturuldu (1988). Bu iş kapsam olarak sonradan hem nicel hem de nitel olarak evrim geçirdi ve 2002'de OECD'nin Eğitim Direktörlüğü'nün kurulmasıyla son buldu.

Roma gibi PISA da bir günde inşa edilmedi. Daha önce belirtildiği gibi, eğitim göstergeleri ile ilgili OECD'nin çalışması 1990'ların ortalarında bazı üye ülkelerden gelen talep üzerine başlatıldı. Üye ülkelerden gelen talep özetle şu hususları içeriyordu: eğitim sistemlerinin performansı ile öğrencilerinin bilgi ve becerilerine dair daha düzenli ve güvenilir veri ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışmalar sonunda bugün PISA dediğimiz göstergeler programı ortaya çıkmış oldu.

OECD uluslararası bir örgüt olarak hükümetlerin politik deneyimleri karşılaştırabileceği, ortak sorunlara çözüm bulabileceği, iyi uygulamaları tanımlayabileceği, ülke içi ve ülke dışı politikaları koordine edebileceği bir çerçeve ve mekân sağlamaktadır. OECD işe veri toplamakla başlamaktadır. Bunun için OECD en iyi uygulamaları değerlendirmekte ve tanımlamaktadır. Bunlara dayanarak OECD, ulusal politika yapımında kanıt olarak kullanmaları için hükümetlere öneriler sunmaktadır. OECD, en iyi uygulamaları geniş ölçekli uluslararası karşılaştırma ve emsal taramaları yoluyla tanımlayarak ülkeler için belli bazı davranış kuralları yaratmaktadır. OECD'nin eğitim alanında üye ülkeler üzerinde yasal olarak bağlayıcı bir görevi olmadığından, düzenlemeler ve zorlayıcı önlemler kullanamamaktadır.

OECD sadece talimat ya da öneriler gibi "yumuşak" güç enstrümanları aracılığıyla hareket etmektedir. Bu spesifik özellik yeni politik ortamda bir güç olabilmektedir. Hükümetler çok sık OECD'nin etkisinde kalmaktadır. Çünkü hükümetler ulusal düzeyde OECD'yi kendi politik tartışmaları için kıymetli bir destek olarak görmektedir. PISA sadece hükümetler tarafından değil, halk tarafından da onaylanmaktadır. Bir ülke bu sınava bir kez katılmışsa, devam etmek zorundadır. Çünkü onun kamuoyu, eğitimin performansının devam edip etmediğini bilmek istemekte ve politikacılar da gelişmenin devam ettiğini halka göstermeyi arzu etmektedir (Collani, 2001, s. 227-228; EI, 2007, s. 13).

PISA'nın niçin o kadar etkili olduğuna dair diğer bir açıklayıcı faktör de onun açık siyasi yönelimidir. PISA sadece bir araştırma olmayıp, aynı zamanda anahtar politik öneriler de içermektedir. Bu özelliğiyle politik ilginin odağında yer alır. Çünkü politikacılar çok fazla yorum yapmaya ihtiyaç duymaksızın PISA'ya erişip onu kullanırlar. PISA'nın ulusal ve uluslararası raporlarını bir birinden iyi ayırt etmek gerekmektedir. Zira ilki oldukça politika odaklıdır (Waldow, 2009, s. 476-480).

Örneğin, 1950'lerin sonlarından beri Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği (IEA) tarafından yönetilen TIMSS ve PIRLS gibi çalışmalar PISA'nın sahip olduğu politik ilgiye asla ulaşamadılar. Bu farkın en önemli nedeni PISA politik önerilerde bulunurken, IEA'nın bunu yapmamasında aranmalıdır. Yani, hükümetler IEA'nın sonuçlarını politik olarak kullanmadan önce sonuçlara dair kendi çözümlemelerini yapmak zorundadır. Mesela, IEA ideal okul boyutu ile ilgili herhangi bir öneride bulunmaz. Böylece, hükümetler daha büyük okullara destek amacıyla IEA'nın verilerini kullanmak istiyorlarsa, kendi argümanlarını oluşturmak için daha çok iş yapmak zorundadır. Politika yapıcılar hızlı popülist kararlar vermek istiyorlarsa, PISA en kolay seçimdir. Çünkü hükümetlerin veri analiziyle geçirecek zamanları yoktur. Onlar sadece istedikleri politik önerileri dikkate alırlar.

PISA'nın büyük politik ilgi uyandırmasının diğer bir sebebi de müfredat yönelimli olmamasına bağlanabilir. PISA kasıtlı olarak ulusal ders ve müfredat programlarıyla ilişkisiz bir yapıda tasarlandı. PISA, genç insanlara okul dışında da öğrenme ve yaşamaları için hizmet edecek gerçek bilgi ve becerinin temelini sağlayan okulların ne kadar iyi olduğuna dair sorunun da yanıtını aramaktadır. Ancak, PISA'nın gerçek yaşamla bağlantılı soru olarak açıkladığı gerçekliğin ne kadar gerçek olduğu ile ilgili kuşkuları olan yazarlar da vardır. Bu yazarlardan biri olan Dolin (2005, s. 98-102) matematik sorularının birinde (M154:Pizzas)

sözü edilen ülke parasının (zeds) hayali olduğuna değinerek sınavlarda gerçekçi olunduğunda karşılaştırma yapmanın güçleştiğine vurgu yapmaktadır.

OECD'ye göre, PISA 15 yaşındaki çocukların yaşamın üstesinden gelip gelemedikleri ve gerçek yaşam sorunlarıyla karşılaşmaya hazır olup olamadıklarını ortaya koymak istiyor. Gerçek yaşamın içinde yer alan güncel bilginin uygulanmasını test etmek çok önemlidir. Ancak, öğrencilerin bunu tümüyle gösterebilmeleri sınırlı ve oldukça zordur.

57 farklı katılımcı ülke söz konusu olduğu zaman, neyin gerçek yaşam olduğuna kim karar verecek? Japonya ve Yeni Zelanda'da neyin gündelik yaşam ve gerçek yaşam sorunları olduğu gerçeği Belçika ve Meksika'da gerçek yaşam ve gündelik yaşam sorunlarının ne olduğundan oldukça farklı olabilmektedir. Hangi bilgi ve becerilere yarın ihtiyaç duyulacağını OECD tanımladığı zaman, normatif PISA çabaları ve güçlü medya baskısından dolayı hükümetler eğitim sistemlerini bu tanımlara göre düzenleyip reform yapmayı deneyeceklerdir. PISA hangi becerilere ihtiyaç duyulduğunu tanımladığında, yine PISA, okuma, yazma, matematik ve fende müfredatlarını nasıl tasarlayacaklarını üye ülkelere söylemektedir. Bu da, PISA'nın belli bazı değerler ile eğitim ve politik amaçlar konusunda taraf tutmaya eğilimli olduğunu ima etmektedir (EI, 2007, s. 14).

Yukarıda ifade edilen düşüncelerden farklı olarak PISA ve OECD'yi farklı konumlandıran görüşler de mevcuttur. Şöyle ki, özellikle eğitim kurumlarının verimlilik durumlarını nesnel bir biçimde ölçebilecek ulusal ve uluslararası güvenilir bir kriterin olmaması birçok devlet ve devletlerarası kuruluşun dikkatini çekmekte olduğu sıralarda, OECD'nin girişimiyle özellikle bu kuruluşa üye ülkelerin ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilerinin okuma becerisi (reading literacy), fen bilgisi okuryazarlığı (scientific literacy), matematik okuryazarlığı (mathematical literacy) ile bunlardan bağımsız olarak sorun çözümleme (cross-curricular competencies) becerisini ölçmeye yardımcı olacak PISA projesi uygulanmaya başlandı. Böylece birçok ülke, kendi öğrencilerin eğitim düzeyi ile ilgili uzun süredir arzu ettikleri uluslararası bir göstergeye kavuşmuş oldu (EARGED, 2005, s. 1-7).

OECD, her ne kadar bir ekonomik işbirliği ve kalkınma örgütü olsa da, neden-sonuç ilişkisi bakımından ekonominin ayrılmaz bir parçasıdır. İstihdam, verimlilik ve eğitim arasından çok yakın bir ilişki olduğu uzun süreden beri bilinmektedir (Bedir, 2002). OECD bu bağlamda öncelikli olarak kendi üyelerinin eğitime yönelik kalite beklentilerini daha yukarı çekmek

istemektedir. Hatta ileride yetişkin eğitimi için de bir PISA programı (Graduate-PISA) düşüncesi bu konuyla ilgili pek çok kişinin kafasını şimdiden meşgul etmeye başlamıştır. OECD'nin genel sekreteri Angel Gurria'ya göre PISA ulusların kendi çocuklarını geleceğe ne oranda hazırladığını, onları ve eğitim gördükleri kurumları ne ölçüde iyileştirdiğini ortaya koymaya çalışan önemli bir programdır (Gurria, 2007).

PISA projesi ilk başlarda bu kadar ilgi görmüyordu. Okuma becerisinin öncelikli olarak ölçülmeye çalışıldığı PISA 2000'e katılan ülke sayısı 28 iken, bu sayı matematik okuryazarlığının öncelikli olarak ölçüldüğü PISA 2003'te 41'e, fen okuryazarlığının ölçülmeye çalışıldığı PISA 2006 yılında ise 57'ye (a.g.e., 2007) ve yine okuma becerisinin öncelikli olarak ölçülmeye çalışıldığı PISA 2009'da ise 76 ülkeye çıkmıştır (EARGED, 2010, s. 6). Bu sayı PISA programının güvenirliğini arttırmanın yanı sıra, OECD'ye üye olan ve olmayan çok sayıda ülkenin PISA sonuçlarına ne kadar önem verdiklerini de ortaya koymuştur. Üstelik PISA programına katılan ülkeler azımsanmayacak bir maddi külfetin de altına girmeye razı olmaktalar. Yine Gurria'ya göre PISA 2006'ya katılan ülkeler dünya ekonomisinin nerdeyse % 90'nına yakınını temsil etmektedir.

Kısaca PISA denilen bu program OECD'nin yürütmekte olduğu uluslararası bir öğrenci değerlendirme projesidir. Projenin uluslararası koordinasyonu ise ACER (Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi) yönetimindeki uluslararası bir konsorsiyum sağlanmaktadır. PISA araştırması önce INES (Ulusal Eğitim Sistemleri Göstergeleri) kapsamında başlamıştı. Ancak şimdi bu kuruluştan bağımsız olarak yürütülmektedir. PISA, tüm katılımcı devletlerden uzmanlarının bir araya gelmesi ile bu noktaya kadar geldi. Hükümet ve yöneticilerin bu birlikteliği sağlamadaki rolü çok büyüktür. En önemli kararlar her ülkenin söz sahibi olduğu OECD'nin Katılımcı Ülkeler Kurulunca alınmaktadır (Savran, 2003).

Hazırlıkları 1997 yılında başlayan ve ilk uygulaması 2000 yılında gerçekleştirilen OECD PISA programı, üçer yıllık dönemler halinde okuma yeterliliği, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından birine odaklanmaktadır. 15 yaş grubu öğrencilerinin ülke müfredatları aracılığı ile öğrendiklerini ne derecede kullanabildiklerini ölçmeyi amaçlayan PISA, testlerin yanı sıra öğrenci, anne-baba ve öğrenme ortamları, okul kaynakları, öğretim süreçleri ve sistem özellikleri hakkında topladığı veriler ile ülkelerin eğitim kalitesini ve fırsat eşitliğini geliştirmelerine hizmet etmektedir. 2000 yılında büyük çoğunluğu OECD üyesi olan 28 ülkeden yaklaşık 180.000 öğrenci PISA araştırmasına katılmıştır. Katılan her ülkede

4.500 ile 10.000 arasında kız ve erkek öğrenciye test uygulanmıştır. Bu programda; okuma – anlama – değerlendirme, matematik ve fen bilimleri alanlarında dokuz yıllık bir dönemde, üçer yıl arayla yapılan sınavlardan elde edilen sonuçlarla değişik ülkelerdeki öğrencilerin bilgileri, yetenekleri ve kazandıkları becerilerin zaman içinde izlenmesi hedeflenmektedir. PISA ile yapılan değerlendirmelerin çerçevesini oluşturan her üç alan da ulusal müfredatlar, müfredatlar arası ve müfredat dışı unsurlarla birlikte dikkate alınmaktadır (EARGED, 2004, s. 22-28).

Öte yandan, bir OECD programı olan PISA ülkelere kesinlikle uymaları için bazı koşullar dikte etmekte ve ancak bu koşullarını yerine getiren ülkeler araştırmaya dâhil olmaktadır. PISA'nın, kuralların uygulanması konusundaki bu katılığını anlamak durumundayız. PISA sonuçlarının her ülke için anlamlı ve gerçekçi olabilmesinin başka da bir yolu yoktur. Bu kural ve ön koşullar yapılan araştırmanın niteliğindeki güvenirliği sağlamak için de gereklidir. PISA bu bağlamda aşağıdaki kriterleri oluşturmuştur:

- Katılımcı ülkelerde sorular çekiliş yoluyla uluslararası konsorsiyumun denetiminde belirlenmiştir.
- Testin bütün katılımcı ülkelerde benzer şartlarda uygulanmasını sağlamak amacıyla, sınav esnasında uluslararası konsorsiyum denetimlerde bulunmuştur.
- Seçilen okul ve öğrenciler belirlenen kontenjan dâhilinde olmalıdır. Kontenjan, katılan her ülkede sınav için kurada belirlenen okulların 'en az %85'i ve seçilen öğrencilerin de en az %80'inin bu araştırmaya katılma zorunluluğu vardır' ilkesi doğrultusunda belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ülkeler kendi okullarıyla ilgili durum tespiti yapabilmek için PISA projesinde yer almışlardır. Belirlenmek istenen durum ise, okulların öğrencileri geleceğe ne derece hazırladığıdır. Ancak burada öğrencilerin teorik bilgilerinden çok, modern bir toplumda olması gereken toplumsal, ekonomik ve politik yaşamda bu gençlerin temel yetilerini ne derece kullanabilecekleri araştırılmaktadır. Böylece gençlerin edindikleri yetilerin ve öğrenim başarısındaki sosyal eşitsizliğin boyutu sorgulanmaktadır. Elde edilen farkların olası nedenlerini belirleyebilmek için okul ve okul dışı öğrenim, yaşam koşullarıyla ilgili önemli bulgular analiz edilmektedir. Böylelikle mevcut eğitim politikasıyla ilgili tartışma geniş bir ampirik esasa dayanabilmektedir.

Yapılan her araştırmadan elbette pek çok sonuçlar çıkarılmaktadır. Bu sonuçlar ülke ön ve nihai raporlarında ayrıntılarıyla yer almakta ve yeni eğitim politikaları oluşturmak ya da eğitim sisteminde iyileştirmeler yapmak için politikacılarca kullanılmaktadır. Bu çerçevede PISA, katılımcı ülkelere okul sistemleriyle ilgili bilgileri ve yapılması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

- Zorunlu eğitimin sonlarına doğru kuramsal ve temel yeti alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerilerinin profilinin belirlenmesi. Bu profillerle okul, kendi sisteminin karakteristik olarak güçlü ve zayıf yanları belirleyerek zayıf yanları için iyileştirme talebinde bulunabilir.
- Başarı sonuçlarıyla gençlerin ve okulların özellikleri arasındaki bağlantı önemlidir. Bu tür bağlantıların bilinmesi hem okul sistemlerinin verimiyle ilgili duruma ışık tutacak, hem de eksikleri gidermeye yönelik bazı ipuçları verecektir (a.g.e., 2003).

PISA sınavlarında sorulan sorular zorluklarına göre 1'den 6'ya, basitten zora doğru derecelendirilmiştir. Şöyle ki, her başarı alanında altı beceri derecesi (I, II, III, IV, V ve VI) söz konusudur. Bu beceriler, kişinin farklı zorluklarda olan soruları çözümleme becerisinin göstergeleridir. Örneğin okumada en üst dereceye (V ve VI) ulaşmış olan bir öğrenci artık bir metinde iç içe girmiş bilgileri ayırt edecek, metin içerik ve biçim açısından alışılmadık olduğunda bile (yani anlam dolaylı çıkarılsa bile), sorunun çözümü için hangi bilgilerin önemli olduğunu bilecek durumdadır. Buna karşın sadece en alt dereceye (Beceri derecesi I) ulaşmış bir genç, ancak alışık olduğu bir metin türünde açıkça ifade edilmiş bilgileri belirleyebilecektir. Bu beceri dereceleri sayesinde öğrencilerden elde edilen başarı sonuçları nitelik açısından değerlendirilebilmektedir (Savran, 2003; Arinen, 2008).

1.1.1. Finlandiya'ya Genel Bir Bakış

Kendilerini kendi dillerinde bataklıklar ülkesi (Suomi) olarak adlandıran Finlandiya 600 küsur yıl Isveç'in ve yüz küsur yıl kadar da Rusya'nın hegemonyası altında varlığını zor bela sürdürmüş ve hemen hemen Cumhuriyetimizle aynı zamanlarda (1918) Çarlık Rusya'dan bağımsızlığını ilan ederek kendi cumhuriyetini kurmuştur. Uzun yıllar geri kalmış bir tarım toplumu olarak varlığını sürdüren bu ülke özellikle II. Dünya Savaşından sonra kendisini toplamış ve liberal Batı toplumlarının bir parçası olmak için sistemli bir çaba içine girmiştir. Bu ülkenin özellikle 1960'lı yılların sonunda ve 1970'li yıların başında ülke eğitimi için aldığı

temel kararlar bugünkü gelişmiş duruma ulaşmasında anahtar rol oynamıştır. 1970'li yıllarda eğitimde yaptıkları köklü reformlarla eğitimli insan kaynağının bu bataklık ülkesi için ne kadar önemli olduğunu ta o zamanlar anladıklarını göstermiştir. Kendi toplumlarını yeniden inşa ederken eşitlik ve niteliğe büyük bir önem vermiş olan bu nüfusça küçük ülke, hiçbir yurttaşının özellikle eğitim olanaklarından geride kalmaması için çok sağlam bir eğitim kurumu tasarlamıştır.

Toplam nüfusu 5,3 milyon olan Finlandiya'da eğitim işleri 1869 yılından beri "Eğitim Kurulu" gözetiminde sürdürülmektedir. Daha sonra bu kurul "Ulusal Eğitim Kurulu"(OPH) adını almıştır. Yüksek öğretimden ise Eğitim Bakanlığı sorumludur (EURYDICE, 2005).

Okuma bilmeyen gençlerin evlenmesine izin verilmediği belirtilen "Kalevala" efsanesinin Finlandiya'da eğitimin yaygınlaşmasına hizmet ettiğine inanılmaktadır. Ailede her bireye saygın/yetkin ve çalışkan biri olmasının öğütlenmesi eğitimin kültürel bir temeli olarak ifade edilmektedir (Arinen, 2008). Fin eğitim sistemi yaşı, ikameti, ekonomik gücü, cinsiyeti ya da dili ne olursa olsun bütün yurttaşlarına eşit eğitim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Eğitim politikasının temel hedefi bütün toplumun yüksek eğitim düzeyine ve yeterliliğine ulaştırılması olarak özetlenebilir. Bunun bir göstergesi olarak zorunlu eğitimini tamamlayan öğrencilerin % 90'ından fazlası genel ortaöğretime devam etmekte; genel ortaöğretimi bitirenlerin % 65''i yükseköğretime devam etmektedir. Zorunlu ve kesintisiz eğitim yaşı 7-16 (9 yıl) yaşlar arasıdır. Zorunlu eğitimin ardından üç yıllık genel ortaöğretimi tamamlayabilmek için mezuniyet sınavına (bakalorya) girilmektedir. Ortaöğretimi tamamlayan öğrenciler iki kulvarlı olarak planlanan (üniversite ve politeknik) yükseköğretime devam edebilmektedir. Bu bakımdan Finlandiya'nın son yıllarda PISA sınavlarında elde ettiği başarıları rastlantılara bağlamak mümkün görünmemektedir.

Finlandiya'nın PISA 2000 yılında başlayan yükselişi PISA 2006 ve 2009'da zirveye ulaşmıştır. Bu durum PISA sınavlarında başarılı olmak ya da mevcut başarılarını arttırmak isteyen pek çok ülke gibi Türkiye'nin de dikkatini çekmiştir. Finlandiya'nın PISA başarısının arkasında yatan faktörlerin ne olduğu son zamanlarda pek çok ülkenin resmi ve gayrı resmi yetkilileri tarafından anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, araştırma ve gözlem yapmak amacıyla 2000 yıllardan itibaren Finlandiya'ya giderek artan sayıda PISA turisti gelmeye başlamış ve hâlihazırda bu ilgi devam etmektedir (Wennevold, 2004; Ireland, 2012).

Örneğin fen okuryazarlığına odaklanan PISA 2006 sonuçları, 2007 sonunda kamuoyuna duyurulmuştur. 30 OECD üyesi ülke ile birlikte toplam 57 ülkeden 400.000 öğrencinin katıldığı programın test sonuçları sıralamasına göre en başarılı ülke Finlandiya'dır. PISA başlangıcından itibaren ülkelerin elde ettiği sonuçlara göre Finlandiya ortalama olarak ikinci sırada yer almaktadır. Finlandiya'nın 2000-2009 yılları arasında gerçekleştirilen PISA sınavlarında üç alanda da gösterdiği performans aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1. Finlandiya'nın Katıldığı Bütün PISA Sınavlarındaki Yeri (PISA 2000, 2003, 3006, 2009)

PISA 2000 SONUÇLARI	**Finlandiya'nın puanı**	**OECD ülkeleri**	**Tüm katılımcılar ülkeler**
Okuduğunu anlama becerisi	546	1	1
Matematik okuryazarlığı	536	4	4
Fen bilgisi okuryazarlığı	538	3	3
PISA 2003 SONUÇLARI	**Finlandiya'nın puanı**	**OECD ülkeleri**	**Tüm katılımcılar ülkeler**
Matematik okuryazarlığı	544	1	2
Okuduğunu anlama becerisi	543	1	1
Fen bilgisi okuryazarlığı	548	1	1
Problem çözme becerisi	548	2	2
PISA 2006 SONUÇLARI	**Finlandiya'nın puanı**	**OECD ülkeleri**	**Tüm katılımcılar ülkeler**
Fen bilgisi okuryazarlığı	563	1	1
Matematik okuryazarlığı	548	1	2
Okuduğunu anlama becerisi	547	2	2
PISA 2009 SONUÇLARI	**Finlandiya'nın puanı**	**OECD ülkeleri**	**Tüm katılımcılar ülkeler**
Okuduğunu anlama becerisi	536	2	3
Matematik okuryazarlığı	541	2	6
Fen bilgisi okuryazarlığı	554	1	2

Kaynak: OECD PISA 2000, 2003, 2006, 2009 (http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=en /06. 07. 2011)

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi PISA sınavları düzenlenmeye başladığı ilk andan şu ana kadar Finlandiya hep zirvede yer almıştır. Üstelik 2000 yılı ve takip eden her üç yıllık döngüde gerçekleşen sınavlara giren OECD ülkeleri ile OECD'ye üye olmayan ülkelerin sayısında da dramatik bir artış gözlenmiştir. Buna rağmen Finlandiya, OECD ve tüm ülkeler içinde bile zirvede yer almayı başarabilmiş nadir ülkelerden biri olarak görünmektedir.

Fin eğitim sistemin ilk bakışta dikkati çeken bazı unsurlar bulunmaktadır. Örneğin, söz konusu sistem, öğrencileri çeşitli programlara ve okullara erken yönlendirmekten kaçınmakta, zorunlu öğretim süresince okul ve program çeşitliliğine izin vermemektedir. Bunun yanı sıra, ülkede uluslararası okullar dışında hiçbir özel öğretim kurumu bulunmamaktadır.

Bunlara ilaveten, zorunlu eğitim müfredatları için merkezi olarak belirlenen çekirdek müfredat yerel düzeyde geliştirilerek uygulanmaktadır. Basit fakat etkili olarak nitelenen bu sistem anlayışı, PISA'da ülkeler arasındaki başarı farklılıklarındaki değişimin temel açıklayıcılarından biri olarak vurgulanmaktadır (Arinen, 2008; Kumpulainen, 2008).

Örneğin, PISA Ulusal Proje Yöneticisi Arinen'e göre (2008), Finlandiyalı öğrencilerin üstün başarılarının belli bazı dayanak noktaları bulunmaktadır. Ona göre bu dayanak noktaları şunlardır:

- Eğitime en yüksek harcamayı yapan ülkelerden biri Finlandiya'dır.
- Finlandiya yıllık öğrenim saati bakımından en az süre ayıran ülkelerin başında gelmektedir.
- Finlandiya eğitim sistemi yoğun iş yükü yaratarak öğrencileri strese sokmaktan kaçınmaktadır.
- Finlandiya'da ortalama sınıf mevcutları sanıldığı kadar az değildir.

Ayrıca yukarıda da belirtildiği üzere, Finlandiya'da - uluslararası okullar dışında - özel öğretim kurumu ya da özel dershane bulunmamaktadır (Andersson, 2005). Finlandiya'nın PISA başarı ile ilgili hem Finlandiya'da hem de dışarıda farklı görüşler mevcuttur. Özelikle Finlandiyalı yazar, eğitimci ve yöneticiler Finlandiya'nın PISA sınavlarında elde ettiği başarının ardında yatan onlarca faktörden söz etmektedir. Geçen zaman içinde özellikle Finli eğitimciler yeni gerekçeler ileri sürmüş olsalar da, başlangıçta pek çok yazar ve eğitimci, Finli öğrencilerin başarısının temel nedenlerini şu dört faktörlere bağlamaktaydı: 1. özgürlük; 2. eşitlik; 3. güvenlik ve 4. öğretmen eğitimi.

Burada 'özgürlük', müfredatın uygulanmasındaki esnekliği; 'eşitlik', okul ve program çeşitliliğine gitmeksizin aynı eğitim olanaklarını sunmayı (çok amaçlı okul), sınıf içinde öğretmenin kendilerine dünyanın sırlarını öğrenmede yardım eden bir büyüğü, arkadaşlar ise yarıştıkları birileri değil, iş birliği yaptıkları takım üyelerini; 'güvenlik' ise çocuklarını okula

gönderen velilerin onların emin ellerde eğitim gördükleri anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilere sınıf ortamında büyük bir sorgulama ve soru sorma özgürlüğü verilmektedir. Son olarak Finlandiya'da, iyi bir öğretmen eğitimine sahip olmanın PISA'da alınan başarılarda büyük bir payının olduğu düşünülmektedir.

Ancak, Finlandiya'nın başarısını birkaç faktörle anlatmak olası görünmemektedir. Finli ve dışarıdan gözlemciler birbirinden farklı sebepler ortaya koymaktadır. Beklide Finli çocukların başarısının ardında bütün bu dile getirilen ve getirilmeyen nedenler yatmaktadır. Bu açıklamadan hareketle Finlandiya'nın PISA sınavlarında elde ettiği başarının arka planında yatan faktörler diğer bazı etmenler de şunlardır:

- Fırsat eşitliği
- Karma eğitim (çok amaçlı okul)
- Yüksek nitelikli öğretmenler
- Öğrenci danışmanlığı ve özel ihtiyaç eğitimi
- Değerlendirmeyi cesaretlendirmek
- Eğitimin toplumdaki önemi
- Yetkelendirmeye dayanan esnek bir yönetim sistemi
- İşbirliğine dayalı bir eğitim
- Öğrenci odaklı aktif öğrenme kavramı
- İhtiyaç duyanlara sağlanan destekleyici eğitim (remedial teaching)

(Hommeyer; 2010, s. 16-27).

Yine bir başka çalışma olan*, PISA'daki Fin Başarısı –ve Bu Başarının Arkasında Yatan Bazı Nedenler –PISA 2000* adlı çalışmaya imza atan Finlandiya'da PISA'yı uygulamadan sorumlu araştırmacıların ortak kanaatine göre, Finli öğrencilerin başarısının arkasında bir tek neden aramak doğru olmayıp başka nedenlerin varlığından söz etmek mümkündür. Şöyle ki, 2003 yılında yapılan PISA sınavı sonuçları göz önüne alınarak Fin eğitim sistemi incelendiğinde PISA başarısında şu faktörlerin etkili olduğu ilk etapta gözlenmektedir:

- Çok amaçlı/yönlü pedagojinin uygulanıyor olması
- Öğrencilerin kendi ilgileri ve boş zaman etkinliklerinin dikkate alınması
- Eğitim sisteminin mevcut yapısı
- Öğretmen eğitimi

- Okul uygulamaları (ücretsiz sıcak yemek, destekleyici eğitim, müfredat dışı etkinlikler, v.s.).
- Fin kültürü (Valijarvi ve diğerleri, 2004, s. 3-4).

Son yıllarda Finlandiyalı öğrencilerin gösterdiği akademik başarı, içinde ABD'den Eğitim Bakanlığı'ndan resmi temsilcilerin de olduğu 50'den fazla ülkeden gelen eğitimcilerin dikkat ve ilgisini çekmiştir. Bu eğitimcilerin Fin eğitim sistemini incelemelerinden sonra Fin başarısında etkili olan birçok faktör ortaya konulmuştur. Öğretmen eğitimi ve sorumlu çocukların varlığı elbette önemlidir, ancak Finlilerin başarısının arkasında çok daha etkin mekanizmalar mevcuttur (Wall Street Journal, February 29, 2008).

Bu arada, öğretmenlik mesleğine yüksek bir statü atfedilen Finlandiya'da öğretmen eğitimi 1971'den beri üniversiteler tarafından verilmektedir. Üniversite eğitimi 3 yıllık lisans ve iki yıllık mastır olmak üzere iki dönemi içermektedir. İlköğretim ve branş öğretmenlerinin aldıkları eğitimin temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kuram ve uygulamanın birleştirilmekte,
- Pedagoji ile alan bilgisi entegre edilmekte,
- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenenler/öğrenciler olarak görülmesi ilkesi benimsenmekte,
- Öğretmenlik eğitiminin araştırma temelli olması ilkesi uygulanmaktadır.

Sınıf öğretmeni olabilmek için ise mastır tezinin de yer aldığı 300 kredilik bir eğitimin tamamlanması gerekmektedir. Bu öğretimin temel parçalarını 140 kredi ile eğitim konuları ve 60 kredi ile okul uygulamaları oluşturmaktadır. Teori ve uygulama bağını kurmak amacıyla öğretim uygulamaları sırasında teori-uygulama bağını sağlayabilecek öğretim, öğretmenlik uygulama öğretimi ve metodoloji öğretimi yapılmaktadır (Arinen, 2008; Kumpulainen, 2008). Ancak, Finlandiya'daki öğretmenlerin hayatlarının sorunsuz olmadığı ve onların da bazı sorunlar yaşadığından söz edebiliriz. Örneğin, bu ülkede genelde eğitimin özelde ise öğretmenlerin güncel sorunları olarak ulusal müfredatın yüksek hedefleri, sınıflardaki öğrenci sayısı, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ve çok kültürlü eğitim sıralanmaktadır (Andersen, 2005, s. 9-12; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2010, s. 37-38).

1.1.2. Türkiye'nin Genel Durumu

Bir OECD üyesi olarak Türkiye'de de dünyadaki gelişmelere paralel değişimler yaşanmaktadır. Örneğin, küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi ve bu sayede de eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bir OECD üyesi olarak ülkemiz bu projeye 2003 tarihinden itibaren katılmaya başladı.

Türkiye, PISA projesine 2003 yılından (Matematik) itibaren Milli Eğitim Bakanı'nın onayı ile katıldı. PISA ile ilgili çalışmalar ise, Milli Eğitim Bakanlığının bir birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yürütülmektedir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü). 2002 yılında pilot uygulama yapılmış; esas test ve anketler ise 2003 yılının Mayıs ayında yedi coğrafi bölgedeki 40 ilden yine rastgele seçilen 159 ilk ve çoğunlukla orta öğretim okulundaki 1987 doğumlu yaklaşık 5.000 öğrenciye uygulanmıştır. Türkiye, PISA'ya ikinci kez 2006 yılında 4942 öğrenci ile ve 2009'da ise 4996 öğrenci ile katılım göstermiştir (Acar, 2003; Savran, 2003).

Genel sıralamaya bakıldığında; 2003'teki başarısız sonuçlar tekrar etmiş ve Türkiye, 2006 yılında, 57 ülke arasında, fen bilimlerinde 44, matematikte 43, okuma sınavlarında ise 38. olmuştur. PISA sınavlarının uygulandığı OECD, AB, Kuzey Amerika ve Doğu Asya ülkelerinin neredeyse tamamı tüm branşlarda yapılan sıralamalarda Türkiye'nin ilerisinde yer almışlardır. Türkiye'nin gerisinde kalan ülkelerin büyük bir çoğunluğu Latin Amerika, Orta Asya ve Afrika'da yer alan ülkelerden oluşmaktadır. Türkiye, gerek PISA sınavlarındaki başarı düzeyi, gerekse de araştırmacı yoğunluğu açısından diğer OECD ülkelerinin gerisindedir. Türkiye'deki toplam öğrencilerin sadece yüzde 0,9'u PISA fen bilimleri sınavında 5 ya da 6. seviyede başarı gösterirken, diğer OECD ülkelerinde bu oran, Türkiye için hesaplanandan, ortalama, 9 kat daha yüksektir.

Diğer taraftan, PISA 2009'un yakın tarihte açıklanan ilk sonuçlarına göre Türkiye'nin puanını en fazla arttıran ülkeler arasında olduğu görülmekle birlikte, ancak henüz seviye atlayamadığı izlenmektedir. 1'in en düşük, 6'nın en yüksek seviye olduğu PISA'da, hem 2003'de hem

2009'da fen bilimleri, matematik ve okumada hala 2. seviyede olduğumuz görülmektedir. Özetle, Türkiye okuma yeterliliğinin ölçüldüğü PISA 2009 uygulamasına 4996 öğrenci ile katılmış ve okuma yeterliliği, matematik ve fen bilgisi okuryazarlığı alanlarında önceki turlara göre ortalama puanını 20-25 arası arttırmasına rağmen ortalama başarı grafiğini 2. derecenin üstüne çıkaramamıştır. Örneğin PISA 2009 sınavında Türkiye okuma becerileri alanında ortalama 464 puan alarak OECD ortalamasının bile altında kalmıştır. Hâlbuki Finlandiya bu alanda ortalama 536 puan alarak hem OECD hem de bütün ülkeler içinde en üst sıralarda yer edinmiştir. Söz konusu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almıştır. Öte yandan fen bilgisi okuryazarlığı alanında Finlandiya 554 puanla zirvede yer alırken Türkiye'nin ortalama puanı Finlandiya'dan 100 puan daha geridedir. 454 puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. sırada, OECD ülkeleri içersinde ise 31. sırada yer almıştır. Son olarak matematik okuryazarlığı alanında yine üst sıralarda yer alan Finlandiya'nın ortalama 541 puanına karşılık Türkiye'nin puan ortalaması 445 puandır. Türkiye, bu puanla OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada, tüm ülkeler içerisinde ise 41. sırada yer almaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'nin mevcut durumunu daha önceki PISA uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre değerlendirdiğimizde, üç alanda da Türkiye'nin puanlarını yükselttiği, ancak arzu edilen seviyenin hala çok altında kalındığı görülmektedir (EARGED, 2010, s. 15-16).

Özetle, Aralık 2010 tarihinde yayınlanan veriler ışığında Türkiye'nin eğitim kalitesi diğer ülkeler ile karşılaştırmalı olarak incelendiğinde aşağıdaki saptamalara ulaşılmıştır:

- 2009 yılında değerlendirmeye alınan 65 ülkeye bakıldığında, Türkiye, fen bilimleri ve matematik alanlarında 43. sırada, okuma yeterliliğinde ise 41.sıradadır. Daha önceki döngüler de dâhil Türkiye'nin katıldığı bütün PISA sınavlarındaki puan ve sıralaması için aşağıdaki tabloya bakabilirsiniz (Bkz. Tablo 1).
- PISA 2009 sonuçlarında, 2003 yılına göre Türkiye'nin gerek sıralamada gerekse ortalama okuma yeterliliği, matematik ve fen bilimleri puanında yükseldiği görülmektedir. Ortalama puanlar ve sıralamada olumlu gelişmeler gözlense de, Türkiye 2003 yılında okuma yeterliliği, matematik ve fen bilimlerinde yer aldığı seviyelerden üst seviyeye yükselememiştir. Türkiye 2003 yılında fen bilimleri, matematik ve okuma yeterliliği alanlarında seviye 2'de bulunmaktadır. 2009 sonuçları da aynı seviyede kaldığımızı göstermektedir (Arslanhan & Özenç, 2010).

Yukarıda kapsamlı bir değerlendirmesi yapılan Türkiye'nin PISA macerasının daha kolay algılanmasını sağlamak için, Türkiye'nin girdiği tüm PISA sınavlardan elde ettiği puan ile OECD üyesi ve tüm ülkeler içindeki yeri konusunda aşağıda verilen tablo yardımcı olacaktır.

Tablo 2. Türkiye'nin Katıldığı Bütün PISA Sınavlarındaki Yeri (PISA 2003, 2006, 2009)

PISA 2003 SONUÇLARI	**Türkiye'nin puanı**	**OECD ülkeleri**	**Tüm katılımcı ülkeler (üst-alt)**
Matematik okuryazarlığı	423	28	33-36
Okuduğunu anlama becerisi	441	28	32-34
Fen bilgisi okuryazarlığı	434	28	33-36
Problem çözme becerisi	423	28	34-36
PISA 2006 SONUÇLARI	Türkiye'nin puanı	OECD Ülkeleri	Tüm katılımcı ülkeler (üst-alt)
Fen bilgisi okuryazarlığı	424	29	43-47
Matematik okuryazarlığı	424	29	41-45
Okuduğunu anlama becerisi	447	28	37-39
PISA 2009 SONUÇLARI	Türkiye'nin puanı	OECD Ülkeleri	Tüm katılımcı ülkeler (üst-alt)
Okuduğunu anlama becerisi	464	31	39-43
Matematik okuryazarlığı	445	31	41-44
Fen bilgisi okuryazarlığı	454	31	42-44

(Kaynak: OECD PISA 2003, 2006, 2009.)

Kısaca, Türkiye ve Finlandiya gibi iki ülkeyi PISA bağlamında yaptığımız karşılaştırmada ufak ta olsa bazı saptamalara ulaşmamız mümkün görünmektedir. Şöyle ki, şu ana kadar gerçekleştirilen PISA sınavlarında hemen hemen bütün alanlarda Türk öğrenciler Finlandiyalı öğrencilerden bir hayli geride kalmışlardır. Finlandiyalı öğrencilerin neden başarılı olduğuna dair hem Finli eğitim ve politikacılar hem de yabancı eğitimci ve gözlemciler çok sayıda gerekçe ortaya koymaktadır. Hangi gerekçelerin bu olağanüstü başarıya yol açtığına şimdiden kanaat getirilemezse de, bu faktörlerden bir kaçının ya da tamamının bir şekilde bu başarıya olumlu katkı yaptığı ileri sürülebilir. İşin bir de Türkiye tarafına baktığımız da tablonun daha karmaşık ve içinden çıkılmaz olduğunu görmekteyiz. Zira Türk öğrencilerin söz konusu uluslararası projedeki başarısızlığı ile ilgili çeşitli kuruluşların yaptığı bir takım araştırmalar olsa da, bunların yeterli olduğunu söylemek olası görünmemektedir. Bu kuruluşların yaptığı çalışmalara göre eğitim sistemimizde eşitsizlik vardır. Yani ailelerin gelirleri arasındaki farklar okullara ve öğrencilerin başarısına doğrudan etki etmektedir. Ayrıca, okullar ve sınıflarımız çok kalabalık ve alt yapı olarak yetersizdir. Bir başka başarısızlık gerekçesi de, PISA ve ortaöğretim müfredatımızın bir birinden oldukça farklı oluşudur ki, Hükümet ilk PISA başarısızlığını takiben söz konusu müfredat değişikliklerini gerçekleştirmiş ve temel eğitim ve lisede yapılandırmacı eğitim modelini benimsemiştir. Şimdilik kısmen ulaştığımız bir başka başarısızlık nedeni ise mevcut öğretmen eğitimimizdir. Bu görüşe göre, öğretmen

eğitimi sistemimiz ciddi yapısal sorunlar içermektedir. Yani, eğitim fakültelerinden istenilen nitelikte ve donanımda öğretmenler yetiştirilememektedir. Özetle, sorun Türkiye açısından ciddi görünmektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde önemsenmesi gereken hayati sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar sistemin hemen hemen her yerinde, okul öncesinden doktora programlarına kadar geniş bir alanda yaşanmaktansa da asıl üzerinde durulması gereken ülkenin temel eğitim kademesidir. İlköğretimin birinci ve ikinci kademesini kapsayan temel eğitimin bir ülke için ne kadar önemli olduğu gelişmiş ülkelerin bu alana yaptıkları yatırım oranlarından kolayca anlaşılabilecektir. Türkiye'nin bu alanda çok gerilerde kaldığı son on yılda OECD'nin öncelikle kendisine üye olan ülkelerde eğitim gören 15 yaş grubu öğrencileri için düzenlediği PISA sınavlarında elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Türkiye hem okuduğunu anlama becerisi hem de matematik ve fen okuryazarlığı alanında OECD ülkeleri arasında en sonda, OECD dışı ülkelerinin çok azının ise önünde yer almaktadır. Bu başarısızlığın uzun bir hikâyesi vardır ve Türkiye bu sorunu daha kısa bir sürede aşmak durumundadır, yoksa çağdaşlık yarışında diğer ülkelerden çok geri kalabileceği öngörülebilir.

Özetle, yukarıda sözü edilen sınavda son on yılda en başarılı ülke Finlandiya'dır. Finlandiya'nın ve diğer başarılı ülkelerin neden başarılı olduğunun bilinmesi, ülkemizde temel eğitimde var olan sorunların aşılmasına ışık tutacağı düşünülmektedir. Finlandiya bu başarısıyla neredeyse bütün dünyanın dikkatini çekmiştir. Finlandiya bu nedenle son yıllarda ciddi bir inceleme konusu olmuştur. Türkiye de bu konuya ilgisini yöneltmiş olduğundan Nisan 2008 tarihinde Fin Büyükelçiliği aracılığıyla Finlandiya'nın PISA başarısından sorumlu iki yetkiliyi Türkiye'ye davet etmiş ve onların bilgi vermesi sağlanmıştır. Finli yetkililere göre Finlandiya'nın PISA başarısı arkasındaki en önemli faktörler şunlardır: Özgürlük, fırsat eşitliği, güvenlik ve öğretmen eğitimi. Bu ve benzer faktörlerin Türk eğitim sisteminde bulunup bulunmadığı ya da varsa nasıl uygulandığının saptanmasında yarar bulunmaktadır. Ayrıca, Finlandiya'nın PISA başarısına etki etmiş olası bütün faktörlerin Türk eğitim sistemindeki uygulamalarla karşılaştırmalı olarak titizlikle incelenmesi gerekmektedir. Ancak Finlandiya'nın PISA başarısında etkin olduğu kabul edilen çok sayıda faktör söz konusu olduğundan, bu araştırmanın, en önde gelen faktörler baz alınarak yapılması öngörülmüştür. Literatür tarandığında söz konusu temel faktörlerin 'öğretmen ve idareciler', 'öğretmen eğitimi' ve 'okul' olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu kavramların Türk eğitim sisteminde etkili ve işlevsel olup olmadığının anlaşılabilmesi için 'eğitim öznesi olarak

öğretmen ve idareciler', 'eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi', ve 'eğitim ortamı olarak okul' baz alınarak nitel bir çalışma yapılmıştır.

1.1.3. Problem Cümlesi ve Araştırmanın Alt Problemleri

Dünyadaki değişime paralel Türkiye'de de hayatın hemen hemen her alanını etkileyen yoğun bir değişim yaşanmaktadır. Dünya'nın etkin bir üyesi olma iddiasındaki bir ülke olarak Türkiye'nin gelişmiş ülkelerde yaşanan her türlü başarılı değişimden, kendisi uygulamasa da haberdar olması gerekir. Son on yılda PISA konusu da Türkiye'nin her yönüyle haberdar olması gereken uluslararası bir etkinlik olmuştur. Ancak şu ana kadar Türkiye girdiği bütün PISA sınavlarından başarısız sonuçlar elde emiştir. Bu sonuç uluslararası bir gösterge olarak temel eğitim sisteminin verimsiz olduğu yargısına varmamızı sağlamaktadır. Gelecekte etkin bir iş gücü yetiştirmek için temel eğitimin nitelikli olması yaşamsaldır. Bu bakımdan Türkiye'nin bu konu üzerinde durmasında yarar vardır. Öte yandan, aynı sınavda oldukça başarılı olan ülkeler de bulunmaktadır. Şu ana kadar sonuçları yayınlanmış olan dört PISA sınavında hemen hemen hep ilk beş içinde yer alan Finlandiya ülkemiz için örnek alınacak eğitim uygulamalarına sahiptir. Finlandiya'nın bu eşsiz başarısının ardında yatan etmenlerin bulunması ve incelenmesi gerekmektedir. Ancak bu işin öyle üstün körü değil, dikkat ve itinayla yapılması gerekmektedir. Zira iyi bir örnekten nasıl yararlanılacağına karar vermek oldukça zor ve hassas bir konudur. Öte taraftan Finlandiya en az bir on yıldır sadece Türkiye'nin değil, hemen hemen yüzden fazla ülkenin dikkatini çekmiş ve geçen zaman içinde bu ülkelerden Finlandiya'ya çok sayıda resmi ve gayrı resmi inceleme ve gözlem ziyareti gerçekleşmiştir. Bu ülkeler içinde Türkiye de bulunmaktadır (Gürses, 2011; Ekinci & Öter, 2010).

Finliler açısından bu başarının ardında yatan çok sayıda faktör ortaya konulduğundan daha önce söz edilmişti. Ancak bu faktörler içinde Finli uzmanlar ile yabancı eğitimcilerin hem fikir olduğu bazı faktörler diğerlerinden daha çok önem arz etmektedir. 'Öğretmen ve idareci', 'öğretmen eğitimi' ve 'okul' faktörleri diğerlerinden bir adım öne çıkmakta ve Finlilerin büyük başarısında belirleyici olmaktadır. Bu araştırmada Finlandiya'daki temel eğitimde 30 yılda adeta devrim yaratan ve büyük değişimin öncüsü olan bu üç faktör Türkiye'dekilerle karşılaştırmalı olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışıldı. Bu arada, herkesin kabul edebileceği gibi, öğretmen ve aslında temeli öğretmenlik olan idareci eğitim sisteminin en önemli faillerindendir. Onların yetkin ve etkin olmadığı bir eğitim sisteminin

başarısından söz etmek mümkün değildir (Niemi & Jakku-Sivonen, 2006: 41-46; Sahlberg, 2011: 34-38). Bu işleve bağlı olarak, öğretmen eğitiminin de bir eğitim sisteminin başarısı için hayati olduğu ortadadır. Zira öğretmen ve idareciler sistemin ayakta kalmasını sağlayan unsurlar olarak iyi ve çok yönlü eğitilmek durumundalar. Son olarak öğretmen ve idareciler yüksek niteliklerini işlevsel hale getirebilmek için her bakımdan eğitime uygun bir eğitim ortamına, yani okula sahip olmak zorunda. Ancak, yakın zamanda yapılan araştırmalar pek çok iyileştirmeye rağmen Türkiye'de öğretmen eğitiminin pek yolunda gitmediğini göstermektedir (Semerci & Taşpınar, 2003, s.141-144). Bütün bu açıklamalardan hareketle, Türk eğitim sisteminin özelikle temel eğitim kademesinde son birkaç on yılda çok sayıda reform ve iyileştirme çalışması yapılmasına rağmen istenen nitelik sağlanamamış ve arzu edilen başarıya ulaşılamamıştır. Son on yılda yapılan uluslararası PISA sınavından alınan başarısız sonuçlar bunun göstergesidir. Bu çalışma, işte bu başarısızlığın nedenlerini, söz konusu sınavda yüksek başarı gösteren Finlandiya'nın özellikle öğretmen eğitimi sisteminin kapsamlı bir incelemesini yaparak ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ana problemi şu şekilde dile getirilebilir:

- Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında, Türkiye'nin PISA sınavlarında yaşadığı başarısızlık nasıl açıklanabilir?

Ayrıca, söz konusu araştırmanın ana problemi çerçevesinde üç adet alt problem ortaya konularak araştırmanın ana çerçevesi belirlenmiştir. Sözü edilen alt amaçlar ise şunlardır:

- Bir süreç olarak öğretmen eğitimi Türkiye'de nasıl gerçekleşmektedir?
- Birer eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler Türk Eğitim Sistemi'nde ne ölçüde etkilidir?
- Birer eğitim ortamı olarak okulların kalitesi Türkiye'de eğitimin niteliğine nasıl etki etmektedir?

Bu araştırmada yukarıda ortaya konulan ana problem ve alt problemlerin yanıtları aranıp bulunmaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Temel eğitimin ülkeler için ne kadar önemli olduğu bugün geçmişten daha iyi anlaşılmaktadır. Ülkeler temel eğitimi bütün yurttaşlarına ayrımcılık yapmaksızın ulaştırma telaşındadır. Bu yüzden neredeyse bütün ülkeler temel eğitimi kadın-erkek, yoksul-zengin, köylü-kentli, yaşlı-

genç ve çoğunluk-azınlık mensubu ayrımı yapmaksızın bütün yurttaşlarına ulaştırma konusunda birbirleriyle yarışmaktadır (Gurria, 2007). Bu çerçevede hemen hemen gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkeler kendi temel eğitim sistemlerinin aksayan yönlerini düzeltmek, mevcut eğitimi daha da ileri götürmek için diğer ülkelerin temel eğitimde başarılı olan ve model alınabilecek yönlerini titizlikle incelemekte ve kendi eğitim sistemlerine uyarlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda hangi ülkenin temel eğitimde başarılı olduğunu anlamamıza yarayacak göstergelere ihtiyaç duyulmakta. Bu ihtiyacı karşılayabilecek en kesin ve doğrudan yöntem o ülke ya da ülkelerin temel eğitim gören öğrencilerinin akredite olmuş uluslararası sınav ya da yarışmalardan aldıkları derecelere bakmaktır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nin 1997 yılından itibaren öncelikli olarak kendi üyeleri arasında düzenlemeye başladığı PISA projesi sonuçları ülkelerin temel eğitimdeki başarılarını birbirleriyle karşılaştırabilmelerine olanak tanımaktadır. 2000 (okuduğunu anlama becerisi), 2003 (matematik okuryazarlığı), 2006 (fen bilgisi okuryazarlığı), 2009 (okuduğunu anlama becerisi) ve 2012 (matematik okuryazarlığı – sonuçlar 2013 yılında açıklanacak) yıllarında düzenlenen ve OECD'ye üye olamayan birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkenin de katıldığı PISA sınav sonuçları özellikle Finlandiya'yı ön plana çıkarmıştır.

Bu sınavlara 2003 yılından itibaren girmeye başlayan Türkiye'nin temel eğitimdeki durumu oldukça kötüdür. Türkiye okuduğunu anlama becerisi, matematik okuryazarlığı ve fen bilgisi okuryazarlığı'nın ölçüldüğü üç alanda da OECD ülkeleri arasında en sonda, OECD dışı ülkelerin çok az kısmının ise önündedir. Bu sonuçlar Türk toplumu için karamsarlıkla karşılanan bir durum olması gerekirken, o yıldan bu yana toplumumuzda bu karamsarlığı ciddi bir biçimde ortaya koyacak yeterince bilimsel çalışmanın yapılmamış olmaması, belki de sorunun öneminin toplumumuzun tüm kesimlerince yeterince anlaşılmadığı izlenimi uyandırmaktadır. PISA sınavlarının ilk sonuçlarının alınmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ve Hükümet temel eğitimde reform düzeyinde olmasa da bazı yenilikler ve iyileştirmeler yapmıştır. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının yeniden ve PISA sınavlarının öngördüğü şekilde dizayn edilmesi PISA sonuçlarına resmi kurumlarca gösterilen en önemli tepkidir. Eğitimin sadece bir kısmında ve parça parça yapılan yenilik ve iyileştirme çalışmaları tüm eğitim sistemini kapsamadığı ve belli bir entegrasyon içinde gerçekleştirilmediği için eğitim sistemimiz en azından şimdiye kadar geleceğe yönelik parlak bir ışık vermemektedir. Finlandiya örneği Türk eğitim sistemi için iyi incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Finlandiya'yı başarıya götüren her unsurun çok iyi incelenmesi ve Türk eğitim sisteminin karakterine uygun olduğu düşünülen faktörlerin sisteme

uyarlanmasında yarar görülmektedir. Bu tür karşılaştırmalı çalışmaların Türkiye'nin gelecekteki PISA ve benzeri sınavlarda başarı elde etmesine yardım edeceği umulmaktadır. Dahası bu tür çalışmaların özellikle temel eğitim sistemimizin niteliğini ulusötesi bir boyuta götüreceği iddia edilebilir. Bu araştırmayla ortaya çıkacak sonuç ya da sonuçların temel eğitim sistemimizi tekrar düzlüğe çıkarmak için iyi bir fırsat olacağı umulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmayla PISA gibi uluslararası ölçütlerin anlaşılması, benimsenmesi; başarılı bir ülke olarak Finlandiya eğitim sisteminin arkasındaki etmenlerin öğrenilmesi ve Türkiye'nin neden başarılı olamadığının somut verilerle saptanıp ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışma sonunda elde edilecek tezin, diğer ülke eğitim sistemlerine dikkatli ve eleştirel bakmanın kendi ülkemiz eğitim sistemindeki aksaklık ve yanlışları daha iyi görmemizi ve anlamamızı sağlayacağı; böylece kendi eğitim sistemimizi daha kolay ve etkin bir şekilde dönüştürmemizi kolaylaştıracağı inancını eğitimle ilgili herkese verebileceği umulmaktdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'nin 2003 yılında PISA sınavına girmesi ve akabinde PISA 2003 sonuçların açıklanması ile birlikte bu sınava katılan bütün ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de konuyla ilgili tartışmalar başlamıştı. Ancak bu tartışmaların çoğu günlük medyada yer alan ve magazin havasında olan tartışmalardı. Hâlbuki hemen hemen aynı dönemlerde bu sınavdan istedikleri sonuçları alan ülkeler de, başarısız olan ülkeler de bir şekilde PISA'yı daha yoğun ve etkili tartışıyorlardı (Baumert & Blum, 2002; Valijarvi ve diğerleri, 2000). Şu ana kadar sonuçları kamuoyuyla paylaşılan bu uluslararası sınava göre, Türkiye oldukça başarısız görünmektedir. Bu sonuç Türkiye açısından üzüntü verici olsa da önemsenmesi gereken bir sonuçtur. Zira öğrencilerin nerdeyse % 50'si 6'lı skalanın ilk 2 basamağını geçememiş durumdadır. Örneklemin büyüklüğüne bakıldığında (ortalama 5000 öğrenci), ortaya çıkan sonuç ortaöğretim kurumlarımız açısından ciddiye alınmak zorundadır. Yani bu sonuçlar özellikle ortaöğretim sistemimizde önemli bazı değişikliklerin yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Belki uzun vadede olmasa da, kısa vadede ortaöğretim kurumlarında bazı iyileştirmeler yapılabilir. Ancak kısa bir süre içinde etkin bazı çözümlerin bulunması da oldukça güç görünmektedir. Bu bakımdan, PISA v.b. uluslararası sınavlarda başarı göstermiş ülkelerin uygulamaları iyice incelenip bir kısım yanları örnek alınabilir. Böylece, Türkiye açsından en uygun örneklerden birinin söz konusu sınavın şu ana kadar yapılmış bütün

döngülerinde üst düzey başarı göstermiş olan Finlandiya olacağı kanaatiyle, bu ülke incelenmeye alınmıştır. Model ülke olarak Finlandiya incelenirken, bu ülkenin başarısında etkin olduğu çeşitli kaynaklarda ifade edilen faktörlerden özellikle Türkiye için önemli olduğu düşünülenler baz alınıp, Türkiye bağlamında araştırılacaktır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar ışığında Finlandiya modeliyle benzerlikler taşımasına rağmen Türkiye'nin neden başarısız olduğuna yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır. Bu, Türkiye açısından sorgulanması gereken bir durumdur. Kısaca, bu çalışmanın önemi de özellikle buradan gelmektedir. Yani, bu araştırmada, başka ülkelerle kuramsal anlamda benzer uygulamalar yapılmasına rağmen, uluslararası yarışmalarda onlardan neden hep geride kalındığı açıklanmaya çalışılacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardan oluşmaktadır:

1. Araştırma ulaşılabilen literatürle sınırlıdır.
2. Araştırma, bu çalışmanın gerçekleştirildiği araştırma grubuyla ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonunda elde edilecek olan veriler hazırlanmış olan görüşme soruları ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmanın sonuçları yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yanıt veren katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır.
5. Bu araştırma kapsadığı dönemde (2009 - 2013) ulaşılabilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtlıları

Bu araştırma aşağıdaki sayıltılar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşme soruları araştırma problemini ve alt problemlerini aydınlatacak niteliktedir.
2. Öğretmen ve idarecilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar onların samimi görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Araştırmacının tarafsızlık ve doğruluk ilkelerine bağlılıkla hareket ettiği öngörülmektedir.
4. Araştırmacı, görüşme becerileri konusunda yeterli ön hazırlığa sahiptir.

1.6. Tanımlar

Eğitim: 1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranımlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi. 3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme. 4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi. 5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim' ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad.

Öğretim: Belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi. 2. Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme. 3. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi.

Öğrenme: Kavramsal düzenlemeler yapma süreci. 2-Alıştırma ve uygulamaların oldukça sürekli olan etkilerine verilen ad. 3. Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme. 4. Tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme.

İşbirliğine dayalı öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme sınıfta bulunan bütün öğrencilerin belli küçük gruplara ayırarak birlikte çalışmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen öğrenme biçimidir. Bu oluşumda her grup üyesinin başarısının grubun başarısına bağlı olduğu unutulmamalıdır. Farklı durumlar için farklı grup oluşumları mümkündür. Ancak, bütün gruplar bireysel veya rekabete dayalı öğrenme yerine işbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlayacak anahtar faktörler arasında dengeyi sağlamak durumundalar.

Araştırma temelli eğitim: Araştırma temelli öğrenme eğitime merak odaklı yaklaşımı teşvik eder. Örneğin üniversitede öğrenciler doğanın özü, insan zihni ve bu tür elementler arasındaki karmaşık etkileşimleri sürekli olarak sorgulamaya yönlendirilirler. Böylelikle eski sorunlara çözüm amaçlı yeni gelişmeler sağlanır.

Destekleyici eğitim: Destekleyici eğitimin amacı hangi gerekçeyle olursa olsun belli konularda sınıftaki arkadaşlarından geride kalmış olan öğrencilere ilave yardımı ya da desteği vermektir. Diğer bir ifadeyle, destekleyici bir eğitimde önce bir sebeple desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin hangi konu ya da konulardan sıkıntı çektiklerini saptamak, sonra da bu öğrencilerin söz konusu sorunların üstesinden nasıl gelecekleri konusunda kendilerine gerekli rehberlik hizmeti verilmektedir.

Müfredat dışı etkinlikler: Müfredat dışı etkinlikler normal okul müfredatının dışında kalan ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Bu etkinlikler anaokulundan üniversiteye, eğitimin her kademesinde gerçekleşebilmektedir. Söz konusu etkinlikler gönüllü olup spordan sosyal konulara geniş bir alanı kapsamaktadır. Genellikle bu tür ekinlikler öğrenciler tarafından ve üniversite sponsorluğunda organize edilmektedir.

Gizil müfredat /Örtük müfredat: Çok geniş bir içeriği olan bu kavram ders dışı etkinlikleri de içine almaktadır. Bu kavramın en belirgin özelliği, yazılı olmamasıdır. Bu nedenle kavramın sosyolojik niteliği daha fazladır. Bu geniş içeriğe şu yönler girmektedir: Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kuralları, rutinleri, disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken. Bu kavram, öğretim yapısı ve okul örgütlenmesi aracılığıyla aktarılma biçimi için kullanılır. Gizil müfredat, öğretmen tarafından ya da genelde okul tarafından ya amaçlanmamış ya da amaçlanmış bir öğrenim sonucunu ifade eder. Fakat öğrenenler bu konuda açıkça bilgilendirilmemiştir (Tezcan, 2003, s. 2).

Yerinden yönetim (otonomi): Yerinden yönetim karar verme gücünün merkezi hükümetten alt düzeylere doğru iki farklı şekilde aktarılmasıdır. Birincisinde karar verme erkinin (power) yasa ile alt ulusal/bölgesel ya da yerel yönetimler düzeyine aktarılmasıdır. Buna siyasal yerinde yönetim de denilebilir. İkincisinde ise karar verme yetkisinin (authority) daha alt düzeydeki kamusal örgütlere özeksel yönetim adına kullanılmak üzere verilmesidir. Buna da yetki genişliği denilebilir (Duman, 1998, s. 591-592).

Öğretmen özerkliği: Öğretmen özerkliği, temelde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahibi olmaları anlamına gelmektedir. Bu yetki ve özgürlük alanı öğretmenlerin ‘profesyoneller’ olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri, çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları, eğitimin

planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları gibi hususları içermektedir. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde belirli bir özerkliğe sahip olmaları, sadece kuralların ve yöneticilerin onlara yetki sağlamasıyla değil, öğretmenlerin bu yetkileri kullanabilmek için gerekli mesleki kapasite ve becerileri geliştirilmeleriyle mümkün olabilir(Öztürk, 2011, s. 83).

Öğretmen profesyonelliği ya da yeni profesyonellik: Yeni profesyonellik şu etkinlikler bağlamında tanımlanmaktadır: 1) Bireyler etkin kişisel öğrenmeyi profesyonel bir araç olarak görürler; 2) Bireyler işbirliğine önem verirler; 3) Bireyler kendilerini topluma karşı hem sorumlu hem de özerk görürler ve 4) Bireyler kendilerini işlerine adarlar (Bergem ve diğerleri, 1997, s. 437).

Birleşmiş Milletler: Birleşmiş Milletler (BM), büyük bir tahribat yaratmış korkunç bir savaş sonrasında, uluslararası ilişkileri istikrara kavuşturmak ve barışı daha sağlam temeller üzerine oturtmak için 1945 yılında kuruldu. Günümüzde, söz konusu faaliyetlerine ilave olarak çocuk gelişimi ve sağlığı, çevre koruma, insan hakları, yoksullukla mücadele ve ekonomik kalkınma, tarımsal kalkınma, eğitim, kadın hakları, doğal afet yardımı, atom enerjisinin barışçıl amaçlar için kullanılması ve iş ve işçi hakları gibi pek çok alanda çalışmalarını sürdürüyor.

Avrupa Birliği: Avrupa Birliği ya da kısaca AB, yirmi yedi üye ülkeden oluşan ve toprakları büyük ölçüde Avrupa kıtasında bulunan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir. 1992 yılında, Avrupa Birliği Antlaşması olarak da bilinen Maastricht Antlaşması'nın yürürlüğe girmesi sonucu, var olan Avrupa Ekonomik Topluluğu'na yeni görev ve sorumluluk alanları yüklenmesiyle kurulmuştur. Yaklaşık 500 milyonluk nüfusuyla Avrupa Birliği, dünya ülkelerinin GSYİH'ya (nominal) göre sıralanışında nominal gayrisafi yurtiçi hasılasının %30'luk bölümünü oluşturur.

Avrupa Birliği, tüm üye ülkeleri bağlayan standart yasalar aracılığıyla, insan, eşya, hizmet ve sermaye dolaşımı özgürlüklerini kapsayan bir ortak pazar geliştirmiştir. Birlik içinde tarım, balıkçılık ve bölgesel kalkınma politikalarından oluşan ortak bir ticaret politikası izlenir. Birliğe üye ülkelerin on beşi, avro adıyla anılan ortak para birimini kullanmaya başlamıştır. Avrupa Birliği, üye ülkelerini Dünya Ticaret Örgütü'nde, G8 zirvelerinde ve Milletlerde temsil ederek dış politikalarında da rol oynamaktadır. Birliğin yirmi yedi üyesinden yirmi biri NATO'nun da üyesidir. Schengen Antlaşması uyarınca birlik üyesi ülkeler arasında pasaport

kontrolünün kaldırılmasının da arasında bulunduğu pek çok adlî konu ve içişleri düzenlemelerinde Avrupa Birliği'nin payı bulunur.

Bolonya Süreci: Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir. Sürece üyelik hükümetler ya da devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirilerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler. Bologna Sürecinin oluşturmayı hedeflediği Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşları, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa'da kolayca dolaşabileceklerdir. Avrupa, gerek yükseköğretim ve gerekse iş imkânları açısından dünyanın diğer bölgelerinden kişiler tarafından tercih edilir hale getirilecektir. Avrupa Yükseköğretim Alanında en gerçekleşmesi arzulanmayan şey, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesidir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır.

1.7. Kısaltmalar

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

INES: Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

IEA: Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği

TIMSS: Uluslar arası Matematik ve Fen Çalışması

PIRLS: Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

EURYDICE: Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı

EI: Eğitim Enternasyonal

ECTS: Avrupa Kredi Transfer ve Notlandırma Sistemi

ECTS-DS: Avrupa Kredi Transfer ve Notlandırma Sistemi – Diploma Eki

NCES: Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi

OPH: Ulusal Eğitim Kurulu (Finlandiya)

OPM: Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Finlandiya)

OAJ: Eğitim Sendikası (Finlandiya)

TUAC: Danışma Komitesi Sendikası (OECD)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

CICERO Learning: Öğrenmeyle ilgili ortak araştırma çabalarına yönelik çok disiplinli girişim

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ULUSLARARASI EĞİTİM SINAVLARI

Uluslararası değerlendirmeler ulusal olanlara göre daha çok açıklayıcıdır. Çünkü uluslararası değerlendirmeler, bağlamı, süreçleri, öğrenme çevresi ve gelişimsel değişikliklerine göre belirli bir eğitim kültürünün ayrıcalıklı özelliğini ortaya çıkarabilir. Dünya ölçeğinde bir şeyin yakından görülüp fark edilmesi uzaktan görülüp fark edilmesine göre daha güç olabilmektedir. Bir ülkenin eğitim kültürünün en orijinal özelliğinin ne olduğu ancak uzaktan bakıldığında daha iyi anlaşılabilmektedir. Şöyle ki, bir ülkenin eğitim kültürünün en güçlü ve zayıf noktalarının neredesinde olduğu, yine bu ülkenin potansiyelinin ne olduğu, çözüm vaat eden ve sorunlu yönlerinin nerede olduğu da ancak dünya ölçeğinde yapılacak karşılaştırmalar ışığında anlaşılabilecektir. Bu anlamda, uluslararası değerlendirme çalışmalarının sonuçları dikkate değerdir. Örneğin Finlandiya'da insanlar uluslararası tartışmalar bağlamında elde edilen bulgulara genellikle daha çok güvenmektedir. Okul ve eğitime dair değerlendirmeler de bu bağlamda değerlendirilebilir (Valijarvi, 2004, s. 1). Böyle bir olgunun farkına varan birçok gelişmiş ülke uluslararası bir değerlendirme sistemin 1960'larda oluşturulması için önderlik ettiler. Örneğin, ta 1960'ların başında, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve bazı Avrupa ülkeleri her katılımcı ülkeden bir grup öğrenciye uygulanan ortak bir değerlendirme ile öğrencilerin performansını karşılaştırmayı düşünmeye başlamışlardı.

Uluslararası öğrenci değerlendirmeleri ile uğraşan başlıca iki kurum bulunmaktadır. Bunlardan ilki merkezi Amerika Birleşik Devletleri olan Uluslararası Eğitim Değerlendirmeleri (IEA) ve diğeri ise merkezi Paris-Fransa olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüdür (OECD). IEA belli aralıklara ilk, orta ve lise sonlara yönelik sınavlar hazırlamakta ve gerçekleştirmektedir. Bu çalışmalardan en önemlileri TIMSS olarak bilinen Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmasında Eğilimler, diğeri PIRLS olarak ifade edilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi ve son olarak Uluslararası Kent ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışmasıdır (The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Bu arada OECD'nin bilinen tek

ve en önemli uluslararası öğrenci performansını ölçme çalışması ise PISA'dır (Sahlberg, 2011, s. 120). Diğer yandan bu sınavlar hemen hemen aynı kesime, yani ilk ve ortaöğretime yönelik olsalar da birbirlerinden oldukça farklı yapılar içermektedir. Genellikle IEA'nın sınavları müfredat bilgisini, PISA ise bilginin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağını ölçmeye çalışmaktadır. Ancak bu sınavların ortak yanları da bulunmaktadır. Bütün bu uluslararası sınavlar kamuoyunda eğitime yönelik yoğun tartışmalar başlatmıştır. Politikacılar da bu tartışma ve söz konusu sınav sonuçlarından yararlanmaya başlamıştır (Haahr, Nielsen, Hansen & Jakobsen, 2005: 19-20). Kanımca bu sınavların en önemli ortak yanı budur. Bunun yanı sıra, PISA sınavında yapılandırılmış açık uçlu sorular ağırlıklı iken (2/3), TIMSS'de çoktan seçmeli sorular daha ağırlıklıdır (2/3). Hâlbuki belki de en iyisi bu oranın yarı yarıya olmasıdır. Yani sınavlar % 50 yapılandırılmış ve % 50 de çoktan seçmeli olabilir (Hutchison & Schagen, 2006, s. 13).

2.1.1. TIMMS

Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarında Eğilimler (Trends in International Mathematics and Science Study) öğrencilerin matematik ve fen başarılarındaki eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. 1995, 1999 ve 2003 yıllarında planlandığı gibi TIMMS matematik ve fen başarısında öğrencilerin gelişimini ölçtü. 1995'te 4. ve 8. sınıflar ve ortaokulun son sınıfında yer alan 42 farklı ülkeden öğrenciler sınava tabi tutuldular. 1999'da 38 ülkeden sadece 8. sınıflar bu sınavı aldılar. 2003 yılında ise 46 ülkeden 4. ve 8 sınıflar bu sınavda yer aldılar. Her katılımcı ülke okullarını rastgele örneklem yöntemiyle seçmektedir (Askew, Hodgen, Hossain & Bretscher, 2010:7). Müfredata bağlı bir içerik oluşturan TIMSS 4 yılda bir yapılmakta ve sınıfı temel almaktadır hâlbuki üç yıllık periyotlarla düzenlenen PISA gündelik bilgiyi ölçmekte ve yaşı temel almaktadır (Askew, Hodgen, Hossain & Bretscher, 2010, s. 7; Wu, 2010, s. 97-98).

2.1.2. PIRLS

Uluslararası Okuma Becerileri Çalışmalarında Gelişmeler (Progress in International Reading Literacy Study) sınavı 4. sınıftaki öğrencilerin okuma başarılarını ölçmek için Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği (IEA) tarafından ilk olarak 1959 yılında geliştirildi. PIRLS 2001'e 35 ülke katıldı. "Yazınsal" ve "bilgilendirici" gibi iki ana okuma amacı için PIRLS bir dizi okuduğunu anlama stratejisini değerlendirdi. Soruların yarıdan fazlası öğrencinin yanıt üretmesi ve yazmasını gerektiren yanıt yapılı format (constructed-response

format) biçimindeydi (Ruzzi, 2006, s. 1). TIMSS ile kıyaslandığında PIRLS uygulamanın yaygınlığı bakımından zayıf kalmıştır denilebilir.

2.1.3. PISA

Fen ve matematikteki çalışmasının yanı sıra, PISA "okuryazarlık" konusuna da büyük bir vurgu yapmaktadır. Testin yaklaşık 2/3'lük kısmı okuryazarlığın ölçülmesine ayrılmaktadır. Örneklem 15 yaş gurubu içinde olan 7-9. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bu sınavda odak diğer sınavlardan farklı olarak sınıf yerine yaş üzerine yapılmaktadır. Yani bu sınav içeriğini, ulusal müfredatlardan bağımsız olarak oluşturmaktadır. Yukarda da söylendiği gibi bu sınavda okuryazarlığın ölçülmesi kuru bilginin ölçülmesinden de önce gelmektedir. PISA'nın amacı, alanları sadece okul müfredatının mükemmel olup olmadığına göre değil, ayrıca her alana ait yetişkin yaşamda ihtiyaç duyulacak önemli bilgi ve becerileri de tanımlamaya çalışmaktır. Yani, diğer sınavlardan farklı olarak, PISA müfredat odaklı değildir (Downes, 2005, s. 1-2).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 15 yaş grubu içinde yer alan öğrencilere uygulanan ve katılımcı ülkeler tarafından birlikte geliştirilen uluslararası standartlara sahip bir değerlendirmedir. Araştırma, ilk döngü olan 2000 yılında 43 ülkede, ikinci değerlendirmenin yapıldığı 2003 yılında 41 ülkede, üçüncü değerlendirme olan 2006'da 58 ülkede uygulandı ve dördüncü uygulama 67 ülkeyle 2009 gerçekleşti. Beşinci PISA döngüsü ise öncekilere göre daha yoğun bir katılımla 2012'de yapıldı. Ancak, bu PISA döngüsü ile ilgili herhangi bir sonuç henüz açıklanmadı. Testler her zamanki gibi her ülkeden 4500 ile 10000 öğrenciye uygulandı (Hatzinikita, 2008, s. 666; Ruzzi, 2006, s. 1).

Bu sınavda okuduğunu anlama becerisi, matematik ve fen bilgisi okuryazarlığı alanları değerlendirilmektedir. 2000 yılında ana odak okuduğunu anlama becerisi üzerineydi. Bu beceri birisinin, amaçlarını gerçekleştirmek, bilgi ve potansiyelini ilerletmek, topluma katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve yansıtmasını ölçmeyi amaçlamaktadır. 2003'te vurgu matematik okuryazarlığı üzerineydi ve o döngüye problem çözümüne yönelik ilave bir alan daha eklendi. Matematik okuryazarlığı bireyin, matematiğin dünyada oynadığı rolü anlama ve betimleme kapasitesidir. Bu kapasite içinde bireyin iyi kurulmuş yargılarda bulunması, yapıcı, ilgili ve düşünceli bir yurttaş olarak kendi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde matematiği kullanması da bulunmaktadır. 2006 yılındaki döngüde odakta fen bilgisi okuryazarlığı olurken, odak 2009'da yine başa döndü ve ölçülen ağırlıklı konu okuma becerisi oldu (OECD & EARGED, 2010).

2.1.4. Uluslararası Testler Arasındaki Farklar

PISA 2000 ve TIMMS 1995, 1999 ve 2003 sonuçları birbirinden farklılaşmaktadır. Bunun nedenlerinden ilki, iki çalışmanın yaklaşım ve yöntem bakımından birbirinden farklı olmasıyla açıklanabilir. TIMMS değerlendirme materyali ülkelerin çoğunda uygulanan ortak çekirdek müfredatı kapsamak için her katılımcı ülkenin hedeflenen müfredat analizi temel alınarak oluşturuldu. PISA değerlendirme materyali başarılı ve modern bir topluma bütünüyle katılmak ve anlamlı katkılarda bulunmak için bireyin kapasitesine yararlı olduğu düşünülen bir dizi beceri ve yeterliliği kapsamaktadır. Ayrıca, yaş tabanlı PISA 15 yaşındaki öğrencileri hedef kitle olarak almaktadır. TIMMS ise sınıf temelli evreni (grade-based population) hedef kitle olarak dikkate almaktadır (Ruzzi, 2006, s. 2). TIMSS ve PISA arasında ya da IEA ve OECD'nin eğitime bakışları arasındaki farkları daha iyi anlamak ve hem Finlandiya hem de Türkiye'nin bu iki sınav türünden elde ettikleri sonuçları değerlendirmek için şu tablolara bakmakta yarar vardır. Aşağıdaki tablolardan ilki 1960'dan bu yana Finlandiyalı öğrencilerin çeşitli uluslararası sınavlardan elde ettikleri sonuçlarla ilgilidir.

Tablo 3. 1960 Yılların Başından Buyana Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Çalışmalarında Finlandiyalı Öğrencilerin Gösterdiği Performans

Uluslararası Kurum ve Çalışmanın Adı	Evren	Ülkeler	Finlandiya'nın Derecesi
IEA: İlk Uluslararası Matematik Çalışması (FIMS) 1962-67	13 yaşındakilerle liseyi bitiren öğrenciler	12	Orta düzey performans
IEA: İlk Uluslararası Fen Çalışması (FISS) 1967-73	10 ve 14 yaşındakilerle liseyi bitiren öğrenciler	18	Orta düzey performans
IEA: Okuduğunu Anlama Çalışması 1967-73	10 ve 14 yaşındakilerle liseyi bitiren öğrenciler	14	Orta düzey performans (Bir alanda üçüncü)
IEA: İkinci Uluslararası Matematik Çalışması (SIMS) 1977-81	13 yaşındakilerle liseyi bitiren öğrenciler	19 (13 yaşındakiler) 15 (liseyi bitirenler)	Orta düzey performans
IEA: İkinci Uluslararası Fen Çalışması (SISS) 1980-87	İlk ve ortaokulla liseyi bitiren öğrenciler	23	On yaşındakiler ileri düzey ve 14 yaşındakiler orta düzey performans
IEA: Yazılı Kompozisyon çalışması 1980-88	İlk ve ortaokulla liseyi bitiren öğrenciler	14	Orta düzey performans
IEA: Okuduğunu Anlama Çalışması 1988-94	9 ve 14 yaşındaki öğrenciler	32	İleri düzey performans
IEA: Üçüncü (sonradan Eğilimler) Uluslararası Matematik ve Fen çalışması (TIMSS)	4. ve 8. sınıftaki öğrenciler	1995: 45 1999: 38 2003: 50 2007: 59	1999'da orta düzeyin üstünde performans (diğerlerine katılmadı)
IEA: Uluslararası Okuduğunu Anlama Çalışmasında Gelişmeler (PIRLS)	4. sınıftaki öğrenciler	2001: 35 2006: 45	Katılmadı
IEA: Uluslararası Kent ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması	8. sınıftaki öğrenciler	1999: 31 2009: 38	İleri düzey performans

(CIVED ve ICCS)			
OECD: Uluslararası Öğrenci değerlendirme Programı (PISA)	15 yaşındaki öğrenciler	2000: 43 2003: 41 2006: 57 2009: 65	İleri düzey performans

(**Kaynak:** Sahlberg, 2011, s. 124)

Eğitimde reform niteliğindeki temel değişiklikleri 1970'li yıllarda yapmaya başlayan Finlandiya, yukarıdaki tablodan anlaşıldığı kadarıyla, bu reformların meyvelerini 1980'li yılların sonlarında toplamaya başlamıştır. Zira IEA'nın 9 ve 14 yaşındaki öğrenciler için 1988 ve 1994 yıllarında gerçekleştirdiği Okuduğunu Anlama Çalışmasında Finli öğrenciler ilk ileri düzey performanslarını sergilemiştir. O tarihten sonra girdikleri hemen hemen her sınavda Finli öğrenciler ileri düzeyde performans göstermiştir (TIMSS 1999 Technical Report, 2000, s.14, 283-286; Freeman, Machin & Viarengo, 2010, s. 14; Sahlberg, 2011, s.124). Diğer yandan aynı sınav türünde Türkiye'nin yerini ise şu iki tablo göstermektedir. Tablolardan ilki TIMSS 1999 ve 2007 Fen, diğeri ise matematik sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. Ülkelerin 8. Sınıf Düzeyinde TIMSS Sınavlarında Fen Bilgisi Alanında Ortaya Koydukları Genel Başarı Durumu

Konu Alanı	**Ülkeler**	**Puan**		**Sıralama**	
		1999	**2007**	**1999**	**2007**
Fen Bilgisi	Tayvan	569	561	1	2
	Singapur	568	567	2	1
	Macaristan	552	539	3	6
	Japonya	550	554	4	3
	Güney Kore	549	553	5	4
	İngiltere	538	542	9	5
	Çek Cumhuriyeti	539	539	8	7
	Hong Kong	530	530	15	9
	Türkiye	433	454	33	31
	Genel Ortalama	488	500	-	-

(Kaynak: Uzun, Bütüner & Yiğit, 2010, s. 1178).

Tablo 1'de görüldüğü gibi TIMSS 1999 ve 2007 fen bilgisi alanında ilk sıraları alan ülkelerin neredeyse tamamı uzak doğuda yer almaktadır. Bu tabloda Macaristan, İngiltere ve Çek Cumhuriyeti gibi Avrupa ülkeleri yer alsa da matematik puanları göz önüne alındığında bu ülkelerin uzak doğu ülkeleri kadar tutarlık ve istikrar göstermedikleri görülmektedir. Örneğin İngiltere TIMSS 1999 ve 2007 fen bilgisinde genel sıralama içinde ilk 10'da yer alırken, matematikte ilk onun bir hayli uzağında kalmıştır (Bkz. Tablo 5). Öte yandan aynı sınavda Türkiye başarısızlık anlamında istikrar sergilemiştir. Türkiye hem Fen bilgisi hem de matematikte 30 ve üstündeki bir sırada yer almıştır.

Tablo 5. Ülkelerin 8. Sınıf Düzeyinde TIMSS Sınavlarında Matematik Alanında Ortaya Koydukları Genel Başarı Durumu

Konu Alanı	Ülkeler	Puan		Sıralama	
		1999	2007	1999	2007
	Tayvan	585	598	3	1
	Güney Kore	587	597	2	2
	Singapur	604	593	1	3
	Hong Kong	582	572	4	4
Matematik	Japonya	579	570	5	5
	Çek Cumhuriyeti	520	504	15	11
	İngiltere	496	513	20	17
	Tunus	448	420	29	32
	Türkiye	429	432	31	30
	Genel Ortalama	487	500	-	-

(Kaynak: Uzun, Bütüner & Yiğit, 2010: 1178)

Tablo 4 ve Tablo 5 göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin ortalama puanının genel ortalamanın bile bir hayli altında kaldığı görülmektedir. Bu sonuç Türkiye açısından büyük bir başarısızlık göstergesi olarak görülebilir. Bununla birlikte, 2000 yılından itibaren gerçekleştirilen PISA sınavlarında Türkiye'nin ortaya koyduğu performans yukarıdaki tablolardakilerle büyük benzerlikler göstermektedir. Hâlbuki TIMSS ve PISA hem teknik hem de içerikleri yönünden birbirinden bir hayli farklı sınavlardır (Uzun, Bütüner & Yiğit, 2010, s. 1177-1178).

2.1.5. Uluslararası Değerlendirme Sonuçlarının Analizi

2005 yılında, NCEE (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi) personeli 1995-2003 yıllarını kapsayan okuma, matematik ve fen alanlarında PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası öğrenci değerlendirmelerine ait sonuçları çözümledi. Bu analiz için sadece sekizinci sınıf ve ötesine verilen testler kullanıldı. Pek çok ülkede sınavlar dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanırken, NCEE personeli bu denemede zorunlu eğitimin sonlarına yakın olan öğrencilerin performansının son derece uygulanabilir olduğuna karar verdi. Personel, okuma için PISA 2000 ve 2003'e ait sonuçları kullandı. Matematik ve fen için PISA 2000, 2003 ile TIMMS 1995, 1999 ve 2003 sonuçları kullanıldı. Her analiz için ilk 10 ülke sıralandı. Bu analizden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir: 1) Kore, 2) Hong Kong, 3) Finlandiya, 4) Japonya, 5) Hollanda, 6) Kanada, 7) Avustralya, 8) Singapur, 9) Tayvan ve 10) Belçika. Bu ülkeler okuma, matematik ve fen alanında ilk on içinde yer aldılar. Sadece iki okuma testini alan Hollanda iki testten birini analiz etmek için bile yeterince büyük bir örneklem üretmesine rağmen, aldığı puan hala yüksekti.

Bu ülkelerden 8, 9 ve 10. sırada yer alanlar iki alanda da ilk on içinde yer aldılar. Singapur ve Tayvan okuma sınavlarında yer almadılar; bu yüzden, bu ülkeler sıralamada yer almamaktadır. Tayvan fende birinci ve matematikte dördüncü sırada yer alırken, bu çalışma için analiz edilen ülkeler arasında Singapur'un matematikte birinci ve fende ikinci sırada yer alması hiçbir anlam ifade etmemektedir.

2.1.5.1. PISA 2003 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'nın Genel Durumu

Haziran 2004 yılında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) PISA 2003 çalışmalarından elde edilen bulguları yayımladı. On beş yaş grubu arasında öğrenme becerileriyle ilgili OECD'nin en son PISA çalışmasında Finlandiya'nın bir kez daha en iyiler arasında yer aldığını OECD raporunda ilan etti. Diğer başarılı ülkeler ise özellikle matematik ve fende Hong Kong (Çin), Japonya ve Kore gibi Asya okul sistemine mensup ülkeler oldu. Bu gelenekten gelen başarılı ülkelerle karşılaştırıldığında hemen hemen bütün alanlarda Finlandiya'nın yüksek bir başarı elde ettiği görülmektedir. Fakat düşük performanslı ülkeler çok küçük gelişmeler gösterdiler. Bu ülkelerin çoğunda en iyi ve en kötü performans gösterenler arasındaki fark da arttı.

PISA 2003'te, 41 ülkede 250.000'den fazla öğrenci yer aldı. PISA 2003'te ana odak matematik alanı üzerindeydi; ama bu araştırma, problem çözme, fen, okuma, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımı ile okula karşı tutumlarındaki öğrenci performanslarına da baktı. Finlandiya PISA 2000'deki okuma değerlendirmesinde zaten en baştaydı. PISA 2003'te Finlandiya fen ve matematikte performansını arttırırken, okumada 2001'deki yüksek yerini korudu. Öte yandan ilk kez PISA 2003'e giren Türkiye üç alanda da OECD ülkelerinin oldukça gerisinde kalarak başarısız bir sonuç elde etti (OECD, 2004).

Ülkelerin çoğu 2003'te 2001'deki yerlerini korudular. Fakat bazı ülkeler dikkate değer değişimler gösterdiler. Polonya'nın genel performansında 1999'da yaptıkları eğitim reformundan olsa gerek özellikle zayıf öğrencilerin performansında önemli bir yükselme kaydedildi. Küçük fakat dikkate değer bazı gelişmeler de Belçika, Çek Cumhuriyeti ve Almanya'da oldu.

Genelde, nispeten daha zengin ülkeler daha fakir olan uluslara göre eğitim koşullarında daha önemli gelişmeler sağladılar. Kore bir istisna olarak OECD ülkeleri arasında en iyi performansa sahip ülkelerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Hâlbuki Kore'nin ulusal geliri OECD ortalamasından % 30 daha düşüktür. Yüksek harcamaların da başarıda bir anahtar olmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, Finlandiya, Avustralya, Kanada, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Japonya, Kore ve Hollanda gibi çok sayıda ülke eğitime harcadıkları paranın karşılığını almışken, çok para harcayan diğer bazı ülkeler OECD ortalamasın bile altında kalmıştır.

PISA 2003 sonuçlarına göre, hem öğrenciler hem de okullar yüksek beklentilerle karakterize edilen bir iklimde en iyi performansı göstermektedir. Bu yüksek beklentiler ise güçlü öğretmen-öğrenci ilişkileri, çaba göstermeye hazır öğrenciler, derslere ilgi gösteren öğrenciler, matematik gibi derslerle ilgili az endişe taşıyan öğrenciler ile pozitif disiplinle yönetilen bir okul iklimi tarafından desteklenmektedir. İyi performans gösteren pek çok ülkede, yerel otoriteler ve okullar da eğitim içeriği hatta kaynak kullanımına dair büyük sorumluluk üstlenmektedir (Ruzzi, 2006, s. 3-4).

2.1.5.2. PISA 2006 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'nın Genel Durumu

PISA 2006 Projesi kapsamında geliştirilen başarı testleri ve anketleri ülkemizde 2006 yılının Mayıs ayında uygulanmıştır. Bu uygulamaya 7 coğrafi bölgemizden bölgelere ve okul türlerine göre tabakalandırılarak rastgele seçilen 160 okuldan toplam 4942 öğrenci katılmıştır. PISA 2006'ya katılan ülkeler arasında fen bilimleri alanında en yüksek ortalama başarı puanına sahip ülke 563 puanla Finlandiya'dır. Bu ülkeyi sırasıyla Hong Kong-Çin, Kanada, Tayvan-Çin, Estonya ve Japonya takip etmektedir. En alt sırada 322 puanla Kırgızistan yer almaktadır.

PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin fen bilimleri başarı ortalaması 424 puandır. Uygulamaya katılan ülkelerden Bulgaristan, Uruguay, Ürdün, Tayland, Romanya ve Türkiye'nin fen bilimleri okuryazarlığı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz, Karadağ, Meksika, Endonezya, Arjantin, Brezilya gibi ülkelerden daha iyi bir performans göstermiştir. PISA 2006'ya katılan ülkeler arasında matematik alanında en yüksek ortalama başarı puanına sahip ülke 549 puanla

Tayvan-Çin'dir. Bu ülkeyi sırasıyla Finlandiya, Hong Kong-Çin, Kore, Hollanda ve İsviçre takip etmektedir. En alt sırada 311 puanla Kırgızistan yer almaktadır.

PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin matematik başarı ortalaması 424 puandır. Projeye katılan ülkeler arasında Sırbistan, Uruguay, Tayland, Romanya, Bulgaristan, Şili ve Türkiye'nin matematik okuryazarlığı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz, Meksika, Karadağ, Endonezya, Ürdün, Arjantin gibi ülkelerden daha iyi bir performans göstermiştir. PISA 2006'ya katılan ülkeler arasında okuma becerileri alanında en yüksek ortalama başarı puanına sahip ülke 556 puanla Kore'dir. Bu ülkeyi sırasıyla Finlandiya, Hong Kong-Çin, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda takip etmektedir. En alt sırada 285 puanla Kırgızistan yer almaktadır.

PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri başarı ortalaması 447 puandır. Projeye katılan ülkeler arasında Şili, Rusya Federasyonu, İsrail ve Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz, Tayland, Uruguay, Meksika, Bulgaristan, Sırbistan, Ürdün gibi ülkelerden daha iyi bir performans göstermiştir (OECD & EARGED, 2007, s. 13-14).

2.1.5.3. PISA 2009 Sonuçlarına Göre Türkiye ve Finlandiya'nın Genel Durumu

PISA 2009 okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin'dir. Bu ülkeyi Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri içerisinde 539 ortalama puanla en başarılı ülke Kore'dir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. Türkiye, bu puanla, OECD ülkeleri içerisinde Meksika ve Şili'nin, tüm ülkeler içerisinde ise, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelerin üstünde yer almıştır.

Fen okuryazarlığı alanında katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 554 puanla Finlandiya'dır. Hong Kong-Çin, Japonya, Kore, Yeni Zelanda ve Kanada sıralamada bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 330 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri içersinde ise yine Finlandiya en başarılı ülke olarak yer alırken, Türkiye'nin

ortalaması 454 puandır. Bu puanla, Türkiye, projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. Sırada, OECD ülkeleri içersinde ise 31. sıradır. Türkiye, bu puanla, Meksika, Sırbistan, Brezilya ve Şili gibi ülkelerin üstünde yer almaktadır.

Matematik alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde, Şanghay-Çin 600 puanla en üst sırada yer almakta, bu ülkeyi sırasıyla Singapur, Hong Kong-Çin, Kore ve Finlandiya takip etmektedir. En alt sırada ise 331 puanla Kırgızistan yer almaktadır. OECD ülkeleri içerisinde, Kore, 546 puanla en başarılı ülke olarak ilk sırada yer alırken, Türkiye, 445 puanla OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada, tüm ülkeler içerisinde ise 41. sırada yer almaktadır. Bu puanla, Türkiye, Meksika, Brezilya, Sırbistan ve Bulgaristan gibi ülkelerden daha iyi bir performans sergilemiştir (OECD & EARGED, 2010, s. 15-16).

2.1.6. PISA Projesine Kapsamlı Bir Bakış

OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), okullarda eğitim gören tesadüfî örneklemle seçilmiş 15 yaşındaki öğrencilere uygulanan uluslararası standartlı bir testtir. Bu test OECD ve 30 kadar katılımcı ülke tarafından geliştirilmektedir. Örneğin 2006 yılında bu testi 27'si OECD ülkesi ve 30'u da OECD'ye üye olmayan ülkeler uygulamıştır. PISA günümüzde eğitimde düzenli uygulanan en iyi uluslararası karşılaştırmalı çalışma olarak bilinmektedir. PISA sonuçları katılımcı ülkelerde, hatta diğer ülkelerde bile gerçekleştirilen eğitim politikası üzerinde çok önemeli bir etkiye sahiptir. Onun popülerliği hem hükümetler hem de basın-yayın aracılığıyla hızla artmaktadır. Halk eğitimde ne olup bittiğini öğrenmek, hükümetler ise eğitimdeki gelişmeleri seçmenlerine göstermek istiyor. PISA her iki grup için de çekici bir araç sunmaktadır. PISA sonuçları, hükümet ile halk arasında çalışma sonuçları üzerine ortaya çıkan tartışmalara arabuluculuk etmek gibi kritik bir rol üstlenen medya için haber değeri taşımaktadır.

OECD'nin bakış açısından bakıldığında PISA'nın şu iki yönünün önemi fark edilmektedir: İlk olarak PISA eğitim sonuçları, uluslararası bağlamda karşılaştırılabilir ölçümlere odaklanmaktadır. Buradan elde edilen sonuçlar eğitim sisteminin sadece yararı için kullanılmamakta, eğitim sisteminin etkililiği için de bu sonuçlar eleştirel yapı taşı görevi görmektedir. İkinci olarak, PISA belli aralıklarla tekrar ettiğinden, ülkelerin gelişim çizgisi görülebilmekte ve bu deneyimler başka ülkelerin de kendilerini geliştirebilmeleri için model olabilmektedir (Ischinger, 2006, s. 3).

PISA kuraldışı bir çalışmadır, ama eşsiz bir olgu asla değildir. PISA sıradan kanıtlara dayalı araştırmanın bugünkü eğilimine bir örnektir. Kanıtlara dayalı araştırma OECD ve diğer pek çok ülkede cereyan eden politik tartışmalarda merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu arada, PISA araştırmasında birinci turda (2000) 43, ikinci turda (2003) 41, üçüncü turda (2006) ise 57 ve dördüncü turda resmi olarak 67 ülke ya da eğitim sistemi temsil edildi. Her ülkeden 4500 ile 10000 arasında öğrenci bu araştırmaya katıldı.

2.1.6.1. PISA'yı Kimler İşletmektedir?

PISA'nın işletilmesinde dört grup yer almaktadır. Bu gruplar şunlardır:

1. PISA Yönetim Kurulu: katılımcı her ülke bu birimde temsil edilmektedir. Bu kurul OECD'nin amaçları bağlamında OECD/PISA için politik önceliklere karar verir ve programın uygulanması süresince bu önceliklere bağlılığı denetler.

2. Ulusal Proje Yöneticileri: Bu birim aracılığıyla, kabul edilen yönetim süreçlerine uygun olarak katılımcı ülkeler ulusal düzeyde PISA'yı uygularlar. Ulusal Proje Yöneticileri testlerin doğru bir şekilde uygulanmasında hayati bir rol üstlenir, araştırma sonuçları, analizler, raporlar ve yayınları onaylayıp değerlendirir.

3. OECD Sekretaryası: Bu kurul programla ilgili ayrıntılı yönetimsel sorumluluğa sahiptir. Şöyle ki: Bu birim günlük olarak yaptığı uygulamaları izler, PISA Yönetim Kurulu için sekretarya görevini yapar, ülkeler arasında uzlaşma sağlar, ve etkinliklerin uygulanmasından sorumlu uluslararası konsorsiyum ile PISA Yönetim Kurulu arasında aracı birim olarak hizmet üretir.

4. Uluslararası Konsorsiyum: PISA araştırmalarının tasarım ve uygulanmasından sorumludur. Konsorsiyum Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi (ACER), CITO Groep (Hollanda), Eğitim Test Hizmeti (ETS, Amerika Birleşik Devletleri), Ulusal Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (NIER, Japonya), ve WESTAT (Amerika Birleşik Devletleri) gibi uluslararası kuruluşları kapsamaktadır.

2.1.6.2. PISA Neyi Değerlendirmektedir?

PISA, zorunlu eğitimin sonuna yakın olan öğrencilerin topluma tam katılımı için önemli olan bilgi ve becerileri ne oranda elde edeceğini değerlendirmektedir. Bütün döngülerde (cycles) okuduğunu anlama becerisi, matematik ve fen bilgisi okuryazarlığı ile ilgili alanlar yer almaktadır. Bu sadece okul müfredatının üstünlüğünü açısından değil, yetişkin hayatta ihtiyaç duyulan önemli bilgi ve beceriler açısından da önemlidir. PISA 2003 döngüsünde, çoklu müfredat yetkinliklerinin (cross-curriculum competencies) incelenmesi amacıyla problem çözmenin ilave bir alanı sınava eklendi (Ministry of Education of B.C., 2013).

Her öğrenci için toplam iki saatlik bir değerlendirme süresini kapsayan kalem ve kâğıttan oluşan test malzemeleri kullanılmakta. Test maddeleri çoktan seçmeli maddeler ile öğrencilerin kendi yanıtlarını inşa etmesini gerektiren soruların bir karışımından oluşmaktadır. Maddeler gerçek yaşamı yansıtan bir metne dayalı olarak gruplar halinde düzenlenmektedir. Farklı test maddeleri kombinasyonu alan farklı öğrencilerle birlikte test maddeleri toplam yedi saatlik bir süreyi kapsamaktadır.

2.1.6.3. PISA Döngüleri

Her döngü değerlendirmenin yapıldığı yılın adını aldı. PISA 2000 ve PISA 2003 diye adlandırılan ilk iki döngüyü takiben PISA 2006 döngüsü 4 Aralık 2007 tarihinde raporun yayınlanmasıyla tamamlandı. PISA 2009'un raporu ise 2010'da açıklandı. Bir sonraki değerlendirme Mayıs 2012'deydi, ancak sınav uygulaması yapılmasına rağmen henüz sonuçlar açıklanmadı.

Bütün PISA döngülerinde okuduğunu anlama becerisi, matematik ve fen bilgisi okuryazarlığı alanları değerlendirildi. Ancak, her bir döngü belirli tek bir alana odaklandı. PISA 2000'in ana odağı okuduğunu anlama becerisiydi. Bunun anlamı, bu alanda kapsamlı bir dizi ödevin dışarıda bırakılacağı demekti. PISA 2003'te, vurgu matematik okuryazarlığı üzerineydi ve problem çözmeye dair ek bir alan daha eklendi. PISA 2006 döngüsü için, odak fen bilgisi okuryazarlığı üzerindeydi. PISA yönetim organları bugünlerde PISA'yı diğer yaş grupları ve eğitim seviyelerine yayma olasılığını inceliyorlar (EI, 2007, s. 4-5).

2.1.6.4. Örnek Bir PISA Döngüsü Olarak PISA 2006

OECD'nin bakış açısından yola çıkılarak PISA'nın fen bilgisi okuryazarlığının ne anlama geldiğinin açıklanması gerekmektedir. Şöyle ki, fen bilgisi okuryazarlığı, doğal çevre ve insan etkinlikleri dolayısıyla onda olan değişiklikler hakkında karar vermek için, bilimsel bilgiyi kullanma, soruları tanımlama, kanıtlara dayalı sonuçlara varma kapasitesidir.

Bu fen bilgisi okuryazarlığı tanımı, bireysel bir yaşam için anahtar yeterlilikler olarak OECD'nin okuryazarlık kavramını anlama ve yorumlama biçimini yansıtmaktadır. PISA araştırması, özel olarak tasarlanmış öğrenci testleri aracılığıyla bu yeterlilikleri ölçmek, ev ve okulda bilimsel çalışmalara katılım gibi öğrenci performansının ardındaki faktörleri tanımlamak, bilimin yararlılığı ve yaşam için önemi ile ilgili fikirlerini öğrenmek için çabalamaktadır.

Bilimde öğrenci performansının nasıl anlaşıldığı da önemlidir. Örneğin, PISA 2006 üç bilim alanında öğrencilerin ne yapabileceğini amaçlamıştı. PISA 2006 özel olarak yaşam sistemleri, fizik sistemleri (physical system), yeryüzü ve uzay sistemlerine bakmaktaydı:

- Bilimsel sorunların tanımlanmasında öğrenci performansı,
- Doğal fenomenlerin bilimsel olarak açıklanmasında öğrenci performansı,
- Problem çözmek için bilimsel delillerin kullanılmasında öğrenci performansı, v e
- Bilim eğitiminde toplam performans

Araştırmanın görevi bilim eğitiminin farklı alanlarındaki ülkelerin göreli zayıflıkları ve büyüklüklerini karşılaştırmak ve katılımcı ülkelerdeki bilim performansının özet bir resmini çizmektir.

PISA'nın öğrencinin bilimle meşguliyetini nasıl ölçtüğü de merak edilmektedir. Örneğin, PISA 2006 bilime öğrenci ilgisini ölçmeyi ve bilim eğitimindeki bu ilgi için kanıtlar aramayı amaçlanmıştı. PISA 2006 özel olarak şu sorunlara yanıt aramaktaydı:

- Öğrencilerin bilimsel eğitim konularına ilgisi ne ölçüde ve bu konular onların bilimsel merakını destekliyor mu?
- Öğrencilerin bilimde başarılı olabileceklerine olan inancı ne ölçüde?

- Öğrenciler ne ölçüde bilime değer vermektedir (genellikle diğer etkinliklerle bireysel ve karşılaştırmalı olarak)?
- Öğrenciler bilimle ne ölçüde ilgilenmekte ve niçin?
- Bilimle ilgili etkinliklerde öğrenciler ne kadar zaman harcamaktadır?
- Öğrencilerin çevresel konulara dair tutum ve algıları nedir?

Başkaca, PISA 2006 raporu politika için geleceğe dair bazı çıkarım ve önerilerde bulunmuştur. Şöyle ki, PISA'nın nedensel bağlantılar kurmayı istemediğini OECD iddia etmektedir. Çünkü kesitsel veriler buna izin vermemektedir. OECD'nin ifadesine göre, PISA'nın genellikle verileri analiz etme yöntemi iyi işleyen sistemlere bakmak ve bu sistemlerin ortak bazı özellikleri ne ölçüde paylaştığını anlamaya çalışmaktır. Böylesi özelliklerin sonuç değişkenlerine nedensel olarak bağlanması acaba ve nasıl doğru boylamsal çalışmalar gerektiren bir şeydir (EI, 2007, s. 7). Ancak, PISA raporuna yapılan yorumlar öğrenci performansı ve diğer değişkenler arasında böylesi nedensel bağların olduğunu sık sık ima etmektedir. Önceki PISA raporlarında, sonuçlar genellikle öğrencilerin ortalama performansı tanımlanarak yapılmaktadır. Bu, nedensellik kurulmaksızın tek başına öğrenci yeterliliğinin performans göstergesi olduğunu akla getirmektedir. Bir grup öğrencinin bireysel yeterlilik hariç, özel bir görevi yerine getirirken niçin iyi ya da kötü performans gösterdiğini açıklamak nerdeyse imkânsızdı. Buna alternatif olarak tüm ölçekler için betimleyici istatistiği ayrıntılı bir şekilde rapor etmek ve bu istatistiksel sonuçların performans, cinsiyet ve sosyal arkaplanla olan ilişkisini tanımlamak olurdu. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemek için özel analiz kullanılabilirdi. Örneğin, bazı değişkenlerin farklı grupları ne ölçüde etkilediği analiz edilebilirdi. Bu da ancak her PISA'da verilerin boylamsal temelde toplanması ile daha fazla mümkün olacaktır.

Bilimin nasıl öğretildiği, örgütlendiği ve tüm katılımcı ülkelerde öğrenildiğine ilişkin önemli değişkenlikten dolayı, bilim eğitimi için bağlamların bir tanımının da yapılması gerektiği önerilmektedir. Önceki değerlendirmelerde kullanılan yaş tabanlı yaklaşımların (15 yaşındaki öğrenciler) yanı sıra sınıf tabanlı örnek verilerin de (grade-based sample data) kullanılması önerilmekteydi. Öğrenme bağlamı basamaklar (özellikle ilköğretim ve lise programı) arasında önemli ölçüde değişebilir; bundan dolayı, sınıf tabanlı veri daha açık bir fotoğraf sağlayabilir.

Bilim eğitimi için eğitim sistem ve politikalarının önemi şu soruları sorarak önemli bir veri elde etmeyi amaçlamaktadır:

- Bilim eğitimi nasıl örgütlenir? (Hangi bilim kursları ve bunların ülkeler arası öğretimsel zamanı nedir?)
- Bilim okulda nasıl öğretilir? (kullanılan bilimsel öğretim yöntemleri nedir: etkileşimli/interaktif; uygulamalı etkinlikler/katılımlı; öğrenci araştırmaları; modeller ve uygulamalar?)
- Bilim öğretmek için okul ne kadar iyi hazırlanmaktadır? (fen bilgisi öğretmenleri ve uygun kullanılabilir donanım var mı? Bilim eğitimini teşvik etmek için etkinlikler var mı? Çevresel konuların eğitimini teşvik edecek etkinlikler var mı?)
- Öğrenciler bilimle ilgili kariyer yapmak için ne oranda iyi hazırlanmaktadırlar?

Bu veriler öğrenci ve müdür anketlerine verilen yanıtlardan derlenecektir. OECD PISA 2006 ve OECD'nin Öğretmen Araştırması, Öğretim ve Öğrenme arasında "deneysel bir bağlantı" önermiş olsa da, PISA'da öğretmen anketi bulunmamaktadır. Ancak, az sayıda ülke bu seçeneği benimsemiştir.

Sonuç olarak, PISA 2006 önceki değerlendirmelerde olduğu gibi tüm geçmiş verileri kapsamaktadır. Buna göre, 2000'den bu yana öğrenci performansında gözlenen cinsiyet farklılıkları şunlardır:

- Cinsiyet ve Okuduğunu Anlama Becerisi
- Cinsiyet ve Matematik Okuryazarlığı
- Cinsiyet ve Fen Bilimleri Okuryazarlığı

Okuma, matematik ve fende öğrenci geçmişi ve öğrenci performansı:

- Ebeveyn eğitimi
- Ebeveynlerin mesleki statüsü
- Aile serveti
- Evde bulunan kitaplar
- Sahip olunan kültürel varlıklar
- Evde bulunan eğitimsel kaynaklar
- Dil (ailede konuşulan dil/diller)
- Göçmenliğe dair arkaplan

Okuma, matematik ve fende okul faktörleri ve öğrenci performansı:

- Okul değişkesi arasında ve içinde
- Okul politika ve uygulamaları
- Çalışma programları
- Okul yönetimi (özel/kamu, özerk)
- Okul kaynaklarının kalitesi (EI, 2007, s. 7-8).

2.1.6.5. PISA'nın Politik Amaçla Kullanımı

Dünyanın hemen hemen her yanında, politik karar verme süreçlerinde ve politikaların şekillendiği yer ve yöntemlerde önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Bu değişikliklerden biri de kanıt temelli siyaset ve uygulamaya dayanan politikalardır ki, hükümetler tarafından da buna güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Küreselleşme gibi eğilimlerle birlikte bu vurgu, etkililik ve yararlılığın geliştirilmesi için bir araç olarak karşılaştırmalı araştırma çalışmalarında kullanılmaktadır. Hükümetler neyin işlediğini ya da işe yaradığını halka söylemek için delillere ihtiyaç duymaktadır. OECD gibi bu delillerin sağlayıcıları böylesi durumlarda doğrudan ve önemli bir rol üstlenmek durumundalar. Tam olarak, örneğin PISA neyin işe yaradığını politika yapıcılara söylemeye kalkıştığı zaman (çünkü politikacılar politika yapma sürecinde girdi almaya alışıktır), söz konusu çalışma hemen hemen kaçınılmaz olarak politik olmak durumundadır. İngiliz İşçi Partisi'nden önceki dönemlerde eğitim bakanlığı yapmış olan David Blunkett eğitim-politika ilişkisini şu sözlerle ifade etmektedir:

> "Sosyal bilimler siyaset yapmanın tam kalbinde yer alır. Toplumsal araştırma camiasıyla hükümet arasındaki ilişkilerde bir değişime ihtiyaç duymaktayız – sosyal bilimcilerin, neyin ve niçin işlediği ile ne tip politik inisiyatiflerin daha etkili olabileceğini saptamalarına ihtiyaç duymaktayız" (Clegg, 2005'den aktaran: EI, 2007, s. 10)

Sendikalar giderek PISA'nın bu politik kullanımıyla daha çok ilgilenmektedirler. İlk olarak, medya ve politikacılar PISA'dan elde ettikleri sonuçları kavramsallaştırdıkları zaman, aslında onları analiz etmeksizin sadece sıralama üzerine yoğunlaşmaya eğilimliler. İkinci olarak nitelik eğitimi, az ya da çok sayısız derecelendirmelere bağlı "sayılabilir" bir madde olmak zorundadır. Böylece, nitelik hakkındaki tartışmalar PISA raporlarında bir sıralama sorununa indirgenmektedir. Sonuç olarak, pek çok hükümet ifade edilen en yüksek not amacına yönelik

olarak eğitim sektöründe reformlar gerçekleştirmektedir. Eğitim Enternasyonal (EI)'e göre, böyle yüzeysel amaçlar eğitime erişimi ve eğitim niteliğini tehdit etmektedir.

Bununla birlikte, Eğitim Enternasyonal, PISA'nın hem hükümetlere hem de sendikalara kapsamlı eğitim sorunlarına önemli ve değerli yaklaşımlar getirdiğine inanmaktadır. Dahası, PISA nitelikli eğitimin önemi konusunda genel toplumsal duyarlılığın artmasına neden oldu. Ancak, PISA eğitimin niteliği ve amaçları üzerine önemli tartışmaları başlatsa da, burada önemli olan eğitim üzerine yapılan kamusal tartışmalara sendikalar katıldıkları zaman PISA'nın onlar için yeni ve daha zor koşulları ortaya koymasıdır. Özellikle sendikacılar, medya ve politikacılar tarafından ortaya konulan PISA sonuçlarından daha farklı sonuçları ya da yorumları öne çıkardıkları zaman, PISA bir bakıma durumu sendikacılar için daha güçleştirecek eğitim tartışmaları ortaya koyar (EI, 2007, s. 9-10).

Kanıt temelli siyasete olan bu ilgi ideoloji sonrası yönetişim yaklaşımı (post-ideolojik yaklaşım) olarak görülebilir. Bu yönetişim anlayışında kanıt, karar verme aşamasında giderek daha fazla merkezi ve belirgin bir rol üstlenir ve pragmatizm de bir ölçüde ideolojinin yerini alır. Nihayet, kanıtın onlara yapmasını önerdiği şeye göre hükümetler farklı politikaları bir araya getirirler ve bu, sol ve sağ kanat partileri arasındaki farkı bulanıklaştırır. Delil sadece akademik araştırmacılar tarafından sağlanmaz, aslında akrandan öğrenme, emsal tarama, hükümetler arası bilgi paylaşımı ve politika transferi yoluyla da kanıt elde edilmektedir. Bu anlayış bazılarını bugünkü politikanın giderek daha çok "ne işe yarar ya da ne iş yapar paradigması"ndan esinlendiği sonucuna götürebilir. Bu, politika ve ideolojilerin politika geliştirmede daha fazla rol oynamadığı anlama gelmemektedir. Çünkü neyin delil olduğu apaçık politik bir seçimdir.

2.1.6.6. PISA'nın İşlevselliği

Kanıt gündeminin arkasındaki varsayımlardan bir de araştırmalarca desteklenen politik girişimlerin daha fazla etkili olacağı yönündedir. Öyleyse, neyin işe yaradığını tanımlayan faktör bugün hükümetlerin temel ilgi alanı olmuş olan "yararlılık"tır. Ancak yararlılık kavramı sıklıkla özneldir. Etkili olması istenen ve düşünülen şey bütünüyle politik bir seçimdir. Liberaller, işçi hükümetleri, politikacılar ve bazı akademisyenler çok sayıda devletin yüksek vergilendirmeyi bir seçenek olarak daha fazla düşünmediği bir vergilendirme düzeyine ulaşmış olduklarını tartışmaktadırlar. Bundan dolayı, hükümetler aynı para için daha

fazla değer elde etmeye gereksinim duymaktadırlar. Onlar, eğitim gibi kamu hizmetlerini geliştirmek istiyorlarsa, tek seçenekleri daha etkili olmaktır. Hükümetler halka nasıl daha çok etkili olduklarını anlatmak için kanıtlara ihtiyaç duyarlar. Bu belli bir performans kültürünü dürtükler. Bu kültürde, hükümetler hesapverebilirlik, göstergeler ve standartlaşmış ölçmeler aracılığıyla neyin işe yaradığını ya da neyin çalıştığını anlamaya çalışırlar.

Aynı zamanda, küreselleşme daha talepkar işgücü piyasaları yaratıp, yararlılık ve fiyat konusunda sert rekabeti teşvik etmektedir. Ekonomik rekabet dikkatleri siyasi düzeye çekti. Bu nedenle, şimdi devletler siyaset üzerinden rekabet etmektedir: En etkili siyaseti kim uyguluyor? Hangi siyaset en iyi geri dönüşleri sağlayacaktır? Bu, karşılaştırmalı değerlendirme ve performans göstergeleri gibi politik enstrümanların kullanımına karşı hükümetleri daha özenli davranmaya itmiştir. Üstelik hükümetlerin yeni kamu yönetimi kavramına dair uygulamalar gerçekleştirdiği yeni kamu sektörlerinde son yıllarda bir dizi reforma şahit olunmakta. Performans ölçümleri ve hesapverebilirlik ile nitelendikten sonra, yeni kamu yönetimi politik sürece yol gösterecek bir kanıt için bir talebi canlandırmaktadır.

2.1.6.7. Kanıt Sağlayıcı Bir Enstrüman Olarak PISA

Yeni siyaset bağlamı, politika yapımında daha büyük bir rol oynamak için bilgi ve veri tedarikçileri olan farklı aktörlere izin vererek kanıt için güçlü bir talep yaratmak istemektedir. Kanıtların ana sağlayıcıları uzman düşüce gruplarıdır (think-tanks). Bunlar politika ve araştırmanın ortasında bir yerde durmaktadır. Bunlar tarafsız değildir; çünkü bunlar genellikle politik gündem için savunma yaparlar. Diğer yeni tedarikçiler eğitim akışı ve paylaşımını kolaylaştırmak için araştırmacı ve politikacılar arasında aracı olarak çalışan sözüm ona aracı kurumlardır. OECD gibi uluslararası organizasyonlar ulusal politikaların oluşturulmasında giderek artan önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü aynı zamanda onlar hem kanıt hem de aracıların sağlayıcıları durumundadırlar (EI, 2007, s. 10).

2.1.6.8. Uluslararası Organizasyonlar

Geleneksel olarak, eğitim politikası ulusal bir ayrıcalık/hak olarak gözetilir; bundan dolayı, ulus-devlet alanı içinde tanımlanır ve uygulanır. Eğitim politikası formasyonu ulusal politikacılar ile paydaşlar arasında ideolojik bir müzakere ve mücadele sürecidir. Bu süreçte

ulusal politikanın oluşmasında paydaşlar harekete geçiren kuvvet olup, uygulamanın da ana aktörleridirler.

Yukarıda tanımlanan yeni politikanın uygulanma bağlamı eğitim gibi politik alanlarda iş gören uluslararası örgütler için bir pencere açmaktadır. Tarihsel olarak, UNESCO özellikle Uluslararası Eğitim Bürosu aracılığıyla eğitim politikasındaki değişiklikleri teşvik etmek için Birleşmiş Milletler (BM) sistemi içinde bir yetkiye sahipti. Sonra, Dünya Bankası gelişmekte olan ülkelerde eğitimin tedariki için giderek daha fazla destek kampanyaları içinde yer almaya başladı. Bu durum Dünya Bankası'nı eğitim politikası üzerine çalışmalar yapmasına yol açtı. OECD ve Avrupa Birliği (AB)'nin eğitim konusunda yaptığı çalışmalar 1970'lere kadar geri götürülebilir. OECD'nin kanıtların sağlanması aracılığıyla ulusal eğitim politikaları üzerindeki etkisi PISA gibi önemli projelerle dikkate değer bir şekilde artmıştır.

2.1.6.9. Medyanın Rolü

Bugün medya politikacılar ile kamuoyu arasında cereyan eden diyalog ve müzakere sürecini kolaylaştırmaktadır. Böylece, gazeteciler politikacılarla kamusal çevre arasında önemli birer arabulucu olarak görev yapmaktadır. Bu durum gazetecilere önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluk gazetecilerin çalışmalarına yön gösteren "iyi uygulama/iyi örnek" ve "etik kodlar" kavramlarında ifade edilmektedir. Bu etik kodlara örnek olarak şu ilkeler verilebilir: "sessizlerin sesi ol", "farklı görüşleri sun", "habercilikle taraf tutmayı bir birinden ayır", "aşırı basitleştirme veya yanlış yorumlama", "bilginin doğruluğunu kontrol et", v.s. Ancak, bu ilkelerin uygulanması birçok sebepten dolayı beklendiği gibi gerçekleşemeyebilir.

2.1.6.10. Yeni Politik Bağlamda Sendikaların Rolü

Çalışanların temsilcileri olarak sendikaların geleneksel rolü işverenlerle yapılan toplu pazarlık ile uygun politika ve yasalar için lobi faaliyetleri aracılığıyla çalışma koşulları ve ücretlerin korunmasını içermekteydi.

Ancak, sendikaları çevreleyen politik manzara değişti. Her geçen gün bu kanıta dayalı gündemle daha çok şekillenen politikalarla, politik etki veri sağlayıcılarını takip etmektedir. Bu şu anlama gelmektedir: sendikaların etkisi üretebildikleri araştırma tabanlı fikirler

ölçüsünde artmaktadır. Bugün, sendikalar kendilerini geleneksel rollerinin yanı sıra bilgi tedarikçileri olarak da tanımlamaktadır (EI, 2007, s. 11-12).

2.1.6.11. OECD ve PISA

Örgütler, hükümetlerin politik deneyimleri karşılaştırabileceği, ortak sorunlara çözüm bulabileceği, iyi uygulamaları tanımlayabileceği, ülke içi ve ülke dışı politikaları koordine edebileceği bir çerçeve sağlamaktadır. Ancak hükümetlerin söz konusu örgütlerden azami düzeyde faydalanması biraz da hükümetlerin örgütle ne kadar yakın ve bağlantılı olduğuna bağlıdır. Örneğin Finlandiya hükümeti 1990'dan beri eğitim konusunda uzman daimi bir delegeyi OECD'de bulundurmaktadır. Bu delege özellikle yeni gelişmeler konusunda Finlandiya hükümetini haberdar etmektedir (Karjalainen, 2006, s. 1). Bu yakın ilişki Finlandiya hükümetine inisiyatif sağlamaktadır.

OECD ve onun çalışma stili yeni politik bağlama uygundur. Özellikle, emsal tarama (peer review) gibi çok taraflı gözetim ve istatistiksel göstergelerin toplanması yoluyla kanıt üretmektedir. İki çalışma yöntemi de aynı örüntüyü izlemektedir. OECD işe veri toplamakla başlamaktadır. Bunun için OECD en iyi uygulamaları değerlendirmekte ve tanımlamaktadır. Bunlara dayanarak OECD, ulusal politika yapımında kanıt olarak kullanmaları için hükümetlere öneriler sunmaktadır.

En iyi uygulamaları geniş ölçekli uluslararası karşılaştırma ve emsal taramaları yoluyla tanımlayarak OECD, ülkeler için belli bazı görgü kuralları yaratabilmektedir. Örgütün kendisi, çevre/akran baskısının politika geliştirmek için güçlü bir dürtü olarak hareket ettiğine inanmaktadır. Bu bakımdan söz konusu örgüt uluslararası kabul görmüş enstrümanlar, kararlar ve tavsiyelerin olduğu bir yapı olarak hareket etmektedir. Bazen hükümetler en iyi uygulama olarak görülen politikalara doğru yönelmek için kendilerini baskı altında hissetmektedir.

OECD, sadece statü ve vekâletinden dolayı değil, ayrıca onun buyurucu ve elde edilen öneri ve kanıtın tarafsız kaynağı olarak görülmesinden dolayı da bu akran baskısı ile yumuşak yönetimi kullanmaktadır. OECD'nin eğitim alanında üye ülkeler üzerinde yasal olarak bağlayıcı bir görevi olmadığından, düzenlemeler ve zorlayıcı önlemler kullanamamaktadır.

OECD sadece talimat ya da öneriler gibi "yumuşak" güç enstrümanları aracılığıyla hareket etmektedir. Bu spesifik özellik yeni politika ortamda bir güç olabilmektedir.

Hükümetler çok sık OECD'nin etkisinde kalmaktadır. Çünkü hükümetler ulusal düzeyde OECD'yi kendi politik tartışmaları için kıymetli bir destek olarak görmektedir. PISA sadece hükümetler tarafından değil, halk tarafından da onaylanmaktadır. Bir ülke bu projeye bir kez katılmışsa, sürekli katılmak zorundadır. Zira kamuoyu eğitimin performansının devam edip etmediğini bilmek istemekte ve politikacılar da gelişmenin devam ettiğini halka göstermek istemektedir. Yani OECD, hem halka hem de hükümetlere tatmin olabileceği bir sonuç vermektedir.

Öte yandan, OECD'nin orijinal yapısında bir eğitim genel sekretaryası yoktu. Çünkü eğitim bağımsız bir politika alanı olarak görülmemişti; eğitim, ekonomik gelişmenin genel çerçevesi içinde iş piyasası ile bağlantılı bir alan olarak görülmekteydi.

2.1.6.12. Eğitim Konusunda Yapılan Çalışmalarda Gelişmeler

Özellikle eğitim göstergeleri üzerine daha çok karşılaştırmalı istatistik isteyen bazı önde gelen üye ülkelerin ricası üzerine 1980'lerden başlayarak, OECD eğitim alanında daha aktif bir yaklaşım sergilemeye başladı. ABD'deki, *Tehlikedeki Ulus: Eğitim Reformu için Gereklilikler* adlı rapordan sonra politik gündemde eğitim tartışmalı bir konu olmaya başladı. Rapor derin bir kriz içine girmiş olan Amerikan eğitim sistemine işaret ediyordu. Bunun üstesinden gelmek için rapor, OECD'den uluslararası eğitim göstergeleri üzerine bir program yürütmesini talep ediyordu. Amerikan hükümeti, özellikle de Eğitim Bakanlığı sorunu başka ülkelere de ihraç etme umudundaydı; zira eğitimin krize girmesi ile ilgili tartışmalar tek başına ulusal bir sorun değildi. Talep Fransız hükümeti tarafından da desteklendi (Yeni Sosyalist Eğitim Bakanı, Jean-Pierre Chevenement). Fransız Eğitim Bakanı'nın Fransız eğitim sistemi için daha eşitlikçi bir gündemi vardı ve böylece o, seçkinci Fransız sisteminin başarısız olduğunu kanıtlayacak öğrenci performanslarına dair göstergeleri talep etti. Bu tavır, hükümetlerin politika geliştirmeye "neyin işlediği" yaklaşımını her nasılsa desteklediğini göstermektedir.

Bütçe kısıntıları hükümetleri eğitim harcamalarından geri kazanılanlara daha dikkatli bakmaya itti. Dahası, küreselleşme eğilimleri hükümetlerin ekonomik rekabette eğitimin merkezi bir yeri olduğunu anlamalarını sağladı.

2.1.6.13. Eğitim Göstergelerinin Başlangıcı Olarak PISA

Sonraki yıllar içinde, karşılaştırmalı göstergeleri geliştirmek için yeni bir strateji tartışılmaya başlandı. Bu tartışmalar sonunda Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) projesi oluşturuldu (1988). Bu iş kapsam olarak sonradan hem nicel hem de nitel olarak evrim geçirdi ve 2002'de OECD'nin Eğitim Direktörlüğü'nün kurulmasıyla son buldu.

PISA'nın bugünkü halini almasının altında yoğun bir emek ve uzun bir mesai yatmaktadır. Şöyle ki, eğitim göstergeleri ile ilgili OECD'nin çalışması 1990'ların ortalarında bazı üye ülkelerden gelen talep üzerine başlatıldı. Üye ülkelerden gelen talep özetle şu hususları içermekteydi: eğitim sistemlerinin performansı ile öğrencilerinin bilgi ve becerilerine dair daha düzenli ve güvenilir veri ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışmalar sonunda bugün PISA dediğimiz göstergeler programı ortaya çıkmış oldu.

2.1.6.14. Sendikaların İşlevi

OECD hükümetler arası bir örgüt olduğundan, eğitim sendikaları ne PISA'nın karar verme sürecinde ne de OECD'nin diğer eğitim işlerinde doğrudan bir role sahip değildir. Ancak, sendikalar TUAC aracılığıyla OECD içindeki danışmanlık yapısının bir parçası olarak PISA'ya katkı yapmaktadır. Bu komite OECD'nin karar sürecinde oldukça etkilidir. Sendikalar düşüncelerini ifade edebilirler. Danışma sürecinde görüşmeler bir sonuca erişemediği zaman, eğitim sendikaları programları etkileyebilir (EI, 2007, s. 13-14).

2.1.6.15. Bir Siyaset veya Araştırma Enstrümanı Olarak PISA

PISA'nın niçin o kadar etkili olduğuna dair diğer bir açıklayıcı faktör de onun açık siyasi yönelimidir (political orientation). PISA sadece bir araştırma olmayıp, aynı zamanda anahtar politik öneriler de içermektedir. Bu özelliğiyle politik ilginin odağında yer alır. Çünkü politikacılar çok fazla yorum yapmaya ihtiyaç duymaksızın PISA'ya erişip onu

kullanmaktadır. PISA'nın ulusal ve uluslararası raporlarını bir birinden iyi ayırt etmek gerekmektedir. Zira ilki oldukça politika odaklıdır.

Örneğin, 1950'lerin sonlarından beri Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği (IEA) tarafından yönetilen TIMMS ve PIRLS gibi çalışmalar PISA'nın sahip olduğu politik ilgiye asla ulaşamadılar. Bu farkın en önemli nedeni PISA politik önerilerde bulunurken, IEA'nın bunu yapmamasında aranmalıdır. Yani, hükümetler IEA'nın sonuçlarını politik olarak kullanmadan önce sonuçlara dair kendi çözümlemelerini yapmak zorundadır. Mesela, IEA ideal okul boyutu ile ilgili herhangi bir öneride bulunmaz. Böylece, hükümetler daha büyük okullara destek amacıyla IEA'nın verilerini kullanmak istiyorlarsa, kendi argümanlarını oluşturmak için daha çok iş yapmak zorundadır. Politika yapıcılar hızlı popülist kararlar vermek istiyorlarsa, PISA en kolay seçimdir. Çünkü hükümetlerin veri analiziyle geçirecek zamanları yoktur. Onlar sadece istedikleri politik önerileri dikkate alırlar.

PISA'nın büyük politik ilgi uyandırmasının diğer bir sebebi de müfredat yönelimli olmamasına bağlanabilir. PISA kasıtlı olarak ulusal ders ve müfredat programlarıyla ilişkisiz bir yapıda tasarlandı. PISA, genç insanlara okul dışında da öğrenme ve yaşmaları için hizmet edecek gerçek bilgi ve becerinin temelini sağlayan okulların ne kadar iyi olduğuna dair sorunun da yanıtını aramaktadır.

OECD'ye göre, PISA 15 yaşındaki çocukların yaşamın üstesinden gelip gelemedikleri ve gerçek yaşam sorunlarıyla karşılaşmaya hazır olup olamadıklarını ortaya koymak istemektedir. Gerçek yaşamın içinde yer alan güncel bilginin uygulanmasını test etme çok önemlidir. Ancak, ancak öğrencilerin bunu tümüyle gösterebilmeleri sınırlıdır.

57 farklı katılımcı ülke söz konusu olduğu zaman, neyin gerçek yaşam olduğuna kim karar verecek? Japonya ve Yeni Zelanda'da neyin gündelik yaşam ve gerçek yaşam sorunları olduğu gerçeği Belçika ve Meksika'da gerçek yaşam ve gündelik yaşam sorunlarının ne olduğundan oldukça farklı olabilmektedir. Hangi bilgi ve becerilere yarın ihtiyaç duyulacağını OECD tanımladığı zaman, kuralcı PISA çabaları ve güçlü medya baskısından dolayı hükümetler eğitim sistemlerini bu tanımlara göre düzenleyip reform yapmayı deneyeceklerdir. PISA hangi becerilere ihtiyaç duyulduğunu tanımladığında, yine PISA okuma, yazma, matematik ve fende müfredatlarını nasıl tasarlayacaklarını üye ülkelere söylemektedir. Bu da,

PISA'nın belli bazı değerler ile eğitim ve politik amaçlar konusunda taraf tutmaya eğilimli olduğunu ima etmektedir.

Eğitimin yararlılığı konusunda yapılan çalışmalar defalarca göstermiştir ki, öğrenci testleri kendi okul müfredatlarıyla ilgisiz oldukları zaman, etki büyüklüğü azalmaktadır. Örneğin, sonuçlar azalan geçerliliğe sahip olmaktadır. Matematik, okuma ve fen'deki okuryazarlık çok açık bir biçimde öğrencilerin okulda ne öğrendiğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bir değerlendirme tanımlanan amaçlara göre sınıfta öğrencilere neyin öğretildiği ile bu amaçların hangi düzeyde elde edildiği arasında bulunan benzerliğe/eşleşmeye bakmazsa, belli bir okul sisteminin kalitesi hakkında çok şey, eğitim sisteminin yaralılığı hakkında ise çok az şey bile söylenemez. Ancak, PISA sonuçları medya ve politikacılar tarafından sunulup yorumlandığı zaman, PISA'nın ulusal müfredatları dikkate almadığı gerçeği çoğunlukla unutulmaktadır. Tartışmasız, PISA için böyle bir yaklaşım gereklidir. 57 farklı ulusal müfredata sahip ülkeyi içeren PISA gibi bir testi uygulamak olası görülmemektedir.

Nihayet, OECD ta baştan beri çok başarılı bir iletişim stratejisi geliştirdi. Genel olarak PISA ve OECD'nin sonuçları yayımlamaları Harry Potter kitabı ya da Microsoft Windows'un yeni bir versiyonu gibi büyük ve ticari olayların ortaya çıkmasıyla aslında aynı zaman denk getirildi (EI, 2007, s. 14-15).

2.1.6.16. PISA Üzerine Yorumlar

Medya PISA sonuçlarını bildirdiği zaman, ana amaç test oluşturma, testlerin ardındaki psikometrik modeller, biliş ölçülürken ortaya çıkan yöntemsel sınırlılıklar, istatistikî anlamlılık gibi öğrenci performansının eğitim ölçüleri bağlamında uzmanlık bilgisine sahip olmayan okurların dikkatini çekmekti. Böylesi spesifik bilgileri bilmek Finlandiya'nın son PISA araştırmasında Türkiye'den daha yüksek skor elde ettiğini anlamak için elbette ki bir ön koşul değildir.

PISA 2003 sonuçları yayımlandıktan sonra pek çok ülkede sonuçları basının ele alış tarzı toplumda eğitim sistemine karşı farklı ön yargıların oluşmasına yol açtı. Örneğin bir önceki PISA sonuçlarıyla sadece matematik okuryazarlığında istatistiksel bir anlam ifade etmeyen bir düşüş görüldüğü için Japon basının "*Japonya yerle yeksan...*" manşeti, Japonya'da politikacıların da katıldığı kapsamlı bir tartışmaya ve reform isteğine yol açmıştı. PISA

sonuçlarını politikacı ve medyanın ele alış biçiminden dolayı Danimarka'da da bazı sorunlar yaşanmıştı. Şöyle ki, özellikle eğitim sendikalarının kamusal tartışmalarda mukavemet gücü çok azalmıştı. Hükümet PISA sonuçlarına dair sendikaların yorumlarını dinleme gereği bile duymuyordu. Kasım 2001'de iktidara gelen liberal-muhafazakâr hükümet büyük oranda PISA sonuçlarını dikkate alan bir reform gündemi oluşturdu. Bu durum eğitim sendikalarının konu ile ilgili hükümetten farklı bir fikir ortaya atmalarını neredeyse imkânsız kılmıştı. Ancak, sendika PISA'nın yöntembilimsel tuzakları olduğunu, bu yüzden reform yapılacaksa sadece PISA sonuçlarının dikkate alınmasının ulusal eğitime zarar vereceğini hem ulusal basında hem de kendi yayınlarında defalarca dile getirmişlerdi. Buna karşın, basın ve politikacılar sendikayı tepkisel ve inatçı olmakla suçlamışlardı.

PISA sonuçlarının medya ve politikacılarca ele alınıma tarzından kaynaklanan pek çok farklı sorun başka ülkelerde de yaşanmıştı. Örneğin, Norveç'te eğitim sendikası PISA'ya karşı oldukça iddialı bir yaklaşım sergiledi. Medya tarafından PISA'ya ilişkin değerlendirme isteklerine sendikanın yorumları dengeli olmuştu. Sendikaya göre, PISA sonuçları okul ve okul otoriteleri tarafından ciddiye alması gerekir. Elde edilen sonuçlardan sonra Norveç'in yapması gereken öğrenme çevresi, öğrenme stratejileri ve öğrenme sonuçlarını geliştirmektir. Özetle Norveç'te sendikanın PISA'ya yaklaşımı gerçekçi ve dengeliydi. Sendikaya göre, sonuçlar ne abartılmalı ne de görmezden gelinmeli. Dengeli bilgi vermek hem gerekli hem de zordur. Çünkü Eğitim Bakanlığı ısrarlı bir biçimde Norveç'e ait sonuçları istatistiksel olarak "ortalama" dan öte "vasat" olarak değerlendirmektedir.

PISA, bazı vakalarda sendikalar için yeni olumlu fırsatlar yarattı. Çünkü sendikalar kendi argümanlarını desteklemek için sonuçları kullanabildiler. Bunun örneğini Avustralya'da görmekteyiz. Yıllardır Federal Hükümet ve iş dünyası tarafından eğitim standartlarının düştüğüne dair bir tartışma sık sık gündeme getiriliyordu. Onlara göre, Avustralya eğitim sisteminde kriz vardır. Zira ebeveynler hem çocuklarını özel okullara gönderiyor hem de devlet okullarıyla ilgili olumsuz fikirler üretiyorlardı. Bu bağlamda Federal Hükümet standartlaşmış testleri krize çözüm olarak düşünüyordu. Sendikalar Avustralya'nın PISA sonuçlarındaki olumlu konumunu hükümete karşı sistemin ayakta olduğuna dair kanıt olarak kullandılar.

Benzer tartışmalar İngiltere'de de yaşandı. Sendika, sonuçları eğitim sisteminde daha çok eşitlik ve eşit olanaklar çerçevesinde değerlendirdi. Bunun içinde etkin bir biçimde PISA

sonuçlarını kullandı. Sendika ayrıca Finlandiya'nın elde ettiği başarıda etkili bir faktör olarak ortada duran öğretmen özerkliğini İngiltere'ye uyarlamayı önerdi. Onlara göre, öğretmen özerkliği arttırılarak eğitimde nitelik daha çok arttırılabilirdi.

Polonya bir önceki sınava göre alt seviyedeki öğrencilerde daha iyi sonuçlar almıştı. Bunun için Polonya 1999'da temel eğitimini yeniden düzenleyerek okullarını entegre bir hale getirmişti. Bütün bunlara rağmen, sendika PISA'dan elde edilen sonuçları hükümete karşı kullandı. Sendikaya göre, Polonya eğitim sisteminde çok fazla sorun vardır. Aynı zamanda, sendika bu süreçte çok etkin davranıp medya, politikacılar ve uzmanların katıldığı çok sayıdaki konferansta PISA sonuçlarının değerlendirilmesini sağladı.

PISA sonuçlarının medya ve politik dünyada yansımalarıyla ilgi bir örnek de Finlandiya'dan verilebilir. Şöyle ki, bir sendikanın PISA sonuçlarını finansman ya da reformlar için kullanamadığı ilginç, ilginç olduğu kadar da ironik bir durum Finlandiya'da yaşandı. Çünkü Finlandiya bütün PISA sınavlarında çok başarılı sonuçlar aldı. Ama sendika bu durumda bile kendisini içinden çıkılmaz bir durumda buldu. Sendika eğitime daha çok yatırım yapılması veya öğretmenler için daha iyi çalışma koşullarının yaratılması için hükümet ya da yerel idarelerle yaptığı görüşmelerde başarılı PISA sonuçlarını kullanamadı. Ancak, iyi sonuçlar sendikanın kendi argümanlarını kullanmasını zorlaştırırken, politikacıların önünde yeni fırsatlar yarattı. Sendikacıların hükümetten daha çok kaynak istemine hükümetin yanıt, "*madem bu kadar iyisiniz yeni kaynağa ne gerek var*" şeklinde olmuştu. İyi sonuçlardan dolayı bir ölçüde sendika cezalandırılmıştı. Eğer bir sonraki PISA sınavında Finlandiya daha düşük puan alırsa, eğitim sendikası hükümetin şu ana kadarki "karışmama siyaseti"nin (liberal) bu kötü gidişten sorumlu olduğunu tartışabilecektir (EI, 2007, s. 17-18).

2.1.6.17. Bitmeyen Bir Hikâye Olarak PISA

PISA'nın eşsiz kapsamının kendisinin tek ve şaşmaz bir gerçek olduğu duygusunu kamuoyunda nasıl yarattığına dair bir örnek de şudur: Yapılan bir çevrimiçi medya çalışmasında içinde "PISA" sözcüğü geçen 200 kadar makaleyle karşılaşılmış. Bu makalelerin çoğunda PISA konusunun ancak bir tek bağımlı cümle olarak geçtiği görülmüş. PISA'dan sadece bir bağımlı cümle olarak söz eden makaleler halkın eğitim algısı üzerinde PISA'nın ana hikâye olduğu makalelerden daha fazla etki yapmaktadır. "*PISA'da görüldüğü gibi...*", "PISA'dan öğrendiğimiz kadarıyla..." şeklindeki cümleler PISA'yı okuyucuya bir gerçek,

tartışılması olanaksız kesin bir kanıt olarak sunmaktadır. Bu makaleler araştırmak amacıyla işgücü piyasasından hemen hemen her şeye yer vereceklerdir ve PISA başka bir görüşü desteklemek ya da göstermek için kullanılmaktadır. Bu, PISA'yı her tür görüşü mağlup edebilen bir koz konumuna getirmektedir. PISA'nın en tehlikeli medya kapsamı PISA'nın ana hikâye olduğu makaleler değil, PISA'nın diğer görüşleri desteklemek için kullanıldığı makalelerdir. Bu medya kapsamı öz takviye ve psikolojik mekanizmaya sahiptir; okur defalarca "PISA'nın gösterdiği gibi..." ifadesini okudukça, PISA kesin bir gerçek olarak sunulmaktadır; biz onu ne kadar çok okursak, onu daha az sorgularız ve o daha çok "gerçek" olmaya başlar (EI, 2007, s. 16-19).

2.1.7. PISA'ya Yönelik Eleştirilerin Bir Özeti

PISA'ya yönelik birçok eleştiri daha çok PISA ve onun TIMSS'le ilişkisine yöneliktir. Ancak bu eleştiriler içinde kapsamlı eğitim araştırmalarının etkisi de bulunmaktadır. Aşağıda PISA'ya yönelik eleştirilerin bir listesi bulunmaktadır:

- Sorulan sorular, ölçülen yaş grubu, okul ve öğrencilerin örneklenmesi ve gerçek yaşam durumlarını ölçen sorular açısından PISA'nın yöntemi çok basit görünmektedir.
- PISA ve TIMSS yerine ikisinin de özelliklerini taşıyan hibrid bir çalışmaya daha çok ihtiyaç vardır.
- TIMSS ve PISA birbirleriyle çeliştiklerinden, toplumun zihninde karmaşaya neden olmaktadır.
- Üç yıllık PISA döngüleri çok kısadır.
- PISA gibi çok kapsamlı bir araştırmada gerçekçi bir karşılaştırma yapmak oldukça güçtür.
- Başka dillere çeviri yapılırken eşitlik bakımından sorun yaşanmaktadır.
- Geniş ölçekli karşılaştırmalarda boylamsal verilerin (longitudinal data) eksikliği söz konusudur.
- Ülke özellikleri, toplumsal ve kültürel faktörler gibi eğitim sisteminin dışında bulunan faktörler skorları etkileyebilir.
- Test sorularında yer alan muhtemel kültürel önyargılar ya da çoktan seçmeli soruların kültürel yanlılığı söz konusudur.
- Eğitime çok dar açıdan bakan PISA aslında çok basit bir modeldir.

- PISA gündelik yaşam becerilerini güvenilir bir biçimde ölçmekten ziyade sadece göreceli gündelik becerileri ölçmektedir.
- Araştırmanın büyüklüğünden dolayı PISA önyargıları ortadan kaldıramamaktadır.
- İlgili bütün tarafları yatıştırma konusunda PISA kasıtlı olarak belirsiz davranmaktadır.
- Hint-Avrupa dil grubu dışında kalan diller dezavantajlı konumdadır.
- PISA eğitimi çok fazla politikleştirmektedir.
- Aslında OECD eğitimden doğrudan sorumlu bir kuruluş değildir.
- PISA'dan dolayı çok fazla basit çözümler ve eğitimsel değişimler tasarlanmakta ya da önerilmektedir.
- Pek çok insan sonuçlardan ötesine bakmamakta ya da onarlı görmemektedir.
- Diğer akademik alanların ölçülmesine ihtiyaç vardır.
- Pek çok kişi sonuçların istatistiksel önemini dikkate almamaktansa, harfi harfine yapılan sıralamayı dikkate almaktadır.
- PISA politik bir araç olarak kullanılmaya başlandı (Chung, 2008, s. 83)

2.2. FİNLANDİYA'NIN PISA BAŞARISININ ARDINDA YATAN FAKTÖRLER

Finlandiyalı ve Finlandiya dışından pek çok araştırmacıya göre Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden çok sayıda neden bulunmaktadır. Ancak bir kısım gerekçeler yarattıkları etkinin kapsamı bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır.

2.2.1. PISA 2000'deki Fin Başarısı ve Nedenleri

Ezici çoğunluğu OECD'ye üye olan çok sayıda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkenin temel eğitim düzeyinde katıldığı PISA sınavları 15 yaş grubundaki öğrencileri kapsamakta ve üç yıllık periyotlarla düzenlenmektedir. Bu sınavlar her ülkenin temel eğitimi içinde yer alan öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bunun için her sınav döneminde ağırlık belli bir alana verilmek üzere 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığıyla okuduklarını anlama becerisi ölçülmektedir. Her ülke hükümetlerinin OECD ile işbirliği çerçevesinde gerçekleştirdikleri bu sınavlar 2000 yılından beri uygulanmakta ve her dönem katılımcı ülke sayısı artmaktadır.

Bu sınavlarda öğrencilerin bazı anahtar kavramları anlayıp anlamadıkları, belli süreçleri yönetmekte ustalaşıp ustalaşmadıkları ve farklı otantik durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerilerini etkin kullanıp kullanamadıkları ölçülmeye çalışılır. PISA sınavlarının bu özelliğinden yola çıkarak onun, öğrencilerin herhangi bir müfredatı ne kadar iyi belliklerini ölçmediğini söyleyebiliriz. PISA sınavları daha çok öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaşabilecekleri çetin durumlarda sahip oldukları ilgi ve becerilerini ne oranda etkin kullanabildiklerini ölçmeye çalışır. Ayrıca PISA katılımcı ülkelere her uygulandığı dönem sonunda onların temel eğitim nitelikleriyle ilgili önemli bilgiler/dönütler vermektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. ii).

PISA'daki Fin Başarısı –ve Bu Başarının Arkasında Yatan Bazı Nedenler –PISA 2000 adlı çalışmaya imza atan Finlandiya'da PISA'yı uygulamadan sorumlu araştırmacıların ortak kanaatine göre, Finli öğrencilerin başarısının arkasında bir tek neden aramak doğru olmayıp başka nedenlerin varlığından söz etmek mümkündür. Şöyle ki, 2000 yılında yapılan PISA sınavı sonuçları göz önüne alınarak Fin eğitim sistemi incelendiğinde PISA başarısında şu faktörlerin etkili olduğu ilk etapta gözlenebilmektedir:

- Çok amaçlı (çok yönlü) pedagoji
- Öğrencilerin kendi ilgileri ve boş zaman etkinlikleri
- Eğitim sisteminin yapısı
- Öğretmen eğitimi
- Okul uygulamaları
- Fin kültürü (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 3-4).

2.2.1.1. Eğitim Sonuçlarıyla Ortaya Çıkan Yüksek Nitelik

2.2.1.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi

PISA 2000'e katılan ülkelerin okuma becerisi ortalamasına bakıldığında OECD ülkeleri içinde Finlandiya'nın en yüksek okuma becerisi performansı gösterdiği görülecektir. Finlandiya'nın bu alandaki başarısı anlamlı bir şekilde bütün katılımcı ülkelerden de yüksektir. Ayrıca, Finlandiya'da yüksek okuma becerisine dair performansı ülkenin her yanında görmek olası olduğundan, yaygın bir eşitlikten söz edilebilir. Bu eşitlik öğrenci

performansındaki değişimi gösteren standart sapmada çok açık bir biçimde görülmektedir. Zira en küçük standart sapma OECD ülkeleri arasında Finlandiya'ya aittir.

Okuma becerisinin üç alt başlığının karşılaştırılması ile nispeten Finlandiya'nın performansının zayıf ve güçlü taraflarını görmek mümkün olacaktır. Ortalama ulusal skorlara göre, okuma becerisinin üç alt bölümünden "bilgiye erişme" (556 puan) ve "metinleri yorumlama" (555 puan)'da Finlandiyalı öğrenciler en yüksek skora sahipler. "Yansıtma ve değerlendirme "(533 puan) alt bölümünde ise Finli öğrenciler üçüncülüğü İrlanda ile paylaşmakta. Bu bölümde Kanada birinci, İngiltere ise üçüncü sırada yer almakta. Finlandiya'nın bu bölümdeki puanı elbette ki ilk sıradaki ülkelerden pek aşağıda olmamakla birlikte diğer iki alt bölümden anlamlı olmayan bir oranda düşüktür. Özetle Finlandiya'nın PISA 2000'de okuma becerisi ortalaması OECD ve OECD dışı ülkelere göre en yüksek (546 puan) ve standart sapması ise bütün ülkeler içinde en düşüklerden biridir (SS: 89).

Öğrenci performansındaki değişimi (değişkenlik) görmek için, okuma becerisindeki skorlarına göre öğrenciler "beş yeterlilik seviyesi"ne ayrılmışlardır. Her ülkeden beşinci seviyeyi yakalamış öğrenciler olduğu gibi birinci seviyenin altında kalan öğrenciler de mevcuttur. Yalnız birinci seviyenin altında kalan ile en yüksek puana sahip olan ülke oranları birbirinden önemli farklılıklar göstermektedir. OECD ülkeleri içinde okuma becerisinde en yüksek seviye olan beşinci düzeyi yakalayan öğrencilerin oranı ortalama % 10'dur. Hâlbuki bu oran tüm katılımcı ülkeler göz önüne alındığında Finlandiya'da %18'dir. Finlandiya ile birlikte Kanada bu orana sahipken birinci sırada % 19 ile Yeni Zelanda gelmektedir.

İkinci en yüksek düzey olan dördüncü seviyede yer alan Finli öğrencilerin oranı % 32 iken, OECD ortalaması % 22'dir. Yani Finli öğrencilerin % 50'si (4. ve 5. seviyeler) okuma becerisinde en iyiler arasında yer almaktadır. OECD ülkelerinin dördüncü ve beşinci seviyedeki ortalaması ancak % 32'ye ulaşabilmektedir. % 40'ı aşan diğer başarılı ülkeler ise şunlardır: Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, İrlanda ve İngiltere.

Okuma becerisinde üçüncü seviyede yer alan Finli öğrencilerin oranı % 29'dur. Aynı dilime giren OECD ülkeleri ortalaması da % 29'dur. Ancak, bugünün bilgi toplumunda iş ve öğrenmeye dair talepleri karşılayabilecek okuma becerisi düzeyine (3, 4 ve 5. seviyeler) ulaşmış Finli öğrencilerin toplam oranı OECD ve katılımcı ülkeler içinde en yüksektir (% 79).

Öte yandan aynı düzeye ulaşmış OECD ülkeleri öğrenci ortalaması ise sadece % 61'dir. Bu üç alanda Finlandiya'ya en yakın iki ülke Kore (South Korea), Kanada ve Japonya'dır.

Okuma becerisinde ikinci seviyeye erişen Finli öğrencilerin oranı sadece % 14 iken bu oran OECD ülkelerinde % 22'dir. Nihayet okuma becerisinde en zayıf öğrencilerin yer aldığı birinci seviye ve bu seviyenin de altında kalan öğrencilerin Finlandiya'daki oranı yalnızca % 7 (% 5 + % 2)'dir. Aynı kategoriye giren OECD ülkeleri ortalaması ise % 18'dir. Bütün ülkeler içinde birinci seviye ve altında yer alan öğrencilerin oranları karşılaştırıldığında Finlandiya'yı geçen tek ülke % 6 (% 5 + % 1) ile Kore'dir.

Burada dikkat alınması gereken sonuç, okuma becerilerinde oransal olarak en başarılı öğrencilerin Finlandiya'da olması değil, en zayıf okuma becerisine sahip öğrenci kategorisine (1. seviye ve altı) düşen Finli öğrencilerin sayısının Kore ile birlikte PISA 2000 sınavına katılan bütün ülkeler içinde en düşük sayıda olmasıdır. Bu saptamadan yola çıkarak Finlandiya'nın okuma becerileri düşük öğrenciler üzerinde özenle durarak bu sayıyı zaman içinde azalttığını söyleyebiliriz. Hâlbuki yetersiz okuma becerilerine sahip her genç insan bir ülke için risk teşkil etmektedir. Çünkü bu insan eğitimin daha ileri basamaklarına devam etmekte zorluk çektiği için okuldan uzaklaşabilir ya da kültürel etkinliklerden kendine düşen payı alamaz veyahut bilgi, beceri ve yaşam boyu eğitime değer veren bir toplumda aktif bir yurttaş olamaz.

PISA 2000 sonuçlarından elde edilen bulgulara göre Finlandiya okuma becerisinde hem yüksek nitelik hem de eşitlik sağlamıştır. Öte yandan okuma becerisinde Finli kız öğrenciler erkeklere göre daha başarılıdır. İki cins arasındaki fark OECD ülkeleri ortalamasından yüksek olup (32 puan) kızların lehine 51 puandır. Okuma becerisinin üç alt bölümünde benzer fark kızlar lehine gözlenmektedir. Finlandiya, bütün çabalarına rağmen okuma becerinde kız-erkek öğrenciler arasındaki bu farkı kapatamamıştır. Örneğin diğer uluslar arası okuma değerlendirmeleri Finlandiya'nın bu farkı zaman içinde azaltamadığını göstermektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 5-9).

2.2.1.1.2. Matematik Okuryazarlığı

PISA'nın 2000 değerlendirmesinde matematik okuryazarlığının içeriğiyle ilgili iki alan, değişim ve ilişkiler ile alan/uzay ve şekil konuları araştırıldı. Değişim ve ilişkiler konusu

cebir, fonksiyonlar ve istatistik konularını içerirken, alan ve şekil başlığı ölçüm ve geometriyi kapsamaktaydı. Matematik değerlendirmesi 31 işlem sonucuna dayanmaktaydı.

Finlandiya elde ettiği 536 ortalama ile Japonya, Kore ve Yeni Zelanda'dan sonra dördüncülüğü elde etti. Finlandiya bu puanla matematik okuryazarlığında 19 OECD ülkesini geride bırakıyordu. Yine, Finlandiyalı öğrenciler OECD ülke ortalamalarından nispeten daha yüksek bir ortalama tutturan Kuzey Avrupa ülkelerini de geride bırakıyordu.

Matematik okuryazarlığında elde ettiği puanla Finlandiya en küçük standart sapmaya (SS: 80) sahipti. Bu özelliğiyle Finlandiya OECD ülkeleri içinde en iyi performans ve kaliteyi sergiler görünmektedir. Bu alanda Finlandiya'ya yakın standart sapması olan ülkeler ise İzlanda, Japonya, Kore ve Kanada'dır. PISA 2000 sonuçları, Finlandiya'nın matematik okuryazarlığı alanında gösterdiği başarının arkasında matematik öğretiminde bütün öğrencilere aynı şansın tanınmasının yattığını göstermektedir. Matematik okuryazarlığında düşük performans gösteren Finlandiyalı öğrencilerin oranı OECD ülkeleri ortalamasına göre bir hayli küçüktür. Yani, düşük puan alan Finlandiyalı öğrencilerin oranı % 8 civarındayken bu oran OECD ülkelerinde % 16'dır. Öte yandan Finlandiya'da en yüksek not alan öğrencilerin oranı OECD ortalamasına göre yüksek olsa da Japonya, Yeni Zelanda, Kore, İsviçre, Belçika, Avustralya ve İngiltere'ye göre düşük kalmaktadır.

Matematiğin içeriğine göz atıldığında Finlandiya'nın performansının faklı konu alanlarına dağıldığı görülmektedir. Finlandiyalı öğrenciler istatistik alanında, özellikle grafik ve diyagramların yorumlanmasında çok başarılılar. Yine bu öğrenciler OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında şekillerin alan ve çevre uzunluklarının hesaplanmasında çok daha başarılılar. Öte yandan bu öğrencilerin cebir alanı ilgili terimlerin karşılaştırılmasında OECD ülke ortalamasına göre daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca önemli bir oranda Finlandiyalı öğrenci (% 21- 55) genelleme ve açıklama gerektiren bazı matematik alt alanlarında işlemelerin büyük bir bölümünü yapmamış ya da boş bırakmıştır.

2.2.1.1.3. Fen Bilgisi Okuryazarlığı

PISA sınavında yer alan fen bilimleri okuryazarlığı ile ilgili sorularda vurgu bilgi elde etmede öğrencilerin etkin rol üstlenmesi üzerine yapılmıştı. İşlem ya da sorular üç alana dağıtılmıştı. "Çevre ve yeryüzünde bilim" ile "sağlık ve yaşamda bilim" konuları 13 sorudan oluşuyordu.

"Teknolojide bilim" konusu ise 8 sorudan oluşmaktaydı. Bu üç alanda yer alan sorular genelde atmosferdeki değişimler, biyolojik çeşitlilik, kimyasal ve fiziksel değişim, yeryüzü ve evren, ekosistem, enerji transferi, genetik kontrol ve insan biyolojisi konularını kapsıyordu.

PISA 2000 fen okuryazarlığı sonuçlarına bakıldığında Finlandiya'nın Kore ve Japonya'nın altında diğer ülkeleri ise üstünde yer aldığı görülmektedir. Fen bilimlerinin üç alt alanında da Finlandiya'nın performansı OECD ortalamasından yüksektir. Özellikle "sağlık ve yaşamda bilim" alanında Finlandiyalı öğrenciler daha çok soruyu doğru olarak yanıtlamışlar. Diğer yandan, "çevre ve yeryüzünde bilim" ile "teknolojide bilim" alanlarında bu öğrenciler OECD ortalamasına göre % 4-5 daha yüksek başarı göstermişler.

Fen bilimleri okuryazarlı alanında Finlandiyalı öğrencilerin aldığı puanların standart sapması 86'dır. Yani Finlandiya, Kore dışında diğer ülkelerden daha düşük bir değer elde ettiği için, öğrencileri arasındaki performans birbirine en yakın ülkelerin başında gelmektedir. Bu durumda Kore ve Finlandiya, öğrencileri arasında en az eşitsizlikle en yüksek performansı göstermiş iki ülke olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, en yüksek puanlı Finli öğrencilerin oranı Japonya, İngiltere ve Yeni Zelanda'dan daha düşüktür (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 9-14).

2.2.2. Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Etmenler

Finlandiya'nın okuduğunu anlama yeterliliği ile ilgili yüksek performansı ardında yatan etmenlerin incelenmesi gerekmektedir. Aslında PISA sonuçlarına bakıldığında bu başarının bir tek faktöre bağlanması olası görünmemektedir. Bu başarıda birbiriyle ilintili birçok önemli faktörden söz etmek mümkündür. PISA verilerin regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında "öğrencilerin kendi tutum ve etkinlikleri/okuma edimi ile uğraşmaları" (%22), "okumaya gösterilen ilgi" (%18) Finli öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliliği ile ilgili performanslarındaki en önemli nitelikler olarak öne çıkmaktadır.

"Öğrencilerin kendi tutum ve etkinlikleri/okuma edimi ile uğraşmaları" ile "okumaya gösterilen ilgi", Finli öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliliğindeki yüksek performanslarıyla doğrudan ilgili en belirleyici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Finlandiya'da bu faktörler "aile geçmişi/artyetişimi"ne göre daha etkili görünmektedir. Hâlbuki OECD ülkelerinin çoğunda okuduğunu anlama yeterliliği üzerinde aile geçmişi diğer

faktörlere göre daha etkindir. Finlandiya'nın bu özel durumu, Finlilerin çok amaçlı okulunun öğrencilerin okumaya olan ilgisini artırmayı başararak, sosyo-ekonomik arkaplanın yarattığı etkiyi dengelemeyi başardığını göstermektedir. Araştırmacılara göre, esnek okul müfredatıyla birleştirilmiş seçmeli dersler öğrencilerin kendi ilgi alanlarıyla meşgul olmaları ve bunları devam ettirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Katılan ülkeler içinde Finli öğrenciler "okumaya gösterilen ilgi"de en yüksek, "okuma edimi ile uğraşma"da ise üçüncü en yüksek sırayı almaktadır. Finlandiya'da öğrencileri % 41'i en favori hobilerinin okuma olduğunu belirmişler. Kızların % 60'ı, erkeklerin ise % 21'i en çok sevdikleri hobinin okum edimi olduğunu dile getirmişler. Yine Finlandiya'da dört öğrenciden üçü her gün zevk için kitap okuduklarını ifade etmişken, zevk için kitap okumayanların oranı ise % 22'de kalmıştır. Zevk için kitap okumayan öğrencilerin OECD ülkelerindeki ortalaması % 32 civarındadır. Aynı sebeple kitap okumayan öğrencilerin Japonya'daki oranı ise % 55'dir. Belçika ve Almanya'da da bu oran çok yüksektir (% 42). Okul dışında ve zevk almak amaçlı kitap okumayanların Kuzey Avrupa ilklerindeki durumu da pek iç açıcı değildir: Danimarka % 27, Norveç % 30 ve İsveç % 36.

Diğer Kuzey Avrupa ilkleriyle birlikte Finli öğrenciler oldukça çeşitli materyalleri okumaktadır. Yani, Finli öğrenciler diğer ülkelerdeki akranlarıyla kıyaslandığında daha çok ve sık sık gazete, magazin, komik kitaplar, e-postalar ve web sayfaları okumaktadırlar. Öte yandan, kurgusal ya da kurgusal olmayan kitapları okuyan Finli öğrencilerin oranı ise OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır.

Finli öğrencilerin okuma ile bağlantıları (uğraşları) çocuklar ve gençler için farklı bölümleri bulunan kapsamlı kütüphanelerce desteklenmektedir. Hiç kuşku yok ki, Finli öğrenciler kütüphaneleri kullanmada diğer OECD ülkelerindeki akranlarından daha çok eğilim göstermektedirler. PISA sonuçlarına göre, okul ya da kamu kütüphanelerinden en azından ayda bir ödünç kitap alan Finli öğrencilerin oranı (% 44) OECD ortalamalarıyla (% 26) karşılaştırıldığında bir hayli yüksektir. Finlandiya'da kızlar ödünç kitap alma konusunda erkeklere oranla daha etkin görünmektedir. Bu ülkede daha çok ve yaygın olarak kamu (halk) kütüphaneleri kullanılmaktadır. Tam tersi okul kütüphanelerinin kullanılmasında Finlandiya OECD ortalamasının gerisinde kalmaktadır. Benzer bir şekilde, kamu kütüphanelerinin kapsamlı bir ağa sahip olmasından dolayı, Finlilerin evlerinde oluşturdukları kütüphaneler OECD standartlarıyla kıyaslandığında oldukça sınırlı kalmaktadır.

PISA sonuçları, etkin bilgisayar kullanıcılarının aynı zamanda etkin birer okuyucu olduğunu sürpriz bir şekilde ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre, bilgisayarın ortalama (vasat) kullanımının okuduğunu anlama becerisiyle doğrudan ilgili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, yoğun bilgisayar kullanıcılarının orta düzeyde bilgisayar kullananlara göre okuduğunu anlama becerisinde daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Hiç bilgisayar kullanmayanlar ise en düşük puanlarla yetinmek durumunda kalmış.

"*Kültürel iletişim*" kavramı diğer ülkelerde olduğu gibi Finlandiya'da da benzer okuma becerilerini dile getirmektedir. Kültürel iletişim, PISA'da tanımlandığı gibi, hangi anne-babanın (ebeveynler) şu alanlarda çocuklarıyla ne sıklıkta iletişim kurduğuna göndermede bulunmaktadır: toplumsal ve politik sorunların tartışılması; kitap, film ve televizyon programlarının tartışılması ve klasik müzik dinlenilmesi. Tam tersi, klasik kültüre dair sahip olunan nesneler diğer OECD ülkeleriyle kıyaslandığında Finlandiya okuma becerileriyle ilgili daha küçük bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. PISA'ya göre, "klasik kültüre dair sahip olunan nesneler" kavramı klasik edebiyatı, şiir kitapları ve öğrencilerin evlerinde bulundurdukları sanat eserlerini kapsamaktadır.

"*Öğrencilerin kendi kültürel etkinlikleri*" kavramı diğer OECD ülke ortalamasıyla kıyaslandığında Finlandiya'daki okuduğunu anlama becerisinde daha az önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkarmaktadır. PISA'ya göre bu etkinlikler müze ve sanat galerilerini ziyaret etmeyi, tiyatro, opera, bale, konser veya spor etkinlikleri izlemeyi kapsamaktadır.

"Okuma ediminde benlik kavramı" okuma becerisi konusunda Finlandiya'da OECD ülkelerinkinden daha çok çeşitliliği açıklamaktadır. Benlik kavramı daha yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde daha yüksek puan almaları pek şaşırtıcı olmasa gerek. Öte yandan okuma edimindeki benlik kavramı, okuduğunu anlama becerisi bakımından ülkeler arasındaki farklı performansları açıklamaktan uzaktır. Şöyle ki, okuma ediminde yüksek bir benlik kavramı ortaya koyan öğrencilerin bulunduğu herhangi bir ülke en iyi performans ortaya koyan ülkeler içinde yer alamayabilir. Örneğin Finli kızların benlik kavramı OECD ortalamasıyla eşken, erkeklerinki önemli bir oranda OECD ortalamasının altında kalmıştır.

Öğrencilerin "*öğrenme stratejileri*" hem Finlandiya'da hem de OECD ülkelerinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde bazı etkilere sahiptir. Örneğin Finlandiya'da rekabete dayalı öğrenme okuma becerisinde en iyi performansı göstermeyle doğrudan ilişkili olarak kabul edilir. Yeni materyali önceki bilgi ve deneyim ilişkilendiren ve bu bilgi ve deneyimi başka bir bağlamda kullanabilmeyi gerektiren detaylandırma stratejileri, orta ve yüksek okuma becerisi gösteren okurların bu performanslarıyla olumlu yönde bir ilişki içerisindedir. Yine kontrol stratejileri ya da öğrenmenin yönetimi orta düzede performans gösteren okurlarla pozitif yönde yüksek bir ilişki içerisindedir. Tam tersi, öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik başarı beklentisi öğrenciler üzerinde büyük bir baskı oluşturduğu için okuduğunu anlama becerisinde hem yüksek hem de düşük puan almış öğrenciler üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.

Okuduğunu anlama becerisinde Finli öğrencilerin ortaya koyduğu yüksek performansın arkasında yatan diğer önemli bazı etmenler ise şunlardır: Ev ve okul çevresine dair faktörler, Fin eğitim sistemi ve kültürel faktörler (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 15-21).

PISA 2000 sınavında ikinci derecede ölçülmeye çalışılan matematik okuryazarlığı ile fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında Finli öğrencilerin elde ettiği üstün başarıya katkıda bulanan bazı faktörleri özet olarak burada vermekte yarar görmekteyim. O sınavda matematik okuryazarlığı ile fen bilimleri okuryazarlığı alanları oldukça sınırlandırılmıştı. Dolayısıyla, bu alanlarda kaydedilen performansı açıklayabilecek potansiyel faktörlerin analizi okuduğunu anlama becerisiyle kıyaslandığında bir hayli sınırlı kalmaktadır. Bu iki alanda var olan verileri değerlendirirken temkinli davranmakta yarar vardır.

"*Matematikteki benlik kavramı*" tüm katılımcı ülkelerde matematik okuryazarlı alanında gösterilen performansla doğrudan ilişkilidir. Yani, matematik yeteneklerine güvenen öğrencilerim matematik okuryazarlığında elde ettikleri başarı da o oranda yüksektir. Yalnız, matematikteki benlik kavramı ülkeler arasındaki matematik okuryazarlığına dair performans farklılığını açıklayamamaktadır. Örneğin matematikte en düşük benlik kavramı sergilemiş olan Koreli öğrenciler matematik okuryazarlığında en yüksek performansı gösteren ülkeler arasında yer almıştır. Yine Finli öğrencilerin benlik kavramları OECD ortalamasından bir hayli yüksektir. Daha da şaşırtıcı olan, bu öğrencilerin matematikteki benlik kavramları okuduğunu anlama becerisinden daha yüksek olmasına rağmen matematik performansları okuduğunu anlama performansına göre daha düşüktür. Finlandiya dâhil PISA'ya katılan tüm

ülkelerde erkeklerin matematikteki benlik kavramı kızlara göre daha yüksektir. Fakat Finlandiya'da kız ve erkek öğrencilerin matematik okuryazarlığı alanında ortaya koyduğu performanslar arasında herhangi bir fark görülmemiştir.

Finlandiya'nın matematik okuryazarlığı ile fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında gösterdiği yüksek performansın diğer bir nedenin de, PISA sınavında yer alan işlemlerin (sorular) Fin müfredatına birebir uygun olmasından kaynaklanmış olabileceği Finli eğitim uzmanlarınca dile getirilmektedir. Örneğin fen bilimleri okuryazarlığında Fin Çokamaçlı Okulu için hazırlanmış olan Çekirdek Müfredatın da içinde yer alan "deneysel düşünme" ve "bilgi elde etmede öğrencinin etkin rolü" konuları üzerine vurgu yapılmaktadır. Aynı durum, sürdürülebilir gelişmenin ilkelerinden olan bilgi ve öğrencilerin çevre sorunlarından haberdar olmaları için de geçerlidir. Finlandiya ve diğer ülkelerin fen okuryazarlığında yüksek performans göstermesini sağlayan diğer bir faktör de şudur: PISA'da kullanılan işlemlerin (tasks) dörtte üçü (¾) yer bilimleri (biyoloji ve coğrafya) ve geri kalanı ise deneysel bilimlerden (fizik bilimi-physical science) oluşmaktadır. Bilim öğretiminde yer alan bu iki alana ayrılmış zaman oranı ülkeden ülkeye değişmekte olup sonuçlar üzerinde etkide bulunduğu varsayılmaktadır. Çok amaçlı Fin okullarında öğretim zamanının dörtte üçü (3/4) biyoloji, coğrafya ve çevre eğitimine ve geri kalan zamanda (1/4) fizik ve kimyaya harcanmaktadır.

PISA 2000'de fen bilimleri okuryazarlığı alanında Finlandiya üçüncü sırayı alsa da, yine de en iyi performans gösteren Finli öğrenciler Kore, İngiltere, Yeni Zelanda ve Japonya'daki öğrencilerden daha düşük bir seviyede kaldılar. Bunun gerekçesi şu olabilir: Bu ülkelerdeki öğrencilerin çoğu fen bilimlerinin Finlandiya'daki çok amaçlı okullardan farklı olarak önemli bir rol üstlendiği genel ve mesleki lise programlarında ya da iş odaklı eğitim programlarında yer almaktadır. Tam tersi, Finlandiyalı bütün öğrenciler hala zorunlu eğitime devam etmek durumundadır.

Finlandiya'nın fen bilimleri ve matematik okuryazarlığında gösterdiği yüksek performansın arkasında yatan son bir gerekçe de ulusal LUMA (LUMA sözcüğü Fince fen bilimleri ve matematik sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır.) programıdır. İlk kez 1996 yılında başlatılan bu programın amacı tüm eğitim seviyelerinde matematik ve fen bilimlerinde bilgi ve beceriyi geliştirmekti (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 21-23).

2.2.2.1. Eğitim Sonuçlarıyla Ortaya Çıkan Üst Düzey Eşitlik

2.2.2.1.1. Öğrenci Başarısında Eşitlik

Bir taraftan öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olan durumları düzeltmeye çalışan OECD ülkeleri aynı zamanda yüksek performans elde etmeye çalışmaktadır. Eşitsizlikle mücadele bütün Kuzey Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Finlandiya'da da öteden beri devam eden bir gelenektir. Bütün öğrencilere eşit eğitim olanakları sağlamak ve özellikle en başarısız öğrenciler arasında yaygın olan öğrenmeye dair engelleri ortadan kaldırmak 20. yüzyıldan beri Fin eğitim politikasının en önemli ilkelerinden birisidir. PISA sonuçları Finlandiya'nın bu iki ilkeyi (eşitlik sağlama ve zayıf öğrencilerin önündeki öğrenmeye dair engelleri ortadan kaldırma) gayet başarılı bir biçimde birleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Eşitliğe dayalı yüksek bir nitelik elde etmek ile düşük başarıyı en aza indirmek Finlilerin eğitim politikasının omurgasını oluşturmaktadır. PISA sonuçlarına göre Finlandiya'da yüksek ve düşük performanslılar arasındaki fark nispeten düşüktür. Örneğin OECD ülkeleri içinde okuduğunu anlama becerisinde en küçük standart sapma Finli öğrencilerin elde ettiği puanlara aittir. Ayrıca, en yüksek ve en düşük puan elde eden Finli öğrenciler arasındaki fark ise en küçük rakamla temsil edilmektedir. Aslında daha da ilginç bir durum, en düşük puan alan Finli öğrencilerin OECD ülkelerindeki akranlarına (karşıtları) göre farklı bir performans ortaya koymalarında gözlenmektedir.

Öte yandan, Finli kız ve erkeklerle OECD ülkelerindeki akranlarıyla olan puan farklılığı da net bir biçimde gözlenmektedir. İlgili istatistiklere bakıldığında Finli kızların göreceli olarak OECD ülkelerindeki hemcinslerine göre daha iyi puan elde ettikleri görülmektedir. Kızlar kadar fark yaratmamış olsalar da Finli erkekler için de aynı durum söz konusudur. Örneğin, okuduğunu anlama becerisinden en düşük % 10'a giren kız öğrenciler kıyaslandığında Finli kızların OECD'li hemcinslerine göre 82 puan fark yaptıkları gözlenmiştir. Aynı şekilde Finli erkelerle OECD ortalaması arasındaki fark kızlara göre nispeten daha düşük bir puan olan 55'dir. En yüksek % 10'a giren Finli kız öğrencilerin OECD'li karşıtlarına göre 37 puan daha yüksek bir skor elde ettikleri görülmektedir. Bu kategoride Finli erkeklerle OECD ortalaması arasındaki fark ise 19 puandır.

2.2.2.1.2. Öğrenme Koşullarında Yaratılan Eşit Fırsatlar

Eşit eğitim olanaklarına bir işaret olarak Finlandiya'daki okullar arasında bulunan farklılıklar OECD ile kıyaslandığında oldukça düşüktür. OECD ülkelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde elde ettiği performanslarına bakıldığında okullar arasında % 36'lık fark görülmektedir. Hâlbuki bu fark Finlandiya'da sadece % 5'tir.

Okullar arasındaki düşük farkların bulunması Kuzey Avrupa ülkelerin tipik bir özelliğidir. Çünkü bu ülkeler seçici bir eğitim sistemine sahip olmadıklarından, ayırt etmeksizin bütün öğrencilere çok amaçlı okullarda okuma olanağını tanımaktadırlar. Tam tersi, okullar arasında performans bakımından fark olan eğitim sistemleri, genellikle ta okul öncesinden başlayarak öğrencileri farklı bir okula kaydolmak durumunda bırakan ülkelerde mevcuttur. PISA sonuçlarına göre, okullar arasındaki puan farkının küçük olması yüksek öğrenci performansı için çok önemli bir göstergedir. Okuduğunu anlama becerisinde yüksek performans gösteren ülkelerin okulları arasında genellikle küçük farklar gözlenmiştir.

PISA bulgularında Finlilerin çok amaçlı okul sistemi bir istisna olarak göze çarpmaktadır. Şöyle ki, Finlandiya'daki en başarısız okul bile OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında okuduğunu anlama becerisinde göreceli olarak daha yüksek puan elde etmişlerdir. % 10'luk en alt dilime giren Finli öğrencilerin ortalama puanı OECD ortalamasının 100 puan üzerindedir. Öte yandan en başarılı % 10'luk dilime giren Finli öğrencilerle onların OECD'li akranları arasında ise sadece 10 puan fark vardır. Ayrıca, PISA 2000'de sadece 7 okul (% 4,5) OECD ortalamasının (500 puan) altında puan elde etmişlerdir.

Çok amaçlı Fin okullarının kuruluş amaçlarından yola çıkıp PISA sonuçları irdelendiğinde Finliler açısından da anlamlı durumlarla karşılaşılmakta. Örneğin, Finlilerin okuduğunu anlama becerisinden % 10'luk en yüksek puan alan okulları ile en düşük % 10'luk puan alan okullar arasında tam olarak 97 puan fark vardır. PISA'nın beş yeterlilik seviyesinden oluşan okuduğunu anlama becerisine ait ölçeği göz önüne alındığında Finli okullar arasındaki bu fark bir buçuk ölçeklik seviye farkına denk gelmektedir. Bu da çok amaçlı Fin okullarının önünde ciddi bir sorun olarak belirmektedir. Aynı kategoride bir değerlendirme OECD ülkeleri için yapıldığında 204 gibi astronomik bir rakamın çıkması Finliler için hiç sorun olmadığı anlamına gelmemektedir.

Finlandiya hiçbir öğrenciye nerden geldiğine bakmaksızın ona yüksek kaliteli bir eğitim ortamı sağlamayı ilke edinmiş bir ülkedir. Yaygın okullaşma ile yüksek nitelikli öğretmenlerin işe alınması Finlandiya'daki tüm okullarda eğitimin kalitesini yükseltmiş ve eşitlik olgusunu en üst noktaya taşımıştır. Sonuçlar Finlandiya için cesaret vericidir. Zira kuzey ya da güney, batı ya da doğu, kırsal kesim ya da kentte, yani tüm Finlandiya'da okullar arasındaki farkın pek anlamlı olmaması Finlandiya için gurur vericidir. Bu ülkede, öğrencilerin nerde yaşadığı ve hangi okula gittiğinin sonuçlar bakımından ayırt edici olmaması çok önemli görünmektedir. Özetle, öğrenme olanakları ve fırsatları bu ülkenin hemen hemen her yerinde neredeyse aynıdır denilebilir.

2.2.2.1.3. Eşitliğin Aile Geçmişiyle İlgisi

Öğrenciler hem Finlandiya'da hem de diğer PISA ülkelerinde okullara çok farklı aile geçmişlerinden gelmektedirler. PISA sonuçlarında görüldüğü gibi aile geçmişinin öğrenci performansı üzerindeki etkisi hala çok büyük. Fakat Finlandiya'da bu etki OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça önemsiz bir düzeyde kalmıştır.

Tüm katılımcı ülkelerde, aile geçmişiyle ilgili faktörlerden biri olan ve daha çok anne-babanın sosyal statüsüyle ilişkilendirilen "*öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişi*", okuduğunu anlama becerisinde ortaya çıkan performansla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Ebeveynleri yüksek statü sahibi bir işle uğraşan öğrenciler ebeveynleri göreceli olarak daha düşük bir statüde iş sahibi olanlara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Örneğin bu durum daha belirgin bir biçimde Almanya ve öteki Orta Avrupa ülkelerinde ortaya çıkmıştır. Finlandiya'da ise, ebeveynleri en düşük sosyo-ekonomik sınıfa ait olan öğrenciler bile OECD ortalaması üzerinde performans göstermişlerdir.

Katılımcı ülkelerde okuduğunu anlama becerisi üzerinde ebeveyn eğitimi ve aile varlığının etkisi ebeveynlerin mesleki statüsünden daha az dile getirilmektedir. Finlandiya'da bu etmenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi diğer ülkelerin çoğundan daha azdır. Hem Finlandiya'da hem de diğer PISA ülkelerinde "*ailenin kültürel geçmişi"*nin (arkaplanı) okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi dikkate değer orandadır. OECD ülkeleri ile kıyaslandığında Finlandiya'da kültürel iletişim öğrenci performansı üzerinde daha çok etkilidir. Tam tersi, klasik kültürle ilgili sahip olunan materyaller ile kültürel etkinliklere

katılımın okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi, OECD ülkeleriyle kıyaslandığında Finlandiya'da daha azdır.

2.2.2.1.4. Eğitimde Eşitliğe Dair Sorunlar

PISA sonuçları bazı ülkelerin yüksek kalite ve eşitlik sağlamayı becerebildiklerini göstermektedir. Bu bile tek başına cesaret verici bir gelişmedir. Bu sonuçlar milyonlarca insanda eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılabileceği beklentisini doğurmaktadır. Örneğin Finlandiya okullar arasındaki eşitsizliği azaltabilmeyi sağlamış bir ülkedir. Ayrıca, Finlandiya diğer PISA ülkelerinden farklı olarak, ebeveynlerin sosyo-ekonomik statülerinin öğrenci performansı üzerinde daha az etki ettiği de bir ülkedir.

Diğer taraftan, Finlandiya özellikle okuduğunu anlama becerisinde cinsiyet eşitliği sağlamakta yeterli olamamış görünmektedir. PISA sonuçlarında görüldüğü gibi, kızlar PISA'ya katılan 32 ülkede de okuduğunu anlama becerisinde erkeklere göre daha yüksek puan almışlardır. Finlandiya'da okuduğunu anlama becerisinin üç alt bölümünde de cinsiyetler arası fark kızlar lehine büyük artış göstermiş görünmektedir. Sorun, Finli erkeklerin okuduğunu anlama becerisinde düşük puan almış olmalarından kaynaklanmamaktadır. Finli erkekler de oldukça yüksek puan almışlardır. Fakat kızlar çok daha yüksek puan aldıkları için erkeklerle aralarında önemli ve anlamlı sayılabilecek bir fark oluşmuştur. Örneğin Finli erkekler PISA 2000'de okuduğunu anlama becerisinde OECD ülkelerinde sınava katılan hem erkekler hem de kızlardan daha yüksek puan almıştır. Cinsiyetler arası farka rağmen Finliler, mevcut başarı düzeyinden ödün verilmeden kızlar ve erkekler arasındaki farkın zamanla ortadan kalkacağına içtenlikle inanmaktadır. Ancak bunun için hem okulda hem de okul dışında özellikle erkeklerin okuma uğraşına olan ilgileri arttırılmak zorunda.

Okuduğunu anlama becerisiyle kıyaslandığında matematik okuryazarlığında hemen hemen bütün ülkelerde cinsiyetler arası fark (cinsiyet farkı) oldukça küçüktür. Örneğin Finlandiya'da bu alanda elde edilen sonuçlara bakıldığında kızalar ile erkekler arasında erkeklerin lehine sadece bir puan farkın olduğu gözlenmektedir. Yüksek, orta (averaj) ve düşük puanlar dikkate alındığında da Finli kız ve erkekler arasında yaklaşık eşitlik olduğu görülmektedir. Diğer ülkelerde ise kızlar ve erkekler arasında küçük de olsa erkekler lehine bir fark vardır. Öte yandan Fen bilgisi okuryazarlığı alanında Finlandiya'da cinsiyetler arası anlamlı bir fark

görülmemektedir. Finli kız ve erkekler Fen bilgisi okuryazarlığının farklı alt bölümlerinde iyi performans göstermişlerdir. Bilimin (fen bilgisi) sosyal ve etik yönüyle ilgili sorularda kızlar, bilimin teknolojik uygulamaları konusunda ise erkekler daha başarılıdır. (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 23 –39).

2.2.2.1.5. Eğitim Çevresi

PISA sonuçlarından yola çıkarak, Finli öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama becerisinde gösterdiği yüksek başarının arakasında yüksek nitelikli bir öğrenmeyi teşvik eden tutum, değer ve okul dışı etkinliklerle ilgili niteliklerin söz konusu olduğunu söylemek mümkün. Finlilerin başarısında yukarıda sözü edilen faktörün dışında başka tür etmenlerde vardır. Yani Finlilerin başarısında etkili olan bir tür faktörler ağından söz etmek olası gözükmektedir.

2.2.2.1.6. İşleyen Bir Felsefe

Finlilerin çok amaçlı okulu sadece bir sistemden ibaret olmayıp bir pedagojik felsefe ve uygulama konusudur. Bu felsefenin esası, Fin eğitim politikasının ta başlangıçta temel kaide olarak kabul ettiği "eşitlik" ilkesine dayanmaktadır. Bütün çabalar ülkenin tüm bölge ve gruplarına eşit eğitim olanakları sağlamak için seferber edilmektedir. Sistem düzeyinde bu felsefe, bütün ülkeyi kapsayan yaygın eğitim kurumları ağında yansımaktadır. Aslında Finlandiya'da 4000'in üzerinde çok amaçlı okul (comprehensive school), 750 civarında lise (genel/akademik ve mesleki), 20 kadar üniversite ve çok sayıda diğer eğitim kurumu yaklaşık 5,3 milyon insana hizmet vermektedir.

Eğitim, aynı zamanda, kültürel kalkınmayı amaçlayan Fin ulusal programının ayrılmaz bir parçasıdır. Tuhaf bir dile sahip bu küçük ve uzak ülkede, herkese eğitim olanaklarının sağlanması ulusal kültürün dinamik tutulması için gerekli bir araç olarak kabul edilmektedir. Düşünüldüğü gibi, küçük bir ülke olan Finlandiya bir tek yurttaşını bile yüksek nitelikli eğitim dışında bırakma lüksüne sahip değildir. Bu durum ekonomik durgunluğun yaşandığı 1990'lı yıllarda daha iyi anlaşıldığı için, eğitimin toplumsal kalkınma için sahip olduğu önem daha çok kimse tarafından benimsendi.

Çok amaçlı Fin Okulu her çocuk içindir; bundan dolayı tek tek her çocuğun ihtiyacını birebir karşılayarak onu iyileştirmek /düzeltmek zorunda. Fin okullarında verilen pedagoji ve öğretim

heterojen öğrenci gruplarına uygun olabilsin diye ona göre yapılandırılmıştır. Örneğin Finlandiyalı öğretmenler hiçbir öğrencinin dışarıda bırakılamayacağını (dışlama) ve başka bir okula da gönderilemeyeceğini iyi bilirler. Bu ilkeyle aynı doğrultuda, içerikler (muhteva), ders kitapları, öğrenme stratejileri, yöntemler ve değerlendirme araçları seçilip müfredat planlandığında, öğrencilerin kendi ilgi ve seçimleri aynı şekilde okullarda dikkate alınır. Tüm bunlar, öğrenci merkezli öğretim, danışmanlık hizmeti ve iyileştirici öğretime (remedial teaching) paralel bir şekilde okul tabanlı, öğretmen planlı (teacher-planned) ve esnek bir müfredat ile gerçekleştirilmekte.

2.2.2.1.7. Bireysel Olarak Öğrencilerin Desteklenmesi

Heterojen gruplarda yer alan aynı yaştaki bütün bir topluluğa öğretmek ne oranda mümkündür? Bu sorunun yanıtı kısmen şu açıklamada yatmaktadır: çok amaçlı okul pedagojisi takip ve yönlendirme (tracking and streaming) şeklinde karakterize edilen paralel sistemlerde kullanılan pedagojiden oldukça farklılaşmaktadır. Mesela, heterojen gruplar pedagoji için hayli eğitimli öğretmenler ve gerçek uzmanlar gerektirmektedir. Bu, büyük oranda çok amaçlı sistemlerin bir ürünüdür. Bu tür sistemlerde öğretmenin görevi, günlük okul işlerinde tek tek öğrencilerle ilgilenmek ve onların birer farklı birey olmasına yardımcı olmaktır. Çok amaçlı Fin Okulu hala planlanıyorken, 1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan araştırmalarda heterojen grupların başarısız öğrencilere büyük faydalar sağladığı saptanmıştır. Aynı sonuç PISA sınav sonuçlarıyla pekişmiş oldu. Tam tersi, en iyi öğrencilerin performansı grupların nasıl şekillendiğine bakmaksızın neredeyse aynı kalmaktadır.

Benzer bir biçimde özel eğitim, düzenli öğretimi takip etmede sorun yaşayan öğrencilerin beslenmesinde Fin okullarında hayati bir rol üstlenmektedir. Özel eğitim genellikle çok sıkı bir şekilde normal eğitime entegre edilmiş olup oldukça kapsayıcıdır. Aslında, öğrencilerin yaklaşık sadece % 2'si ayrı özel eğitim kurumlarına devam etmektedir. Uygulamada, belli bir ders ya da derslerde sorun yaşayan bir öğrenci sıklıkla 2-5 öğrenciden oluşmuş küçük bir grupla ya da bireysel olarak özel bir öğretmenle (special teacher) haftada bir ya da iki defa çalışma şansına sahiptir. Bir alternatif olarak özel öğretmen de düzenli bir biçimde derslere devam edebilir. Sınıf öğretmenlerinin temel eğitim-öğretim sorumluluğunu üstlendiği ilkokul düzeyinde (1-6. sınıflar), özel eğitim, matematiğin yanı sıra çoğunlukla okuma ve yazma üzerine odaklanmaktadır. Ortaokul düzeyinde keza yabancı dillerin öğretimi pek çok öğrenci

için büyük bir sorun olmaktadır. Her öğrencinin özel eğitim hakkı Fin eğitim yasalarında garanti altına alınmıştır.

Yine her öğrencinin danışmanlık hizmeti alma hakkı vardır. Okullar, ders çalışma becerileri kazanmada, seçeneklerin tercih edilmesinde (örn.: seçmeli/seçimlik dersler) ve zorunlu eğitim sonrası yapılacak planlama ile ilgili öğrencilerine danışmanlık hizmeti sağlamakla yükümlüler. Her okul 7-9. sınıflarda, rehberlik ihtiyacı olan ya da bu desteği almaya istekli olan öğrencilere danışmanlık yapabilecek bir uzmanı istihdam etmek zorundadır.

PISA sonuçlarına göre, OECD ülkeleri içinde çalışma gruplarına katılan en düşük öğrenci sayısı Finlandiya'dadır. Yinede, Finlandiyalı öğretmenler, grupların (sınıflar) kalabalık olmasıyla ilgili endişe etmektedir. Zira onlar tek tek her öğrencinin bireysel sorunlarıyla ilgilenmek istemektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 41-42).

2.2.2.1.8. Yüksek Nitelikli Öğretmenler Bir Gereksinimdir

Fin kültüründe öğretmenlik mesleği en önemli toplumsal mesleklerden biri olarak kabul edildiği için öğretmen eğitimine büyük bir kaynak tahsis edilmektedir. Fin toplumu öğretmenlerin gerçek birer eğitim profesyonelleri olarak ne yaparlarsa yapsınlar doğru ve iyi yaptıklarına inanır. Bundan dolayı, Finli öğretmenlere sınıfta çok büyük bir pedagojik bağımsızlık verilir. Aynı şekilde okullar da ulusal çekirdek müfredat sınırları içinde kalarak, kendi işlerini organize edebilirler. Okullar sahip oldukları böylesi gerçek bir özerklikten dolayı bir hayli memnunlar.

Heterojen bir grubun üstesinden gelebilmek için, bir öğretmenin çok iyi eğitilmiş, pedagojik bir uzaman olması beklenir. Finli öğretmenler bu özellikleri taşımaktadırlar. Kariyerlerinin ta başlangıcında bütün Finli öğretmenler ya eğitimde ya da bir ya da iki konu alanında yüksek lisans yapmış olmak zorundadır. Buna ilave olarak, öğretmenlik mesleği (özellikle sınıf öğretmenliği mesleği) lise sonrası Finli öğrenciler arasında oldukça değerli ve popülerdir. Örnek olarak bu popülerliğe üniversitelerin sınıf öğretmenliği programlarının çekiciliği verilebilir. Bu programlara başvuran öğrencilerin sadece % 10'u kabul edilmektedir. Bu da, bu bölüme kabul edilen öğrencilerin motivasyonlarının ne kadar yüksek, yeteneklerinin ne kadar çeşitli ve notlarının ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversitelerde sınıf öğretmenlerinin eğitimi ve onların bu çalışma programlarının kapsam ve derinliği, başka

ülkelerle karşılaştırıldıklarında Fin öğretmen eğitimini özel/biricik yapan faktörler olarak görülmektedir. Dahası, özellikle genç Finli öğretmenler sadece farklı öğretim yöntemlerine değil, eğitim konusunda yürütülen araştırmalara da aşinadırlar. Ayrıca, bu öğretmenlerin çoğu ek eğitim ve öğretim yaparak kişisel profesyonel becerilerini arttırma konusunda da bir hayli motive ve hazır görünmektedirler.

Bazı karşılaştırmalı çalışmalarda açıklandığı gibi, Finli öğretmenler öğrencilerin okuryazarlık becerileri (okuma-yazma becerileri) ve ilgi alanları için yüksek standartlar belirlemiş görünmektedir. İlkokul seviyesinde bile öğretmenler, bilişsel amaçların talep etmenin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Örneğin, IEA (International Education Achievement)'nın okuduğunu anlama becerisi üzerine 1991'de yaptığı bir araştırmada, 11 ayrı ülkede uluslararası bir araştırma öğretmenlerin okuma başarısından beklentilerini tahmin etmeye çalışmıştı. Bu çalışmanın sonunda, Kuzey Avrupa ülkelerindeki öğretmenlerin (özellikle Finlandiya ve İsveç) okuma becerilerinde öğrencilerinden aşırı yüksek beklenti içinde oldukları saptanmıştır. Çocuklarından yüksek beklentisi olan ülkelerin okuduğunu anlama becerisiyle ilgili testlerde de yüksek performans gösterdikleri gözlenmiştir.

Konu öğrencilerin değerlendirilmesi olduğunda, Finli öğretmenlere büyük güven duyulmaktadır. Bu değerlendirmeler daha çok öğrencilerin sınıf içi çalışmalarına, projelere, öğretmen yapımı sınavlara ve portfolyolara dayanmaktadır. Öğretmen temelli değerlendirme Finlandiya'da herkes için çok önemlidir. Çünkü çok amaçlı Fin okullarında öğrenciler okullarını bitirdikleri zaman ya da okulları devam ettiği sürece herhangi bir ulusal değerlendirmeye tabi tutulmazlar.

2.2.2.1.9. Müfredat Esnekliği ve Pedagojik Özgürlük

1990'lara kadar, Finlilerin ulusal çekirdek müfredatı katı ve ayrıntılıydı. Öyle ki, yapı, organizasyon, içerik, kaynaklar ve çok amaçlı okulun yöntemlerine müfredatta yer verilmişti. Ayrıca, bütün ders kitapları titizlikle kontrol edilmekteydi. Özetle hedeflenen, bütün okul ve sınıflarda yüksek amaç birliğine dayanan tutarlılığı sağlamaktı. 1990'ların başında öğretim programı ile ilgili felsefe ve uygulamalarda radikal değişiklikler yaşanmaya başlandı. Ulusal müfredat bir reorganizasyona tabi tutuldu; böylece, yeni müfredat daha esnek, merkezi olmayan ve daha az ayrıntılı oldu. Aynı zamanda, Finlandiya'da ulusal test programı ve ulusal

sınıflandırma kılavuzunun yanı sıra, sorularla ilgili okulların sorumluluğu büyük bir ivme kazandı. Bugün Finlandiya performans ölçmek için iyi olarak kabul edilen ulusal bir sınıflandırma kılavuzuna sahiptir (4'ten 10'a kadar sıralanan 8 sayısal ölçek). Bu kılavuzlar katı olmaktan uzak ve öğrencinin çaba ve etkinliğini dikkate alır niteliktedir.

Finlandiya'da çok amaçlı okulların sonunda bütün okullarda örnek temelli (sample-based) araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ulusal düzeyde yayımlanmaktadır. Okullara ait sonuçlar tek tek ilgili okullara gönderilmekte. Yani Fin okulların pedagojik ve öğretim programı ile ilgili uygulamalarda hala yüksek bir otonomi derecesine sahip olduğu söylenebilir.

PISA sonuçlarına göre, okul politika ve yönetimleriyle ilgili karar almada Finlandiyalı öğretmenler ciddi bir karar verme otoritesi olarak kabul görmektedirler. Örneğin, ders kitabı seçiminde Finli öğretmenler her zaman ayrıcalıklı bir sorumluluğa sahiptir. Ders içeriğinin belirlenmesinde, öğrenci değerlendirme politikalarının oluşturulmasında, okul içinde bütçenin tahsis edilmesinde ve okulun hangi dersleri önereceği gibi konularda Finli öğretmenler OECD ülkelerindeki meslektaşlarına göre daha etkindir. Tam tersi, Finlandiya'daki okulların yönetim birimleri ve yerel eğitim otoriteleri OECD ülkeleriyle kıyaslandığında daha az karar verme gücüne sahiptir. Finlandiya gibi okulları daha geniş ve etkin bir özerkliğe sahip ülkeler, daha düşük düzeyde okul özerkliğine sahip ülkelere göre PISA sınavından daha yüksek puanlar aldılar. Finlandiya'nın PISA sınavlarındaki başarısında karar alma süreçlerinde etkin rol oynayan yüksek özerkliğe sahip Finli öğretmen ve okulların payı büyüktür.

Bir paradoks olarak, PISA sonuçlarının ilk uluslararası baskısını takiben Fin hükümeti eğitim sistemini uyumlulaştırmak için bir karar aldı. Bu kararla, hükümet çekirdek derslere daha fazla ağırlık verip çok amaçlı okullara bazı zorunlu çalışmalar ekledi. Bunun gerekçesi olarak da, okullar arasında gittikçe büyüyen fark ve matematik okuryazarlığı ile okuduğunu anlama becerisinde yetersiz olan Finli çocukların sayılarındaki artış gösterilmektedir. Eğitimle ilgili değerlendirme sonuçları ile politik kararlar her zaman el ele gitmemektedir.

2.2.2.1.10. Kültürel Türdeşlik

Uzun vadede, çok amaçlı Fin okulunun gelişimi, ulusal eğitim politikasının ana hatları ile ilgili fevkalade geniş bir kültürel ve politik konsensüs (fikir birliği) tarafından

desteklenmektedir. Fin kültüründe, eğitim konusunda ağır politik çatışmalar ve ani değişimler nadir olarak gerçekleşmektedir. Örneğin 20. yüzyıl buyunca eğitim hizmetleri dengeli bir şekilde ve farklı nüfus bölgelerinin ihtiyaçları gözetilerek yerine getirildi. Bugün, büyük oranda Fin öğretmen eğitiminin yüksek niteliği sayesinde, yüksek derecede eğitim ülkenin her yerinde ve her okulda eksiksiz bir şekilde verilmektedir. Bunu hem sistem hem de bireysel düzeyde Finlandiya'nın düşük ortalama varyasyonundan anlamak olası.

Kültürel türdeşlikten dolayı, Finlandiya'da ulusal eğitim politikası ve ülke eğitim sistemini geliştirecek vasıtalar konusunda ortak anlayışa ulaşmak nispeten daha kolaydır. 1970'lerdeki çok amaçlı okul reformu konusun da bile büyük politik çelişkiler yaşanmamıştı. Aslında, 1960 ve 1970'li yıllardaki kapsamlı ulusal uzlaşı sayesinde paralel sistem yerini daha eşitlikçi olan çok amaçlı okul sistemine bıraktı. Bugüne kadar, eğitim çok nadir olarak Finlandiya'da temel politik ya da sosyal anlaşmazlık konusu oldu. Çok amaçlı okul eğitiminin her şeyi eşit hale getireceği ve böylece bir dereceye kadar üstün zekâlı çocukların performansını azaltacağına dair kuşkular dillendirilmeye başlandı. Birkaç yıl önce, üniversitelerin öğretmen yetiştirme işini tekrar öğretmen kolejlerine bırakmasını isteyenler bile vardı. Fakat bu tür tartışmalar hiçbir zaman çok yaygınlaşmadı ve uzatılmadı. Bugün durumun değiştiği görülüyor. Özellikle PISA sonuçlarıyla birlikte canlı tartışmalar yaşanmaya başlandı. Bazı ulusal değerlendirmelerin sonuçları söz konusu olduğunda, bu tür tartışmalar kaçınılmaz oluyor. Finli öğrencilerin bir kısım bilgi ve becerilerdeki yetersizlikleri ile okullar arasında büyüyen farklar Finlileri tedirgin ediyor. Tüm bunlar şu anlama geliyor: önümüzdeki yıllarda Finlandiya'da da merkezi eğitim konularıyla ilgili ortak değerler ve politik bir uzlaşı yakalamak gittikçe güçleşecek.

Kültürel anlamada türdeş bir ülke olarak Finlandiya, ilerde azınlıklarını ihmal etmeyen örnek bir ülke olarak anılacaktır. Finlandiya'da Fince (% 94) ve İsveççe (% 6)'den oluşan iki resmi dil vardır. Bu iki dil grubu da her anlamda eşit yetki ile donatılmış olup okulöncesinden üniversiteye kadar kendi dillerinde eğitim yapmak için eşit kaynaklara sahiptirler. Fakat Finlandiya'daki diğer azınlıklar nispeten daha küçüktür. Örneğin, PISA verilerinde göçmen öğrenciler Finlandiya'da sadece % 1'lik bir orandan sorumludur (OECD ortalaması % 4,7'dir.) ve değerlendirmenin yapıldığı dili konuşmayanlar tüm Finli öğrencilerin sadece % 1,3'ünü oluşturmaktadır (OECD ortalaması ise %5,5'dir). Gelecekte öğrenci sayılarında yaşanacak artış ile birlikte, belki de Finlandiya'nın da tümüyle yepyeni sorunlarla karşılaşacağı beklenmektedir.

Sonuç olarak özetlersek, PISA sonuçlarına göre Finlilerin başarısının arkasında sadece bir tek faktör yoktur. Dahası, Finlandiya'nın yüksek başarısın ardında birbiriyle ilişkili çok sayıda faktörün olduğu görülmektedir. Sözü edilen faktörler kısaca şunlaradır:

- Öğrencilerin kendi ilgi alanları ve boş zaman etkinlikleri
- Okul tarafından sağlanan öğrenme fırsatları
- Ebeveyn desteği ve katılımı
- Öğrenmenin toplumsal ve kültürel bağlamı
- Bütün bir eğitim sistemi

Bütün bu faktörler tek tek değil ama birlikte bir organizasyon içinde oldukları vakit başarıya etkide bulunabilecekleri unutulmamalıdır. Yukarıda sözü edilen faktörler dışında çok amaçlı Fin okullarının öğrencilerine sağladığı ve başarıya katkısı olduğu düşünülen birçok temel hizmet vardır. Bu hizmetler ise şunlardır:

- Bedava sıcak öğle yemeği
- Tüm öğrencilere sağlanan okul sağlık hizmetleri
- Özel yardıma ihtiyacı olan öğrencilere okulca sağlanan sosyal, psikolojik ve pedagojik destek

Bütün bu faktörler, farklı aile geçmişine ve bireysel becerilere sahip öğrenciler arasında gerçekleşen öğrenmeye dair sonuçlardaki değişkenliğin eşitlenmesine yardım etmektedir. Ayrıca, Finlilerin başarısının ardında başka başka faktörlerin de olduğu kabul edilmelidir. Şöyle ki;

- Kapsamlı bir kütüphane ağı
- Yazınsal kültür ve eğitimin saygınlığı
- Yüksek öğretmen beklentileri
- Pedagojik deneyim
- Öğrencilerin okuma edimiyle daha fazla uğraşmaları için yakın zamanda gerçekleştirilen okuma kampanyaları

Bu faktörlerle başarı arasında nedensel bir istatistiksel bağlantı kurulamasa da, Finlandiya'nın okuduğunu anlama becerisinde ortaya koyduğu yüksek performansta bu faktörlerin payı olduğu düşünülmektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 42-46). Ancak Finlilerin PISA başarısına dair faktörler bunlarla kalmamakta ve yeni faktörler de akla gelmektedir.

Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın (OPM) 2007 tarihli bir değerlendirmesine göre şu faktörler de Finli öğrencilerin PISA başarısında katkıda bulunmuştur:

- Öğrencilerin nerede yaşadığı, cinsiyeti, ekonomik durum ya da dilsel ve kültürel geçmişlerine bakmaksızın onlara eşit ve ücretsiz eğitim olanaklarının sağlanması.
- Çok amaçlı eğitim – Okul seçimi ya da ayırımı yok.
- Oldukça nitelikli ve kendini adamış, özerk öğretmenler.
- Öğrenci danışma ve özel ihtiyaç eğitimi
- Öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi var, ancak denetim sistemleri veya ulusal sonuçların test edilmesi yok.
- Eğitim politikası üzerinde geniş politik uzlaşma
- Esnek, kendisine yetki devredilmiş okul yönetim sistemleri
- Etkinliğin her aşamasında etkileşim ve ortaklık inşası
- Öğrenci odaklı, etkin öğrenme kavramı

(OPM, 2007; akt. Lingard & Grek, 2007, s. 26).

2.2.3. Finlilerin PISA Başarısına Finlandiya Dışından Bir Bakış

Son yıllarda Finlandiyalı öğrencilerin gösterdiği akademik maharet, içinde ABD'den Eğitim Bakanlığı'ndan resmi temsilcilerin de olduğu 50'den fazla ülkeden gelen eğitimcilerin dikkat ve ilgisini çekmiştir. Bu eğitimcilerin Fin eğitim sistemini incelemelerinden sonra Fin başarısında etkili olan birçok faktör ortaya konulmuştur. Öğretmen eğitimi ve sorumlu çocukların varlığı elbette önemlidir, ancak Finlilerin başarısının arkasında çok daha etkin mekanizmalar mevcuttur (Wall Street Journal, February 29, 2008). Söz konusu mekanizmalar şunlardır:

Tutumlar: Fin toplumunun eğitime yaklaşımı pozitiftir. Finlandiya'da okul içi ve okullar arası varyans çok düşüktür. Varyans düşüklüğü, bütün okulların kalite ve eğitlik bakımından seviyelerinin bir birine çok yakın olduğunu göstermektedir. Özetle Finlandiya'da okullar yapmaları gereken şeyi yapıyorlar, eğitimi. Çocuğun sosyo-ekonomik durumunun ne olduğu, hangi etnik yapıya sahip olduğu, nerden geldiğiyle ilgilenmeden eğitim veren bir okul. Sonuç olarak Fin toplumu hayatın diğer bütün alanlarında olduğu gibi eğitimde de eşitlikçi bir tutum benimsemiştir.

Aile: Başarıda diğer etkin bir faktör de ailedir. Finli aileler çocukları hangi okula giderse gitsin asla endişelenmezler. Çünkü bütün okulların aynı nitelikte eğitim verdiğini bilirler. Ayrıca Finli aileler kendi sosyo-ekonomik durumlarının çocuklarının okuldaki pozisyonunu asla etkilemediğini; kendi çocuklarının temel ihtiyacı olan her şeyin devletçe karşılanacağını bilirler. Finlandiya'da eğitim ve öğretim materyalleri, beslenme, spor, sağlık v.b. ihtiyaçlar bütünüyle parasız olup devletçe karşılanmaktadır.

Kütüphaneler: Finli öğrencilerin % 44'ü kütüphanelerden yararlanmaktadır. Kütüphaneler amaç ve işlevlerine göre çok çeşitli olup ülkenin hemen hemen her yerine yayılmıştır. Finlandiya'da kilometre kareye 15 kişinin düştüğü düşünülürse Finlilerin kütüphane kurmak için çok büyük finansman sağladığı düşünülebilir.

Aile içi kültürel iletişim: Ebeveynlerin çocuklarıyla kültürel, politik ve sosyal konuları konuşması, etkinliklere birlikte katılmaya çalışması Fin toplumunda oldukça yaygın ve yüksektir. Üstelik böyle bir durum eğitim açısından da idealdir. Bu bağlamda okul aile işbirliği etkililik bakımından üst düzeydedir.

Müfredatların örtüşmesi: Özellikle matematik ve fen bilgisi okuryazarlığı alanlarında, PISA sınavlarında çıkan konu ve soru biçimleri ile Fin müfredatı arasında oldukça büyük benzerlikler vardır.

Müfredat değişikliği: Yeni müfredatta sorumluluğun yerel yönetimlerce de paylaşılması esasına dayanan yerinden yönetim ilkesinin işletilmesi. Özetle, merkezce belirlenen çekirdek müfredata bağlı kalınarak okul bazında yerel müfredatın çalışanlarca belirlenmesi Finlilerin PISA başarısında etkili olmuştur. Finlandiya'da müfredata dair gelişmeler 1990'ların başında görülmeye başlandı. Finlandiya ulusal müfredatını yerelleştirerek, yetkinin önemli bir kısmını yerel okul otoritelerine verdi. Ayrıca, müfredat daha esnek ve daha az ayrıntı içeren bir yapıya kavuşturuldu. Bütün bunlar yapılırken, yerel otoritelerin sorumluluğu, hesap verebilirliği ve dışsal ölçüm enstrümanlarının etkinliği arttırıldı. Öte yandan, Fin ulusal müfredatının yüksek başarıda payı olduğuna dair yaklaşımların pek inandırıcı olmadığına ilişkin görüşler de mevcuttur. Şöyle ki, Finlilerin ulusal müfredatıyla mükemmellik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülememektedir.

Kültürel türdeşlik: Finlandiya'da şimdilik azınlıkların (İsveçliler % 6, Laponlar, Romanlar ve göçmenler) oranı Finlilerle kıyaslandığında oldukça düşük kalmaktadır. Bütün ülke nüfusunun % 92'si Finlidir. Finlandiyalılara göre, PISA başarısının elde edilmesinde kültürel türdeşliğin büyük katkısı olmuştur.

Ücretsiz okul öncesi eğitim: Zorunlu olmadığı halde Finli çocukların % 93'ü ücretsiz okulöncesi eğitimden yararlanmaktadır. Dokuz yıllık temel eğitim öncesi alınan okulöncesi eğitimin Finlilerin PISA başarısında etkisi tartışmasız kabul edilmektedir.

Ücretsiz sıcak öğle yemeği: Okulöncesi eğitimde yer alan öğrenciler dâhil, Finlandiya'da dokuz yıllık (7-16 yaş) zorunlu eğitim (temel eğitim/çok amaçlı eğitim) içinde yer alan bütün öğrenciler ayırt edilmeksizin ücretsiz öğle yemeği hizmeti almaktadır. Başka bazı ülkelerde (örneğin Kanada) bazı belediyeler kimi kullarda sadece ihtiyacı olan öğrencilere kahvaltı ve öğle yemeği verirken, Finlandiya ayırt etmeksizin bu hizmeti sistem içindeki herkese sunmaktadır (Wall Street Journal, February 29, 2008).

Yukarıdaki saptamalardan anlaşıldığı kadarıyla Finlilerin PISA başarısıyla ilgili Finlandiya dışı ziyaretçilerin açıklamalarıyla Finli uzmanların açıklamaları üç aşağı beş yukarı örtüşüyor görünmektedir. Bu durumda Finlilerin kendileriyle ilgili yaptığı değerlendirmelerin nesnel olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.4. Çok Amaçlı Fin Okulu Önünde Duran ve Başa Çıkılması Gereken Sorunlar

Çok amaçlı Fin okulunun çalışma hayatına geçiş, modern toplum hayatına bütünüyle katılım ve daha ileri eğitim basamakları için öğrencilerinin çoğuna eksiksiz bir altyapı sağlamada başarılı olacağı görülüyor. Ayrıca sonuçlar bütün bir ulusun şanslı geleceğini de tahmin etmemizi sağlamaktadır. Zira bu ulus, performans ve her yurttaşın öğrenme isteğine dayanan kültürel orijinalliği, ekonomik başarısı ve toplumsal eşitliği ta baştan ortaya koymuştur. Daha öncede belirtildiği gibi, bir eğitim sistemi yüksek nitelikli performansı üst düzey bir eşitlikle bağdaştırmada pekâlâ başarılı olabilir. Ama eşitlik arayışı bundan böyle de çok amaçlı Fin okulunun gelecekteki gelişimi için en önemli ilke olmak zorundadır. Eşitliğin Fin geleneğindeki derinliği, hızla artan göçmen öğrenci sayısı ve gittikçe büyüyen kültürel farklılıklardan dolayı aslında yakın bir zamanda ciddi bir teste tabi tutulacaktır. Bu eşitlik

sorununun çaresine bakmak için, Finlandiya'nın, geçmişte ve gelecekte göçmenlerle deneyimi olan kendisinden farklı ülkelerden öğrenebileceği çok şey olacaktır.

PISA sonuçlarına göre, Finli öğrencilerin performansları mükemmel olsa da, gelişme için hala yer ve potansiyel olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu gelişmeler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını hesaba katmayı gerektirmektedir. Örneğin PISA'da, Finli öğrencilerin % 14'ü bir miktar, diğer % 7'si ise bugünkü bilgi toplumunun okuryazarlık taleplerini çözebilecek yeterlilikte olmadığı ve bu konuda ciddi zorluklar yaşadığı ortaya çıktı. Uluslararası standartlarla karşılaştırıldığında bu oran oldukça düşüktür. Ancak soruna Finlilerin bakış açısından bakıldığında, Finli çocuklar için bu oran bile çok yüksektir. Bundan böyle, çok amaçlı Fin okulu bu sorunla mücadele etmeyi ya sürdürmek ya da tercihen risk altındaki öğrencilerin oranını hep birlikte kontrol altında tutmayı başarmak zorundadır.

Üstün zekâlı çocukların eğitimi ile ilgi pedagoji geleneksel olarak Finlandiya'da hep yetersiz ilgi görmüş, hatta düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere gösterilen ilgiye bir alternatif olarak çoğunlukla yanlış anlaşılmıştır. Ancak, öyle görülüyor ki, öğretmen yeterince becerikli ve grup içi farklılığı yeterli kaynakla besleyebildiği sürece, oldukça farklı bilgi ve beceriye sahip öğrencilerin gelişimi bile uygun bir şekilde heterojen gruplarda güçlendirilebilir. Fakat bunun, bugünkü Finlandiya'da ortalama sınıf mevcutlarındaki artışla tehlikeye gireceği görülüyor. Ayrıca bu uygulama ile ekonomik kısıntıların da gündeme gelmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bunun yanı sıra, üstün zekâlı çocukların eğitiminin gelişimine yönelik diğer bir adım da şudur: ulusal eğitim politikası öyle bir pedagoji geliştirmeli ki; bu pedagoji, sadece ortak çekirdek becerilerin önemine vurgu yapmak yerine, bireyselliğe, öz-saygıya ve öz-düzenlemeye büyük özen ve dikkat göstermeli. Bu yenilik, öğrencilerin ilerde kendi yeteneklerini yansıtabilmesini sağlayacak ve elde ettikleri bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilme güçlerini arttıracaktır.

PISA'da, Finli öğrencilerin ve özellikle müdürlerin okul iklimiyle ilgili algılamaları ortalama olarak OECD'deki akranları ve müdürlerin algılamalarından çok daha negatif olduğu kanıtlandı. Bu önemlidir, çünkü okul iklimi ve doyumunun, öğrenmeyle ilgili öğrenci tutum ve motivasyonu ile bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin hayat boyu öğrenme ve zorunlu eğitim sonrası çalışmalarındaki önemi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Özellikle okul müdürlerinden, kendi öğretmen ve öğrencilerinde, çalıştıkları ve okudukları okullara yarar sağlayabilmeleri ile barışsever ve yenilikçi bir öğrenme ortamında çalışabilmeleri için,

onlarda da benzer bir arzuyu uyandırmaları beklenmektedir. Çok amaçlı Fin Okulu, sadece toplumsal gelişmelerden değil, ayrıca öğrencilerin davranış biçimi ve değer yargılarında meydana gelen değişimlerden kaynaklanan sorunlarla da yüzleşmektedir. Fakat bu kabul edilebilir sınırlar içinde kalmalı ve çok amaçlı Fin okulunun sağlam bir temele dayandığı ve yüksek nitelikli performans sergilediği gerçeğini maskelememeli.

Duruma pedagojik bakış açısından bakıldığında, okuduğunu anlama becerisine dair Finlilerin en büyük sorunu olarak erkek ve kız öğrenciler arasındaki geniş performans farkı görülmektedir. Bu farka, diğer pek çok şeyin yanı sıra değer, amaç ve okul dışı etkinliklerdeki cinsiyet farklılıklarının yol açtığı düşünülmektedir. Cinsiyet farkını azaltmak için, erkek öğrencileri yazınsal kültürle daha fazla uğraşmaya itecek yeniliklere ihtiyaç vardır. Ayrıca bu tür yenilikler okudukları şeylerden onların zevk almalarını da sağlayacaktır. Bu amaçla, bir örnek olarak büyük oranda okuyabilme becerisine dayanan bilgi ağları erkek öğrenciler için büyük bir avantaj sağlayabilir. Yukarıdakinden farklı olarak, performanslardaki cinsiyet farklılıkları psikolojik ve sosyo-kültürel yapılardaki farklılıklarla alakalıdır. Diğer şeylerle birlikte bu farklılıklar, Finli kız ve erkeklerin matematik ve okumamaya ilişkin öz güvenlerindeki büyük değişkenlikte görülebilir. Bu iki alandan matematik hala erkek hegemonyasının olduğu alan olarak kabul edilirken, okuduğunu anlama becerisi ise kızların hakim olduğu alan olarak kabul edilmektedir. Tam da burada şu şaşırtıcı soru sorulabilir: Bu fark matematik performansında niçin gözlenmiyor? Hâlbuki okuduğunu anlama becerisinde, erkek ve kız öğrencilerin performansları arasında gittikçe açılan bir fark var.

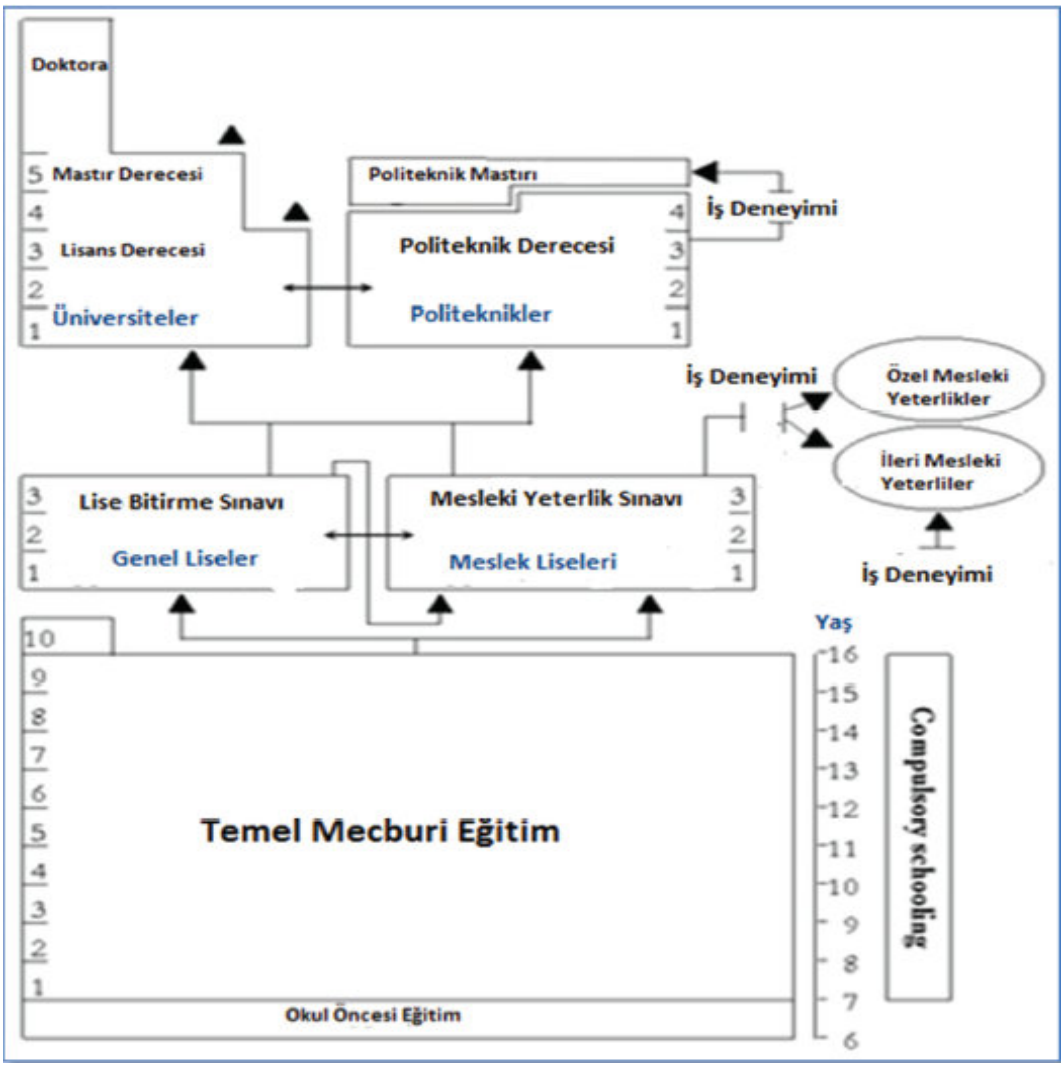
Pedagojik olarak diğer ilginç bir bulgu da Finlilerin öğrenci katılımını kontrol etmek için okul ödevlerini bir araç olarak kullanmaya meyilli oluşlarıdır. Hâlbuki diğer pek çok ülkede genel olarak ödevin amacı sınıf içi etkileşimi etkin bir hale getirmektir. Finlandiya'da değerlendirilen öğrenci ödevleri geri verilir ve OECD ülkeleriyle kıyaslandığında ödevler öğrenci notlarını çok az etkiler. Ödev konusu, Finlandiya'nın diğer ülkelerin deneyimlerinden fayda sağlayabileceği bir alan olarak görülmektedir. Bu durum özellikle yüksek performans gösteren öğrenciler için doğrudur. Bu öğrenciler ödevlere çok az zaman ayırdıklarından, onlara daha kamçılayıcı ödevler, araştırma projeleri, yansıtıcı ve tartışmaya açık Internet yazıları (writing profitable) yazma ödevi verilebilir. Finlandiya'da, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin ortaya koydukları performansla açık bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme stratejileri ile öğrenme sürecini kontrol etme becerilerinden haberdar olmalarıyla ortaya koydukları performans arasında bir ilişkinin olduğu ortaya

çıkmıştır. Dinamik ve iletişim ağındaki bilgiye dayanan bugünkü dünyada, bu yetenek gittikçe daha fazla ivme kazanmaktadır. Öğrenme stratejileri hayat boyu öğrenme becerilerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Etkili öğrenme stratejilerinin gelişimi çok amaçlı Fin okulunun ana pedagojik meydan okuma ve amaçlarından biri olamaya devam edecektir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 47-50).

2.3. FİNLANDİYA EĞİTİM SİSTEMİNE KAPSAMLI BİR BAKIŞ

2.3.1. Finlandiya'da 25 Yıllık Eğitim Reformu Girişimleri

Şekil 1. Finlandiya Eğitim Sistemi



(Kaynak: Ekinci & Öter, Çalışma Ziyareti Raporu (10-12 Kasım 2010)).

Son zamanlarda Finlandiya daha çok Sauna, Jean Sibelius, Fin tangosu, Nokia cep telefonu ve PISA sınavlarındaki başarısıyla tanınmaktadır. İç göç eğilimi daha çok Finlandiya'nın başkenti ve güneyindeki diğer büyük kentlere doğru olsa da, 5.3 milyon nüfusluk bu Kuzey ülkesinde yerleşim çok dağınık ve pek çok bölge de oldukça tenhadır. Küçük fakat gelişmiş bir ekonomiye sahip olan bu ülke son zamanlarda eğitim ve ekonomide yapılan uluslararası karşılaştırmalarda oldukça başarılı bir performans ortaya koymuştur. Bu başarıları hem 2000 ve 2003'te yapılan PISA sınavlarında hem de Dünya Ekonomi Forumu değerlendirmesinde gözlenmektedir.

Bugünkü Fin eğitim sistemini ve başarılarını tam anlamıyla anlamak için 1970'li yıllara dönmekte yarar vardır. Fin eğitim tarihinde 1970'li yıllar bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Eğitim reformu o zamanlar hayat geçirildi ve bugünkü başarılar bu reformların ta o zamanlar ortaya koyduğu vizyon sayesindedir. Sonradan bazı değişiklikler yapılmış olsa da, kanımca eğitim alanında o zamanlar ortaya konulanlar adeta bir devrim niteliğindeydi (Sahlberg, 2007, s. 1).

Dokuz yıllık birleştirilmiş temel eğitim 1970'li yılların başında yürürlüğe girdiği zaman, reformun ardındaki temel pedagojik ilke, kaideleri çok önceden Profesör Matti Koskenniemi tarafından ortaya konulan "grup çalışması"ydı. Reformun hemen ardından öğretmenlerin çoğunluğu küçük gruplarda eğitim konusunda kısa sürede eğitilmişti. Bu yolla farklı yetenek ve sosyal arkaplana ait çocukların sosyalleşerek istenen amaçları başarmaları sağlanacaktı. 1980'lerin başına gelindiğinde, tüm eğitim sistemi dönüştürüldü ve bütün öğretmenler grup çalışmasında eğitildiler (Sahlberg, 2004, s. 1).

1960'lara kadar Finlandiya daha çok bir tarım toplumu olup, diğer batı Avrupa ülkeleri gibi endüstrileşmemişti. 19. yüzyılın sonunda Finlandiya özellikle yabancı sermaye ve işadamlarının çabalarıyla kapitalist dünya ekonomisinin içine çekilmişti. Çünkü Finlandiya orman kaynakları, kâğıt hamuru ve kâğıt endüstrisi ile yabancı sermayecilerin dikkatini çekmekteydi. Ormanlar ise daha çok küçük ve orta ölçekli çiftliklerin kontrolündeydi. 1960'lı ve 1970'li yıllarda Fin toplumu, İskandinavya veya sosyal demokrat modele göre Kuzeyin endüstrileşmiş refah devleti olmak için Avrupa'daki en hızlı yapısal dönüşüm geçiren ülkelerden biri oldu. İşte çok amaçlı eğitimin mantıksal temeli bu refah devleti modeline dayanmaktaydı. 1980'lerde de ekonomik canlanma devam etti, fakat bu ekonomik canlanmayı 1990'lara gelindiğinde büyük bir ekonomik çöküş izledi. Bu öyle büyük bir ekonomik

bunalımdı ki, 1930'larla kıyaslandığında Fin toplumu için daha yıkıcı etkileri oldu denilebilir. Ağır ekonomik kesintiler ve yeniden yapılanma süreçlerine rağmen, elektronik sektörün başarısı (özellikle Nokia mobil telefon endüstrisinin başarısı) refah devletinin finansmanını sağlamaya devam etti. 1990'lardan bu yana, Finlandiya büyük bir yapısal değişime uğrayarak bugün tam bir rekabetçi devlete dönüştü denilebilir (Antikainen, & Luukkainen, 2007, s. 1-2).

Mevcut Fin eğitim sistemi okulöncesi, 9 yıllık çok amaçlı eğitim, zorunlu eğitim sonrası genel lise ve meslek lisesi, yüksek öğretim ve yetişkin eğitiminden oluşmaktadır. PISA sınav sonuçları tartışılırken, çok amaçlı eğitim sistemi ve eşitlik ilkesinin önemi özellikle vurgulanmaktadır.

1970'lerde Finlileri mevcut çok amaçlı eğitim sisteminin kuruluşundan sonra ve 1980'lerin başında, çok amaçlı okullar ve bütün bir eğitim sistemin idaresi oldukça merkeziydi. Merkezileşme, sağ kanat partiler ile ortaöğretim öğretmenlerinin muhalefetine rağmen çok amaçlı okul reformunu idare etmek için yegâne araç olarak düşünülüyordu. 1980'lerin sonunda, önemli değişimler yaşandı; artımlı planlama paradigmasının (incremental planning paradigm) önemi giderek arttı ve böylece sistem yerelleşmeye başladı. Okullar kendi yönetimlerinden daha fazla sorumlu olmaya başladılar. Ayrıca okullar, Ulusal Eğitim Kurulu tarafından kendilerine verilen yönergelere göre yerel müfredatlarını planlamaya başladılar. Böylece, öğretmenler uygulamak istedikleri pedagojiyi seçebildiler. Bundan böyle, bu yeniliklerle öğretmenlerin profesyonel uzmanlığına önemli bir vurgu yapılmaktaydı. Bu ölçülerin yeni gelişmelere yol açtığını söylemek olasıdır.

Bir kamu hizmeti olarak eğitimin temel vizyon ve değeri 1968'den bu yana pek değişmedi. Fakat 1990'lı ve 2000'li yıllarda okul temelli profil, etkin ebeveyn seçimi, müşteri odaklı ve özellikle sistematik okul değerlendirmelerine doğru bir eğilim görülmeye başlandı. Böylece, neo-liberal değişimler ile kamu yönetimi gibi kavramlar tartışılmaya başlandı. Finlandiya'da, bu tartışmalar diğer ülkelerle kıyaslandığında daha mütevazı bir düzeyde kaldı. Tartışmalı bir dönemin başlangıcı olan 1995'ten bugüne geçen zaman aralığına Finlandiya'da "yeniden yapılanma çağı" denilmektedir. Finlilerin çok amaçlı eğitim vakası, eşitsizliği azaltacak önlemlerden vazgeçmeksizin geniş bir esneklik ve yerel özerkliği başlatmanın mümkün olacağını ortaya koyması bakımdan önemlidir. Ancak, bu durum da tartışmaya açıktır.

2.3.1.1. Çok Amaçlı Eğitim Reformu

1960'larda Finlandiya'da II Dünya Savaşı sonrası en büyük eğitim reformlarından biri olan çok amaçlı okul (temel okul) reformu gerçekleştirilmeye başlandı. Bu reform Finliler için hala çok önemli bir vaka olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu reformun Fin eğitim sistemi üzerinde çok büyük bir etkisi oldu ve hala da olmaya devam etmektedir. 1960'ların sürdürülebilir siyasi ve eğitim liderliğinin okul ve öğretmenlere öğrenme ve öğretmeyi geliştirme üzerine yoğunlaşmalarını sağladığı da tartışılmaktadır.

1970'lere kadar zorunlu eğitim 7 yıllık sivil okullarda sağlanıyordu. Sivil okulda gerçekleştirilen dört yıllık eğitim sonunda aynı yaş grubunda yer alan öğrenciler ortaokula (gramer okulu) gönderiliyordu. Ortaokul, 5 yıllık alt ortaokul ve 3 yıllık lise olmak üzere ikiye ayrılıyordu. Böylece, paralel okul ilkesiyle işletilen bu okul sistemi insanları üç eşit olmayan gruba ayırdı. Bu sistemin sosyal ve pedagojik bakımdan endüstrileşen ve demokratikleşen bir toplum için uygun olmadığı düşünülmeye başlandı.

Yapılacak reformun amacı yeni ve birleştirilmiş çok amaçlı bir eğitim sistemi yaratmaktı. 1963 yılında ilk önemli girişim Parlamento tarafından kabul edildi. 1966'da Fin Sosyal Demokrat Partisi, Çiftçi Partisi (Şimdiki Merkez Partisi) ve Finlandiya'nın Halkın Demokrat Birliği gibi sol kanat ve merkez partilerinden oluşan çoğunluk hükümeti koalisyonu çok amaçlı okul reformunu Hükümetin siyasi gündemine aldı. Okul Sistemi Yasası, devlet komitelerindeki özenli hazırlıklar, öğretmen sendikaları ve işçi örgütleri ile yapılan görüşmeler ile yerel ve bölgesel hükümetlerin denemeleri sonucunda 1968 yılında onaylandı. Sivil okul ve ortaokul birleştirilerek çok amaçlı okul oluşturuldu. Lise (gramer okulu) kendi içinde başka bir ayrıma giderek genel ve meslek lisesi olarak ikiye ayrıldı (Antikainen, & Luukkainen, 2007, s. 3-4).

Çok amaçlı okul (temel eğitim) reformunun gerçekleştirilmesini takiben eşitlik ilkesi benimsetilmeye çalışıldı. Reform çalışmaları 1972 yılında ülkenin kuzey ve doğusunda yer alan daha az gelişmiş uzak bölgelerinde başlatılıp 1977 yılında Finlandiya'nın güneyinde tamamlandı. O yıllarda yapılan reformun başarısıyla ilgili çoğunlukla şu ön koşullar dile getirilmektedir:

- II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan zor hayat koşulları ve acı deneyimler sınıflar ve siyasi partiler arındaki gerilimi azaltarak toplumda bir uzlaşma sağladı.

- Toplumsal eşitlik ve ekonomik büyüme üzerinde oluşan ez zamanlı vurgu Keynesci ekonomik öğretiye uygun bir zemin sağlayıp ekonomik ve sosyal kuramlarca desteklendi.
- Çok partili sistem taviz ve uzlaşmanın oluşmasına yardım etmekteydi.
- Reform sürecine ilgili tarafların katılımı önemlidir.
- Parlamento, gelecek reformlara çatı oluşturacak bir uygulama planı yanında yeni temel okul sisteminin bütün ana elementlerini içeren Okul Sistemi Yasası'nı yayınlayarak reformu başlattı.
- Fin kamu personeli diğer ülkelerdeki meslektaşlarından daha pragmatik ve profesyonelce davrandı.
- Ulusal, bölgesel ve yerel bazda daha güçlü idari yapılar reform sürecinin tutarlılık ve sürdürülebilirliğini garanti etmiştir.
- Eğitim sisteminin yeniden yapılanması sayesinde belediyeler gençler arasında eğitim seviyesinin yükselmesini sağladılar. Ayrıca bu yerel kuruluşlar eğitim kurumlarına daha fazla yatırım yaptılar. O zamanlar devlet desteği (sübvansiyon) oldukça yüksekti.
- Okul idaresinin yeniden örgütlenmesi, idari yapı ve eski seçkinci ilgi alanlarını yerle bir edip reformun uygulanabilirliğine güven inşa etmeye başladı.

Çok amaçlı okulun ilk beş yılı boyunca öğretmenler, reformun gizil toplumsal ve idari anlamlarını içeren çok amaçlı okul pedagojisi için beş günlük hizmet içi eğitim aldılar. Bu eğitimi vermek için ulusal ve bölgesel eğitimci ağı oluşturuldu. Ayrıca, eğitim çok yüzeysel ve resmi olduğu gerekçesiyle eleştirildi. Fakat bu eğitim, öğretmenleri yeni okul kültürüne adapte etmek için işlevine günümüzde de devam etmektedir. Söz konusu öğretmen eğitiminin gelişimi aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır:

- Bütün öğretmen eğitimi liseden mezun olan öğrencilere uygulanan üniversite giriş sınavına (matriculation examination) dayanmaktadır.
- Tüm öğretmen eğitimi üç yıllık bir süreyi ve en azından bir lisans mezunu olmayı gerektirmektedir.
- Sınıf ve branş öğretmenleri için pedagojik eğitim aynı kurumlarda verilmek zorundadır.
- Ücret, öğretmenlerin derecelerine bağlı olmalıdır.
- Öğretmenler konuşmacı ve bilgi dağıtan kişiler olmaktan çok öğrenme işinin rehber ve danışmanlarıdır.
- Öğretmenlerin meslek için uygunluğu sorgulanmalıdır.

- Öğretmenlerin çalışmaları genel çalışmalar, konu çalışmaları, pedagojik çalışmalar ve okulda gerçekleştirilen eğitimi kapsamalıdır.

Reform hızla ilerledi. 1971'de öğretmen eğitimi için yeni organizasyon bir kanunla düzenlendi. Üniversiteler kendi eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi birimleri kurmaya başladılar. 1978'de de hümaniter ve fen bilimlerinde yüksek lisans yapmak sınıf öğretmenliği için temel öğretim derecesi olmaya başladı.

Geçiş dönemi boyunca, bir sonraki eğitim basmağı için öğrencinin uygunluğunu tanımlayan yeteneklere göre gruplama sistemi çok amaçlı okulun üst sınıflarında (7-9) uygulanmaya başlandı. Bununla birlikte, sistemin sosyal seçiciliği onandıktan ve lise reformu gerçekleştikten sonra, çok geçmeden takip (iz sürme) sistemini (tracking system) yürürlükten kaldırmaya yönelik baskılar arttı. Takip kararı bütün reform sürecindeki en zor aşamaydı. Öğretmenlerin desteğini kazanmak için onlara üst sınıflarda gerçekleşen öğretim için sağlanan finansmanda sınıf boyutunu azaltma ve artırma hakkı verildi. 1983'te, Çok Amaçlı Okul Yasası kanunlaştırmaksızın yeni gruplandırma ilkelerini belirledi. Mali sorunlar 1985'e kadar kanunun uygulanmasını erteletti. Yeni yasaya göre, engelli öğrenciler de zorunlu eğitim içinde yer aldılar. Özel eğitim hızla gelişti ve Finlandiya'nın PISA başarısındaki en önemli faktörlerden biri haline geldi (Antikainen, & Luukkainen, 2007, s. 4-6).

2.3.1.2. Ortaöğretim Reformu/Lise reformu

Çok amaçlı eğitim reformunda yer alan bir sonraki mantıksal basamak çok amaçlı eğitim ilkelerini zorunlu eğitim sonrası eğitime yansıtmaktır. Sunulan vizyonlardan biri İsveç'teki gibi "gençlik okulu" yaratarak kolej, eski lise ve mesleki liselerini birleştirmekti. Bu fikir sağ kanat partileri, işveren federasyonları ve ortaöğretim öğretmenleri tarafından çok sert eleştirilerle karşılandı. Bu direnişin ana unsuru geleneksel olgunluk sınavına olan saygıydı. 1852'de ilk uygulanmaya koyulduktan sonra, orijinal olarak bu sınav Helsinki İmparatorluk Üniversitesi'ne bir giriş sınavı niteliğindeydi. Bu sınavın amacı zamanla öğrencilerin bilgi, beceri ve olgunluğunun daha çok genel bir değerlendirmesine dönüştü. Fakat yinede, sadece olgunluk sınavını geçen öğrenciler yükseköğretim için uygun kabul edildiler. İşverenler bu fikri mesleki çalışmaların niteliği ve kendi iş güçlerine bir tehdit olarak gördüler. Çünkü bu uygulama genç insanların iş piyasasına geç girmelerine yol açacaktı. Böylece, lise eğitimi

birbirine paralel ve ikili izleme sitemi şeklinde devam etti. Fakat eğitim programı ve yapılar modernleştirildi. Reformun ana ilkeleri şu şekilde belirlendi:

1. Mesleki eğitim, öğrencileri yüksek öğretime götürecek yarışmacı bir eğitime dönüştürülecek. Fakat işgücü gereksinimine öncelik verilecek.
2. Çok amaçlı okuldan mezun olan genç insanlar hem genel hem de mesleki lise için eşit yeterliliğe sahiptir.
3. Çok amaçlı okul kolej düzeyindeki mesleki eğitim için yeterli genel yeterlik sağlayamazsa, çok amaçlı okulun eğitim seviyesi ve performansı yükseltilerek sorun çözülecek.
4. Genel bir başlangıç, her biri farklı becerilere ve eğitim seviyesine sahip özgün meslek ve uğraşlara ayrıldıktan sonra, meslek lisesi eğitimi geniş temel çizgilere (broad basic lines) göre örgütlenecek.
5. Genel lise üç yıllık genel bir eğitim sağlayacaktır.
6. Giriş koşulları olarak olgunluk sınavını uygulayan kurumların yanı sıra bütün üniversite fakültelerinde, kolej seviyesindeki mesleki eğitimden mezun olacaklar için kontenjanlar (kotalar) konulacak.
7. Mesleki ve başka yöntemler (general paths) aracılığıyla kendilerini geliştiren öğrenciler üniversite diplomalarını hemen hemen aynı yaşta elde edebilsinler diye mesleki kurum ve üniversitelerdeki eğitim geliştirilecek.

Ortaöğretim reformunun planlanma organizasyonu her biri bir düzineden oluşan 15 ana komiteden oluşuyordu. Komiteyi oluşturmak için, Hükümet mesleki ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasında yer alsınlar diye öğretmen, sendikacılar ve işçileri bir araya getirdi. Mevcut 700 çalışma alanı, 220'si uzmanlığı içeren 22 ana meslek dalında tekrar bir araya getirildi. Mesleki programların süresi 3 aya uzatıldı. Öğrenciler ilkönce ana meslek dalını seçiyor, sonra da eğitim ve uzmanlık alanı ile ilgili derinlemesine çalışma yapıyorlardı. Özel ve iyileştirici eğitim için yeni kaynak ve düzenlemeler yönlendirildi. Genel eğitimdeki reformların amacı genel ve mesleki liseleri çok amaçlı yerel okul sistemiyle birleştirmek ve belediye ve okullar için daha esnek bir pedagojik yapı oluşturmaktı. Her ders ya da bilim dalı daha küçük birimler halinde örgütlendi. Böylece, kurs (dersler dizisi) temelli lise gerçekleştirildi. 1985 Lise Yasası ile Hükümet ders saatlerinin yeniden tahsis etti. Ulusal Eğitim Kurulu yeni müfredatı kabul etti. Ortaöğretimin yenilenmiş sistemle gerçekleştirilen dikey entegrasyonu genel ve mesleki eğitimin yatay işbirliğinden daha çok başarılı oldu.

Planlanma ve uygulama süreci 1992'ye kadar, yaklaşık 20 yıl sürdü. Bu süreç boyunca ortaöğretime kaydolanların sayısı iki katına çıktı. Yine de şu ana kadar reform, genel ve mesleki lise popülerliği arasındaki farkı düşüremedi.

1990'ların sonunda, politeknik ve yüksek öğretim kurumlarının yeni biçimi onaylandı. Yükseköğretimde ikili sisteme geçiş OECD'nin 1981'deki ülke gözden geçirmelerinde (review) tanıtılmıştı. Temel amaçlardan bir tanesi nitelik, popülerlik ve mesleki çalışmaların statüsünü arttırmaktı. Temel okulların aşağı (lower grades: 1-6) ve yukarı (upper grades: 7-9) diye idari olarak iki düzeye ayrılması 1999'da son buldu. 2001 yılında, ücretsiz okulöncesi eğitim sistemi oluşturuldu. Planlama süreci ta 1960'larda başlamıştı. Belediyeye ait ilk günlük bakım sistemi 1970'lerde uygulanmaya konulmuştu. 1990'ların başında yaşanan ekonomik bunalımdan dolayı, ücretsiz okul öncesi eğitimi 2000'li yılların başına kadar ertelenmişti (Antikainen, & Luukkainen, 2007, s. 7-8).

2.3.1.3. Neo-Liberalizm ve Eğitim Reformu

Yerinden yönetim (decentralization), serbest piyasa (deregulation) ve akılcılık (rationalization) 1990'lardan bugüne eğitim politikasındaki ana eğilimler oldular. İnsanların günlük yaşamlarında, özellikle iş ve de okul yaşamlarında bireyselleşme, rekabet ve istikrarsız geçicilik (precarious temporary) ve yarı zamanlı iş anlaşmaları dramatik bir biçimde arttı. Bu eğilimin kısmen takip edilmesi ardı sıra, liselerde kademesiz sistem (non-graded system) işlemeye başladı.

Merkezi norm ve kaynak yönetimin yerini veriye dayalı sonuç temelli yönetim ve enformasyon idaresi (data-driven results-based management and information steering) aldı. Önemli bir güç ve sorumluluk miktarı yerel yönetimlere dağıtıldı. Müfredat planlanmasında, yeni bir çekirdek müfredat başlatıldı. Okul ve belediyeler kendi müfredatlarına karar vermek için daha fazla özerklik elde ettiler. Okul başkanları ve müdürler okullarda hem eğitimsel liderlik hem de mali yönetim konularında daha fazla sorumluluk sahibi oldular. 1999 Eğitim Yasası'na göre, eğitim düzenleyicileri hem iç hem de dış değerlendirme yardımıyla kendi eğitimleri ve onun etkililiğini değerlendirmek zorundalar.

Okul öncesinden üniversiteye kadar bütün bir eğitim Finlandiya'da hala ücretsizdir (Finlandiya üniversitelerde alınan ücret semboliktir). Bunun yanı sıra, okulöncesi, ilkokul ve

ortaokulda bazı şartlar altında öğrencilere ücretsiz ulaşım ve öğle yemeği verilmektedir. Eğitim, resmi hükümet transfer sistemi (ya da devlet yardımları) olarak yerel otoriteler için ve yerel otoriteler tarafından finanse edilmektedir. Yerel idarenin eğitim bütçesinin ortalama % 43'ü yerel yönetimlerce karşılanırken geri kalan kısmını merkezi hükümet temin etmektedir. Yine de, 1990'lardan bu yana, transfer ve devlet yardımları eğitim ya da diğer sektörler için daha fazla arttırılmadı denilebilir. Öte yandan, bu transfer ve yardımlar belediye ve diğer yerel otoritelere verilen genel fonlardır. Transfer ve yardımlar birim maliyeti bazında hesaplanmaktadır. Bu yardımların seviyesi % 70'ten % 50'ye düştü. Böylece bu, bazı köy okulları ve ölçek avantajına (scale benefits) dayanan kaynaştırma okullarının (merging school) kapanmasına yol açtı. Aslında, daralan ekonomi, yaş gruplarında daralma (shrinking age groups) ve öğrencilerin gruplandırılması ile ilgili fiyat serbestisi (deregulation) bağlamında, 1990'dan bu yana kırsal kesimde ve bazı şehirlerin daha yoksul bölümlerinde 1300'ün üzerinde temel okul kapatıldı. Belediyecilik sisteminin rasyonelleştirmesi planlanmaktadır. Öyle görülüyor ki, ya bölgeler okul idaresinin temel birimi olacak ya da alternatif olarak, birimler çok sayıda belediye tarafından şekillendirilecektir.

Fiyat serbestisinin bir sonucu olarak, okul seçimi özelikle büyük şehirlerde çok yaygındır. Başkent Helsinki'de, temel okulda 7. sınıfa geçiş yapan yaş grubunun yarısı başka bir okul bölgesinde de kendileri için yer ayırmışlardı. Başka büyük bir şehirde de yaklaşık 1/3 öğrenci bu şekilde başka bir okula başvuru yapmaktadır. Seçimler genellikle üst sınıf öğrenciler ve üst-orta sınıf öğrenciler tarafından yapılmaktadır. Böylece, net bir seçim modeli ayırt edilebilir. İş başında öğrenme ve yetkinlik-tabanlı nitelikler mesleki yetişkin eğitiminde benimsenmektedir. İşveren ve çalışan kuruluşlarının güçlendirilmesi eğitim politikasında yaygın bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır.

Hükümet raporlarında, küreselleşme özellikle yükseköğretime bir meydan okuma olarak görülmektedir. Önerilerinde işlenen ana tema üniversiteler arası ve üniversiteler ile politeknikler arası ortak işbirliği ihtiyacının artmış olmasıyla ilgilidir. Şubat 2007'de verilen bir önerge Helsinki Teknoloji Üniversitesi, Helsinki Ekonomi Okulu ve Sanat ve Tasarım Üniversitesi'nin birleştirilerek bir yenilik (innovation) üniversitesine dönüştürülmesi öngörmekteydi. Ortaya çıkan üniversitenin vakıf statüsüyle uyumlu olacağı ve etkinliklerine 2009 yılında başlayacağı ifade edilmektedir.

1980'lerin başından beri, hükümetin ulus üstü/ötesi danışmanı olarak OECD'nin rolü çok açıktır. Örneğin, OECD yükseköğretim ağının yeniden yapılanmasında veya değerlendirmenin ulusal boyuttaki organizasyonunda önemli rehberlik işlevi görmüş ve görmektedir. Finlandiya'nın 1995'ten beri üyesi bulunduğu Avrupa Birliği sadece danışmanlık rolü üstlenmemekte, yasa yapmakta ve amaçlarını gerçekleştirmek için büyük boyutlardaki fonları kullanmaktadır. En dikkat çekici örnek Bolonya süreci ve onun yükseköğretimin yapısına olan etkisidir.

Az ya da çok neo-liberal olan bütün bu reformların ortasında, gelecek beş yılda Eğitim ve Araştırma için Gelişim Planı'na (Development Plan for Education and Research) dayanan yeni bir planlama sistemi 1990'larda oluşturuldu. Fin eğitim politikasının temel vizyon ve değerleri 1960'lardan beri değişmedi, ve sürdürülebilirlik genellikle Fin toplumunun kültürel özelliklerinden birisidir (Antikainen, & Luukkainen, 2007, s. 9-11).

2.3.1.4. Fin Eğitim Sisteminin Yapılanışı

Fin eğitim sistemi çok amaçlı okul eğitimi (ilk ve ortaokul seviyesi), çok amaçlı okul sonrası genel ve mesleki eğitim (genel lise ve meslek lisesi) ve nihayet yüksekokul ve yetişkin eğitiminden (yüksekokul) oluşmaktadır. İlköğretim için, Finlandiya, biri Fince konuşanlar için (%94) ve diğeri İsveççe konuşanlar için (%6) olmak üzere birbirine paralel iki sisteme sahiptir. İsveççe konuşanlar ülkenin daha çok güney kıyıları boyunca ve özerk Aland eyaletinde yaşamaktadırlar.

Resmi ifadelere göre, Fin eğitim politikasının geleceğe dönük amacı üç bölümden oluşmaktadır:

- eğitim sitemini modernleştirmek
- bu eğitim sistemini ülkenin eşitlik ve yaşam boyu öğrenme ilkeleriyle uyumlu bir hale getirmek için geliştirmek,
- eğitim sistemini uluslararası boyutta rekabet edebilecek duruma getirmek.

2.3.1.5. Okulöncesi ve Temel Eğitim

Finlandiya'da çocuklar eğitime genellikle yedi yaşında başlarlar. 1996'dan beri okulöncesi eğitim altı yaşına basmış bütün çocuklar için özellikle önerilmektedir (Gautschi, 2005, s. 2).

Çok amaçlı okula gitmeden önce çocuklar, çocuk yuvasında (kreş) toplumsal makamlarca sağlanan bir yıllık okulöncesi eğitim olanağına sahipler. Fakat okulöncesi eğitimin sadece % 10'u eğitim makamlarınca düzenlenmektedir. Çok amaçlı okullarla birlikte 6 yaşındaki çocuklara parasız okulöncesi eğitim sağlanmaktadır. Bugün, 6 yaşındaki tüm çocukların yaklaşık % 93'ü okulöncesi eğitim içinde yer almaktadır.

Finlandiya'da 9 yıllık zorunlu eğitim vardır. Genellikle, çok amaçlı okulun ilk altı yılı için öğrencilere sınıf öğretmenleri ders verirler. Bu öğretmenler genellikle derslerin tamamını ya da çoğunu vermekle yükümlüdürler. Sonraki üç yıl boyunca dersler branş öğretmenlerince işlenir. Eğitim çağındaki Finli çocukların % 99,7'si zorunlu eğitimi tamamlamaktadır.

Okullaşma bütün ülkeyi kaplamaktadır. Birkaç özel okul dışında çok amaçlı okullar öncelikli olarak yerel yönetimler tarafında işletilmektedir. Bütün okulların finansmanına hükümet katkıda bulunmaktadır. Çocuklar için eğitim-öğretim ekipmanları ücretsizdir. Bunun yanı sıra, çok amaçlı eğitim içinde yer alan bütün çocuklar günlük bir defa (öğle yemeği) ücretsiz sıcak yemek yeme hakkına sahiptirler. Bedava öğle yemeği geleneği çok eskilere, 50 yıl kadar öncesine dayanmaktadır. Bir kural olarak, 5 ve üstü km uzaklıklar için taşıma eğitim sağlayıcıları tarafından gerçekleştirilmektedir. En tenha (küçük) okulun 10'dan az ve en kalabalık okulun ise 900 civarında öğrencisi mevcuttur. Finlandiya'da hali hazırda 3200 dolayında çok amaçlı okul (comprehensive school) bulunmaktadır. Okullar, bireysel olarak dil, matematik, fen bilgisi, spor, müzik ya da sanat gibi belli alanlardan biri üzerine odaklanarak kendi okul profillerini geliştirebilmektedir.

Bütün öğrencilerin alacakları temel dersleri kanunlar belirlemektedir. Her ders için gereken ders saati ile eğitimin ulusal amaçlarını ise hükümet kararlaştırmaktadır. Çok amaçlı okullarda, bütün öğrenciler benzer öğretimsel içerikli aynı çekirdek dersleri almaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğrenme genellikle heterojen gruplarda gerçekleşmektedir. Tüm bunlar, çekirdek programın hemen hemen tüm öğrenciler için benzer olduğu anlamına gelmektedir. Ancak, tüm ders saatlerinin yaklaşık % 20'si seçmeli derlerden oluşmakta olup öğrenci ve ebeveynleri tarafında serbest bir şekilde seçilebilmektedir. Örneğini, seçmeli dersler yabancı dil ya da diller, spor, sanat ve müzik, ya da birleştirilmiş ya da kapsamlı ders paketleri (in-depth courses) ya da çekirdek derlerle ilgili uygulamalı çalışmalardan oluşmaktadır.

Hem çok amaçlı okullar hem de genel liseler kapsamlı bir danışmanlık sistemine sahipler. Bu danışmanlık sistemi öğrencilerin gelişimini destekleyip, kariyer planlama, ileride okunacak bölümlerin seçimi ile ders çalışma ediminde buluna öğrencilere rehberlik hizmeti sağlar. Danışmanlık hizmetinin amacı okulu bırakan her genç insan için gelecekte ne tür eğitim seçeneklerinin mevcut olduğu ile ne çeşit çalışmanın yetişkinler dünyasında gerekli olduğunu garanti etmektir. Böylece, çocuk geleceğiyle ilgili net bir fikir sahibi olmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar destekleyici eğitime (remedial teaching) yönlendirilirler. 1997'den beri, eğitim otoriteleri, derin gelişimsel yetersizlikleri olanlar da dâhil bütün çocukların eğitiminden sorumludur. Amaç olabildiğince daha fazla özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğu normal okullara gönderebilmeyi başarmaktır. Fakat tek başına özel ihtiyaç eğitimi veren okullardan yarar sağlayanlar da vardır.

Çok amaçlı okulu tamamladıktan sonra öğrencilere verilen gerçek bir mezuniyet belgesi ya da sertifikası yoktur. Fakat bir öğrencinin zorunlu eğitimi sona erdiği zaman, daha sonraki eğitim basamakları için o öğrencinin önünde eğitim fırsatları oluşmaktadır. Bu eğitim fırsatlarına farklı türden mesleki eğitim veya genel ya da meslek lisesi eğitimi örnek olarak verilebilir.

2.3.1.6. Lise ve Meslek Enstitüleri

Çok amaçlı okuldan sonra, genç Finliler genel ve mesleki lise arasında seçim yapabilirler. Onların yarısı genel liseyi tercih ederler. Çok amaçlı okul gibi, bazı liseler de belli bir konuda uzmanlaşabilirler. Hâlihazırda 50 civarında uzmanlaşmış okul bulunmaktadır. Genel lise eğitimi 45 ile 49 arasında olanları zorunlu olan toplam 75 kursu (her kurs 38 ders saatinden oluşmaktadır) kapsamaktadır. Müfredat üç yılı aşkın bir süre için tasarlanmaktadır. Zira, öğrencilerin mezun olabileceği bundan daha kısa ya da uzun spesifik bir yılı yok.

Lise, ana dil (Fince/İsveççe/Sami dili), ikinci ulusal dil (Fince/İsveççe), ilk yabancı dil, matematik ve genel çalışmalardan (general studies) oluşan testleri kapsayan ulusal bir olgunlaşma sınavı ile sona ermektedir. Zorunlu yabancı dilin yanı sıra seçimlik dillerde test olmak da mümkün. Olgunlaşma sertifikası yüksek okul için bir öğrencinin yeterli olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Finlandiya'da mesleki eğitim ve öğretim genelde kurum temellidir. Genç insanlar çıraklık eğitiminden yararlanmak için giderek daha çok çaba sarf etmektedir. Ayrıca, kurumsal öğretim programları daha uzun süreli iş başında öğrenme

süreçlerini kapsayacaktır. Tüm orta düzey mesleki programlar üç yılda tamamlanmaktadır. Bu zamanın en az 6 ayı iş yerinde yapılan uygulamalara ayrılmaktadır.

Bir ülkede lise çağına gelmiş öğrenciler birer üniversite adayı olduklarından, onların meslek tercihi o ülkenin sosyal ve ekonomik yapısıyla ilgili bilgiler verebilmektedir. Bu bağlamda, Finli lise öğrencilerinin en çok tercih ettikleri meslekler sırayla şunlardır: iş adamı/kadını, hukukçu (solicitor), gazeteci, doktor, atlet, mühendis, sanatçı (artist), bilim adamı/kadını (araştırmacı), hâkim ve politikacı (Kesler, 2008, s. 2).

2.3.1.7. Yönetim ve Kaynaklar

İlkokuldan yükseköğretime nerdeyse kamuca finanse edilen tüm öğretim kurumları Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmekte veya denetlenmektedir. Mevcut özel kurumlar da yoğun bir biçimde kamu desteğine güvenmektedir. Bu özel kurumların sağladığı eğitim de kamu denetimine tabidir. Birer devlet kurumu olan üniversiteler de doğrudan devlet bütçesinden finansman ihtiyacını temin etmektedir. Diğer eğitim kurumların ihtiyaç duyduğu finansmanın çoğunu ise merkezi ve yerel otoriteler sağlamaktadır (Washington Post, May 24, 2005).

Eğitim Bakanlığı araştırma, kültür, gençlik sorunları, spor ve eğitim yönetiminden sorumludur. Bakanlık bütün üniversiteleri de kapsamaktadır. Çok amaçlı okul, genel ve mesleki lise, meslek enstitüleri ve yetişkin eğitimiyle ilgili sorunlarda, Bakanlık uzman bir ajans ve Ulusal Eğitim Kurulu'ndan yardım almaktadır. Finlandiya'da halk eğitimi tüm harcamalarının sadece % 14'ünden sorumludur. Bunun 2/3'ü devlet finansmanı ve 1/3'ü belediye finansmanıyla karşılanmaktadır. 1990'ların başlarına kadar eğitim bütçelerindeki gidişat tatminkârdı. 1990'da eğitime yönelik kamu harcamaları Finlandiya'nın gayri safı yurtiçi hâsılasının % 6'sını oluşturmaktaydı. GSYİH'sında (gayri safı yurtiçi hâsılası) gerçekleşen keskin bir düşüşün ardından, 1990'ların başında eğitim harcamaları % 6,8'e çıktı. 1996'da ise eğitime yönelik kamu harcamaları az bir düşüşle Finlandiya'nın gayri safı yurtiçi hâsılasının % 6,4'ü civarında gerçekleşti (Irish Times, 30 Ekim 2008; Valijarvi ve diğerleri, 2007, s. 61-66).

2.3.2. Finlandiya Eğitim Sisteminin Betimlenmesi

2.3.2.1. Eğitim Nüfusu ve Öğretim Dili

2001'de 596 000 öğrenci zorunlu eğitime devam etmekteydi ve 17 yaş altı nüfusun % 93'ü eğitimine devam etmekteydi. Ülkenin resmi iki dili olan Fince ve İsveççeye aynı kriterlerle yaklaşılmakta. İki dilin de konuşulduğu belediyelerde iki tür eğitim ağı var. Bütün eğitim seviyeleri her iki dilde de temsil edilmekte. Çoğunlukla Finlandiya'nın kuzey bölümünde yaşayan yerli halk Samilerin (Laponlar) kendi dil ve kültürlerini koruma ve geliştirme hakları anayasaca korunmaktadır. Sami dili temel eğitim, genel ve mesleki liselerde eğitim dili olarak kullanılabilmektedir. Ayrıca, Sami dili ana dil ve yabancı dil olarak da kullanılabilmektedir. Samilerin yoğun olarak yaşadığı dört belediyelikte, ebeveynlerinin isteği doğrultusunda Sami dili konuşan çocuklara temel eğitim kendi ana dilinde sağlanmaktadır (OPH, 2003, s. 2). Sami dili konuşanlar için de belediyeler kendi dillerinde eğitim olanağı tanımakta. Roman çocukları, diğer küçük azınlıklar ve işaret dili konuşanlar için de aynı özen gösterilmektedir. Örneğin, 1998 yılında, zorunlu eğitim içinde yer alan 1500 ile 1700 arasındaki Roman çocuklarının yaklaşık 220'si 8 farklı belediyenin açtığı Roman dili eğitimine tabi tutuldular (Vojtova, 2003, s. 178).

2.3.2.2. İdari Denetim ve Kamu Tarafından Finanse Edilen Eğitimin Boyutu

2000 yılında, öğrencilerin % 92'si devlet destekli finansmana sahip okullara giderken, özel sektör destekli kurumlara devam eden öğrencilerin oranı ise % 8 civarında kalmaktadır. Çoğu ilk ve orta dereceli okul ya belediyeler ya da belediye federasyonları tarafından işletilmektedir. Özel kuruluşlar ise devlet dışı organizasyonlar tarafından denetlenmekte, fakat bu okullar devlet destekli okullar kadar kamu finansmanından yaralanmakta. Eğitimin finansmanına dair sorumluluk devlet ve yerel otoriteler arasında bölüşülmekte. İlk ve ortaöğretim finansmanının % 57'si devlet, % 43'ü ise yerel idarelerce karşılanmaktadır.

Eğitim, genelde Eğitim ve Kültür Bakanlığın (OPM) sorumluluğundadır. Ulusal Eğitim Kurulu (OPH) ilk ve ortaöğretim ile yetişkin eğitimi için eğitimin amaçlarını, içerik ve yöntemlerini geliştirmek için Bakanlıkla birlikte çalışır. Kurul, yükseköğretim hariç diğer eğitim seviyesindeki kurumların eğitim sistemlerini değerlendirmekten de sorumludur.

Finlandiya'nın altı eyaletinin her birinde de bu sorunların üstesinden gelemeye çalışan Eğitim ve Kültür bölümü mevcuttur.

Belediyeler okullara ne kadar otonomi vereceklerine kendileri karar verirler. Yasaca belirlenen temel işlevler gereken şekilde yürütüldüğü sürece, okullar kendi idari düzenlemelerine göre eğitim hizmetleri sağlama hakkına sahipler.

Herhangi bir şekilde okul teftiş heyetlerinden söz etmek artık olası değildir. Okullara yapılan teftiş ziyaretleri bakanlık tarafından yürürlükten kaldırdı. Sistem, müfredatça ortaya konulan amaç ve hedeflerin yerine getirilmesinde büyük oranda öğretmenlere güvenmektedir. Özellikle dış değerlendirme ve öz değerlendirme gibi değerlendirmeler vurgulanmaktadır.

2.3.2.2.1. İlköğretim

Doğumdan 6 yaşına kadar olan çocuklar çocuk yuvasına ya da ebeveyn gelirlerine göre makul bir ücreti olan ve özel evlerde işlev gören daha küçük aile kreşlerine gönderilebilmekte. Çocuklar 6 yaşına geldikleri zaman ücretsiz eğitim verilen okul öncesi eğitim birimlerine gönderilmekte. 6 yaşına gelmiş bütün çocuklar ücretsiz okul öncesi eğitimden yaralanabilmektedir. 6 yaşındaki çocukların % 90'ı ya çocuk yuvalarında (% 80) ya da okullarda (yaklaşık % 20) okulöncesi eğitimi almaktadır. Kamuca sağlana okulöncesi eğitimden farklı olarak, kilise ve diğer bazı gönüllü kuruluşlar da farklı eğitim hizmeti sunmakta.

2.3.2.2.2. Tam Zamanlı Zorunlu Eğitim

1 Ocak 1999'da yürürlüğe giren Temel Eğitim Yasası çok amaçlı okulu ilk ve ortaokul diye ikiye ayırmamaktadır. Bu yasaya göre, temel eğitim 9 yıl sürmekte; bu sürenin ilk 6 yılı boyunca eğitim-öğretim daha çok sınıf öğretmenlerince yürütülmekte, sonraki üç yıl süresince ise dersler branş öğretmenleri tarafından verilmektedir.

2.3.2.2.2.1. Kabul kriterleri

Çocuklar 7 yaşına bastıkları yıl zorunlu eğitime başlarlar. Yaklaşık % 1 civarında öğrenci okula bir yıl daha erken başlar. Fakat bu durumda, çocuğun okula devam edebilecek yeterlilikte olduğunu gösterir belgeye ihtiyaç duyulmaktadır. Yerel yönetimler her çocuğa

evinin yakınında gidebileceği bir okul önermek durumunda. Fakat, bazı sınırlar içinde çocuklar ve ebeveynleri çok amaçlı okul aşamasında istedikleri okula gitme hakkına sahiptirler. Ancak kırsal kesimde bu olanak düşüktür.

2.3.2.2.2.2 Okul gün/hafta ve yılının uzunluğu

Finlandiya'da eğitim süresi Ağustos'un ortasında başlayıp Haziran'ın başında biten yıllık 190 günlük bir zamanı kapsamaktadır. Okullar haftanın beş günü açık olup, eğim seviyesi ve alınan seçmeli ders sayısına göre haftalık ders saati sayısı 19 ile 30 saat arasında değişmektedir. Zorunlu eğitim süresince günlük alınan en fazla ders saati en alt sınıflarda 5, en üst sınıflarda ise 7'dir. Özetle, haftalık toplam ders saati ortalama 30'dur. Her ders saati 1 saat olup, 10-15 dakikalık teneffüs saatini de içermektedir. Haftalık en az ders saatini sırasıyla 7 yaş grubu (19 saat), 10 yaş grubu (23 saat) ve 7-8 ve 9. sınıflar (30 saat) almaktadır.

2.3.2.2.2.3. Sınıf büyüklüğü ve öğrenci grubu

Sınıf büyüklüğüyle ilgili herhangi bir düzenleme bulunmamakta. Öğrenen gruplar normal olarak aynı yaş grubuna ait öğrencileri kapsamaktadır. Fakat uygun olduğu zaman, farklı yaş gruplarına ait çocuklar -özellikle küçük okullarda- aynı sınıfta ders alabilirler. Zorunlu eğitimin ilk altı yılında görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi dersleri dışındaki diğer bütün dersler sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. 7-9 sınıflar her konu için ayrı bir öğretmenden ders almaktadır.

2.3.2.2.2.4. Müfredat denetimi ve içeriği

Ulusal Eğitim Kurulu tarafından düzenlenmekte olan ulusal çekirdek müfredat amaç ve değerlendirme kriterlerini içermekte. Bu çatı içinde, okul ve yerel yönetimler bölgesel bağlama duyarlı olan kendi müfredat düzenlemelerini yaparlar. Öğretmenler kendi öğretim yöntem ve materyallerini seçme özgürlüğüne sahipler. Temel eğitimde yer alan zorunlu çekirdek dersler şunlardır: ana dil (Fince veya İsveçce gibi), edebiyat, diğer ulusal dil, yabancı diller, çevresel çalışmalar, yurttaşlık bilgisi, din veya etik, tarih, sosyal çalışmalar, matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, el sanatları, ev ekonomisi ve öğrenci danışmanlığı.

2.3.2.2.2.5. Değerlendirme, gelişme ve nitelikler

Değerlendirmenin esas amacı müfredatta belirtildiğinden, değerlendirmeyi sadece ilgili branş öğretmenleri yürütmektedir. Değerlendirme gündelik okul yaşamının sürekli gelişmekte olan bir parçasıdır. En azından yılda bir kez her öğrenci ile ilgili bir rapor yazılmaktadır. Bunun yanı sıra, en azından yılda bir kez bir ara rapor yazılmaktadır. Başarı hem devamlı bir şekilde hem de testler aracılığıyla öğretmenler tarafından ölçülmektedir. Teşvik her derste gösterilen başarıya dayanmakta; sınav, her hangi bir öğrencinin geçer not alamadığı ders için uygulanmaktadır. Gelişme ile ilgili son kararı öğretmenler vermektedir. Dokuz yıllık çok amaçlı okulu başarı ile tamamlayan öğrenci bir sertifikayla ödüllendirilmektedir. Ayrıca, isteğe bağlı 10. yılı tamamlayan öğrencilere de ayrı bir sertifika daha verilmektedir. (Eurydice-Finland, 05.06.2010).

2.3.2.2.3. Lise ve Lise Sonrası Eğitim

2.3.2.2.3.1. Kabul kriterleri

Zorunlu eğitimi başarılı bir biçimde tamamlayan öğrenciler genel ve meslek lisesine girmek için uygun kabul edilirler. Başvuru süreci genellikle ulusal ortak uygulama sistemi (national joint application system) aracılığıyla gerçekleştirilmekte. Öğrenciler lise eğitimi veren herhangi bir kuruma başvurmaları konusunda yetkilendirilmekte. Genel liseye öğrenci seçimi genellikle öğrencinin daha önceki kayıtları göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Hâlbuki mesleki okullarda seçim kriterleri iş deneyimi, diğer karşılaştırılabilir faktörler, büyük olasılıkla giriş ve yetenek testlerini içermek durumunda. Ders ücreti olmasa da, eğitim materyallerine bir katkı belki de gerekebilir.

2.3.2.2.3.2. Müfredat denetimi ve içeriği

Hem genel lise hem de meslek lisesi eğitiminin genel amaç ve çekirdek içeriğine Ulusal Eğitim Kurulu karar vermektedir. Ulusal çekirdek müfredata dayandığı sürece her yerel birim kendi bölgesel müfredatını yapabilir. Genel lisede alınması gereken zorunlu dersler şunlardır: ana dili, edebiyat, diğer ulusal dil, yabancı diller, matematik ve doğal bilimlerdeki çalışmalar, hümaniter ve sosyal bilimlerde yapılan çalışmalar, din, etik, fizik, sağlık bilimleri, sanat ve uygulamalı dersler. Bunun yanı sıra, öğretim izlencesi uzmanlaşma ve uygulamalı dersleri de içermektedir. Öğrencilere danışmalık hizmeti de verilmektedir.

Meslek lisesine giden öğrenciler ise şu dersleri almaktadırlar: ana dili, diğer ulusal dil, yabancı dil, matematik, fizik, kimya, sosyal çalışmalar ve çalışma yaşamı, beden ve sağlık eğitimi, sanat ve kültür.

2.3.2.2.3.3. Değerlendirme, gelişme ve nitelikler

Genel lise eğitiminde öğretim izlencesi üç yıllık olarak planlanmıştır. Fakat öğrenci bölümünü 2 ile 4 yıl içinde bitirebilir. Öğretim sınıf usulüne göre planlanmamıştır (non-graded form). Her dersin bitimini takiben değerlendirme yapılır. Öğrenci yeterince ders tamamladığı zaman, öğrenci bir bitirime sertifikasıyla (leaving certificate) ödüllendirilir**.** Genel lise eğitimi dört zorunlu testi içeren bir olgunlaşma (bitirme) sınavıyla sona erer. Bu testler şunlardan oluşmaktadır: iki ulusal dil, bir yabancı dil, matematik ya da genel çalışmalar (hümaniter ve doğal bilimler). Öğrenciler sınavda opsiyonel testler alabilirler. Bu sınav sonunda da öğrenciler bir sertifika ile ödüllendirilirler. Bu arada meslek lisesine ait çalışma programının kapsamı 3 yıldır (120 kredi). Bu okulu başarı ile bitiren öğrencilere bir diploma verilir.

2.3.2.2.4. Yüksek öğretim

Yüksek eğitim üniversite ve politekniklerde (çeşitli dallarda eğitim veren teknik üniversite) sağlanmaktadır. Her iki sektörün de kendilerine ait farklı profilleri vardır; üniversiteler bilimsel araştırma ve öğretime, politeknikler ise daha çok uygulamalı yaklaşıma vurgu yaparlar. Fin olgunlaşma sınavı bir öğrencinin üniversiteye giriş yeterliliği olup olmadığını belgelemektedir. Ayrıca, Fin politeknik diploması, ortaöğretim sonrası mesleki yeterlilik ya da en azından üç yıllık mesleki yeterlilik üniversiteye kabul edilmek için yeterli görülmekte. Üniversite, açık üniversite çalışmalarını tamamlamış olanı öğrencileri de üniversiteye kabul etmektedir. Üniversiteler kendi öğrencilerini önceki çalışma kayıtları ve üniversite giriş sınavları sonucuna göre almaktadır. Hemen hemen her bölüm için kota (numerus clausus) mevcuttur ve aynı bölüme başvuran öğrenciler arasında kıyasıya bir yarış söz konusudur. Politekniğe kabul için gereken koşul genel ya da mesleki lise eğitimi almaktır. Diğer bir deyişle, şu adaylar politekniğe girmek için yeterli kabul edilmektedirler: olgunluk sınavı alan, genel liseyi bitiren, meslek lisesi mezunu ya da uluslararası eşdeğer bir bölüm mezunu olan öğrenciler. Özetle, politekniğe kabul edilen öğrenci genel olarak okul başarısı, iş deneyimi ve çoğu kez üniversiteye giriş sınavlarına dayalı olarak seçilmektedir.

2.3.2.2.4.1. Nitelikler

Mevcut üniversite lisans sistemine (degree system at university) göre, üniversiteyi daha aşağı ya da daha yukarı bir akademik dereceyle bitirmek olasıdır. 120 kredilik lisans diploması 3 yılda, yüksek lisans derecesi (160-180 kredi) ise 5 yılda elde edilebilmektedir. Ayrıca, üniversiteler öğrencilere bilimsel lisansüstü dereceleri elde etme olanaklarını da sunmaktadır. Politeknik çalışmaları yaklaşık 2-4 yıl sürmekte ve mezun olmak için 140-160 krediye ihtiyaç duyulmaktadır. Mezun olan öğrenciler bir sertifikayla ödüllendirilmektedir.

2.3.2.2.5. Özel İhtiyaç Eğitimi

Finlandiya'da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri ilgilendiren ana ilke, özel eğitimle genel eğitimi birbirine entegre etmektir. Entegrasyon ya da okuldan ayrılmaktan ziyade, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler haftada birkaç saat okullarından alınıp özel destek alabilir, sonra tekrar genel eğitim içindeki yerlerini alabilirler. 2001'de, temel eğitimde eğitim gören bütün öğrencilerin yaklaşık % 16'sı genel eğitimle bağlantılı olarak yarı zamanlı özel eğitim olanaklarından faydalanırken, bunların % 5,2'si ise özel eğitime gönderildi.

2.3.2.2.5.1. Öğretmenler

Günlük bakım merkezlerindeki öğretim ve rehberlikten sorumlu elemanlar çoğunlukla sosyal eğitimciler (social educators) ve kreş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ayrıca, çocuk bakımından sorumlu çalışanlar, bebek bakıcıları ve çocuklardan sorumlu diğer profesyoneller gibi çocukların bakım ve eğitiminden sorumlu başka çalışanlar da vardır.

Zorunlu eğitimin ilk altı basamağında derslerin çoğunu bir tek öğretmen verirken (generalist), son üç yılında her ders için bir branş öğretmeni görevlendirilmekte. Sınıf öğretmenleri eğitim üzerine yüksek lisans yaparken, branş öğretmenleri hem öğrettikleri ders hem de 35 kredilik pedagojik çalışmalar üzerine yüksek lisans yapmaktadır.

Sınıf öğretmenliği adayı öğretmenler üniversiteye giriş sınavını başarılı bir şekilde tamamlamak zorundalar. Sınıf öğretmenliği eğitimi için planlanan giriş sınavı bir yazılı, bir yetenek testi (aptitute test) ve bir görüşmelerden oluşmaktadır. Bazı üniversiteler kendi giriş sınavlarında adaylardan bir grup etkinliği ve isteğe bağlı bir gösteri isteyebilmektedirler. Branş öğretmeni adayları her zamanki süreçleri takip ederek üniversitenin kendi ana

alanlarından (matematik gibi) sorumlu fakülte ve bölümlerine başvurabilmektedir. Sonra da branş öğretmeni olmak isteyen adaylar branş öğretmeni eğitimi için ayrıca başvurmak durumundalar.

Kurum ve konuya bağlı olarak, meslek ve politeknik öğretmenlerinden şu koşullardan en az birini yerine getirmeleri beklenmektedir: 1) uygun bir yüksek akademik derece; 2) uygun bir politeknik derecesi; ya da 3) kendi mesleğinde yüksek nitelik sahibi olma, alanında en az üç yıllık deneyim ve en az 35 kredilik bitirilmiş pedagojik bir kurs. Öğretmenlerin çoğu tam zamanlı belediye memuru statüsündedir.

2.3.2.3. Bir Meslek Örgütü Olarak Finlandiya Eğitim Sendikası (OAJ)

Finlandiya'daki en önemli eğitim sendikası olan OAJ (Trade Union of Education in Finland) bu ülkedeki öğretmenlerin çıkarlarını korumakla sorumludur. OAJ öğretmenler adına ücretler, çalışma saatleri ve öğretmenlerin iş akitleri gibi önemli konularda hükümet ve diğer işverenlerle görüşmeleri sürdürmekle yetkili tek sendikadır. Finlandiyalı öğretmenlerin % 95'den fazlası bu sendikada örgütlenmiştir.

Finlandiya'da eğitim geleceğe yönelik bir yatırım olmasının yanı sıra en önemli mal varlıklarından biri olarak düşünülmektedir. Öğretmenlere kaliteli eğitim verilmesi için ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesi gerekmektedir. İşte eğitim politikası çalışmalarında OAJ'ın merkezi bir rol almasının sebebi budur.

OAJ üyeleri üniversite eğitiminin yanı sıra okul öncesi eğitim, temel eğitim, lise eğitimi, mesleki eğitim, politeknik eğitim (teknik okul), temel sanat eğitimi ile mesleki yetişkin eğitimi çalışanlarından oluşmaktadır. Adı geçen sendika öğretmen adayları ile kıdemli öğretmenleri de kapamaktadır. 2007 yılı rakamlarına göre sendikanın üye sayısı 117 bin civarındadır. Bu üyelerin % 73'ünü kadın, % 27'ni ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Yine aynı yılın rakamlarına baktığımızda, sendika üyelerinin en kalabalık gurubunun genel eğitim öğretmenlerinden oluştuğunu görmekteyiz.

Öğretmenlerin çoğu belediyeler ve belediye federasyonları tarafından istihdam edilmektedir. Eğitim alanının kendi anlaşması vardır. Okulöncesi öğretmenleri genel belediye anlaşması içinde yer almaktadır. Anlaşmalar, bir kamu sektörü çalışanları görüşme organizasyonu olan

JUKO adına imzalanmaktadır. Ayrıca, OAJ üyeleri devlete ait eğitim kurumlarının yanı sıra özel okul ve kreşlerde çalışanlardan oluşabilmektedir. Yaklaşık 20 ayrı toplu sözleşme ve anlaşma farklı öğretmen gruplarını içermektedir. Sözleşme yapan sektörlerin üye dökümüne baktığımızda % 79'luk payla belediyede çalışan öğretmenler en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Belediyelere ait okulöncesi kurumlarda çalışanlar % 9 ile ikinci, özel sektörde çalışan öğretmenler % 8 ile üçüncü ve nihayet devlette çalışan öğretmenler % 4 ile son sırada gelmektedir.

Profesyonel ve idari kadroların üye oldukları sendikaların bir araya gelmesinden oluşan bir konfederasyon olan AKAVA görüşmelerinde, OAJ merkezi bir rol üstlenmektedir. AKAVA üniversite, profesyonel veya diğer üst düzey eğitime sahip olan iş kollarının üye olduğu bir konfederasyondur. AKAVA'ya üye olanların sayısı 1970'lerden başlayarak istikrarlı bir şekilde artmış ve 2009'da 536 bine ulaşmıştır (http://www.akava.fi/en/ Erişim tarihi:20.07.2010). Öte yandan, AKAVA içindeki en etkili sendika OAJ olduğu için çoğu kez OAJ'ın başkanı JUKO'nun da başkanlığını yapmaktadır. Yerel düzeyde, baş sendika temsilcileri ile JUKO'nun seçilmiş yetkilileri çoğunlukla öğretmenlerden oluşmaktadır. AKAVA'nın kamu sektörü işlemlerinde, öğretmenler en kalabalık profesyonel grubu oluşturmaktadır.

117 bin üyesiyle OAJ, AKAVA içindeki en önemli üye örgüt konumundadır. Yani, OAJ AKAVA'nın toplam üyelerinin 1/4'nü oluşturmaktadır. Ayrıca, OAJ'ın başkanı AKAVA'nın birinci başkan yardımcısıdır. Finlandiya'da üç merkezi çalışan örgütü bulunmaktadır. AKAVA bunların en büyüğü olup, yukarda da belirtildiği gibi üye sayısı her geçen yıl artmaktadır.

OAJ'ın genel özellikleri kısaca şu şekilde gösterilebilir:

1. Kendi üye örgütleri bulunan 4 ulusal bölgeden oluşan bir ağ
    - Genel eğitim öğretmenleri (OAJ-YSI)
    - Mesleki eğitim öğretmenleri (OAO)
    - Okulöncesi öğretmenleri (LTOL)
    - Öğretim görevlileri (YLL)
2. İsveççe konuşan genel eğitim öğretmenleri kendi bölgelerinde örgütlenmiştir (FSL)
3. 340 yerel sendika
4. 3000 sendika temsilcisi

5. Bütün okullar ve eğitim kurumları OAJ'la ilişkide olan bir işyeri temsilcisine sahiptir.
6. Öğretmen adaylarının kendi sendikaları bulunmaktadır (SOOL).
7. Emekli öğretmenler için etkinlikler
8. Pedagojik ve konu alanıyla sınırlandırılmış çalışmaları olan derneklerin etkinlikleri
9. Helsinki'de bir merkezi ofis ve diğer 11 bölge ofisi

Öğrencileri kapsayan işlemlere gelince, etkin bir örgüt olarak Finlandiya Öğretmen Adayları Derneği (SOOL) ön plana çıkmaktadır. SOOL öğretmen adaylarının çıkarlarını savunan ulusa bir örgüttür. Bu örgütün üyeleri öğrenci danışmanı ile rehber danışmanı olmak istemin yanı sıra okul öncesi, sınıf, branş, özel eğitim ve mesleki eğitim öğretmeni olmak için okumaktadır.

Hatırı sayılır sayıda emekli öğretmen kıdemli öğretmen olarak etkinliklerini sürdürmektedir. Bu öğretmenlerin ülkenin hemen hemen her yerinde kulüpleri mevcuttur ve bu kulüpler faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu dernek, Kuzey Avrupa ülkelerindeki kıdemli öğretmen derneklerinin yanı sıra diğer emektar örgütlerle (pensionists' organizations) olan işbirliğini sürdürmektedir.

OAJ, 30 milyonun üzerinde üyesiyle dünyanın sektör odaklı en büyük öğretmen sendikası olan Eğitim Enternasyonal'in (EI) bir üyesidir. Avrupa Birliği içinde, öğretmen sendikası sekreterliği (ETUCE) resmi görüşmenin ortaklarındandır. Ayrıca OAJ, Kuzey Avrupa Ülkeleri Öğretmen Konsey (NLS)'inin de etkin üyelerinden biridir. Bütün bunların yanı sıra, OAJ uluslar arası ölçekte faaliyette bulunmakta ve özellikle geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmen örgütlerini desteklemekte ve onlara örgütlenme konusunda bilgilendirmekte, eğitmektedir (OAJ, 2007).

2.3.2.4. Bir Karşılaştırma: Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Temel Eğitim

2.3.2.4.1. İki Eğitim Sistemi Arasındaki Farklar

Finlandiya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) okulöncesi eğitim birbirinden pek farklı değildir. İki eğitim sisteminin de bir yıl sürdüğü ve aynı amacı taşıdığı söylenebilir: çocuğun okul benzeri kontrol edilebilen bir çevreye alışması, öğretmeni dinlemesi ve ona karşı nasıl davranacağını öğrenmesini sağlamak esastır. Ayrıca, ikisi de genellikle bir yıl

sürmektedir. Ancak, okulöncesi eğitime başlama yaşı biraz farklıdır. Çünkü okulöncesine ortalama başlama yaşı ABD'nde 5, Finlandiya'da 6'dır. Bu doğrudan okula başlama yaşı ile ilgili olup Finlandiya'da ilkokula ABD'nden bir yıl sonra başlanmaktadır.

İki ülkedeki ilkokul eğitimi de oldukça benzerdir. İlkokul yaklaşık aynı süreye sahip olup, iki ülkede de altı sınıftan oluşmaktadır. Ama öğretilen dersler bir ölçüye kadar değişmektedir. Zira Finlandiya'daki ilkokullar çoğunlukla İngilizce olmak üzere müfredatlarında birçok yabancı dili barındırırlar. Bugünlerde okullarda öğrencilere İsveççe, Rusça ve Almanca da önerilmektedir. Öğretilen dersler bir hayli birbirinden farklılaşmaktadır; bu seviyedeki okullar her iki ülkede de öğrencilerine "ana dil", edebiyat, matematik ve sosyal bilgiler (social sciences) gibi dersleri önermektedir. Büyük bir olasılıkla coğrafyadan dolayı olsa gerek, Fin ve Amerikan okulunda (Pöllönkankaan ylaate ve North Shore Middle School) önerilen yabancı dil farklıdır. Amerikan okulunda Fransızca, İspanyolca veya Latince önerilirken, Fin okulunda (Pöllönkankaan ylaate) seçim Almanca ya da Fransızca arasında yapılmaktadır. Doğal olarak İsveççe sadece Fin okullarında öğretilmektedir, Amerikan okullarında değil. Fakat bu anlaşılabilir bir seçimdir, zira İsveççe Finlandiya'nın ikinci resmi dilidir. Yukarıda sözü edilen Fin ve Amerikan okulları birbirinden tümüyle farklı özelliklere sahiptir. İki okul arasındaki en göze çarpan farklar sınavlar, ders kitapları, sınıflar ve genel kural ve yönetmeliklerdir.

İki okul arasındaki en önemli farklardan biri olan sınavlar Finlandiya ile karşılaştırıldığında ABD eğitim sisteminde geniş bir yer kaplamaktadır. Finlandiya okullarında öğrencilere verilen ücretsiz ders kitaplarının çok daha fazlası Amerikan okullarında verilmekte; ancak bir yıl sonra kitapların okula iadesi istenmektedir. Amerikan okullarında tüm dersler için kitap verilmezken, Finlandiya'da bütün dersler için ücretsiz kitap dağıtılmaktadır. Dersler de yapı bakımından birbirinden oldukça farklıdır. Çünkü Finlandiya'ya göre, Amerika Birleşik Devletleri'inde dersler çok daha fazla not alma edimi, daha az etkin katılım ve tartışma içermektedir. Amerika'daki okulların genellikle Finlandiya'dakilere göre daha çok tartışma odaklı olduğunun düşünülmesi elbette ki sürpriz olarak görülebilir. Bunun yanı sıra, Amerika'da karneler (report cards) yılda dört defa verilmekte ya da ilan edilmektedir; hâlbuki bu ilan sayısı Finlandiya'da sadece 2'dir.

Öğrenciler Amerikan okuluna (North Shore) gittikleri ilk gün içinde genel kural ve yönetmeliklerin olduğu ağır bir dosya kendilerine takdim edilir. Bu dosyada yeterince akılcı

kabul edilebilecek birçok kural varsa da, okunduğunda apaçık ve bir dereceye kadar da gülünç göründüğü fark edilecektir. Örneğin, aşağıdaki alıntı bir Amerikan okulunun Ebeveyn-Öğrenci Elkitabı'nın 1993-1994 eğitim-öğretim yılı baskısından alınmıştır. Alıntı kitapçığın "Kıyafet Zorunluluğu" (DRESS CODE) bölümünde yer almaktadır:

Beğeni isteğe bağlı değildir. Biz farklı durumlar için farklı giysiler giymeyi önemsiyoruz. Giysilerimiz bir dereceye kadar katıldığımız ortama uygun olmalıdır.

> "Biz, zayıf bir beğeniye uygun olan kısa şortlar, boyundan bağcıklı tişörtler (halter tops), kolsuz tişörtler, yarım gömlekler, sözüm ona kas gösteren gömlekler ya da baskılı tişörtlere saygı duymuyoruz. Zaman zaman erkek öğrenciler okulda üstsüz dolaşmak istiyorlar. Biz ayrıca bunun da uygun olmadığını düşünüyoruz. Temizlik, düzenlilik ve kendine özen gösterme okulumuz (North Shore Middle School) tarafından arzulanan eğitim çevresinin önemli bir parçası olarak düşünülmektedir (Siurua, 2002, s. 6-7)."

Fin okulunda (Pöllönkangas) öğrencilere hiçbir şekilde nasıl giyinmeleri gerektiği söylenmez. Çünkü öğrenciler her zaman istenildiği gibi davranamazsalar da, onlar neyin uygun neyin uygun olmadığını bilirler. Bu iki okulun, öğrencilerin giysileriyle ilgili yaşanan sorunların üstesinden gelme biçimi birbirinden farklıdır. Sorun ABD'de katı kurallarla çözülürken, bir sorun olarak bile tanımlanmayan farklı giyinme olgusu Finlandiya'da uzlaşmayla çözülmektedir. Bunun en önemli nedeni ABD'deki okullarda öğrencilerin çok çeşitli sosyal, kültürel, ekonomik ve etnik geçmişe sahip olmalarıdır. Yine Finlandiya'da öğrencilerin ezici bir çoğunluğu aynı kültürel ve etnik arkaplana sahiptir. Bu türdeşlik öğrencilerin giyinmeleriyle ilgili her hangi bir farklılık ve aşırılığa yol açmamaktadır. Ancak, Amerika'da çok fazla çeşitlilik vardır; öğrenciler hiç de birbirine benzer olmayan farklı kültürel çevrelerden gelmektedir. Bundan dolayı, uygun davranışın ne olduğunun söylenmesine ihtiyaç vardır. Zira herhangi bir öğrencinin kültüründe kabul gören bir davranış bir başka öğrencinin kültüründe kabul görmemekte, hatta ret edilmektedir.

Aynı el kitabının "Uygun Olmayan Alet/Edevatlar" bölümünde Amerika dışında yaşayan pek çok kişi için tuhaf gelebilecek şu örnekle karşılaşılmakta: Su tabancası, kibrit, havai fişek, kaykay, teyp, bilgisayar oyunu, radyo, büyük kolonlu müzik seti, çakmak, yoyo, broş/toplu iğne, bıçak ve bataryalı elektronik ekipmanlar gibi oyun nesnelerine okulda izin verilmez. Eğitim ve öğretim programına katkıda bulunmayan hiçbir nesne okula ait değildir. Herkesin güvenliği her şeyin üstündedir ve sıkı bir vefayı gerektirir.

Örneğin Finlandiya'daki pek çok okulda öğretmenler bir kısım öğrencilerde broş görmelerine rağmen onları uyarma gereği duymazlar; o yüzden Amerikan okullarında gördükleri bu sıkı kurallar onları bir hayli şaşırtmıştır denilebilir. Doğal olarak burada broşun tanımı önemlidir; fakat bu broş bir kişinin palto, şapka ve başka benzer bir giysisine iliştirilebilen metal bir nesne olarak düşünülüyorsa, o zaman cezalandırılmam gerekmiş olan bir şey için cezalandırılmadığım anlamına gelmektedir. Broşun kastedilen tanımı nesneleri sıkılaştırmak için kullanılan metal tel olsa bile, fark o kadar büyük olmazdı. Çünkü iki broş türü de insan ve nesnelere zarar vermek için kullanılabilecek sivrilikte uca sahiptir. Her halükarda, büyük bir olasılıkla bu kurallar tümüyle uygulanmadı ve böyle küçük suçların cezaları yerine getirilmedi.

Gözleme konu olan Amerikan okulunun (North Shore Middle School) Haklar ve Sorumluluklar Beyannamesi okul kurallarını ihlal edenler için tüm gerekli cezai müeyyideyi içermektedir. Bu beyanname öğrencilerin sahip olduğu farklı hak ve sorumlulukları açıklayan dört bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümlerden ilki aşağıdaki gibidir:

A. Bütün öğrenciler eğitim hakkına sahiptir ve diğer öğrencilerin eğitim haklarına saygı duymak durumundadır.

1. Hafif suçlar	**Sonuçları**
• (Okula/derse) geç kalma	• Uyarı, öğretmen gözetimi, ebeveynle iletişim
• Sınıfta diğer öğrencilerin çantalarına gizlice not bırakmak	• Uyarı
• Ev ödevini kopya çekerek yapmak	• Uyarı, yazılı görev, öğretmen gözetimi

2. Ağır suçlar	**Sonuçları**
• Okulu asma	• Disiplin raporu, ebeveynle iletişim, sınıftan (ders) atmak, öğretmen ya/ya da okul gözetimi, okuldan uzaklaştırma, özel ayrıcalıklardan vazgeçme.
• Sınavlarda kopya çekme	• Yukarıdaki tüm uygulamalar ve nota etki

Diğer haklar, saygı duyulma hakkı, sahip olunan eşyalara saygı hakkı ile sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşama hakkını içermektedir. Aslında bunların sonuncusu küçük bir suç olarak içerde şapka takmayı da içermektedir. Bir öğrencinin sınıf ya da okulun kapalı başka bir köşesinde şapka takmasının öğrenme çevresinin güvenliğine zarar verdiği düşünülmektedir.

Öğrenciler üzerindeki kontrolün sıkılığı genelde şaşırtıcıdır: Bir öğrenci ders sırasında tuvalete gitme ihtiyacı duyarsa, öğretmen bir kâğıda öğrencinin sınıftan ayrılma saatini yazıp onu öğrenciye verir. Tuvale giden öğrenci olurda bir başka öğretmenle karşılaşırsa bu kâğıt onun dersten kaçmadığını kanıtladığı için önemlidir. Öğrencinin ceza almamak için kâğıda yazılan süre içinde sınıfa dönmesi beklenmektedir.

Kurallara göre, öğrencilerin günde dört defa ve belli zamanlarda kilitli dolaplarını ziyaret etmelerine izin verilmektedir. Finlandiya'da ise öğrenciler ne zaman isterlerse ders aralarında olmak koşulu ile dolaplarını ziyaret edebilirler. ABD'de sağlık hizmetlerine dair düzenlemeler de oldukça sıkıdır. Finlandiya'da öğrenciler okul hemşiresinden özel bir izin almaksızın revire gidip hafif bir ağrı kesici alabilirler. Hâlbuki Amerikan okulunda (North Shore) okul hemşiresi öğrencilere ilaçlı bir tedavi yapabilmesi için mutlaka ebeveynlerinden birinden ya da vasisinden yazılı izin almak zorundadır.

Diğer kayda değer farklılık eğitim yılı sonunda düzinelerce ödül verme geleneğiyle ilgilidir. Kanımca bazıları anlamlı bazıları ise kesinlikle değil. Anlamlı ödül İngilizce, matematik, fen ya da Fransızca gibi bazı derslerdeki mükemmelliği içermelidir. Daha az anlamlı ödüllerden biri yıl boyunca okula hiç geç kalmayan öğrencilere verilen ödüldür. Mükemmellik ödülleri madalya, okula hiç geç kalmamaya verilen ödüller ise üzerinde bütün bir yıl boyunca o öğrencilerin okula hiç geç kalmadıklarının yazılı olduğu bir parça kâğıttır. Doğal olarak, Finlandiya'da öğrenciler temel eğitimin ikinci kademesini (ortaokul) bitirdikleri zaman onlara böyle ödüller verilmektedir. Fakat bu ödüller sadece akademik konularda verilmekte ve genellikle bir kitap şeklinde olmaktadır.

ABD'de müfredat dışı etkinlikler oldukça yaygındır; hâlbuki Finlandiya'da bu tür etkinlikler yok denecek kadar azdır. Müfredat dışı etkinlikler voleybol, beysbol, lekros (hokey benzeri top oyunu) ve atletizm gibi bütün spor çeşitlerini içermektedir. Diğer müfredat dışı etkinlikler "Matematik Yarışması" (mathlete: matematik yarışmalarında herhangi bir seviye veya yaşta

yarışmaya katılan kişi), Kütüphane Kulübü, Yardımseverlik Kulübü, Yıllık, Koral Müzik Çalışmaları, Sanat Kulübü ve Okul Gazetesi gibi etkinlikleri içermektedir.

ABD'deki müfredat dışı etkinliklerin popüler olmasının bir nedeni de üniversite burslarıdır. Herhangi bir spor dalında başarılı olan öğrenciler birçok üniversiteden spor bursu alarak okumaktadır. Finlandiya'da üniversitede ücretsiz okumak için böyle bir bursa gerek yoktur, zira Finlandiya'da yükseköğretim ücretsizdir. Ayrıca, bu ülkedeki okullarda yapılan sportif etkinlikler farklı kültürlerden gelen öğrencileri birbirine kaynaştırarak öğrenci çeşitliliğinin yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır.

Bu Finlandiya'da bir sorun değildir, çünkü öğrencilerin ezici bir çoğunluğu aynı kültürel geçmişe sahiptir. Bu bakımdan müfredat dışı etkinliklere ihtiyaç yoktur. Bunun yanı sıra, Amerikalılar genellikle sosyal becerilere çok değer verirler. Hâlbuki tarihsel olarak Finliler bu becerilere değer vermezler; böylece, ABD'de müfredat dışı etkinlikler yoluyla takım halinde öğrenme sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu durum Finlandiya'da değişmektedir. Çünkü iyi toplumsal etkileşim becerilerine olan ihtiyaç her geçen gün daha çok artmaktadır. Bu yüzden, müfredat dışı etkinliklere Finlandiya'da da ihtiyaç duyulmaktadır.

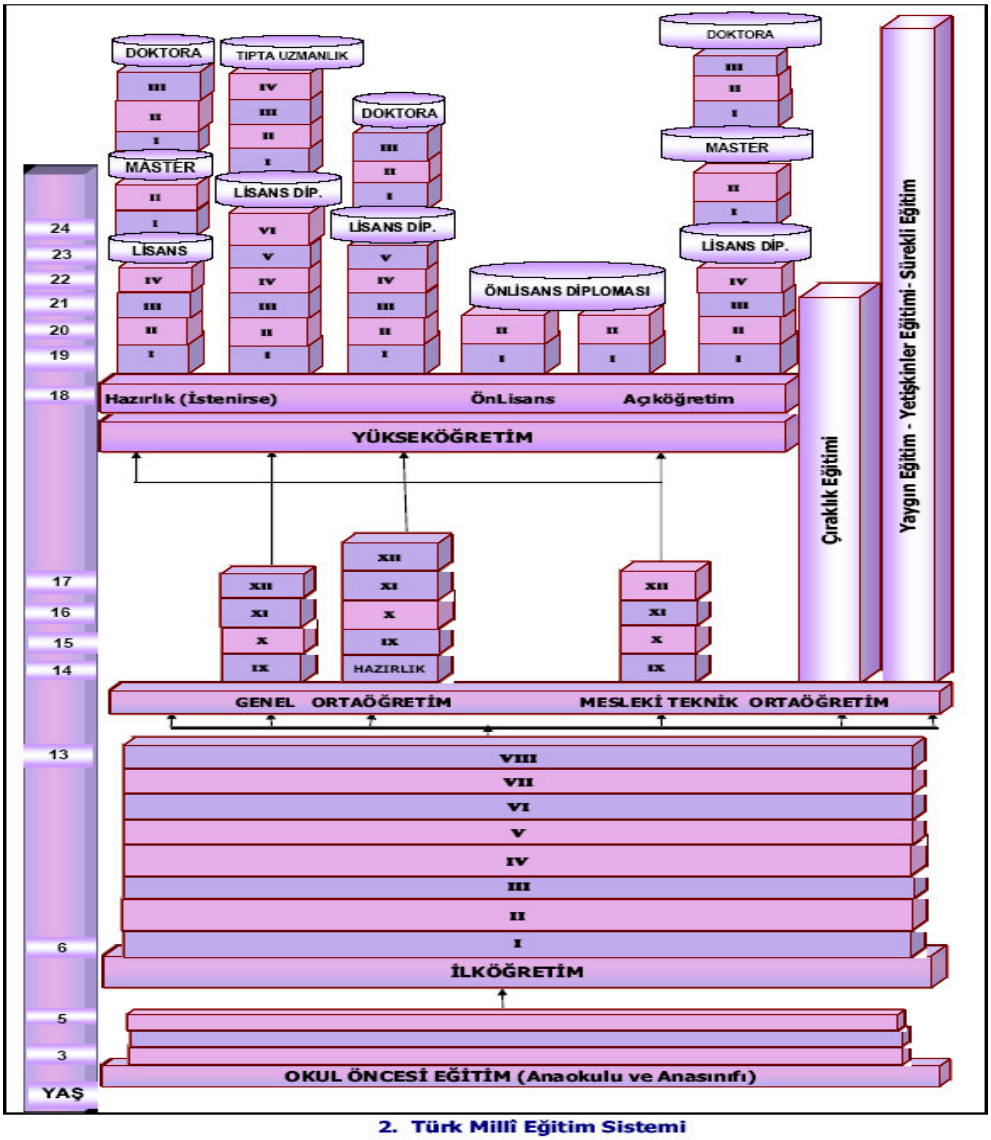
Amerikan ortaöğretimiyle (lise) Fin ortaöğretimi (lise) arasındaki farklar oldukça ilginçtir. Öyle görülüyor ki, Amerika'daki lise eğitimi Finlandiya'daki iki tip lisenin bir birleşimidir. Finlandiya'da mesleki çalışma programı (meslek lisesi) ile genel lise eğitimi tümüyle birbirinden farklı düşünülmektedir. İlki bir meslek sahibi olmak için, ikincisi ise üniversite eğitimine bir basamak niteliğindedir. Amerika'daki lise eğimi hem meslek hem de üniversiteye hazırlık olan genel lise eğitimini kapsamaktadır. Finlandiya'da olduğu gibi, ABD'de de meslek lisesi sonunda mezuniyet sınavı vardır.

Genel liseler karşılaştırıldığında, Amerikan ortaöğretimiyle (lise) Fin ortaöğretimi (lise) arasındaki en büyük fark liseden mezun olanlara ulusal düzeyde bir mezuniyet sınavının uygulanıyor olmasıdır. Finlilere göre, ABD'deki öğrenciler kolaya kaçmaktalar, zira yüksek okul diploması almak için onlar herhangi ulusal bir sınavı geçmek zorunda değiller. Diğer yandan, ABD'deki yükseköğretim kurumları okulda tamamlanan her derse ve alınan her dereceye daha çok dikkat etmek, özen göstermek durumunda. Hâlbuki Finlandiya'da öğrenciler üniversiteye başvurduğu zaman, derecelerin üniversiteye kabul üzerinde genellikle büyük bir etkisi yoktur (Siurua, 2002, s. 7-9).

2. 3. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Türk milli eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerini belirleyen 1739 sayılı yasa 1973 tarihinde çıkarılmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu olarak bilinen bu yasada Türk Milli Eğitim Sistemi'nin hem genel hem özel amaçları ile temel ilkeleri yer almaktadır. Genel amaçlarda Atatürk ilke ve devrimleri vurgusunun yanı sıra beden ve zihin sağlığı ile ilgi ve yeteneklerine göre eğitim vurgusu yapılmaktadır. Öte yandan temel ilkelerde ise eşitlik, fırsat eşitliği, eğitim hakkı, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, okul-aile işbirliği ve Atatürkçülük gibi nitelikler yer almaktadır (Ramazan & Esmer, 2009, s. 59-62).

Tablo 6. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



2. Türk Millî Eğitim Sistemi

(Kaynak: MEB İstatistikleri – Örgün eğitim 2011-2012)

2.4.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş olan Milli Eğitim Sistemi, "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. İlkönce kısaca bir örgün eğitime bakalım. Zira örgün eğitim, yaygın eğitime göre daha büyük bir kitleye hizmet etmektedir.

2.4.1.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimdir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (MEB İstatistikleri – Örgün eğitim 2011-2012). Diğer bir deyişle, örgün ya da örgütlenmiş (formel) eğitim, genel konularda bireyin zihinsel yeteneklerinin gelişmesini sağlayan, onun belli uzmanlık alanlarında kendisine bir meslek edinmesini temin eden her türlü yetiştirme işi olarak bilinmektedir (Adem, 1997, s. 2). Öte yandan yaygın eğitim ise yetişkinlere, okuma-yazma öğretilmesi, temel bilgiler kazandırılması ve sahip oldukları mevcut bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesi amacıyla verilen okul dışı eğitimdir. Örneğin resmi ve özel kurumlarda çalışanlara verilen hizmet içi eğitim (HİE) de bu kategoride değerlendirilmektedir (Adem, 1997, s. 2).

2.4.1.2. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş, 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır (Başaran, 1993, s. 74-75; Ramazan & Esmer, 2009, s. 63). Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (Adem, 1997, s. 9). Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır (Tablo 7). Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitimi

yaygınlaştırmak ve geliştirmek, çalışan anne-babanın taleplerini karşılamak amacıyla Okul öncesi Eğitim Programı doğrultusunda çocuklar için önem ve öncelik arz eden konuları kapsayan, okul öncesi eğitimden yararlanamayan 60-72 aylık çocuklara öncelik tanınarak yaz aylarında uygulanan eğitimdir (MEB İstatistikleri – Örgün eğitim 2011-2012).

Tablo 7. Okul öncesi eğitim kurumlarının kademelerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı

Okul Türü	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Derslik
Okul öncesi eğitimi (Resmi+Özel)	28 625	1 169 556	607 052	562 504	55 883	2 953	52 930	48 802
Okul öncesi eğitim (Resmi)	25 172	1 058 904	548 330	510 574	40 919	2 400	38 519	38 214
Okul öncesi eğitim (Özel)	3 453	110 652	58 722	51 930	14 964	553	14 411	10 588
Anaokulları toplamı (Resmi+Özel)	2 916	256 378	134 324	122 054	14 712	1 286	13 426	11 036
Bağımsız anaokulu (Resmi)	1 669	208 597	108 876	99 721	9 591	1 072	8 519	7 049
Özel anaokulları toplamı (Özel)	1 247	47 781	25 448	22 333	5 121	214	4 907	3 987
Anasınıfları toplamı (Resmi+Özel)	23 978	864 603	447 050	417 553	32 947	1 353	31 594	32 273
Anasınıfları toplamı (Resmi)	23 373	842 633	435 448	407 185	30 737	1 310	29 427	30 624

(Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012, s. 49).

2.4.1.3. İlköğretim

İlköğretim, 6-13 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır (Ramazan & Esmer, 2009, s. 63-64). 5 Ocak 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanununda belirtildiği gibi, ilköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır (Adem, 1997, s. 10; Başaran, 1993: 79). İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim

yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (MEB İstatistikleri – Örgün Eğitim 2011-2012).

Tablo 8. Sekiz yıllık zorunlu eğitim seviyesine göre okullaşma oranı

		Okul Öncesi				İlköğretim			Ortaöğretim		
Öğretim Yılı	**Yaş**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**	**Okullaşma Oranı**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**
2009/'10	3-5 Yaş	26,92	27,34	26,48	Brüt	106,48	107,95	105,88	84,19	89,14	78,97
	4-5 Yaş	38,55	39,17	37,91	Net	98,17	98,47	97,94	64,95	67,55	62,21
2010/'11	3-5 Yaş	29,85	30,25	29,43	Brüt	137,58	107,36	107,91	89,70	94,42	84,73
	4-5 Yaş	43,10	43,70	42,47	Net	98,41	98,59	96,22	66,07	68,17	63,86
2011//'12	3-5 Yaş	30,87	31,23	30,49	Brüt	108,42	108,21	108,55	92,56	95,68	89,26
	4-5 Yaş	44,04	44,56	43,50	Net	99,67	96,77	96,58	67,37	68,53	66,14
	5 Yaş	65,69	66,20	65,16							

(Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012, s. 1[1])

2.4.1.4. Ortaöğretim

Ortaöğretim ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, mesleki ve teknik öğrenim sağlayan eğitim kurumlarını tümünü kapsamaktadır. Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ortaöğretimin amaç ve görevleri, "*bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak ile öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hayata hazırlamak...* " (Adem, 1997, s. 10; MEB İstatistikleri – Örgün Eğitim 2011-2012; MEB Mevzuatı, 1996, s. 17-18), şeklinde açıklanmaktadır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istek ve yetenekleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanmaya çalışılmalıdır. Bununla birlikte, ilköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam

[1] 6-13 yaş grubu için "Ayarlanmış İlköğretim Net Okullaşma Oranı" % 99,30 olup, erkekler için % 99,37 ve kızlar için % 99,23 olarak hesaplanmıştır. Bu oran zorunlu eğitim çağında ve 6-13 yaş grubunda olup da ilköğretime devam eden 9.991.502 öğrenci ve ortaöğretime devam eden 64.274 öğrenci toplamının 6-13 yaş grubu nüfusuna oranıdır.

etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir. Ortaöğretim "genel" ve "mesleki" olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirilmektedir (Ramazan & Esmer, 2009, s. 63-64).

1. Genel ortaöğretim: İlköğretime dayalı en az dört yıllık eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.

2. Mesleki ve teknik ortaöğretim: İlköğretime dayalı en az dört yıllık eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir.

3. Açık öğretim lisesi: Yüz yüze eğitim yapan örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen, örgün eğitim çağını geçiren ve liseye devam ederken açık öğretim lisesine geçmek isteyen öğrencilere hizmet vermektedir. Açık öğretim lisesinde ders geçme ve kredi sistemi ile öğretim verilmektedir. Sistem gereği şube, öğretmen bulunmamaktadır (MEB İstatistikleri – Örgün Eğitim 2011-2012).

Tablo 9. Okul türü ve öğretim yılına göre okul/birim, öğretmen, öğrenci ve mezun olan öğrenci sayısı

Okul türü	Öğretim yılı	Okul/Birim	Öğretmen	Öğrenci	Mezun
İlköğretim	2010/2011	32 797	503 328	10 981 100	1 226 473
	2011/2012	32 108	515 852	10 979 301	-
Genel Ortaöğretim	2010/2011	4 102	118 378	2 676 123	392 064
	2011/2012	4 171	122 716	2 666 066	-
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	2010/2011	5 179	104 327	2 072 487	314 448
	2011/2012	5 501	113 098	2 090 220	-
Fakülte ve Yüksekokul	2009/2010	1 617	105 427	3 322 559	520 614
	2010/2011	1 756	111 495	3 626 642	-

(Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012, s. 11)

2.4.1.5. Yükseköğretim

6 Kasım 1981 yılında 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu kaldırılarak 2547 sayılı Yüksek Öğretim kanunu yürürlüğe girmiştir. Daha sonra çok sayıda kanun hükmünde kararnamelerle

önemli değişiklikler yapılmış olsa da söz konusu kanun temel özelliliğini hala sürdürmektedir (Başaran, 1993, s. 94-99). Bu yasaya göre yükseköğretim, ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;

- Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;

- Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;

- Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;

- Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;

- Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

Yükseköğretim kurumları üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksek okulu ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (Adem, 1997, s. 10-11; MEB İstatistikleri – Örgün Eğitim 2011-2012; Ramazan & Esmer, 2009, s. 67-68; YÖK Kanunu, 1999, s. 8-9).

Tablo 10. MEB ile YÖK + üniversiteler bütçesinin GSYH (Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla) ile Merkezi Yönetim Bütçesi içindeki payları

	BÜTÇE ÖDENEKLERİ			Toplam Eğitim Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçe Payı	Toplam Eğitim Bütçesinin GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla) Payı
Yıl	**MEB Bütçe Ödeneği**	**YÖK+Üniversite Bütçeleri (Bin TL.)**	**Toplam**	**(%)**	**(%)**
2003	10 179 997 000	3 408 608 000	13 588 605 000	9,23	2,99
2004	12 584 642 000	3 894 070 670	16 748 712 670	11,12	3,00
2005	14 882 259 500	5 218 467 000	20 100 726 500	12,88	3,10
2006	16 568 145 500	5 846 822 761	22 414 968 261	12,81	2,96
2007	21 355 634 000	6 586 692 000	27 942 326 000	13,63	3,31
2008	22 915 565 000	7 318 284 650	30 233 849 650	13,58	3,18
2009	27 883 696 000	8 772 719 225	36 656 415 225	13,98	3,85
2010	28 237 412 000	9 355 457 600	37 592 869 600	13,10	3,41
2011	34 112 163 000	11 503 927 500	45 616 090 500	14,59	3,56
2012	39 169 379 190	12 743603 000	51 912 982 190	14,79	3,64

(Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012, s. 209)

2.4.1.6. Yaygın Eğitim

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'na göre, Türk Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitimden teşekkül etmektedir (Başaran, 1993, s. 102-103). Buna göre yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden çıkmış vatandaşlara örgün eğitim olanakları sağlamaktır. Bunun yanı sıra, yaygın eğitim yurttaşlara,

- Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak,
- Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak,
- Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak,

- Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve
- Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak maçlarını gerçekleştirmektedir (Adem, 1997, s. 2-3; MEB İstatistikleri – Örgün eğitim 2011-2012).

2.4.1.7. Hizmet İçi Eğitim (HİE) Programları

Ülkemizde örgün ve yaygın eğitim dışında planlı olarak yürütülen bir başka eğitim türü de hizmet içi eğitimdir (HİE). Diğer mesleki gelişim biçimlerine farklı olarak hizmet içi eğitim programlarında bilgi öğretmenlere başkaları tarafından verilmektedir (Başaran, 1993, s. 105). HİE okul içi ve okul dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okul dışı HİE programlarında, farklı okullardan gelen öğretmenler, genelde bir gün ya da bir günden daha az süren kısa programlarda bir araya gelirler. Okul içi HİE programları ise öğretmenlerin kendi okullarında gerçekleşmekte ve hedef olarak o okulda görev yapan öğretmenler seçilmektedir. Her iki modelde de bilgi, dışarıdan gelen bir uzaman tarafından öğretmenlere sunulmaktadır (Craft, 1996; akt. Atay, 2003, s. 103). Bu iki model de ilgi aktarımına dayanmaktadır. Atay'a göre (2003, s. 103-104), "*bu tür programlara katılan sıradanlaşmış meslek hayatlarına kısa bir süre ara verme, aynı alanda çalışan yeni kişilerle tanışma ve mesleki sorunlarını tartışma, yeniş çalışma ve düşünceleri izleme ve yeniden kısa bir süre de olsa öğrenci olma şansını elde etmektedir*."

Hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde gerçekleştirilen HİE programlarına ilişkin çalışmalar, "yetiştirme" temelli bu programların, programa katılan öğretmenler ve kurumlar üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, mesleki açıdan beklenen hedefleri tam olarak gerçekleştiremediğini göstermektedir (Breen, Candlin, Dam ve Gabrielsen, 1989; Cullan, 1997; akt., Atay, 2003, s. 104). Diğer bir ifadeyle, HİE programlarında öğretilenle daha sonra sınıfta gerçekleştirilen uygulama arasında çoğu zaman büyük bir fark gözlenmektedir. Tomlinson'a göre (1988), destek temelli izleme çalışmaları olmadığı takdirde, öğretmenlerin uygulamalarında beklenen değişiklik gerçekleşmemektedir. Bunun nedeni, katılımcıların program süresince var olan istek ve güdüleri uygulama sırasında yerine karışıklığa ve korkuya bırakmaktadır.

Genelde yetiştirme temelli programlar, ancak belli öğretme becerilerine uygulama boyunca kesintisiz bir destek sağlanması ve meslektaşlarla düzenli toplantılar yapılması durumunda etkili olmaktadır. Örneğin Joyce ve Showers'a göre (1980), HİE programlarının etkili olabilmesi için, kuram, becerilerin sergilenmesi, uygulama, geri bildirim ve destek sağlama hizmetini içermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, yeni beceri ve stratejileri günlük uygulamaya geçirmeye çalışırken desteğe ihtiyacı olmaktadır. Bunun yanı sıra, HİE programları belli bir okul programına bağlı olmalıdır. Yani, okullar HİE programlarının içerik ve tasarımlarını kendi ihtiyaçları doğrultusunda değiştirmeli. Böylece, bu programlar etkili bir geliştirme aracı olarak kullanabilmek mümkün olacaktır (Atay, 2003, s. 104-105).

2.4.1.8. Türk Eğitim Sistemi'nde Hizmet İçi Eğitim

Sanayiciler, hizmet üreten kurumlar yeni tekniklerin benimsenmesi, kalitenin yükseltilmesi amacıyla elemanlarını hizmet içi eğitime tabi tutarlar (Alıcıgüzel, 2003, s. 45). Diğer bir ifadeyle, resmi kurum ve özel işyerlerinde yapılan resmi eğitime hizmet içi eğitim (HİE) denilmektedir. Hizmet içi eğitim, resmi ve özel kuruluşlara bağlı işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan eğitimdir. Hizmetiçi eğitimde, kişilerin hizmetleri, verim ve yeterliklerinin arttırılması, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amaçlanır. Örneğin, öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken katıldıkları bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), ders araç ve gereçlerinin verimli kullanılması, eğitim yönetimi vb. eğitim etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir (Adem, 1997, s. 3; Yavuz, 2005, s. 21).

Öte yandan, şu ana kadar öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri (meslek içi eğitim) Bakanlıkça düzenlenen kısa ya da uzun süreli kurslarla gerçekleşmekteydi. Böylece kurslara katılan öğretmenler öğretim becerilerini geliştirme olanağı bulmaktaydı. Günümüzde ise okulların bünyesinde gerçekleştirilen meslek içi çalışmalar gittikçe yaygınlaşmakta ve önem kazanmaktadır. Son zamanlarda dünyada yaşanan hızlı gelişler, okulların, personelin iş başında eğitimine daha fazla zaman aktarmalarını ve daha çok maddi kaynağı bu alana ayırmalarını zorunluluk haline getirmiştir. Zira gelişmeyi ve kendini yenilemeye istekli bir öğretmen topluluğu yaratmak ancak kurum çalışanlarına yeterli ve sürekli bir eğitimin verilmesiyle mümkün olacaktır (Alıcıgüzel, 2003, s. 45-46/50).

2.4.1.9. Özel Eğitim

Özel eğitim ilk ya da ortaöğretim sisteminin belli bir basamağı olamayıp, eğitim siteminin tüm basamaklarında özel eğitime gereksinim duyanlara yönelik gerçekleştirilen planlı bir eğitimdir. Bu bakımdan, özel eğitimin tüm eğitim isteminin önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Psikolojik ya da fizyolojik sorunlarından dolayı normal öğrencilerle eğitim yapmakta zorlanan öğrencilerin farklı yöntem ve araçlarla eğitilmesi gerekmektedir. Söz konusu öğrencilerin eğitim hakkı mevcut Anayasa'nın 42 Maddesi'ndeki şu tümceyle güvence altına alınmıştır: "*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yayarlı kılacak tedbirleri alır*." (1982 Anayasası, Madde 42). Ayrıca, özel eğitime ihtiyaç duyanların sayısı her geçen gün artmaktadır. Özel eğitimin önemi de buna paralel olarak artmaktadır. Bu öneminden dolayı özel eğitim için çalışan çok sayıda kuruluş oluşturulmuştur. Bu kuruluşların başında da Rehberlik ve Araştırma Merkezi gelmektedir. Son yıllarda bunların sayılarında önemli artışlar yaşanmıştır. Ancak bu alanda bazı önemli sorunlar da yaşanmaktadır. Öncelikli olarak özel eğitim ihtiyacı olanlar için Türkiye'de açılmış okullar sayıca yetersizdir. Bunun yanı sıra, mevcut okullardan ayrı mekânlarda eğitilen ya da evlerinden dışarıya çıkamayan özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ileriki dönemlerde toplumla kaynaşmada önemli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu bakımdan, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların görece daha uygun olanlarının mevcut okullarda akranları ile birlikte barındırılması gerekmektedir (Başaran, 1993, s. 106-107).

Tablo 11. Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul /Sınıf /Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Toplam	1 037	238 917	146 125	92 792	9 005	4 020	4 985	6 346
Özel eğitim ve örgün eğitim Toplamı	714	199 513	122 874	76 639	8 189	3 515	4 674	5 694
Özel eğitim ve yaygın eğitim Toplamı	323	39 404	23 251	16 153	816	505	311	652
Eğitim kademesi	**Okul /Sınıf /Kurum**	**Öğrenci sayısı**			**Öğretmen sayısı**			**Derslik sayısı**
		Toplam	**Erkek**	**Kadın**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**	
Genel Toplam	16 929	4 148 565	2 536 601	1 611 964	158 258	72 422	85 836	125 297
Örgün Eğitim Toplamı	5 269	535 788	290 566	245 222	66 730	20 631	46 099	40 157
Okul öncesi eğitimi	3 453	110 652	58 702	51 950	14 964	553	14 411	10 588

İlköğretim	931	286 972	154 497	132 475	31 691	9 932	21 759	19 450
Ortaöğretim	885	138 164	77 367	60 797	20 075	10 146	9 929	10 119
Yaygın Eğitim Toplamı	11 660	3 612 777	2 246 035	1 366 742	91 528	51 791	39 737	85 140

(Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012, s. 34-35)

2.4.1.10. Bir Mekân Olarak Okul ve Yapısı

Eğitim ve öğretim faaliyetlerin gerçekleştirildiği tesislere okul denilmektedir. Okul sözcüğü Türkçeye Fransızca "ecole" sözcüğünden geçmiştir. Fransızcadan önce bu sözcük Yunancada "felsefe ve ders yeri" anlamında kullanılmıştır. Türkçede ise uzun yıllar bunun yerine aynı anlama gelen Arapça "mektep" sözcüğü kullanılmıştır. Söz konusu sözcük 1935 yılında yerini okul sözcüğüne bırakmıştır. Diğer yandan oldukça karmaşık bir yapıdan oluşan okulu Başaran (1993, s. 71) şu şekilde tanımlamaktadır:

> "Okul genel bir kavramdır. Okula değişik sıfatlar ve adlar verilebilir. Okula ilk, orta, yüksek sıfatlarının verilmesi düzeyinin giderek yükseldiğini gösterir. Okula lise, teknik, meslek, anadolu, kolej, enstitü, akademi, fakülte, eğitim merkezi, konservatuar gibi sıfatlar ya da adlar verilmesi, okulun okul olma niteliğini değiştirmez; ancak onu başka okullardan ayırmaya yardım eder."

Ancak okul sadece Başaran'nın da açıklamaya çalıştığı şey değildir. Okul, aynı zamanda eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği mekândır. Okullarda eğitim çeşitli düzeylerde ve toplu olarak gerçekleştirilmektedir. Okul eğitimindeki temel amaç ise öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ahlaksal açıdan gelişmesini sağlamaktır. Okul binaları okulun amacına göre inşa edilmektedir. Bunla birlikte, her okulun bir adı bulunmaktadır. Okul içerisinde derslikler; müdür, müdür yardımcısı, psikolojik danışman, veli görüşme ve öğretmen odaları, laboratuarlar, spor salonu ve iş atölyesi gibi bölümler bulunmaktadır. Ayrıca, bireyler yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgileri en doğru şekilde okulda öğrenmektedir. Sözgelimi, okuma-yazma, hastalıklardan korunma, doğa olaylarına karşı önlemler alma gibi. Bir toplumun bilgi ve teknoloji üretebilmesi için yetişmiş insan gücüne gereksinimi vardır. Okul, hem bir bilgi yuvası hem de sosyal etkinliklerin yerine getirildiği bir kurumdur. Daha önce de belirtildiği gibi okul, bu kamusal işlevini ancak kitlesel eğitimle gerçekleştirebilmekte. Bu bakımdan okullar kamu yararına hizmet eden en önemli kuruluşların başında gelmektedir.

Ancak okul kavramını sosyolojik açıdan açıklamaya çalışan eğitimciler de mevcuttur. Örneğin Zembat'a (2009, s. 399) göre, bireyin toplumla olan etkileşimi sonucunda toplumsal

kurumlar teşekkül etmiştir. Söz konusu toplumsal kurumlar, zamanla süreklilik ve tutarlılık göstererek birbirlerinden nitelik ve nicelik bakımından farklılaşmıştır. Aile, din, hukuk, politika, ekonomi ve eğitim toplumun temel kurumları olarak toplumların varlıklarını sürdürmelerine olanak sağlamıştır. Özellikle eğitimin bir toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yaşamındaki önemi göz ardı edilemeyecek boyuttadır. Bu bağlamda bir eğitim kurumunun görevi, toplumsal bir varlık olan ve bazı yeterliliklerle dünyaya gelen insana, söz konusu toplun içinde ve onlara birlikte hayatta kalmayı sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Eğitim kurumları bu işlevlerini nasıl gerçekleştirmektedir? Eğitim, topluma uyumlu ve o toplumun sürekliliğini sağlayacak bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Toplumun kültürel özelliklerini öğrencilere aktarmak bu eğitim kurumların temel görevlerindendir. Bunla birlikte, bir eğitim kurumu olarak okul, modern toplumda aileden sonra en önemli toplumsallaşma aracıdır. Bu bağlamda okul, toplum ve bireyim gereksinmelerini karşılamak üzere belirlenmiş programlar aracılığıyla eğitim ve öğretim etkinlikleri sunmaktadır (Ural ve Ramazan, 2007; akt. Zembat, 2009, s. 399). Öte yandan, toplumun hizmet ihtiyacı, okulun temel işlevinin ne olacağına karar vermektedir. Okulu diğer eğitim kurumlarımdan ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma işlevini öğretim yolu ile gerçekleştirmedir (Çelikten ve kayseri, 2008; akt. Zembat, 2009, s. 399).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, okul örgün eğitim kuruluşlarının en başında gelmektedir. Eğitim, öğretim, yetiştirme, uzmanlaşma ve benzeri eğitimle ilgili temel kavramlar akla ilk olarak "okul"u getirmektedir. Hemen hemen toplumun tüm kesimi hayatının önemli bir dilimin okulda geçirmektedir. Beş ya da altı yaşında girilen bu kurumda her yurttaş zorunlu temel eğitimi tamamladıktan sonra mezun olup hayatının geri kalanına kendisi yön vermektedir. Bunun yanı sıra, insanlar birlikte yaşamanın zorunlu kıldığı pek çok deneyim ve bilgiyi ilk olarak okulda öğrenmektedir. Okullar çok sayıda profesyonel iş göreni istihdam etmektedir. Okul bileşenlerinin en önemlileri şunlardır: Müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, öğretmen, rehber öğretmenler ve uzman ve usta öğreticiler. Şimdi bunları kısaca inceleyelim:

Müdür: Bir öğretmen olarak müdür, kanun, yönetmelik, genelge, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkili kişidir. Bu bakımından müdür, okulun, amaçlarına uygun bir şekilde yönetilmesine, değerlendirmesine

ve geliştirilmesine hükmeden en etkin idarecidir. Her müdür olanaklar ölçüsünde maaş karşılığı olarak haftalık 6 saate kadar derse girmek durumundadır.

Müdür başyardımcısı: Müdürü başyardımcısı okulda müdürden sonraki en etkin kişidir. Müdürün olmadı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Bu idareci, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici faaliyetler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi farklı konularda okul müdürü tarafından verilen görevleri yapmaktadır. Bu görevlerin yerine getirilmesi ile okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Bu idareci de maaş karşılığı haftada 6 saate kadar derse girmek zorundadır.

Müdür yardımcısı: Bu idareciler de müdür başyardımcının üstlendiği sorumlulukları üstelendiklerinden, onlar da müdüre karşı sorumludurlar. Söz konusu idareciler, müdürü ve müdür başyardımcısı gibi maaş karşılığı haftalık 6 saate kadar derse girmekle yükümlüdürler.

Öğretmenler: İlköğretim okullarının 1-5 sınıflarında sınıf öğretmenleri, 6-9 sınıfları ile lisede ise branş öğretmenleri görev yapmaktadır. Ancak seçimlik dersler söz konusu olunca, ilköğretim 3. sınıfla birlikte bir kısım branş öğretmenleri de görev almaktadır. Bu görevlerini yaparken öğretmenler, kendilerine verilen sınıf ve dersleri, programlarda belirtilen esaslara uygun olarak okutmak, bunlarla ilgili bütün uygulamaları ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılarak bu konularda okul müdürünün vereceği görevleri yerine getirmek zorundadır. Ayrıca yine öğretmenler, kanun, tüzük, yönetmelik, genelge, tebliğ ve emirlerde belirtilen görevleri harfiyen yerine getirmekle sorumdurlar.

Rehber öğretmen: Okuldaki rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere hemen hemen her okulda "Okul Rehberlik Hizmetleri Bürosu" bulunmaktadır. Bu büroda okulun büyüklüğüne göre bir ya da daha fazla rehber öğretmen görev almaktadır. Okuldaki rehber öğretmenler "Okul Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği" çerçevesinde, öğrencilerin psikolojik, rehberlik ve mesleki yönlendirme ile ilgili sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadır.

Uzman ve usta öğreticiler: "Sözleşmeli veya Ek Ders Göreviyle Görevlendirilecek Usta Öğreticiler Yönetmeliği"ne göre, okulda istihdam edilen uzman ve usta öğreticiler, eğitim ve öğretim hizmetlerinde, öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları çerçevesinde okul müdürünün

düzenleyeceği esaslara uygun bir şekilde çalışmak durumunda olan kişilerdir (Bircan & Sefunç, 2003, s. 230-232).

2.4.1.11. Okullarda Denetim ve Değerlendirme

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanı iken, okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanını oluşturmaktadır. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlarda da eğitim, devletin gözetimi ve denetimi altında yürütülmektedir. Bir örgütte çalışan personelin değerlendirilmesi, işlerindeki başarı dereceleri ve kişilikleri hakkında bir yargıya varma sürecidir. Personel değerlendirmesi, temelde bireyi odak noktası alan, bireyle kurumun karşılıklı yararlarını en yüksek düzeye çıkarmak amacına yönelik olarak geçmişe ve geleceğe yönelik bir işlemdir. Personelin değerlendirilmesi her örgütte yapılmakta ve işgörenlerin amaca ulaşmada katkı derecesi saptanmaya çalışılmaktadır.

Belli periyotlarla okullarda gerçekleştirilen denetim ve değerlendirmeler okulun amaçlarına ulaşma derecesi hakkında yargıya varmamızı sağlamaktadır. Bu anlamda, denetim ve değerlendirme, eğitim iş görenlerinin okulun amaçlarına ulaşmasındaki katkı derecelerinin ve bu katkıyı sağlayacak iş gören yeterliliklerin belirlenmesi sürecidir. Okulda öğrenci davranışını değiştirme veya onlara yeni davranışlar kazandırmada en önemli unsur öğretmendir. Bu bakımdan, öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesi planlı bir gözlem ve okul teftişi biçiminde gerçekleştirilir. Ders teftişi ile de öğretmenin kendi alanındaki yetkinliği, çalışması, uyguladığı yöntemler, bunları uygulamadaki yeterlilikleri, öğrencileri yetiştirmedeki başarısı değerlendirilmektedir (Bircan & Sefunç, 2003, s. 235-236).

2.4.1.12. Eğitim Denetiminin Önemi

Günümüzdeki teknolojik ve toplumsal gelişmeler sonucu sosyal ve ekonomik gereksinimlerin değişmesi, eğitimde öğretim süreç ve tekniklerindeki ilerlemeler eğitimde yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlenmeyi sağlamada denetimin önemi çok büyüktür. Eğitim denetimiyle sistemde aksayan ve eksik yönler saptanarak düzeltme ve geliştirme faaliyetleri yapılır. Bunda eğitim iş görenlerinin denetim algıları ile eğitim denetimini yapacak eğitim denetçisinin yeterliliği çok önemlidir. Bizim eğitim sistemimizde,

genellikle denetim, kontrol ve değerlendirme ön plana çıktığından, denetimin esas hedefi olan düzeltme ve geliştirme göz ardı edilmiştir (Erdem, 2003, s. 250).

2.4.1.13. Okul Merkezli Yönetim

Okulların akademik ve mali idare açısından özerkleştirilmesi konusu son yıllarda sıkça tartışılmaktadır. Tartışılan bu değişimin gerçekleşebilmesi için öncelikli olarak yetki, sorumluluk ve karar verme gücünün kısmen de olsa yerelin merkezine devredilmesi gerekmektedir. Yani eğitim açısından da yerelleşmenin sağlanması gerekmektedir. Böylece, eğitim yönetiminde inisiyatif merkezi örgütlerden aşağı doğru kayacak ve okullar üzerinde odaklaşacaktır. Söz konusu bu durum eğitim yönetimi literatüründe okul merkezli eğitim/yönetim olarak geçmektedir (Erdoğan, 2004, s. 169). Erdoğan'a göre (2004, s. 169), "okul merkezli yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların arttırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir." Bu alıntıdan da anlaşıldığı kadarıyla, okul merkezli yönetim modelinde sadece yetki ve sorumlulukların paylaşımı yok, bu yetki ve sorumluluk çerçevesinde okul bütçesinin planlanması, eğitim programının tasarlanması ve yönetimin bütün çalışanlarca üstlenilmesi gibi okulların yapmak zorunda olduğu çok önemli iş ve görevler de bulunmaktadır. Bu bağlamda okul merkezli yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan, okul merkezli yönetim, okul merkezli karar verme olarak da anlaşılabilir. Özetle okul merkezli yönetim, otonomi ile karar katılma ediminin bir bileşimi olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 1996; akt., Erdoğan, 2004, s. 169).

2.4.1.14. Okul Merkezli Yönetimin Yararları

Aslında okul merkezli yönetimin, okullarda yapılan işlerin yoğunluğunun artması, pek çok uzmanlık gerektiren işi öğretmen ve idarecilerin yapmak durumunda kalması, rekabete bazı okulların geride kalması, personelin yeni görev ve sorumlulukları kısa sürede anlayıp yerine getirmesinin güçlüğü, beklenmeyen sorunların yönetimi ve koordinasyon sorunu (Erdoğan, 2004, s. 172) gibi birçok sakıncasından söz edilse de, çok sayıda yararı olduğu uygulanan ülkelerdeki gözlemlerden anlaşılmaktadır. Okul merkezli yönetim en çok bilinen yarları şunlardır:

Okul merkezli yönetim;

- Öğrenciyi merkez almaktadır,

- Çalışanlarından daha büyük fayda sağlamaktadır,
- Çok yönlü programların ortaya çıkmasını sağlayabilmekte,
- Teknolojik yeniliklerin zamanında eğitime kazandırılması mümkün olmaktadır,
- Merkezi bütçenin yanı sıra, okul bütçesi için yeni yerel kaynakların sağlanması kolaylaşmaktadır,
- Eğitimde gerçekleştirilmeye çalışılan amaçların uygulamaya dönüşmesi kolaylaşacaktır,
- Özellikle paydaşlar arasındaki ilişkiler daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşecektir,
- Kamuoyunun eğitime duyduğu güven artacaktır

(Erdoğan, 2004, s. 170-171).

2.4.2. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Eğitimi

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim etkinlikleri ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Milli Eğitim'in amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler. Öğretmenli mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır (Bircan & Sefunç, 2003, s. 220-221). Diğer taraftan, eğitim içinde aktif rol alan belki de en önemli faktör öğretmendir. Çünkü öğretmen, öğrencileriyle beraber eğitim ortamında eğitimsel düşünce, mal ve hizmet üretmektedir. Şayet öğretmen olmasaydı okul da olmazdı denilebilir. Özetle söylemek gerekirse, eğitim kurumlarında eğitim olgusunu üreten bizzat öğretmenin ta kendisidir. Böylece, insanların kendileri ve çocuklarını eğitmeleri, bilgili ve becerili birer yurttaş haline getirmeleri için bu nitelikleri taşıyan öğretmenleri istihdam etmeleriyle eğitim kurumları oluşmuştur (Başaran, 1993: 109). Öte yandan öğretmenlik, Cumhuriyetin eğitimle ilgili en önemli kanunlarından biri olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (Adem, 1997, s. 188). Bu da öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi için önemli bir saptamadır.

2.4.2.1. Aday Öğretmenlik

İlk atama ile göreve başlayan öğretmen bir yıl süre ile aday öğretmen olarak okulunda çalışmak durumundadır. Bu arada Türk Eğitim Sistemi'nde adaylık süresi azami iki yıl olarak karara bağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin

Yönetmeliği'nde belirtilen koşullara uygun olarak stajyerlik süresini tamamlayan öğretmen adayları süreleri sonunda asil öğretmen olma hakkını elde etmektedir. Aday (stajyer) öğretmenler, temel ve hazırlayıcı eğitimin yanı sıra, uygulamalı eğitimden de geçmek durumundalar. Bu eğitimleri süresince okulda kendilerine birer rehber öğretmen yardımcı olur. Aday öğretmene okulda nöbet verilmemekle birlikte, genellikle onlara okul nöbeti görevini sürdüren başka bir asil öğretmene yardımcı olma görevi verilmektedir. Dahası, aday öğretmenler derslere ancak öğretmen eksikliği durumlarında ve idarenin gözetimi altında tek başlarına girebilirler. Bu durumda onların öğrencileri tek başlarına değerlendirmesine de pek izin verilmez (Bircan & Sefunç, 2003, s. 221).

2.4.2.2. Aday Öğretmenlik Sürecine Analitik Bir Bakış

Devlet ve özel eğitim kurumlarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerine bir öncül çalışma gerçekleştiren Atay'a göre, bu tür uygulama ağırlıklı çalışmalar öğretmen eğitimi programlarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bununla birlikte, bu çalışma da aday öğretmenler ile uygulama öğretmenleri arasındaki ilişkinin niteliğinin öğrenme deneyiminin kalitesini arttırmada çok önemli bir rol oynadığı saptanmıştır (Atay, 2001; akt., Atay, 2003). Söz konusu çalışmada bazı önemli sonuçların elde edildiğini belirten Atay'a göre, öğretmenler kalıplaşmış öğretim tekniklerini değiştirmeye veya tartışmaya açık değildirler. Aday öğretmenler, uygulama çalışmaları süresince üniversitede elde ettikleri özellikle kuramsal bilgileri uygulamada kullanmaya çalıştıkları zaman sorunlarla karşılaşmaktadır. Çünkü uygulama öğretmeni ile onları gözlemlemeye gelen lisans öğretmenlerinin beklentilerini karşılamak, beklentiler farklı olduğundan pek mümkün değildir. Aday öğretmenler, lisans eğitimi sırasında edindikleri bilgileri uygulama çalıştıklarında, uygulama öğretmenleri edindikleri bilgilerin uygulamaya yönelik olmadığını düşündüklerinden genellikle tepki göstermektedir. Bu bakımdan, uygulama ve aday öğretmen arasında öğretme edimine ilişkin sorun yaşandığı zaman, aday öğretmenler uygulamanın arkasındaki nedenleri anlamaya çalışmadan öğretmenlerini taklit etmeye gayret göstermiştir (Atay, 2003, s. 98-99).

Öte yandan, soruna uygulama öğretmenleri tarafımdan bakıldığında, hem özel hem de devlet okullarındaki uygulama öğretmenlerinin, hizmet öncesi öğrencilerin mesleğe hazırlanmasında önemli katkılar yapabilecekleri, ancak bu görevi yerine getirirken kendilerinin de eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerin bu eğitmenlik (mentorluk) konumlarını hakkıyla yerine getirebilmeleri için bu konuda üniversitelerle, özellikle de eğitim

fakülteleriyle sıkı bir işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca Atay (2003, s. 99) bu çalışmada, eğitmenlik görevleri dolayısıyla ek iş yükünün altına giren öğretmenlerin, bu görevleri dolayısıyla ek ücret talep ettiklerini dile getirmektedir.

2.4.2.3. Öğretmenler Kurulu

Öğretmenler kurulu, okul müdürünün başkanlığında gerçekleşen, müdür yardımcılar ve diğer bütün öğretmenlerin içinde yer aldığı bir çalışma ve karar alma, değerlendirme yapma birimidir. Müdürün olmadığı zamanlarda, toplantıya müdürün başyardımcısı ya da müdür yardımcılarından bir başkanlık yapmaktadır. Öğretmenler kurulu, ders yılı başında, ikinci yarıyıl başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulan zamanlarda toplanabilmektedir. Kurulun toplantı gündemi ve zamanı, müdür tarafından öğretmenler önceden duyurulmaktadır. Yılın ilk toplantısında önceki eğitim-öğretim yılının kapsamlı bir değerlendirmesi ile yeni eğitim-öğretim yılı çalışma esasları belirlenerek, iş bölümü gerçekleştirilir. Ders yılı içinde gerçekleştirilen toplantıda ise, çalışmalar gözden geçirilerek değerlendirmeler yapılır. Bu değerlendirmeler çerçevesinde, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için alınacak tedbirler görüşülüp kararlaştırılır. Ders yılı sonunda yapılan öğretmenler kurulu toplantısında ise öğrencilerin devam-devamsızlık ve başarı durumları gözden geçirilir; üst makamlarca ve okul idaresince belirlenen konular görüşülüp karara bağlanır.

2.4.2.4. Zümre Öğretmenler Kurulu

Zümre öğretmenler kurulu, 1-5. sınıflarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri, 6-8. sınıflar ile lisede ise aynı dersi okutan branş öğretmenleri arasında gerçekleşen toplantılara denilmektedir. Bu kurul, okul müdürlüğünce yapılan planlamaya uygun olarak eğitim-öğretim yılı başında, yıl ortasında, aynı yılın sonunda ve ihtiyaç duyulan diğer zamanlarda toplanabilmektedir. Toplantılar, okul müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya en kıdemli branş öğretmeninin başkanlığında yapılabilmektedir. Söz konusu toplantılarda, müfredat programları ile derslerin birbirlerine paralel olarak yürütülmesi, ders araç ve gereçleri ile laboratuar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden planlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler vb. konularda kararlar alınmaktadır (Bircan & Sefunç, 2003, s. 233-234).

2.4.2.5. Türk Eğitim Sistemi'nde Yapısal Sorunlar

Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Ancak bu örgütün yapısında özellikle 1983'den beri çok fazla değişiklik yapılmış ve böylece örgüt oldukça karmaşık ve hantal bir hal almıştır. Bu konuda bir çalışma yapmış olan Gülcan'a göre (2005, s. 267), Bakanlığın, merkezi örgüt yapısı içinde yer alan ana hizmet birimlerinin görev alanları incelendiğinde, bu birimlerin görev alanlarının genellikle okul türlerine göre belirlendiği görülmektedir. Dahası, Bakanlığın mevcut yapısına bakıldığında, Bakanlığın merkez örgütünün 15 genel müdürlük, bir daire başkanlığı olmak üzere 16 ana hizmet birimi, 13 yardımcı hizmet birimi, Talim ve Terbiye Kurulu, 5 danışma ve denetim birimi ile buna ek olarak onayla kurulmuş 4 birim olmak üzere toplam 40 birimden oluştuğu görülmektedir. Bunlara ilaveten, bağlı kuruluşlar, sürekli ve geçici kurullarla birilikte Bakanlık merkez örgütü 50 civarında birimden oluşmaktadır. Buna karşılık Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin bakanlık birim sayısı kurullar dâhil ortalama 10 civarındadır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütlenmesinin hem birim sayısı bakımından hem de aynı hizmete yönelik oluşturulan çok sayıdaki birimden dolayı aşırı bir büyüme ve hantallık taşıdığı gözlenmektedir (Gülcan, 2005, s. 268-269).

Kaya'nın (1991) TODAİE adına yürüttüğü Kamu Yönetimi Araştırması'na göre (akt. Gülcan, 2005, s. 270), aynı okul türlerine göre görev sınırları belirlenmiş olan bakanlık birimlerine rağmen, benzer tür ve nitelikteki birçok hizmetin farklı ana hizmet birimlerince gerçekleştirilmesi, eşgüdüm sağlanamadığından ortaöğretim sistemindeki bütünlüğün korunmasını güçleştirmektedir. Bakanlık bu birimlerin çoğunu mevcut birimlerin hizmetlerini bölerek gerçekleştirmektedir ki, bu da bakanlığın hızla büyümesine yol açmaktadır. Ayrıca, ortaöğretimde düzeyinde hizmet bütünlüğünün sağlanamamış olması sebebiyle, bu öğretim kademesinde geliştirici ve yenileştirici kararların alınmasında aksamalar yaşanmaktadır. Bununla birlikte, böylesi bir karmaşada kaynakların etkili ve amacına uygun bir şekilde kullanılması da güçleşmektedir. Dahası, ortaöğretim düzeyinde sistem bütünlüğüne dayalı bir örgütlenme modelinin oluşturulamamış olması, çeşitli kanun (örn. 1739) ve kalkınma planlarında sistemi rahatlatacağı öngörülen çok amaçlı liselerin kurulmasını da engellemektedir (Kaya, 1991, akt., Gülcan, 2005, s. 270).

Türkiye'den farklı olarak, pek çok AB üyesi ülkede merkezi hantal yapının olumsuzluklarını en aza indirgemek amacıyla, zamanla merkezin bazı sorumluluklarının yerel yönetimlere

devredilmesi sağlanmış ve böylece merkez ile yerel birimler arasında eşgüdüm, yetki paylaşımı sağlanmıştır. Başka bazı AB üyesi ülkelerde ise yerel yönetimlerin üstesinden gelmekte zorlandığı bir kısım yetki ve sorumluluklar merkeze devredilerek yerel ile merkez arasında denge sağlanmaya çalışılmıştır. İlkine sıkı bir merkezi yönetim anlayışına sahip Fransa, Portekiz ve İspanya, ikincisine ise daha özgürlükçü ve yerelci eğilime sahip Almanya, Hollanda ve Belçika örnek olarak verilebilir. Elbette ki, söz konusu ülkelerinde yaşanan bu gelişmelerin arkasında AB ülkeleri eğitim sistemlerini amaç, yapı ve süreç bakımında zamanla benzeştirmek yatmaktadır. Öte yandan, merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu öteden beri dile getirilen Türk Eğitim Sistemi'nde AB'ne üyelik çerçevesinde sınırlıda olsa bir yerelleşme beklentisinin kısa vadede gerçekleşeceği umulmaktadır. Ancak Gülcan'nın da ifade ettiği gibi (2005, s. 271), her sistem değişimi kendine özgü yaşamaktadır ya da yaşamalıdır. Buradan hareketle, Ab ülkeleri arasında yaşana bu benzeşmenin Türk Eğitim Sistemi'nin de kendi doğası ve özgünlüğü dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Ayrıca, bu değişimin zamana yayılarak ve kabul edilebilir bir dozda tutulması da hayatiyet arz etmektedir.

2.4.2.6. Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Bir toplumun kendi devamını sağlaması için kendisini oluşturan özellikle genç bireyleri kendi amaçları doğrultusunda eğitmesi gerekmektedir. Toplum bunun için okul, idareci, finansman vb. birçok şeye ihtiyaç duymakla birlikte en çok ihtiyaç duyduğu ve önemsediği faktör öğretmenlerdir. Cumhuriyet kurulduğunda, 29 Ekim 1923'te, yeni devlet maarif nazırlığını oluştururu oluşturmaz, nüfusunun büyük bir oranı köylerde yaşayan ve eğitimsiz olan bu ulusu eğitebilsinler diye öğretmen okulları açmıştı. Örneğin, 1923-1925 yıllarında 45 bin köyden sadece 4 bininde okul ve öğretmen bulunmaktaydı. Cumhuriyetin ilk yıllarında özellikle köylülerin öğretmen ihtiyacı had safhadaydı denilebilir (Adem, 1997, s. 189). Böylece, o yıllarda yasa anlamında bu ihtiyacı gidermek için 13 Mart 1924'te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu çıkarılmıştı. Bu kanunla öğretmenlik mesleği de ilk kez tanımlanmaktaydı. Bu kanunla öğretmenler yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim olmak üzere üç kademede değerlendirilmekteydi. Bu ayrıma dayanarak, ilkokul öğretmenleri yetiştirmek üzere İkinci Meşrutiyet döneminde açılan öğretmen okullarının sayıları azaltılarak nitelikleri arttırılmaya çalışıldı. Daha sonraki yıllarda bu yöndeki girişimler artarak devam etmiştir (Başaran, 1993, s. 110-111).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları büyük ölçüde Atatürk'ün eğitim ve ulus devletle ilgili tasarımlarına bağlıdır. Atatürk'ün eğitim ve öğretmene dair fikir ve düşünceleri Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen eğitimine yönelik politikaların belirlenmesine yön vermiştir denilebilir. Atatürk'ün öğretmenlerle ilgili, "*Muallimler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır"* ifadesi öğretmen eğitimine yönelik politikaların oluşmasında belirleyici olmuştur. Atatürk'ün o zamanlar hemen hemen yaptığı bütün konuşmalarda üzerinden en çok durduğu konu eğitim ve ekonomiydi. Bunu anlamak elbette o kadar zor olmasa gerek. Zira genç Cumhuriyet en çok bu iki alanda kaynak sıkıntısı çekmekteydi. Hâlbuki ekonominin gelişmesi için insan kaynağının arttırılması ve zenginleştirilmesi gerekiyordu. Bunun da en çok bilinen yolu kitlesel eğitimdi. Adem'e göre (1997, s. 189), öğretmenlerin değeri burada ortaya çıkmaktaydı. Çünkü öğretmenler bir ülkenin insan sermayesi stokunu oluşturmaktadır. İşte Atatürk o yüzden eğime sık sık vurgu yapmakta ve eğitimin gidişatına dair politikaları belirlemekteydi. Atatürk kalkınmada eğitimin ve özellikle öğretmenlerin önceliğini şu tümceyle vurgulamaktaydı: "*Askerler İstiklal Savaşını kazandılar, şimdi uygarlık için yapılacak savaşı öğretmenler kazanacaktır*." (akt. Adem, 1997, s. 189). Aslında, Atatürk'ün yeni devletin en zor zamanlarında öğretmenlere bu ifadeyle büyük bir sorumluluk yüklediği görülmektedir.

Diğer taraftan, Kaplan (2002, s. 137-139) Türk Milli Eğitim ideolojisinin Atatürk'ün söylemlerinde beliren ulus devlet, kapitalizm ve enternasyonalizm karşıtlığı ile milli öğelere dayandığını dile getirmektedir. Kaplan bunun nedeni olarak Türk toplumunun büyük bir mücadele sonunda ve çok zor şartlarda bağımsızlık kazanmasını göstermektedir. Ona göre Mustafa Kemal'in eğitim konusundaki düşünceleri, "*sürekli ve müthiş bir mücadele şeklinde beliren hayat felsefesi*" ilkesine dayanmaktadır. Yine Atatürk'ün, hedef olarak gençliğe "*muasır medeniyet*" seviyesini göstermesi ile "*başka milletlerle mücadele edebilecek*" güçte bir gençlikten söz etmesi de Cumhuriyetin özelikle ilk dönem eğitim politikası ile ilgili ipuçları vermektedir. Bu eğitim, tek dil esasına dayalı, sorunlarla tek başına mücadeleyi öngören milli bir ulus devlet ideolojisi benimsemektedir (Kaplan, 2002, s. 138-141). Bunların yanı sıra Kaplan'a göre (2002, s. 139), "*Yeni Türk Milli Eğitim ideolojisi hem eski devrin dini eğitimini hem de milli karakterimize aykırı olduğu iddia edilen enternasyonalist eğitimi reddetmektedir*." Yine Atatürk'e göre, bu milli eğitim ideolojisinin başarıya ulaşması için bir irfan (kültür) ordusu olarak öğretmenlerin bu milletin istikbalini yoğurması gerekmektedir. Özetle, Atatürk öğretmenleri orduya benzeterek bu ulus devletin başarıya ulaşması için öğretmenlerin adeta cehaletle savaşmasını istemektedir. Tek dil ilkesiyle de Atatürk'ün türdeş

bir toplum yaratmak istediği iddia edilebilir. Böyle bir ulus devletin bütün kız ve erkek çocukları da eğitim hakkından eşit bir biçimde yaralanmak durumundadır (Kaplan, 2002, s. 142). Atatürk'ten sonra yeni Cumhuriyetin en etkin üyesi olan İnönü de benzer politikaların sürdürülmesini sağlamaya çalışmıştır. Ancak İnönü'den sonra, özellikle çok partili demokratik yaşama geçilmesiyle birlikte eğitim sistemi ve öğretmen eğitimine yönelik politikalarda çok sık değişiklikler yapılmış; bu da, genel eğitim sistemi ve öğretmen eğitiminde bazı dejenerasyonların yaşanmasına yol açmıştır.

2.4.2.7. Öğretmen Eğitiminde Nitelik Sorunu

Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiye'de çeşitli sebeplerden dolayı hep bir öğretmen niteliği sorunu yaşanmıştır. Bu nitelik sorununu, genellikle ya yoğun öğretmen ihtiyacına cevap verebilmek için öğretmen eğitiminde kaliteden kısmen feragat edilmiş olmasına ya da iktidara gelen politik parti ya da partilerin eğitim sistemini partizanca kullanmalarına bağlayabiliriz. Bu durumu somutlaştırmak için Cumhuriyet tarihi boyunca öğretmen eğitimi ile ilgili yaşanan bazı olumsuz vakaları örnek olarak verelim: Örneğin 1960'larda yaşanan öğretmen darboğazını aşmak için geçici öğretmen (muvakkat), vekil öğretmen, yedek subay öğretmen gibi niteliğin arka planda tutulduğu uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Adem, 1997, s. 192). Özellikle bu yedek subayların lise ve dengi okullardan mezun olduklarını unutmamak gerekmektedir. 1940'lı yıllara geri gittiğimizde MEB'nın eğitimde "bilen öğretir" felsefesini benimsediği görülmektedir. "Bilen öğretir" anlayışının temelinde çeşitli bilim dallarının içeriğinin öğrencilere aktarılması ile öğretim sürecinin tamamlanacağı görüşü eğitim yöneticilerine hâkimdi. O yıllarda örneğin Gazi Eğitim Enstitüsü'nde çoğu bölümde bugünkü anlamda öğretmenlik formasyonu dersleri verilmemekteydi. Öğretmenlik, demircinin, marangozun, tesviyecinin vb. meslekten insanların da üstesinden gelebileceği bir meslek olarak algılanmaktaydı. 1960'lı yıllarda yaşanan öğretmen açığını kapatmak için öğretmenlik mesleğine yönelik söz konusu yaklaşım yardımıyla hemen hemen her kesimden ve meslekten öğretmen atanmıştır. Böylece öğretmenlik, meslekten olmayanların da ek kazanç sağladıkları bir mesleğe dönüşmüştür. Böylesi bir durumda öğretmenlik mesleğinin yozlaşmış olmasını, saygınlığının azaltılmış olmasını anlamak kolaylaşmaktadır (Adem, 1997, s. 193).

Öte yandan MEB'nın öğretmenlik mesleğiyle ilgili 1990'larda bile 1960'lı yılların zihniyetini taşıması dramatiktir. Yani öğretmenlik herkesin yapacağı sıradan bir iş olarak görülüyor ki, örneğin 1996 yılında da birçok meslekten üniversite mezunu ilk ve ortaöğretim kurumlarında

öğretmenlik yapmak üzere atanmıştı. Aynı sorunla ilgili Adem'in (1997, s. 194) aktardığı bir başka vakada ise bir ilde daha yüksek bir eğitim kurumu açıldığında o ildeki daha alt düzey eğitim kurumlarında çalışan bir kısım öğretmenler bu yeni açılan kurumda görevlendiriliyordu. Tabi bu tür atamalarda kural dışı, partizanca tutumlar da yaşanmaktaydı. Yani bir ilde ilkokul mezunu ilkokula, ortaokul mezunu ortaokula ve lise mezunu da liseye öğretmen olarak atanabilmekteydi. Milli Eğitim Sistemimizde yaşanan bir başka ilginç vaka da insanların mektupla öğretmen olabilmesinin mümkün olmasıydı. Sözgelimi kökeni öğretmen olan dönemin Milli Eğitim Bakanı 60.500 öğretmen yetiştirmek üzere 1973-1974 yılında bir proje başlamıştır. Daha kötüsü ise 1978-1980 döneminde yaşanmıştı. Mektupla ancak 3-4 yılda yetiştirilebilen öğretmen adayları o yıllarda 2-3 ayda yetiştirilerek okullara atanmışlardı. Özetle 1980'li yıllara gelindiğinde son derece yetersiz 35.000 dolayında öğretmen okullarda çalışmak üzere atanmış bulunmaktaydı. 12 Eylül'den sonra bunlarla ilgili kısmi soruşturmalar yapılmış ve fakültelerde kendileriyle ilgili kayıtlara rastlanmayanların bir kısmı öğretmenlikten atılmış olmasına rağmen, hızlandırılmış eğitimle öğretmen olan çok sayıda öğretmen eğitim sistemimizin içinde uzun yıllar çalışmıştır. Bununla birlikte, bu öğretmenlerin hemen hemen her tür branştan olduklarını unutmamakta yarar var (Adem, 1997, s. 195-196). Elbette benzer çok sayıda vakadan söz etmek mümkün. Burada sorunun büyük bir kısmı yanlış yapıldığını herkesin görmesine rağmen neden birilerinin bu yanlışlığa karşı direnmediğiyle ilgili görünmektedir.

2.4.2.8. Öğretmen Adaylarının Seçilme Koşulları – Şura Kararları

Hemen hemen her milli eğitim şurasında öğretmenlik konusuna vurgu yapılarak bazı öneriler ortaya konulmuştur (Gök & Okçabol, 1998, s. 2-3). Bu şuralarda üzerinde en çok durulan husus ise öğretmen yetiştirme sorunudur. Öğretmen yetiştirme ile ilgili söz konusu şuralarda geçen belli başlı öneriler şunlardır:

1. Öğretmen liseleri öğrencileri ilk yıllardan başlayarak öğretmenlik öğrenimine hazırlanmalı ve öğretmenlik mesleğine güdülenmelidir.
2. Öğretmen olacaklar, üniversiteye özel yöntemlerle ve geniş bir tabandan seçilerek alınmalıdırlar.
3. Öğretmenlik öğrenimini çekici kılmak için, eğitim sisteminin geçmişinde olduğu gibi, eğitim fakülteleri ya yatılı olmalı ya da öğrencilere yeterli sayıda ve düzeyde burs verilmelidir.
4. Öğretmen yetiştirme, bağımsız olarak, öğretmen yetiştiren fakültelerde yapılmalıdır.

5. Öğretmen yetiştiren fakülteler özerk olmalı ve öğrenciler demokratik yönetimle, demokratik bir ortamda yetiştirilmelidir.
6. Öğrencilerin birinci yılsonunda durumları değerlendirilmeli; başarıları ve öğretmenliğe karşı tutumları elverişli görülmeyenler, başka fakülte ya da üniversitelere gönderilmelidirler.
7. Lisans öğrenimi süresince, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek ve dal derslerinde kuramsal bilgilerine koşut olarak, bu bilgilerini uygulamalarına ve denemelerine önem verilmelidir.
8. Uygulamayı yönetecek öğretim elemanları ya bunun için özel yetiştirilmeli ya da öğretmenlikte başarılı ve deneyimli olanlar arasından seçilmelidir.
9. Dört yıllık lisans öğrenimini bitirenler, en az iki yıl aday öğretmen olarak çalıştırılmalı; adaylık dönemindeki yetişmesinde fakülte ve adayın çalıştığı okul ortak yükümlülükler almalıdır.
10. Böylesine özel bir tutumla yapılacak bir yetiştirme sistemine öğrenci bulabilmek için, öğretmenlik, toplumsal konumu, ruhsal değerleri ve maddi olanaklarıyla çekici bir duruma getirilmelidir

(Başaran, 1993, s. 116-117).

Yeni dönemde öğretmenlerin nasıl yetiştirileceğiyle ilgili çeşitli kurum ve kuruluşlar bazı ulusal ve uluslararası toplantı ve konferanslar düzenlemiştir. MEB da 27 Ağustos – 2 Eylül 1997 yılında Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı düzenlemiştir. Bu konferansta konuşan Alman Kiel Üniversitesi mensubu Biller'in öğretmen ve öğretmenlik mesleğine dair şu düşünceleri eğitim sistemimiz bakımından hala anlamlı görünmektedir. Biller konuşmasında şunları söylemektedir:

> "Öğretmen mesleğinin temel görevlerinden birisi öğrencilere sadece bilgi vermek değil aynı zamanda öğrencileri, edindikleri bilgi yığınlarını nasıl kullanacakları, çeşitli bilgiler arasında seçimi ne şekilde yapacakları ve aydın bir kimse olarak bu seçtiklerini nasıl kullanacakları hususunda da eğitmek olacaktır... Mümkün olan en iyi öğretimin yanı sıra, buluğ çağındaki gençlerin ciddi kişisel sorunlarla sakin bir şekilde başa çıkabilmeleri de aynı derecede önemlidir. Bu, öğretmenlerin çocukları, bilgileri ile sorunları çözebilecek şekilde eğitmeleri gerektiği anlamına gelir" (Biller, 1997; akt., Okçabol, 2000, s. 26-27).

Biller'ın konuşmasında tarif ettiği yeni öğretmenlik mesleğinde rehberlik ön plana çıkmaktadır. Biller'a göre öğretmen, öğrenciye sadece bilgisini nasıl kullanacağını değil, kendi ruhsal sorunlarıyla nasıl baş edebileceğini de öğretmen durumundadır.

2.4.2.9. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Türk eğitim tarihinde, örgün eğitim kurumlarında görev alan ilk öğretmenler muallim ve müderrislerdi. Muallimler sübyan mekteplerinde, müderrisler ise medreselerde görev yapmaktaydı. Tanzimat dönemine kadar hem muallimler hem de müderrisler medresede eğitiliyordu (Güler, 2004, s. 77). Bugünkü anlamda öğretmenlik mesleği ilk olarak Tanzimat döneminde ortaya çıktı. İlk çağdaş öğretmen okulu 16 Mart 1848'de Darülmuallimin-i Rüşdi adıyla açıldı (Gök & Okçabol, 1998, s. 2). Ancak, bu okullar sadece erkek öğretmenler yetiştirmekteydi. İlk kız öğretmen okulu 26 Nisan 1870'de Darülmuallimat adıyla açıldı (Duman, 1991; Koçer, 1992; akt. Sarpkaya, 2005, s. 64).

Öte yandan, Osmanlı İmparatorluğu'nda okulöncesi eğitime yönelik okulların açılması hemen hemen II. Meşrutiyet dönemine rastlamaktadır. 1908'de başta İstanbul olmak üzere bazı Osmanlı illerinde özel anaokulları açılmaya başlanmıştı. O zamanlar söz konusu anaokullarının en önemli sorunu olarak yetişmiş anaokulu öğretmeni bulmakla ilgiliydi. Bu sorunu gidermek amacıyla dönemin hükümeti, anaokulu öğretmeni yetiştirecek bazı hamleler gerçekleştirmiştir. 1914-1915 eğitim-öğretim yılında İstanbul Darülmuallimat-ı Aliye'sine bağlı, bir yıllık eğitim veren Ana Muallime Mektebi açılarak anaokulu öğretmeni yetiştirme yolunda ilk somut adımlar atılmıştır. Ancak bu okul, Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı olumsuz etki sebebiyle 1918-1919 eğitim-öğretim yılında kapatılmak zorunda kalınmıştır. Öte yandan, Satı Bey tarafından 1917'de açılan Yeni Mektep adlı özel okul içinde yer alan Darülmürebbiyat adlı özel sınıf ile aynı adla 1918'de Eskişehir'de açılan özel okul okulöncesi öğretmen yetiştirme konusunda öncü kuruşlar olarak tarihte yer almıştır (Okçabol, 2000, s. 3; Öztürk, 2005; akt., Ramazan & Esmer, 2009, s. 69-70; Semerci & Taşpınar, 2003, s. 137-138).

Cumhuriyetin 1923'te kurulmasıyla yeni devlet öğretmen ihtiyacını Osmanlı eğitim sisteminde eğitilmiş yaklaşık 10000 civarındaki öğretmeni istihdam ederek karşılamıştır. Ancak, bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik vasfı taşıdıkları bile söylenemez. Zira bu öğretmenlerin eğitim geçmişlerine bakıldığında, günümüze de ışık tutacak mesleğe

zarar veren uygulamalarla karşılaşmaktayız. Söz konusu öğretmenlerin geldikleri kaynaklar şunlardır:

- 378'i kadın ve 2356'sı erkek toplam 2734 öğretmen, öğretmen okullarından
- 1357'si ilkokul mezunu
- 711'i medresenden
- 152'si düzensiz öğrenim görmüş
- 2107'si ise öğretmenlik yapması mümkün olmayanlardır

(Akyüz, 2003; akt. Sarpkaya, 2005, s. 64-65).

Bununla birlikte diğer önemli bir istatistiksel bilgi de Cumhuriyetin ilk yıllarındaki okullaşma oranıyla ilgilidir. Örneğin Livatyalı'nın (2005, s. 103) verdiği bilgiye göre, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edildiğinde 4894 ilkokul, 72 ortaokul, 23 lise, 64 meslek okulu ve bir de darülfünun bulunmaktadır. 23 lisenin 20'si öğretmen okulu olarak işlem görmektedir. Toplam 5053 okul, 12130 öğretmen ve 355634 öğrenci mevcut olup, okullaşma oranı % 3 civarındadır. Aşağıdaki tabloda Boran (2000, s. 304) Türk Eğitim Sisteminin 1923 ile 1983 yılları arasındaki kat ettiği yolu okul, öğretmen ve öğrenci sayılarını karşılaştırarak göstermektedir.

Tablo 12. 1923-1983 Yılları Arasında Türk Eğitim Sisteminin Durumu

Okul Türü	**1923 Yılı**			**1983 Yılı**			**Artış Yüzdesi**		
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
İlköğretim	4984	10238	341941	46549	210584	6042768	834	1957	1667
Ortaöğretim	159	1892	13693	7337	130010	2377073	4515	6772	17260
Yükseköğretim	10	316	2957	361	19656	276946	3510	6120	9266
Genel Toplam	5153	12446	358591	54247	360250	8696787	953	2794	2325

(Kaynak: Boran, 2000, s. 304)

2.4.2.10. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Eğitimi

Cumhuriyetin ilanından hemen önce, 15 Temmuz 1923'te Birinci Heyet-i İlmiye toplanarak milli eğitim konularını ayrıntılı olarak tartışıp karara bağlamıştır. Bunu diğer Heyet-i İlmiyeler takip etmiştir. Örneğin, İkinci Heyet-i İlmiye 23 Nisan 1924'te ve Üçüncü Heyet-i İlmiye ise 26 Aralık 1925'te toplanmıştır. Bu bilimsel toplantılarda, yeni gelişmelere karşı ne tür önlemlerin alınacağı üzerinde durulmuştur. Heyet-i İlmiyeler 1925'ten sonra yerini maarif

şuralarına bırakmıştır. İlk maarif şurası 1939'da toplanmıştır (Oktay, 2009, s. 27). Eğitimde gerçekleşen gelişmeler ve bu bağlamda oluşan ihtiyaçları gidermek amacıyla daha sonraki yıllar çok sayıda maarif şurası toplanmış ve eğitim sistemimizle ilgili tavsiye niteliğinde önemli kararlar almıştır. Söz konusu şuraların adı sonraları değişerek Milli Eğitim Şurası olmuştur. 18. ve son şura 2010 yılında gerçekleşmiştir (Livatyalı, 2005, s. 104).

2.4.2.11. Okulöncesi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Osmanlı İmparatorluğu döneminden Cumhuriyet dönemine geçişte farklı alanlarda yetiştirilmiş yeterli sayıda öğretmen sağlanamadığından, Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacı had safhadadır. Bu ihtiyacın en çok hissedildiği alanlardan biri de okulöncesi eğitimidir. Örneğin, 1923-1924 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki anaokulu sayısı 80, devam eden öğrenci sayısı 5880 iken öğretmen sayısı sadece 136 idi. Öğretmen açığının kapatılabilmesi için 1927'de Ankara'da iki yıllık eğitim veren Ana Muallime Mektebi açılmış. Bir süre sonra (1930) bu okul, İstanbul Kız Mektebi'ne nakledilmiştir. Ancak, söz konusu okul 1933 yılında kapatılmıştır (Başaran, 1994; Öztürk, 2005; akt. Ramazan & Esmer, 2009, s. 70). 1961'de çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 17. maddesi ile okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi belli esaslara bağlanmıştır. Böylece, bu düzenleme çerçevesinde, 1963-1964 eğitim-öğretim yılında kız meslek liselerinin bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümleri açılmıştır. Ancak, bu bölümden çıkanların öğretmenlik yapabilmeleri için öğretmenlik formasyonu dersleri almaları gerekiyordu. Öğretmen adayları bu eksikliği de kendi bölümlerinden aldıkları ilave derslerle karşılamaktaydı (Oktay, 1999; akt., Ramazan & Esmer, 2009, s. 70).

1973'de gelindiğine yeni bir yasal değişiklik daha yapılarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilir. Bu kanunun 43. maddesi uyarınca, okulöncesi öğretmeni yetiştirme görevi yüksek öğretim kurumlarına devredilmiştir. Böylece, okulöncesi öğretmenliği bölümü Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda bir ön lisans programı olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Yüksek Öğretmen Okulları'nın 1982'de üniversitelere bağlanmasıyla birlikte anaokulu öğretmenliği için Eğitim Yüksek Okulları'nda iki yıllık bir ön lisans programı açılmıştır. Bu program 1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılarak eğitim fakültelerine devredilmiştir. 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ise eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği" adıyla İlköğretim

Bölümüne bağlı bir ana bilim dalı olarak bugünkü halini almıştır (Deniz & Şahin, 2006, s. 21-22; Ramazan & Esmer, 2009, s. 70).

2.4.2.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim konusuna dönemin meclisi ciddiyetle eğitilmiş ve bu konuda gerçekleştirilecek reformlara yardımcı olsunlar diye yurt dışında eğitim konusunda uzman olan eğitimcileri davet etmiştir. Aralarında John Dewey'in de bulunduğu bu uzmanların konuya ilişkin görüşleri Cumhuriyet'in 1940'lı yıllara kadar gerçekleştirdikleri eğitim reformlarını oldukça etkilemiştir (Öztürk, 2005; akt., Ramazan & Esmer, 2009, s. 70). Örneğin, Dewey'in raporuna göre, köy okullarına öğretmen yetiştirmek için köy öğretmen okulları kurulmalı ve bu okulların programları da söz konusu çevrenin iş hayatı dikkate alınarak düzenlenmelidir (Başgöz ve Wilson, 1968; akt. Ramazan & Esmer, 2009, s. 70-71). Bu raporun etkisiyle daha sonraları önemli kanunlar çıkarılmıştır. Bunlardan en önemlisi ise Maarif Teşkilatına Dair Kanun'dur (1926). Bu kanunla birlikte öğretmen yetiştiren okullar İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu ayrımın elbette ki önemli nedenleri vardı.

Cumhuriyet kurulduktan sonra, en önemli sorunlardan birisi eğitimdi. Eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmenlerin yetiştirilmesi ise daha büyük bir sorundu. 45 bin köyden sadece 4000 kadarı bir okula ve öğretmen sahipti. Darülmualliminin devamı olan ve 1935'te adları Öğretmen Okulları olarak değiştirilen Muallim Mektepleri öğretmen yetiştirmede hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersiz kalmaktaydı. Özellikle de şehir merkezlerinde bulunan muallim mekteplerinden mezun olan öğretmenler çoğu ya köylerde çalışmayı tercih etmiyor ya da gittiği köylerden istifa ederek geri kente dönüyorlardı. Bu sorunu aşmak isteyen zamanın hükümeti 22 Mart 1926'da mevcut öğretmen okullarına ilaveten köylerde yatılı eğitim veren köy öğretmen okulları açmaya başladı. Ancak Kayseri ve Denizli'de denenen bu oluşum maalesef başarılı olmadı (Ramazan & Esmer, 2009, s. 71; Sarpkaya, 2005, s. 65).

Öte yandan o tarihlerde (1930'lar) nüfusun nerdeyse % 80'i köylerde yaşamaktaydı. Yeni cumhuriyetin kalkınabilmesi için öncelikli olarak bu yoğun nüfusun eğitilmesi gerekiyordu. Bu amaçla köy koşullarına uyum sağlayabilecek ve cumhuriyet değerlerini köylere taşımaya uygun öğretmenleri yetiştirecek eğitmen kursları ile öğretmen okullarının kurulmasına karar verildi. Bu çerçevede ilk eğitmen kursu 1936'da Eskişehir Çifteler'de açıldı. Bu kurslara

askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapan köy kökenli adaylar alınmaktaydı. Kapatıldıkları 1946 yılına kadar bu kurslardan yaklaşık 8500 eğitmen mezun olmuştu. Bunlar, birçok eksiğine rağmen o günün koşullarında köy kalkınması ve aydınlanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Bu eğitmenler uzun süre, köylerin en bilgili, okur-yazar bireyi olarak dışa açılan tek kapsısı olmuş, köye ışık taşıyan köylüler olarak tanınmışlardı (Öztürk, 1999; Ilgaz, 1999; akt. Sarpkaya, 2005, s. 65).

Bu kursların başarılı olmasıyla, 1937'de biri İzmir Kızılçullu'da, diğer Eskişehir Çifteler-Mahmudiye'de olmak üzere iki köy öğretmen okulu açılmıştı. Köy öğretmen okullarının sayısı, Edirne Karaağaç'ta açılanla birlikte üçe çıkmıştı. Ancak, 17 Nisan 1940'da dönemin hükümeti eğitim alanında daha büyük bir adım atarak Köy Enstitüleri Kanunu çıkardı (Okçabol, 2000, s. 6-7). Bu kanunla bütün bu okul ve kursları Köy Enstitüsü'ne dönüştürdü. Dönemin milli eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç köy öğretmen okulları denemesinden olumlu sonuç alınca, yeni okullar açılması için harekete geçtiler. Bu yeni okular özellikle müfredat bakımından daha geliştirilmiş olan Köy Enstitüleriydi. Ülkenin farklı bölgelerinde ilk etapta dördü önceki köy öğretmen okullarından bozma toplam 14 enstitü kuruldu. 7 adet köy enstitüsü ise sonradan açılınca toplam enstitü sayısı 21'e ulaştı (Okçabol, 2000: 6-8; Sarpkaya, 2005, s. 66).

2.4.2.13. Köy Enstitüleri Programlarının Özellikleri

Bu kurumalara köy enstitüsü denilmesinin nedeni kanunda şu şekilde açıklanmaktadır: "... *Köy öğretmeni yetiştireceğimiz müesseselerde öğretmenle birlikte köye lüzumlu diğer unsurlar da yetiştirileceği için, bu yeni müesseselere Köy Enstitüleri adını vermek muvaffak olacaktır. Enstitülerin tahsil programında ziraat bilgileri sıklet merkezini teşkil edecek ve talebe fiilen ziraat yapacaktır."* (Kanun No. 3803-*Köy Okulları* ve *Enstitüleri Teşkilat Kanunu, 17 Nisan 1940)*. Köy Enstitülerinde herkes kendi işini kendi yapmaktaydı. İlk yıl her alanda çalışma yapan öğrenciler, ikinci yılbaşında yeteneklerine göre demirci, dülger, duvarcı gibi farklı alanlarda eğitim görmek üzere gruplandırılmaktaydı. Üçüncü yılın sonuna kadar yapılan gözlemlerle öğretmen olamayacaklar ya da olmak istemeyenler, kendi düşünceleri de alınarak, öğretmenler kurulu kararıyla yeteneğine uygun bir sanat kolunda özel bir programla köy sanatkârı olarak yetiştirilmekteydi. Yine üçüncü sınıfta bulunan öğrenciler arasından köy sağlık memuru ve köy ebesi adayı olarak seçilenler bu alanda daha yoğun eğitim alarak sağlık memuru ve ebe olarak mezun edilmekteydi.

2.4.2.14. Köy Enstitülerinin Kapatılması ve Sonrası

Enstitü programının üretici içeriği düzeltme ve eklemelerle büyük değişikliklere uğrayınca söz konusu eğitim kurumları yozlaşmaya başladı. Bu durumu dikkate alan dönemin Milli Eğitim bakanı Tevfik İleri Köy Enstitülerini Öğretmen Okullarına dönüştürerek kapattı. Dönemin hükümeti enstitülerin kapatılmasıyla ortaya çıkan boşluğu doldurmak amacıyla yeni uygulamalara başlamış ve bu amaçla yabancı eğitim uzmanlarını ülkeye davet etmiştir. Hükümetin bu hamleleriyle, enstitülerin 1953 yılında kapatılmasını takiben şehir ve kasabalara ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretmen okulların sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Bu artışta yabancı danışmanların önerdiği olumlu ve pratik görüşlerin de büyük payı vardır.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gibi 1953 yılında da eğitim konusunda görüşüne başvurulmak üzere Amerikalı eğitimci R. S. Maaske ülkeye davet edilmiş ve onun görüşleri doğrultusunda bazı adımlar atılmıştır. Maaske eğitim enstitülerine öğrenci alınırken kompozisyon ve sözlü sınava dayalı seçme yapılmasının, öğretmen olmak için gerekli kişilik özeliklerinden yoksun olanların da öğretmen yetiştiren kurumlara girebileceği dolayısıyla eleştirmekte ve şu önerilerde bulunmaktadır: Öğretmen yetiştiren kurumların ayrı ve ayrıntılı bir öğrenci seçme planı olmalıdır. Öğretmenlik, her bakımdan cazip bir meslek haline getirilmelidir. Öğretmen adaylarının mesleki hazırlığı arttırılmalıdır. Öğretmenlerin iş başındayken kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci seçme süreci mezuniyet devresine kadar devam etmeli, seçim işleminde derslerdeki başarının yanında, düzgün konuşma, ruh ve beden sağlığı, iyilik, sabırlılık, güvenirlik ve demokratlık gibi özellikler de dikkate alınmalıdır. Bunlara sahip olmayan öğrencilerin öğretmen olmalarına izin verilmemelidir (Duman, 1991; akt. Okçabol, 2000, s. 11).

1974-1975 öğretim yılında, ortaokul üzerine dört yıllık eğitim veren lise düzeyindeki ilköğretim okulları kapatılıp onların yerine lise üstüne iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim enstitüleri açıldı. Eğitim enstitüleri kuruldukları 1974'ten itibaren öğretmenlik mesleğine zarar veren birçok uygulamanın odağında yer almıştır. Örneğin, bu kurumlar 1975'ten başlayarak üniversite seçme sınavı sonuçlarına göre ön kayıtla öğrenci almış ve bu yıllardan itibaren söz konusu kurumlar en düşük puanlı öğrencilerin girdiği okullar olamaya başlamıştır. Bu kurumların dönemin iktidarlarınca politik çıkar amacıyla yoğun kullanımı sonucu öğretmenlik mesleği toplum nezdinde itibarını büyük ölçüde yitirmeye başlamıştır

(Öztürk, 1999; akt. Sarpkaya, 2005, s. 68). Bu eğitim enstitüleri 1982'de MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'den alınarak YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu)'e bağlanmış ve adları da Eğitim Yüksek Okulu olarak değiştirilmiştir. 1989'da ise bu yeni kurumların süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Eğitim Yüksek Okulları 1992'de eğitim fakültelerine dâhil edilerek sınıf öğretmenliği bölümüne, sonra da 1998'de, eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma sürecinde söz konusu bölümler ilköğretim bölümlerine bağlı sınıf öğretmenliği ana bilim dallarına dönüştürülmüştür (Öztürk, 1999; akt. Sarpkaya, 2005, s. 68; Ramazan & Esmer, 2009, s. 71-72).

2.4.2.15. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Osmanlı İmparatorlu döneminde ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek üzere 1891'de Darulmuallimin-i Aliye adlı okullar kurulmuştu. 23 Nisan 1924'te toplanan İkinci Heyet-i ilmiye, İstanbul Darülmuallimin-i Aliyesi'nin "Ali" (yüksek) kısmını Darülfünun'a bağlayarak Yüksek Muallim Mektebi haline getirilmesine karar vermiştir (Ramazan & Esmer, 2009: 72). 1930'lardan sonra bu okullar bir kez daha ad değiştirerek Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Bu okullardan biri olan İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu lise öğretmeni yetiştirme özelliğini tek başına 1959 yılına kadar sürdürmüştür. 1959'da Ankara'da ve 1964'te ise İzmir'de açılan iki yeni Yüksek Öğretmen Okulu ile lise öğretmeni yetiştiren okul sayısı üçe çıkmıştır. Ancak bu okullar 1978'de bütünüyle kapatılmıştır. Aynı yıl 3 yıllık eğitim enstitüleri 4 yıla çıkarılarak Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürüldü. Söz konusu kurumlar 1982 yılında eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere bağlandı (Eşme, 2001; akt. Sarpkaya, 2005, s. 68). Öte yandan, ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere, 1926'da Konya ve Ankara'da iki adet Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü kurulmuştur. 1935'lerden sonra bu kurumların adı Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1946'dan sonra ise ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere lise üzerine artı üç yıllık eğitim veren Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu kurumlar da 1982'de Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 2001; Dilaver, 1994; akt, Sarpkaya, 2005, s. 68).

1982 yılında Yüksek Öğretmen Okullarının yerine kurulan Eğitim fakülteleri program açısından çok farklı değildi. Ancak 1998 yılında Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde YÖK bu kurumların programında pek çok değişiklik yapmıştır. Bu yapılandırma çerçevesinde, 150 yıllık öğretmen yetiştirme geleneğimiz bir yana

bırakılarak İngiliz menşeli bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Yine, öğretim üyeleri ile milli eğitim temsilcilerinin bu yeniden yapılandırma sürecine yeterince katılmasına pek izin verilmemiştir. Eğitim fakültelerinin müfredatlarından eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi ve eğitim tarihi gibi öğretmenlere meslek bilincini kazandıracak, ülke ve eğitim sorunları üzerinde düşünme alışkanlığı sağlayacak dersler çıkarılmıştır. Böylece, öğretmen adayları sadece alan bilgileri ve öğretim yöntemleri konusunda bir donanım edinmek durumunda kalmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlik bilinci ve ruhunun günümüzdeki eğitim fakültelerinde tam olarak verilemediğini söyleyebiliriz (Okçabol, 2000; Akyüz, 2001; akt. Sarpkaya, 2005, s. 68-69).

2.4.2.16. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Cumhuriyet kurulduğunda, özellikle yerel sanayinin oluşabilmesi ve ulusal düzeyde endüstriyel bir toplumun temellerinin atılabilmesi için Osmanlıdan kalan az sayıdaki zanaat okullarının temel alınarak yeni bir mesleki eğitim sistemin oluşturulması gerekiyordu. Ancak hem alt yapı hem de öğretmen ihtiyacı bakımdan büyük sorunlar yaşanmaktaydı. Bu nedenle, 1930'lu yıllara kadar yabancı uzmanların da görüşlerinden yaralanarak mesleki ve teknik eğitimi geliştirmek ve bu alana öğretmen yetiştirmek için çalışmalar başlatılmıştır (Başgöz ve Wilson, 1968; akt. Ramazan & Esmer, 2009, s. 73). O dönemde mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştiren ilk kurum Ankara Kız Teknik Öğretmen Okulu olmuştur. Bu okuldan mezun olanlar, alanlarında uzmanlık yapmışlarsa kız teknik öğretmen kurumlarına öğretmen, uzman olmamışlarsa ortaokullara biçki-dikiş öğretmeni olarak atanmışlardır. Söz konusu okulların öğretim süresi 1938-1939 eğitim-öğretim yılında üç yıla çıkarılarak, uzmanlık yapılabilecek alanların sayısı arttırılmıştır. Çok geçmeden bu sürede yeterli bulunmamış olacak ki, 1947-1948 eğitim-öğretim yılında öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Bu tür şekilsel değişimler sonraki yılarda da devam etmiştir. Örneğin, 1961-1962 eğitim-öğretim yılında söz konusu kurumun adı Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Öztürk, 2005; akt., Ramazan & Esmer, 2009, s. 73). Öte yandan, mesleki ve teknik eğitim için öğretmen yetiştiren diğer bir kurum da 1962-1963 eğitim-öğretim yılında Ankara'da faaliyetlerine başlayan iki yıllık Erkek Sanat Öğretmen Okulu'dur. Kız Sanat Öğretmen Okulu gibi yüksek okul statüsünde olan bu okul, orta dereceli mesleki ve teknik öğretim okullarının atölye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirme sorumluluğunu üstelenmiştir. Bulara ilaveten, mesleki ve teknik ortaöğretim bölümlere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan üç yıllık Ticaret Öğretmen Okulu 1956'da Ankara'da açılmıştır. Sonuç olarak,

mesleki ve teknik eğitim için öğreten yetiştiren bütün bu kurumlar 1982'de üniversiteler bağlanmıştır. Ayrıca, dört yıllık Teknik Yüksek Öğretmen Okulları mesleki eğitim veya teknik eğitim fakültelerine, iki yıllıklar ise meslek yüksek okullarına dönüştürülmüştür (Ramazan & Esmer, 2009, s. 74).

2.5. AVRUPA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

2.5.1. Öğretmen Eğitiminde Avrupalı Ülkelerin Benimsediği Beş Eğilim

Yazar Gaby Weiner'a göre, insanlar çoğunlukla kendi ülkeleri dışındaki değişikliklerle pek fazla ilgilenmezler. Hele söz konusu olan ülke ya da ülkeler Avrupa Birliği gibi ulus üstü ülkeler ise oradaki herhangi bir konuyla dışarıdan ilgilenen insanların sayısı sözü edilmeyecek kadar az olmaktadır. Avrupa Birliği'nde öğretmen eğitimi konusu da dışarıdaki inanların çok az dikkatini çekmiştir. Farklı ülkelere bakıldığında, eğitimi etkileyen küresel, ekonomik ve kültürel değişimler çözüm bakımından nerdeyse her ülkede farklı anlaşılmaktadır. Ancak günümüzde gelinen noktada büyük ya da küçüklüğüne bakmaksızın hemen hemen her ülkedeki değişimler ve eğilimler başka ülkelerdeki insanları etkilemekte, onların dikkatini çekmektedir. Nisbet'e göre de (2002; akt. Weiner, 2006, s. 79) özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa ülkelerinde karşılıklı olarak çok farklı fikirlerin bir araya gelip yeni eğilimler ürettiğinden söz etmek mümkün. Avrupa'da farklı fikirlerin bu çapraz eşeylenmesini (cross-fertilisation/cross-pollination) öğretmen eğitiminde de görmek olası. Yani genellikle Avrupa'da ortaya çıkan fikirlerin dünyanın başka yerlerinde oluşturulan fikirlere göre daha bir melez olduğu söylenebilir. Çünkü burada ortaya çıkan fikirler daha çok uzlaşma gerektirmektedir.

Örneğin 1990'lardaki gelişme ve değişimlere paralel olarak İngiltere ve İsveç öğretmen eğitimi konusunda farklı çözüm yöntemleri benimsediler. O yıllarda İngiltere öğretmen eğitimi ve öğretmenlere karşı güven krizi yaratarak sorunları aşmaya çalıştı. İngiltere peşi sıra eğitim profesyonellerinin özerkliğini sınırlandırmak, daha etkili uyumluluk ve düzenlemeleri çalışanlara dayatmak ve itaatsizlik durumlarında denetim ve ekonomik cezaları devreye sokmak gibi acımasız önlemler (draconian measures) paketi hazırladı. Diğer yandan, 1990'lı yıllardaki eğitimle ilişkili sorunları aşmak için İsveç bambaşka bir yol denedi. İsveç'in yaptığı reformlar ise öğretmenlerin statüsünün yükseltilmesini, okul ve öğretmenlerin işlerine dair

araştırma fonlarının arttırılmasını amaçlamıştı. Konuya bu bağlamda bakıldığında, İngiltere ve İsveç'in öğretmen eğitimine farklı yaklaşmasının asıl nedeni bu iki ülkenin farklı öğretmen eğitimi eğilimlerine sahip olmaları olarak gösterilebilir. İngiltere gibi anglofon (anglophone) ülkeler ulusal standartların dayatılması, çeşitlendirilmiş okul türleri, özel sektör provizyonlarının (tedarik) artışı, abartılmış gözetim, denetim ve hesapverebilirlik ve sürekli mesleki gelişimin önemine vurgu gibi çeşitli neo-liberal politikalarca idare edilmektedir. Hâlbuki başta İsveç olmak üzere pek çok Avrupa ülkesi İngiltere gibi benzer baskılara maruz kalsalar da, yinede demokrasinin sosyal faydası olarak eğitime büyük önem vermektedirler. Sosyal demokrat eğitim politikaları güden bu ülkeler toplumsal yarar için öğretmenlerin önemine inanmakta ve onların özerkliklerine büyük önem vermektedir. Weiner (2006, s. 80) günümüzde öğretmen eğitiminde Avrupalı ülkelerin benimsediği beş eğilimden söz etmektedir. Bu beş eğilimin sosyal demokrat ve neo-liberal politikalar tarafından nasıl farklı algılanıp yorumlandığını ülkelerin eğitim politikası uygulamalarında görmek mümkündür. Ancak bu eğilimler ülkelerin kendi ulusal kültür ve tarihleri tarafından şekillendirilmektedir. Sözü edilen bu beş eğilim şunlardan oluşmaktadır: *profesyonellik, araştırma, dişil özelliklere bürünme* (feminisation), *gelenek-görenek* ve *küreselleşme*.

2.5.1.1. Profesyonellik

Profesyonellik Avrupa ve başka yerlerdeki öğretmen eğitimi için bugünün en baskın temasıdır. Ancak, profesyonellikten nasıl yararlanıldığı konusu büyük oranda ülkeden ülkeye değişmektedir. Profesyonellik çoğunlukla önceki öğretmenlik eğitimi biçimlerinin (geleneksel) fark edilen eksiklikleri ve öğretmen eğitimini geliştirme ve reform yapma ihtiyacıyla bağlantılı olarak değerlendirilir. İngiltere'de olduğu gibi bu profesyonelliğin kullanılması daha büyük bir devlet kontrolünün empoze edilmesini gerektirmektedir. Öte yandan İsveç'te profesyonellik, büyük oranda sosyal demokrat bir bağlamda olsa da, tamamen farklı neo-liberal hükümet politikalarıyla uyum içinde görünmenin bir yolu olarak tumturaklı bir ifadenin ötesine geçmez. Ozga'ya göre, profesyonelliği yansız ve değişmez bir kategori olarak görmemeli. Bilakis, tarihsel ve politik olarak profesyonellik işine yapısökücü (deconstruct) bir biçimde yaklaşmakta yarar vardır. Neo-liberalizmin bir meslek ya da mesleklere karşı daha az yönlendirici olmaya (de-professionalization) yönelik sabit bir eğilimi mevcuttur. Yani, profesyonellik kavramının işlevi ekonomik güçlerin serbest oyunlarına (free-play) birey ve grupların yardım etmesini sağlamaktır. Profesyonelsizleşme (de-professionalise/deskilling) iddiaları öğretmenlerin profesyonel statülerinin yıpranma

aşamasında olduğu algısına dayanmaktadır. Böylece, onlar çok geçmeden işçilerden ayırt edilebilir. Diğer yandan, öğretme mesleği devletle olan yeni ilişkisi çerçevesinde dönüştürüldüğü zaman, yeniden profesyonelleşme (re-professionalisation) gerçekleşecektir. Yani, öğretme mesleğinin devletle olan yeni ilişkisi özellikle kontrolün kaldırılması (deregulation), azalan kaynaklar ve denetim toplumu (audit society) konusunda olacaktır.

Sosyal demokratik rejimler profesyonellik konusunda farklı görüşlere sahiptir. Örneğin, refah devleti profesyonellerinin eş zamanlı olarak rasyonel bürokratik organizasyon yoluyla etkili kamu hizmetlerini dağıtma becerisini göstereceği umulsa da, onlar genellikle toplumsal ıslah ve reform yararına güçler olarak görülmektedir. Ancak, bu çifte sorumluluk (two-fold responsibility), profesyonelleri yetersiz ve sadece kendine faydası dokunan (self-serving) kişiler olarak gören insanlar tarafından eleştirilmektedir (Weiner, 2006, s. 81).

2.5.1.2. Araştırma

Araştırmaya dayalı bir disiplin olarak öğretmen eğitiminin gelişimi Avrupalıların üzerinde uzlaştığı diğer bir hedeftir. Daha önce ifade ildiği gibi, araştırmaya dair söylemler farklı ülkelerde farklı şekiller almaktadır. Öğretmen eğitiminin üniversiteye aktarılması, sosyal demokrasi yönetimi altında, toplum hizmeti gibi diğer uygulamalı alanlarla benzerlik taşıyan bir araştırma temelini ya da ortamını ortaya çıkaracağı varsayılmaktadır. Bu yapı içerisinde, bu yeni bilgi yapısının öğretmen eğitimi, pedagojisi ve uygulamalarını destekleyeceği, etkileyeceği ve geliştireceğine inanıldı.

Diğer taraftan neo-liberal perspektifler öğretmen eğitimini tıp biliminden uyarlanan kanıt temelli araştırma modellerini kullanmaya itti. Yine aynı politik eğilim eğitim araştırmalarının bilim dışı ve niteliğinin de düşük olduğuna dair eleştirilerde bulundu. Bu eğilimlerin öngördüğü, araştırmanın işlevinin "ne işe yarar" (what works)'dan "ne en çok işe yarar" (what works best) yaklaşımına dönüşmesi günümüzde yoğun bir biçimde eleştirilmektedir.

Anlamlı bir biçimde, reform sürecinde öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmalar geleneksel öğretmen eğitiminin geçerli olduğu dönemden nicelik olarak daha fazladır. Öğretmen eğitimi araştırmalardan fayda sağlayacaksa, araştırmacıların bu disiplinin içinden çıkarılmasına gerek vardır konusu tartışılmaktadır. Böylece, Avrupalı öğretmen eğiticileri ve

siyasetçilerinin en önemli hedefi nitelikli öğretmen, lisansüstü yapan araştırmacı ve öğretmen eğiticileri arasındaki beceri ve bilgi boşluğunu yok etmektir.

2.5.1.3. Feminenlik/Feminizasyon

İstihdam anlamında işyerlerinde aşırı kadın temsili bütün Avrupa eğitim sistemlerinde ön plana çıkan hayati bir faktördür. Bu iş kolunda öğretmen istihdamı genelde iki şekilde gerçekleşmektedir. Ya çoğu öğretmenin kadın olması ve kadın ve erkeklerin öğretim işgücünün farklı bölüm ve alanlarına yerleştirilmeleri gerçeği görmezden gelinmekte, ya da kadın mevcudiyetinin çoğunluğu, profesyonel ücretlerin düşürülmesi, okul kültürünün yumuşatılması ve erkek çocuklarını dezavantajlı duruma sokmakla suçlanmaktadır. Bu iş kolunda kadın varlığının baskın olması iş kolu dışında nadiren pozitif olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 13. Kadınlar İçin Öğretmenliğin Çekici Yanları

Açıklamalar	Yorumlar
Toplumsal fayda	Kadınların, yeterli bir ödeme düzeyine sahip değerli bir etkinlik olan öğretme etkinliğine karşı büyük bir adanmışlıkları var.
Yaygın cinsiyet Ortodoksluğu ve kimliklere tehdit oluşturmama	Kadınlar hem doğru dürüst bir öğretmen hem de kadın (eş, anne, v.s.) olabilirler.
Annelik ideolojileri kadınlar için öğretmenlik mesleğini doğal bulmakta ve teşvik etmektedir.	Genç çocuklara öğretmek için babalıktan ziyade annelik daha doğal bir hazırlık olarak kabul edildiğinden bayan öğretmenler anadan doğma bilinç sahibiler.
Dişil (feminen) pedagoji	Kadınlar evcil ve insancıl becerilerini iş piyasasında mesleki bir güce dönüştürebilirler.
Evde ve çalışanlar olarak sorumlulukları birleştirme olasılığı	Öğretme koşulları (ör. Saatler, tatiller, yarı zamanlı iş, kişi-oryantasyonu kadınların evcil ve ailevi yükümlülüklerine daha çok uygundur.

(Kaynak:Weiner, 2006, s. 82)

Öğretme işi son yüz yılda kadın ağırlıklı olmaya başladı (feminise). Zira çoğu ülkede, okul öncesinin hemen hemen tamamı, ilkokulda ise öğretmenlerin % 90'nından fazlası kadındır. Cinsiyet deseni ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde nispeten daha eşittir. Yine de, kadınların sayısı her geçen gün artmasına rağmen, bu seviyede çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin sayısı kabaca eşit durumdadır diyebiliriz. Ancak, matematik ve fen bilgisinde

erkekler, dil ve beşeri bilimlerde ise kadınlar sayıca daha çoktur. Daha da önemlisi, azınlık statülerine rağmen, ücret farklılığı erkeklerin lehine daha fazladır. Örneğin İskoçya'da kadın öğretmenlere erkeklerle kıyaslandığında % 19 daha az ücret ödenmektedir.

Endüstriden başka hizmet sektörlerine kaçışların yaşandığı günümüzde (de-industrialization) anahtar soru şudur: öğretmenlik kadınlar arasında bu kadar popülerken neden erkekler arasında değildir? Bu sorunun karşılığının yukarıdaki tabloda bulunabileceği inancını taşımaktayım. Öğretmenliği seçme gerekçeleri ne olursa olsun, kadınlar bir kere bu mesleğe girdiklerinde, olara empoze edilen insancıl olma rollerinin ayırdına varmaktadırlar. Sonuç olarak, her ne kadar İngiltere'de öğretmenlik mesleğine erkeklerin talebini artırmak için bir miktar çaba sarf edilse de, politikacıların okullarda ve öğretmen eğitiminde cinsiyet eşitliğini sağlama taraftarı olduklarına dair önemli bir gösterge mevcut değildir (Weiner, 2006, s. 82).

2.5.1.4. Gelenek-Görenek ya da Soyaçekim

Tarihsel olarak, öğretmen eğitimi seminerler şeklinde (ya da öğretmen kolejlerinde) gerçekleştirildi. Öğretmen eğitimi genç çocuklar (okul öncesi ve ilkokul) için öğretmen adayları yetiştirmekteydi. Öğretmen eğiticileri tarafından bu öğretmen adaylarına sınıflarında etkili olabilmeleri için öngörülen müfredat ve pedagoji verilirdi. Daha büyük öğrencilerin öğretmenlerine (dal öğretmenleri) araştırma ya da akademik anlamda daha yetkin olan öğretmen eğiticileri tarafından üniversitelerde alan bilgisi dersleri verilirdi. Uygulamaya dayalı seminer geleneği araştırma söylemlerinde hâlihazırda kullanılıyorken bile bu iki parçalı sistemin kalıntıları pek çok Avrupa ülkesinde hala mevcuttur. Branş öğretmenleri genellikle kendilerini konularına adamış iken, daha kapsamlı bir eğitim söylemine sahip okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri nispeten daha kültürlü (generalist) öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem branş ve hem de ilkokul öğretmenleri gündelik okul uygulamaları dışında gerçekleşen vakalarla etkileşim içinde olma fırsatları çok düşüktür. Ancak, bu izolasyon gittikçe artan devlet müdahalesiyle daha az kabul edilebilir bir hal aldı. Zira devlet eğitim öğretime dair başarılı reformlar yapmak için geleneksel öğretmen eğitimine müdahale etmekte ve onun yapısını bozmaktadır.

Ne var ki, öğretmen eğitimi geleneklerine meydan okumaya sadece devlet neden olmamakta, sınırlandırılmış ulusal kültür ve bilgiyi aktarmanın zorlukları da bu meydan okumaya yol açmaktadır. Örneğin, Somali'den getirilip evlat edinilmiş bir çocuğu İsveçli olarak

tanımlamak ne anlama gelmektedir? Bu arzu edilebilir bir geçiş midir? Eğer öyleyse, bu duruma öğretmenler ne katkıda bulunabilir? Irkçılığı, görüldükleri yerde (sınıf, okul, v.s.) tanıyıp yok etmek için öğretmen eğitimi aday öğretmenleri ne çeşit bilgi ve beceri ile donatıp roller vermeli? Yakın zamanda İsveç'te yapılan bir araştırmaya göre öğretmen eğiticileri bu tür soruları sormamakta ya da bu çeşit sorunlu işlere girmemektedir. Aksine, onlar aşina oldukları konu, sosyalleşme kuramı ve tek kültürlülük civarında dolaşıp durmaktadır. Sonuçlardan biri şudur: Tek kültürlü ulusal müfredatlar ulusal bilgiyi şekillendirmede farklı kültürel güçlerin etkisini önemsiz gibi göstermeye eğilimlidir. Örneğin, matematik, astronomi, tıp ve ışık ilgisinin (optics) gelişimine Arap-İslam bilimcilerinin erken dönem katkıları, ya da Orta Çağ ve Rönesans Avrupa'sı için İslam bilginlerinin Yunan Klasiklerinden yaptıkları çevirilerin önemi göz ardı edilmemelidir. Böylece, sıklıkla öğretmen eğiticileri tarafından eleştirilmeden adapte dilip aktarılan ulusal anlatılar öteki kültür ve medeniyetler tarafından yapılan katkıları inkâr eden bilimsel keşif ve bilgileri örtbas etmeye çalışmaktadır (Weiner, 2006, s. 83).

2.5.1.5. Küreselleşme

Tam olarak ne olduğu çok tartışılsa da, kürselleşme Avrupa öğretmen eğitimini etkileyen diğer önemli söylemlerden biridir. Bu kavram genellikle ulusal ya da bölgesel ekonomik ve kültürel değişiklikten çok uluslararası eğilimlere gönderme yapmaktadır. Giddens'a göre, küreselleşme ulusal hükümetlerin milli (domestic) ve ekonomik stratejilerini mümkün kılan ekonomi odaklı ve dünya ölçeğinde bir güçtür (Giddens, 1994; akt. Weiner, 2006, s. 83). Küresel dünyada para ve mallar kadar fikirler de bir ülkeden diğerine çok hızlı ve kolayca akabilir. Gelenek sonrası toplumsal düzen eski yöntemlere meydan okumayla yoluna devam etmektedir.

Ancak, küreselleşme güçlerinin kendi eksiltileri (detractors) var. Küreselleşmeyi geç kapitalizmin bir zaferi olarak görenlerin tam tersi, örneğin Herman (1999; akt. Weiner, 2006, s. 84) küreselleşmeyi büyük oranda kendi ekonomik ihtiyaçlarına hizmet etsin diye elitlerce yapılandırılan antidemokratik bir yapı tasarım olarak görmektedir.

Küreselleşmeyle ilgili yukarıda ifade edilen olumsuz düşüncelerin yanı sıra, bu eğilime başka bir açıdan bakan fikirler de mevcuttur. Örneğin Gray, küreselleşme kavramının farklı yorumlara açık olduğunu düşünmektedir. Şöyle ki; küreselleşme devrimsel bir değişimdir,

ancak o aynı zamanda geçmişteki ihtilafların devamıdır da. Bazı açılardan bakıldığında küreselleşmenin oyun alanını herkes için aynı seviyeye indirdiği kabul edilebilir; bu yaklaşım dikkate alındığında küreselleşmenin inanlığın gelişmesi için önemli bir güç olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, küreselleşmenin ulusal ve dinsel duyguları alevlendirip doğal kaynaklar için bir mücadeleye neden olduğu da söylenebilir (Gray, 2005; akt. Weiner, 2006, s. 84) Öte yandan, küreselleşmenin Avrupa'daki öğretmen eğitimi üzerindeki etkisine gelince apaçık şunu görmekteyiz: küreselleşmenin geri çekilmesini takiben, eğitim ve diğer ulusal anlatılar üzerindeki etkisini yeniden dile getirmek için ulusal devlete bir alan sağlandı. Tartışılabilen fikstür (league-table) karşılaştırmaları küresel sapmanın (globalised turn) en güçlü özelliği olup hala gücünü kullanmaya devam etmektedir (ör. PISA). Nitekim küreselleşen güçlere ayrılmış farklı pozisyonları görmek mümkün: neo-liberalizm küreselleşme sürecinin kaplam (extension) ve artışıyla (enhancement) eşit sayılırken, sosyal demokratik rejimler kendi rejimlerinin ciddi etkilerini dindirmek ve uzlaştırmak için daha fazla bilinçli çaba harcamaktadır.

Tablo 14. Öğretmen Eğitiminde Sosyal Demokrat ve Neo-Liberal Eğilimler

Eğilimler	Sosyal Demokrat	Neo-Liberal
Profesyonellik	Öğretmen eğitiminin üniversitelerde yapılmaya başlanması; araştırma & bilgi temelli sistem, profesyonel	Yeniden profesyonelleşme (re-professionalisation) ve bir meslek ya da mesleklere karşı daha az yönlendirici olma (de-professionalization), dışarıdan kontrol, 'düşük güven'
Araştırma	Artan araştırma konusu; uygulanmaya odaklanma; araştırma yaklaşımlarının çeşitliliği; meslek & üniversite öncülüğü	Artan araştırma konusu; uygulanmaya odaklanma; kanıta dayalı araştırma; hükümet öncülüğü
Feminizasyon (dişil özellikler gösterme)	Öğretmenliği tercih eden kadınların sayısı artmakta; sektör ve maaş farkları (sector and pay differentials); öğretmenlik mesleğine erkekleri çekmek için sınırlı stratejiler; üzerinde yeterince düşünülmemiş (under-theorised) ve göz ardı edilmiş.	
Gelenek-görenek	Zanaat aklı, gelenekler, tutucu, meslek olarak ayrılmış/bölünmüş, düşük statü, sanatsal ve kültürel değerlere ilgisiz ve düşmanca davranan	
Ulusal gündem	Küreselleşmenin etkisini hafifletmek ve aracılık etmek	Küreselleşme sürecini genişletmek ve arttırmak

(**Kaynak:**Weiner, 2006, s. 85).

Ulusal çıkarın yönetimsel ve pazar odaklı sistemleri öğretmen eğitimine koydukları ve öğretmenlerin profesyonel değer ve kimliklerini göz ardı ettikleri İngiltere ve Hollanda gibi neo-liberal ülkelerde bu farklı pozisyonlar apaçık ortadadır. Finlandiya ve İsveç gibi diğer ülkelerde esnek öğrenme teknolojileri ve küresel iletişimin çekiciliği devam eden iş gücü piyasası ve toplumsal uyumun bir garantisi olarak bilgi teknolojilerini teşvik etmek için ulusal

gelişme ve eşitlik öyküleri ile iç içe geçmiştir. Portekiz, Danimarka, İsveç ve Finlandiya için bilgi toplumuna yapılan vurgu, özel ve kamu yararı olarak okul, öğretmen ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmalara yatırım yapılmasına yol açtı. Hâlbuki Avusturya ve Belçika gibi diğer bazı Avrupa ülkelerinde öğretmen eğitiminin iki yönlü geleneği eskisi gibi devam etmektedir (Weiner, 2006, s. 85).

Bugün Avrupa'da öğretmen olmak 20-30 yıl öncekiyle aynı anlama gelmemektedir. Gelişmiş ülkeler ağır ağır statülerini modern-endüstriyel sistemlerden post-modern toplumsal sistemlere dönüştürmektedir. Ancak, kültürel ya da okul düzeyinde yaşanan değişim diğer alanlardan daha yavaş gerçekleşmektedir. Bir taraftan, geleneksel öğretim biçimlerinin sınırları (yüz yüze dersler, yazılı sınavlar v.b.) çok iyi bilinmektedir; diğer yandan, bir kavramlar koleksiyonu olarak tasarlanan okul programları bilgiye ulaşmanın her geçen gün kolaylaştığı bir toplumda anlamdan yoksundur. Fakat okullardaki bu uygulamaların sürekliliği farklı okul sistemlerinin değişimden sadece acı çekmediği ayrıca değişime liderlik de yaptığı zorluklara tanıklık etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi aşağıda belirtilen sorunlar dikkate alındığında önemli bir rol üstlenebilir:

- Karmaşık ve değişen bir dünyada bilgi ve öğrenme gibi kavramların kapsamlı anlaşılma ihtiyacı
- Okulda paylaşılan eğitimsel değerlerin inşasıyla gerçekleşen eğitim işlevleri dikkate alındığında, çağdaş toplumda öğretmenin profesyonel rollerinin çağa uygun bir vizyonu
- Öğretme mesleğinin 'kutuplaşması' sorunu: Bugünlerde öğretme mesleği bir mesleğin etkinliklerinin özellikleri ile bir devlet memurunun tipik karakteristik özelliklerini birleştirmektedir. Şimdilerde, bizler ulusal eğitim politikasına bağlı bir evrime şahit olmaktayız.
- Avrupa okul sistemlerinin yeteneği her geçen gün artan çocuk varlığı tarafından ortaya atılan sorunlarla yüzleşebilecek mi?
- Bireysel ve grup düzeyinde öğrencileriyle etkili bir etkileşim içinde olması için pedagojik, psikolojik ve ilişkisel yeterliliğe sahip olan her düzeyden öğretmen ihtiyacı.
- Meslektaşlar ile diğer paydaşlar arasındaki işbirliğinin yaygın bir özellik olduğu iş birliği yapılan çevrelerde işletilecek bir yetenek
- Güncelleme yoluyla temel araştırma yeterliliğine sahip olma ve okullarda olay yeri araştırmalarına katılma

- Teknik olarak uygun ve kültürel olarak da özenli bir hal ve davranış tarzı içinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi

Geleneksel olarak öğretmen eğitimi iki evreye ayrılmaktadır: 'hizmet öncesi' ve 'hizmet içi' eğitim. Daha büyük önem ilkine, hizmet öncesi evreye verilmektedir. Zira bir mesleğin kuramsal yanlarının bir kerede ve yoğun eğitimle öğrenileceği kabul görmekteydi. Ancak bu yaklaşım yanıltıcıdır. Ne kadar çok bilimsel araştırma gelişirse, bu alandaki pratik deneyimlerin sayısı o oranda evrimleşmeye mahkûm olur. Bundan dolayı, çağdaş öğretmen eğitimi hayat boyu hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim içeren kesintisiz bir süreçteki uygulama ve kuramı birleştirmeli. 'Hayat boyu öğrenme' kavramı temel bir kavram olup hizmet içi öğrenme yollarının oluşturulması için çok önemli bir rol gerektirmektedir. Bu bağlamda Avrupa'nın öğretmen eğitimi bakımından farklılık arz eden ülkelerindeki hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinin analizlerinin yapılması yararlı olacaktır. Öğretmen eğitimi açısından Avrupa kabaca dört ayrı bölgeye indirgenebilir. Bu bölgeler şunlardır: Akdeniz sahası, Orta Avrupa sahası, İngiliz Sahası ve Kuzey Avrupa sahası. Ancak amacımız bakımından biz burada bir Kuzey Avrupa ülkesi olarak sadece Finlandiya'daki hizmet öncesi eğitim uygulamalarının analiziyle yetineceğiz. Ancak önce birkaç kavramın öncelikli olarak açıklanması yararlı olacaktır.

Dünyanın neredeyse her yerinde ilk öğretmen eğitiminin iki modeli kullanılmaktadır: ardışık ve eşzamanlı. Bu iki modeli kısaca açıklarsak;

Ardışık model: İlkönce, belli bir konu ya da çalışma dalında bir derece sahibi olmak için öğrenciler genel eğitim alırlar. Bu çalışma periyodunun sonunda ya da sonuna yakın, öğrenciler öğretmen olarak onların nitelikli olmasını sağlayan ilk profesyonel eğitimlerini almaya başlarlar.

Eşzamanlı model: Bu model, bir ya da daha fazla konuda yapılan genel eğitimi kuramsal ve uygulamalı mesleki öğretmenlik eğitimiyle birleştiren bir programı içermektedir. Avrupa'da panorama değişiktir. Bazı ülkelerde sadece bir tek model mevcutken, diğerlerinde iki model de varlığını sürdürmektedir (Ostinelli, 2009, s. 291-293). Şimdi Finlandiya'da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine kısaca bir göz atalım.

2.5.2. Finlandiyalı ve İngiliz Öğretmenlerin Motivasyon ve Öz Yeterlilik İnançları Yönünden Karşılaştırılması

Öğretmen odaklı yaklaşımlarda İngilizlere göre Finlandiyalı öğretmenler daha yüksek bir skor elde etmektedir. Öğrenci odaklı yaklaşım konusunda ise iki ülke öğretmenleri arasında hiçbir fark görülmemektedir. Öğretmen odaklı yaklaşımlarda iki ülke öğretmenlerinin gösterdiği farkın nedeni farklı öğretme kültürü olabilir. İngilizlerle karşılaştırıldığında, Finlandiyalı öğretmenler öğretmen anlatımına daha fazla vurgu yapmakta ve ders sırasında tartışmalara daha az olanak tanımaktadır. Genellikle, İngiliz öğretmenler Finli meslektaşlarına göre daha çok öğrenci merkezlidir.

İngiliz öğretmenler kendi öğretim düzenlerinde daha çok sorunu rapor etmişlerdir. Bunun nedeni onların öğrenci merkezli yaklaşımdan daha yüksek puan elde etmiş olmalarıyla ilgili olabilir. Bu öğretmenler derslerini öğrenci odaklı bir yaklaşımla anlatma/planlama konusunda daha çok sorun yaşıyor olabilirler. Ayrıca bu iki ülkenin öğretme anlayış ve kültürleri birbirinden oldukça farklı olabilir. Öğretim etkinliğine yaklaşım konusunda disiplinlerin etkisi vardır ve bu etki iki ülkede de benzer olup, disiplinlerin temel öğretim kültürünün küresel olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu disiplinler öğretmenlerin ulusundan ziyade öğretim etkinliğine öğretmenlerin farklı yaklaşımını açıklamaktadır.

Öğretim etkinliğine dair öz yeterlilik inancı konusunda cinsiyetler arası farklar bulunmuştur. Öğretim konusunda erkeklere göre kadınların kendilerine güvenlerinin daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Kendilerini değerlendirirken, kadınların erkeklere göre daha eleştirel olmaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Kişinin kendi hakkındaki algısına dair çalışmalar ile çalışmalardan başarı beklentileri kadınların kendilerini erkeklere göre daha çok eleştirdiğini ortaya koymaktadır (Lindblom-Ylanne ve diğerleri, 2004, s. 23-24).

2.6. FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

2.6.1. Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Biçimi

Öğretmen eğitimi örgütlenmesi Orta Avrupa modellerinden pek farklı olmayan Finlandiya'da 1971'den beri ilkokul öğretmenleri seminerleri ile ortaöğretim okul dersleri üniversite çatısı altında birleştiren bir reform gerçekleştirildi. Ortaöğretim okul dersleri için öğretmen adayları

bir yenilik olarak pedagojik, didaktik ve psikolojik dersler için verilen harçlardan muaf tutuldular. 1984-85'den itibaren öğretmen eğitimine yüksek lisans da ilave edildi.

Finlandiya'daki sınıf öğretmenleri için ana konu eğitim çalışmalarıdır (55 kredi). Bu çalışmalar birbirini takip eden üç seviyeden oluşmaktadır: *temel, orta* ve *ileri*. Bu basamaklar boyunca, öğrenciler kendi pedagojik ve didaktik bilgileriyle ilişkili olan öğretim uygulamasını geliştirir ve bir sorgulama aracı ve pratik bir yansıma (a practical reflection) olarak eğitim araştırmalarını kullanmaya alışırlar. İkinci konu olarak (35 kredi), öğrenciler ana dil ve matematik gibi bazı derslerde kendi öğretim becerilerini geliştirmeliler. 35 kredi belirli bazı temaların (erken eğitim, sanat, beden eğitiminin didaktiği, v.b.) öğrenilmesine ayrılmış. 10 ila 15 arası kredi hem yazılı hem de sözel dil olarak anadil ve yabancı dillerin öğrenilmesi için ayrılmış. Ayrıca bazı seçmeli dersler de mevcuttur. Zira pek çok öğrenci en az 160 kredi ile mezun olmak durumundadır. Ortaöğretim öğretmenleri için ana ders disiplin yetkinliğidir. Öğretmenler bunun için 20 kredilik öğretim uygulaması ve 30 kredilik de alan bilgisi dersi almakta. Genellikle, üniversitenin ikinci sınıfı boyunca öğrenciler öğretmen olarak mezun olmayı seçebilmektedir. Üçüncü yıldan itibaren de öğretmen adayı öğrencilerin müfredatı aşağıdaki gibi altbölümlere ayrılmış 35 kredilik eğitim derslerini içermektedir:

Tablo 15. Helsinki Üniversitesi'nde Bilim Dalı (Disciplines) Öğretmenlerinin Akademik Eğitiminin Yapısı

Öğretime giriş çalışmaları	2 kredi
Öğretme ve öğrenmenin felsefi ve tarihsel temelleri	9 kredi
Konu didaktiğinin kuramsal ve uygulamalı temelleri	15 kredi
Konu didaktiği üzerine araştırma ve araştırma metodolojisi	7 kredi
Eğitimin toplumsal temelleri	2 kredi
TOPLAM = Bir branş öğretmeninin pedagojik çalışmaları	35 kredi

(Kaynak: Kansanen, 2003, akt. Ostinelli, 2009, s. 203)

Yüksek lisans tez konusu ilkokul öğretmen adayları için pedagojik, didaktik ya da psikolojik, ortaöğretim öğretmenleri için ise diğer bilim dalları (branşlar) ile ilgilidir. Çünkü, fizik ve kimya gibi branş öğrencileri kendi tezlerinin yazımlarında yaygın olarak nicel yöntemler kullanma eğiliminde olmak durumundadır.. İlginçtir, nitel yöntemler daha çok atölyelerde kullanılmaktadır.

Finlandiya'daki durum 1970'ler ve 1980'lerden itibaren değişmeye başladı; yani, devlet katı bir müfredat düzenlemesini uygulamaya başladığı zaman. 1995'den itibaren, çerçeve kavramı üniversitelerde, öğretmen eğitiminde uygulandı. Tabi bu uygulamanın birçok olumlu ve olumsuz yanı vardı.

Öğretme mesleği Finlandiya'da çok arzulanan bir meslek olup çoğunlukla iyi akademik dereceleri olan öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Zira giriş koşulları oldukça zordur ve sınava girenlerin ancak % 10-15'i öğretmenlik programlarına kabul edilmektedir. Finlandiyalı öğretmenler komşu ülke öğretmenlerinden bir parça daha tutucu olmalarına rağmen, onların profesyonelliği genellikle genişletilmiştir.

Finlandiyalı öğretmenler oldukça motivasyonludur. Finlandiya'da mesleğini terk eden öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür. Öğretmenlerin sadece % 10-15'i kariyerlerini başka bir alanda sürdürmeyi düşünmektedir. Genç öğretmenler mesleğe hayat boyu öğrenme açısından bakmaktadır. Onlar geleceğe yönelik olumlu ve gerçekçi bir yönelme sergilemektedir.

Finlandiya'da, 1980'lerden beri eğitim araştırmaları öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, öğrenciler yüksek lisans tezlerini yazarken, bilimsel araştırma yöntemlerini ustalıkla kullanmaktadır. Bu, öğretmenlerin öğretirken bir araştırmacı gibi düşünüp davranmasına yol açmaktadır. Ancak, bu durum bugün için pek geçerli değildir. Şöyle ki;

- Öğretmen eğitimi sürecinde yer alan akademik kadro, eğitim bölümleri, okullar, yerel toplumlar ve öğretmen eğiten kolejler gibi farklı aktörler kendi aralarında etkin bir işbirliği yapmamaktadır.
- Farklı kültürel geçmişi olan öğrencilerle yüzleşmede Finlandiyalı öğretmenlerin becerileri geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu, yeni eğitim yetkinliklerinin kazanılması gerektiği anlamına gelmektedir.
- Tükenmişlik olgusu kendisini emekliliğe yaklaşan ya da uzun yıllar hizmet veren öğretmenlerde göstermekte ve yeni uygun yanıtlara ihtiyaç duymaktadır. Çünkü tükenmişlik öngörülen emeklileri takiben öğretim personeli eksikliği anlamına gelmektedir (Ostinelli, 2009, s. 203 - 204).

Tarihsel olarak, Finlandiya'da öğretmen eğitimi her okul tipi ve hatta her bireysel ders ödevi biçimi için ayrı ve aşamalı olarak şekillenmiştir. Buna rağmen, İlkokul hatta anaokulu öğretmenlerinin eğitimi de dâhil, bütün öğretmenlerin akademik eğitimine dair bir fikir, Fin eğitim sistemiyle ilgi tartışmalar içinde uzun süreçli bir geleneği oluşturmaktadır. Öte yandan, 1970'lerden bu yana Finlandiya'da öğretmen eğitimi öncelikli geliştirilmesi gereken eğitim enstrümanlarının en başında gelmektedir. Çünkü öğretmenler eğitim sistemindeki en önemli enstrümanlar olarak görülmektedir (OPH, 2003, s. 4).

1970'lerdeki çok amaçlı okul reformundan önce, öğretmen eğitimi sorunu pek çok temel anlaşmazlığın esasını oluşturmaktaydı. Sorunun çözümü öğretmen eğitimi ve tek dereceli ilkenin uygulanması ile eğitimin öğretmen eğitimi kolejlerinden yüksek öğretim enstitülerine transferi ve kuramsal ve uygulamalı eğitimin uyumlulaştırılmasına bağlanmaktaydı. Bunun yanı sıra, pedagoji ve diğer disiplinlere de önem verilmesi gerekiyordu. Aralık 1971'de Öğretmen Eğitimi Yasası onaylandı. Bu yasayla, çok amaçlı okul ile lise öğretmenlerinin eğitimi öğretmen eğitimi kolejlerinden alınarak üniversitelere verildi. Yeni öğretmen eğitiminin amaçları çok amaçlı okul ile lise öğretmenlerinin eğitimine göre -Yeni öğretmen eğitimi sınıf ve branş öğretmeni eğitimi olarak ikiye ayrılmıştı- yeniden düzenlendi. Bu ayrım bugün hala uygulanmaktadır.

Finlandiya'da üniversite seviyesinde öğretmen eğitimi hâlihazırda 11 üniversite tarafından sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi sistemi iki parçadan oluşmaktadır: eğitimle ilgili dersler eğitim fakültesinde, diğer dersler farklı öğretim konularının yer aldığı diğer fakültelerle işbirliği içinde o fakültelerde gerçekleştirilmektedir. Anaokulu öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmeleri, öğrenci danışmanları, ev ekonomisi öğretmenleri, teknik işler ve bir ölçüde de olsa müzik öğretmenleri de eğitim fakültelerinde eğitilmektedir. Diğer ders öğretmenleri öğretmen eğitimi bölümleri ile farklı branşların öğretildiği bölümler arasındaki işbirliği sayesinde yetiştirilmektedir (Niemi, 2005, s. 2).

2.6.1.1. Sınıf Öğretmeninin Eğitimi

Sınıf öğretmeni eğitimi zorunlu olarak eğitimde yüksek lisans yapmayı gerektirir. Eğitimin öncülü öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin yanı sıra bütün olarak insan gelişimini öğrencilere tanıtmaktır. Öğrencilerden gelecekte eğitim, öğrenme, gelişim süreci ve bunların

uygulamalı eğitim çalışmalarında kullanılmasıyla ilgili bilimsel kuramlara kendilerini alıştırmaları beklenmektedir. Böylece, bu öğrenciler kendi anlamlı çalışma kuramlarını yaratabilecekler.

Eğitim, multidisipliner eğitim biliminin yöntemsel içerikleri ile okulda öğretilen dersler ve onların pratik uygulamaları üzerinde durmaktadır. Amaç öğretim ve çalışmayı bilimsel araştırma ile birleştirmektir. Böylece, öğrenciler bağımsız bir şekilde eğitim sorunlarını analiz edip bu sorunlara çözüm üretebilecek; ayrıca, araştırma aracılığıyla kendi çalışmalarını da geliştirebilecekler.

Sınıf öğretmeni eğitimindeki ana konu eğitimdir. Bu eğitim, öğretmenler öğretme görevi yerine getirilebilsin diye onlara kuramsal bir temel sağlamaktadır. Eğitim çalışmalarının başka bir amacı da öğrencileri bilimsel düşünme ve araştırmaya yöneltmektir. Eğitimde yüksek lisans derecesinin kapsamı 160 kredidir ve bu dereceye sahip öğrenciler eğitimde doktora çalışmaları yapmaya elverişli kabul edilirler. Öğretmenlerin pedagojik çalışmaları kısmen eğitimde yapılan çalışmalar içinde yer almaktadır.

Heterojen gruplarda başarılı olmak için bir öğretmenin çok iyi eğitim almış olması gerekir. Yani iyi bir öğretmen Finli öğretmenler gibi hem eğitim konusunda hem de pedagojik konularda bir uzman olmalı. Zaten temel eğitimde görev alan tüm öğretmenler ya eğitim bilimleri ya da belli branşlarda yüksek lisans yapmak durumundadır. Finli gençler arasında özellikle sınıf öğretmenliği bölümüne yoğun bir ilgi vardır. Ancak bunların sadece % 10 programlara kabul edilmektedir (Lynnakyla & Valijarvi, 2003, s. 4).

Yüksek lisans derecesi genellikle aşağıdaki çalışma modülünü kapsamaktadır:

- Dil ve iletişim çalışmaları ya da eşdeğeri (12 kredi),
- Eğitim (75 kredi),
- Öğretmenlerin pedagojik çalışmaları (35 kredi),
- Çok amaçlı okulda öğretilen derslerde ve tematik konu modüllerinde gerçekleştirilen multidisipliner çalışmalar;
- Destekleyici konu çalışmaları (30-35 kredi ya her biri için 15 kredili iki temel çalışma modülü ya da 35 kredili tek konulu çalışma modülü içermekte);
- Serbest seçim çalışmaları (3-8 kredi).

Son yıllarda, sınıf öğretmenliği eğitiminde farklı alanlara vurgu yapan pek çok yüksek lisans çalışması başlatıldı. Bu konulara örnek olarak şunlar verilebilir: İngiliz dili sınıf öğretmenliği eğitimi, yetişkin öğrenciler için istenilen çok şekilli eğitim, medya ve iletişimde eğitim üzerine vurgu yapan yüksek lisans programı ve teknolojinin uygulanmasına odaklanan yüksek lisans programı (Valijarvi ve diğerleri, 2007, s. 67-68).

2.6.1.2. Branş Öğretmeninin Eğitimi

Konu öğretmeni eğitimi, yüksek lisans derecesinin bir parçası olarak öğretmenlerin pedagojik çalışmalarında ve bir ya da iki ders konusu içinde yapılan çalışmaları içermektedir. Ders konusu, temel eğitim, lise veya diğer bazı enstitülerinde yer alan ders anlamına gelmektedir. Bir ders konusunda yapılan çalışmalar ise öğretme işinin gerektirdiği dersin gücünü arttıran çalışmalar anlamına gelmektedir. Ders konusu çalışmaları, en az 55 kredilik bir konuda yapılmakta olan ileri çalışmalar (major) ile minimum 35 kredilik olası ikinci bir konuda (minor) yapılmakta olan konu çalışmalarını kapsamaktadır.

Konu öğretmeni eğitimi, farklı alanlardaki dereceleri düzenleyen kararnamelerde yer alan iş bölümüne uygun bir şekilde üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Eğitim iki farklı yola ayrılmış durumda: eğitim fakülteleri bir miktar eğitimden sorumlu iken, eğitimin diğer kısmı öğretmen eğitimi bölümleri ile farklı konu bölümleri arasında gerçekleşen işbirliği ile sağlanmaktadır. Eğitim fakültesi, ev ekonomisi, tekstil işi, teknik işler alanlarında çalışan branş öğretmenlerinin eğitimi ve bir ölçüye kadar da müzik dersi veren branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve öğrenci danışmanlarının eğitiminde sorumludur.

Konu öğretmeni eğitimi alana özgü kararnamelerce düzenlenmektedir. Öğrenci doğrudan branş öğretmeni eğitimine (branş öğretmenlerinin matematik, fizik, kimya ya da din alanında eğitim görmesi gibi) başvurmaktadır. Dahası, bir üniversite bölümünü bitirdikten sonra ayrı olarak öğretmenlikle ilgili pedagojik çalışmaları tamamlayıp konu öğretmeni olarak mezun olmak da mümkündür (OAJ, 2008, s. 5).

Konu öğretmeni eğitimini tamamlayan insanların çoğu için pedagojik çalışmalar, öğretme işine doğru yapılan çalışma içeriğine dair yönlendirmeyi kapsamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik çalışmaları öğrencilere, çok amaçlı okul, lise ve diğer eğitim kurumlarında öğretim

görevlerinin bağımsız performansını (independent performance of teaching duties) gerektiren pedagojik yeterlilik sağlamaktadır. Bu çalışmalar çok amaçlı okul, lise, mesleki kurumlar ve yetişkin eğitimi ve öğretimi yapan kurumlarda öğretmenlerin ders görevlerine spesifik olarak alışmalarını sağlamaktadır (Valijarvi ve diğerleri, 2007, s. 68-69)

Pedagojik çalışmaların temel hedefleri şunlardır:

- Öğrenme mesleğini gerektiren şimdiki ve gelecek toplumlar için öğrencilerin ustalık becerileri ile kapsamlı öğrenmelerini geliştirmek
- Eğitim ve öğretim alanında toplum ve mevcut çevrede yaşanan değişimlerle yüzleşebilecek uzmanları eğitmek; zira gelecekteki öğretmen ve eğitim uzmanlarının rolü bilgi gerektiren beceriler, sosyo-etik ve psikolojik büyüme ile çocuklar, gençler ve yetişkinlerin gelişimini desteklemek olacaktır.

Eğitim, öğrenciler öğretmenlik yolunda ilerlerken onların kendi kendini yönetme, bağlılık gösterme, kişisel ve işbirliğine dayalı öğrenme (collaborative learning) deneyimleri üzerine vurgu yapmaktadır.

Çalışmalarda rehberlik kadar güçlü kuramsal düşünce, derin düşünme, kendi davranışlarını değerlendirebilme ve gelişme iyi bir öğretim uygulaması için çok önemlidir. Öğrenciler için amaç, kendi işlerini ve çalışma çevresini geliştirecek öğretim profesyonelleri olmaktır.

Çalışmaların kapsamı 35 kredidir (eğitimdeki konu eğitim modülü), ve öğrenciler yan bir konu olarak bunların yüksek lisans derecelerinde yer almasını isteyebilirler. Örnek olarak çalışmalar aşağıdaki temalardan oluşmaktadır:

- Eğitim, öğretim ve kültür (9 kredi),
- Öğrenme çevreleri ve etkileşim (9 kredi),
- Eğitimde araştırma ve profesyonel uygulamalar (8 kredi),
- Profesyonel uygulamalarda uzmanlık ve ileri çalışmalar (9 kredi).

Konu öğretmenleriyle ilgili pedagojik çalışmalara kabul edilen toplam öğrenci sayısı yıllık 1500 civarındadır.

2.6.1.3. Öğrenci Danışmanı Eğitimi

Yüksek lisans seviyesindeki öğrenci danışmanlarının eğitimi bazı eğitim alanlarındaki temel bir konuyu, ya ana konunun bir parçası olarak öğretmenlerin pedagojik çalışmalarını ya da öğrenci danışmalığı alanında bağımsız olarak tamamlanmış çalışmaları ve çalışma modülünü içermektedir. Öğrenci danışmanlığı çalışmalarının kapsamı 35 kredidir. Bu çalışmalar öğretmen adaylarına öğrenci danışmanlığı için profesyonel yeterlilik kazandırır. Öğrenci danışmanlı alanındaki çalışmalar uygun bir derece ya da eğitimin tamamlanması üzerine bağımsız olarak tamamlanabilir. İnsanlar temel eğitimde, lise veya mesleki kurumlarda ders verebilecek kadar nitelikliyseler; ya da bu insanlar diğer bazı yüksek eğitim kurumlarından mezun olmuş ve öğretim ve danışmanlık görevlerinde çalışmışlarsa, bu insanlar öğrenci danışmanlığı alanındaki farklı çalışmalarda yer alabilmek için başvuruda bulunabilirler (Valijarvi ve diğerleri, 2007, s. 67-71).

2.6.1.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Eğitimi

Özel eğitim öğretmenleri ve özel sınıf öğretmenlerinin eğitimi eğitimde yüksek lisans derecesi gerektirmektedir. Bu yüksek lisans derecesi ana konu olarak özel pedagojiyi, ya ana konunun bir parçası olarak öğretmenlerin pedagojik çalışmalarını ya da bağımsız olarak özel eğitimde yapılan çalışmaları ve çalışma modülünü içermektedir. Özel eğitim çalışmalarının kapsamı 35 ya da 50 kredidir. Bu çalışmalar, özel eğitimde yerine getirilecek görevler için adaylara profesyonel yeterlilik kazandırmaktadır. Eğitim, seçmeli yan konu çalışmalarını da içermektedir (OAJ, 2008, s. 5).

Üstelik sıradan sınıf öğretmenleri gibi, özel sınıf öğretmenlerinin eğitimi de çok amaçlı okulda öğretilen tematik modüller ve derslerdeki multidisipliner çalışmaları kapsamaktadır. Özel sınıf öğretmenleri hem yarı zamanlı özel eğitimde hem de sınıf eğitiminde ders vermek için özel ihtiyaç öğretmenlerine göre daha kapsamlı öğretme nitelikleriyle donatılmışlardır.

Özel eğitimde gerçekleştirilen çalışmalar, uygun bir derece veya eğitimin tamamlanmasından sonra bağımsız bir çalışma modülü şeklinde de tamamlanabilir. Özel eğitimdeki çalışmaları ayırmayı kabul eden öğrenciler, ya nitelikli öğretmenleridir ya da başka bir yüksek okul derecesini tamamlamış veyahut zihinsel engelli çocuklar için açılmış eğitim alanında uygun bir yüksek okul derecesi elde etmiş öğretmenleridir. Okulöncesi seviyesinde özel eğitime

yönelik eğitim çalışmaları anaokulu öğretmenlerine açıktır (Valijarvi ve diğerleri, 2007, s. 67-72).

2.6.2. Finlandiya Deneyimi: Eğitimde Kapsama ve Mükemmellik

Finlandiya öğretme ve öğrenmeyi bilimsel araştırmayla birleştiren araştırma temelli öğretmen eğitimi kavramını geliştirdi. Böyle bir öğretmen eğitimi sınıf öğretmenliği öğrencilerine yansıtıcı öğretmen olmayı sağlamaktadır. Bu tür öğretmenler de eğitim problemlerini bağımsız bir biçimde analiz edip çözmekte ve araştırma yoluyla kendi işlerini geliştirmektedirler. Uygun bir öğretmen eğitimi mükemmel sonuçların arkasında yatan en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Okul etkinliklerine karar vermede öğretmenin çok etkin bir rolü vardır. Şöyle ki, Finlandiyalılar bir merkezden yönetilmeme konusunda kendi eğitim sistemlerinin dünyada ilk sırada geldiği konusunda ısrarcı görünmektedir. Okul müfredatı, konuya özgü müfredat programı, ders kitapları, değerlendirme ilkeleri ve okulun içsel politikalarına karar vermede öğretmenlerin büyük bir gücü vardır. Bu nedenle, etkili öğrenme için önemli bir önkoşul da yüksek nitelikli öğretmenler ile öğretmen eğitimidir. Yani, bütün öğretmenler üniversitede eğitilmekte ve bir yüksek lisans derecesi sahibi olmak zorunda. Akademik olarak eğitimli öğretmenlerin kendi uygulamalı öğretimlerini dizayn etmede en iyi uzmanlar olduklarına inanılır. Bu tür öğretmenlerden yardım araç ve gereci olarak ulusal standartları kullanmaları beklenir, ancak bu standartlar bağlayıcı ve güdümlü değildir. Finlandiya denetim sistemini hemen hemen 20 yıl önce yürürlükten kaldırmıştı ve kalite güvencesi de öğretmenlere duyulan güvene bağlanmıştı. Öğretmen maaşları uluslararası ortalamanın altında ve öğretmenlik mesleğine girerken yapılan seçim çok sıkı (öğretmen eğitimi programları için başvuran adayların sadece %12'si bu programlara kabul edilmektedir.) olsa da, hiç kuşku yok ki, öğretmenlik genç insanlar için oldukça çekici bir meslek olarak görünmektedir.

Öğretmenler öğretim biçimlerini farklı öğrenme gruplarının ihtiyaçlarına göre ayarlamak durumundadır. Böylece, öğretmenler farklı yöntemlerin kuramsal ve uygulamalı öncüllerini bilme ihtiyacı duyarlar. Öğretmenler devamlı olarak toplumdaki değişimlerin gerektirdiği yeni yeterlilikleri kazanma ihtiyacı hissederler. Özetle, ebeveynlerle ortak çalışma ile okulda yaşanan problemleri çözmede öğretmenler pedagojik ve toplumsal bilgi ve becerilerini birlikte kullanmak durumundalar. Ebeveynlerle işbirliği etkili öğrenmede giderek daha çok

önem kazanan bir faktördür. Sonuç olarak, öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri öğretmen gelişimindeki en önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Savic, 2007, s. 1-2).

2.6.3. Öğretmen Eğitimi Kapsamında 1996 Tarihli SIGMA Raporu'nun Güncelleştirilmesi

1994-1995 eğitim yılında başlayıp 1996 yılında tamamlanan SIGMA pilot projesi Finlandiya'daki öğretmen eğitimini betimlemekte ve analiz etmekteydi. O tarihten bu yana da konuyla ilgili ciddi yapısal bir değişiklik yapılmadı denilebilir. Bugün öğretmen eğitiminin akademizasyonu (academisation) süreci az ya da çok tamamlanmıştır. Öğretmen eğitiminin pek çok kategorisi ya bütünüyle üniversitelere entegre edilmekte ya da nitelikli öğretmenin pedagojik bileşenleri üniversiteler tarafından önerilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin eğitimi, ortaokul öğretmenlerinin eğitimi ve okulöncesi öğretmenlerin eğitimi artık üniversitelerde yapılmaya başlanmıştır. Mesleki öğretmen eğitiminin entegrasyonuna ilişkin çalışmalar ise devam etmektedir. Bu süreç bir bütün olarak öğretmen eğitiminin birleştirileceği anlamına gelmektedir. Eğitim kurumlarının bir şekli için gereken pedagojik niteliklerin, otomatik olarak farklı okul düzeyleri için gereken pedagojik nitelikleri de vermesi 1995'teki mevzuatla kararlaştırılmıştı (Hansen, 1999, s. 103).

Finlandiya'daki öğretmenlik eğitimi bölümleri artık tümüyle üniversitenin bölümleridir. Bu bölümler hem temel lisans programları (lisans ve eğitim yüksek lisansı) hem de doktora programları açabilmektedir. Bu bölümlerde yüksek lisans ve doktora dereceleri arasında lisans derecesi de mevcuttur.

Ulusal raporun yayımlandığı tarih olan 1996 yılından bu yana elbette ki pek çok önemli gelişmeler yaşanmıştı. SIGMA raporunu güncelleştirme bağlamında bu gelişmelerden ikisine burada değinmekte yarar görmekteyim. Bu gelişmelerden ilki 1996'dan bugüne yaşanan değimlerken, diğeri öğretmen eğitiminin değerlendirmesine dair son zamanlarda ortaya konulan çabalardır.

2.6.4. Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminde Yaşanan Değişimler

Öğretmen eğitimini daha ileri bir düzeye ulaştırmak için mevcut yapı içerisinde çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu bağlamda, bazı girişimler öğretmen eğitimi bölümlerinden gelmektedir. Bunun yanı sıra, diğer bazı değişim önerileri de tanımlanmış sorunlar ile dile getirilen eleştirilere bölümler tarafından ortaya konulan çözümlerden sağlanmıştır.

Fin öğretmen eğitiminde yakın zamanlarda meydana gelen değişimlere yönelik tartışmalar son yıllarda artmıştır. Öğretmen eğitiminin içerden yeniden kavramsallaştırılması çabaları hakkındaki devam eden değişim ve tartışmaları yansıtan iki alandan burada söz etmekte büyük yarar görmekteyim.

Bu alanlardan bir tanesi uygulama odaklı hazırlığın öğretmen adaylarının kuramsal odaklı hazırlanmalarıyla olan açık ilişkisine değinmektedir. Her ne kadar hazırlığın iki aşaması arasında yanlış bir dikotomi (ikiye bölünmüş, ikililik özelliği) bulunsa da, hiç olmazsa bu aşamalar fiziksel olarak kısmen ikiye ayrılmış durumdadır. Kuramsal odaklı hazırlık üniversitelerin öğretmenlik eğitimi bölümlerinde gerçekleşmektedir. Kuramsal odaklı hazırlık genellikle ayrı eğitim kurumlarında yer almakta ve bazı ölçülerde sözüm ona kendi eğitim ve rehberlik kadrosuna sahip alan okullarında gerçekleşmektedir. Eğitim kadrosu belli okul kültürü içindeki sınıflarda nasıl davranacaklarını aday öğretmenlere öğretirken, üniversiteler düşünme ve bilmenin araştırma odaklı yöntemine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Hansen, 1999, s. 104).

İki hazırlık aşaması arasındaki uyumsuzluğun üstesinden gelme çabaları Fin öğretmen eğitimindeki yaygın bir sorundur. Otoriteler sorunun farkındalar. Eğitim Bakanlığı öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan 16 proje için 1997-1998 yılları içinde önemli bir finansman sağlamıştır. Projeler 12 farklı üniversitenin öğretmenlik eğitimi bölümleri arasında paylaştırılmıştı. Amaç, profesyonel gelişmenin önemli bir parçası olarak uygulama hazırlığı ve onun kuramsal hazırlıkla olan entegrasyonunu üzerinde durmaktır. Öğretmen adaylarının kişisel biyografileri, denetmenlerin cesaretlendirici veya cesaret kırıcı rolleri ve kurumsal faktörlerin etkisi gibi birbiriyle ilişkili bir takım etmenler profesyonel gelişmeyi bütünüyle etkilemektedir.

Uygulama odaklı hazırlığın yeniden yapılanması ihtiyacı pragmatik olarak çok amaçlı okulun yapısal değişikliği ve sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki iş bölümüyle ilişkilidir. Alt sınıflar (1-6. sınıflar) ve üst sınıflar (7-9. sınıflar) arasındaki idari ayrım ortadan kaldırılacaktır. Bu değişim uygulamada, sınıf öğretmenlerinin üst sınıflarda çalışabileceği ve çok amaçlı okulun bazı koşulları altında branş öğretmenlerinin de alt sınıflarda çalışabileceği anlamına gelmektedir. Uygulama odaklı hazırlığın yeni durumla uyumlulaştırılmak zorunda olduğu görülmektedir.

Fin öğretmen eğitimi toplumla ilgili sorunların uygulamada nasıl aşılacağıyla ilgili yeterince dikkat sarf etmemekle suçlanmaktadır. Bu nedenle, okullarda yapılan tacizi azaltmak ve öğrencilerin öz saygı ve okul doyumlarını arttırmak için, otoriteler geliştirilmekte olan eylem modellerinin kuvvetlendirilmesini istemektedir.

İki hazırlık aşamasının esas amacı bağımsız olarak tanınabilsinler diye aday öğretmenlere yardımcı olmak, okul ve üniversitelerin temsilcilerinden gelen katkıyı onaylamaktır. Üniversite derslerinin gerektirdiği düzenli düşünme olanakları daha belirgin bir şekilde öğrencilerin kendi gerçekçi kuramlarını detaylandırmalarına yardım etmektedir.

Özellikle öğretmen uygulamalarına yönelik geleneksel uygulama içeriği de sorgulanmaktadır. Çalışmalar, öğretmenlerin çalışma zamanlarının neredeyse yarısının okul tabanlı müfredat çalışmaları, ortak planlama, ebeveynlerle işbirliği, açık hava etkinlikleri v.b. öğretim dışı etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir. Hâkim biçimiyle uygulama hazırlığının aday öğretmenlerin okulun gerçekleriyle karşılaşması için ideal bir yol sağladığı düşünülmemektedir. Uygun bir şekilde organize olmuş bir uygulama, okul işlerini oluşturan elementlerin tümüyle kapsamlı bir bağlantı önermektedir. Bu sadece ders planlama ve öğretme anlamına gelmemekte, yeni öğretim stratejileri olanaklarını da ortaya koymaktadır. Örneğin bu bağlamda farklı projelerde meslektaş, ebeveyn, yerel otorite ve diğer özel grup ve kişilerle işbirliği dinamikleri araştırılabilir. Ayrıca öğretmen adayları sosyal anlaşmazlıkları çözmek için fırsatlar elde etmek isterler. Uygulamanın bu yönü ortadan kalkarsa, aday öğretmenlerin gerçekçi kuramlarının farklı bileşenlerini saptama ve değiştirme olanakları sınırlandırılmış olacaktır. Aday öğretmenler maksimum kazanç elde edebilsinler diye bütün olanakların planlanması gerekmektedir.

Fin öğretmen eğitiminin sadece bilimsel tabanlı olmayıp, aynı zamanda araştırma odaklı olduğuna ilişkin başka bir iddia daha mevcuttur. Bu iddia neyi temsil etmektedir? Çünkü öğretmen eğitiminin ana parçası yüksek lisans gibi yüksek bir üniversite derecesiyle ilişkilidir. Öreğin, öğretmen adayları tezlerini yazarken, araştırmayla uğraşmaktadırlar. Bugün tezin önemli bir bölümü eğitim alanının farklı yönleriyle ilgili deneysel çalışmalardan oluşmaktadır. Geçen yıllar boyunca gerçekleşen gelişme, özellikle eylem araştırmaları gibi bir ölçüde araştırma süreciyle meşgul olan özellikli modellere sahiptir. Hizmet öncesi eğitim süresince gerçekleştirilen böylesi bir araştırma, yüksek lisans teziyle ilgili öğretmenlik uygulamasının sonraki aşamalarını birleştiren doğal bir yoldur. Meta düzeyinde, böylesi etkinliklerin analiz ve araştırmalarla uğraşan öğretmen çalışmaları eğitim alanında yapılan kuramsal çalışmalar için önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgiyi elde etmenin sistematik bir yöntemi olarak olanak sağlama rolünün yanı sıra, tez yazma aday öğretmenlerin öğrenme sürecinin merkezi bir bölümünü oluşturmakta ve böylece onları detaylı bir uygulama kuramı tarafından yönlendirilen eylemlere hazırlamaktadır.

Finlandiya'da öğretmen eğitimi akademik yapı içerisinde yer almaya başladığından beri, bu akademik toplumun araştırmaya olan ilgisi büyük ölçüde öğretmen eğitimi ve öğretmenlerle ilgili problem ve süreçlere yönelmesi oldukça doğal görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen eğitimiyle ilgili tanımlanabilir bazı araştırma alanlarına bakıldığında, son yıllarda daha farklı profillerin ortaya çıktığı bazı alanların varlığı fark edilecektir. Şöyle ki (Hansen, 1999, s. 105);

- Uluslararası geçerli bir araştırma alanı olmasının yanı sıra, öğretmenlerin düşünme biçimlerine yönelik araştırmalar öğretmen eğitiminin bizzat kendisi için bir temel hizmeti görmektedir. Yansıtıcı öğretmen kavramı hizmet içi eğitim kadar hizmet öncesi eğitime de odaklanmayı içermektedir. Araştırmanın bu alanıyla ilgili olarak, araştırmacılar bağlamın öğretmen düşünme biçimi üzerindeki etkisini ihmal etmekle suçlanmaktadır.
- Öğretmen eğitimiyle doğrudan ilgili olan eğitim araştırmalarının diğer bir alanı profesyonellik kavramıyla ilgilidir. Mevcut ilgi odağı iki süreçle alakalıdır: öğretmen eğitiminin akademizasyonu ve eğitimde karar vermenin merkezilikten kurtulması. Profesyonel bir araç olarak aktif kişisel öğrenmenin yanı sıra özellikle işbirliği, etkileşim ve iletişime değer veren bu yeni profesyonellik kültürü, profesyonelliğin

genellikle sınıf sorunları ve görevlerine yönelmiş öğretmenlerin bireysel davranışları açısından tanımlandığı bir kültürden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır.

- Üçüncü alan sınıftaki etkileşimle uğraşmakta ve daha fazla sistematik araştırma çabaları için bir çağrı olarak görülebilmektedir. Öğretmen davranışı üzerine yapılan araştırmalar geçici de olsa önemini yitirmektedir. Bu, öğreneni merkeze koyan yapılandırmacı eğitim görüşüne doğru yaşanan paradigmatik değişimin bir sonucu olarak görülebilir. Öğretmen davranışı üzerine yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine odaklanmaya eğilimlidir.
- Araştırmanın dördüncü alanı hemen hemen her ülkede önemli bir rol üstlenen ulusal müfredatların periyodik yenilenmesiyle ilgilidir. Bu Finlandiya'da bir vakadır. Böyle araştırmalar sık sık müfredatın uygulanmasında öğretmenin rolünün tartışılmasını içermektedir. En yakın tarihli Fin müfredatları 1994'ten kalma. Bu müfredatlar öncekine göre çok daha az kuralcı olan eğitim kararlarının yerel düzeyde alınmasına doğru açık bir geçişi yansıtmaktadır. Biçimsel olarak, bu müfredatlar uygulamada öğretmene hatırı sayılır bir özgürlük vermektedir. Ancak, yasal olarak cezalandırılamayan rehberlik çalışmaları öyle bir paradoksa yol açmaktadır ki, bazı öğretmenler elde edilmiş özgürlüğü kullanmak yerine geleneksel öğretme yöntemlerine dönüş yapmaktadır. Öğretmen eğitimi bu alanla ilgili araştırmalara öncelik verme gereği duymaktadır. Çünkü müfredat amaçlarının uygulamaya konulması çalışmaları ile öğretmenleri okul tabanlı müfredat çalışmalarına yönlendiren koşulların ne olduğunun derinlemesine anlaşılması gerekmektedir.

2.6.5. Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi

Fin öğretmen eğitiminin en son değerlendirilmesi 1992-1994 yılları arasında yapıldı. Dört aşamadan oluşan bu değerlendirme oldukça iddialıydı: öğretmen eğitimi bölümlerinin öz değerlendirmeleri, görevlendirilmiş değerlendirme takımları tarafından bölümlere yapılan saha ziyaretleri, uluslararası değerlendirmeler ile ulusal değerlendirme seminerleri. Sonuçlar iki rapor halinde yayımlandı. İlk rapor üniversite tabanlı öğretmen eğitimi üzerinde durmakta ve onu korumanın önemini vurgulamaktadır. Rapor müfredat geliştirme ihtiyacını vurgulamakta, öğretmen adayı temini için kriterler üzerinde durmakta ve dahası öğretmen eğitiminin değerlendirmesini geliştirmektedir. Uluslararası denetim takımı raporunda birçok soruna odaklanmakta: örneğin, öğretmen eğitiminin yapı ve içeriğini inşa eden farklı

etmenlerin entegrasyonunu geliştirme ihtiyacı, öğretmen adayları konusu için konu çalışmaları ile eğitim çalışmaları arasındaki ilişkiyi ilgilendiren farklı problemler ve öğretmen eğitimi programlarında psikoloji ve politik bilim gibi oransal olarak düşük paylı konulardan hangisinin dikkate alınacağı.

Fen ve beşeri bilimler disiplinlerinin değerlendirilmesinde öğretmen eğitimine de önem verilmektedir. Diğer sorunlar arasında, öğretimin bir bölümünün taşınması ve öğretmen eğitimi bölümlerinden farklı disiplinlerin işlendiği bölümlere aktarılması ile ilgili iddialar dile getirilmektedir. Sözü edilen diğer bir amaç ta kuramsal çalışmalarla öğretmen uygulamaları arasındaki daha esnek bir bağ oluşturma üzerinde durmak ve hizmet içi eğitimi geliştirmektir.

Ayrıca, Fin Parlamentosu içindeki Kültür Komitesi öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ihtiyacını ifade etmektedir. Örneğin Komite, aday öğretmenlerin sınıf içindeki diğer öğretmenlerle ve okul dışındaki ebeveyn, diğer aktörler ve aktör gruplarıyla işbirliği yapması için öğretmen hazır bulunuşluğunu geliştirmek amacıyla daha yansıtıcı ve eleştirel pratisyenler talep etmektedir.

Değerlendirme şu an Fin üniversitelerinde genel önemi olan bir konu olarak görülmektedir. Hükümet, kendi gelişim planında tüm üniversitelerin 1995-2000 yılları arasında değerlendirileceğini ifade etmektedir. 1998 yılında Fin yüksek öğretim değerlendirme kurulu 1998-99 eğitim-öğretim yılı boyunca Fin öğretmen eğitiminin yeniden bir değerlendirilmesini planlamak için bir komite belirledi. Amaç, önceki değerlendirmenin (1992-94) sonuçlarının öğretmen eğitiminin gelişimini nasıl etkilediğini saptamaktır. Değerlendirmede fen ve matematik dersleri de yer alacaktır. Tekrar değerlendirmenin odağı öğretme, öğrenme, çalışmalar, sınavlar, aday öğretmenlerin işe alınması, öğretmen eğiticilerinin niteliği ve eğitim yapıları gibi alanları içeren programlara konulacaktır. Değerlendirmenin genel amacı genellikle üniversite değerlendirmesinin gelişimine yöneltilmektedir. Üstelik bütün dikkat, üniversitenin sonuçlara göre bütçeleme yapısı içindeki öğretmen eğitiminin pozisyonuna ve üniversitenin bir parçası olarak öğretmen eğitiminin gelişimini etkileyen üniversitenin içyapılarına yönetilmektedir.

Değerlendirme bir yönlendirici grup tarafından yönetilecek ve aşağıdaki gibi dört farklı aşama içinde gerçekleştirilecektir:

1. Önceki değerlendirmelerdeki gibi belge analizi, öğretmen eğitimi hakkında araştırma, yönetmelik, öğretmen eğitimi programları v.b.
2. Bölümlerin iç analizleri
3. Saha ziyaretleri yoluyla gerçekleştirilen dış değerlendirmeler
4. Tüm çalışmaların rapor haline getirilmesi

Bu türden iddialı ve geniş ölçekli değerlendirme yaklaşımı için aşılması gereken sorun değerlendirmenin sadece bir yıl gibi kısa bir sürede nasıl yapılacağı sorusunda yatmaktadır. Diğer taraftan, bu türden bir değerlendirme yapma fikri makul bir zamanda sonuç verecektir. Diğer bir talep de işbirliği yapmak, uyum sağlamak ve farklı veri türlerini karşılaştırılabilir hale getirmek için bölümlerin nasıl cesaretlendirileceği sorununa yöneltilmektedir. Başa çıkılması gereken en önemli sorun sonuçların nasıl anlamalı hale getirileceği sorunudur. Değerlendirme, farklı kurumsal ortamlarda bulunan sorunların çözümüne katkıda bulunan sadece bir tanı değildir (Hansen, 1999, s. 106-107).

2.6.6. Finlandiya'da Öğretmen Eğitimi ve Araştırma

2.6.6.1. Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminin Yapısı

Çok amaçlı okul ve genel lise öğretmenleri için gereken her türlü eğitim fakülte ve öğretmen eğitimi birimlerinde alınabilmektedir. Fince yapılan öğretmen eğitimi yedi üniversite ve üç sanat akademisinde sağlanırken, İsveççede öğretmen eğitimi sadece bir üniversitede gerçekleştirilmektedir. Okul öğretmenleri için gereken temel nitelik yüksek lisans derecesine sahip olmalarıdır. Sınıf öğretmenleri çok amaçlı okulun ilk ve en düşük kademesindeki bütün dersleri öğretmekle sorumludur (1-6. sınıflar). Öte yandan, branş öğretmenleri çok amaçlı okulun üst kademesi (7-9. sınıflar) ve/veya lise müfredatlarında yer alan bir ya da birden fazla dersi öğretmekle mükelleftirler. Ayrıca bu branş öğretmenleri mesleki ve liberal (genel/serbest) yetişkin eğitimi kurumlarında da ders verebilmektedir. Bu öğretmenler adı geçen kurumlarda matematik, fizik, kimya, ana dil (native language), yabancı dil vb. branşlarda dersler öğretebilmektedir. Sınıf öğretmenliği alanında stajyerlik yapan öğretmenler ana dal olarak eğitim alanında yüksek lisans yapmak durumundadır. Bunun için yaklaşık 160 kredilik ders almak zorundadırlar. Branş öğretmenleri ise 160-180 kredi civarındaki yüksek lisanslarını öncelikli olarak ders vermeyi planladıkları alan ya da alanlarda yapmaktadır. Bu akademik çalışmaların ana yapı ve bileşenleri aşağıdaki tabloda şu şekilde özetlenebilmekte:

Tablo 16. Fin Öğretmen Eğitiminin Ana Bileşenleri

	Ana disiplin	Yardımcı disiplinler	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmenlik uygulamaları	Diğer çalışmalar
Sınıf öğretmenleri (160 kredi)	Eğitim fakültelerindeki eğitimsel çalışmalar (55 kredi)	Okulda verilen temel ders bilgilerinin bir bileşimi ve bir ya da iki konu alanında uzmanlaşma (35+35 kredi)	Eğitimde (20 kredi)	Eğitimsel çalışmaların bir parçası olarak (20 kredi)	Dil ve iletişim Seçmeli dersler (10-20 kredi)
Branş öğretmenleri (160 ya da 180 kredi)	Fakültelerdeki farklı okul dersleri (55 kredi)	Bir ya da diğer iki konu alanı ile eğitim fakültelerinde eğitim (35+35 kredi)	Ana ders alanında (20 kredi)	Eğitimsel çalışmaların bir parçası olarak (20 kredi)	Dil ve iletişim Seçmeli dersler (10-20 kredi)

(**Kaynak:** Mikkola, 2001, s. 101-102).

2.6.6.1.1. Yüksek Lisans Tez Çalışmaları Deneyimi

Öğretmen eğitimi değerlendirmeleri öğretmenlik mezunlarının kendi yüksek lisans tez çalışmalarının önemini nasıl algıladıklarını açıklamaktadır. Değerlendirmelerin çoğu olumludur. Öğretmenlik bölümü mezunları bilişsel süreç için yüksek lisansın önemini vurgulamaktadır. O bilişsel süreç ki öğrencilere bağımsız olarak bilgiye ulaşmak için araştırma yapmayı, düşünme ve eleştirel olmayı öğretmektedir. Pek çok öğrenci tez çalışmalarında konu seçiminin önemine vurgu yapmaktadır. Konu öğrencinin ilgisi ve okulla ne kadar ilgili olursa, süreç o oranda ödüllendirici olmaktadır. Uzun vadeli tez çalışmalarının kıymetli bir öğrenme deneyimi olduğu ve bir kişinin kendi öğrenme çalışmalarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine uygulanabileceği düşünülmektedir. Tez yazmak mezunlara, kendi alanlarıyla ilgili literatür ve araştırmaları okumalarını da sağlamaktadır. Muzunlar, tez sürecinin proje çalışmalarında öğrencilere danışmanlık yapmada yararlı olduğu kanısını taşımaktadır. Ayrıca, kişisel genel gelişim ve diğer ileri çalışmalar için yüksek lisans tezi özendiricidir. Ortaya bir problem koyan mezunların tez çalışmaları ya da bu çalışmaların öğretmenlerin işi için yararlı olmadığını düşünenler genellikle konu seçimi ya da tez danışmanlığını eleştirmektedir. Konunun, öğretme işi ya da okulun amacının çok uzağında olduğu düşünülüyorsa, tez çalışmaları değerli olarak görülmemektedir.

2.6.6.1.2. Doktora çalışmaları

Fin üniversiteleri öğretim ve araştırmayı bir arada götürmektedir. Mezuniyet sonrası bilimsel eğitim üniversite ve araştırma kurumlarında gerçekleştirilen araştırma çalışmalarıyla yakından bağlantılıdır. Öğrenciler yüksek lisans derecelerini alır almaz bir doktor olarak çalışmaya başlayabilirler. Lisans isteğe bağlı bir derece olup bütün çalışma alanlarında önerilmemektedir. Belli bazı vakalarda, lisans programları uzmanlık eğitimini de içerebilir. Sınıf öğretmenliği ya da branş öğretmenliği eğitimini tamamlamış olanlar bir yüksek lisans programını tamamlamış biri gibi lisans ve doktora öğrencisi olarak çalışabilmek için başvurabilirler (Mikkola, 2001, s. 101-102).

Finlandiya'da doktora yapanların sayısı 1990'lı yıllarda hızlı bir artış gösterdi ve 1999 yılında rekor sayıda doktora öğrencisi (1165) programlarını tamamladılar. Hemen hemen her disiplinde bu artış gözlendi. Fin üniversitelerinde öğretmen eğitimi alanında kazanılan doktoralara dair istatistikler derlendiği zaman bile, farklı rakamlar elde edilmemektedir. Öğretmen eğitiminde yapılan doktora tezlerinin büyük çoğunluğu pedagojide yapılsa da, çok az bir kısmı dil, matematik, doğal bilimler, tarih, din, sanat ve el sanatları alanlarında gerçekleştirilmektedir. 1999'da 67 yüksek lisans ve 54 doktora öğrencisi eğitimlerini "eğitim" alanında tamamladılar.

1995 yılında çeşitli üniversitelere ait yeni lisansüstü eğitim birimlerinin kurulmasıyla, tam zamanlı lisans sonrası eğitimi için büyük fırsatlar oluştu. Böylece doktora yapanların sayısında da büyük artış gerçekleşti. Bu dönem yüksek lisans yapanlara araştırma çalışmalarına katıldıklarından ödemeler yapılmaya başlandı. Bu öğrenciler üst düzeyde yoğunlaştırılmış dersler almakta ve ulusal ve uluslararası araştırma merkezleriyle iletişim kurarak Finlandiya'nın önde gelen takımlarında araştırma asistanlığı yapmaktadırlar. Lisansüstü eğitimi veren bu okullar bütün ana araştırma alanlarını kapsamaktadır. Bütün bu birimler birlikte tek fakülteli bölümlerden çok fakültesi bulunan bölümlere kadar bütün araştırma birimlerini kapsayacak şekilde ulusal bir ağ oluşturmuşlardır. Öğretmen eğitimini ilgilendiren en önemli lisansüstü birimlerin bazıları şunlardır: Lisansüstü Matematik Okulu, Fizik ve Kimya Eğitimi, Dil Öğretimi ve Öğretmenlik Programı, Eğitim için Doktora Programı, Bilgi ve Kültür, Eğitim için Fin Ulusal Lisansüstü Eğitim Okulu (KASVA), Öğrenme, Gelişme ve Eğitim için Doktora Programı (OPKEKA), ve Çokkültürlü Sanat Eğitimi için Lisansüstü Eğitim Okulu.

2.6.6.1.3. Araştırma İçeriğinin Önemi

Finlandiya'da öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmalar temel olarak pedagojik bilimler tarafından yönlendirilse de, sosyal bilimler, psikoloji ve hümanizm ile ilgili araştırmalar da öğretmen eğitimiyle ilgilidir. Pedagojik araştırmalar daha çok sekiz üniversitede ve onların eğitim fakülteleri ile öğretmen eğitimi bölümlerinde yoğunlaşmıştır. Üç sanat akademisi ise sanat eğitimi alanında yapılan araştırmaları yönetmektedir. Pedagojik bir araştırmanın gücü onun çok disiplinli (multi-disciplinary) ve metodolojik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu tür bir araştırma eğitimin anahtar alanları ile eğitim sistemini kapsamaktadır. Doğrudan alanın kendisine odaklanan bir araştırma disiplinin gelişimi için önem arz etmektedir. Aynı zamanda, çeşitlilik (ya da farklılık) ve uygulanabilirlik (ya da kullanışlılık) pedagojik bir araştırmanın zayıflığını gösterir. Çünkü onlar uyuşmazlıkla sonuçlanırlar. Pratik bir sonuç ortaya koyan gelişme ve araştırmalarda, bilimsel ve eleştirel yaklaşım yüzeysel kalabilir. Eğitim yönetimi, yerel otoriteler ve medya hep birlikte ortaya çıkabilen ciddi sorunlara çözüm olabilsin diye öğretmen eğitimi üzerine uzmanlaşmış araştırmacılardan ivedilikle yanıt beklerler. Pedagojik araştırmaların ürettiği güncel bilgiler toplumsal açıdan önemli olsa da, araştırmacıların uzun vadeli ihtiyaçlarını ille de toplum desteklemek durumunda değildir. Bir disiplin, geleceğe yönelik olarak ulusal ilgi uyandıran çalışmalarda hem bilimsel hem de uluslararası önemi olan sorunları keşfetmek durumundadır. Bu, güçlü bir disipliner kimliğinin gelişimini teşvik edecektir.

Geleneksel olarak, eğitim psikolojisi ve konu didaktiği (öğretim bilgisi) Fin pedagoji araştırmaları ve Fin öğretmen eğitiminin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. İçerik bakımından bu konular bütün üniversitelerin araştırma programlarında yer almaktadır. Öğretmen eğitiminin sosyal yanları için eğitim sosyolojisinin önemi hayati olsa da, bir konu olarak eğitim sosyolojisi öğretmen eğitimi sağlayan üniversitelerin araştırma etkinliklerinde pek fazla yer almamaktadır. Öğretmen eğitimi için araştırmalardaki eğitim felsefesine kuvvetli bir vurgunun yapılması önemli olarak düşünülmektedir. Yetişkin eğitim ve öğretiminin değerlendirilmesine yöneltilmiş araştırmaların boyutu oldukça artmıştır. Bunlar öğretmen eğitimine yeni boyutlar getirmektedir. Farklı öğrenme süreçleri, dışlanmanın önlenmesi ve çokkültürel ilgiler yeni ve ilginç araştırma nesneleri olarak ortaya çıkmaktadır. Pedagojik araştırmalar açıkça yeni öğrenme çevrelerinin geliştirilmesi ile enformasyon ve

iletişim teknolojilerinin pedagojik adaptasyonuna odaklanmaktadır (Mikkola, 2001, s. 103/104).

2.6.6.1.4. Araştırmanın Finansmanı

Üniversite finansmanının nerdeyse % 70'i Eğitim Bakanlığı kanalıyla devlet bütçesinden sağlanmaktadır. Devletten sağlanan finansmanın yanı sıra, üniversiteler giderek artan bir oranda dışsal finansman elde etmekte ve kendi ücretli hizmetlerini genişletmektedirler. Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönlendirme sadece Devlet bütçesinden sağlanan kaynaklarla finanse edilen etkinlikleri kapsasa da, Bakanlık ve üniversiteler dış finansmanın kendileri tarafından ortaya konulan hedefleri desteklemesi gerektiği konusunda hemfikirler. Bakanlık ve üniversiteler arasında yapılan son müzakerelerde üzerinde hemfikir olunan işletme harcamaları temel finansmanı, proje finansmanını ve performansla alakalı finansmanı kapsamaktadır. Temel finansman, ücretler, araştırma ve öğretim için gereken hizmet maliyeti gibi diğer harcamaları karşılamaktadır. Formül temelli model 1997'den beri aşamalı olarak uygulanmaya başlandı. Üniversitelerin kendi doktora ve yüksek lisans programlarının planladıkları alanların önem ve ağırlığına göre temel finansman üniversiteler arasında bölüştürülmektedir. Üniversite finansman modelinde kullanılan çarpanlar bireysel disiplinler için geçerli olduğundan beri, tek başına öğretmen eğitimi finansman amaçları için düşünülmemektedir. Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde öğretim ve araştırma, temel üniversite finansman modeli aracılığıyla finansman ihtiyacını gidermektedir. Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma finansmanı konusunda ayrıca bir istatistiksel veri toplanmaz. Çünkü araştırma finansmanı disiplinin kendisi tarafından takip edilmektedir. Pedagojik araştırma için sağlanan araştırma fonu çalışmanın temeli olarak kullanılırsa, eğitim yönetimiyle birlikte ana dış araştırma sponsoru Finlandiya Akademisi'dir. Örneğin Akademinin sağladığı finansman öğretmen eğitimi dâhil etki değerlendirmesi üzerine yapılan araştırmaya yönlendirilmektedir. Eğitim yönetiminin araştırma finansmanı genellikle güncel sorunlara yönelik yapılan araştırmalara tahsis edilmektedir.

2.6.6.1.5. Bir Araştırma Örneği

Kapsamlı öğretmen eğitimi araştırma projesine bir örnek olarak Finlandiya'da bir öğretmen eğitimi etki çalışması yapılmış ve sonuç raporu 2001'de yayımlanmıştır. Bu çalışma Finlandiya Akademisi tarafından finanse edilmiştir.

Öğretmen eğitiminin etkisi iç ve dış değerlendirmeler aracılığıyla çalışıldı. Eğitimin içsel etki değerlendirmesi eğitimde yer alan öğrenciler ile öğretmen eğitmenleri, sınıf ve branş öğretmenliği mezunları tarafından gerçekleştirildi. İç değerlendirme, eğitim birimleri tarafından yapılan öz değerlendirmeleri de kapsamaktaydı. Bu çalışmalar sonunda yöntemler geliştirildi.

Dışsal etki değerlendirmesi dış unsurlar tarafından yürütüldü. Bu dış değerlendiriciler okulları, öğrencilerin ebeveynlerini, iş ve endüstri çevrelerini, eğitim ve kültür temsilcilerini kapsamaktaydı. Dış değerlendirme mülakat, anket ve seminerler yapılarak gerçekleştirildi.

Proje, öğretmen eğitimi amaçlarının ne oranda başarıldığını ortaya koymayı ve etkinin özel alanlarını analiz etmeyi amaçladı. Bu proje aşağıdaki konular üzerine odaklanmıştı:

1. Üç üniversitedeki öğretmen eğitimi bölümlerinden gelen sınıf ve branş öğretmenleri tarafından kazanılan yeterliliklerin gözden geçirilmesi.
2. Konuya göre öğretmen eğitimi etkisinin bireysel çalışmaları. Bu çalışma konuları etkin öğrenme çevresi, enformasyon ve iletişim teknolojileri becerileri, medya eğitimi, çok kültürlülük ve eşitlik, etik sorunlarla yüzleşme, kendi işlerini geliştiriciler olarak öğretmenler, öğretmenlerin kişisel gelişimi ve eğitim camiasınca desteklenmesi ve son olarak öğretmen eğitimi, okul ve toplumla ilişkiler.

2.6.6.1.6. Öğrenme Kavramı Sorunsalı

Öğrenme kavramımız eğitim uygulamalarının tüm yönlerini etkilemektedir. Şöyle ki, araştırma yöntemleri, bizim öğrenmeyi içeren fırsatlarımız ve meydan okuma vizyonumuz, değerlendirme yöntemleri ve öğrenmeyi farklı çevrelerde nasıl desteklediğimiz eğitim uygulamalarını etkilemektedir. Bizim öğrenmeyi kavramlaştırma yöntemimizle kendi öğrenme çevrelerimizi nasıl dizayn ettiğimiz arasında açık bir bağ bulunmaktadır. Bütün bunlar, hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT/BİT) ve toplumun hızla artan ihtiyaçları bakımından özellikle önem arz etmektedir. Öğrenme kavramı hep bir akış ya da değişme halindedir. Onun hakkında ne kadar çok şey bilirsek, onun tanımları o oranda artmaktadır. Bu bağlamda, öğrenmenin bir bireysel biliş sürecinden daha kapsamlı bir şey olduğunu kabul etmek özellikle önemlidir. Bu kavram oldukça bağlam bağımlı ve toplumca

belirlenen bir etkinliktir. İçinde hayat bulduğu toplumsal değerler ve normlardan etkilendiği veya onları etkilediği varsayılan öğrenmenin farklı yönlerine özel dikkat gösterilmelidir (Mikkola, 2001, s. 105/106).

2.6.7.2. Öğretmen Profesyonelliğine Yeni Yaklaşımlar

Bir işin önce meslek (profession) olması için şu asgari koşulları yerine getirmesi gerekir: Söz konusu mesleğin o alana özgü bilgi taşıması gerekir. Bunun yanı sıra, yöntemli bir eğitim sonunda planlanan sürede söz konusu alan bilgisinin içselleştirilerek belli becerilere dönüştürülmesi gerekir. Ayrıca, bu bilgilerin bilimsel, tarihsel ve felsefi bir altyapısının olması ve belli bir organizasyon tarafından kullanılması gerekir. Son olarak, bu bilgilerin toplumun yararına yönelik kullanılması gerekmektedir. İşte böyle özellikler taşıyan bir mesleğin gereğini yerine getiren şahsın profesyonel kabul edilebilmesi için şu davranış standartlarını sağlaması gerekir: profesyonel bir eğitimci ilk olarak öğrencisine karşı sorumluluk duygusu taşımalı, ebeveyn ve topluma karşı sorumluluk hissetmeli ve kendi mesleğine karşı da sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır (BC College of Teachers, 2004).

2.6.7.2.1. Yeni Çağda Öğretmen Profesyonelliği

'Öğretmenlerin profesyonelliği' kavramı geçen zaman içinde değişmekte ve yeni tanımlar yapılmaktadır. İngiltere'de 1960'lı yıllardan başlayan ve günümüze kadar gelen eğitim reformlarında öğretmen profesyonelliği farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Whitty'ye göre, eğitimde işlerin yolunda gitmediği propagandasını daha çok hükümetler çıkarmaktadır. Çünkü hükümetler eğitimde yeni ve köklü değişiklikler yapmak istemektedir. Bir şeyi değiştirmeniz için onu kötü olduğuna hemen hemen herkesin inanması gerekmektedir. Örneğin Whitty'nin (2006) Yeni İşçi Partisi politikalarının mimarı olarak bilinen Michael Barber'dan aktardığına göre, eğitim alanında son zamanlarda yapılan yeni reformların ana nedeni öğretmenlerin başarısız olarak kabul edilmesidir. Barber, İngiltere'de 1960'lı yıllarda başlayan ve günümüzde bile devam eden eğitim reformlarını dört aşamada değerlendirmektedir (Whitty, 2006):

2.6.7.2.1.1. Bilgisiz profesyonellik dönemi

1980'lere kadar geçen süre öğretmenler açısından özerkliğin zirvede olduğu altın çağ olarak kabul edilmektedir. Fakat bu süre, öğretmenlerin modern toplum açısından bilgi, beceri ve tutum bakımından eksik oldukları anlaşılıncaya kadar sürdü.

2.6.7.2.1.2. Bilgisiz yönerge / reçete dönemi

Margaret Thatcher'ın Muhafazakâr hükümetinin başa geldiği yıl olan 1979'da eğitim açısından yeni bir döneme girildi. Muhafazakâr hükümetin 1988'de yürürlüğe koyduğu Ulusal Müfredat eğitimsel gerekçelerden çok politik nedenlere dayanmaktaydı.

2.6.7.2.1.3. Bilgili yönerge / reçete dönemi

Tony Blair'in yeni işçi Partisi'nin seçimi kazandığı yıl olan 1997'i takip eden dönemde 'okur-yazarlık,' 'hesap yapabilirlik' ve 'standart temelli öğretmen eğitimi' gibi kanıta dayalı politikalar uygulanmaya başlandı.

2.6.7.2.1.4. Bilgili profesyonellik dönemi

Bu yeni aşamada hükümet, uygun bilgi, beceri ve tutuma sahip olan öğretmenlere kendi işlerini özgürce yapabilmeleri için kapsamlı bir özerklik statüsü tanıdı (Whitty, 2006). Whitty'ye göre, bu dönemde yapılan reformlar İngiltere'yi belli bir "demokratik profesyonellik"e doğru götürmektedir. Bununla birlikte Whitty, modern bir öğretmenlik mesleğini icra eden bir öğretmenin hem kendisi hem de bütün öğrencileri için yüksek beklentileri olması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca, söz konusu öğretmenin kendi işi ile ilgili bütün sorumlulukları kabul etmesi, kendi beceri ve alan bilgisini arttırmak için tek başına ve kolektif sorumluluk alması, uluslararası ve ülkesinde işe yarayabilecek kanıtlara dayalı kararlar alması, çalıştığı okuldaki diğer çalışanlarla ortaklaşa iş yapması**,** değişimi tahmin edip yeniliği teşvik etmesi, nihayet aileler, iş dünyası ve diğer dış paydaşların okula yapacağı katkıyı önemsemesi gerekir (Whitty, 2005).

2.6.8. Değişim Aracı Olarak Öğretmenler

Öğretmek özü itibariyle ahlaki bir iştir. İyi bir öğretmeni eşelediğinizde ahlaki bir amaçla karşılaşırsınız. Bu yüzden pek çok öğretmene göre, öğretmenlik işi toplumsal olarak anlamlı ve bireysel olarak da kişiye büyük bir tatmin vermektedir. Öğretme mesleğinin ahlaki temelinin yeniden oluşturulması mümkün görünmektedir; ancak, öğretmenin sınıf ortamında

ve öğrenciyle bire bir ilişkiye dayalı adanma çabası öğretme mesleğinin bu ahlaki amacının da ötesine taşmaktadır. Öğretme işini etkili ve asil bir meslek haline getirmek için, öğretmenlerin ahlaki amaçla değişim ajanlığı becerilerini bir araya getirmesi gerekmektedir. Ahlaki amaç ile değişim ajanlığı ilk başlangıçta pek tuhaf bir eşleme olarak görülse de, aslında ikisi arasında doğal bir müttefiklik var. Çünkü bu iki kavram da gelişmeyle ilgilidir. Diğer bir deyişle bu iki kavramda birleştirici olan öğe değişimdir. Ahlaki amaç öğretmenlerin çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarından uzaklaşmasını önlerken; değişim ajanlığı öğretmenlerin ahlaki amaçlarını başarmaları için daha iyi stratejiler geliştirmesine yol açar. Öğretmenlerin daha büyük kapasiteler oluşturmak için öncelikli olarak dört temel kapasiteye gereksinimleri vardır: "bireysel vizyon inşası", "araştırma", "ustalık", ve "işbirliği" (Fullan, 1993). Bu kapasitelerin her birinin kendi kurumsal karşıt değeri vardır: paylaşılmış vizyon inşası, kurumsal yapılar, normlar, ve araştırma uygulamaları; kurumsal üyeler arasındaki know-how ve arttırılmış beceri repertuarlarının gelişimi; ve işbirliğine dayalı iş kültürü. Şimdi bu dört kapasiteyi sırayla inceleyelim:

2.6.8.1. Bireysel vizyon inşası

Belli bir vizyon oluşturma, bizi seçilmiş bir geleceği desteklemeye zorlar. Bu yüzden özellikle yeni başlayan öğretmenlerin işleyişte öne ve merkeze yerleştirilmeleri önem kazanmaktadır. Öte yandan zaten kişisel vizyon içten gelen bir şeydir; işe anlam verir; kişisel vizyon devreye girdiğinde kişisel olmaktan çıkıp kurumsal bir anlam kazanabilir. Özellikle "öğretme" gibi ahlakın hayati olduğu işlerde biri kişisel amacını ifade etmek için ne kadar çok risk alırsa, kendine yakın destekçileri bulma şansı o oranda artar. Mantığa aykırı da olsa bir gerçek ortada durmaktadır: kişisel amaç kurumsal değişim için bir yol vazifesi görmektedir.

2.6.8.2. Araştırma

Bu dört değişim kapasitesinin birbiriyle ilgili ve karşılıklı olarak birbirlerini zorladıkları görülmektedir. Bu çerçevede araştırma kapasitesi, kişisel amaçların oluşturulması ve kanunlaştırılması öyle durağan bir süreç olmayıp, uzun yıllar süren bir araştırmayı gerektirmektedir. Pascale (1990; akt. Fullan, 1993)'a göre, paradigmamızı sürekli geçerli kılmanın yolu onu sürekli sorgulamaktır. Araştırma, geçerlilik ve öz yenilemenin motorudur. Ayrıca, araştırma kişisel amaçların biçimlendirilmesi ve tekrar biçimlendirilmesi için gereklidir. Araştırma demek sürekli öğrenme adına norm, davranış ve tekniklerin özümsenmesi demektir. Yeni öğretmenler için öğrenme, onun biçimlendirici zamanlaması

bakımından kritiktir. Yaşam boyu öğrenme önemlidir. Çünkü karmaşık ve sürekli değişen toplumlardaki zihinsel haritalar toprak yapısına uymak için durmaktadır (Pascale, 1990; akt. Fullan, 1993). Değişim ajanları olarak öğretmenler uzun kariyerleri boyunca öğrenmek zorundadır. Bunu yapmaksızın, öğretmenlerin öğrencilerini sürekli öğrenenler olarak motive etmeleri olanaksız görünmektedir.

2.6.8.3. Ustalık/Uzmanlık

Ustalık listemizdeki üçüncü önemli değişim kapasitedir. İnsanlar yeni vizyon ve fikirleri sadece düşünmezler, o düşünceler doğrultusunda davranırlar da. Etkililik için ustalık kesinlikle gerekli olan bir niteliktir. Ama aynı zamanda ustalık anlama becerisini daha ileri götürmeyi de kapsamaktadır. Tersi kadar (acemi, amatör) ustalıktan da yeni fikirler doğmaktadır. Çoktandır bilindiği gibi, başarılı bir değişim için uzmanlık temel teşkil temektedir. Ustalık güçlü bir öğretmen eğitimi ile personelin uzun vadeli kariyer gelişimini kapsamaktadır. Sonuç olarak, değişimde etkili olmak için, ustalık hem özgül yeniliklerle hem de kişisel davranışlarla ilişkili olması bakımından önemlidir.

2.6.8.4. İşbirliği

Küçük ve büyük ölçekli işbirliği yapma yeteneği post-modern toplumun temel gereklerinden biri olmaya başlamıştır. Açık fikirli olduğu sürece bireysel güç etkili bir işbirliği ile birlikte gidebilir. Yani, bireysel güç olmaksızın, işbirliği bir içerikten daha fazla bir anlam ifade etmemektedir. Bireysel ve grup ustalığını öğrenen örgütler birbirlerini destekler. Özetle, öğretmenin ahlaki amacı değişim konusu olarak tekrar kavramsallaştırılmalı. Değişim ajanlığı olmaksızın ahlaki amaç kişisel/kurumsal fedadan başka bir şey demek değildir. Öte yandan ahlaki amaçtan yoksun bir değişim ajanlığı da değişim hatırına değişim yapmanın ötesine geçmemektedir (Fullan, 1993).

2.6.9. Öğretmen Yetiştirilmesi İçin Bazı Anahtar İmgeler

Fullan ve arkadaşları Toronto Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümü'nde bazı düzenlemeler yapmak için söz konusu üniversiteye çağrıldıklarında oraya gidip bir pilot proje hazırladılar. Bu pilot proje ile amaçlanan mevcut öğretmen hazırlama programını tümüyle değiştirmekti.

Bunun için bazı yol gösterici ilkeleri kabul ettiler. Yeniden Yapılanma Komitesi'nin önerdiği ilkeler kısaca şunları kapsamaktaydı:

1. Her öğretmen alanı hakkında bilgili, okula ve öğrencilerine kendisini adamış ve ilişkileri yürütme konusunda becerili olmalı;
2. Her öğretmen ırk, cinsiyet, etnisite ile ilgili çeşitliliğe ve her öğrencinin özel ihtiyaçlarına saygı duyarak tüm öğrencilerle dikkatli, etkili ve eşit bir biçimde çalışmalı;
3. Her öğretmen sürekli araştıran, değerlendiren, başvuran ve yansıtıcı bir uygulayıcı olarak kariyeri boyunca edindiği bilgi ve deneyimi karşılıklı etkileşimde kullanabilen aktif bir öğrenen olmalı;
4. Her öğretmen öğretimi, öğrenme ilkelerini, müfredat bilgisini uygulayan ve geliştiren; ayrıca, bütün öğrenenler için etkili programlar seçip, uygulayan ve değerlendirebilen biri olmalı;
5. Her öğretmen öğrenci, meslektaş, ebeveyn, toplum, hükümet, sosyal ve iş çevreleri gibi paydaşlarla ortaklık ve işbirliği uygulamaları başlatan, değerlendirebilen biri olmalı;
6. Her öğretmen, bir meslek olarak öğretme ediminin yasal sorumluluklarını, meslek etiği ve ilkeleri doğrultusunda üstlenmeli ve yerine getirmeli ve
7. Her öğretmen, toplumun haberdar olduğu ve topluma, kurumlara, toplumsal ve küresel eğitim bağlamına katkıda bulunabilecek kişisel bir öğretim felsefesi geliştirmelidir.

Daha iyi bir pedagojinin de ötesinde geleceğin öğretmeni kendisini, yakın çevresindeki öğrenme koşularını aktif bir biçimde geliştirmeye adamalıdır. Örneğin öğretmenler, sınıflarını kuşatan koşulları geliştiremedikleri sürece sınıftaki öğrenmeyi geliştiremezler. Öğretmenlerin bu yeni durumunu tanımlayacak kavramı Andy Hargeaves ve Micael G. Fullan "etkileşimli profesyonalizm" (interactive professionalism) olarak adlandırmaktadır. Onlar göre, etkileşimli profesyonelliğin içeriğini aşağıdaki nitelikler oluşturmaktadır:

İnteraktif profesyonel bir öğretmen okulda ve sınıfta şunlara dikkat etmeli:

1. Yeri siz belirleyin, dinleyin ve kendi iç sesinizi kullanın
2. Olmuş, olan ve olabilecek olan davranışla ilgili davranış refleksleri egzersizi yapın
3. Risk alan bir zihniyet geliştirin
4. İnsanlar kadar süreçlere de güvenin
5. Diğerleriyle işbirliğinde kişiyi bir bütün olarak değerlendirin

6. Meslektaşlarla birlikte çalışmaya çabalayın
7. Farklılığı arayın ama bölüp parçalamaktan kaçının
8. Rolünüzü yeniden tanımlayarak sınıfında ötesine taşıyın
9. İş ve yaşamı dengede tutun
10. Etkileşimli profesyonelliklerini geliştirebilsinler diye diğer idareci ve çalışanları da destekleyin ve dürtükleyin
11. Sürekli gelişme ve aralıksız öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyin
12. Sizin ve öğrencilerinizin gelişimleri arasındaki ilişkiyi güçlendirerek gözlemleyin

2.6.10. Yeni Profesyonellik

Öğretmen profesyonelliği kapımızdadır, içeri girdi girecek. Ahlaki amaç ve değişim ajanlığı, iyi öğretme ve etkili değişimin ne hakkında olduğu konusunda belirsizlikler içermektedir. Ahlaki amaç ve değişim ajanlığı radikal ve sürekli gelişme için toplum ve öğretme mesleğinin şu ana kadar yeterince kullanılmamış kaynaklarıdır. Bizim halka yeni bir gerekçeyle gidip, öğretme ve öğretmen gelişiminin toplumun geleceği için niçin temel unsur olduğunu anlatmamız gerekmektedir. Her şeyin ötesinde yapılması gereken ilk şey, ilk öğretmenlik hazırlama programıyla sonraki aşamalardaki sürekli öğretmen gelişimi programları arasında bağlantıları ahlaki amaç ve değişim ajanlığı temelinde kurmaktır. Sonra öğretmen yetiştiren üniversitelerin eğitim fakülteleri, bölümleri, okulları ve bunlar arasındaki ilişkileri yeniden yapılandırmak gerekmektedir. Özetle, öğretmen profesyonelliği için yeni paradigma, değişim ajanlığı ve ahlaki amacın güçlerini birleştirmeyi öngörmektedir (Fullan, 1993).

2.6.11. Aktivist Öğretme Mesleği Olarak Öğretmenlik

Judyth Sachs, "*Öğretmen Aktifliği: Mesleği Devingenleştirme*" adlı makalesinde aktivist öğretme mesleğiyle ilgili şu bilgileri vermektedir. Bir aktivist öğretme mesleğinin desteği ve gelişimi şu elementler üzerinde güçlü bir etki yaratmaktadır: sosyal kapital, bağlılık (taahhüt), kolektif eylem, dönüştürücü politika ve stratejik duruş. Şimdi bunların her birinin aktivist öğretme mesleğine olan katkısını burada kısaca verelim:

2.6.11.1. Sosyal kapital

Bir aktivist öğretme mesleğinin gelişmesi sosyal kapitalin restorasyonu ve güvenin iadesini gerektirmektedir. Sosyal kapitalin restorasyonu sosyal ilişkilerin değerini onayladığı için çok

önemlidir. Sosyal kapital birbiriyle ilintili dört kanal aracılığıyla işler: bilgi akışı, karşılıklılık normları, kolektif eylem ve daha geniş kimliklerin gelişimi.

2.6.11.2. Bağlılık

Wenger bu kavramı karşılıklı bağlılık olarak açıklamaktadır. Yani, bağlılık sadece bizim yeteneğimizi içermiyor, ötekilerinkini de kapsıyor. Bağlılık, ne yapmadığımız ve neyi bilmediğimizi kavramak kadar, ne yaptığımız ve neyi bildiğimizi de içermektedir. Özetle bağlılık, başkalarının katkı ve bilgisine de değer vermektedir.

2.6.11.3. Kolektif eylem

Toplu katılım, demokratik katılım sürecinde ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kavram grup ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşık bir koreografisi olup, kurumsal yapı, politika ve süreçlerin sabit olmayan belirsizliğini içermektedir. Kolektif eylem kavramı toplum, okul ve sınıflarda olabilecek olanla ilgili "stok yapma" stratejisi olarak işlev görmektedir.

2.6.11.4. Dönüştürücü politika

Aktivist öğretme profesyonelliği esas itibariyle bir politikanın dönüştürülmesiyle ilgilidir. Bu kavramın ilgi alanları öğretmenin önemi, öğretmenlerin yeri ve farklı eğitim kurumlarında çalışan başarılı ve yetenekli öğretmenlerin rolüne dair insanların değişen inançları, perspektifleri ve fikirleridir.

2.6.11.5. Stratejik duruş

Basitçe stratejik duruş fırsat ve sorunları önceden tanımlayabilme anlamına gelmektedir. Bu çerçevede fikir yaratıcıları ve paydaşlarla iletişim içinde bulunmak önem kazanmaktadır. Bu süreçte aktivist öğretme mesleği olarak öğretmenlik ortak faydaya büyük katkıda bulunabilecektir. (Sachs, 2003).

2.6.12. Öğretmenleri Dönüştürme: Yeni Profesyonel Öğrenme ve Dönüşümcü Öğretmen Profesyonelliği

Öğretmen profesyonelliği alanı özellikle işveren ve öğretmenler arasındaki endüstriyel görüşmeler bağlamı içinde bir hayli çekişmeli bir konumdadır. Görüldüğü kadarıyla öğretmen profesyonelliği üzerine yapılan mücadelenin içinde paydaşlar olarak sadece öğretmen ve

işverenler yer almamaktadır; hükümetler, öğretmen sendikaları, ebeveynler, sivil toplum örgütleri ve üniversiteler de bu tartışmalar içinde önemli roller üstlenmektedir.

Sachs (2003) dönüşümcü ve aktivist öğretmen profesyonelliğinin özelliklerini kısaca şu şekilde vermektedir: Dönüşümcü ve aktivist bir öğretmen işbirlikçi ve ortaktır, merak odaklıdır, politik olarak aktiftir, esnek ve ilericidir. Ayrıca, söz konusu öğretmen kendi kendine düzenleyen, bilgi inşa eden, değişime ayak uyduran ve toplumsal etik kodlara uygun davranabilen bir profesyoneldir (Sachs, 2003).

2.6.13. Öğretmenlerin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi

"Öğretmen Profesyonelliği ve Öğrencilerin Öğretimi Değerlendirmesi: Daha İyi Olan Öğretmenler Daha Yüksek Not Alacaklar mı ve Daha İyi Olan Öğrenciler Öğretmenlerine Daha Yüksek Not Verecekler mi?" adlı makalelerinde Pieter Spooren ve Dimitri Mortelmans kısaca şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Derslerine iyi ve profesyonelce hazırlık yapan öğretmenler öğrencilerin çoğundan yüksek puanlar almaktadır. Çünkü bu tür öğretmenler öğrencileri tarafından profesyonel olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir.
- Daha iyi öğrenciler belli derslerdeki öğretme etkililiğine yüksek notlar vermektedir.
- Derslerdeki nihai notlandırmalarda derse devam ve sınıf büyüklüklerinin de önemli bir etkisi vardır. Bu da şunu göstermektedir: Daha küçük sınıflarda derslere iyi davamı olan öğrenciler derslerinde daha iyi öğrenme sonuçları elde etmektedir (Spooren ve Mortelmans, 2006).

2.6.14. Öğretmen Profesyonelliği - Finlandiya Vakası Örneği

Kalburüstü öğretimi uluslararası bağlamda düşündüğümüzde, öğretmenlerin çekirdek etkinliğinin genel kabul görmüş hedefi gibi öğrenci öğrenmesinin uluslararası karşılaştırmalarına bakmamız gerekmektedir. Örneğin, uluslararası test programı PISA'ya olan katılım 2000'de 32 ülkeyle başlayıp 2006 yılında 57 ülkeye ulaşmıştı. Daha sonraki yıllarda bu artış devam etmiştir. Bu, uluslararası bir karşılaştırma yapmak için önemli bir veri sağlamaktadır. Bu sınavların tümünde de Fin eğitim sistemi yükselen bir grafik sergilemiştir. Sözgelimi, ülkelerin geçen üç sınavda "okuduğunu anlama becerisi", "fen bilgisi

okuryazarlığı" ile "matematik okuryazarlığı"nda gösterdiği performanslara baktığımızda Finlandiya'nın yeri aşağıdaki tabloya şu şekilde yansımaktadır:

Tablo 17. PISA 2000, 2003, 2006 ve 2009 Testlerinde Finlandiya'nın Genel Sıralama İçindeki Yeri

Yıl	Okuduğunu Anlama Becerisi -Derece	Fen Bilgisi Okuryazarlığı- Derece	Matematik Okuryazarlığı- Derece
2000 (32 ülke)	1	3	4
2003 (41 ülke)	1	1	2
2006 (57) ülke	2	1	2
2009 (67) ülke	2 (3)	1(2)	2(6)

(Kaynak: (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010))

Bu sonuçların Finli öğretmenlerin olağanüstü profesyonel çalışmalarına dayandığı ve bu yüzden onların profesyonelliğini araştırmanın önemli olduğu fikri pek çok kesim tarafından kabul görmektedir.

Okullarda böylesi yüksek bir performansı gerçekleştiren Finli öğretmen profesyonelliğinin gerçek doğasını anlamaya çalışmak gerekmektedir. Öğretmen eğitimi, uygulaması ve daha ileri eğitimlerdeki profesyonelliğin böylesi birinci sınıf bir eğitim için güçlü destekler sağladığı varsayılmaktadır. Ancak Finlilerin başarısını sadece profesyonelliğe bağlamak da doğru değildir. Öte yandan Fin Ulusal Eğitim Kurulu'nun danışmanlarından biri olan Jari Koivisto başarıda profesyonelliği en önemli hatta tek önemli faktör olarak görmektedir. Konuya ilişkin görüşlerini Koivisto şu şekilde dile getirmektedir:

> "Saygı duyulan ve güvenilen uzman öğretmenler talep ediyorsanız, sınıfa girmeden onları yüksek lisans yapmaya zorlamanız gerekmektedir... bütün öğretmenler yüksek lisans yaptıkları zaman, sistemdeki öğrenme/öğretme becerileri daha da gelişecektir. Açıktır ki, yüksek profesyonellik diğer pek çok nedenle bir arada düşünüldüğünde Finlandiya'daki mükemmel eğitim sonuçlarını anlamak kolaylaşmaktadır" (Tuovinen, 2008, s. 1).

Finlilerin öğretmen profesyonelliği algısı şu beş faktöre bağlı olarak oluşmaktadır. Söz konusu etmenler şunlardır:

2.6.14.1. Öğretmen ve eğitime saygı

Finlilerin toplumsal öğrenme bağlamı ve öğretmene olan saygısı başarıda çok önemli faktörler olarak görülmektedir. Finlandiya öğretme çok prestijli bir iş olduğundan en iyi öğrenciler bu mesleği yapmak istemektedir. Aslında öğretmenlik için başvuran adayların sadece % 10-15 kadarı üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programlarına kabul edilmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kusursuzdur. Sürekli bir öğretme pozisyonu kazanmak için, adaylardan araştırma tabanlı bir yüksek lisans derecesi almaları beklenmektedir. Öğretme mesleği sürekli profesyonel gelişme ilkesine dayalıdır. Öğretmenlerden mesleki gelişmelerini çalışma yaşamları boyunca sistematik bir davranış içinde sürdürmeleri beklenmektedir.

2.6.14.2. Geniş bir öğretmen özerkliği

Eğitim sistemi yüksek öğretmen profesyonelliğini hem cesaretlendirmekte hem de onun yerine getirilmesini ummaktadır. Ulusal müfredat kapsamlı bir genel taslak şeklinde tasarlanmıştır. Bu bakımdan, öğretmenler bu müfredatı uygularken yerel öğrenci, okul ve toplumsal gerçekliği göz önünde bulundurmak zorundadır. Ulusal eğitim otoriteleri öğretmenlerin öğrencilere en uygun eğitimi vereceklerine içtenlikle inanmaktadır. Okul müfredatına bu öğretmenler karar vermekte; okul bütçesine dair fikirleri onlar üretmekte ve üniversite sınavlarına kadar yüksek maliyetli dışsal testlerden muaf bir şekilde öğrencileri onlar değerlendirmektedir. Bu arada Fin eğitim sisteminde denetmenler bulunmamaktadır.

2.6.14.3. Öğretmenlerin geniş kapsamlı işlevleri

Fin öğretmen eğitiminde profesyonelliğin anahtar özelliği şudur: toplum, öğretmenlerden çok sayıda araştırmaya dayalı bilgiyi (research-drived knowledge) kullanmalarını beklenmektedir. Bu beklentiler, öğretmenlerin sınıf içi temel faaliyetlerinin ötesine geçmelerini gerektirmektedir. Şöyle ki, öğretmenlerden okul işlerinin yönetiminde yer almaları ve bölgesel bağlamda özellikle müfredat geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları beklenmektedir. Bu, 1990'larda başlayan ve karar verme sürecini merkezi olmaktan çıkarıp bütün ülkede yerelleştirmeye çalışan Finlandiya için çok önemlidir. Okulların işletilmesi ve beklenen öğretmen rolleri, okullardan sorumlu yerel halk, belediye otoriteleri, okul yönetimi ve öğretmelerin en iyi öğrenme programı ile öğrenciler için en uygun çevreyi tasarlama konusunda en uygun pozisyonda oldukları inancına dayanmaktadır. Öğretmen profesyonelliği işleminin bu seviyesi, Fin üniversitelerinde yer alan sekiz öğretmen eğitimi programında birleştirilmiş bir kuram-uygulama programı olarak geliştirilmektedir. Bunu garanti etmek için de öğretmen eğitimi programları donatılmaktadır.

2.6.14.4. Araştırma temelli öğretmen eğitimi ve etkinliği

Profesyonel bir öğretmenin gelişmesindeki anahtar faktör anlayışın gelişmesi, araştırma sürecinin kullanılması ve öğretmenlerin ilgi alanlarına dair en iyi araştırma literatürü ile ilgili bilginin artışında aranmalıdır. Uygulamada bu şu anlama gelmektedir: öğretmen eğitimi alan bütün öğrenciler araştırma yöntemlerini çalışmakta ve bir yüksek lisans tezi ile sona eren normal çalışmaları boyunca yapılan araştırma projelerini üstlenmektedirler. Bu projeler, genellikle öğrencilerin kendi öğretmenlik deneyimlerinden ortaya çıkan sorunlar üzerine odaklanmaktadır.

Araştırma odaklı öğretmen hazırlık programının temel amacı, kendi alanlarında özerk birer profesyonel olarak öğretmenlik eğitimi gören öğrencilerin kapasitelerini geliştirmektir. Bu özerk profesyoneller kuram ve araştırma temeline göre düşünebilmeli ve hareket edebilmeli, ayrıca resmi ve sistematik argümanları kullanarak eğitime dair kararları düzeltebilmeli.

Westbury ve arkadaşlarının 2005 yılında yaptıkları çalışmada Finlandiya'nın araştırma temelli öğretmen eğitimi perspektifi şu şekilde özetlenmektedir:

Özet olarak, yüksek lisans tezi ile somutlaşarak Fin öğretmen eğitiminin kalbi olan araştırma temelli öğretmen eğitimi hem eleştirel düşünme hem de özerk karar verme yeterliliği için hazırlanan öğrencilerde yönlendirme çalışmasına başlamaktadır. Böylece, bu çalışmalara kademeli olarak detaylı hazırlanmış gerçekçi bir kuram tarafından yön verilmektedir (Westbury ve diğerleri, 2005; aktaran Tuovinen, 2008, s. 3).

2.6.14.5. Öğrenme güçlüklerinin aşılmasında uzmanlığın rolü

Fin eğitim sistemi en zayıf öğrencilere gerçekçi bir ilgi göstermektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardım etmek için fazladan çaba sarf edilmektedir. Örneğin, öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilere resmi olarak yardım eden öğretmenlere fazladan ders ücreti ödenmektedir.

Öğrencilere uzmanlaşmış öğrenme yardımı sağlamak için yapılan hazırlıklarda, öğrenme zorluklarıyla baş edebilsinler diye hizmet öncesi çalışma aşamasında öğretmenlere çok özellikli bir eğitim verilmektedir. Temel öğretmen eğitimi programı, öğrenme zorluklarını

tanımlayıp üstesinden gelebilmek için öğretmenlere yardım eden tamamlayıcı bileşkelere sahiptir. Sözgelimi, sınıf öğretmeni olmak için yapılan hazırlık programında (okulun ilk altı yılı), öğrenme güçlükleriyle baş edebilmek için gereken önemli çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar, temel eğitimleri boyunca öğrencilerin % 15-20 arasında bir oranı gelişim açısından önemli öğrenme güçlükleri yaşayacağı önermesini temel almaktadır. Aslında 2003-2004 ulusal verilerine göre, Finlandiya'daki temel eğitim öğrencilerinin % 21'i özel eğitim hizmetlerine erişmiş; bu öğrencilerin % 6,7'si özel ihtiyaç eğitimi programlarına katılmıştır.

Farklı üniversiteler özel eğitimle ilgili sorunları değişik şekilde aşmaktadırlar. Hemen hemen her üniversitede öğretmenler için uygun bir özel eğitim hazırlığı mevcuttur. Örneğin, Turku Üniversitesi'nde sınıf öğretmeni olabilmek için 300 kredilik öğretmen eğitimi programını tamamlamak gerekmektedir. Bu 300 kredi dışında adaylar 60 kredilik bir yan dalda da eğitim yapmak zorundadır. Temel eğitimin ikinci kademesinde (7-9. sınıflar) ders veren öğretmenler için bu yan dal matematik, sanat, müzik ya da başka bir konu olabilmekte. Ya da öğretmen adayları bu 60 krediyi uzman özel eğitim öğretmeni olmak için alabilmektedir. Öğretmen eğitimi programında yer alan özel eğitimi bölümünün tasarlanmasındaki anahtar ilke öğrenme güçlüklerindeki çalışmaları temin etmekti. Bu çalışmalar mevcut sınıf öğretmeni çalışmalarıyla entegre edilmektedir. İlk baştaki tanıtıcı çalışmalarda, özel ihtiyaç eğitimi ile öğrenme yetersizliğinin bağlamını oluşturmak için anahtar kavramlar korunmaktadır. Eğitim psikolojisi dersi çocukların çevre, öğrenme ve öğretme ile olan etkileşimini anlamak için öğretmene gelişmiş bir temel sağlamaktadır. Bu dersin öğrenme zorluklarıyla ilgili olan tarafı, çevresel faktörlerle bağlantılı olan bilişsel ve sosyo-duygusal gelişmelere odaklanmasında görülebilmektedir.

Finlandiya'daki öğretmen hazırlığının normal ikinci basamağı olan yüksek lisans düzeyinde, öğrenme güçlükleriyle baş edebilmek için gereken öğretmen hazırlığı psikoloji çalışmaları, gerçek bir sınıfta yapılan alan alışmalarını ve rehberlik altında bir uygulama periyodunu içermektedir. Finlandiya'da öğretmenliğe hazırlığın anahtar bir parçası olan araştırma programı öğrenme güçlükleri ya da özel eğitime odaklı bir çalışma olabilmektedir. Böylece kısaca her sınıf öğretmeni, diğer kurs bileşenleri içinde öğretmenliğe hazırlık çalışmalarının özel eğitim ya da öğrenme zorluklarına dair yönlerine düzenli bir şekilde maruz kalabilecektir. Sözü edilen kurs bileşenleri gerçek öğrencilerle yapılan hazırlık programlarının farklı yönleri üzerine yapılacak çalışmalar ile özel eğitimdeki belirli çalışmaları üstlenmeyi içermektedir (Tuovinen, 2008, s. 4).

Özetle, Finli öğretmenlerin yüksek profesyonelliklerinin arkasında pek çok faktör bulunmakla birlikte, yukarda sözü edilenler en önde gelen etmenler olarak değerlendirilmektedir. Elbette ki her öğretmen basit bir sınıf öğretmenliği yapmaktan daha kapsamlı roller üstlenmek ister. Bunun içinde bir öğretmenin sınıf içinde farklı durumlarla baş edebilecek farklı yeteneklerle donanması gerekmektedir. İşte Finlandiya'daki öğretmen eğitimi hazırlık programı öğretmenlere bu farklı yeterlilikleri kazandırmayı hedeflemektedir. Öte yandan bu programdan geçmek tek başına yeterli olmamakta ve öğretmeler yaşam boyu eğitim ilkesine sıkı sıkıya bağlı olmak durumundadır…

2.7. FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETMENLER ÜZERİNE KAPSAMLI BİR DEĞERLENDİRME

2.7.1. Finlilerin PISA Başarısına Etki Eden Üç Nihai Faktör

Daha önce defalarca belirttiğim gibi Finlandiyalı ortaöğretim öğrencileri ilki 2000 yılında yapılan uluslararası bir sınav olan PISA'da büyük başarı elde ettiler. Bu başarılar sonraki sınavlarda da artarak devam edince nerdeyse bütün dünyanın ilgisi nüfus özellikleri bakımından küçük olan bu ülkeye yöneldi. Herkes Finli çocukları başarıya götüren unsurların tam olarak ne olduğunu merak ediyordu. Bu yüzden geçen yıllar içinde Finlandiya'yı onlarca ülkeden yüzlerce kişi ziyaret etti. Bu amaçla yapılan ziyaretler hala devam etmektedir. Geçen zaman içinde hem Finlandiyalı hem de yabancı yazarlar Finlandiyalı çocukların PISA başarısının ardında yatan faktörleri birbirinden bir miktar farklı bir çimde açıklamaktaydılar. Ortada Finli çocukları başarıya götüren onlarca neden sıralanmaktaydı. Bu durum sadece kafaların karışmasına yol açmamakta, aynı zamanda PISA başarısının ardında yatan gerçek faktörlerin Finlandiyalılar tarafından bile net olarak bilinmediği izlenimini konuyla ilgilenen insanlara vermekteydi. Sonuç olarak bu karışıklığı ortadan kaldırmak ve özelliklere yabancılara Finlandiya'nın PISA başarısının ardında yatan faktörlerin neler olduğunu net bir biçimde anlatmak için Helsinki Üniversitesinde bir kitap projesi gerçekleştirildi. Kitabın adı *Finlandiyalılar Matematik ve Fen Bilgisini Nasıl Öğrenmektedir*? Kitap, çok amaçlı eğitim düzeyinde Fin öğretmen eğitimi, okul sistemi ve Finli çocukların öğrenme çevrelerini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kitapla Finliler kendi çocuklarının PISA başarısına sağlam bir açıklamaya getirmek istediler. Kitap Finli öğretmen eğiticilerinin ortak bir girişimidir. Kitapta toplam 40 yazarın katkısı yer almaktadır. Finli çocukların PISA başarısında etkin olan

temel faktörler bütün bu yazarların uzlaşmasıyla ortaya çıkmakta ve netleşmektedir. Bu yazarlara göre Finlandiyalı çocukların PISA başarısının ardında yatan faktörler esas olarak üçe ayrılmaktadır: a) Öğretmen ve öğretmen eğitimi, b) okul ve müfredat ve c) diğer faktörler (ICT/BİT kullanımı ile LUMA gibi ulusal projelerin geliştirilmesi). Şimdi bu faktörleri sırayla ele alalım (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 36-38):

2.7.1.1. Öğretmen ve öğretmen eğitimi

Fin toplumu genel anlamda eğitim, okul ve öğretmenlere değer vermektedir. Onların eğitim politikalarına göre, hem ilk hem de ortaöğretim öğretmenleri üniversitelerde yüksek lisans yapmak durumundadır. Ortaokul öğretmenleri genellikle iki alanda uzmanlaşmaktadır. Fin öğretmen eğitiminin bir özelliği *araştırma temelli bir yaklaşım* modeline sahip olmasıdır. Bu model, okulda kendi öğretim modelini yansıtmak gibi öğretmenlerin pedagojik düşünmesini vurgulayan temel bir örgütleyici tema olarak öğretmen eğitiminde kullanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde araştırma yöntemini kullanmanın bir örneği de öğretmenlerin pedagojik konu bilgilerini geliştirmektir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim yoluyla yenilikçi bir şekilde nasıl öğretileceğiyle ilgili yeni fikirler elde edebilirler.

Bu yüksek düzeyli eğitim öğretmenlerin çok fazla *özgürlük ve sorumluluk* sahibi olmalarına izin verir. Özgürlük ve sorumluluk, öğretmenlerin kendi dersleri için müfredat geliştirmeleri, ulusal ilkleri temel alan öğretim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeleri ve öğrenme materyallerini seçmeleri anlamına gelmektedir. Ne müfettişler, ne öğrenme materyallerinin ulusal düzeyde değerlendirilmesi ne de ulusal bir değerlendirme söz konusu değildir. Başka bir deyişle, Finlandiyalı öğretmenler *özerk ve yansıtıcı uzman* olmak için eğitilmektedir. Bu bağlamda, Finlandiyalı öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini işlerine adamışlardır, denilebilir (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 39).

2.7.1.2. Okul ve müfredat

Katılımcı yazarlar Finli çocukların PISA başarısının ardında yatan faktörlerden ikicisini okul ve müfredat olarak açıklamaktadırlar. Bu yazarlara göre, Finlandiyalı çocukların elde ettiği iyi sonuçlar *Fin okullarının yüksek niteliğ*inin tanınması olarak ele alınmalı. İyi PISA sonuçlarının ardındaki faktörlerden biri gelecekteki matematik ve fen bilgisi eğitimi ve öğretimine dair senaryoları oluşturan *Finlandiyalı müfredat planlayıcıları* görülmektedir. Zira bu planlamacılar bu öngörülerini ta 1990'larda yapmışlardı. Bütün bu senaryolar PISA çatısıyla bağdaşık bir haldedir. Finlilerin yaptığı müfredatlar pek çok yeni bakış açısı

içermekteydi. PISA çalışmaları öğrencilerden farklı durumlarda bilgilerini kullanmalarını, tablo, grafik ve diğer bilimsel sunumları yorumlamalarını ve eşitlikler gibi sadece nicel bilgiler değil, bunların dışındaki bilgileri ifade eden bilimsel dilleri de kullanmalarını istemektedir. Bilgi ve sorun çözme becerilerinin tatbiki (uygulanması) çok amaçlı Fin okul eğitiminin en önemli parçasıdır. Finlandiya'da, 7. sınıftan itibaren ortak bir fen bilgisi dersi yerine dersler fizik, kimya ve biyoloji şeklinde verilmektedir.

Gündelik yaşamdan modeller, etkinlik ödevleri, matematiksel örnekleme, öğrenme oyunları, sorun çözme, soruşturmalar ve proje çalışması gibi alternatif öğretme yöntemleri öğrencilerin PISA sınavlarındakine benzer etkinlikleri çözebilmesini sağlamaktadır. Fen bilgisini öğretmede temel yaklaşım, hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde özne yönelimlidir. Bu yüzden, öğretmenler daha çok fen bilgisinin (bilimin) doğasını öğrencilere aktarmaya çalışabilirler. Ayrıca, bu derste uygulanan deneyler çok amaçlı Fin okul müfredatının en başta gelen özelliklerinden biridir. Örnekleme Finlandiya'daki fen bilgisi sınıflarında önemsenmekte ve takdir görmektedir. Örnekleme, bilimsel süreç ve bilginin doğasını anlamak için önemli bir adım olarak düşünülebilmektedir. Nitekim ulusal müfredatlar (öğretim programları) okullardaki öğretme yöntemlerini kuvvetli bir biçimde etkilemektedir.

2.7.1.3. Diğer faktörler (ICT/BİT ve LUMA)

Bu faktörlerden birisi tüm ülkenin gelişerek bir bilgi toplumuna dönüşmesidir. Şöyle ki, bir bilgi toplumu olarak Finlandiya, ayırt etmeksizin bütün yurttaşlarının bilgi ve iletişim teknolojilerini (ICT/BİT) etkin bir biçimde kullanabilme olasılığını geliştirmiş ve geliştirmeye devam etmektedir. Bu nedenle, okullarda BİT'in kullanılması öğrencilerin bilginin üstesinden gelebilecek bir genel yetenek geliştirmeleri için büyük önem arz etmektedir. Yaklaşık on yıl önce, Fin hükümeti matematik ve fen bilgisi öğretiminde ortak bir ulusal program başlattı. Kısaca LUMA olarak bilinen bu program fen bilgisi ve matematik eğitimi için besleyici ve canlandırıcı bir iklim yarattı (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 40).

2.7.2. Saygın Birer Uzman Olarak Öğretmenler

Yukarıda belirtilen başarı faktörleri elbette önemlidir, ancak hem Finli uzamalar hem de yabancı uzman ve gözlemcilere göre Finli çocukların PISA başarısında tartışmasız en önemli faktör Finlilerin sahip olduğu nitelikli öğretmenlerdir. Bütün nüfusu eğitmek, hatta

eğitimcileri de eğitmek fevkalade bir yatırım olarak kabul edilebilir. Ancak, Finlandiya'nın eğitimdeki başarısının muhtemelen ana nedeni öğretmenlerdir. Finlandiya'da öğretmenler diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça iyi eğitilmektedirler (Andersson, 2008, s. 68).

Tekrar tekrar söylendiği gibi heterojen bir grupta başarılı olmak için bir öğretmen çok iyi eğitilmek zorundadır. Bu şartlardaki bir öğretmen Finlandiya'daki gibi gerçek bir pedagojik uzman olmak durumundadır. Bütün öğretmenler ya eğitim bilimlerinde ya da belli bir konu alanında yüksek lisans yapmak zorunda. Diğer pek çok OECD ülkesiyle kıyaslandığında Finlandiya'da öğretmenlere nispeten iyi ücret ödenmektedir. Öğretmenlik mesleği, özellikle sınıf öğretmenliği mesleği Finlandiya'da bir hayli popüler ve itibarlıdır. Buna dair iyi bir örnek üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği programlarının popülerliğidir. Zira bu bölümlere başvuran adayların sadece % 10 kadarı kabul edilmektedir. Üstelik bu öğrenciler bir hayli motive ve çok farklı alanlarda yetenek sahibidir. Ayrıca, bu öğrenciler daha önceki eğitim hayatlarında parlak bir başarı göstermiştir.

Fin kültüründe, öğretmenlik mesleği toplumdaki en önemli mesleklerden bir olarak görülmekte ve bundan dolayı da epey bir kaynak öğretmen eğitimine ayrılmaktadır. Öğretmenlerin gerçek profesyoneller olarak yapabileceklerinin en iyisini yapacaklarına inanılır. Dolayısıyla, Finlandiyalı öğretmenlerin sınıflarında pedagojik bağımsızlığı söz konusudur ve onların yaptıklarına toplumca büyük güven duyulur. Aynı şekilde okulların da ulusal çekirdek müfredatın elverdiği esnek sınırlar içinde kendi müfredatlarını yapabilme özerklikleri mevcuttur.

Öğretmenler eğitim uzamanı olarak değerlendirilirken, konu öğrenci değerlendirilmesine gelince onlara bir hayli güvenilir. Sözü edilen bu değerlendirmeler genellikle öğrencinin sınıf içi çalışmasına, projelere, öğretmen yapımı sınavlara ve portfolyolara dayanılarak yapılır. Çok amaçlı okullardaki öğrenciler yıl içi veya sonunda herhangi bir ulusal test ya da sınav tarafından kontrol edilmemektedir. Öğrencileri derecelendirmek için ulusal standartlar olsa da, bu standartlar o kadar katı değil ve öğrencilerin çaba ve etkinlikleri her zaman dikkate alınmaktadır. Dokuz yıllık çok amaçlı eğitimin sonuçları matematik, fen bilgisi, ana dil ve yabancı dil gibi çekirdek konularda yapılan örnek tabanlı araştırmalarla ortaya konulur.

Finlandiyalı öğretmenlerin kendi öğrencilerinden özellikle okur-yazarlık becerileri bakımından yüksek beklentileri vardır. Kuzey Avrupa ülkelerini ilgilendiren 1993 yılında

yapılan bir araştırmaya göre, Finlandiyalı ve İsveçli öğretmenlerin kendi öğrencilerinden beklentileri diğerlerinkinden oldukça yüksektir ve yüksek beklentileri olan ülkeler de uluslararası testlerde en iyi performansı göstermiştir (Linnakyla ve diğerleri, 2003, s. 4-5).

Kreşlerde istihdam edilen öğretim ve rehberlik personeli büyük oranda anaokulu öğretmenleri ve sosyal eğitmenlerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, bakım ve eğitim ile ilgili işlerde kreş çalışanları (işçiler), pediyatrik hemşireler ve diğer çocuk profesyonelleri istihdam edilmektedir (Eurydice, 2000: 4-5). Okul öncesi öğretmenlerin eğitimde ya lisans diploması veya yüksek lisans diploması ya da sadece ilave pedagojik derslerle birlikte sosyal bilimlerde bir lisans diploması alması gerekmektedir (Ministry of Social Affairs and Health, 2004: 6).

Üç yıllık ortaokul ve peşi sıra üç yıllık lisede derslere branş öğretmenleri girerken, öğretmenler genellikle zorunlu eğitimin ilk altı yılında derslerin neredeyse tamamını vermekten sorumludur (generalist). Sınıf öğretmenleri eğitimde yüksek lisans yapmak zorundayken, branş öğretmenleri öğrettikleri konunun yanı sıra 35 kredilik pedagojik çalışmalardan oluşan bir yüksek lisans eğitimi almaktadır.

Sınıf öğretmenliği eğitimine başvuranlar üniversite giriş sınavını başarılı bir şekilde vermiş olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği eğitimi için gerçekleştirilen giriş sınavı bir yazılı sınav, bir yetenek testi ve bir görüşmeden oluşmaktadır. Ayrıca, bazı üniversiteler kendi giriş sınavlarında farklı bir uygulama yapabilmektedir.

Branş öğretmenliği adayları mevcut süreci takip ederek üniversitenin kendi konularından sorumlu bölümleri ile her fakültesine ayrı ayrı başvurmakta. Branş öğretmeni olmayı hedefleyenler branş öğretmenliği eğitimi için ayrıca başvurmaktadır (Eurydice, 2000, s. 4-5).

2.7.3. Öğretmenler ve Öğretme Kültürü

Fin toplumunda öğretmenlere hem toplumsal takdir hem de güven vardır. Öğretmenlik Finliler arasında (özellikle kadınlar arasında) hala en popüler kariyer seçeneklerinden biridir. Uluslararası bir karşılaştırmaya göre, Finlandiya'da öğretmenlere saygı oldukça yüksektir. Ancak, bugün öğretme etkinliğindeki temel zorluklar, hem öğretmenler hem de okullar tarafından daha fazla toplumsal bakışlı bir yaklaşımı (community-minded approach)

gerektirmektedir. Öğretmenlerin çoğu işlerine karşı göreceli olarak kendilerini tatmin ve adamış hissetmektedirler. Finlandiyalı öğretmenlerin çoğunluğu için, öğretme etkinliği bir misyondur ve bu misyonun içinde eski bir gelenek olarak öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesiyle ilgilenmesi bulunmaktadır. Bu ilgilenme iki şekilde görülebilir: ilki öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye olan ilgileridir ve diğeri matematik problemlerini çözmek gibi bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmektir. Finlandiyalı öğretmenler kendi kültürlerinden oldukça memnun ve tatmin olmuş görünmekte ve zaten öğretmenlerin arasında çok güçlü bir dayanışma bulunmaktadır.

Finlandiyalı öğretmenlerin çalışmaları ve elde edilen başarılı sonuçların denetim ve gözetimi nadiren uluslararası standartlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu, sadece parasal tasarruf sağlamamakta, ayrıca her öğretmenin kendisini daha özgür ve sorumlu hissetmesine yol açmaktadır. Her öğretmen, Ulusal Eğitim Kurulu (OPH) tarafından hazırlanan temel müfredatı baz alarak kendi müfredatını geliştirebilir; okullar tarafından yapılan daha ayrıntılı müfredata kendi kişisel katkısını yansıtabilir. Ayrıca öğretmenler ulusal çekirdek müfredatın oluşturulmasında katkı sunabilirler. Bunun yanı sıra, her öğretmen farklı yayın evlerinden temin edilen ders kitapları arasından kendine uygun olanları seçme özgürlüğüne sahiptir. Tüm bu özgürlükler, öğretmenlerin kendi işleriyle ilgilenmesini sağlayarak ve onlara kendilerini geliştirme şansı vererek onların kendi mesleklerinde birer etkin rol elde etmelerini sağlamaktadır.

Oysa Simola'ya göre (2005; akt. Talib & Hosoya, 2007, s. 34), Finli öğretmenler arasında politik ve pedagojik tutuculuğa bir eğilim gözlenmektedir. Finlandiya'nın PISA başarısını anlamak için, o şunu iddia eder: "Bu başarının bir kısmı Fin okullarında etkin olan otoriterlik ve kolektif kültüre bağlıdır". Fin çok amaçlı okul müfredatı reformunun Finlandiya'da nasıl uygulandığına dair İngilizlerin yaptığı 1996 tarihli bir çalışma var. Bu raporun sonuçları Finlandiyalılar açından oldukça şok edicidir. Pek çok araştırmacı Fin okul eğitim ve öğretiminin büyük oranda sınıftaki bütün öğrencilere yönelik olarak konuşma tarzı ders anlatımını içeren oldukça geleneksel özellikler taşıdığını düşünmektedir. Yine bu raporun sonuçlarına göre, bireyselleşmiş ve öğrenci merkezli öğretim biçimleri oldukça nadirdir. Vurgunun daha çok yüksek pedagojik disiplin ve düzende olduğu görünmektedir. Kuzey ülke öğretmenlerinin öğrenci ve aileleriyle olan ilişkilerinin araştırıldığı bir çalışmada Finli öğretmenlerin kuzeyli meslektaşlarından bir hayli farklılaştığı gözlenmiş. Kuzey ülke öğretmenleri hemen hemen oybirliğiyle öğrenci ve aileleriyle samimi, kişisel ve güvenilir

ilişki kurmayı vurgulamışken, Finlandiyalı öğretmenler öğrencileriyle yetişkin modeller, düzen bekçileri ve sınıfta güvenlik sağlayan kişiler olarak konuşmuşlar. Ayrıca Finlandiyalı öğretmenler kendi öğrenci ve ebeveynleri ile evdeki sorunlardan olabildiğince uzak kalabilmenin önemini vurgulamıştır. "Öğrenciler için bireysel bakım" kavramındaki gibi öğretmen idealleri, onların sınıfta mesafeli davranış tutumlarıyla da açık bir biçimde çelişmektedir (Talib & Hosoya, 2007, s. 33-35).

2.7.4. Finlandiya'da Okul ve Öğretmenler

Finlandiya'daki okullar kapsamlı bir özerkliğe sahiptir. Bu özerklik çerçevesinde, öğretmenler okulların başarılı olmasında ve işletilmesinde anahtar rolü üstlenmektedir. Fin eğitim sistemi üzerine yazılmış kapsamlı bir rapordan yapılan şu alıntı öğretmenlerin bu hayati rolünü gözler önüne sermektedir:

> "1990'ların başında, Finlandiya'da resmi olarak güvene dayalı bir kültür dönemi başladı. Güven kültürü temel olarak sistemin, yani Eğitim Bakanlığı ile Ulusal Eğitim Kurulu'nun (OPH), öğretmenlerin müdürler, ebeveynler ve onların içinde yaşadığı toplumlar ile birlikte çocukları ve gençleri için mümkün olabilecek en iyi eğitimin nasıl sağlanacağını bildiklerine inandıkları anlamına gelmektedir... Ulusal Eğitim Kurulu çerçeve ulusal müfredatı onaylamakta, ancak kendi okul müfredatlarını hazırlamaya zorlanan belediye ve okulların ders kitapları ile kendi eğitim yöntemlerini seçme hakları bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler kendi öğrencilerinin durumunu değerlendirmek için kendi ölçüm araç ve yöntemleri oluşturabilmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme gündelik okul yaşamının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Okul ve öğretmen özerklikleri genellikle okullar ve tüm eğitim sisteminin yüksek nitelikli performansını olumlu yönde etkileyen faktörler olarak görülmektedir... Finlandiya'da öğretme işi ya da mesleği her zaman halkın büyük saygı ve takdirini kazanmıştır. Ebeveynler, öğretmenlerin birer profesyonel olarak ne yaptıklarını bildiklerine ve kendi çocukları için de en iyisini seçip yapacaklarına içtenlikle inanmaktadır. Bu yüzden, öğretmenler uygun pedagojik yöntemler seçme bakımından sınıflarında hatırı sayılır bir bağımsızlık sahibidirler. Öğretmenlik işi pek çok lise mezununu kendine çeken yüksek statülü ve bağımsız bir meslek olarak düşünülmektedir. Aslında, yıllık 5000 başvurudan ancak % 10 kadarı Fin üniversitelerindeki eğitim fakültelerine kabul edilebilmektedir. Finlandiya'daki bütün öğretmenler sürekli öğretmenlik statüsü elde etmek için yüksek lisans yapma ihtiyacı duymaktadır" (Aho ve diğerleri, 2006; akt. Moore, 2008, s. 12).

Finlandiya'da öz değerlendirme ve eğitim üzerine güçlü bir vurgu söz konusudur. Eğitim sağlayıcılar kendi etkinliklerini değerlendirmek ve dışsal değerlendirmede yer almak için

kanuni yükümlülük taşımaktadır. Bu konuda, Eurydice aşağıdaki genel değerlendirmeyi yapmaktadır:

> "Ayrı bir okul teftiş heyeti yoktur ve devlet otoriteleri tarafından yönetilen okullara teftiş ziyaretleri terkedilmiştir. Eğitim sağlayıcıların etkinlikleri ulusal çekirdek müfredat ve mevzuatlarda açıklanan amaçlara göre belirlenmektedir. Sistem, müfredatta açıklanan amaçları karşılamada çaba gösteren öğretmenlerin yeterliliğine dayanmaktadır. Hem öz değerlendirme hem de dışsal değerlendirme üzerine güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Nisan 2003'ten beri ayrı bir Eğitim ve Öğretimi Değerlendirme Konseyi Eğitim Bakanlığı ile birlikte çalışmaktadır. Bu konsey, temel eğitim ile lise eğitim ve öğretimini planlama, eşgüdüm sağlama, yönetme ve geliştirmekten sorumludur. Teknik (yüksek) okullar ile üniversiteler kendi işlem ve çıktılarının değerlendirilmesinden sorumludur. Bu konuda, bu kurumlar Yüksek Öğretimi Değerlendirme Konseyi'nden yardım ve destek almaktadır" (Eurydice, 2007; akt. Moore, 2008, s. 12-13).

2.7.5. Okul ve Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BIT/ICT) Kullanmaları

Karşılaştırılmalı uluslararası standartlar göz önünde alındığında, dijital kaynakların öğretmenler tarafından mevcut uygulaması pek yaygın ya da sık sık ve her yerde rastlanan türden değildir. Uluslararası Eğitim Derneğinin (SITES) teknoloji ve pedagojiyi karşılaştırdığı 22 ülkeyi kapsayan bir çalışmada, okullarda kullanılan bilgisayarlar bakımından Finlandiya en iyi sekiz ülke arasında yer almaktadır. Ancak, Finlandiyalı matematik ve fen ilgisi öğretmenlerinin ifadelerine göre de bu derslerde kullanılan dijital kaynakların (ICT) oranı bu alanda önde gelen ülkeye göre epey geride görünmektedir.

Dijital kaynakların kullanımına dair geniş ölçekli gözlemsel veri oldukça azdır. En güçlü etki, müfredat materyallerinin erişilebilir bir arşivi olarak ağı kullanan öğretmenler üzerinde gerçekleşmektedir. Şöyle ki; öğretmenlerin % 90'ı çevrimiçi kaynaklı materyali kullandığını bildirmektedir. Oysa bu bize, sınıf pedagojisinde dijital teknolojinin kullanıldığına dair hiçbir kanıt vermemektedir.

8 yıllık öğretmenlerin temsili örnekleminde, öğretmenlerin % 30'undan daha azı sınıflarında dijital teknoloji sıklıkla kullandıklarını bildirmekte, bu oran fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinde daha aşağılara düşmektedir. Dahası, mevcut teknolojik araç kullanımları örneklendiğinde, kelime işlem, tablolaştırma programı ve e-posta kullanımı % 95'lik oranla en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Simülasyon (benzetim) ve oyunlar, etkileşimli beyaz

panolar ve mobil iletişim araçları en az kullanılan araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak, dijital kaynakların sınıflara olan fiili alımı 1990'lı yılların sonunda başlayarak yavaş yavaş azaldı ve nihayet durdu (OPH, 2008, s. 6).

Öte yandan Finlandiya Eğitim Bakanlığı okullarda iletişimsel çalışma yöntemleri ile iş birliğine dayalı öğrenmenin arttırılmasına yönelik de çalışmalar yürütmektedir. Buna göre, öğretmen eğitimi, okullarda öğretimi organize etme biçimlerini değiştirmede öğretmen ve okullara yardımcı olabilir. Öğretmen eğitimi programları sadece öğretim yöntemleri üzerinde değil, sosyal beceriler, tutumlar ve değerler üzerinde de güçlü bir vurgu sahibi olmalı. Bu sosyal beceri, tutum ve değerler öğretmen ve öğrenciler arasında sınıf içi iletişim ve etkileşimi gerçekleştirmede fevkalade önemlidir (Sahlberg, 2008, s. 16).

2.7.6. Eğitim ve Öğrenme Sonuçlarını Elde Etmede Gelecekte Karşılaşılabilecek Zorluklar

Genel bir ifade olarak durağan ufuklu toplumların yanı sıra devingen bir ufka sahip toplumlardan da söz etmek mümkün. "Devingen ufuk" terimi farklı ve ayrışık toplumlara gönderme yapmaktadır. Türdeş bir toplumda, durağan ya da sabit bir ufkun varlığı ortak bir anlayışa sahip olmak için orada yaşayan insanlara yardım eden birleştirici bir faktördür. Benzer ve tahmin edilebilir bir durumda, bağlam nasıl çalışılıp davranılması gerektiğine dair güvenilir bir yönerge/talimat oluşturur. Bu ufuk giderek değişmektedir. İşte bu gerçek Finlandiya'da halkının yaşamındaki gittikçe büyüyen karmaşıklığı göstermektedir. Sürekli değişen koşullar, ufkun o sorgulanmamış ve olağan doğasının büyük bir kısmını kaybedeceği anlamına gelmektedir. Ufukta meydana gelebilecek herhangi bir değişim ve yön değiştirmeye kaçınılmaz olarak gördüklerimizi nasıl yorumlayacağımıza dair fikirsel tartışmalar eşlik edecektir**.**

Geçmiş başarılarına bakmaksızın, geleceğin taleplerini karşılamak için, küçük bir ülke olarak Finlandiya ulusal ve küresel düzeylerde gerçekleşen ufuk değişimiyle yüzleşmek zorundadır. Toplumda yüksek nitelikli bilgi, yüksek yeterlilik düzeyine sahip öğretmen ve eğitmenler ile toplumsal uyum şimdi her zamankinden daha önemlidir (Niemi, 2005, s. 1). Fin toplumunda bu üç özellik yaşanmakla birlikte yüksek nitelikli öğretmen Fin toplumsal kalkınmasının

anahtar özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuya burada bir miktar değinmekte yarar görmekteyim.

2.7.7. Öğretmen Eğitimi ve Öğretme Mesleğindeki Mükemmelliğin Desteklenmesi

Finlandiya'da, ilk ve ortaöğretim okullarında ders verecek olan aday öğretmenlere eğitim sağlama sorumluluğu 1971'de üniversitelere devredildi. Ortaöğretim düzeyindeki branş öğretmeni eğitimi pedagojik çalışmaların kapsamı genişletilerek ıslah edildi. Bu değişikliğin amacı ilk ve ortaöğretim eğitiminin temel yönlerini birleştirmek ve aday öğretmenler için akademik olarak yüksek bir eğitim standardı geliştirmekti. 1970'li yılların sonunda, ilk ve ortaöğretim öğretmenleri için üniversite eğitimi tamamlanması 4-5 yılı gerektiren programlar şeklinde planlandı. İlk ve ortaöğretim öğretmenleri için temel nitelik yüksek lisans derecesi olarak tanımlandı. Yetişkin ve mesleki eğitimde genel dersleri öğreten öğretmenlerin yanı sıra, çok amaçlı okul öğretmenleri ve ortaöğretim öğretmenleri için öğretmen eğitimi ülkenin dört bir yanına dağılmış sekiz ayrı üniversitede verilmektedir.

Fin öğretmen eğitimi Avrupa yüksek öğretim derecelendirme modeli gereğince 1 Ağustos 2005 yılında iki aşamalı derecelendirme sistemine geçmiştir. Uygun bir konuda yapılan üç yıllık lisans eğitimiyle iki yıllık yüksek lisans eğitiminden oluşan birleşim öğretmenlerin ilk ve ortaöğretim okullarında ders verebilme yeterliliğini sağlayacaktır. Fin akademik öğretmen eğitiminin temeli 1970'li yılların sonunda atıldı. O zamandan beri, Finlandiya'daki öğretmen eğitiminin tipik özelliği araştırma temelli ve devamlı ulusal ve uluslar arası değerlendirmelere dayalı olmasıdır. Öğretmenlik mesleği ve eğitimi yetenekli öğrenciler için hep çekici olmuştur. Bolonya süreci temel yapısal bir değişiklikten çok ortak ulusal analizler ile öğretmen eğitimi müfredatının değerlendirilmesini kapsayan bir süreç olarak görülmektedir (Niemi, 2005, s. 2).

Öğretmen eğitimi Avrupa Yükseköğretim Alanı Bölgesi'nin bir parçası olarak kabul edilmek zorunda ve onun statüsü diğer yükseköğretim çalışmalarıyla eşdeğer olmak durumunda. Bu da, öğretme mesleğinde ihtiyaç duyulan hem ifade eden hem de usule ilişkin bilgiyi göz önünde bulunduran yüksek düzeyli akademik standartların karşılanmasını gerektirir. Gerekli ön koşul, öğretmen eğitiminin üç temel koşulu içeren araştırma temelli bir kuruma dayanması gerektiğidir. Bu koşullar şunlardır:

a. Öğretmenler, öğrettikleri konularla ilgili yapılan yakın zamanlı araştırmalardan elde edilen derin bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanı sıra, onlar bir şeyin nasıl öğretilebildiği ve öğrenilebildiği üzerine en yeni araştırmalara aşina olma ihtiyacını hissederler. Konu içerik bilgisi ile pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan disiplinlerarası araştırmalar farklı öğrenenlerin/öğrencilerin durumuna uydurulabilen öğretme yöntemleri için zemin oluşmasını sağlar.
b. Öğretmen eğitiminin kendisi de çalışma ve araştırmanın nesnesi olmak durumunda. Bu araştırma farklı araçlar tarafından ve farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin nitelik ve etkililiği hakkında bilgi üretmektedir.
c. Amaç, öğretmenlerin işlerine karşı araştırmaya dayalı bir tutumu içselleştirebilmelerini sağlamaktır. Bu, öğretmenlerin kendi işlerine karşı analitik ve açık fikirli bir yaklaşıma sahip olmaları, kendi deneyim ve gözlemlerine dayalı sonuçlara varmaları ve nihayet sistematik bir şekilde kendi öğretim ve öğrenme çevrelerini geliştirmeleri anlamına gelmektedir.

Öğretmen eğitimi, öğretmenleri bilgi toplumunun gelişen zorluklarına karşı durabilecek şekilde hazırlamalı, eğitmeli. Ayrıca bu eğitim, öğretmenlerin etkin bir biçimde bu mücadelenin içinde yer almasını sağlaması ve öğretmenlerin yaşam boyunca birer özerk öğrenen olarak kalmalarını temin etmesi gerekir. Bu yüzden, öğretmenler konu bilgisi, müfredat içeriği, pedagoji, yenilik, araştırma ve eğitimin sosyal ve kültürel boyutlarıyla devamlı bir bağlantı içinde öğrenme ve öğretme süreçlerini yansıtabilmelidir. Öğretmen eğitimi bir yüksek öğretim düzeyinde ya da onun eşdeğeri olmalı ve öğretmenlerin iş elde edebilecekleri yüksek öğretim ve kurumlar arasındaki güçlü bir ortaklık tarafından da desteklenmelidir.

Avrupa Komisyonu öğretmen yeterlilikleri ile nitelikleri için ortak Avrupa ilkelerini belirlemek amacıyla öğretmen eğitimi alanında küçük bir uzmanlar komitesi oluşturdu. Bu komite 2004 yılında önerilerini Komisyona sundu. Önerilerin ana temasını oluşturan aşağıdaki ilkelerin Fin öğretmen eğitimi tarafından teşvik edilmesi öngörülmektedir. Söz konusu temalar şunlardır:

2.7.7.1. Öğretmenler bilgi, teknoloji ve enformasyonu birlikte kullanabilmeli

Öğretmenler çok farklı bilgi türlerini kullanabilmeli. Öğretmenlerin eğitimi onların bilgiye erişebilmelerini, onu analiz edebilmelerini, o bilginin geçerliliğini denetleyebilip onu

iletebilmelerini sağlamaktadır. Onların pedagojik becerileri onların bir öğrenme çevresi inşa edip yönetmelerine izin vermekte ve eğitimin dağıtımı üzerindeki seçimleri yapmak için entelektüel özgürlüğü ellerinde bulundurmaktadır. Ayrıca bu, yenilik ve yaratıcılığa da olanak tanıyacaktır. Öğretmenlerin BIT'in (ICT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri) kullanımına olan güveni, onların BİT'i öğretme ve öğrenmeye etkin bir biçimde entegre etmelerini sağlamaktadır. Onlar, enformasyonun bulunup oluşturulabildiği ağlarda yer alan öğrenenleri destekleyip onlara rehberlik edebilir. Uygulamalı ve kuramsal beceriler öğretmenlere öğretme ve öğrenme stratejilerinden öğrenenlerin ihtiyacına uygun olanları seçmelerin sağlamaktadır.

2.7.7.2. Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yapmalı

Öğretmenler her öğrencinin potansiyelinin işlenmesi ile toplumun bir parçası olmasından kaynaklanan değerlere dayanan bir meslekte çalışmaktadır. Onlar, birer birey olarak öğrencilerle çalışabilmekte ve toplumun birer etkin ve katılımcı üyesi olabilsinler diye de öğrencilerini destekleyebilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kolektif zekâsı artsın diye işbirliğine dayanan iş tarzlarını geliştirmek durumundadır. Öğretmenler, insan büyümesi ve gelişmesiyle ilgili bilgiye sahiptir. Bu bakımdan, onlar, başkalarıyla işbirliği yaparken kendilerine güvenmek zorundadır. Ayrıca, öğretmenler öğrenme ve öğretme işini geliştirmek için meslektaşla işbirliğini arttırmak zorundadır.

2.7.7.3. Öğretmenler toplumla ve toplum içinde çalışmalı

Öğretmenler öğrencilerin AB (EU) yurttaşı olarak hazırlanmalarına katkıda bulunmalı ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin önemini kavradıklarından emin olmalıdır. Onlar Avrupa'da işbirliği ve hareketliliği teşvik edebilmeli. Onlar, eğitim ve öğretimin kaynaşmış toplumların oluşmasına katkıda bulunduğunun farkındadır. Öğretmenler, öğrencilerin kültürel çeşitliliğine saygı duyma, onların farkında olma ve ortak değerleri tanımlama arasındaki dengeye anlayışla yaklaşmaktadır. Onlar toplumsal kaynaşma ve dışlamayı yaratan faktörlerin de farkındadır. Yine, öğretmenler bilgi toplumunun etik boyutlarının ayırdına varmıştır. Onlar ebeveynler, öğretmen eğitim enstitüleri ve temsilci gruplar gibi eğitimin içinde yer alan ortak ve paydaşlarla etkin bir çalışma yapabilirler. Onlar, iyi bir eğitim ve öğretimin öğrencilere daha çok ve farklı iş olanakları sunacağının da farkındadırlar. Onların deneyim ve uzmanlıkları, onların kalite güvence sistemlerine katkıda bulunmasını sağlayacaktır (Niemi, 2005, s. 3-4).

2.8. FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE STATÜSÜ

Mevcut yüksek eğitim istatistiklerinden dolayı Finlandiyalılar dünyada en eğitimli toplumlardan biri olarak kabul edilmektedir. Zira Finli çocukların % 98'i okul öncesine giderken, % 99'u zorunlu eğitimi bitirme başarısı göstermektedir. Yine Finli çocukların % 94'ü girme başarısı gösterdikleri liseden mezun olmakta ve meslek liselerinden mezun olma oranı % 90'a yaklaşmaktadır (Statistics Finland, 2010). Finli çocukların bu başarısı son yıllarda OECD tarafından periyodik olarak düzenlenen PISA sınav sonuçlarıyla da pek çok ülkeden eğitimci ve araştırmacının dikkatini çekmiş ve Finlandiya'nın bu başarısının ardında yatan faktör ya da faktörleri öğrenmek için çok sayıda araştırmacı ve eğitimci bu ülkeyi ziyaret etme gereği duymuş ya da duymaya devam etmektedir. Herkes, 1980'lerde vasat bir eğitim sistemi olan bir ülke nasıl oluyor da sadece birkaç on yılda dünyanın en iyi eğitim sistemi olan ülkelerinden bir haline gelebildiğini merak etmektedir. Finlilerin bu soruya ise yanıtı oldukça kısadır: mükemmel öğretmenler.

2.8.1. Fin Toplumunda Öğretmenler Neyi Temsil Etmektedir?

Eğitim, Fin toplumu ve kültürün her zaman tamamlayıcı bir parçası olmuştur ve nedenle bu toplumda öğretmenlere çok büyük bir saygı ve güven beslenmektedir. Finliler tıp, hukuk ve ekonomi gibi bu mesleği de asil ve saygın olarak görmekte ve değerlendirmektedir. Zira Finlileri bu mesleğe yönlendiren unsur maddi olmaktan çok ahlakidir.

Bugün Finlilerin uluslararası ölçekte matematik, fen ve okumada gösterdikleri başarıda öğretmenlerin rolü tartışılmamaktadır. Hâlbuki 1960'lara kadar Finlandiya'da eğitime erişim oldukça düşük seviyedeydi. On Finli yetişkinden sadece biri (1/10) dokuz yılı aşkın temel eğitimi tamamlayıp üniversiteye girmeye hak kazanıyordu (Sahlberg, 2007, s. 156-7). O zamanlar Finlilerin eğitim seviyesi Malezya ve Peru gibi az gelişmiş ülkelerle karşılaştırılıyordu ve Finliler komşuları olan diğer İskandinavya ülkelerinden de oldukça geride kalmışlardı. Ancak bugün toplum olarak Finliler öğretmenlerine değer vermekte ve onların okullarda verdikleri kararlara da güvenmektedir. Mükemmel öğretmenleri olmadan Finlandiyalıların mevcut uluslararası başarıları kesinlikle mümkün olamayacaktı.

Bilindiği gibi, Finlandiya'da çocuklar yedi yaşında ilkokula başlamaktadır. Bu yaştan önce ilkokula başlamak kanunen mümkün değildir. Finlandiya eğitim sisteminin ilk basamağı altı

yaşında başlanılan ve zorunlu olmayan okul öncesi eğitimdir. Daha sonra dokuz yıllık temel eğitim gelmektedir. Her Fin yurttaşı için zorunlu olan bu eğitim süreci altı yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokuldan oluşmaktadır. Dokuz yıllık temel ya da çok amaçlı eğitimden sonra tümüyle gönüllülük esasına dayalı üç yıllık lise eğitimi gelmektedir. Lise eğitimi genel ya da meslek liselerinde gerçekleştirilmektedir. Ortaokul ve lisede dersler konunun uzmanları ile branş öğretmenleri tarafından gerçekleştirilirken, ilk okulda derslerin çok büyük bir bölümü sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Fin eğitim sisteminde öğrencilerin performansını ölçmek için onlara dışarıdan her hangi bir standart test uygulanmamaktadır. Bunun yanı sıra, Fin eğitim sisteminde öğretmenlere güven beslendiğinden, genel bir teftiş sistemine ihtiyaç duyulmamaktadır. Teftiş ve test odaklı bir hesap verebilirlik yerine, Fin eğitim sistemi kendilerini öğrencilerine adamış bilgili öğretmenlerin sorumluluğuna güvenmektedir (Sahlberg, 2010, s. 1-2).

2.8.2. Finlandiya'da Nasıl Öğretmen Olunur?

Öğretmenlik, liseliler arasında yapılan kamuoyu yoklamalarına göre, hala en çok istenen ve tercih edilen meslek olarak bilinmektedir. Hâlbuki Finlandiya'da öğretmen olmak oldukça rekabetçi koşullara sahip olayı gerektirmektedir. Zira bu mesleğe genellikle Finlandiya'nın en parlak ve iyi öğrencileri girebilmektedir. Her bahar, binlerce lise mezunu başvurularını Finlandiya'nın farklı yerlerinde bulunan sekiz ayrı öğretmen eğitimi bölümüne yapmaktadır. Aslında, öğretmenlik bölümlerine kabul edilmek için liseyi bitirmiş olmak ve çok zor olan olgunluk sınavını vermiş olmak yetmemekte, başarılı adaylardan yüksek skorun yanı sıra çevreleriyle uyum becerisi gösterme konusunda da çok iyi olmaları beklenmektedir. Yılda ortalama öğretmen olmak için başvuran her on adaydan sadece biri (1/10) Fin okullarında öğretmenlik yapmak üzere eğitim fakültelerinde eğitim görmeye çağrılmaktadır. Örneğin, öğretmen eğitiminin tüm kategorileri dâhil 20 bin başvurudan yaklaşık 5 bin kadarı eğitim fakültelerine kabul edilmektedir.

Sınıf öğretmenliği eğitimi bölümü için adaylar iki aşamada değerlendirilir. İlk aşamada olgunluk sınav sonuçları ile lise diploma notları en iyi olan bir grup aday belirlenir. Bunların yanı sıra adayın okul dışı başarılarını gösteren kayıtlar da bu aşamada dikkate alınmaktadır. Adaylar ilkine göre daha karmaşık olan ikinci aşamada ise aşağıdaki süreçlerden geçerler:

1. Adaylar önceden belirlenmiş olan pedagoji ile ilgili kitaplardan sınava tabi tutulurlar.

2. Adaylar, toplumsal etkileşim ve iletişim becerilerinin meydana çıkacağı gerçek okul deneyimlerine benzeyen kurmaca klinik etkinliklerde gözlemlenir.
3. En iyi adaylarla görüşmeler yapılır ve onlara niçin öğretmen olmak istekleri sorulur. Bu oldukça yetenekli adaylar, tüm finansmanı hükümetçe karşılanan çok sıkı bir öğretmenlik eğitimi programını tamamladıktan sonra öğretmen olurlar.

(Sahlberg, 2007; akt. Bakioğlu ve Elverici, 2013, s. 113-114).

1970'lerin ortasına kadar sınıf öğretmenleri öğretmen okullarında eğitim görürdü. Orta ve lise öğretmenleri (branş öğretmenleri) ise branşları ile ilgili bölümde okumaktaydı. 1970'lerin sonuna gelindiğinde, bütün öğretmen eğitimi programları üniversitelere bağlandı. Aynı zamanda, bilimsel içerik ve eğitim araştırmaları yöntemleri öğretmen eğitimi müfredatlarını zenginleştirmek için kullanılmaya başlandı. Şimdilerde araştırma temelli olan öğretmen eğitimi, bilimsel bilgi tarafından desteklenmekte ve araştırmaların yürütülmesinde kullanılan düşünme süreçleri ile bilişsel becerilere odaklanmaktadır. Bugün Finlandiya'daki bütün temel eğitim ve liselerde öğretmenlerin daimi bir kadro sahibi olabilmesi için mutlaka yüksek lisans diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Sadece okul öncesi ve kreş öğretmenlerinin böyle bir zorunluluğu yoktur. Ancak onlarında en az bir lisans eğitimi almış olmaları gerekmektedir.

Öte yandan genç insanların öğretmen olmayı tercih etmelerinde ana neden olarak ücret görünmemektedir. Finlandiya'da öğretmenler ulusal ortalama maaş seviyesine yakın bir ücret almaktadır. Bu da OECD ülkelerinde kariyerinin ortasında olan bir ortaokul öğretmeninin yıllık maaşı olan 38.500 Amerikan Dolarına denk gelmektedir. (OECD, 2008, akt. Sahlberg, 2010, s. 2). Bu mesleği tercih edenler bakımından ücretten daha önde gelen faktörler ise yüksek toplumsal prestij, mesleki özerklik, kamu yararı ve topluma hizmet etmektir. Böylece, genç Finlandiyalılar bir kariyer olarak öğretme ve öğretmenlik mesleğini, üniversitelerde kazandıkları bilimsel bilgi ve becerilere güvenen ve bağımsız bir şekilde çalışan diğer insanların meslekleriyle eşdeğer görmektedir. Saygın bir iş olarak öğretmenlik mesleğine yönelik Finli gençlerin ilgisini şu tablo çok net göstermektedir:

Tablo 18. Finlandiya'da Mesleklerin Popülerlik Düzeyi

Meslek	Popülerlik (%)
Öğretmen	26
Psikolog	18
Sanatçı	18
Mimar	15
Tıp Doktoru	10
Hemşire	9
Rahip /Din Adamı	2

(**Kaynak:** Lahde: Suomen Gallup/Helsingin Sanomat, 2004; akt. Bakioğlu ve Elverici, 2013, s. 113).

2.8.3. Bilgi Toplumu Okulları İçin Öğretmenlerin Eğitimi

Son uluslararası endekslere göre Finlandiya dünyadaki en gelişmiş bilgi toplumlarından biridir (Sahlberg, 2007). Okullar, Finlandiya'nın geleneksel bir endüstriyel tarım toplumundan modern bir yenilik temelli bilgi ekonomisine dönüşmesinde önemli bir role sahiptir. Finlandiyalı öğretmenlerin eğitimlerinde önemli ilerlemeler sağlanmadan ülkedeki bu gelişmelerin gerçekleşmesi de mümkün olamayacaktı.

2.8.3.1. Evrensel düzeyde yüksek standartlar

Nerdeyse bütün öğretmenler yüksek lisans sahibi olmak zorunda. Örneğin sınıf öğretmenleri yüksek lisanslarını ana dal olarak eğitimde yaparken, ortaokul ve lise öğretmenleri (branş) matematik, fen v.b. alanlardan birinin yanı sıra pedagojide gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra, Finlandiya'da öğretmenlik diplomasını üniversiteler dışında veren başka bir kuruluş bulunmamaktadır. Öğretmen eğitimi öğretmenlerin kişisel ve profesyonel yetkinliklerinin dengeli gelişimini amaçlamaktadır. Pedagojik düşünme becerilerinin inşa edilmesine özel bir dikkat verilmektedir. Bu beceriler, öğretmenlerin çağdaş eğitimsel bilgi ve uygulamaya göre öğretim süreçlerini yönetebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümünde bulunan adaylar üç ana alanda eğitim görmektedir: (1) eğitim kuramı, (2) pedagojik içerik bilgisi ve (3) ders didaktiği ve uygulama. Ayrıca, her öğrenci yüksek lisans tezini de tamamlamak zorundadır. Normal olarak sınıf öğretmen adayları

tezlerini eğitim üzerine yapmak durumundadır. Ortaokul ve lise öğretmenleri ise tez konularını kendi branşlarıyla ilgili seçmek zorundadır. Öğretmen eğitimi için akademik beklentilerin düzeyi her seviye için aynıdır, yani yüksek beklentiler mevcuttur.

Fin öğretmen eğitimi, hâlihazırda devam eden Bologna Süreci çerçevesinde geliştirilmekte olan Avrupa Yüksek Öğretim Alanı (2009) taslağına eklemlenmiştir. Fin üniversiteleri öğrencilerine halen iki kademeli lisans programı sağlamaktadır. Üç yıllık zorunlu lisans eğitiminden sonra iki yıllık yüksek lisans eğitimi alınmaktadır. Bu iki derece (diploma), en az iki farklı branşta (ders) yapılan çalışmaları kapsayan çok disiplinli bir programda elde edilmek zorunda. Çalışmalar, 46 Avrupa ülkesi tarafından kullanılan Avrupa Kredi Transferi ve Birikimi Sistemi (ECTS) içerisinde kredi birimleri şeklinde sayısallaştırılmaktadır. ECTS, 60 kredinin, tam zamanlı bir öğrencinin bir akademik yıl boyunca üstlendiği iş yüküne denk geldiği varsayımına dayanmaktadır. Her ECTS yaklaşık 25 ile 30 çalışma saatine karşılık gelmektedir. Öğretmen eğitimi için 180 ECTS kredi lisans ve 120 ECTS kredi de yüksek lisans için gerekmektedir. Başarılı öğrenciler bu iki süreci de yaklaşık 5 ile 7,5 yılda tamamlamaktadır (Sahlberg, 2010, s. 3).

2.8.3.2. Pedagoji ve içeriğe yönelik yoğun hazırlık

Geniş tabanlı bir eğitim programı, mesleğe yeni başlayacak olan öğretmenlerin hem kuram hem de uygulamada dengeli bir bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalarını sağlar. Ayrıca, söz konusu öğretmenler işlerinin özelliği gereği eğitime farklı perspektiften bakabilme iç görüsüne sahip olmak zorundalar. Göreve yeni başlayan her öğretmen bu geniş tabanlı programa dayalı olarak eğitim psikolojisi, sosyoloji, müfredat kuramları, değerlendirme, özel ihtiyaç eğitimi ve pedagojik içerik bilgisi gibi seçilmiş konu (ders) alanlarıyla ilgili bilgi sahibi olmak durumundalar. Bünyesinde eğitim fakültesi bulunan sekiz üniversite de kendi öğretmen eğitimi stratejisi ve programlarına sahiptir. Bu strateji ve eğitim programları kendi aralarında uyumu garanti etmek için ulusal düzeyde koordine edilmiş, ancak üniversiteler kendilerine ait kaynaklarla diğer kaynakları daha etkin bir şekilde kullanabilsinler diye yerel düzeyde farklılaşmıştır.

Genel bir kural olarak, sınıf öğretmeni eğitimi pedagojik çalışmalar için 60 ECTS kredisi, eğitim bilimlerinden seçilen diğer dersler için de en az 60 ve daha fazla ECTS kredisi gerektirmektedir. Yüksek lisans tezi ise bağımsız bir araştırma, araştırma seminerlerine katılım ve son bir eğitim çalışmasının sunumunu zorunlu koşmaktadır. Bütün üniversitelerdeki bu araştırma çalışmasıyla ilgili ağırlıklı ortak kredi notu 40 ECTS'dir. Finlandiya'da yenilenen öğretmen eğitimi müfredatı sınıf öğretmeni adaylarından, ana dalı eğitim bilimlerinde ve temel okullar için hazırlanmış olan ulusal çerçeve müfredatta yer alan konulardan da toplam 60 ECTS kredilik bir yan dal çalışması yapmalarını beklemektedir.

Branş öğretmeni eğitimi de ilköğretim okulları öğretmen eğitimi gibi aynı ilkeleri benimsemektedir, ancak sınıf öğretmeni eğitiminden farklı planlanmıştır. Olası bir branş öğretmeni adayı ana dalı gelecekte öğreteceği konuda yapmak zorunda. Bu konuda ileri çalışmalar için söz konusu adayın 90 ECTS krediye gereksinimi vardır. Bunun yanı sıra, 60 ECTS kredi de ikinci okul konusu (yan dal) için gerekmektedir. Genellikle öğretmen eğitimi bölümü bazı fakülteler tarafından önerilen konu programları (branş) ile birlikte pedagojik çalışmalar derslerini organize etmektedir. Bu bölüm aynı zamanda kendi öğrencilerinin öğretmen eğitimi programından da sorumludur. Finlandiya'da öğretmen eğitiminde önemli bir rol üstlenen akademik konu fakülteleri (fen ve edebiyat fakülteleri) aynı zamanda branş öğretmenlerine de yüksek lisans yapma olanağı tanımaktadır.

Branş öğretmeni olmak için iki ana yol bulunmaktadır. Çoğu öğrenci ilk olarak yüksek lisansını bir ana dal ve bir ya da iki yan dal üzerine yapmaktadır. Sonra öğrenciler hedefledikleri alanda eğitim görmek için öğretmen eğitimi fakültesine başvurmaktadır. Öğrenciler konu odaklı öğretim stratejilerine odaklanarak 60 ECTS kredilik bir akademik yılı pedagojik çalışmalar yaparak geçirirler. Branş öğretmeni olmak için takip edilecek diğer yol ise başvuruyu doğrudan öğretmen eğitimi programına yapmaktır. Konu çalışmalarıyla geçen iki yıldan sonra, normal olarak öğrenciler eğitim bölümündeki pedagojik çalışmalara başlarlar. Bu ikinci yolun eğitim programı ilkiyle benzerdir. Ancak, eğitim programı özellikle lisans ve yüksek lisans düzeyinde farklı dizayn edilmiştir. Örneğin Helsinki Üniversitesi'ndeki söz konusu durum aşağıdaki tabloda şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 19. Helsinki Üniversitesi'nin Branş Öğretmeni Eğitimi Programının Yapısı

Lisans seviyesi (25 ECTS kredi)	**Yüksek lisans seviyesi (35 ECTS kredi)**
İlk Dönem (18 kredi) • Gelişim psikolojisi ve öğrenme (4) • Özel eğitim (4) • Alan pedagojisine giriş (10) **İkinci Dönem (7 kredi)** • Öğretmen okulunda temel öğretim/eğitim uygulamaları (7) Yüksek lisans programının bir parçası olarak: • Araştırma Yöntemleri (6)	**Üçüncü Dönem (17 kredi)** • Eğitimin sosyal, tarihsel ve felsefi temelleri (5) • Değerlendirme ve öğretimin/eğitimin geliştirilmesi (7) • Öğretmen okulu ya da branş eğitimi verilen okullarda ileri öğretim/eğitim uygulamaları (5) **Dördüncü Dönem (12 kredi)** • Araştırma semineri (4) • Öğretmen okulu ya da branş eğitimi verilen okullarda son öğretim/eğitim uygulamaları (8)

(Kaynak: Sahlberg, P.(2010). The Secret to Finland's Success - Educating Teachers, SCOPE- Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief, Stanford University School of Education, Stanford, CA, USA.)

Fin öğretmen eğitimi bölümlerindeki öğretim, pedagojik ilkeleri yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece, okullarda çalışmaya yeni başlayacak olan öğretmenlerden bu ilkeleri kendi sınıflarında uygulayacağı beklenmektedir. Finlandiya'da her üniversite öğretmeni tam bir pedagojik özerkliğe sahip olsa da, her öğretmen eğitimi bölümü kendi öğretmen eğitimi programlarının kalitesini geliştirmek için etkili ve ayrıntılı bir stratejiye sahiptir. Örneğin konu odaklı pedagoji ve onun fen eğitimindeki araştırması Finlandiya üniversitelerinde çok gelişmiş bir düzeydedir. Yansıtıcı uygulama, bilgisayar destekli eğitim, sorun tabanlı öğrenme ile iş birliğine dayalı öğrenme (kubaşık) stratejileri bütün Finlandiya üniversitelerinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yansıtıcı ve yenilikçi üniversite eğitim ve öğretim uygulamalarını ödüllendiren bir Finlandiya yüksek eğitim değerlendirme sistemi bu tür olumlu gelişmelerin önemli bir teşvikçisi olarak hizmet etmektedir.

2.8.3.3. Kuram, araştırma ve uygulamanın entegrasyonu

Finlandiya'nın araştırma odaklı öğretmen eğitimine olan bağlılığı, eğitim kuramları, araştırma yöntemleri ve uygulamalarının tümünün eğitim programlarının hazırlanmasında önemli bir rol üstlendiği anlamına gelmektedir. Öğretmen eğitimi programları eğitimsel düşünmenin temellerinden eğitim araştırmaları yöntemlerine sistematik bir yol yaratmak için dizayn edilmektedir. Dolayısıyla her öğrenci eğitim uygulamalarının sistemli ve disiplinler arası olan

doğasını anlamak zorundadır. Ayrıca her Finli öğrenci eğitimin kuramsal veya uygulama yönüyle ilgili orijinal araştırmaların nasıl tasarlanacağını, yürütüleceğini ve sunulacağına dair becerileri edinmek zorundadır. Finlilerin araştırma odaklı eğitiminin diğer önemli bir unsuru da okullardaki uygulamalı eğitimdir. Aynı zamanda bu eğitim, kuram ve araştırma ile entegre edilmiş müfredatın anahtar parçasıdır (Sahlberg, 2010, s. 4).

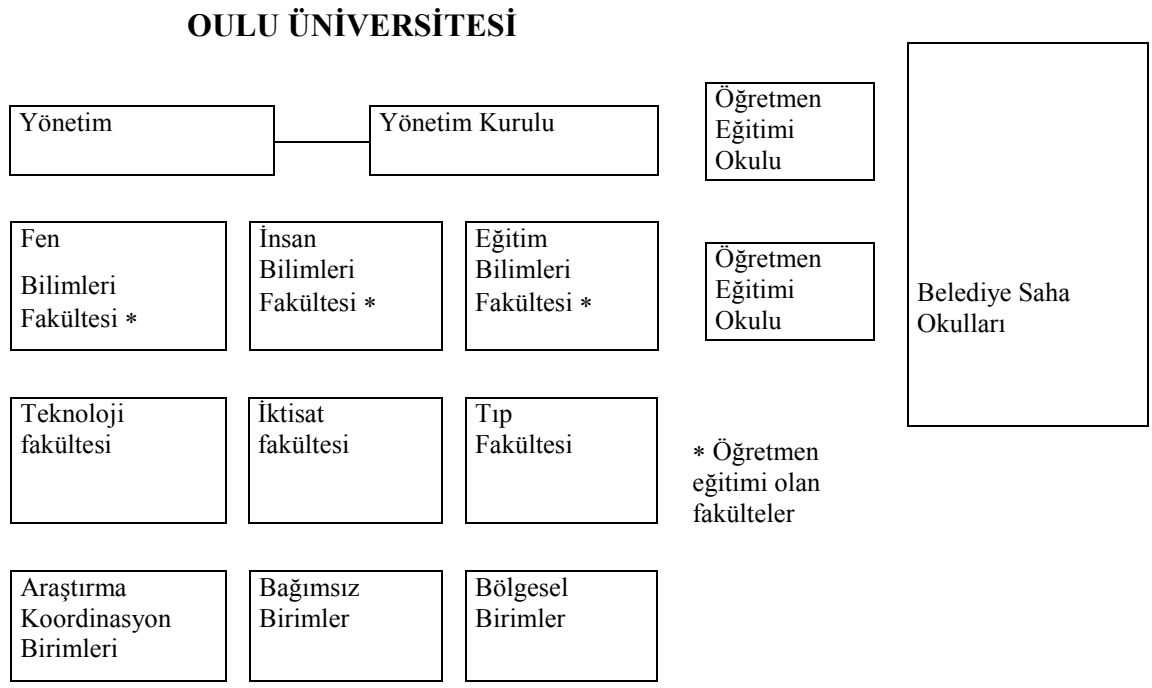
Eğitim ve öğretim uygulamaları hem kuramsal hem de yöntemsel çalışmalara entegre edilmektedir. Beş yılı aşkın bir programda adaylar temel uygulamalardan ileri uygulamalara ve oradan da final uygulamalarına ilerlemektedir. Bu aşamaların her biri devam ederken, ilk olarak öğrenciler, deneyimli öğretmenler tarafından verilen dersleri gözlemlerler, daha sonra bu öğrenciler danışman öğretmenlerin gözetiminde ders verirler ve nihayet öğrenciler, öğretmen eğitimi bölümlerinin profesör ve okutmanları ile danışman öğretmenler tarafından değerlendiriliyorken, farklı öğrenci gruplarına bağımsız olarak, kendi başlarına ders verirler.

Finlandiya'daki öğretmen eğitimi programlarında iki tür eğitim uygulamaları deneyimi söz konusudur. İlki, klinik eğitimin küçük bir parçası olarak eğitim fakültesindeki seminerlerde ve küçük gruplardan oluşan sınıflarda gerçekleşmektedir. Öte yandan, öğrenciler bu uygulamaları kendi arkadaşlarının önünde gerçekleştirmektedir. Büyük öğretim uygulaması olarak ikinci uygulama çeşidi ise çoğunlukla üniversiteler tarafından idare edilen özel (special) öğretmen eğitimi okullarında yaşanmaktadır. Uygulanmanın yaşandığı bu okular da tıpkı diğer kamu okulları gibi benzer müfredat ve uygulamalara sahiptir. Ayrıca bazı öğretmen adayları da seçmeli alan okullarından birinde uygulama yapmaktadır. Sınıf öğretmenliği eğitimi öğrencileri planlı çalışma zamanlarının yaklaşık % 15'ini (yaklaşık 40 ECTS kredi) okullardaki bu uygulamalara ayırmaktadır. Branş öğretmeni eğitiminde öğretim uygulamaları eğitim programının aşağı yukarı 1/3'ü kadardır.

Her ne kadar öğretmen eğitimi okulları (uygulama okulları), Finli öğrencilerin kendi uygulama eğitimlerini tamamlayacağı bir şebekenin ana bölümünü oluştursa da, belediye saha okulları olarak bilinen bazı normal kamu okulları da aynı amaca hizmet etmektedir. Eğitim uygulaması yapan okullar daha yüksek profesyonel kadro gereksinimlerine ihtiyaç duymaktadır. Denetleyici öğretmenler öğretmen adayı öğrencilerle çalışabilecek yeterlilikleri olduğunu kanıtlamak zorundadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi okullarından, öğretmen eğitim

bölümleri ve bazen de öğretmen eğitimi işlevleri olan akademik fakültelerle işbirliği yaparak araştırma ve geliştirme rollerini sürdürebilmeleri beklenmektedir. Böylece, bu okullar öğretmen adayı öğrencilere alternatif müfredat tasarımları ve örnek dersler sunabilmektedir. Zaten bu okullar öğretmenlerin profesyonel gelişimi, değerlendirme stratejileri ve denetim konularında kendilerini oldukça iyi geliştirmişlerdir.

Şekil 2. Oulu Üniversitesi'nin Yapısı ve Öğretmen Eğitimi Organizasyonu



(Kaynak: Sahlberg, (2010). The Secret to Finland's Success - Educating Teachers, SCOPE- Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief, Stanford University School of Education, Stanford, CA, USA.)

Profesyonel Öğrenme ve Gelişim

Yüksek lisans derecesine sahip olan Finlandiyalı öğretmenler kendi profesyonel gelişimlerini tamamlayabilmek için lisansüstü çalışmalara katılma hakkına sahiptir. Pek çok öğretmen bu avantajı kullanmakta ve okullarında ders veriyorken aynı zamanda doktora çalışmalarını sürdürebilmektedir. Eğitimde doktora çalışması yapabilmek için, öğrenciler önce eğitim bilimlerindeki ileri çalışmaları tamamlamak zorundadır. Bu, branş öğretmenlerinin dikkatlerini kendi branşlarından büyük oranda eğitime yöneltmek zorunda kalacakları anlamına gelmektedir. Böylece, bu öğretmenler sadece alanlarındaki uzmanlıklarını

pekiştirmeyecek, aynı zamanda içeriğin daha nasıl iyi öğretilebileceği konusunda da bilgi sahibi olacaktır.

Fin öğretmen eğitimi sistematik akademik yapısı ve yüksek kalitesi dolayısıyla pek çok övülüyorken, öğretmenlere sağlanan profesyonel gelişim ve hizmet içi eğitim programları birbirlerinden oldukça değişkenlik arz etmektedir. Finlandiya'da yeni öğretmenlerin işe başlaması eğitim fakültesine girişte yaşananlar dikkate alındığında daha tekdüze ve yalındır. Bu biraz da her okul ve belediyenin yeni öğretmenlerin işe iyi bir başlangıç yapması için ne kadar özen gösterdiğine bağlıdır. Misyonlarının bir parçası olarak bazı okullar yeni personeli için bir takım ileri prosedürler ve destek sistemleri benimsemiştir. Hâlbuki diğer pek çok okul ise gayet basit bir şekilde yeni personeli bir '*hoş geldin*'le karşılamakta ve onlara sınıflarını göstermektedir. Bazı okullarda işe başlatma işi müdür ya da müdür yardımcısının özel sorumluluğunda iken, başka bazı okullardan bu sorumluluk okulun deneyimli öğretmenlerine tahsis edilebilmektedir. Finlandiya'da yeni öğretmenlerin işe başlangıç yapması konusu araştırmacılar için oldukça verimli bir çalışma alanıdır (Sahlberg, 2009: 24-25; Sahlberg, 2010, s. 4-5).

Hizmet içi eğitimin (HİE) çeşitliliği konusuna son zamanlarda oldukça ilgi artmıştır. İlk, orta ve lise düzeyinde okulların denetçisi olarak belediyeler, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda onlara öğrenme imkânları sağlamakla sorumludur. Hâlbuki bazı belediyeler bütün öğretmenler için eşit oranda hizmet içi eğitim tanzim etmektedir. Diğer bazı belediyeler de ise öğretmen ve okulların ne miktarda ve ne tür profesyonel gelişmeye ihtiyaç duyduğunu ve bu tür müdahalelerin finanse edilip edilemeyeceğine bireysel olarak öğretmenler ya da okul müdürleri karar vermektedir. Okullar her ne kadar eşit bir biçimde finanse edilse de, merkezi hükümetler belediyeler ya da okullar tarafından yerel düzeyde alınan bütçe karalarıyla ilgili sınırlı bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, bazı okullar profesyonel gelişim ve okulda gerçekleşen ilerlemeler için diğerlerine göre belediyelerden daha çok ödenek almaktadır. Bu durum özellikle ekonomik darboğazın yaşandığı dönemlerde okullar için önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin yıllık görevleri içinde üç gün planlama ve profesyonel gelişmeye ayrılmaktadır. Finlandiya'da yapılan ulusal bir araştırmaya göre, 2007 yılında öğretmenler yıllık ortalama yedi iş günü profesyonel gelişmeye ayırmışlar ve bu sürenin yaklaşık yarısı

öğretmenlerin kişisel zamanlarından alınmış. Söz konusu yıl, ilk ve ortaokul öğretmenlerin yaklaşık 2/3'ü profesyonel gelişmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalara katılmıştır. Profesyonel gelişime yönelik etkinliklere katılımım azalma ihtimaline karşılık olarak, hükümet profesyonel gelişim bütçelerini önemli oranda arttırmayı planlamaktadır. Bununla birlikte, hükümet bütün öğretmenlerin kendilerine uygun profesyonel gelişim eğitimini alabileceği ve finansmanı da belediyelerce karşılanacak olan bir takım yeni düzenlemeler üzerinde çalışmaktadır. Devlet bütçesinden öğretmenler ve okul müdürlerinin profesyonel gelişimi için yıllık yaklaşık 30 milyon dolar ayrılmaktadır. Hükümet, mevcut ulusal eğitimdeki gelişme ihtiyacına bağlı olarak eğitimin odağını kendisi belirlemektedir ve eğitim rekabetçi bir ortamda ve dışarıdan hizmet satın alma şeklinde gerçekleşmektedir. Finlandiya Eğitim Bakanlığı, en geç 2016 yılına kadar belediyelerle işbirliği yaparak öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kamu fonlarını iki katına çıkarmayı planlamaktadır (Irmeli ve diğerleri, 2007, s. 8-11; Sahlberg, 2010, s. 6).

2.8.5. Öğretmenin Sahip Olduğu Araçlar: Müfredat ve Değerlendirme

Öğretmen eğitimi 1970'lerde akademik üniversite eğitiminin bir parçası olduğundan beri Finlandiyalı öğretmenlerin profesyonel kimlikleri ile statüleri peyderpey yükselmeye başlamıştır. Finlandiya'da eğitim reformları ilk oluşturulmaya başladığından beri Finli öğretmenler müfredat ve öğrenci değerlendirilmesi ile ilgili her zaman daha fazla özerklik ve sorumluluk talep etmiştir. Finlandiya'da öğretmenlerin sahip olduğu profesyonel otorite ve özerklik Finli gençlerin neden öğretmenlik mesleğine o kadar ilgi gösterdiğiyle ilgili çok önemli bir gerekçedir.

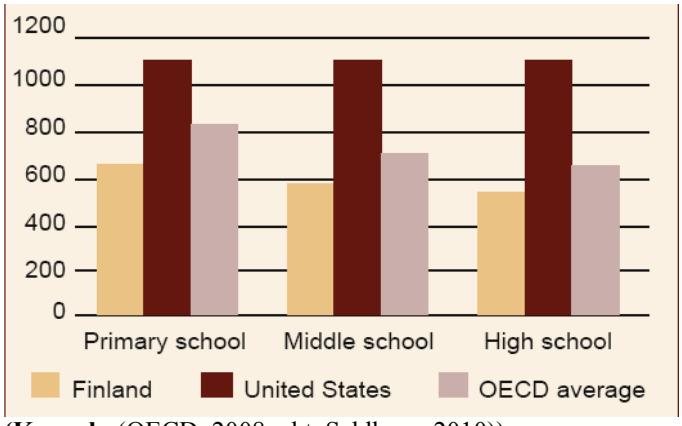
Temel eğitim ve lise için Ulusal Müfredat Taslağı öğretmenlere rehberlik ediyorken, müfredat planlama okul ve belediyelerin sorumluluğundadır. Okul düzeyinde planlaması yapılan bir müfredat yerel eğitim otoriteleri ve öğretmenler tarafından onaylanmaktadır. Okul müdürleri müfredatın oluşturulmasında anahtar rol üstlenmektedir. Öğretmen eğitimi onlara ileri müfredat bilgileri ile planlama becerileri sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen uygulamalarında müfredat tasarlamanın önemi, profesyonel gelişmeyi yok eden hizmet içi eğitimden daha sistematik ve kuramsal olarak planlanan okul bünyesindeki sağlam temelli ilerleme çabalarına doğru değişmektedir (Tirri & Puolimatka, 2000, s. 157-159).

Müfredat tasarımı ile birlikte, öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmenler anahtar bir role sahiptir. Fin okulları öğrencilerin başarılarını saptamak için standart testler kullanmamaktadır. Finlilere göre bunun üç nedeni bulunmaktadır: İlk olarak, değerlendirme uygulaması ulusal müfredatta sağlam bir temele dayılı olarak duruyorken, Finlandiya'daki eğitim politikası bireyselleşmiş eğitime ve okulun nasıl işletildiği ile ilgili yaratıcılığa büyük bir öncelik vermektedir. Bu nedenle, okuldaki her öğrencinin ilerlemesi (gelişimi) istatistiksel göstergelerden ziyade o çocuğun bireysel ilerlemesine ve yeteneklerine göre değerlendirilmektedir. İkici olarak, eğitim geliştiricilere göre, test uygulaması yapma yerine, müfredat, öğretim ve öğrenmenin öğretmenlerin okullarda uygulama yapmasını sağlaması gerekmektedir. Fin okullarında öğrenci değerlendirmesi öğretme ve öğrenme süreçlerine oturtulmuş olup, bütün bir akademik yıl boyunca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışmalarını geliştirmek için kullanılmaktadır. Son olarak, Finlandiya'da öğrencilerin akademik performansına karar vermek dışsal değerlendiricilerin değil, okulların sorumluluğu olarak görülmektedir. Fin okulları, öğrenci değerlendirmelerinin tamamı öğretmenler tarafından yapıldığı zaman, karşılaştırmaya dair bazı sınırlılıkların ortaya çıkabileceğini baştan kabul etmektedir. Aynı zamanda Finliler, müfredatı daraltma, testi öğretme ve okullar arasında sağlıklı olmayan rekabet gibi dışsal standart testlerle ilgili sorunların daha büyük sorunlara dönüşebileceğine inanmaktadır. Finlandiyalı öğretmenler, öğrencideki ilerlemeyi belgelemek için uygun müfredat temelli değerlendirmeler tasarlayıp uygulamak zorunda kaldıklarından beri, sınıf ve okul temelli değerlendirmeler öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişmenin önemli bir parçası olmaya başladı.

Finlandiyalı öğretmenlerin çalışmaları öncelikle sınıf içinde yapılan eğitim ve öğretimi kapsasa da, onların görevlerinin çoğu sınıfın dışındadır. Resmi olarak Finli öğretmenlerin çalışma zamanı sınıf içi eğitim-öğretim, derse hazırlık çalışması ve meslektaşlarla haftada iki saat bir araya gelerek okul işlerinin planlanmasının yapılması gibi görevleri kapsamaktadır. Bu duruma uluslararası bir perspektiften bakıldığında, Finli öğretmenlerin eğitim ve öğretime diğer ülkelerdeki öğretmenlerden daha az zaman ayırdığı görülmektedir. Sözgelimi, Finlandiya'da tipik bir ortaokul öğretmeni yıllık 600 saatten daha az derse girmektedir. Bu, günlük yaklaşık dört adet 45 dakikalık derse denk gelmektedir. Tam tersi, Amerika Birleşik Devletleri'nde, aynı düzeyde bir öğretmen yılda okula gittiği 180 günde yaklaşık 1080 saat ders vermektedir (Tirri & Puolimatka, 2000, s. 163-164; OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010, s.

7). Yani, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir ortaokul öğretmeninin Finlandiya'daki meslektaşıyla karşılaştırıldığında, yılda ondan nerdeyse iki kat daha fazla derse girdiği anlaşılmaktadır.

Şekil 3. Finlandiya, Amerika Birleşik Devletleri ve OECD Ülkelerinde Ortalama Yıllık Net Ders Saati.



(Kaynak: (OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010))

Ancak bu, Finlandiya'daki öğretmenlerin başka ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha az çalıştıkları anlamına gelmemektedir. Finli öğretmenlerin işlerinin önemli bir kısmı toplumla birlikte çalışma, bir bütün olarak okulda yapılan çalışmalar ve sınıf içi uygulamaların geliştirilmesine ayrılmıştır. Ayrıca, Finli öğretmenler gayrı resmi olarak gönüllü çalışmalara büyük katılım göstermektedir. Çünkü Finlandiyalı öğretmenler deney ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin yanı sıra müfredat ve değerlendirme gibi önemli sorumlulukları da üstlenmektedir. Ayrıca, bu öğretmenlerin işlerinin en önemli yanlarından bazıları da sınıf dışında gerçekleştirilmektedir (Sahlberg, 2010, s. 7).

2.8.6. Finlandiya'nın Gelecekteki Eğitim Politikasına Dair Sorunlar

Finlandiya sürekli değerlendirme ve gözden geçirmeler yoluyla kendi okul ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirmektedir. 2007 yılında Eğitim Bakanlığı Finlandiya açısından aşağıdaki sorunları, üzerinde düşünmeye değer bulmaktadır (Sahlberg, 2010, s. 6):

1. Değişen topluma ayak uydurma. Azalan yaş grubu ve artan emekli sayısı gelecek için yeterli sayıda yeni öğretmenin hazırlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu arada, Fin okulları gittikçe artan sayıda göçmen ve özel ihtiyaç öğrencilerini yerleştirmek zorundadır.

Öğretmen eğitimi, eğitim çalışanlarını bu değişen toplumsal ve kültürel koşullara hazır hale getirmek için önce kendisini değiştirmesi gerekmektedir.

2. Sistematik bir şekilde bütün öğretmenlerin profesyonel gelişiminin sağlaması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi yaşam boyu eğitimi gerektiren bir süreçtir. Yaşam boyu profesyonel bir gelişim olarak bu süreç en baştan bütün öğretmenlere açık olmalıdır. Belediyeler, her öğretmenin ihtiyaç duyduğu profesyonel gelişim programına erişmesini sağlamak zorundadır.
3. Her üniversite için bir öğretmen eğitimi stratejisinin oluşturulması. Öğretmen eğitimi sağlayan her üniversite güncel ve geniş kapsamlı bir öğretmen eğitimi stratejisi oluşturmak durumundadır. Bu stratejiler hem üniversitenin farklı birimleri arasında koordinasyonu sağlamalı hem de kurumlar arası hareketliliği garanti etmelidir. Yine bu stratejiler öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlama ve onlara hizmet içi eğitim verme konusunda üniversitelerin hali hazırdaki rolünü arttıracak şekilde hazırlanmalıdır.
4. Öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmaların arttırılması. Öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar, daha iyi ve etkin koordine edilmiş ulusal araştırma programları aracılığıyla güçlendirilmelidir. Ayrıca bu programlar öğretmen eğitimine dair etkili araştırmaların yürütülmesi faaliyetini de içermek durumundadır (age, 2010, s. 7).

2.8.7. Finlandiya'nın Başarısından Çıkarılacak Dersler

Finlandiya'nın sıra dışı başarısını elbette ki tek nedene bağlamak mümkün görünmemektedir. Ancak, birçok analiste göre, bu başarıda öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, Finlandiya'yı başarıya götüren uygulamalardan bir kaçını örnek olarak burada verebiliriz:

- Öğretmenleri içerik, pedagoji ve eğitim kuramı bakımından hazırlayan sıkı ve araştırma odaklı öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi en önemli unsur olarak görünmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendi araştırmalarını yapabilme kapasiteleri üst düzeydedir. Alan çalışmaları yapıldığında öğretmenler çoğu zaman uzman deneyimli öğretmenlerin akıl hocalığından yararlanılmaktadır.
- Öğretmen eğitimi için önemli mali destek, profesyonel gelişim, makul ve eşit ücretler (maaş) ve destekleyici çalışma koşulları.

- Öğrencilerin değerlendirilmesi ve müfredat tasarlanması sorumluluğu gibi önemli bir özerklik ve otorite sahibi olan öğretmenler Finlandiya'da saygı duyulan bir mesleğin yaratılmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesi ve müfredat tasarlanması sorumluluğu mevcut analiz ve uygulamaların geliştirilmesinde öğretmenleri bağlamaktadır.

Öğretmenlerin sınıfta ders verme ve profesyonel topluluklarla işbirliği yaparak çalışma kapasitesi sistematik bir şekilde akademik öğretmen eğitimiyle inşa edilmektedir. Ayrıca, dışarıdan bir emirle oluşturulan standart ve testlerin teknik uygulanmasından ziyade, öğretmenlik mesleği bağımsız ve saygı duyulan bir iştir. Bu sebeple, pek çok yetenekli genç insan bu mesleğe ilgi duymaktadır. Öğretmenlerin güçlü yetkinlik ve hazır bulunuşlukları, öğretme işini değerli bir kariyer kılan profesyonel bir otoritenin ön koşulunu oluşturmaktadır (Tryggvason, 2009, s. 369-373; Sahlberg, 2010, s. 8).

2.8.8. Finlandiya'da Araştırma Odaklı Öğretmen Eğitimine Yönelik Kuramsal Bir Çerçeve

'Bir araştırmacı olarak öğretmen' fikri son kırk yılda pek çok değişiklik geçirdi. Kendi işi ile ilgili araştırma yapan öğretmen fikri kimi zaman kabul gördü ve kimi zamanda reddedildi. Küresel düzeyde öğretmenlerin araştırma yapıp yapmayacağı ve yapacaksa, niçin yapmaları gerektiği konuları üzerinde yoğun tartışmalar yapıldı. 'Bir araştırmacı olarak öğretmen' kavramıyla ilgili alternatif isimler ve yeni uygulamalar geliştirildi. "Araştırma", "aksiyon", "işbirlikçi", "eleştirel" ve "soruşturma" terimleri farklı biçimlerde birbirleriyle ve "öğretmen" kavramı ile ilişkilendirildi (Syrjälä, 1996, s. 261). Bu kavram ilk olarak İngiliz müfredat kuramcısı, Lawrence Stenhouse ve meslektaşları tarafından dile getirilmiş olsa da, sonraki yıllarda başka pek çok bilimci bu konu üzerinde durmuştur.

Öğretmen eğitimine yönelik çok sayıda yaklaşım söz konusudur. Bunlardan biri ve belki de en günceli araştırma odaklı öğretmen eğitimidir. Bu yaklaşım, çalışma programının bilgi temelinin dinamik olduğu fikrine dayanmaktadır. Yani bu yaklaşımda öğretmen adayı öğrenciler birer aktif bilgi işlemcisi olarak işlev görmektedir. Bu yaklaşımda eğitim çalışmaları süresince işin kuramsal yanı ile uygulama yönünü birleştirmek amaçlanmaktadır. Araştırma odaklı düşünme bu süreç boyunca bağlayıcı faktör olarak görülmektedir. Eğitim

süresince pedagojik elementlerin tanımlanması ve pedagojik olarak anlamlı soruların sorulması gelecekteki bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı en önemli beceriler arasındadır. Finlandiya'daki araştırma odaklı öğretmen eğitiminde dört belirleyici faktör bulunmaktadır. İlk olarak, çalışma programı dizgesel (systemic) eğitim yapısına göre yapılandırılmaktadır. İkinci olarak, bütün eğitim ve öğretim araştırmaya dayanmaktadır. Üçüncü olarak etkinlikler, öğrenciler pedagojik sorunları araştırıp çözdükleri zaman, tartışma yapmaları, karar vermeleri ve aldıkları kararları savunmaları için onlara fırsat vermek üzere organize edilmektedir. Son olarak, öğrenciler yüksek lisansta tez aşamasına geldikleri zaman, farklı araştırma becerileri geliştirmektedir (Toom ve diğerleri, 2007, s. 1).

2.8.8.1. Öğretmen Eğitiminin İki Aşaması

Araştırma odaklı öğretmen eğitimi programında, yaygın eğitimin öğretilmesinde ustalaşmayı gerektiren günlük uygulamalar bulunmaktadır. Bu, öğretmen eğitiminin temel düzeyi olarak adlandırılmaktadır. Buradaki odak genellikle bütün öğretimsel süreç ile çeşitli pedagojik içerik bilgisi derslerini kapsayan uygulamalı beceriler ve temel bilgilerin edinilmesi üzerindedir. Öğretme sanatında, yetişkinler çocuklarla çalışmaya başladıkları zaman otomatik olarak ortaya çıkan kendiliğinden (spontane) ve doğal güçlerden söz etmek mümkün. Yıllar içinde böylesi günlük öğretim becerilerinin geliştirilmesi mümkün olabilir. Ayrıca, öğretmen olarak çalışmak kaçınılmaz bir şekilde bu konuda öğrenmeye yol açmaktadır. Bu çeşit düşünme, öğretmenlerin bazı becerileri eğitimle değil de doğuştan getirdikleri fikrini kısmen de olsa açıklamaktadır. Öğretmen eğitiminde bu tür becerilerin geliştirilmesi sürekli ve sistematik bir biçimde desteklenmektedir.

Bir kısım araştırmacıya göre, temel konular üzerine odaklanan pedagojik alan bilgisi dersleri öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırmaktadır (Wilson ve diğerleri, 2001; akt. Toom ve diğerleri, 2007). Ancak, temel basmaktan sonra ilave (ek) dersler artık aynı sonucu üretmemektedir. Bu, eşik etkisi olarak adlandırılmakta ve daha ötesinde gerçekleştirilen diğer etkiler en azından öğretmen eğitiminin hizmet öncesi seviyesinde minimal düzeyde kalmaktadır. Diğer bir sorun da hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi sürecini geliştirmekle ilgilidir. Öğretmen gelişimi zamana ihtiyaç duymakta ve bu yüzden bir yaşam boyu öğrenme süreci olarak düşünülmelidir.

Araştırma odaklı yaklaşımın bu temel seviyesinin de ötesinde, öğretmenin işinde gerçekleşecek sürdürülebilir bir gelişmeyi hedefleyen daha genel bir öğretmen eğitimi düzeyine ihtiyaç vardır. Temel düzeyle ilişkili olsa da, genel düzey gündelik öğretmen uygulamalarından belli bir uzaklıkta durmaktadır. Bu, yansıtma, düşünme, tartışma ve diğer araştırma ile ilgili etkinliklere işaret etmektedir. Genel düzey ayrıca birinin kendi işi ve pedagojik karar verişi ile ilgili bir tür biliş ötesinin varlığına işaret etmektedir. Bunun başarılması, birinin ancak belirli bazı gereksinimlere özel bir dikkat sarf etmesi ile mümkün görünmektedir. Bu yüzden, araştırma odaklı öğretmen eğitimi temel düzeyden genel düzeye devam eden kesintisiz bir süreç olarak görülmesi gerekmektedir.

2.8.8.2. Çift Boyutlu Uygulama

Araştırma odaklılık fikrini ne zaman genel düzeyde öğretmen eğitimine yönelik örgütleyici bir yaklaşık olarak vurgulasak, çift yönlü karakteri olan bir uygulamadan söz edebiliriz. Bugün öğretmenlik mesleği pedagojik uygulamalara yönelik şu iki farklı boyutun varlığını baştan varsaymaktadır: 1) eğitim ve öğretimi uygulamak ve 2) birinin kendi veya diğer öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini araştırıp soruşturması. İkinci boyut, yani araştırma-soruşturma boyutu araştırma odaklı öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama ilişkisine bakmak için yeni ve çağdaş bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu boyutların ikisi de pedagojik durumlarda apaçık bir şekilde gözlenmektedir ve uygulama kuramsal bilgi, mantıklı düşünme ve kavramanın yanı sıra öğretim becerilerini de gerektirmektedir. Şimdi uygulamanın bu iki boyutunu öğretmen eğitiminin temel ve genel düzeyleri bağlamında biraz açalım.

2.8.8.2.1. Öğretimin uygulanması

Çoğu öğretmen eğitimi programında öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler kendi kuramsal bilgilerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama şansına sahiptir. Öğretim uygulamalarının odağı değişebilir ve uygulama periyotları sınıf yönetimi, toplum olarak okul veya öğretmenin işi ve konu öğretimine odaklanabilir. Öğretmen adayı öğrencilerin rol ve sorumluluklarında farklılıklar da bulunmaktadır. Onların deneyimleri üniversiteye bağlı uygulama okullarında gerçekleştirdikleri uygulamalardan diğer ortak okul türlerinde yapılan uygulamaya büyük değişiklikler göstermektedir.

Temel düzeyde, öğretimin gerçekleştirilmesi öğretmen eğitimi derslerinde öğretilen yöntemlerin uygulanması anlamına gelmektedir. Farklı derslerin pedagojik alan bilgisinin temel öğeleri gerçek ve otantik sınıf ortamlarında uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra, sınıf yönetimi alışkanlıkları ve ipuçları uygulamada test edilmektedir.

Öğretim uygulamalarının amacı, öğretmenin pedagojik düşünmesi, pedagojik karar vermesi ve gerekçelendirmesi gibi niteliklere göndermede bulunan öğretmen eğitiminin genel düzeyine doğru değişmekte ve gelişmektedir. Öğretim uygulaması öğretmen adayı bir öğrencinin kişisel ve pratik bilgi formasyonunun önemli bir unsurudur ve bunun kuramsal çekirdek içerikle entegrasyonu hayati öneme sahiptir. Burada amaç kuramsal ve pratik bilginin entegrasyonudur. Öğretmen adayı öğrenciler kuram ve soyut fikirleri pratik algılarında bir araya getirmenin yanı sıra kendi pratik deneyimlerini kavramsallaştırmaktadır. Öğretmen eğitimi boyunca gerçekleştirilen öğretim uygulaması tüzel bir kişilik (varlık) oluşturmakta ve ana uygulama periyotları kendi eklenik (cumulative) ve gelişmiş pedagojik odaklarına sahiptir. Akran koçluğu ile birlikte teftiş, danışma ve akıl hocalığı, pedagojik düşünme ve öğretmen adayı öğrencilerin soruşturma odaklı öğretim yaklaşımına doğru gelişimini desteklemek için paralel yöntemler şeklinde kullanılmaktadır. Bu arada Şekil 4'ün sol tarafı araştırma odaklı öğretmen eğitiminin temel ve genel düzeyindeki uygulamalarının ikili özelliğini göstermektedir (Toom ve diğerleri, 2007, s. 3).

Şekil 4. Araştırma Temelli Öğretmen Eğitiminin Temel ve Genel Düzeylerinde Çift Boyutlu Uygulama.

	ÖĞRETİM	**ARAŞTIRMA**
Genel düzey	• Üst biliş • Yansıtma • Pedagojik düşünme	• Üretme • Uzmanlık
Temel düzey	• Günlük düşünme • Beceri temelli öğretim • Tarife, rutin ve ipuçlarını öğretme	• Uyarlama • Tüketme • Bilgi-temelli

Pedagojik karar alma — Birinin kendi işini sorgulaması

ARAŞTIRMA-TEMELLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

(**Kaynak:** Toom ve diğerleri, 2007, s. 3)

2.8.8.2.2. Araştırmanın uygulanması

Okul temelli ya da geleneksel kolej temelli öğretmen eğitimindeki uygulamalar sadece öğretim uygulamalarıyla ilişkiliyken, akademik araştırma temelli yaklaşımda, uygulamalar araştırma ve soruşturmanın uygulanmasına yönelik etkinlikleri de içermektedir. Öğrenciler, bazı becerileri elde etmek için güdümlü uygulamaya ihtiyaç duymaktadır. Onlar bunu pedagojik olarak anlamlı durumlarda hayata geçirmek zorundadır. Ayrıca öğrenciler kuramsal yönelimli yöntem dersleri de almaya ihtiyaç duymaktadır. Ancak, onların gözlemleme, görüşme ve yorumlama gibi beceriler üzerinde çalışmaya ihtiyaçları bulunmaktadır. Özellikle araştırma ve soruşturma uygulaması olduğu zaman, bilme ve eylem karşılıklı gerçekleşen bir etkileşim içinde olmak zorundadır.

Temel düzeyde araştırma kesinlikle uygulama ile ilişkilidir ve eğitim araştırması yönteminin temellerinin çalışılmasında öğrencinin rolü daha çok edilgen bir konumdadır. Araştırmaya, yöntem derslerinin en başında başlanır ve küçük deneysel araştırmalar, pedagojik içerik bilgisi ve pedagojik çalışma ile birleştirilir. Öğretim, karma yöntemin yanı sıra nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını da içermektedir. Sarmal bir devinim olarak bir eğitim programı fikri bu düzeyde uygulanmaktadır.

Bu sarmal hareket sonunda genel düzeye varılmaktadır. Çalışma programı sonunda yürütülen yüksek lisans tezi bağımsız ancak denetlenen bir araştırma projesidir. Bu, kuramsal bilgi temeli ya da uygun veri koleksiyonunun kullanımıyla oluşan kuramsal bilme durumu ile analiz usullerinin entegrasyonu olarak da görülebilmektedir. Zamanla, öğretmenlerin yaptığı işler öğretmenlerin kendileri kadar profesyonel araştırmacılarca da araştırılmaktadır. Geri dönüp geçmişe baktığımızda, eğitim araştırmalarının öğretmenlere pek açık olmadığını görmekteyiz. Öğretmenin yaptığı işe odaklanan araştırma projelerinin çoğu aslında öğretmen olmayan araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Aktörler arasındaki rol ilişkilerine yönelik olarak dikeyden ziyade yatay bir yaklaşım önerilmektedir. Uygulama öğretimle ilgili olduğu zaman, bu bir pedagojik karar alma ya da verme sorunu olmaktadır. O halde, araştırmadaki uygulama da bir öğretmen olarak birinin kendi işine merak duyması anlamına gelmektedir. Bu ikisi de geleceğin soruşturma odaklı öğretmenlerini yetiştirmeyi hedefleyen araştırma odaklı öğretmen eğitiminin boyutudur (Toom ve diğerleri, 2007, s. 4).

2.9. ARAŞTIRMA ODAKLI ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN BİR TÜRÜ OLARAK MULTİMODE PROGRAM

İlk öğretmen eğitimi, eğitim sistemine nitelikli öğretmen yetiştirmek için hayati öneme sahiptir. Zira özenle seçilerek eğitim fakültelerine gönderilen yetenekli öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin incelikleriyle ilk bu aşamada karşılaşmaktadır. Ancak öğretmenler bu başlangıç eğitimiyle yetinmemekte ve sürekli eğitim için hizmet içi eğitim almaya meslek hayatları boyunca devam etmektedir. Çünkü hızlı toplumsal gelişmeler öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürekli bir hale getirmelerini zorunlu kılmaktadır. Farklı eğitim sistemleri bu tür gelişmeleri sürekli kılmak için farklı yöntemlere başvurmaktadır. Finlandiya'daki sistem ise ilk öğretmen eğitimi ile hizmet içi eğitimin ana elementlerini birleştiren temel öğretmen eğitimi sisteminin bir varyasyonu olup "Multimode öğretmen eğitim programı" adıyla bilinmektedir (Kynaslahti ve diğerleri, 2006, s. 246).

2.9.1. Multimode Programının Temelleri

Yukarıda da kısaca söz edildiği gibi, multimode programı ile kastedilen çalışma ve öğretme işinin çeşitli biçimlerinin bir bileşimi söz konusudur. Bu çalışma ve öğretme formları kampüste yüz yüze yapılan toplantılar ya da Internetten yayımlanan kaydedilmiş dersler, e-posta ve WebCT (uzaktan eğitimde kullanılan bir yazılım programı) kullanımı gibi video-konferans ve network temelli etkinlikleri içermektedir. Ayrıca, Finlandiya'nın herhangi bir yerinde bir sınıf öğretmeni olarak her öğrencinin işi bu çalışmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Buradaki pedagojik kavram sınıf ve okuldaki gündelik yaşam ile eğitim kuramını bir araya getirmektedir.

Fin öğretmen eğitimi bir birini takip eden modüller şeklinde, kuramsal çalışmalar ile uygulama dönemlerini düzenleyerek kuram ve uygulamayı birleştirmektedir. Öğrenciler ya denetim ve mentorlukta uzmanlaşmış üniversitelerin eğitim okullarında ya da sıradan okul olarak kabul edilen sözüm ona alan/saha okullarında uygulama yapmaktadır. Ancak multimode programında, bir öğrenci kendi sınıfıyla resmi olarak onaylanmış yetkinliğe ihtiyaç duymaksızın çalışmaktadır. Çok sayıda öğrenci yıllardır kendi sınıflarında ders vermekte veya hiç olmazsa aynı okulda uzun süre çalışmış durumdadır. Öğretmen veya öğrenciler okul-aile ilişkileri dâhil sınıftaki eğitim için top yekûn bir sorumluluk üstlenmiş durumdadır. Bir personel olarak, öğretmen veya öğrenci okulun gelişiminde bütünüyle yer

alan okul topluluğunun birer üyesidir. Doğal olarak, koşullar geleneksel öğretmen eğitiminde olduğundan daha gerçektir ve bu koşullar uygulama odaklı kuram inşası ile pedagojik düşünme becerilerinin gelişimi için giderek artan fırsatlar yaratmaktadır. Burada, kuram-uygulama etkileşiminin faydacı (pragmatik) doğası vurgulanmaktadır. Bununla birlikte eylem ve uygulamaların kavramsallaştırılması kuram ve model inşasının temeli olarak görülmektedir (Byman ve diğerleri, 2009, s. 79-80).

Multimode öğretmen eğitimi, uzaktan eğitim yöntemleri Finlandiya'da ilk kez öğretmen eğitimine konulduğu dönem olan 1990'lı yılların başında başladı. Geleneksel kampüs içi çalışmalar sıklıkla bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımıyla kolaylaştırılmış kampüs dışı öğrenmeyle iç içe geçmekteydi. Bugün bu için bu tür karışımı karma eğitim olarak adlandırılmaktadır. Multimode öğretmen eğitimi programı karma eğitim kavramının bir varyasyonu olarak görülebilir. Buradaki temel düşünce oldukça basittir. Şöyle ki; bu basit temel düşünce, esnek bir bütünü elde etmek için farklı pedagojik elementlerin karıştırılmasına gönderme yapmaktadır. Görünen o ki, karma eğitim hala bir parça belirsiz bir kavram olarak karşımızda durmaktadır. Ancak, bu eğitim türü uygulamada hala büyük bir ilgi görmektedir. Karma öğrenme, multimode eğitim fikrini öğretmen eğitimin daha geniş kavramsal bir çerçevesine oturtmanın yanı sıra, akademik alan için de gelecek vaat eden bir zemin sağlamaktadır.

Multimode öğretmen eğitimi programı 2001 yılının sonbaharında başlatılır-başlatılmaz, öğrenci sayısı kısa sürede 120'ye ulaşmıştı. Çalışmalar sınıf öğretmeni eğitiminin sıradan müfredatını takip etmekte ve multimode biçiminde düzenlenmekte. Yüz yüze çalışmalar yazları ve hafta sonları gerçekleşmektedir. Video konferans, web temelli dersler, e-postalar ve WebCT kullanılarak sürekli bir biçimde bilgi teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada yer alan öğrenciler grup olarak bazı konularda düzenli sınıf öğretmen adaylarından farklılaşmaktadır. Söz konusu öğrenciler daha yaşlı olup, ortalama yaşları 35 civarındadır. Bu çalışmalara kabul edilme koşularından biri öğretmenlerin en az iki yıllık öğretme deneyimlerine sahip olması gerekmektedir. Bu, pek çoğu üniversite diplomasına sahip olsa da, genellikle sertifikası olmayan öğretmenlerin yerine derse giren öğrencilerin varlığına işaret etmektedir.

Yetişkin öğrencilerin türdeş olmayan bileşimi de çalışma programının planlanmasında sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu, her öğrenci için kişisel bir müfredatın kullanılmasını

gerektirmektedir. Çalışmalarda, her öğrencinin bireysel öğretim programı söz konusu öğrencinin farklı ve zengin yaşam deneyimleriyle pekiştirilmektedir. Öğrencilerin daha önceki deneyimlerini çalışmaların içeriğiyle birleştirme yöntemleri birbirlerinden farklılaşırken, onların çalışma deneyimlerini bu programda kullanmak büyük zorluklar içermektedir. Burada amaç, kendi vakalarını yansıtmak ve kendi pratik öğretme kuramlarını geliştirmek isteyen öğrencilere bu şansı vermektir. Düzenli öğrencilerle kıyaslandığında, bu öğrenciler daha özerk ve yalnızdırlar. Yani, onların kendi akranlarıyla her gün görüşme şansı pek yoktur. Karşılıklı iletişim, öğrencilerin ortak çalışmalarının onaylandığı yerdeki yüz yüze çalışmalarda gerçekleşmektedir. Öğrencilerin isteklerine bağlı olarak kampüste gerçekleşen bazı dersler arttırılabilmektedir.

Özetle, bir öğretmenin iş ve çalışmasının (eğitimi) bileşimi iki bakımdan ilginçtir. İlki araştırma temelli öğretmen eğitimi perspektifidir. Çünkü kendi sınıflarında ders veren öğretmenler olarak öğrenciler, çalışmaları boyunca gerçek yansıtıcı (reflective) davranış sergilemiş olan öğretmenlerdir. İkinci bakış açısı ise bir öğretmen olarak işinde çalışıyorken okumaktır. Yani, söz konusu öğretmenin işinde çalışıyorken öğrenmeyi gerçekleştirdiği varsayılmaktadır (Krokfors ve diğerleri, 2006, s. 26-28).

2.9.2. Programın Ana Planlayıcı Teması Olarak Araştırma Temelli Yaklaşım

Zeichner (1983; akt. Kynaslahti ve diğerleri, 2006, s. 248) olası öğretmen eğitimi programları ile ilgili yaptığı sınıflandırmada dört ayrı paradigmadan söz etmektedir. Zeichner'in sözünü ettiği paradigmalar şunlardır: davranışçı, gelenekselci, bireyselci (personalistic) ve soruşturma-odaklı. Paradigmaların bir hiyerarşi oluşturup oluşturmadığı açık bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, paradigmaların birbirlerini takip ediyor gibi göründüğünü söyleyebiliriz. Eğer öyleyse, örneğin bu, soruşturma odaklı paradigmanın bütün diğer paradigmalara ait unsurları kapsadığı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, önemli olanın, programın hangi kategoriye ait olduğuna dair karara yapılan vurgudur. Sözgelimi araştırma temelli yaklaşımın tam olarak soruşturma odaklı paradigmaya benzediği söylenebilir. Böylece, öğretmen eğitimi programının tüm parçaları sistematik bir bütünlük ve öğretmenin düşünme sürecine yönelmiş bir odak tarafından doğrulanmaktadır. Bu süreç araştırma çalışmasında kullanılan kriterler tarafından tanımlanmaktadır (Kansanen, 1999, s. 136).

Bir ana planlayıcı tema olarak araştırma temelli yaklaşım, tüm çalışmaları farklı biçimlerde araştırmayla birleştiren bir ilkedir. Bu yaklaşımın amacı ve hedefi profesyonel araştırmacıları eğitmekten ziyade araştırma odaklı kanıt ve düşüncenin ne olduğunu anlayan yansıtıcı öğretmenlerdir. Bu amaca ulaşmak için program, çalışmanın ta başından beri kesintisiz araştırma yöntemi dersleri önermektedir. Bu dersler bir anlamda araştırma yöntemlerinin genel bir yetkinliğe ulaşması için tasarlanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenler genel bir araştırma yöntemi bilgisine ulaşabilmekte ve kendi gündelik araştırmaları için bir ya da daha fazla yönteme başvurabilmektedir. Böylece, bir öğretmen profesyonel araştırma yetkinliği olmaksızın araştırma kriterlerine göre düşünüp çalışabilecek yetkinliğe sahip bir pratisyen-araştırmacı olarak görülebilir. Dahası, araştırmacılar araştırma temelli düşünme yardımıyla kendi kararlarını doğrulayabilecektir. Buradaki öz düşünce bir tür üst bilişle ilgilidir. Yani, birinin kendi öğretimini ilgilendiren kararlar ve iş ile ilgili inceleme yaparak keşfedici bir süreç oluşturması durumu işin özünü oluşturmaktadır (Westbury ve diğerleri, 2005, s. 476-478; Byman ve diğerleri, 2009, s. 80-81).

Bu konuda paranın iki yüzünün varlığı söz konusudur. İlk olarak, bir yandan eğitimsel yetkinlik, yeni bilgi veya çoklu epistemolojik (bilgi kuramı) bakış açısı elde etmek için araştırma yöntemleri bilgisine gereksinim duymaktadır. Bu da, okuma ve tartışmayı birinin kendi düşünme ve işine yönelik uygulamasının yanı sıra aynı kişinin okuyup tartışabilme yeteneğine ulaşması anlamına gelmektedir. Programa, geçmiş felsefi varsayımların yanı sıra birçok farklı kategorileriyle hem niceliksel hem de niteliksel yöntemler aittir. Öte yandan, biri kendi uygulama araştırmasını yaptığız zaman, aktif rol söz konusu kişinin bir ya da birkaç yöntemde uzman olmasını gerektirmektedir.

Araştırma yöntemlerinin genel olarak öğretmenler tarafından bilinmesi arzulansa da, öğretmenin işinin doğası daha çok bir pratisyen-araştırmacının etkinlikleri gibidir. Yansıtma, öğretme-çalışma-öğrenme sürecinde gerçekleşen etkileşim ile birinin kendi yaptıkları işle ilgili bilgileri elde etme yöntemidir. Meslektaşlarla diyalog ve araştırma yapılması da diğer anlama yöntemleri arasında sayılabilir. Yansıtma da, birinin kendi kararları ve uygulamadaki rolüne dair düşünebilmesi için belli bir uzaklığa ihtiyaç vardır. Bu süreçte, öğretmenler araştırma temelli düşünme becerileri hakkında sahip oldukları bilgileri kullanabilmektedir.

Araştırma temelli öğretmen eğitiminin amacı gündelik veya kurumsal tartışmanın yanı sıra akla yatkın tartışmalara dayalı eğitimsel kararları alabilmektir. Araştırma ilkeleri çerçevesinde

düşünebilme becerisi, araştırmaya yönelik olumlu bir tutumun yanı sıra araştırma yöntemlerinin genel olarak anlaşılmasını baştan varsaymaktadır. Bu, öğretmenlerin de gerektiğinde kendi araştırmalarını yapabileceği anlamına gelmektedir. Ancak, bir öğretmenin araştırmacıya dönüştürülmesinin emek gerektiren bir iş olduğu unutulmamalıdır. Araştırma temelli düşünme, birinin kendi eğitimsel kararlarını almasında ve kendi öğretim yönteminde kullandığı araştırma yeterliklerini bir araya getirmesini gerektirmektedir.

Multimode öğretmen eğitimi programında, araştırma temelli yaklaşım özellikle öğrenci çalışmalarının sonunda kullanılmaktadır. Nihai uygulama periyodunda, bir öğrencinin kendi sınıfındaki işi yerel bir meslektaşı ve bir öğretim görevlisi tarafından gözlemlenir. Bir tür takım olarak bu üç kişi pratisyen-araştırmacı kavramına uygun olarak birlikte çalışırlar. Bununla beraber, doğaldır ki, yukarda tarif edilen araştırmaların çoğu aksiyon araştırmasına benzemekte ve nitel araştırma ile bağdaşmaktadır. Ancak, sürecin aksiyon araştırmasıyla sınırlandırılması öğretmenlerin gerçekleştirdiği pek çok işin gözardı edilmesine yol açmaktadır (Kynäslahti ve diğerleri, 2006, s. 248-9).

2.9.3. Uygulama ve Araştırmanın Entegrasyonu

Günlük öğretim adına araştırma temelli düşünmeyi geliştirmek için, araştırma çalışmaları ile uygulamanın sürekli bir biçimde etkileşim içinde bulunması gerektiğine dair ilke, programın ta başında benimsenmektedir. Nihai amaç, öğretmen çalışmalarının sonunda gerçekleşen yüksek lisans tezinin yazılmasıdır. Ancak, birçok küçük ve sistematik yazılı metin, çalışma programı boyunca öğretmenlerden istenmektedir. Sarmal bir öğretim programı fikri uygulanmakta ve en önemli dersler çalışmalara dikey olarak entegre edilmektedir. Çalışmaların her aşamasında, araştırma yöntemi dersleri diğer çalışmalarla birleştirilmektedir.

Kynaslahti ve diğerlerinin aktardığına (2006,.s. 249) göre, Hytönen (1995) öğretmen eğitiminin önemli bazı faktörlerini bir araya getirmek için bir takım birleştirici ilkeler öne sürmektedir. Buradaki temel düşünce çalışma boyunca işin kuramsal yönüyle uygulama yönünü birleştirmektedir. Böylece, araştırma temelli düşünme bu süreçte bağlayıcı faktör olarak görülmektedir. Öğretmen eğitimi bakımından, geleneksel olarak uygulama ve kuramı birleştirmek nispeten daha kolaydır. Kuramsal çalışmalar ile uygulama periyotları birbirlerini izleyen süreçlerdir. İnsanlar, amfi ve seminer odalarında gerçekleşen çalışmalarına ilave olarak gerçek ortama yani okullara gitmektedir. Hâlbuki bu ‘gerçek ortam’ genellikle

öğretmen eğitimi okulları veya sözde alan okullarını (denetimde uzmanlaşmış sıradan okullar) işaret etmektedir. Bunlar, öğretmen adayı öğrencilerin bilinmeyen bir çevreye yaptığı oldukça kısa ziyaretleri içermekteydi. Bu bağlamda, ortamın bütünüyle gerçek olduğu söylenemez.

Çok sayıda multimode programı öğrencisi kendi okul ya da sınıflarında yıllardır ders vermekte ya da vermeye devam etmektedir. Bu öğrenciler sınıfın eğitimi adına aile-okul ilişkilerinin teşvik edilmesi dâhil genel bir sorumluluk üstlenmiştir. Eğitim kadrosu olarak, okul toplumunun bir üyesi olup okul gelişimi ve müfredatının kotarılması için çaba göstermektedir. Doğal olarak, koşulların geleneksel öğretmen eğitiminde olduğundan daha gerçekçi olduğu söylenebilir.

Bağlamsal çalışma eğitimin unsurlarından biridir. Bağlamsal çalışmaya yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur. Kynaslahti ve diğerlerinin (2006, s. 249) Resnick'ten (1987) yaptığı aktarmaya göre, eğitim kurumlarının içinde farklı yaşlardan öğrencilerin düşünme biçimleri mekândan bağımsız (decontextual) ortamlarda sembollerin kullanılmasıyla ortaya çıkarken, bu kurumlarının dışında ise onların düşünme biçimleri doğrudan nesne ve durumlarla ilgili olarak meydana gelmektedir. Yakın tarihli bir araştırma projesinde bağlamsal çalışma medya eğitimi ve mobil öğrenme vasıtasıyla tartışılmıştır. Eğitimsel etkinlikler gerçek çevrelerde gerçekleştiği zaman bu hareketlilik (mobility) aşırı bağlamsal çalışmanın üstesinden gelmektedir. İşte o zaman çalışma ve öğretme işinin bir parçası olmaktadır. Kendi sınıfındaki bir sınıf öğretmeni olarak bir öğrencinin işi ve onun okulu, öğretmen eğitiminin ilgili olduğu gerçek bir ortam olması için tasarlanmaktadır. Bu iş öğretmen eğitiminin bir parçası, öğretmen eğitimi de işin bir parçası olmaktadır. Sonraki, yani öğretmen eğitiminin işin bir parçası olması durumu öğretmenin sadece sınıf içindeki işi ile sınırlı olmayıp, onun okul ve eğitim camiasında yaptığı işleri de kapsamaktadır (Kansanen, 1999, s. 137-138).

Multimode programı iş yerinde çalışma ve öğrenme üzerine odaklanmıştır. Honkonen (2002; akt. Kynaslahti ve diğerleri, 2006, s. 249) bu durumu şu ifadeyle özetlemiştir: 'bir eğitim örgütü bir işyerine gider' ve elbette öğrenciler fiziksel varlıklarıyla oradadır. Görüldüğü gibi, işyerindeki bağlamsal öğrenme ile öğrenme birbiriyle örtüşmektedir. Öte yandan, bağlamsal öğrenmenin doğası bir dezavantaja da dönüşebilir. Bağlamsal bilgi sadece belli bir işyerinin göndermede bulunduğu bu özel bağlamda doğru olabilir. Bu nedenle, çalışma sürecinin tümünü kavramsallaştırmak için kuramsal bilginin genişletilmesine gerek duyulmaktadır.

Uygulamada, öğretim işi kesintisiz devam eden bir karar alma sürecidir. Araştırma temelli yaklaşım bu karar almayı kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım genellikle farklı alternatifler arasından seçim yapmayı gerektirmekte ve bu alternatiflerin kullanılabilirliği çok gerekli bir ön koşuldur. Seçmek amacıyla açık alternatifler olmak durumunda. Bu seçim bilinçli olarak yapılmakta, ancak bilinç düzeyi açıkça ifade dilmiş gerekçeli bir karardan nerdeyse bilinçsiz bir seçime farklılıklar gösterebilmektedir. Dahası, bu seçimi bazı kişisel inanç sistemlerine dayanak yapmak oldukça yaygındır. Fitzgibbons (1981; akt. Kynaslahti ve diğerleri, 2006, s. 250) eğitimi ilgilendiren bu tür inanç sistemlerini 'bir şahsın eğitim felsefesi' olarak tanımlamaktadır. Bu kişisel inanç sistemi de bilinçli ya da bilinçsiz veyahut daha çok kısmen bilinçli olabilmektedir. Bu sistem 'sezgisel' ve 'akılcı' olmak üzere iki temel yapıya ayrılabilmektedir. Yine de, bu sistemin ayrıntıları farklı şekillerde yorumlanabilir. Kişisel bir inanç sisteminin varlığı kişinin kendi kararlarının arkasında olduğunu düşünmemizi sağlamaktadır. Ancak çoğu zaman bunun doğada hiyerarşik bir şekilde bulunduğu da düşünülmektedir. Sezgisel temel ile akılcı temel birbirinden bağımsız olabilmekte. Yine de, bazı çeşit etkileşimler daha çok akla yatkın görülmekte. Sezgisel temel birinin kendi deneyimlerine göndermede bulunmakta ve gelenek ya da kişisel ihtiyaçlar üzerinde oluşturulmuş olabilir. Akılcı temel pedagojik ilkeleri, araştırma bulgularını, bilimsel katkıları ve sınanmış uygulamaları içermektedir (Kansanen, 1999, s. 138-139; Westbury ve diğerleri, 2005, s. 479-480; Kynaslahti ve diğerleri, 2006, s. 250). İşte bu tür tartışama ve doğrulama etkinlikleri kısaca 'pedagojik düşünme' olarak tanımlanmaktadır.

Özetle, Finlandiya'nın PISA başarısında etkili olduğu düşünülen çok sayıda faktör şu ana kadar yapılan betimlemede ele alınıp, özellikle öğretmenlik mesleği ve öğretmenlere dair etmenler ayrıntılı bir biçimde incelendi. Bu inceleme sonucunda, öğretmenlik mesleğinin Fin toplumunun sosyal ve kültürel hayatında çok büyük bir öneme sahip olduğu ve bu bakımdan da, Finlandiya'da öğretmen eğitimine büyük bir önem verildiği saptanmıştır. Şöyle ki, Finlandiya'da öğretmenler başlangıçta itinayla seçilerek eğitim fakültelerine kabul edilirler. Eğitim süresince etkili bir teorik ve uygulama eğitimi alırlar. Uygulama için ayrıca her eğitim fakültesinin bir uygulama okulu bulunmaktadır. Ancak uygulamalar başka okullarda da gerçekleşebilmektedir. Bunun yanı sıra, Finlandiya'da öğretmenler için sürekli bir gelişim ve değişim söz konusudur. Yani, bu ülkede öğretmenler kendilerini sürekli bir biçimde yetiştirmek, eğitmek zorunda hissederler. Çünkü Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma odaklı olarak planlanmıştır (Bakioğlu ve Elverici, 2013, s. 122). Ancak, Finlandiya'nın PISA

sınavlarında gösterdiği uluslararası başarının ardında öğretmen-öğretmen eğitimi ve okul gibi faktörleri destekleyen, onların işlevlerini daha etkin hale getiren çok sayıda başka faktör de bulunmaktadır. Buradan hareketle, Finlandiya'nın PISA sınavlarında gösterdiği başarı bir bütün olarak Finlandiya devleti ve toplumunun etkin işleyişine bağlanabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalar da bir tür bilimsel çalışma çeşidi olarak son derce yetkin yöntemler olarak kabul görmektedir. Daha genel bir ifadeyle, bir bilimsel araştırma olarak nitel araştırma, bir probleme yanıt aranmasını, söz konusu probleme yanıt bulmak için önceden karalaştırılan süreçler kümesinin sistematik bir biçimde kullanılmasını, kanıt toplanmasını, önceden kararlaştırılmamış olan bulguların üretilmesini ve bir çalışmanın mevcut sınırlarının da ötesinde kullanılmasını sağlayacak bulguların ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır. Nitel araştırmalar, değerler, fikirler, davranışlar ve belirli toplumların sosyal arkaplanı bağlamında kültürel bakımdan spesifik olan bilginin elde edilmesinde etkilidir. Nitel bir araştırmanın gücü insanların, bir araştırmanın soruşturduğu problemi nasıl yaşadıklarının karmaşık metinsel tasvirlerini sağlayacak becerileri bünyesinde barındırmasından gelmektedir. Bu tür bir araştırma, problemin insan tarafı ile ilgili enformasyon sağlamaktadır. Yani, nitel bir araştırma karşıt ve çelişik davranışlar, inançlar, fikirler, duygular ve bireylerin ilişkileriyle ilgili bilgilere ulaşmamızı sağlamaktadır (Mack ve diğerleri, 2005, s. 29).

Yaygın olarak kullanılan üç tür nitel araştırma yönteminden söz etmek mümkündür. Bu yöntemler "katılımcı gözlem", "derinlemesine görüşme" ve "odak grup" modüllerinden oluşmaktadır (Bkz. Tablo 20). Her yöntem belli bir tür bilgi türünün elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu araştırmada kullanılan modül olan derinlemesine görüşmeler bireylerin kişisel tarihleri (hikayeleri), bakış açıları ve deneyimleri konusunda veri elde etmede maksimum yarar sağlamaktadır. Ayrıca, derinlemesine görüşmede görüşülen kişi uzman, görüşmeci ise öğrenci olarak düşünülmektedir. Bu görüşme yöntemi bir görüşmeci ile bir

katılımcıdan oluşmakta ve görüşme edimi yüz yüze gerçekleşmektedir. Güven söz konusu olduğunda görüşmeye ilave bir görüşmeci daha girebilmektedir (a.g.e., s. 30). Tablo 20 odak grubu ile karşılaştırmalı olarak derinlemesine görüşme modelinin bazı güçlü yanlarını özetlemektedir.

Tablo 20. Odak grupla karşılaştırıldığında derinlemesine görüşmelerin güçlü yanları

	Uygunluğu	Güçlü yanları
Görüşme	o Bireysel duygu, düşünce ve deneyimleri ortaya çıkarır. o Hassas konuları ele alır.	o Küçük ayrıntı ve çelişkileri ortaya çıkarır. o Bireyin özel olay, olgu ve inançlar arasında gördüğü bağlantı ve ilişkilerde olduğu gibi yorumlayıcı bir bakış açısına ulaşmamızı sağlar.
Odak grup	o Grup normlarını tanımlar. o Grup normları ile ilgili fikirleri ortaya çıkarır. o Toplum içindeki çeşitliliği keşfetmemizi sağlar.	o Bir dizi norm ve düşünceden kısa sürede bilgi elde etmemizi sağlar. o Grup dinamiği konuşma ve tepkileri canlandırır.

(Kaynak: Mack ve diğerleri, 2005, s. 30).

Araştırma yöntemleri nitel ve nicel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu iki araştırma türü analitik amaçları, ortaya koydukları soru tipleri, kullandıkları veri toplama teknikleri, türleri, ürettikleri verilerin biçimleri ve çalışmanın tasarlanmasında kullanılan esnekliğin derecesi bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu iki araştırma türü arasındaki en önemli fark onların esnekliklerinden gelmektedir. Genellikle, nicel yöntemler pek esnek değildir. Örneğin anket ve ölçek (survey) gibi nicel yöntemlerde araştırmacılar tüm katılımcılara aynı soruları yine aynı sırayla yöneltmektedir. Hâlbuki nitel yöntemler oldukça esnek olup araştırmacı ve katılımcı arasında yaşanan etkileşime doğallık katmaktadır. Söz gelimi, nitel bir araştırmada katılımcıya yöneltilen sorular açık uçlu olup her katılımcıya aynı sözcüklerle sorulmayabilmektedir. Açık uçlu sorulardan dolayı katılımcılar sorulara yanıt verirken kendilerine özgü ifadeler kullanabilmektedir. Yani, söz konusu sorulara verilen yanıtlar "evet" ve "hayır" sözcüklerinden daha kapsamlı ve karmaşık olabilmektedir. Bunun yanı sıra, nitel bir çalışmada araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişki nicel çalışmalardakine oranla daha az resmidir. Yine nicel çalışmaya nispeten, nitel araştırma yöntemlerinde katılımcılar sorulara yanıt vermede daha özenli ve detaycı davranmaktadır (Mack ve diğerleri, 2005, s. 1- 5). Öte yandan görüşmenin amacına bağlı olarak görüşme soruları yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya açık uçlu olabilmektedir (Sharma, 2010, s. 3-4). Bu araştırmada araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak sorular yarı yapılandırılmış bir formatta

hazırlanıp katılımcılara sunulmuştur. Çünkü bu çalışmada, katılımcıların birikim ve aktarma istekleri doğrultusunda olabildiğince fazla bilgi elde etmek ve gerektiğinde katılımcıya fazladan soru sorarak elde edilen veriyi zenginleştirmek amaçlanmıştı.

Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu'nun araştırıldığı bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden "görüşme" kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılacak veri toplama tekniği olan "görüşme", en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Öte yandan görüşme, anketin tam tersi, oldukça esnek bir araştırma aracıdır. Bu araç hipotez üretmek, pilot uygulaması yapmak, verilerden elde edilen çıkarımların doğruluğunu test etmek ve temel veri toplama aracı olarak kullanmak gibi araştırma sürecinin her basamağında kolaylıkla kullanılabilir. Görüşmeler, anket ve gözlem gibi birçok yöntemle birleştirilerek de kullanılabilir. Görüşme, bütün araştırma yöntemlerinde olduğu gibi hatalara ve kişisel eğilimlere açıktır (Cohen ve diğerleri, 2007:361-364).

Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2008, s. 158), görüşme yöntemi ile elde edilen veriler analiz edilirken "harmonik yöntem" kullanılır. Görüşmeci tarafından yapılan görüşme sırasında gerçekleşen bütün durumların birbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, saptanan çelişkiler ile tutarlılıklara bakılır. Görüşmeci, görüşmenin kapsamı ve söylemek istediğini anlatan büyük resmin ne olduğuna ve her bireysel durumun bu büyük resimle nasıl bağlantılı olduğuna bakar. Görüşme bir "bütünsel yorumlama" yöntemidir. Görüşmede elde edilen küçük ya da büyük bütün veri parçacıkları araştırmanın ana teması olan "büyük resmi" oluştururlar. İyi bir görüşme, bireysel düşünceler ve inanışlar hakkında tarafsız bilgi edinme sanatı ve bilimidir. Öte yandan, görüşme belirlenen amaca göre farklı şekillerde yapılabilir. Bu araştırmada "*yarı yapılandırılmış görüşme*" formatı uygulandı. Bu görüşme formatı hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir. Bu sebeple, bu tür görüşme yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmelerin hem avantajlarını hem de dezavantajlarını içerir. Analizlerin kolaylığı, katılımcıya kendini ifade etme olanağı, hatta gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama fırsatı verirken, diğer yandan bu yöntemle görüşmede kontrol kaybedilebileceği gibi, önemsiz konular üzerinde fazla zaman da harcanabilir. Ayrıca, görüşme yapılan katılımcılara belli standartlarda yaklaşılamadığından

araştırmanın güvenirliği azalabilir (Cohen ve diğerleri, 2007:349-352; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s. 160).

Görüşme gibi nitel yöntemlerin hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Bu yöntemin en önemli avantajı açık uçlu sorulardan dolayı onun esnekliğidir. Bu esneklik sayesinde görüşmeci derinlemesine bilgi elde edebilmektedir. Görüşmede anlaşılmayan soruların açıklanması, netleştirilmesi mümkündür. Araştırmacı anlaşılmayan açıklamaların netleştirilip belirginleştirilmesi için görüşmeciye yeni sorular yöneltebilmektedir. Nitel bir yöntem olarak görüşmenin dezavantajları da bulunmaktadır. Sharma'ya göre (2010), bir görüşmede hem görüşmeci hem de katılımcı önyargılar ya da tarafgirliğin kaynağı olarak algılanabilmektedir. Görüşmeciler sordukları sorular veya onların algılanan rol ve varlıkları ile, katılımcılar ise kendilerine özgü bireysel özellikleri dolayısıyla ön yargı ya da tarafgirliğin kaynağı durumundadır. Diğer bir dezavantaj da görüşmelerin zaman tüketen bir yöntem olarak görülmesiyle ilgilidir. Görüşme yönteminde katılımcılarla ön görüşme ve görüşmeler için yapılan çok sayıda seyahatler, verilerin kayıt cihazlarından yazılı ortama geçirilmesi, analizi ve yorumlanması çok uzun zaman almaktadır (Sharma, 2010, s. 3-4). Bu arada, Cohen ve arkadaşlarına göre (2007), görüşme yöntemin bazı temel özellikleri aynı zamanda soruna da yol açmaktadır. Örneğin, ortak güven, sosyal uzaklık ve görüşmecinin kontrolü gibi bir görüşmeden diğerine kaçınılmaz olarak farklılaşan/değişen pek çok faktör bulunmaktadır. Ya da katılımcı sorulan soruları çok derin ve kapsamlı gördüğünden rahatsızlık hissedip sorulara yüzeysel yanıtlar verebilir ya da sorulardan kaçınma taktiklerine başvurabilir. Dahası, bazı katılımcılar için anlamı gayet açık olan pek çok soru diğerleri için anlaşılmaz olabilmektedir (Cohen ve diğerleri, 2007, s. 349-350). Bütün bunlar aynı zamanda görüşme yönteminin sorunsalını oluşturmaktadır.

Bu çerçevede görüşme soruları hazırlanırken öncelikli olarak bu görüşme tekniğiyle ilgili literatür taranmış, bu nitel tekniğin kullanıldığı çalışmalar incelenmiştir. Sonra, bir ön görüşme yapılmış, buradan elde edilen bilgilerle kuramsal çalışmadan da faydalanarak soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan, araştırmanın amaç ve çerçevesine uygun olanlar uzman gözetiminde seçilerek 15 adet yarı yapılandırılmış görüşme soruları formu oluşturulmuştur. Daha sonra söz konusu görüşme soruları İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü tarafından incelenerek onaylanmıştır. Öte ayandan bu araştırmada üç temel nitel araştırma tekniğinden, gerçekleştirilen çalışma için en uygun olduğu düşünülen

"derinlemesine görüşme yöntemi" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorularının kullanıldığı derinlemesine görüşme tekniğinin kullanılma gerekçesi, onun katılımcıların bireysel duygu, düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmada etkili olmasına bağlanabilir. Ayrıca bu teknik hassas konuları ele almada da son derece başarılıdır (Mack ve diğerleri, 2005, s. 30). Bu nitel tekniğin kullanılması, "katılımcı gözlem" ve "odak grup" teknikleriyle kıyaslandığında araştırmanın amacı bakımından daha uygun bulunmuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma alanı ya da grubu belirlenirken "amaçlı örneklem" yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre, araştırma grubu oluşturulurken öncelikli olarak katılımcıların çeşitliliğine önem verilmiştir. Ayrıca, çalışma yapılacak alanın araştırmanın amacı bakımından uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Araştırma yapılacak bireylerle güvene dayalı ve etkili bir iletişimin kurulabileceği anlaşılmış ve elde edilen bulguların kaliteli ve güvenli olacağına kanaatine varılmıştır (Coyne, 1997, s. 624; Mack ve diğerleri, 2005, s. 5). Bu çerçevede MEB onayını takiben Avcılar ilçesinde bulunan liselerdeki öğretmen ve idarecilerle temas kurularak araştırmanın amacı anlatılmış ve görüşmeye uygun koşulları taşıyan ve gönüllü olan toplam 20 öğretmen ve idareciyle görüşme yapmak için randevular alınmıştır. En yaygın kullanılan örnekleme stratejilerinden bir olan amaçlı örneklem (araştırma grubu) katılımcıları, özel araştırma sorularına dair önceden belirlenmiş ölçütlere göre belirlenmektedir. Çünkü soru sorulan katılımcıların araştırılan o alana değin derin bilgilerinin olması gerekmektedir. Araştırma grubunun büyüklüğü (örneklem) çalışmanın amaçlarının yanı sıra tahsis edilen kaynak ve zamana bağlı olarak belirlenebilmektedir. Amaçlı örneklem/araştırma grubu, kuramsal doyma noktası, yani araştırma problemi bağlamında yeni verilerin daha fazla gerekli olmadığı kanaatinin oluştuğu an temel alınarak kararlaştırılır. Bu yüzden, verilerin gözden geçirilmesi ve analizleri verilerin toplanmasıyla birlikte yapıldığı zaman, amaçlı örneklem/araştırma grubu daha çok başarılı olmaktadır (Mack ve diğerleri, 2005, s. 6). Sonra, planlanan tarih ve zamanda okullar ziyaret edilerek katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yarım ile bir saat arasında sürmüş ve tüm konuşmalar bir MP3 kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmenin ilk aşamasında katılımcılarla ilgili demografik bilgilere ulaşılmış (Bkz. Ek 1), daha sonra görüşme sorularına geçilmiştir. İdarecilerin de gerçekte öğretmen olduğu ön koşuluyla hem öğretmenler hem de idareciler aynı kategoride

değerlendirilmiş, kodlamalarda idareciler (yöneticiler) için İ1, İ2, vs. ve öğretmenlerden için ise Ö1, Ö2, vs. ibareleri kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama aracı nitel bir araştırma tekniği olan "görüşme"dir. Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada yanıtı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden derinlemesine veri toplaması şeklinde gerçekleşmektedir. Kısaca, görüşme belirli bir araştırma konusu veya soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış soru demeti aşağıda yer almaktadır.

- "Öğretmenlerin profesyonelliği" kavramından siz ne anlıyorsunuz?
- Sizce Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenler nelerdir?
- Öğretmenler eğitimi sadece sınıf içi bir etkinlik olarak mı algılamaktadır? Dahası, öğretmeler müfredat dışı etkinliklere ne ölçüde katılmaktadır?
- Mevcut müfredatın öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemlerini kullanmalarına ne ölçüde izin vermektedir?
- Öğrencilerin kendi istek ve ilgileri okullarda ne oranda ders programlarına yansıtılmaktadır? Diğer bir ifadeyle, öğrenciler ne ölçüde eğitimin içinde yer almaktadır?
- Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yıl içinde ya da özellikle yılsonunda verilen ödüller ve bunların akademik başarıya yaptığı katkıyı, ödüllerin niteliği ve eğitime sağladığı yararlar bakımından açıklar mısınız?
- İlk ve ortaöğretimde öğrencilerin gelişimini destekleyip, kariyer planlama, ders çalışma edimi v.b. konularda öğrencilere rehberlik hizmeti işlevleri olan bir danışmanlık sistemin kurulması Türk Eğitim Sistemi için uygun ve yararlı olacağına inanıyor musunuz?
- Eğitim kurumu olarak okullarımızın yeni dönemde birer iç ve dış değerlendirme yardımıyla kendi eğitimlerinin etkililik ve niteliğini ölçmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz?

- Eğitimin yönetim ve denetiminde öğretmenlerin genel teftiş sistemine paralel bir rol üstlenmeleri sizce eğitim sistemimize olumlu ya da olumsuz anlamda ne getirecektir?
- Temel eğitimin ikinci kademesinde gerçekleştirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nı bir yana koyarsak, sizce Türkiye'de öğretmenlerin hazırlayıp uyguladığı sınavlara toplumunun yaklaşımı nasıldır; toplum öğretmenlere ne oranda güvenmektedir?
- Sınıfta kalma ve sınıfta arkadaşlarından geride kalan öğrencilere destekleyici eğitimi verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Bir yeniliğin sınıf ya da okullarımızda uygulanmasında öğretmen ve idareciler açısından karşılaşılan en büyük zorluk nedir?
- Genellikle eğitim camiamızda "öğrenme" edimine nasıl yaklaşılmaktadır? Diğer bir ifadeyle, öğrenme sizin için ne anlama gelmektedir?
- Türkiye'deki öğretmen eğitiminde kuramsal çalışmaların yanında uygulamaya yönelik çalışmalara ne kadar önem verilmektedir? Eğitim fakültesindeki öğrencilik yıllarınızı göz önünde bulundurduğunuzda, uygulamaya yönelik dersler süre ve nitelik bakımından sizce yeterli miydi? Değilse, sizce kuram ve uygulamayı birleştirme amacına yönelik olarak eğitim fakülteleri yeterli ve etkin bir hale nasıl getirilebilir?
- Türkiye'de öğretmenlerin eğitim fakültelerinden kendi bilimsel çalışmalarını yapabilecek bir donanımla mezun olduklarını söylemek mümkün mü? Değilse, sizce bu eksiklik nasıl giderilebilir?

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Bu araştırmanın verilerini, "eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi", "eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler" ve "eğitim ortamı olarak okul" alt başlıkları altında sorulan sorulara öğretmen ve idarecilerin verdiği resmi ve kişisel bilgi ve deneyimler oluşturmaktadır.

Araştırmada görüşme yönteminin kullanılmasına karar verildikten sonra, araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapılacağı için MEB İstanbul il milli eğitim müdürlüğü, kültür bölümüne başvurularak gerekli izinler alındı. Buy izinleri müteakiben Avcılar ilçesinde ziyaret edilecek okullar belirlenip (lise ve dengi okullar) ziyaret edildi. Bu ilk ziyaretlerde amaçlı araştırma grubu (amaçlı örneklem) oluşturma bağlamında pek çok öğretmen ve yöneticiyle görüşme yapılarak söz konusu araştırmaya katkı sunup sunamayacakları, sunacaklarsa bu konuda donanımlı ve dolu olup olmadıkları saptanmaya çalışıldı. Gönüllü

öğretmen ve yöneticiler belirlenerek onlarla hangi tarih ve saatte görüşüleceği kararlaştırıldı. Kararlaştırılan tarih ve saate öğretmen ve idarecilerle tek tek derinlemesine görüşmeler yapılarak bütün konuşmalar MP3 cihazıyla kaydedildi. Yarım saatle bir saat arasında süren görüşmeler okulun genellikle en sessiz bölümü olan kütüphanelerde gerçekleştirildi. Katılımcılarla daha önceden görüşüldüğü ve kısmen de olsa karşılıklı bir tanışma gerçekleştiği için katılımcıların ezici bir çoğunluğunun görüşme sırasında son derece rahat olduğu izlenimi edinilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında adil ve tarafsız davranmaya azami gayret gösterilmiş ve katılımcıların rahat davranmasını sağlayacak önlemler alınmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu'nu tema olarak işleyen bu araştırma çerçevesinde katılımcılarla derinlemesine yapılan görüşmelerden (Mack ve diğerleri, 2005: 29-30) elde edilen veriler önce yazılı metne aktarılmış, daha sonra bu metinler detaylı bir inceleme ve sınıflamaya tabi tutularak içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2008:335-336). Öte yandan, içerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır. Cohen ve diğerlerine göre (2007), içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. Dahası, çalışma metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). İçerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade eden Yıldırım ve Şimşek'e (2006; akt. Sert ve diğerleri, 2012, s. 2) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi,

bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006; akt. Sert ve diğerleri, 2012, s. 3-4).

Bu çalışmada da, ilk aşamada belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda farklı temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek bulgular bölümünde yorumlanarak sunulmuştur. Bu arada, bulgularda yer alan oranlardan söz edilirken nitel bir analizde kullanılan terminolojiden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgu ve bunlara dair yorumlar yer almaktadır. İlki araştırmaya katılanların kişisel bilgilerine (demografik bilgiler) ilişkin bulgular, ikincisi ise araştırmaya katılanların görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizi sonucu elde edilen bulgular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Toplam altı değişken bulunmaktadır. Bunlar 'cinsiyet', 'kurum', 'kıdem yılı', 'unvan' (kurumdaki görevi), 'eğitim durumu' ve 'aldığı hizmet içi eğitim' (HİE) değişkenleridir (Bkz. Yöntem, s. 221) Şimdi bu değişkenler sırayla incelenecektir.

Öncelikli olarak bu araştırmanın devlete ait liselerde yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ait kültür bölümünden onay alındı. Bu izin alındıktan sonra İstanbul'un Avcılar ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden farklı programları olan toplam sekiz adet devlet lisesinde görev yapan 20 öğretmen ve idareci ile derinlemesine görüşmeler yapıldı. Onay alınan bu yarı yapılandırılmış soru paketi ve izin belgesi ile ilk olarak liselere gidilip idareci ve öğretmenlerle görüşme tarih ve saatleri kararlaştırıldı. Daha sonra her görüşülenle ayrı ayrı gerçekleştirilen görüşmede onlara önce demografik bilgi elde etme amacına yönelik olarak altı adet soru yöneltildi, daha sonra yarı yapılandırılmış 15 adet soru soruldu. Görüşmeler yarım saatle bir saat arasında sürdü ve bir kayıt cihazıyla kaydedildi. Öte yandan, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara baktığımızda, söz konusu katılımcıların yarısından fazlasının (11/20) kadın olduğu görülmektedir.

Kişisel bilgiler bağlamında görüşülenlere çalıştığı kuruma dair soru da yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların kurum değişkenine ilişkin bulgulara baktığımızda, katılımcıların tamamının (20) ya genel lisede ya meslek lisesinde ya da anadolu lisesinde çalıştığı görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılanlara yöneltilen bir diğer soru ise onların ne

kadar süredir bu tür kurumlarda çalıştıklarına ilişkindi. Bu bağlamda araştırmaya katılanların kıdem yılı değişkenine ilişkin bulgular elde edildi. Elde edilen bu verilere göre söz konusu katılımcıların 4'ünün 5 ile 10 yıl, diğer 4'ünün 11 ile 15 yıl, 9'unun 16 ile 20 yıl, 1'inin 21 ile 25 yıl ve nihayet 2 görüşülenin de 26 ve üstü yıldır faal öğretmenlik ve idarecilik faaliyetlerine davam ettikleri saptandı. Bu verilere bakıldığında görüşme yapılan kişilerin büyük çoğunluğunun mesleklerinde oldukça deneyimli olduklarını söyleyebiliriz. Zira 16 katılımcının kurumlarında 10 yılın üstünde öğretmenlik ve idarecilik yaptıkları görülmektedir.

Kişisel bilgiler elde etme bağlamında söz konusu katılımcılara kurumdaki görevlerine ilişkin de soru yöneltilmiştir. Buradan hareketle, araştırmaya katılanların unvan (kurumdaki görevi) değişkenine ilişkin bulgulara baktığımızda, katılımcıların dördünün (4/20) idarecilik yaptığı saptanmıştır. İdareci başlığı altında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı rollerinde katılımcılar bulunmaktadır. Yine demografik bilgi elde etmek amacıyla katılımcılara eğitim durumlarına ilişkin soru da yöneltilmiştir. Yani, bu soruyla araştırmaya katılan katılımcıların eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre, katılımcıların 1'i ön lisans, 2'si yüksek lisans ve 17'si ise lisans eğitimi almış olduğu saptanmıştır. Görüşülenlerin büyük çoğunluğunun (17/20) dört yıllık lisans mezunu olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken bir başka nokta ise lise düzeyinde yüksek lisans diploma sahibi öğretmen ve idareci sayısının azlığıdır.

Son olarak katılımcılar ile ilgili kişisel bilgi elde emek amacıyla onlara yıllar içinde aldıkları hizmet içi eğitim (HİE) sayıları ve konuları ile ilgili soru da yöneltilmiştir. Bununla araştırmaya katılanların aldığı hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin bulgular elde edilmek istenmiştir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (16 öğretmen ve idareci) hizmet içi eğitimin yanı sıra bazı seminerler aldığını ifade ederken, 4 katılımcı başvurmalarına rağmen hizmet içi eğitim olanaklarından yıllardır faydalanamadıklarını ifade etmiştir. Ancak nerdeyse bütün idareci ve öğretmenler geçen yıllar içinde çeşitli seminerleri takip etmişler. Yine öğretmen ve idareciler hizmet içi eğitim ile seminer konularını tam olarak hatırlamasalar bile yaklaşık adlarını bildirmişlerdir.

Görüşülenler tarafından bildirilen hizmet içi eğitim ile seminer konularına şöyle bir bakıldığında, konuların kabaca dört başlık altında toplandığı görülmektedir. İlki alan bilgisi ile ilgili seminer ve hizmet içi eğitim konuları, ikincisi pedagojik yaklaşımlar ile ilgili seminer ve hizmet içi eğitim konuları, üçüncüsü okulda gerçekleşen değişime ayak uydurabilmek

amacıyla gerçekleştirilen seminer ve hizmet içi eğitimler ve nihayet son olarak da idarecilerin takip etmek zorunda oldukları seminer ve hizmet içi eğitimler.

Hizmet içi eğitimler Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenirken, seminerlerin bir kısmının çeşitli sendikalar, belediyeler, diğer bazı kamu kuruluşları ile bazı özel sektör kuruluşları tarafından organize edildiği bildirilmiştir. Şimdi katılımcılar tarafından bildirilen bu seminer ve hizmet içi eğitim konularına kısaca bir göz atalım: Çoğunlukla idareciler tarafından alınan hizmet içi eğitim (HİE) ve seminer konuları kabaca şu konuları içermektedir: uzman öğretmenlik, programlama, branşla ilgili konular (materyal hazırlama v.b.), deney araç ve gereçleri, proje üretimi ve yönetimi, resmi yazışmalar, iletişim teknikleri, protokol kuralları, değerler eğitimi, şiddeti önleme v.b. Alınan HİE ve seminer konularına baktığımızda, MEB'in idarecileri özellikle üst yönetimle ilişkiler ve okul yönetimi ve teknolojik araç gereci etkin kullanma konularında idarecileri eğitmeye çalıştığı görülmektedir. Diğer taraftan katılımcılardan elde edilen bilgilerden öğretmenlerin aldığı HİE ile seminer konularının idarecilerle kıyaslandığında daha çok çeşitlilik arz ettiği söylenebilir. Çoğunlukla öğretmenlerin aldığı HİE ve seminer konuları ise şu başlıklardan oluşmaktadır: Bilgisayar eğitimi (Internet), yaratıcı drama, etkili iletişim, materyal hazırlama, öğrenci ve eğitim koçluğu, ilkyardım, pedagojik formasyon, yabancı dil öğretim yöntemleri, TKY, öğrenmeyi öğrenme, bilişim teknikleri, yeni müfredat (oluşturmacılık), şiddeti önleme, ebru kursu, iletişim ve empati kursu, farklı branşlarla ilgili seminerler, eğitim yönetimi ve denetimi, 18. Milli Eğitim şura genel kurul üyeliği, proje yönetimi, kaynaştırma eğitimi, eğitim programları, yeni ders kitapları, rehberlik, Türkçe eğitimi, Eski Türk Edebiyatı, öğrenciye yönelik farklı yaklaşımlar, eğitimde yeni yöntemler v.b. konular.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular

Eğitim süreci olarak 'öğretmen eğitimi', eğitim öznesi olarak 'öğretmen ve idareciler' ile eğitim ortamı olarak 'okul' bu araştırmanın alt amaçları olarak saptanıp her alt amaca ilişkin yarı yapılandırılmış değişik sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşülenlere eğitim süreci olarak 'öğretmen eğitimi' alt başlığı altında 4 soru, eğitim öznesi olarak 'öğretmen ve idareciler' alt başlığı altında 6 soru ve nihayet eğitim ortamı olarak 'okul' alt başlığı altında 5 soru sorulmuş ve derinlemesine bilgi elde edilmiştir. Bu bilgiler daha sonra sınıflandırılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Söz konusu içerik analizi sonucu elde edilen kapsamlı bilgi ve bulgular aşağıda yer almaktadır.

Eğitimin bir toplumun kalkınmasında ve ilerlemesinde yaşamsal öneminin anlaşılmaya başlanmasıyla, devletler kendi yurttaşlarına kitlesel eğitim vermeye başladılar. Kimi bunu parasız yaptı, diğer bazıları da kendi ekonomi anlayışlarının bir parçası olarak paralı eğitim uygulaması gerçekleştirdi. Ancak nasıl bir yol veya yöntem seçilirse seçilsin, bu devasa kitlesel eğitimin en önemli unsuru olarak ta baştan beri öğretmenler kabul edildi. Bu yüzden, eğitimde elde edilen başarı veya başarısızlık durumlarında hep tartışılan öğretmenler oldu. Geçen yüzyıl ve bu yüzyılda da çoğu kez dikkatler öğretmenler üzerinde ve dolayısıyla öğretmen eğitimi üzerinde oldu. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları "eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi", "eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler" ile "eğitim ortamı/mekanı olarak okul" başlıkları altında kategorize edildi. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi yukarıda belirtilen başlıklar altında ve sırasıyla şu şekilde gerçekleştirildi.

4.2.1. Eğitim Süreci Olarak Öğretmen Eğitimi

Görüşmede "*öğretmenlerin profesyonelliği kavramından siz ne anlıyorsunuz?"* şeklindeki bir soruya verilen yanıtlardan, öğretmen ve idarecilerin günümüzde eğitimle ilgili literatürde çokça tartışılan bu kavrama pek aşina olmadıkları ve kavramı kendi anladıkları ve algıladıkları tarzda cevaplandırdıkları görülmektedir. Yani, 20 öğretmen ve idareciyle yapılan görüşmeden "öğretmenlerin profesyonelliği" kavramının neredeyse bütün öğretmenler tarafından farklı tanımlandığı gözlenmektedir. Ancak, bütün bu tanım ve algılar "öğretmen profesyonelliği" kavramını tek başlarına açıklamadan uzak görünse de, bir arada kullanıldıklarında günümüzde tartışılan "profesyonellik" kavramını tanımlamaya yettiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen ve idarecilerin "öğretmen profesyonelliği" konusunda yaptığı tanımlamaların kısa bir özeti şu şekilde verilebilir: öğretmen ve idareciler "öğretmenlerin profesyonelliği" kavramını "kendi alanında uzmanlaşma", "alanında yetkin olma", "yeni teknolojileri takip edebilme", "pedagojik bilgi sahibi olma", "çok yönlü olabilme", "iletişim becerilerine sahip olabilme", "donanımlı olabilme", "yeterli materyale sahip olabilme", "mesleğinin gereklerini tam olarak yerine getirebilme", "ders anlatma yöntemlerini bilme", "sınıfında özgür olabilme", "her şeye rağmen işini doğru yapabilme", "mesleki gelişim sağlama", "kariyer yapabilme" ve "uygulamacı olabilme (teknisyen öğretmen gibi)" gibi ifadelerle tanımlamaya çalışmaktadır. Öğretmen ve idarecilerin yarısından çoğunun (13/20) söylediklerinden derlenen yukarıdaki ifadelerin yanı sıra, az

sayıda öğretmen ve idareci (4) ise "öğretmen profesyonelliği" kavramını "özel sektör öğretmenliği", "ticari", "ücrete endeksli", "özel ders veren", "ücret karşılığı ders veren", "kapitalist yaşam biçimi olan" ve "maddiyatla ilgili" biçimlerinde betimlemektedir. Şimdi bu ifadelerin daha ayrıntılı bir analizini yapalım.

Yukarda da söylendiği gibi "öğretmenlerin profesyonelliği" kavramı ile ilgili öğretmen ve idareciler birbirlerinden oldukça farklı tanım ve betimlemeler yapmaktadır. Bu farklı olduğu kadar ilginç tanımlardan biri de bir idareciye aittir. İdareci profesyonelliği şu şekilde açıklamaktadır:

> 'Profesyonellik bence öğretmenlik mesleği için yeterli değil, (bir öğretmenin) amatör bir ruhla çalışması gerekir. Ben profesyonelliği para kazanma anlamında değerlendirmiyorum. Amatör bir ruhla öğrencilere yaklaşmamız gerekiyor. Karşımızdaki muhatabımızdan bu anlamda herhangi bir beklentimizin olmaması gerekiyor, maddi bir beklentimizin olmaması gerekiyor' (İ1).

İfadelere daha yakından bakılırsa, idarecinin profesyonelliğe dair fikir ve tanımlarının bu kavramın günlük dildeki kullanımından alındığı çok açık bir biçimde görülmektedir. Gündelik dilde insanlar bir şeyi olumlarken "amatör" kavramını "profesyonel" kavramına yeğlemektedir. Çünkü buradaki "amatör" kavramı ya da "amatör bir ruhla..." ifadesi sıradan insan tarafından "içtenlikle, isteyerek ya da çabalayarak, emek vererek", v.b. anlamlarında kullanılmaktadır.

"Öğretmenlerin profesyonelliği"ne dair diğer bir ilginç ve farklı tanım da bir öğretmene ait. Söz konusu öğretmen bu kavramı bir öğretmenin kendi duygularını işin içine katmadan '*yaptığı mesleğin gereklerini anlayıp onu yerine getirmeye çalışması*' şeklinde tanımlarken, daha da ileri giderek "öğretmen profesyonelliği"ne ilişkin şu ilginç saptamada bulunuyor:

> '... ama bu çokta ölçülebilir bir şey olmadığı için, bu konuda çok ciddi problemler yaşanıyor bizim ülkemizde, eğitim sistemimizde. Bunun keşke bir sınavı, makinası, cihazı olsa da, ölçülebilse, standardı yok. Herkesin kafasında belirli bir kriter var, o kriter de kişiye göre değişiyor. Bir insanın duygularını işin içine katmadan gerçekten yaptığı mesleği algılayarak görevini yerine getirmeye çalışması profesyonelliği gerektiriyor. Bu meslekte de onu yapabilmeliyiz'.(Ö5).

Yine yukarıdaki ifadelerden ilk olarak bir öğretmen için duyguların işe katılmasının olumsuzluğundan söz edilirken, ikinci olarak "profesyonel öğretmen"in bir standardının olmamasından yakınılmaktadır. İfadede dile getirilen "duygunun işe katılmaması" konusu

kanımca bir öğretmen için nesnelliğin ne kadar önemli olduğu fikrini vurgulanmaktadır. Öte yandan, okullarımızda profesyonelliğin standartlarının olmadığının dile getirilmesi düşüncesini ise bu konunun ülkemizde henüz çok yoğun bir biçimde tartışılmamasına bağlamak mümkündür.

"Öğretmenlerin profesyonelliği" ile ilgili diğer bir farklı değerlendirme de mesleğinde yeni sayılabilecek bir öğretmen gelmekte. Söz konusu öğretmen, profesyonel bir öğretmenin öğrencilerden gelecek sorular altında ezilmemesi gerektiğini ifade ederken (Ö6), buna karşın bir başka öğretmen de, öğrenciye bilgiden ziyade bilgi edinmenin gerekliliğinin öğretilmesinin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ö8).

Bu konuya ilişkin farklı tanım ve betimlemelerde bulunan öğretmenlerden bir tanesinin ifadesi öğretmenlerin sahip olduğu hakları vurgulaması bakımından önemlidir. Söz konusu öğretmen bu kavramı şu şekilde tanımlamaktadır:

> '... Kendi işini bilmeli, işini bilmenin ötesinde haklarını bilmeli, hakları doğrultusunda da işin kuralları gereği işini tam yapması. Profesyonellik hiç bir şeyden etkilenmeden işini doğru olarak yapmaktır'. (Ö11).

Bu kısa alıntıda dile getirilen öğretmenlerin haklarını bilmesinin öneminin yanı sıra, hiçbir şeyden etkilenmeden işini yapmanın öneminin de vurgulanması öğretmen profesyonelliği bakımından önem arz etmektedir.

Görüldüğü gibi öğretmenler profesyonellik kavramını birbirlerinden oldukça farklı anlamaktadır. Örneğin "öğretmen profesyonelliği" konusunda bir başka öğretmenin dile getirdiği ifadeler oldukça ilginç bir içeriğe sahiptir. Bu öğretmene göre profesyonel bir öğretmen, '*... pedagojik eğitimini almış ve bunu doğru uygulayan, önceliğini eğitimden yana koyan ve bunu her yaş grubu için doğru tekniklerle uygulayan ...*' (Ö14) kişidir. Burada dile getirilen düşüncelerde yer alan '*önceliğini eğitimden yana koyan*' ifadesi kanımca öğretmen profesyonelliği bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü burada vurgulan fikir öğretmen adanmışlığıyla ilgilidir ki, günümüz eğitim dünyasındaki başat konulardan biridir.

Diğer yandan daha önce de dile getirildiği gibi, az sayıda öğretmen (3) ise genelde bu kavrama eleştirel yaklaşmakta ve kavramın ticari bir içeriğinin olduğunu savunmaktadır. Onlardan biri sorulan soruda yer alan "öğretmen profesyonelliği" kavramına müdahale

etmekte ve onun yerine kendi seçtiği sözcüğü kullanmaktadır. Sözü edilen öğretmen bu konuyu şu şekilde açıklamaktadır: '*Kavramaları farklılaştırarak konuşayım ben. Çünkü, profesyonellik biraz ticari bir sözcük bana göre. Öğretmenin uygulamacısını anlıyorum o kavramdan. Yani iyi bir uygulamacı'*. (Ö13).

Bu öğretmenin profesyonelliği daha çok uygulamacı şeklinde anladığı görülüyor. Söz konusu öğretmen kanımca bu ifadeyle sınıfta bol bol kurmaca (teorik) şeyler anlatmanın ötesinde dersleri daha çok uygulama şeklinde yapmanın önemine atıfta bulunuyor.

Öğretmen profesyonelliği kavramını ticaret ve parayla bağdaştıran diğer bir öğretmen ise konuya şu şekilde bir açıklama getirmektedir:

> '... Profesyonellik kavramı mesleğe uygun bir kavram değil. Profesyonellik biraz kapitalist yaşam biçimi içerisinde olacak her şeyi ticari metaya ya da paraya çevirme işiyle ilgili bir kavram gibi bir etki sağlıyor... Profesyonel sözcüğünün gerçek anlamı o alanda iyi olmak olabilir. Ama bugün bende çağrıştırdığı profesyonelce yaklaşmak maddiyata dönüştürmektir'. (Ö16).

Yukarıda dile getirilen ifadelerin sahibi öğretmenin dediklerinde öne çıkan vurgu kanımca profesyonellik kavramının mesleğe uygun bir kavram olmadığı yönündeki saptamadadır. Son yıllarda özellikle eğitim dünyasında gerçekleşen değişimlerde "müşteri" v.b. yeni kavramların kullanılmasına da karşı olan çok sayıda eğitimci olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, söz konusu ifade sahibi öğretmen "öğretmen profesyonelliği kavramı yerine "uzmanlık" terimini de koymak istemediğini söylemektedir. Çünkü ona göre, *'... uzmanlık kendini yetiştirme, o alanda iyi olma tanımını karşılamıyor...'* (Ö16).

Profesyonelliğin parayla olan bağlantısını inkâr etmeden onun başka özellikleri de olduğunu söyleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden biri olan 19 yıllık biyoloji öğretmeni düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

> 'Öncelikle öğretmenlerin profesyonelliğinin tamamen ücrete endeksli düşünmediğimi söylemek istiyorum. Öğretmenlerin profesyonelliğini bir eğitimcinin sadece kendi işine yoğunlaşmasını ve kendi alanında çalışmalar yürütmesi olarak anlıyorum'. (Ö15).

Söz konusu öğretmenin düşüncelerinde öne çıkan profesyonel öğretmenlik, bir yandan ücret ve parayla bağlantılıyken bir başka yandan bütün dikkat ve emeğin kendi mesleğine yönelik

olmasıyla ilişkilidir. Buradan çıkacak sonuç ta şu olmalıdır: İşini iyi bilen, mesleğini hakkıyla yerine getiren biri elbette bunun karşılığını ücret veya para olarak alacaktır ya da almalıdır.

Sonuçta, 'öğretmenlerin profesyonelliği kavramından siz ne anlıyorsunuz?' şeklindeki bir soruya verilen yanıtlardan öğretmen ve idarecilerimizin birbirinden oldukça farklı profesyonellik algısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve idarecilerimizin profesyonelliği anlama ve dile getirme biçimlerinde bu kavramın gündelik dilde kullanılma biçiminin etkili olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle öğretmen ve idarecilerimizin günümüz eğitim literatüründe çokça tartışılan "öğretmen profesyonelliği" v.b. trend (eğilim, moda) kavramları pek takip etmedikleri ve bu bağlamda yazılan makale ve araştırmaları okumadıkları yargısında bulunmak kanımca pek yanlış olmayacaktır. Ancak bu konu bir başka araştırma konusudur ya da olmalıdır.

İstanbul'un Avcılar ilçesindeki çeşitli liselerde çalışan öğretmen ve idarecilerle yapılan bu görüşmede sorulan bir diğer soru da şuydu: *'Sizce Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenler nelerdir?'* Bu soruya yanıt veren öğretmen ve idarecilerin bir önceki soruya verilen yanıtlardaki kadar farklı ifadeler ortaya koymadıkları ve profesyonelleşme önündeki engeller olarak özellikle 'ekonomik sebepler' (9/20) ile 'öğretmenin kendisi'ni (6/20) gösterdikleri gözlenmiştir. Konuyla ilintili bir diğer önemli ortak görüş de 'yetersiz üniversite eğitimi'(5/20) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu kısa değerlendirmeden de anlaşılacağı üzere öğretmen ve idareciler profesyonelleşme önündeki engeller konusunda temel üç başlık altında bir araya gelmiş görünmektedir. Ancak, bu konuda öğretmen ve idareciler pek çok başka saptamalarda da bulunmuşlardır. Aşağıda bütün bu ifadelerin daha ayrıntılı bir analizi yapılacaktır.

Görüşülen öğretmen ve idarecilere göre öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen yukarıdaki faktörler dışında başka bazı önemli etmeler de vardır. Örneğin bir idareci (İ1), yeni gelişmelere ayak uyduramamalarının önemli nedenlerinden birini yine idarecilerin tutucu yönetim anlayışlarına bağlamaktadır. Yine aynı idareciye göre 'çevre baskısı' profesyonelleşme önündeki diğer bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. İdareci 'çevre baskısı' kavramıyla özellikle ebeveynlerin kendilerine yaptığı baskıyı kastediliyor olabilir. Çünkü söz konusu idareci konuşmasında ebeveynlerle ilgili şu ifadeleri dile getirmektedir: '*... biz artık velilerimizin şikayetlerden, yukarılara yapmış olduğu şikayetlerden dolayı, işimizi*

çok özgür bir platformda yapamıyoruz'. Bu idarecinin şikâyet konusu olarak dile getirdiği bu konu kanımca okul yönetimi açısından üzerinde durulması gereken bir sorundur.

Bir başka idareci profesyonellik önündeki önemli engellerden birinin de okulun kıt ve yetersiz imkânlara sahip olması olduğunu dile getirerek şu hayati saptamada bulunmaktadır: '... *Okulların laboratuarları pek yeterli değil. O yüzden, işimizi profesyonelce yapmak istesek de sadece teoride kalıyoruz, yani işi pratiğe dökemiyoruz'*. (İ2). Bu idareci okulun imkânlarının kıt olduğundan söz ederken, meslek lisesinde çalışan bir başka idareci ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) son yıllarda hayata geçirdiği bazı tartışmalı uygulamalarına dikkatimizi çekmektedir. Söz konusu idareciye göre özellikle şu anda meslek liselerinde geçerli olan sınıf geçme ile ilgili yönetmenlik öğretmenler ve idareciler önündeki en önemli engeldir. Deneyimli idareci (16-20), meslek liselerinin başarısızlığını bile büyük oranda bu yönetmenliğe bağlamaktadır. Şimdi bu idarecinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen faktörler bağlamında dile getirdiklerine bir göz atalım:

> 'Maalesef burada MEB'nın bir takım uygulamaları öğretmenleri engellemektedir... Öğretmenlerin başarısını sağlayacak en önemli varlık öğrencidir. Öğrenci sınıf geçme noktasında 4 zayıfla bile sınıf geçebileceğini bildiği sürece, öğretmeninin verdiği dersi öğrenmede eksiklikler ortaya çıkıyor. Öğretmen dersini veriyor, anlatıyor, her türlü öğrencisine konuyu kavratmaya çalışıyor. Öğrenci haftalık ders saati daha çok olan derslere (haftada 4 ya da 5 saatlik dersler) daha çok önem veriyor. Çünkü öğrenci biliyor ki, o derslerin notlarını yüksek tuttuğu zaman, not ortalamasıyla kaç tane zayıfı olursa olsun öğrenci sınıfını geçiyor. Meslek liselerinde böyle bir şey var. Sonuç olarak not ortalaması 2,5'u tuttuğu zaman çocuğun, kültür derslerinin hepsi zayıf olsa da, meslek dersleri iyi olduğu için (5 olduğu zaman), ağırlıklı puan ortalamasından dolayı öğrenci sınıfı geçmeyi başarıyor. Dolayısıyla bu da kültür derslerinde başarısızlıklara yol açıyor. Hatta üniversite sınav sonuçlarında özellikle meslek liselerinin başarısız olmasının yegâne sebebi budur'. (İ4).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla, idarecinin şikâyetlerine neden olan en önemli konu şu an hali hazırda meslek liselerinde uygulanmakta olan ders geçme yönetmenliğidir. Yine bu konuşmada ortaya çıkan bir başka husus da, meslek liselerinde bazı öğretmenlerin dinlenip, verdiği ödevler yapılırken, başka bazı öğretmenlerin dersleri dinlenmemekte ve verdiği ödevlerin yapılmasına gerek duyulmamaktadır. Böyle bir yönetmenlikle bu sonucun ortaya çıkacağını kestirmek özellikle biz öğretmenler için zor olmasa gerek.

Profesyonelleşme önündeki en önemli engellerden birinin ekonomik sıkıntılar olduğu daha önce dile getirilmişti. Bu konuda öğretmenlerden birinin (Ö2) aşağıda yaptığı tespit dikkate değer bilgiler içermektedir. Söz konusu öğretmene göre;

> 'Profesyonelliği etkileyen birçok faktör var. Her şeyden önce ekonomik faktörler çok önemli. Ben öğretmene hak ettiği değerin ne manevi anlamda ne de maddi anlamda verildiğini düşünmüyorum. Bizim mesleğimiz bundan 15-20 yıl öncesine göre mesleki açısından çok düşürülmüş, alaşağı edilmiş durumda. Tabi bu da bizi psikolojik alarak etkiliyor. Geçmişte öğretmene duyulan saygı, sevgi ve bakış açsısı günümüz ortamında çok değişmiş durumda. Bu bizi rahatsız ediyor. Bunlar biraz olumsuz etken diye düşünüyorum'. (Ö2).

Yukarıdaki ifadelerden, ekonomik faktörlerden farklı olarak, öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller olarak öğretmenlik mesleğinin manevi bakımdan yıprandığı sonucu da çıkmaktadır. Söz konusu öğretmenin ifadelerinden öğretmenlerin en azından bir kısmının manevi çöküntüye dayalı olarak bir eziklik yaşadıklarını söylemek olası görünmektedir. Bir başka öğretmen de profesyonelliği engelleyen etmen olarak ekonomiyi işaret etmekte, ancak dikkatleri ekonomik yetersizliğin başka bir yanına çekmektedir. Ona göre, öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenler olarak,

> 'Birçok faktör sayılabilir. Kuşkusuz bunlardan en başta geleni öğretmenlerin zorunlu olarak kendi yaşam standartlarını yükseltebilmek için ek işlerde çalışmaları, yani eğitim sürecinin dışında da farklı alanlarda da çalışmalara kendilerini zorlamaları...'(Ö15).

Söz konusu görüşmecinin yukarıdaki ifadelerinde öne çıkan faktör öğretmenlerin "ek iş" yapmak zorunda kalmalarıdır. Gerçekten de özellikle büyük şehirlerde çok sayıda öğretmenin mesleği dışında ya da mesleğiyle ilgili ek iş yapmak zorunda olduğu aşikârdır.

Öğretmenlerin profesyonelleşmesi önündeki engel olarak öğretmen adaylarının seçimini işaret eden bir öğretmen (Ö16) şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> '...Bizler gerçekten sınavla falan değil, gerçek anlamda seçmeyle, öneriler dizisiyle öğretmenlik meleğine girmeliyiz. Eğitim fakültelerine giriş bu şekilde olmak zorunda. Üniversiteyi kazanmak diye bir derdi olamamalı. Ben bugün sınıfımda, girdiğim sınıflarda aslında her sınıfta iki tane, üç tane öğretmen görüyorum. Diyorum ki, şu öğretmen olur işte. İnsan sevgisiyle, bakışıyla, ufkuyla, idealist tutumuyla, maddiyatı bir kenara koymasıyla ya da hiç hesaba katmamasıyla bu gerçek anlamda öğretmen olur. Ben çocuğumu bunun gibi bir öğretmene vermek isterim. Şimdi onu gören ve taraf tutmayan öğretmenler olarak bizler üzerinde

> hemfikir olduğumuz bir öğrencinin, eğitim fakültesinde şu ya da bu bölümde, talep ettiği bölüm neyse o bölüme kaydı yapılmalı dediğimizde, gidip kaydını yapabilmeli oraya. Öğretmen böyle seçilir. Öbür çeşit sınavla seçiyorsun, olmuyor, iş bulamadığı için öğretmenliği tercih eden çok insan var'.(Ö16).

Görüşülen öğretmenin öğretmenlerin profesyonelleşmesine dair soruya karşılık dile getirdiği bu öneri dikkate değer noktalar içeriyor. Şöyle ki, öncelikli olarak öğretmenlik mesleği başka hiçbir mesleğe benzemeyen özellikler içeriyor. Söz konusu özelliklerden biri ve en önemlisi ise 'insan eğitmek' olarak ön plana çıkmaktadır. Bu da çok yönlülüğü ve mesleğe adanmışlığı gerektirmektedir. O bakımdan öğretmen seçimini değiştirmekte ve söz konusu öğretmen gibi uygulamadan gelen deneyimli ve donanımlı öğretmenlerden bu yönde görüş almakta her zaman çok fayda olduğu kanısındayım. Ayrıca, öğretmen adaylarının seçiminde yine öğretmenlerin daha etkin olması gerektiğine dair yaklaşım, öğretmen seçiminde göz ardı edilmemesi gereken diğer bir konuyu teşkil etmektedir. Son olarak, yukarıdaki ifadelerde dikkati çeken bir başka sorun da mevcut öğretmen seçiminden kaynaklanmaktadır. Söz konusu görüşmeci öğretmene göre, mevcut üniversite sınavları ve mezuniyet sonrası öğretmen adaylarına uygulanan KPSS gibi sınavlarla ancak isteksiz, zoraki ve iş bulamadığı için öğretmen olmuş bir eğitim camiası oluşturabiliriz. Öte yandan, öğretmen seçimin, özellikle KPSS ile yapılan öğretmen seçiminin isabetsizliğine dikkat çeken bir başka öğretmen ise görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Şimdi şöyle bir problem var. Türkiye'de öğretmen olmak birazcık insanların isteğine bağlı olarak değil de bir gelir kaynağı, gelir kapısı, bir iş olarak, bir meslek olarak görülüyor. Bu da ciddi anlamda oların profesyonelliğini etkiliyor. İnsanlar KPSS'yi kazanmak için çok fazla uğraşıyorlar, ama KPSS'yi kazanmak için senelerini veren insanların acaba yüzde kaçı gerçekten öğretmen olmak istiyor ve gerçekten öğretmen oluğunda mutlu olabiliyor? Bu da ayrı bir problem ve öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen etkenlerden biri bence'. (Ö5).

Öğretmen seçiminin yanlışlığına dair bu ifadeler, konuyla ilgili bir önceki öğretmen görüşlerini pekiştirecek nitelikte. Mesleğin başında sayılabilecek (5-10) bu öğretmenin yukarıda söylediği şarlarda seçilen bir öğretmenin bu meslekte mutlu olup olmadığı eğitim camiasını bence yakından ilgilendirmeli. Çünkü çok önemli nitelikler barından öğretmenlik mesleğinde istihdam edilen bir öğretmenin bu meslekte mutlu olup olmadığı çok ama çok hayatidir.

Şu an kadar elde edilen görüşlerden öğretmenlerin profesyonelleşmesi önündeki engellerin önemli bir kısmı ortaya çıktı denilebilir. Ancak başka önemli faktörlerin olduğu da bir gerçektir. İşte diğer önemli görüşlerin bir kısmı şu şekilde dile getirilmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri, öğretmenlerin özellikle stajyerlik sürelerinin yetersiz olduğunu, bu yüzden de kendilerinin öğretmenliği bizzat okullarda yaşayarak öğrendiklerini dile getirmektedir. Onun ifadesiyle, *'...biz kendi kendimizi eğitmiş olduk. Burada öğretmenliği kendi kendimize öğrenmiş olduk'*. (Ö1). Gerçekten de birçok öğretmen için bu durum geçerlidir denilebilir.

Görüşülen öğretmenlerden bir olan ve bir meslek lisesinde yıllardır coğrafya öğretmenliği yapan bir öğretmenin (26 ve üstü) öğretmenlerin profesyonelleşmesi önündeki engeller ile söyledikleri kısa ama oldukça çarpıcıdır. Bu öğretmene göre son yıllarda gerçekleştirilen değişikliklerin eğitimi ve öğretmenleri tartışılan bir hale getirmiştir. Şöyle ki;

> 'Eğitim ortamının bozukluğu, maddi yoksunluk, öğretmen yetiştiren kaynağın kurutulması, pedagojik formasyon almayan insanların öğretmenlik yapması, özellikle öğretmenlerin son yıllarda çeşitli şekillerde ücretli öğretmen, geçici öğretmen-kalıcı öğretmen, sözleşmeli öğretmen gibi farklı kadrolara bölünmesi öğretmenin yapısını bozuyor'.(Ö7).

Söz konusu katılımcı öğretmenin '*öğretmen yetiştiren kaynağın kurutulması*' ifadesiyle öğretmen okulları ve eğitim enstitülerini kastettiği anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra, öğretmen yetiştiren liselerin geçmişteki prestijli yerlerini kaybetmelerini de bu ifade içinde değerlendirebiliriz. Ancak, bu öğretmenin MEB'in son yıllarda uygulamaya koyduğu farklı öğretmen kadroları ile ilgili dile getirdiği alaylı ifadeden, gözlemlerime göre bu tür kadroların oluşturulması eğitim kurumlarında öğretmenler arası ayrımlaşmaları/kopuşları gündeme getirdiği ya da getireceğini çıkarmak olasıdır. Kanımca farklı kadrolarla aynı kurumlarda istihdam edilen öğretmenlerin ilişkilerini irdelemek yararlı olacaktır. Ancak bu başka bir araştırma konusudur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri kadrolu, stajyer, 4-C (geçici öğretmen/ücretli) ve 4-B (sözleşmeli) gibi farklı koşullarda ve biçimlerde istihdam etmesini yanlış bulan bir başka öğretmen, bütün sorunlara rağmen öğretmenlerin profesyonelleşmesi önündeki en büyük engelin bizzat öğretmenlerin kendisi olduğu tezini ileri sürmekte ve şu gerekçeleri ortaya koymaktadır:

> ‘Bizim öğretmenlerimize sorsanız, olumsuz olarak bir özlük haklarının iyileştirilmemesi etkiliyor. Bu profesyonel öğretmeni etkilememeli. Ama maalesef ülkemizdeki bütün öğretmenleri profesyonel düşünemeyiz. Çok profesyonel mi MEB’deki öğretmenler, değil. Stajyer bölümü var, 4-B’si var, 4-c’si var. Biliyorsunuz bunlara bizlerin de itirazı var. Bunların hepsinin profesyonel hale getirilmesi için belli eğitimlerden geçmesi gerekir. (...) Profesyonelleşmeyi etkileyen faktörlerden bir tanesi de şeyleri iyi takip edememeleri. Örneğin günümüz dünyasındaki yeni gelişmeleri takip edemiyorlar. Bunu başka şeylere bağlayanlar var. Örneğin, para yetersizliğine. Ben onu doğru bulmuyorum. İsteyen öğretmen kendi imkânlarını o noktada yaratır. O da öğretmenlerimizin çok profesyonel olmadığını göstermektedir. Ben böyle bir sıkıntı yaşamıyorum. Bütün makaleleri takip edebiliyorum’. (Ö11).

Bu öğretmenin konuyla ilgili ifadelerinde öne çıkan düşünce şudur: öğretmenlerimiz, kendi profesyonel gelişimlerini etkileyen etmenlerin neler olduğu konusunda bir takım bahanelerin arkasına sığınmakta ve asıl meselenin parasızlık ya da imkânsızlıktan ziyade, onların kendi tutum ve davranışları olduğu bilincini taşımamaktadır. Aslında bu görüş bir tür öz eleştiri de sayılabilir. Öğretmen ve idareci camiasından bu çeşit değerlendirmelerin yapılmasında büyük yarar olduğu kanısındayım. Yine yukarıdaki ifadelerden, öğretmenlerin yeni gelişmeleri takip edememeleri de öğretmenlerin kendi tutumlarından kaynaklanmaktadır. Profesyonelleşmenin önündeki engellerden birinin de bizzat öğretmenlerin kendi tutum ve davranışı olduğuna dair pek çok öğretmen (6) görüş bildirmiştir. Örneğin öğretmenin mesleğini sevmemsi, onu benimseyerek yapmaması, özveride bulunmaması, yapmış olduğu işe inanmaması, atalete yatkınlık, devlet memurluğu zihniyeti v.b. (Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö15 ve Ö16) iç sorunlar öğretmenlerin profesyonelleşmesi önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin gelişiminin desteklenmemesini profesyonellik önünde bir engel olarak gören bir başka öğretmen, öğretmen olup ta göreve başlayan birinin başta 657 sayılı yasa olmak üzere birçok sınırlayıcı yasa içinde kaldığını ve ona göre davranmaya başladığını ileri sürmektedir. Zamanla kendi gelişimini engellese bile bu öğretmen mevcut yasaların belirlediği sınırları aşmak için çaba sarf etmemekte ve yeni standartlar geliştirme yönünde faaliyet göstermektedir. Bu bir tür atalettir ve bizim kamuda oldukça yaygındır. Söz konusu öğretmenin konuyla ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

> ‘... Öğretmenlerin gelişiminin desteklenmemesi, yani öğretmen kendi mesleğiyle ilgilense bile sonuçta öğretmen olduktan sonra, kamu sektörüne girdikten sonra, sadece gündelik işlerini yapması, standartlar içerisinde davranması, yani standardı geliştirici bir tutum içine girmemesi beklenmektedir. Tabi bunu sınırlayan birçok

> etken var. Milli eğitim temel kanunundan tuttun da 657 sayılı devlet memurları yasasına kadar bir bütün olarak öğretmenin etrafı çerçevelenmiş. Kendi iradesi dışında kendisine biçilen kılıfla yol yürümek zorunda bırakılması, öğretmenin işine arzulandığı gibi profesyonel bir gözle bakmasına engel oluyor'.(Ö15).

Yukarıda verilen alıntıdan özetle anlaşılan şudur: o kadar çok yasa ve yönetmenlik vardır ki, iyi bir öğretmenin bile kendisini işine vermesini, kendisini geliştirmesini, hatta kendisini mesleğine adamasını engellemektedir. Genelde merkezi yönetimlerin baskın olduğu ülke ve eğitim sistemlerinde eğitim öğretmenlere ve idarecilere pek bırakılmaz, her şey merkezden belirlenir. Bu tür sistemlerde yasalar da oldukça kapsayıcı ve ayrıntılıdır.

Diğer taraftan, görüşmelerde başka bir şekilde ama yine öğretmen özgürlüğüyle ilgili görüşlerle karşılaşılmıştır. Bu görüşlerden biri de deneyimli (16-20 yıl) bir Dil ve Anlatım dersi öğretmenine aittir. Bu öğretmenin anlattıkları öğretmenlerin profesyonelleşmesini doğrudan olmasa da dolaylı olarak engellemektedir. O bakımdan anlatmaya değer bulunmuştur. Şöyle ki, söz konusu öğretmen kendisini eski bir öğretmen olan babasıyla kıyaslamakta ve bu günlerde yaşadığı öğretmenliği ve eğitimi eleştirmektedir. Ona göre öğretmenler geçmişte bugünküne nazaran daha özgürlerdi: *'... İstediğimiz gibi özgür olamıyoruz. Benim babam da öğretmen, yani istediğim gibi bir öğretmenlik yapmadığımı düşünüyorum...'*(Ö9). Konuyla ilgili konuşmasına devam eden öğretmen özgürlük kavramıyla ne kastettiğini şu şekilde açıklamaktadır:

> '... Hani daha özgür olabilmeliyim sınıfta, ama sınıf içerisinde ses olduğu zaman, hani öğrencileri işin içine katarak yapmaya kalktığınız zaman, dışardan sınıfa hâkim olmadığınız düşünülüyor. Hâlbuki bu (oluşturmacılık/yeni ortaöğretim programı kastediliyor) 2005'ten beri uygulanmaya çalışılıyor. Biliyorsunuz, öğrencinin aktif öğretmenin pasif olduğu eğitim anlayışı. Öyle olunca da ne olacak? Hareket ve gürültü olacak, ama bu eski idarecilerin bulunduğu bir ortamda sınıf yönetimi konusunda eksiklik olarak algılanıyor. Bir örnek vereyim. 9. sınıfta iletişim konusu var, 9. sınıf Dil ve Anlatım dersinde. Orada iletişim konusunu anlatabilmemiz için çocuklara bunları uygulamalı göstermeniz lazım. Ben daha önce "iletişim ve empati" diye bir kursa katılmıştım, beş günlük. O kursta bize uygulanan şeyleri öğrencilere uygulayıp hem onları tanımak hem de onların birbirlerini tanımasını sağlamaya çalışıyorsunuz. Örneğin diyorsunuz ki, sınıfı bir Türkiye haritası olarak düşünün, babanızın doğduğu memlekete gidin, orada durun. Çocukların kafasında o sınıfı harita gibi düşünüp memleketinin yerini tayin etmesi lazım. Bu arada ne oluyor? Tabi ki bir hareketlilik olması lazım. Çocuklar birbirleriyle konuşacaklar, yeri gelecek o gürültüde yüksek sesle birbirlerine kendilerini ifade etmeye çalışacaklar. Tabi dediğim gibi, bu da dışarıdan sanki sınıf hâkimiyeti yok algılanıyor. Örenciler de sanki bunu ders olarak değil de bir oyun ya da zamanı boşa harcama gibi

algılıyorlar. Maalesef öyle. Daha kat etmemiz gereken çok yol var diye düşünüyorum' (Ö9).

Burada da bir öğretmenin eğitimi geliştirme yönünde gösterdiği çabaların kendi lehine bir gelişmeye yol açmasına içerlendiği görülmektedir. Meslektaşların, öğrencilerin, hatta ebeveynlerin ve özellikle de idarecilerin okula ve sınıfa yenilik getiren öğretmenleri cesaretlendirmesi çok yaşamsal ve önemlidir. Okula ya da sınıfa yenilik getirmeye çabalayan, bu bağlamda yeni uygulamaları sınıfta gerçekleştiren bir öğretmeni öncelikle herkesin anlamsı ve desteklemesi gerekir. Hatta bu tür faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenlerin diğer meslektaşlarına örnek teşkil edecek şekilde ön plana çıkarılmasının iyi bir yönetici yaklaşımı olacağı kanısındayım. Kişisel gelişim sağlamaya çalışan öğretmen ve idarecilerin mutlaka desteklenmesi ve takdir edilmesi gerekir. Aksi takdirde okulda ve eğitimde gelişmelerin gerçekleşme olasılığı çok düşük olacaktır. Öğretmen ve idarecilere güven duyulması ve onların önünü tıkayan engellerin ortadan kaldırılması profesyonelleşme için kanımca ortaya konulan en önemli destek ve adımdır.

Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenlerin neler olduğuna dair soruya verilen yanıtların bir kısmında kaynağa ulaşamama, eğitimin belli bir yerde kopması, HİE'in herkes için ulaşılabilir olmaması, teknik donanım yetersizlikleri v.b. faktörler de sayılmaktadır (Ö14). Bu saptamalarda okulların teknik donanım bakımından yetersiz oluşu ile HİE'in isteyen herkes için ulaşılabilir olmayışı önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle HİE'in herkes için ulaşılabilir olmayışı eğitim sistemimiz için ciddi sayılabilecek bir sorun izlenimi vermektedir. Nitekim bir idareci (İ4) defalarca başvurmasına rağmen bugüne kadar kendisine hiç HİE çıkmadığından yakınmaktaydı. Öte yandan HİE konusunda bir başka öğretmen ise şu ifadeleri dile getirmektedir: *'... Öğretmenin iyi bir uygulayan* (profesyonel) *olmasını engelleyen etmenleri sayacak olursak, bunlardan bir tanesi öğretmenlerin eğitimlerinin sürekli hale getirilmemesi ve gerçek anlamda işlevli HİE yapılmamasıdır...'*(Ö13). Alıntıdan da anlaşılacağı üzere söz konusu öğretmen HİE'i içi boş ve işlevsiz olarak görmektedir. Bu eğitim sistemimiz açısından üzerinde durulması gereken bir sorundur.

Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller olarak bürokrasi, güdüleyici faktör yetersizliği ve idareci seçim kriterlerini ortaya koyan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden birine göre (Ö12), özellikle mevcut idareci seçim sistemi sakattır ve diğer

öğretmenlerin de bu yolda ilerlemesini, kariyer yapmasını teşvik etmek şöyle dursun, tam tersi engellemektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi görüşme yapılan öğretmen ve idarecilerin dörtte biri (5/20) öğretmenlerin profesyonel gelişmesine etki eden faktör olarak 'yetersiz üniversite eğitimi'ni işaret etmişti. Ancak, biri idareci olmak üzere toplam beş katılımcı, profesyonelliği engelleyici faktör olarak yetersiz üniversite eğitimini göstermelerine rağmen bu konuda daha fazla bilgi vermedikleri gözlenmektedir. O bakımdan yetersiz üniversite eğitimi konusu üzerinde bu yöndeki ortak kanaati belirtmek dışında durulmayacaktır.

Son olarak deneyimli iki öğretmenin öğretmen profesyonelliğine etki eden faktörler bağlamında saptadıkları bir iki nokta üzerinde durmakta fayda var. İlk olarak bir lisede çalışan 26 küsur yıldır öğretmenlik yapan bir öğretmenin profesyonelliği engelleyici faktörlerle ilgili söyledikleri üzerinde duralım. Şöyle ki, söz konusu öğretmene göre ülkemizde özellikle Milli Eğitim camiasında öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenlerden bir teftiş sistemi iken, diğer de meslek içinde ilerlemenin önündeki ideolojik engellerdir. Ona göre, meslek içinde ilerlemenin önünde bazı engeller vardır ve bunların çoğu da ideolojik temellidir. Söz konusu öğretmen, Milli Eğitim'in kendi ideolojisine göre öğretmenleri ve idarecileri belli konumlara getirdiği, eğitime ve eğitim ile ilgili sorunlara bilimsellikten ziyade ideolojik bir bakış açısıyla yaklaştığı ve hemen hemen hiçbir konuda objektif bir tutum sergilemediği için, kendini geliştirmek isteyen öğretmen ve idarecilerin önünün kesildiğine inanmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim sistemimizin denetimiyle yetkili teftiş birimleri ona göre işlerini doğru ve etkin bir biçimde yerine getirmekten çok uzaktır. Onun deyimiyle teftiş sisteminin yanlışlığı özellikle şu noktadadır:

> '...ta baştan itibaren düşünecek olursak, bizde teftişin işlevi değişmiş durumda, ama genelde bizde sınıf içine girilerek, işte 3-5 dakika bir ders izlenerek öğretmen değerlendirilir. Hâlbuki değerlendirmeler bizim seminer dönemleri dediğimiz, hani sene başında ve sene sonunda gerçekleştirilen seminer dönemleri dediğimiz dönemde çeşitli uygulamalar izlenerek yapıldığı takdirde, öğretmenler üzerindeki yapıcı etkisi daha çok artacaktır. Yani, müfettişler uygulama üstünden hem izleme hem de etkin katılım şeklinde görevlerini yaparlarsa, bu, öğretmenleri gelişim olarak çok daha ileri bir noktaya taşıyacaktır.'(Ö13)

Aslında eğitim camiasında teftiş ile ilgili eleştireler hem yıllardır hem de yoğun bir biçimde yapılmaktadır. Ancak burada dile getirilen şikâyetler de göstermiştir ki, yapılan bazı

iyileştirmelere rağmen teftiş sistemine öğretmen ve idareciler tarafından yöneltilen eleştiriler azalmamıştır. Bu bakımdan teftiş sistemi ile ilgili bundan böyle her hangi bir revizyon ya da reform gerçekleştirilecekse, öğretmen ve idarecilerin, hatta öğrenci ve velilerin de fikirlerinin alınmasında yarar görülmektedir. Özetle, yukarıdaki alıntıda teftiş sürecini sağlıklı işlemediği vurgulanmaktadır. Bunun da öğretmen ve idarecilerin kendilerini geliştirmelerine sekte vurduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenler olarak çalışma koşulları ile mevcut müfredatı gösteren bir başka deneyimli öğretmen (21-25 yıl) ise sorunun kökenin sistemin kendisinde olduğunu iddia ediyor. Ona göre ilkokuldan liseye kadar bütün ilk ve orta öğretim kurumlarında ders içerikleri çok yoğun. Bütün derslerde öğretmenlerin bu yoğun bilgiyi belli bir sürede vermeli isteniyor. Bu da hem öğretmen hem de öğrenciler için ağır bir yük olarak karşımıza çıkıyor. Söz konusu öğretmene göre, yoğun iş gücü altında ezilen öğretmen kendini işine pek verememesinin yanı sıra kendisini geliştirmeyi de düşünemiyor. Yani öğretmen ben bu dersi daha iyi ve etkili nasıl anlatabilirim diye pek düşünmüyor. Çünkü haftalık yaklaşık 25-35 saat civarında derse giriyor. Bu deneyimli öğretmenin yukarıdaki bağlamda değindiği bir başka konu da şudur:

> '... Bunu (profesyonellik/kendini geliştirme) en çok etkileyen etmen bence çalıştığımız eğitim-öğretim kurumlarının içinde bulunduğu genel durum. Biz öğretmenler olarak ona (kendimizi geliştirme) çok fazla ihtiyaç duymuyoruz. Çok az öğretmen kendini geliştirmeyi, daha çok insana yararlı olmayı, işte bir öğrenciye ulaşmamışsa ona ulaşmanın yolunu arıyor. Var olan mevcut durum çok açıktır. Bizler bir iş yerine gider gibi, bir işe gider gibi işimizi kabul ediyoruz. Sabah gidiyoruz dükkân açıyoruz, akşam dükkânı kapatıyoruz kendi mesaimizin bitiminde. Biz gidiyor geliyoruz, maaşımız da geliyor. İnsani özelliklerimiz varsa, öğrencilere acıyoruz, işte hedef olarak üniversite giriş ay da liseye giriş söz konusu ise onun gereğini yapmaya çalışıyoruz. (...)Öğrencide değişimi yaratacağı ortamlar olmadığı, artık değişime ilişkin umudu kalmadığı için öğretmenlerde yılgınlık ve körelme yaşanmaktadır. Çünkü onu (değişim umudu) ortadan kaldıran bir yapı var. Bundan dolayı, öğretmen kendini geliştirmeye çok ihtiyaç duymuyor...'(Ö16).

Öğretmenlerin bir işi başarması kendilerine olan güven derecesine bağlıdır. Ancak söz konusu öğretmenin anlattıklarından özellikle MEB'deki öğretmen ve idarecilerin yılgınlık ve körelmenin kıyısında olmayı bırakın içine düştükleri anlaşılmaktadır. Aslında eğitimde yaşanan manzara bunun çoktandır yaşanmakta olduğunu gösteren kanıtlarla doludur.

Eğitim kurumlarımızda çalışan öğretmenlerin, özellikle idealist öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıları dile getiren söz konusu öğretmen yaşadıkları çıkmazı şu çarpıcı ifadelerle dile getirmektedir:

> '... 40 kişilik bir sınıfta 2 ya da 3 tane öğrenciyi, dersten uzaklaşmış öğrenciyi kazanmanın çabasına girmeye kalktığın zaman, bu sefer 36'sını bir kenara koyuyorsunuz. Yani sınıf sayıları 20 kişi, 15 kişi olsa, o zaman hepsine ulaşıyorsun. Şimdi gözünüzün önünde öğrenciler yok oluyorlar ve hiçbir şey yapamıyorsunuz. Bir sıkışıklık içerisinde gidiyorsunuz. Ondan dolayı bizim maddi koşulların tümüyle gelişmesi lazım. Sınıf öğrenci sayısı, ders kitaplarının bilgi ağırlıklı kısmının mutlaka değişmesi lazımdır...'.(Ö16).

Okullarımızda sistem düzeyinde yaşanan çaresizliklere duyarlılıkları üst düzeyde olan özellikle idealist öğretmenler gelişmenin, profesyonel birer eğitici olmanın önündeki engelleri/faktörleri dile getirirken, özellikle işin öğrenci boyutunu göz ardı etmemeye özen gösteriyorlar. Yukarıdaki alıntıdan anlaşılan söz konusu öğretmenin de öğrencilerine yeterince yararlı olamamanın getirdiği sıkıntıları yaşadığı anlaşılmaktadır. Ancak, bütün görüşmelerden ortaya çıkan gerçek öğretmenlerin profesyonelleşmesini etkileyen faktörlerin birden çok olduğu ve bu engellerin ortadan kaldırılmadan da gerçek anlamda öğretmen ve idarecilerin profesyonelleşemeyeceği anlaşılmaktadır.

Yukarıda 'Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenler nelerdir?' tarzındaki bir soruya yanıt veren 20 kadar öğretmen ve idarecilerin görüşleri irdelendi. Bu analizden çıkan sonuç kısaca şudur: Öğretmen ve idarecilerin nerdeyse tamamının profesyonelliğe engel olarak 'ekonomik nedenler', 'öğretmenin kendisi' ve 'yetersiz üniversite eğitimi' gibi kavramlar üzerinde uzlaştıkları görülmektedir. Ancak yukarıda ifade edilen faktörler dışında birçok kayda değer etmen de pek çok öğretmen ve idareci tarafından dile getirilmiştir. Bu faktörler üzerinde hemfikir olunmasa da, belli ki profesyonelleşme önündeki engeller olarak görülmektedir. Bu bakımdan söz konusu faktörlerin belli başlı olanlarının burada tekrar ve kısaca dile getirilmesi ve vurgulanması yararlı olacaktır. Öğretmen ve idarecilerin profesyonelleşme önünde engel olarak gördükleri daha önce sözünü ettikleri temel faktörler dışında şu faktörler de mevcuttur: Yoğun müfredat, ağır çalışma koşulları, çevre ve idareci baskısı, mevcut teftiş sistemi, HİE'in içi boş ve herkes için ulaşılabilir olmayışı, öğretmen seçme yöntemi, pedagojik yetersizlik, gelişmeleri takip edememe, farklı kadroların aynı kurumda istihdam edilmesi, öğretmenlerin özellikle sınıflarında bile özgür olamaması, meslek liselerinde hali hazırda geçerli olan sınıf geçme

yönetmenliği v.b. Görüldüğü gibi Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen çok sayıda etmen mevcuttur. Ancak, özellikle istenen ya da arzulanan okullarımızın profesyonel öğretmen ve idarecilerce yönetilmesi ise, dile getirilen olumsuzlukların kararlı ve samimi iktidarlarca derdest edilip ortadan kaldırılması kanımca pek güç görünmemektedir.

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitiminin değerlendirilmeye çalışıldığı bu bölümde sorulan sorulardan bir diğeri de şuydu: '*Türkiye'deki öğretmen eğitiminde kuramsal çalışmaların yanında uygulamaya yönelik çalışmalara ne kadar önem verilmektedir?* Eğitim fakültesindeki öğrencilik yıllarınızı göz önünde bulundurduğunuzda, uygulamaya yönelik dersler süre ve nitelik bakımından sizce yeterli miydi? Değilse, sizce kuram ve uygulamayı birleştirme amacına yönelik olarak eğitim fakülteleri yeterli ve etkin bir hale nasıl getirilebilir?' Bu uzun soru biraz yalınlaştırıldığında şu öze ulaşılmaktadır: Öğretmen hazırlayan eğitim fakültelerimizin programlarında kuramsal ve uygulama çalışmaları arasındaki denge, süre ve nitelik bakımından yeterli midir ve varsa bir dengesizlik, bu nasıl giderilebilir? Bu soruya yanıt veren öğretmen ve idareciler kendi eğitim hayatlarından yola çıkarak eğitim fakültelerinin uyguladıkları programların 'kuram ağırlı'(9/20), uygulamaların 'yetersiz' ya da 'eksik'(9/20), genelde üniversite özelde ise fen ve eğitim fakültelerinin 'yetersiz'(7/20) ve son sınıfta gerçekleştirilen stajın 'sorunlu, içi boş ve göstermelik' bir süreç olduğu (7/20) konularında uzlaşırken, üniversitelerde kuram ve uygulama dengesine dair bir birlerinden oldukça farklı görüş ve eleştiriler de ortaya koymaktadır. Görüşülen toplam 20 idareci ve öğretmenin çok küçük bir bölümü (4) ise kendi üniversitelerinde uygulama ve kuramın yeterli ve dengeli olduğunu bildirmişlerdir. Şimdi bütün bu görüş ve eleştirileri daha ayrıntılı inceleyelim.

Üniversitelerin eğitim ile fen ve edebiyat fakültelerinden mezun olup ta öğretmen ve sonrasında idareci olmaya hak kazanmış olan katılımcıların bu soruya yanıt verirken özellikle kendi deneyim, gözlem ve kanılarından yola çıktıklarını söylenebilir. Bu bakımdan yanıtlarda öznel saptama ve tahlillerin de olduğu görülmektedir. Ancak yukarda da belirtildiği gibi önemli sayıda görüşülenin (9/20) kuram ve uygulama arasındaki dengeyi tarif ederken 'kuram ağılıklı' bir eğitim fakültesi deneyiminden bastıra bastıra söz etmeleri anlamlıdır. Bu konuya dair şu görüş dikkate değer saptamalar içermektedir:

> 'Uygulama hemen hemen yoktu, kuram ağırlıklı bir eğitim gördük biz. Varoş okullarında 15 günlük bir staj gördüm. Okulun yetersiz altyapısı, öğrenci ve

> öğretmenlerin yılgınlığı neredeyse beni meslekten soğutuyordu. Sonra Batman Lisesi ilk görev yerim oldu, ben orada kendimi ve mesleğimi görüp sevdim. Oradaki genç öğrencilerimin umutsuzlukları ve çaresizlikleri beni bir şey yapma konusunda çok motive etmişti...'(İ1).

Burada, eğitim fakültesinde özellikle uygulamayı yeterince yapmamış olan genç ve deneyimsiz bir öğretmenin ülkenin olanak bakımından en çaresiz bölgelerinden birine atanmasının yanı sıra, buradaki deneyimli meslektaşlarının yılgınlığından neredeyse meslekten soğuması konusu dikkat çekmektedir. Ancak konuşmanın devamındaki ifadelerden bu öğretmenin meslek sevgisinin kendisini yok olmaktan kurtardığı anlaşılmaktadır. Aynı konuyla ilgili bir başka idareci (İ3) ise şu görüşleri dile getirmektedir:

> '... Üniversitede okutulan müfredatla okullardaki yaşam arasında pek bir ilişki ya da yakınlık yok. Ortaöğretimle üniversite arasında çok büyük bir kopukluk var. Biz burada yaşayarak öğrendik öğretmenliği. Üniversite eğitim büyük oranda teoriye dayalıdır.'(İ3).

Bu idareci, '*okutulan müfredatla okullardaki yaşam arasında pek bir ilişki ya da yakınlık yok'* derken aslında öğretmenlerin mezun olduktan sonra bilmedikleri bir dünyaya gitmek durumunda kaldığını belirtmek istemektedir. Yine söz konusu idareci '*ortaöğretimle üniversite arasında çok büyük bir kopukluk var'* ifadesiyle de eğitim sistemimizdeki entegrasyon eksikliğine dikkatimizi çekmek istemektedir. Bu idarecinin '*Biz burada yaşayarak öğrendik öğretmenliği'* ifadesiyle aslında ülkemizin öğretmen eğitimindeki ciddi bir zaafını yüzümüze vurmaktadır.

Fen ya da eğitim fakültelerinin kuram ağırlıklı bir programa sahip olduklarını başka bazı saptamalarla ortaya koyan deneyimli (16-20) bir matematik öğretmeni ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '...Teorik anlatımlar son derece boğucu, bunaltıcı, öğrenciyi olaydan koparacak kadar detaycı. Bu anlamda bize, hedeflenen noktada bir eğitimin verildiğini düşünmüyorum... Teorik anlatımlar çok fazla dayatıldı. O dersler bizde bıkkınlık yarattı. Biz sonradan pratiğimizi geliştirme imkânı bulduk, yani mezun olduktan sonra. Ben mezun olmadan önce, yani lisans eğitimi süresince pratiğimi tamamen yitirmiştim. Verilen soruyu çok uzun, sayfalar dolusu yanıt veriyorduk. Öbür türlü kısa kısa çözümler yapamıyorduk. Sonradan yaptığımız çalışmalarla kendimizi o konuda tekrar yapılandırdık ve yetkinleştirdik. Maalesef okulda bu pratiklik yok oluyor. Teorik anlatımlar bizi bu konuda köreltiyor.' (Ö2).

Söz konusu öğretmenin sarf ettiği ifadelerden çok fazla ayrıntı barındıran kuramsal anlatımların öğrencilerce pek sevilmediği, bu bakımdan bu tür anlatılanların öğretmenlik eğitimine pek katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Doğrusu anlatım dilinin yalınlığı ile konuların öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda verilmesi yaygın bir pedagojik bilgidir. Bunun eğitim fakültelerindeki derslerde göz ardı edilmesi anlaşılır değil. Yine bu öğretmenin fakültelerdeki yaşlı öğretim elemanları ile ilgili dillendirdiği 'tutuculuk' konusu başka birçok araştırmada da dile getirilmiştir. Söz konusu öğretmen, '*profesörlerimiz çok yaşlıydı. Yaşlı olmalarından dolayı da doğru bildikleri sistemlerinden maalesef kopamamışlardı'* (Ö2) diyerek özellikle yaşlı öğrettim görevlilerinin tutuculuğuna dikkatimizi çekmek istemektedir.

Kuram ağırlıklı eğitimin yanlışlığına dikkat çeken bir başka öğretmen ise uygulamanın önemini şu benzetmeyle bize göstermek istemektedir: *'... dört yıl fakülte okumakla dört yıl piyasada* (okulda) *çalışmak arasında çok büyük fark var. Dört yıl okulda çalışan bir öğretmenin fakültede öğrendiklerinden daha fazla bilgi ve deneyime sahip olacağını düşünüyorum'*. (Ö3).

Deneyimin, özellikle de gerçek bir okulda yaşanan bir deneyimin bir öğretmenin hayatında ne kadar önemli olduğunu ortaya koyan bir saptama bir başka öğretmenden gelmektedir. Bu öğretmene göre (Ö9), atanmadan önce herhangi bir dershanede çalışmış olan bir öğretmenin sınıf hâkimiyeti ile eğitim ya da fen fakültesinden mezun olduktan sonra derse giren bir öğretmenin sınıf yönetimi arasında dershane deneyimli öğretmen lehine çok büyük bir fark vardır. Onun deyimiyle gözlemlenen durum tam olarak şuydu: *'... Bir öğrenci hem üniversitede okuyor hem de bir dershanede çalışıyor. Şimdi onun anlatımıyla diğerlerinin anlatımı arasında çok büyük fark var. Kendine olan güveni, öğrenciyle olan iletişimi, eski konularla bağlantı kurması çok fark ediyordu...'* (Ö9).

Eğitim ve fen ve edebiyat fakültelerinde programların kuram ağırlıklı olduğunu savunan başka öğretmen ve idarecilerle de karşılaşmaktayız. Bu öğretmenlerden biri olan deneyimli bir tarih öğretmeni konu ile ilgili düşüncelerini yeni mezunların sergiledikleri durumlar bağlamında şöyle dile getirmektedir:

> '... Yeni gelen arkadaşlara bakıyoruz, adaptasyonları zor oluyor, öğrenciye hitap etmeleri zor oluyor, öğrenci ile belli bir diyalogu yakalamaları çok zor oluyor. Kimisi ağlayarak sınıftan çıkıyor, kimisi "istifa edeceğim" diye söylenerek çıkıyor.

> Bunlar hep alanda, sahada çalışmamaktan kaynaklanıyor. Pratik eğitim oldukça az'. (Ö14).

Yine bu alıntıda da ortaya çıkan, genç ve deneyimsiz öğretmenlerin sınıf yönetimini kuramsal yanını bilmelerine rağmen başaramadıkları gerçeğidir. Anlaşılan, fakültede kuramsal arka planı destekleyecek iyi bir uygulama eğitimi olmadan sınıf yönetimini başarı ile yerine getirebilen genç öğretmenler bulmak kolay olmayacaktır.

Görüşmecilerle yapılan konuşmalarda ortaya çıkan ikinci önemli saptama da şudur: Eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde yaşanan sorun sadece müfredatın kuram ağırlıklı oluşu olmayıp, aslında uygulamaların da yetersiz ya da eksik olduğudur. Uygulamaların yetersiz ve eksik oluşuna dair de pek çok ortak ve farklı görüş katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu ortak görüşlerden biri ve belki de en çarpıcı olanı mesleğinde yeni sayılabilecek bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine aittir: *'Ben fen edebiyat fakültesi mezunuyum. Hiçbir şekilde uygulama eğitimi almadım. Ama mezun olduğum sene itibariyle resmi olarak devlet okulunda öğretmenliğe başladım. Hala uygulama dersi almadım...'*(Ö5).

Söz konusu öğretmenin ifadelerinden üniversitede tamimiyle kuramsal eğitim aldığı görülmektedir. Aynı konuda bir başka genç öğretmen de (5-10) kendi üniversitesiyle ilgili şu saptamada bulunuyor:

> 'Üniversitede teorik eğitim var. Mesela biz üniversitenin ve sınıfın dışına sadece halk edebiyatı ile ilgili bir çalışma yapmak için çıktık. Başka da uygulama yoktu... Diğer derslerde hoca dersi anlatıp giderdi, birde sınav yapardı. Üniversitelerde de teknolojiden faydalanma çok düşük düzeyde. Bu anlamda üniversitelerin durumu da vahim. Türk dili ve Edebiyatı kütüphanesini ancak 3. sınıfta oluşturabildik'. (Ö6).

Bir önceki öğretmen gibi bu öğretmen de üniversitede öğretmenlik ile ilgili pek uygulama yapamamaktan ve teknolojinin üniversitede pek kullanılmamasından yakınmaktadır. Bir Türk Dili ve Edebiyatı kütüphanesinin bölümde bulunmaması da öğretmenin deyimiyle gerçekten vahim bir durum. Ayrıca bu öğretmenin bir-iki derste (Halk Edebiyatı ve Diksiyon dersleri) uygulama yapmasıyla elde ettiği hazzı onun şu tümcelerinde görmek mümkün:

> '... Hocalarımız elimize ses kayıt cihazı, fotoğraf makinası ve kağıt-kalem verip köy köy, kasaba kasaba dolaşıp halkın birebir içindeki değerleri araştırıp kayıt altına almamızı isterlerdi. Mesela ben orada çok şey öğrendim. Birde diksiyon dersi vardı. Seçmeliydi. Onda da uygulama yaptık...' (Ö6).

Demek ki, eğitim fakültelerinde daha çok uygulama yapılabilse kanımca öğretmen adayları üniversitedeki dört yılı daha severek ve özümseyerek geçirebilecekler. Zira bir başka öğretmenin ifadesiyle üniversitede geçirilen yıllar aslında öğrencilerce pek dolu dolu yaşanmamakta ve herkes bir an önce üniversiteyi bitirip mezun olmak istemektedir. Şöyle ki;

> 'Öğretmenlik okurken ne okul ne de öğretmenlik aklımızdaydı. Fakülte o hissi vermiyor. İşte vizem var, finalim var, oradan bir an önce kurtulma çabası. O meslek çok önemli bir meslek, ama onu hissede hissede ben oradan mezun olduğumu düşünmüyorum. Bence üniversite eğitiminde de bir farklılık olması gerekir. Sınava çalış, sınavdan geç, işte hocanın söylediği kitabı okumazsan sen finalden iyi alamazsın. Bence bu mesleği orada öğrenciye hissettirmek çok önemliydi...' (Ö10).

Söz konusu öğretmenin ifadesiyle, öğretmen adayları her şeyi kuralına uygun olsun ve bir an önce mezun olabilsinler diye yaptıklarından dolayı, hem üniversite yıllarından haz alamamakta hem de çoğu işi hakkıyla yerine getirememekte, yaptıkları çalışmalarının içi boş kalmaktadır. Hâlbuki öğretmenin deyimiyle, onlar öğretmenliği orada hissetmeye başlamalıydılar. Ancak mevcut eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde bunun pek mümkün olmadığı, yani öğretmenin konuşmasından, öğretmen adaylarının oralarda mesleğe yakınlık duymaya başlamadıkları anlaşılmaktadır. Özetle bu öğretmen üniversitenin, dolayısıyla fen ve eğitim fakültelerinin yetersiz ve sorunlu olduğunu vurgulamak istemektedir. Bu konuda benzer görüşü paylaşan çok sayıda idareci ve öğretmen bulunmaktadır (7). Ancak, tekrar olacağından, bu konudaki başka görüşlere burada yer verilme gereği duyulmamaktadır.

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi bağlamında fen ve eğitim fakültelerindeki kuram-uygulama dengesi üzerine öğretmen ve idarecilere sorulan soruya yanıt veren önemli sayıda (7/20) öğretmen ve idareci ise üniversitenin son yılında gerçekleştirilen staj çalışmasına yönelik önemli eleştirilerde bulunmaktadır. Bu idareci ve öğretmenler göre üniversitelerde gerçekleştirilen staj 'sorunlu, içi boş ve göstermelik' bir süreç bir süreçten oluşmaktadır. Şimdi bunları örnekleyelim. Örneğin idarecilerden biri, *'... biz göstermelik bir staj yaptık. Normalde bir aydır staj, ancak ben hiç derse girmedim. Sadece bir dersini dinledim rehber öğretmenin, o kadar...'* (İ3) derken, diğer şu kapsamlı açıklamalarda bulunmaktadır:

> 'Ben eğitim fakültesi mezunu değilim. 4. sınıftayken okula staj için gittiğimizde ben okula bir gün gittim, bir ders saati sınıfa girdim sonra da benim rehber öğretmenim "sizin gelmenize gerek yok, ben raporumu hazırlarım" dedi ve ben bir daha

> gitmedim. Bir ay sınıfa girmem gerekiyordu, ders anlatmam gerekiyordu. Bunları yapmadan açıkçası ben stajımı yapmış oldum...'(İ4).

Katılımcıyla yapılan konuşmanın bu bölümünde, bir önceki idarecinin söylediklerinden farklı olarak dikkatimizi çeken şey rehber öğretmenin sınıfında bir başkasını istemediğiyle ilgili tavrıdır. Aslında sınıfta istenmemek genç ve deneyimsiz bir öğretmen adayı için mesleğe çok kötü bir başlangıç demektir. Nitekim konuşmasının sonunda söz konusu idareci, *'... benim rehber öğretmenimin bana sınıf içinde yaşattıkları sebebiyle ben öğretmenliğe altı yıl geç başladım. Bundan bir ders çıkardım diyelim'*. (İ4) diye konuşmasını noktalamaktadır. Konuşmasının ikinci bölümünde ise idareci ideal bir rehberlik için şu çerçeveyi çizmektedir:

> '... Öyle olmaması gerekirdi. Uygulamanın olması gerekiyor. Hatta öyle bir uygulama olmalı ki, staj döneminde sınav sorularını da hazırlamalı aday öğretmen. Ölçme değerlendirmesini de yapmalı, öğrenciyle birebir eğitim süreci içerisinde her türlü iletişimi kuracak vakti olmalı. Süre olarak ta çok kısa. Kısa olan bu süreyi de verimli kullanmıyoruz...' (İ4).

Söz konusu idarecinin yukarıda ifade ettikleri içinde en çok dikkati çeken nokta, staj yapan öğretmen adayının ancak bir öğretmenin yaptığı her şeyi yaparsa gerçek bir staj yapacağının vurgulanması olmuştur. Yani bir öğretmen adayı tıpkı gerçek bir öğretmen gibi okula gitmeli ve orada diğer öğretmenlerin rehberliğinde, bir öğretmenin yapacağı her şeyi yapması gerekir. Bu deneyimli idareci konuşmasının son bölümünde bir stajyere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili yukarıda ifade ettiklerine bazı pekiştirici eklemeler yapmaktadır:

> '... Rehber ya da danışman öğretmen, aday öğretmenleri öğrencisi gibi görmesi gerekiyor. Ben de danışmanlık yaptım. Bu öğrencilere bir öğretmenin yapması gereken her işi yaptırdım. Onların bir kısmıyla daha sonra karşılaştığımda,"hocam sizden öğrendiklerimle ben öğretmenliğe başladım" dediler. Bir öğretmenin yapabileceği her şeyi yaptırttım onlara...' (İ4).

Stajyerlik konusuyla ilgili dertli bir başka görüşülen ise altı stajyeri olduğunu söyleyen deneyimli (16-20) bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir.

> '... İstanbul Üniversitesi'nden geliyor öğrenciler. 28 Şubat'tan beri derslerime katılıyorlar. Gerçi haftada bir gün geliyorlar, onların da kendi dersleri olduğu için ben zorlamıyorum. O zamandan beri sınıfa benimle, aynı sınıfa benimle giriyorlar. Yani az çok öğrencileri de tanıdılar. Geçen hafta içerisinde onlara uygulamalı ders anlatımı yaptırdım. Ama işte yabancı birinin sınıfta olması, belki de o an için onların denetleniyor olmaları, kendilerini gergin hissetmelerine neden oldu. Onu gözlemleyebildim. Heyecanlandılar. Kendileri olamadılar açıkçası. O yüzden ne

> zaman o sınıfta yalnız başlarına öğrencilerle birebir karşı karşıya kalacaklar, ancak o zaman başarılı olabilirler diye düşünüyorum...' (Ö9).

Yine bu konuşmada öne çıkan vurgu kanımca aday öğretmenlerin kendilerine olan güvensizliğidir. Zira bu güvensizlikten olacak, ders anlatımı sırasında heyecanlı ve gergin olmaktadırlar. Son sınıfta mezun olma noktasına gelmiş öğretmen adayı öğrencilerin sınıf ve konu hâkimiyetlerinin daha iyi olması beklenir ve beklenmeli. Söz konusu öğretmenin, aday öğretmenler için sarf ettiği sınıfta '*kendileri olamadılar'* ifadesi kanımca son derece isabetli bir saptamadır.

Günümüzde stajın geçmişten farklı olarak sorunlu olduğunu kabul eden bir başka öğretmen ise öğretmen adayları ile ilgili şu betimlemeyi yapmaktadır: *'... Şimdiki öğretmenler geliyor, mezunlar, dışardan sanıyorum pedagoji eğitimlerini alıyorlar, bizde burada staj görüyorlar ve diyorsun ki "hadi sen bu dersi anlat", "hocam şimdi anlatmasam," diye böyle bir tedirginlik hissediyorlar...'* (Ö11).

Eğitim ya da fen-edebiyat fakültelerinden yeni mezun olup ta öğretmenlik yapmak isteyen öğretmen adaylarının kendilerine olan güvensizliği yukarıdaki alıntıda da net olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu öğretmen konuyu kendi eğitim yılları ve adaylığına getirmekte ve eğitim fakültesinin bugünden farklı olan staj uygulamasını anlatmaktadır. Ona göre geçmişte staj uygulamaları daha rasyoneldi. Şöyle ki;

> '... Benim olduğum dönemlerde, fakültede olduğum dönemlerden bahsediyorum, (uygulama) çok yerinde ve yeterliydi. Şöyle ki, bir dönemin tamamını okulda geçirdik. Burası ilginçtir, şimdi yapılmıyor. Biz 4. sınıfın ikinci döneminde sabah derslerimizi alıyorduk, öğleden sonra da okullardaydık. Bizzat eğitimi biz yapıyorduk. Sınıflarda. Buna izin veriyorlardı. Çok güzel bir uygulamaydı. Erzurum Atatürk Üniversitesi'ndeydik o zaman (1983-87). Ben 1987 yılında bu olayı yaşadım. Bizzat ben sınıfa girdim, ders anlattım ve oradan mezun olduğumda, ben doğrudan bir sınıfa girdiğimde, dersimi çok rahat bir biçimde anlatabilmiştim ve çok mutluydum, çok hoşuma gitmişti...' (Ö11).

Yine bu öğretmenin söylediklerinden, zamanında gerçek bir staj yapmış olan öğretmen adayları, öğretmenliğe başladıklarında kendilerine olan güvenleri yüksek olduğundan sınıf yönetimini çok iyi bir biçimde yerine getirebilmektedir. Bu geçmişte yapılabilmiş ve başarılabilmişse, günümüzde de pekâlâ yapılabilir kanısındayım. Yeter ki eğitim fakültelerimizde kararlılık, öğretmen adaylarında ise öğretmen olma isteği olsun.

Öte yandan içi boş, göstermelik, sorunlu stajla ilgili en çarpıcı betimlemelerden birini yapan katılımcılardan biri şöyle konuşmaktadır:

> '... Mezun olup ta iş bulduktan sonra birden kendinizi varoş denilen bir bölgede yetersizliklerle dolu bir okulda buluyorsunuz. Size hemen ders anlatın diyorlar, birde 30 saat ders veriyorlar. Ne yapacağınızı bilemiyorsunuz. Bu uygulama anlamında çok büyük bir eksiklik...' (Ö12).

Bunların yanı sıra başka öğretmen ve idareciler de mevcut staj uygulamalarından yakınmaktadır. Bunların hepsinden söz etmek yerine birkaç çarpıcı saptamayı burada vermek yeterli olacaktır. Örneğin son derece deneyimli bir öğretmen (26 ve üstü), 30 yıldır okulda yeni göreve başlayan öğretmenleri izlediğini belirmekte ve eğitim fakültelerinin geçmişte bu konuda daha başarılı olduğunu savunmaktadır. Ona göre;

> '... Geçmişte öğretmen yetiştirme çok daha düzgündü bu ülkede. İşte öğretmen okulları vs. oralarda. Çünkü en nihayeti sorunlarla baş etmeyi öğreniyordu öğretmen. Karşısına çıkabilecek her tür sorunla baş etmeyi öğreniyordu öğretmen. Neden? Günlük uygulama içinden geldiği için...' (Ö13).

Söz konusu öğretmenin bahsettiği 1960'lı-70'li yıllar olsa gerek. O dönem öğretmen liseleri, eğitim enstitüleri, öğretmen okulları vs.'den oluşan öğretmen yetiştiren ayrı kurumlar vardı. 1980'den sonra bu kurumların çoğu lağvedilerek öğretmen yetiştirme işi üniversitelere bırakıldı. Ancak o gün başarıyı ne sağlıyorsa, bugünde, bugünkü koşullarda da sağlayabilmelidir.

Özellikle eğitim fakültelerinde uygulama ile kuram arasındaki dengeyi sorguladığımız soruya yanıt veren görüşülenlerin bir kısmı da üniversite ve eğitim fakültelerini '*lise statüsünde eğitim veren kuruluşlar*' olarak değerlendirmekte ya da '*yüksek lise*'ye benzetmektedir. Üniversiteleri lise statüsünde eğitim veren kuruluşlar olarak değerlendiren katılımcıya göre (Ö15) her ilde ve çok sayıda üniversitenin açılması üniversitelerin var olan niteliğini de alaşağı etmiştir. Hâlbuki yapılması gereken üniversitelerin niteliğinden ödün vermeden sayılarını arttırmaktı. Ama bu yapılmadı. Böylece başta eğitim fakültesi olmak üzere üniversitelerin neredeyse bütün bölümlerinde nitelik hızla azaldı. Diğer yandan, eğitim fakültelerini yüksek lise diye sınıflandıran görüşmeciye göre ise sorun ikisi arasındaki benzerliktedir. Şöyle ki;

> '... Eğitim fakülteleri benim algılamamla yüksek lisedir. Yani ezberlemek, sınav geçmek, gerçekle bağlantılı olmayan şeyleri öğrenmek, v.b. lisede bir öğrencinin rahatsız olduğu hemen hemen her şey eğitim fakültelerinde de yaşanmaktadır. Orada da öğrenciler bir an önce mezun olmak istemekte, bunun için sınavlardan en az bir geçer not almaya çalışmakta, bilgileri hazmetmek yerine ezberlemekte, dersler daha çok kuramsal olarak verilmekte, öğrenci-öğretmen ilişkisi yine mesafeli ve öğretmenler tıpkı lisedeki gibi özverili değil...' (Ö16).

Eğitim fakültelerini yüksek lise diye tanımlayan öğretmenin bu ifadelerinden yola çıkarak yaptığı saptamada pek haksız olmadığına hüküm getirmek hiçte zor olmasa gerek. Zira olumsuz yönler bakımından iki kurum arasında üzücü benzerliklerin olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır.

Bu soruyla ilgili konuşan öğretmen ve idarecilerin konuşmalarından özellikle fen ve edebiyat fakültesi mezunlarından eğitim fakültesi öğretmen ve idarecilerine karşı eleştirel bir eğilimin de olduğu görülmektedir. Her ne kadar eğitim bölümü mezunu öğretmen ve idareciler de bu türden eleştirilere katılsalar da diğerleri kadar keskin ifadelerde bulunmaktan kaçınmaktadırlar. Bu durum bir-iki örnekle pekiştirilebilir. Örneğin fen-edebiyat mezunu olduğunu söyleyen bir öğretmen hiçbir uygulama yapmadığını üzerini çizerek belirtmekte ve konuşmasını şöyle sürdürmektedir:

> '... Ama buna rağmen bir şeyleri okulda değil de kişinin kendi çabalarıyla da yapabileceğine inanıyorum. Yani formasyon eğitimi almadan bir çok öğretmenden daha iyi öğrettiğimi, bir şeyleri anlattığımı düşünüyorum. Çünkü bir şeyler göstermelik olduğu zaman, hani biri "dersi geçelim, aman uygulama yapalım" dediği zaman, aslında çokta samimi ve dürüst değil. Samimi ve dürüst olmadığı için de başarılı değil. Öyle meslektaşlarım var ki eğitim fakültesi mezunu, ancak okulda hiçbir şey öğrenmemiş; öğrenmişse de göstermelik öğrendiği için, bu olumsuzluğu sınıfında yansıtıyor. Birçok konuda gelip size danışabiliyor, "böyle bir problem var ne yapabilirim?" şeklinde. Öğretmenler açısından gerçek uygulama okulda başlıyor. Zamanla kimi, eksiklerini giderebiliyor, diğer pek çok öğretmen de hiç bir şey yapamadan öyle orta bir yerde kalıp mesleğini icra etmeye çalışıyor.' (Ö5).

Alıntıdan da kolayca anlaşılacağı gibi, bu öğretmen eğitim fakültesi mezunu meslektaşlarıyla sanırım bazı sorunlar yaşamakta ya da kişisel olarak dışlandığını hissetmekte ki bu türden ifadeler kullanma gereği duymaktadır. Aslında bu başlı başına bir başka araştırma konusu olmalıdır. Ancak yine bu öğretmenin konuşmasında geçen '*Öğretmenler açısından gerçek uygulama okulda başlıyor'* ifadesi kanımca çok anlamlı ve üzerinde düşünülmesi gereken bir

saptamadır. Aynı konuda eğitim fakültelerine eleştiride bulunan bir idareci ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Ben o konuda şanslıyım. Zira ben fen-edebiyat fakültesi mezunuyum. Ben eğitim fakültelerinde bu işin yeterli yapılmadığını düşünüyorum. Kendi okuduğum üniversitede, bizim bölümümüz birçok laboratuar şartlarını yakinen takip ederdi. Bize de o yıllarda bu olanakları fazlasıyla sundular. Ben o dönemdeki hocalarıma bunun için minnettarım. Laboratuar olarak iddia ediyorum birçok üniversitede olmayan imkânlar vardı. Mesela ben 85 girişliyim, o yıllarda x ışınları laboratuarımız vardı ki bugün birçok üniversitede bunun olduğunu zannetmiyorum. Yani fen edebiyat mezunu olduğum için aslında ben şanslıyım. Eğitim fakültesinde okuyanlar bu tür imkânları alamadılar'. (İ2).

Bu idareci de anlaşılan fen-edebiyat bölümü mezunu olmaktan gurur duymakta. Zira katılımcı bu üstünlüğü kendi fakültesinin altyapı olanaklarına bağlamaktadır. Bir bölümün teknolojik altyapısının iyi olmasının yanı sıra mezun ettiği öğretmen adaylarını eksiksiz mezun etmeye çalışması gerekir. Burada da öğretmenin alan bilgisi, pedagoji ve sınıf yönetimi bilgisini ne oranda içselleştirdiği önem kazanmaktadır. Zaten bizim üniversitelerimizin eksik yaptığı da yukarıda saydıklarımızın son ikisi, yani pedagoji ve sınıf yönetimi becerilerinin eksik oluşudur.

Son olarak, kendi döneminde aldığı üniversite eğitimin yeterli olduğunu söyleyen deneyimli bir öğretmen (26 ve üstü) ise şu değerlendirmede bulunmaktadır:

> 'Ben eğitim enstitüsü mezunuyum. Ben eski öğretmen okulu mezunuyum. Ben öğretmen okulu eğitimini ve müfredatının gerçekten de kaliteli öğretmen yetiştirdiğine inanıyorum. Ama şimdi onlar kaldırıldı. Bir öğretmen ruhuyla kişi kendini yetiştirmeli, kendini öğretmenliğe adamalı. Bizde kuram ve uygulama dengeliydi. Örneğin biz son sınıfta altı ay stajyerlik yapıyorduk. Son sınıfta ikinci dönem her hafta bir gün okullara gidip stajyer öğretmen olarak ders veriyorduk. Yani pratik eğitimle teorik eğitim yan yana gidiyordu. Pratik eğitim öğretmenlikte daha önemli. Öğretmen aslında yaparak yaşayarak öğrenir. Sınıf bir tiyatro alanıdır. Ne kadar tiyatrocu olursan, o kadar başarılı olursun. Motivasyonu yakalamak, motivasyonu sağlamak, hareketlerin, mimiklerin, davranışların, öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekmek bir kabiliyet gerektirir'. (Ö7).

Bu deneyimli öğretmenin öğretmenli mesleğiyle ilgili belirttiği bütün hususlar önemli olmakla birlikte iki nokta ön plan çıkmaktadır. Bunlardan ilki söz konusu öğretmenin dile getirdiği '*Bir öğretmen ruhuyla kişi kendini yetiştirmeli'* ifadesidir ki, adeta her öğretmen adayı için düstur olacak nitelikte bir sözdür. Bu öğretmenin dillendirdiği ikinci önemli ifade

olan *'Pratik eğitim öğretmenlikte daha önemlidir'* saptaması da yine her öğretmen adayı ve hatta eğiticisi için düstur niteliğindedir. Özellikle eğitim fakültelerinde yeni bir planlama ve revizyon yapacaklar için her öğretmenin eğitimle ilgili söyledikleri önemli olsa da, bu tür deneyimli öğretmenlerin söylediklerinin daha çok önemli ve hayati olduğu söylenebilir.

Özetle, öğretmen hazırlayan eğitim fakültelerimizin programlarında kuramsal ve uygulama çalışmaları arasındaki denge, süre ve nitelik bakımından yeterli midir sorusuna yanıt veren idareci ve öğretmenlerin yarısına yakını (9/20) eğitim fakültelerini (fen ve edebiyat fakülteleri de dâhil) 'kuram ağırlı', diğer yarısı da 'uygulamalar yetersiz' şeklinde değerlendirmiştir. Yine önemli sayıda öğretmen ve idareci (7/20) 'staj konusu'nu ciddi bir sorun olarak görmekte olduğunu bildirirken, aynı sayıda katılımcı (7/20) genelde üniversiteleri özelde ise eğitim fakültelerini yetersiz olarak değerlendirmiştir. Ancak, hem katılımcılar birden fazla neden ileri sürdükleri için hem de yukarıda bildirilen kategorilerin anlam olarak birbirine yakın olduğu düşünülürse, aslında görüşülenlerin neredeyse tamamı kuram-uygulama arasındaki denge konusunda hemfikirdir diyebiliriz. Sorunun eğitim fakültelerinde yaşanan kuram uygulama dengesizliğine değin kısmına yanıt veren görüşülenlerin ancak çok az bir kısmı öneri üretmiştir. Diğerleri sorunun çözümünün gerektiğini bildirmek dışında bir öneri sunmamıştır. Öneri sunan katılımcılara göre ilk olarak eğitim fakülteleri ıslah edilebilir (Ö11), öğretmen eğitimine daha fazla kaynak aktarılabilir (Ö12), eğitim fakülteleri eğitim akademisine dönüştürülebilir (Ö13), staj süreci gerçek bir öğretmenlik provasına dönüştürülebilir (İ4), öğretmenler kadroya alınmadan önce bir yıl gerçek bir okulda stajyerlik yapabilir (Ö15). Bu öneriler dışında bir başka öğretmenin öğretmen ve öğretmen eğitimi üzerine çizdiği şu tabloyu burada vermekte yarar olduğu kanaatindeyim. Şöyle ki;

> '... Öğretmen eğitimi böyle olmamalı. Aslında eğitim fakültelerine ta girişte ilk ve ortaöğretim sürecinde yetişmesine katkıda bulunan öğretmenlerin önerileri doğrultusunda öğretmen adayları kabul edilmeli. Uygulama en başta, birinci sınıfta başlatılmalı ve mezun oluncaya kadar devam etmeli. Müfredat yetiştirilemeyecekse, öğretmenlik eğitimi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmalıdır. Bütün bir okul uygulama alanına dönüştürülmeli. Öğrenciler mevcut uygulamaların yanı sıra varsa, yeni fikirlerini de arkadaşlarına ve başkalarına uygulamalı olarak aktarabilmeli. Başka okullarla da karşılıklı ilişkililer geliştirilmeli, ortak deneyimler paylaşılmalı. Soran, sorgulayan ve mesleğe kendini adamış öğretmenler yetiştirirseniz, meslek hayatında da soran, sorgulayan ve kendisini mesleğine adamış öğrenciler yetiştiren öğretmenlere kavuşabilirsiniz...' (Ö16).

Sanıyorum görüşülen diğer idareci ve öğretmenler bu deneyimli öğretmenin öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi konusunda yukarıda dile getirdiği ifadelere yürekten katılırlardı. O bakımdan, söz konusu öğretmenin yukarıda söyledikleri üzerine bir yorum yapmaya gerek yoktur.

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi bağlamında görüşmecilere sorulan son soru şöyleydi: '*Türkiye'de öğretmenlerin eğitim fakültelerinden kendi bilimsel çalışmalarını yapabilecek bir donanımla mezun olduklarını söylemek mümkün mü?* Değilse, sizce bu eksiklik nasıl giderilebilir?' Bu soruya yanıt veren öğretmen ve idarecilerin yarısından fazlası (12/20) öğretmenlerin eğitim (ya da fen-edebiyat) fakültelerinden kendi bilimsel çalışmasını yapabilecek bir donanımla mezun olmalarının olası olmadığına inanmaktadır. Yani bu görüşülenler meslektaşlarının 'bilimsel çalışma yeterlilikleri'nin olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla bu yanıt kendilerini de bağlamaktadır. Bu konuda farklı düşünceleri olan katılımcı sayısı oldukça azdır. Bu az sayıdaki katılımcının küçük bir kısmı (3) öğretmen ve idarecilerin bilimsel çalışma yapabilecek yeterliliğinin olduğuna inanmaktadır. Ancak yine bu görüşülenlere göre çalışanlar çeşitli sebeplerden dolayı bu yeterliliklerini pek kullanmamaktadır. Bu konuda öğretmen ve idarecilerin % 50 ya da 60 kadarı bilimsel araştırma yeterliliğine sahiptir diyenlerin (2) yanı sıra üniversitesine bağlı ya da değişir diyenler (2) de mevcuttur. Bütün söylenenlerin dışında, iki öğretmenin bilimsel çalışma bizim işimiz değil, üniversitedeki öğretim görevlilerinin işidir demesi de üzerinde durulması gereken bir ifadedir. Anlaşılan öğretmen ve idarecilerin bugün ilgili literatürde yoğun bir biçimde tartışılan 'araştırmacı olarak öğretmen' kavramından ya haberdar değildir ya da öğretmene böyle bir misyon yüklenmesine karşıdır ya da bu iş tanımını kabul etmemektedir. Şimdi bu konuda sarf edilen düşüncelere daha yakından bakalım.

Üniversiteden yeni mezun olup ta öğretmen olan öğretmen adaylarının bilimsel çalışma yeterliliklerinin olmadığı inancında olan görüşülenlerden biri düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Mümkün değil. Üçüncü sınıftan sonra öğretmen adayı KPSS çalışıyor. Bireysel olarak aralarından çok iyileri çıkıp araştırma yapabilir. Mesela ben yapmıştım zamanın birinde. Şimdi 3. sınıftan sonra KPSS çalışmak ne demek? Bir takım şeyleri ezberleyip o sınavı aşmak. 657 sayılı kanuna tabi olup devlet memuru olmak için ders çalışmak ne anlama geliyor? Ondan böyle bir verimi beklemek ne derece doğrudur. Mümkün değil'. (Ö11).

Gerçektende söz konusu katılımcının da değindiği gibi son yıllarda son sınıfa gelmiş öğretmen adayı öğrencilerin KPSS çalışması pek çok eğitim fakültesi dekanının da sorun olarak görüp gündeme aldığı bir konu. Tıpkı lise son sınıfında okul ve dersleri bir yana bırakıp üniversiteye hazırlanan öğrenciler gibi mezun olma noktasına gelmiş öğretmen adayı öğrenciler de aynı şeyi yapmakta ve aynı şekilde davranmaktadır. Bu durum bütün bir eğitim sistemimizin zaafı olarak görülebilir. Bu konuda karamsar konuşan başka eğitimciler de vardır. Örneğin özellikle eğitim fakültelerinin tek başına bilimsel çalışma yapabilecek nitelikte öğretmen adayı mezun edemeyeceklerine inanan bir görüşmeci düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

> '... Ben eğitim fakültesi kazandığımda hayal kırıklığı yaşadım. Erzurum Atatürk Üniversitesine gittiğimde karşılaştığım zihniyet benim beklediğim bir zihniyet değildi. Ben öğretmenlerin (öğretmen adayı) mesleğini yaşayarak öğreneceklerini umarak oraya gittim ama hayal kırıklığı yaşadım. Çünkü eğitim fakültesindeki öğretmenlerin çoğu torpille liselerden gelen öğretim görevlileriydi. Eğitim fakültelerine devlet politikası doğrultusunda öğretim görevlilerinin atanması gerekiyor. Yani laik, demokratik, bilimsel ve çağdaş düşünceden yana olan öğretim görevlilerinin olması gerekiyor. Orada yetişen öğretmen kadroları maalesef çok gerici. Fakülte bazında Türkiye'deki üniversitelerin en gerici bölümleri eğitim fakülteleridir. Oralarda belli bir zihniyetle öğretmenler yetiştirilmekte. Alan bilgisi alıyorlar, ancak ufku kapalı, belli bir ideolojinin temsilcisiymiş gibi yetiştiriliyorlar. Şu an okullarımızdaki pek çok ücretli öğretmende de o zihniyeti görüyorum: gerici bir zihniyet; ufku dar ve kapalı. Genç ve atanmış öğretmenlerde de aynı sorun var ve bir biçimde ortaya çıkıyor. İdeolojiye hizmet etmek için önlerinde engel kimse onu yok etmeye çalışıyorlar. Önümüzdeki 20-30 yıl eğitim bu tür öğretmen ve idarecilerin hegemonyası altında olacaktır. Bu umut kırıcıdır... Eğitimcinin ideolojisi olmamalı, objektif olmalı. Herkese karşı eşit yaklaşabilmeli'. (İ1).

Söz konusu görüşülen kişi eğitim sistemiyle, daha doğrusu öğretmen eğitimi ile ilgili endişelerini ve yaşadığı hayal kırıklıklarını üniversiteye ilk gidişinde yaşadıklarıyla başlıyor anlatmaya. Belli ki ilk izlenimleri pek olumlu değil. Aslında bir öğretmen adayı için okuyacağı kurumda elde ettiği ilk izlenimlerin olumlu olması çok ama çok önemli. Zira söz konusu öğrenci o bölümde hem uzun yıllar geçirecek hem de elde etmiş olduğu olumsuz izlenimler onun kurumun sahip olduğu olumlu alanları fark etmesini engelleyecektir kanısındayım. Bu katılımcı, öğretmen adayı olarak kendilerinin mesleklerini yaşayarak öğrenecekleri bir kuruma gittiklerini düşünmekte, ancak çok geçmeden hayal kırıklığına uğramaktadır. Ona göre eğitim fakülteleri üniversitelerin en gerici öğretim kurumlarıdır. Çünkü öncelikli olarak öğretim görevlilerin çoğu liseden ya da başka yerlerden bu kuruma torpille gelmiş aslında alanlarında yetkin olmayan kişilerdir. Böyle öğretim görevlilerinin

olduğu bir kurum gerici bir zihniyete sahip olduğundan, eğittiği öğrenciler de gerici, ufku dar ve kapalıdır. Böylesi fakültelerden mezun olan öğretmen adayları ideolojik odaklı hareket ettiklerinden, önlerine çıkan her türlü farklılığı ezip geçme ya da yok etme eğilimindedir. Bu sebeple, söz konusu katılımcıya göre 'önümüzdeki 20-30 yıl eğitim bu tür öğretmen ve idarecilerin hegemonyası altında olacaktır.' Yine aynı görüşmeci, eğitim fakültelerinde 'laik, demokratik, bilimsel ve çağdaş düşünceden yana olan öğretim görevlilerinin' istihdam edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Çünkü o, eğitimcinin ideolojisi olmaması gerektiğine inanmaktadır. Özetle o, bir eğitimci öncelikli olarak objektif olmalıdır, diye düşünmektedir. Yukarıda analizi yapılan düşünceden hareketle, bu görüşmeci eğitim fakültesinden neden bilimsel araştırma yapabilecek bir öğretmenin yetiştirilemeyeceğini hali hazırda eğitim fakültelerinin içinde bulunduğu bağnazlığa bağlayarak açıklamaktadır. Ancak bu konuda dile getirilen tek farklı görüş elbette ki bu değildir, başka bakış açıları ya da gerekçeleri olan öğretmen ve idareciler de bulunmaktadır.

Öğretmen ve idarecilerin eğitim fakültelerinden kendi bilimsel çalışmalarını yapabilecek bir donanımla mezun olamadıklarını savunan bir başka katılımcı ise şöyle bir söylemde bulunmaktadır:

> '... eğitim sistemindeki bir çok problemin hepimiz farkındayız. Eğitim fakültelerinin 4-5 yılda bilimsel bir çalışma yapabilecek bir seviyede öğretmen yetiştirdiklerini sanmıyorum. Çalıştığım okullarda da öyle insanlarla karşılaşmadım. Zaten okul hayatı bittikten sonra devlet okullarında iş bulup sırtını devlete dayayan bir öğretmen zamanla körelmeye başlayıp adeta çürüyor...' (Ö5).

Bu katılımcıya göre, devlet okullarında atalet var. Bu kuruma bir kez ayak basan bir öğretmen ya idareci bir daha ayağa kalkıp bir şeyler yapma gereği duymuyor. Onun deyimiyle, devlet kurumlarında zamanla öğretmen ve idareciler köreliyor. Bu katılımcı öğretmenlerdeki körlemeye vurgu yaparken, bir diğer görüşmeci ise son yıllarda aslında üniversitelerin bizzat kendisinde araştırmaların sayıca ve nitelikçe gerilediğini savunmaktadır. Ona göre bu sorunun nedeni şudur:

> '... Anadolu'daki üniversiteler bitmiş vaziyette. Özellikle kaliteli akademisyen sayısı çok az. Lisede öğretmenlik yapamayacak düzeyde çok hoca ile tanıştım. Bu da insanın şevkini kırıyor. Fen edebiyat fakülteleri bilim yuvası olması gerekirken, verilen eğitimle bu kaliteye sahip mezunların olması mümkün görünmüyor'. (Ö6).

Bu konuda deneyimli öğretmenlerden bir (Ö7) '*böyle biri olsaydı mutlaka fark ederdik*' derken bir başka deneyimli öğretmen (26 ve üstü) ise (Ö13) bir dersin nasıl işleneceğini öğrenemeden üniversiteden mezun edilen bir öğretmen adayının kendi başına bilimsel bir çalışma yapabilecek bir yeterliliği olduğuna inanmadığını söylemektedir.

Diğer taraftan, eğitim ya da fen ve edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının bilimsel çalışma yapabilecek bilimsel alt yapılarının kısmen ya da tamamen olduğunu savunan öğretmen ve idareciler de bulunmaktadır. Örneğin bu görüşmecilerden biri bu yöndeki düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Bu mezun olunan üniversiteye bağlı olarak değişir. Mutlaka gerçekten çok sağlam üniversiteler var. İyi eğitim veren üniversiteler var. Mesela mezun olduktan sonra mezun olduğu bölüm gereği çok donanımlı yetişmiş öğrenciler var. Bir kişi farklı alanlarda da bilgi sahibi olması gerekir (minör gibi). Mesela bir matematikçi istatistiği de bilmesi gerekir. Eğer öğretmenliği hayatında tercih etmişse pedagojik formasyon konusunda güçlü olması gerekir. Bu eğitimi dışarıdan parayla alarak değil de, örgün eğitim sırasında etkin bir şekilde veriliyor ve uygulanıyor olması gerekir. Yani hem kişiye bağlı hem kişinin bulunduğu eğitim ve öğretim ortamına bağlı. O süreç bir birini tamamlayıcı olduğunu düşünüyorum. Gönüllü bir çalışmaya şu ana kadar çalıştığım kurumlarda rastlamadım. Ancak yönetmelikle bir şey isteniyorsa, o zaman yapılıyor. Daha çok formalite gereği yapılıyor. Ben bunu itiraf etmek durumundayım'. (Ö2).

Bu görüşülene göre, bilimsel araştırma konusunda en azından temel düzeyde bir alt yapıya sahip olan bir öğretmenin yetişmesi üniversitesine bağlı olarak mümkün olacağını savunmaktadır. Yani böyle öğretmenler vardır ve bu öğretmenlerin kendi ana dalları dışında başka bir konuda daha yetişmiş olmaları gerekmektedir. Ancak bu donanıma sahip öğretmenler olsa da okullarda bilimsel çalışmalar pek yapılmamaktadır. Çünkü devlet okullarında öğretmenler genellik dışarıdan ve yukarıdan bir baskı görmedikçe bu tür çalışmalara gönüllü olarak katılmak istememektedir. Bu katılımcı, gönüllü yapılmayan bir araştırmanın içinin dolu olamayacağını düşünmektedir. Bu konuda olumlu fikir beyan eden bir başka katılımcı ise bir oran vermekte ve durumu şu şekilde değerlendirmektedir:

> '... bence (öğretmenlerin) % 60'ı bunu yapar. % 40 gibi bir bölümünün de bilimsel çalışma yapabileceğine inanmıyorum. Ama şahsen ben çalıştığım okullarda böyle bir bilimsel çalışma yapan öğretmene de rastlamadım. Yapmamalarının nedeni bence ekonomik, imkânlarının sınırlı oluşu. Mesela ben bir çalışma yapmaya kalksam üniversiteye mecburen gitmem gerekecek, üniversitenin ortamından, laboratuarından, şartlarından faydalanmam gerekecek. Hangi üniversite böyle bir şeyi bize sunacaktır? Yani çok zor. Yapmak istesek de yapamıyoruz'. (İ2).

Bu katılımcı belli oranda öğretmenin bu nitelikte mezun olduğunu, ancak olanaksızlık ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle bu öğretmenlerin bilimsel çalışma yapamadıklarını savunmaktadır. Bu konuda bir başka olumlu görüş de bir idareciye aittir. Bu idareci, fakülte mezunlarının araştırma yapabilecek alt yapılarının olduğunu söylerken bunu bir örnekle şu şekilde pekiştirmektedir:

> '... Az da olsa okulumuzda böyle birileri var. Araştırma yapmayı öğrencilerine de öğretiyorlar. Örneğin bir tarih öğretmenimiz "İstanbul'u Tanıyoruz" diye bir proje başlattı. Öğrencilerimiz İstanbul'da gidebildikleri yerleri belgelendirip sundular. Bu tarih öğretmenin lisedeki öğretmeni de bendim. Daha sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü de bu projeyi sahiplendi...'(İ4).

Yukarıda örnekleri verilen görüşler öğretmenlerin eğitim ya da fen-edebiyat fakültelerinden bilimsel araştırma yapabilecek bir kapasiteyle mezun olduklarını düşünen katılımcılara aittir. Bu görüşlerden farklı olarak, az da olsa araştırmanın bir öğretmenin işi olmadığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bunlardan bir olan deneyimli bir edebiyat öğretmeni (21-25) bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Öğretmen bilimsel çalışmalar yapmak için eğitim fakültelerinde eğitim görmüyor. Bu üniversitede çalışan akademisyenlerin işidir. Bizler eğitim fakültelerinde bilimsel yöntemleri kullanarak çocukları eğitmeyi öğreniyoruz. Bilimsel bir bakışla bilim yolunu izleyerek ve yeni bir şey öğretmen için değil, mevcut bilgileri bilimsel bir tarzla öğretmeyi öğreniyoruz eğitim fakültelerinde...'(Ö16).

Aynı görüşte olan bir başka öğretmen ise şunları söylemektedir: *'Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlardır. Bilimsel çalışmalar deyince benim aklıma daha çok fen-edebiyat fakülteleri geliyor. Eğitim fakültesine giden kişilerin amaçları daha çok öğretmenlik yapmaktır...' (Ö8).*

Bu iki alıntıdan anlaşılacağı üzere, *'öğretmenlik mesleği'* ile '*araştırma etkinliği'* bir arada düşünülmemektedir. Çünkü bu iki öğretmene göre bir öğretmenin esas ve en önemli işi öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Öğretmenlerin eğitim fakültesine gitmesinin yegâne sebebi de zaten öğretme mesleğini en iyi şekilde öğrenmektir. Yani, yukarıdaki öğretmenlerden birinin (Ö16) deyimiyle, onlar *'eğitim fakültelerinde bilimsel yöntemleri kullanarak çocukları eğitmeyi'* öğreniyorlar. Aslında öğretmenin işlev olarak sadece ders veren/öğreten kişi olarak algılanma yeni bir yaklaşım değil. Genelde ta 20. yüz yılın başından

beri bu kabul genelde eğitim sistemlerinde kendine yer bulmuş ve günümüze kadar da süre gelmiştir. Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne bizim Milli Eğitim Sistemimizde de etkin olan anlayış budur. Yani bir öğretmenin en önemli, hatta tek fonksiyonu bulunduğu okulda öğrencilerine ders vermesi, onları bilgiyle donatmasıdır. Bir öğretmen bunları yaparken elbette ki pedagojik ve yöntem olarak da belli bir donanıma sahip olmak durumundadır.

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi bağlamında eğitim fakültelerinin kendi bilimsel araştırmasını yapabilecek donanımda öğretmen adayı yetiştirip yetiştirmediğine dair bir soruya yanıt veren öğretmen ve idarecilerin çok büyük bir bölümü (12/20) öğretmenlerin bu hususta yetersiz olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Aynı konuda farklı düşündüklerini belirten bir kısım öğretmen ve idareci (6/20) ise okullarda belli bir oranda da olsa araştırma yapma yeterliliği olan öğretmenlerin bulunduğunu düşünmektedir. Yine aynı gurup içinde sayılabilecek az sayıda öğretmen (2) ise okullarda araştırma yapabilecek kapasitede öğretmenlerin olduğunu, ancak başta ekonomik olmak üzere diğer birçok nedenden dolayı araştırma yapamadıklarını belirmiştir. Son olarak iki katılımcı ise öğretmenlerin araştırma yapmak gibi bir vazifeleri olamayacağını belirterek, bunun üniversitelerin işi olduğunu işaret etmiştir.

4.2.2. Eğitim Öznesi Olarak Öğretmen ve İdareciler

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler perspektifi bağlamında bir dizi soru sorulmuştur katılımcılara. Bu sorulardan ilki özellikle öğretmenlerin eğitimi sınıf içi bir etkinlik olarak algılayıp algılamadıklarını sorgulamaktadır. Yine bu soru ile bağlantılı olarak öğretmenlerin müfredat dışı etkinliklere nasıl yaklaştığı da anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerle birlikte idarecilerin de sözü edilen konulara nasıl baktıkları merak edilen bir başka konu olmuştur. Özetle yapılan görüşmelerden ortaöğretimin ikinci kademesinde çalışan öğretmen ve idarecilerin üçte ikisinden biraz fazlası (% 70) çeşitli sebeplerden dolayı dersi ve eğitimi sadece sınıf içi bir ekinlik olarak kabul etmekte ve nadiren müfredat dışı etkinliklere yönelmektedir. Öğretmen ve idarecilerin müfredat dışı etkinliklere yönelmemesi ile eğitimi yalnızca sınıfı içi bir etkinlik olarak algılamasının çeşitli gerekçeleri olduğunu söylemiştik. Katılımcılara göre sözü edilen gerekçeler genel olarak şu başlıklardan oluşmaktadır: müfredatın yoğun oluşu, görüşmecilerin çalışma koşullarının ağırlığı, çevresel faktörler, aile ve öğrenci tutumları, okulların kaynak sorunu yaşaması, bürokratik engeller, özellikle idarecilere karşı beslenen korku, motive edici ve özendirici faktörlerin eksikliği,

öğretmenlerin alışkanlıklarını devam ettirme isteği ile öğretmenlerde yaşanan yılgınlık v.s. Görüldüğü gibi, öğretmen ve idarecilerimizin büyük bir kısmı kendilerine göre önemli gerekçelerle dersi sınıf içinde yapmayı daha uygun görmektedir. Öte yandan, eğitimi ve dersi sınıf içi bir etkinlik olarak görmeyen ve bu bağlamda müfredat dışı etkinliklere yönelen öğretmen ve idareciler de (6/20) bulunmaktadır. Katılımcıların % 30 kadarını teşkil eden bu guruba göre müfredat dışı etkinliklerle öğrenci ve öğretmenin kazanacağı çok şey vardır. Örneğin müfredat dışı etkinliklerle dersi öğrenci için daha çekici kılmak olasıdır. Ayrıca, yine eğitim ve öğretimi sınıf içi bir etkinlik olarak görmeyip müfredat dışı etkinliklere de yönelen bir öğretmenin öğrenciler, idare ve kendi meslektaşları nezdinde saygınlığı ve güvenirliği daha çok artmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim ve öğretim tıpkı yaşam bir gibi bir bütündür. Son olarak bu gurup öğretmene göre müfredat dışı etkinliklerle öğrencinin bilincini arttırmak çok daha kolaydır. Müfredat dışı etkinliklere dair burada özeti yapılan tartışmanın daha ayrıntılı bir analizinin yapılması gerekmektedir.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler eğitimi sınıf içi bir etkinlik olarak mı görmektedir? Öğretmen ve idareciler müfredat dışı etkinliklere nasıl bakmaktadır? Bir birini tamamlayıcı nitelikteki bu sorulara yanıt veren görüşmecilerin önemli bir kısmının (14/20) çeşitli nedenlerle eğitimi sınıf içinde yaptıklarını yukarıdaki değerlendirmede öğrenmiştik. Şimdi bu gerekçelere daha yakından bakalım: Eğitimi sınıf içi bir etkinlik olarak yapmak durumunda olduğundan müfredat dışı etkinliklere yönelmeyen**.** Katılımcılardan biri şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> ‘Öğretmenler müfredat dışı etkinliklere katılmaktan korkuyor, çünkü korkularının asıl nedeni kendilerine verilmiş olan müfredatı yılsonuna kadar yetiştirme çabasıdır. Burada öğretip öğretmeme önemli değildir. Bakanlık bu konuları bizim ne kadar iyi öğrettiğimizle ilgilenmiyor. Ama müfredatta geri kalma varsa bunun nedenini çok rahatlıkla sorabiliyor... Gözlemlediğim kadarıyla öğretmenler müfredat dışı etkinliklere büyük şehirlerde pek ilgi göstermemektedir. Bir iki üniversite gezisi dışında farklı bir şey (etkinlik) yok... Kısacası, öğretmenler sınıf içi etkinlik dışında başka bir etkinliğe katılmak istemiyor’ (İ1).

Bu görüşmecinin de belirttiği gibi, eğitimi sınıf içine mahkûm etmek zorunda kalan öğretmenler için zorlayıcı faktör mevcut müfredatın içerdiği yoğunluktur. Bu yoğunlukla uğraşmak zorunda kalan öğretmen ve idareciler için en önemli sorun müfredatın nasıl işlendiği değil, zamanında nasıl yetiştirileceğidir. Anlaşılan müfredatı yetiştirme konusunda

öğretmenler idarecilerden idareciler de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan korkmaktadır. Yine aynı konuda şikâyette bulunan bir başka katılımcı ise sorunu kısaca şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Şimdi milli eğitimin bize dayatmış olduğu bir müfredat programı var. Zaman zaman geçirdiğim teftişlerde bu müfredat programına ne kadar uyulup uyulmadığı konusunda denetleniyoruz. Doğal olarak bir öğretmen müfredat programını yetiştirebilmek adına sosyal etkinliklere ya da branş olarak etkinlilere çok fazla zaman ayıramıyor. Çünkü konusunu yetiştirme derdinde...' (Ö2).

Bu görüşmecinin ifade ettiği bir hususun öğretmen ve idarecilerin müfredat dışı etkinliklere katılamama gerekçelerinden en azından bir tanesini açıkladığı söylenebilir. Şöyle ki, bu görüşmeciye göre, öğretmenlerin sosyal ve branş ile ilgili etkinliklere katılamamasının biricik nedeni müfredatın aşırı yoğun oluşu ve dolayısıyla öğretmenlerin sürekli bir yetiştirme telaşında oluşlarıdır. Bununla birlikte aynı görüşmeci dikkatimizi öğrencinin talepkar olma konusundaki isteksizliğine çekmek istemektedir. Söz konusu görüşmeci bu konuyla ilgili saptamasını şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Tabi bu biraz da arz talep meselsi. Bir sınıfa giriyorsunuz gerçekten karşınızda algısı açık, öğrenmeye açık öğrenci kitlesi buluyorsunuz, bir sınıfa giriyorsunuz öğrenmeye direniş gösteren, sizi dinlemek istemeyen bir öğrenci kitlesi görüyorsunuz. Doğal olarak öğretmenin de tutumu buna bağlı olarak değişebiliyor...' (Ö2).

Öğrenci ve öğrenci profili ile ilgili benzer bir görüş de bir başka öğretmenden gelmektedir. Bu öğretmene göre çalıştığı okuldaki öğrencilerin dersten daha acil ve önemli sorunları var. Bu sorunlar öğretmenlerin asıl işlerini yapmalarını engellemektedir. Söz konusu öğretmen bu durumu şu şekilde betimlemektedir:

> '... Bizim okuldaki çocukların aile profili belli, ailelerin kültür düzeyi belli, çocuğun da temelinin olmadığı belli ve ben bazı sınıflarda gerçekten çocuklara edebiyat öğretmeni olarak zarf, sıfattan çok hayatı ve bilinçli olmayı anlatıyorum. Yani, zorunlu olarak bazı sınıflarda daha fazla rehberliğe yöneliyoruz. Rehberlik yapıyoruz, çünkü zaten ders anlatamıyoruz. Çocuğun kafası sınıfta değil. Kafası hep bir başka şeylerin peşinde, çünkü bugüne kadar hep böyle gelmiş. Benim de bu okulda bir iki tane böyle sınıfım var. Anlatıyorum dersi, bir sonraki hafta kontrol diyorum, kafasında hiçbir şey kalmamış. Her ders soruyorum, anladınız mı, gerçekten anladınız mı, diye. Bilen öğrenciler ya da derste beni dinleyen, verilen ödevi yapan, anlatılanları evde tekrar edip pekiştiren öğrenciler hemen hemen ne sorsam yanıt verebiliyorlar. Ama diğer pek çok öğrenci dersi dinlemedikleri, evde tekrar etmedikleri ve ödevlerini yapmadıkları için hiçbir şey bilmiyorlar. Bu durum hep böyle gelmiş ve böyle de gidiyor, düzeltemiyoruz'. (Ö6).

Bu katılımcının okullarımızda yaşanan vakalarla ilgili dile getirdiği ya da betimlediği manzaralardan ürkmemek olası değil. Şöyle ki, söz konusu görüşmecinin anlattıklarından özellikle lise düzeyine gelen öğrencilerin temel eğitimde bir temel oluşturamadıkları anlaşılmaktadır. Öyle olmalı ki, bu görüşmeci ders anlatmak yerine sınıfta öğrencilerine rehberlik etmekte, onlara temel eğitimde verilmesi gereken eğitimi vermeye çalışmaktadır. Bütün bu çabalara rağmen sözlerinden, söz konusu katılımcının öğrencilerin içinde bulunduğu durumla ilgili karamsar olduğu anlaşılmaktadır. Zira katılımcı konuşmasın sonunu şu karamsar tümceyle bitirmektedir: '*Bu durum hep böyle gelmiş ve böyle de gidiyor, düzeltemiyoruz'* (Ö6).

Öğretmenlerin müfredat dışı etkinliklere neden yönelmedikleri ile ilgili bir başka gerekçe de deneyimli bir idareciden (16-20) gelmektedir.

> 'Öğretmenler artık mümkün olduğu kadar bulundukları ilin, dersini etkileyecek olan bölgelerine geziler düzenlemeye çalışıyorlar. Mesela ben bir tarih öğretmeniyim. Özellikle Sultan Ahmet bölgesi bizim ders için bir hazine değerindedir. Buralara geziler düzenlemek istiyoruz. Ama genellikle bu geziler de maddi imkânsızlıklar nedeniyle gerçekleştirilemiyor...' (İ4).

Bu idarecinin beyanından, öğretmenlerin müfredat dışı faaliyetlerden kaçınmasının önündeki önemli engellerden biri olarak ekonomik sorunlara işaret edildiği anlaşılmaktadır. Bu katılımcının müfredat dışı çalışmalara engel olarak gördüğü bir başka konu da bürokrasidir. Söz konusu katılımcı, öğretmen ve idarecilerin yaşadıkları bürokratik engelleri şu şekilde tasvir etmektedir:

> '... Bir gezi yapmaya kalktığınız zaman, en az 2-3 hafta öncesinden öğrencinin isminden tutun, götüreceğiniz arabanın şoförünün ehliyeti, ruhsatı gibi bilgileri bir araya getirip ilçeye başvurmanız ve kaymakamlıktan izin almanız gerekmektedir... Aslında öğretmenler buna çok istekliler ama önlerinde böyle engeller olduğu için çoğu zaman bu faaliyetler gerçekleştirilemiyor...' (İ4).

Bu tür kaygıları paylaşan başka öğretmen ve idareciler de bulunmaktadır. Bunlardan biri olan deneyimli (16-20) bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni bürokratik engelleri aşmak için başvurduğu yolu şu şekilde tarif etmektedir:

> '... Ben kendim bireysel olarak - ama tabi bunu yanlış yapıyorum - okuldan izin almadan bazen üç beş kişi, tabi bütün sınıfı kapsayacak şekilde değil de, katılmak isteyenlerle hafta sonu tiyatroya gidip, çocukların tiyatro zevki kazanmasını sağlamaya çalışıyorum. Bu iş izin alınarak yapılsa çok fazla iş yükü var. Araç temin edilmesi, aracın sigortası, plakası, kaymakamlıktan izin alınması. Zaten ben velilerden kâğıt alıyorum, velilerin haberi var. Çocuklar benim de çocuklarım, zaten ailesi güvenmiyorsa, göndermez'. (Ö9).

Yoğun bürokratik engelleri bir şekilde aşıp müfredat dışı etkinliklere yönelen katılımcının niyetinin iyi olduğundan kuşku duyulmasa da, bu tür faaliyetlerin okul yönetiminin ya da yerel yönetimlerin haberi dâhilinde yapılması eğitim yönetimi açısından hayatiyet arz etmektedir.

Eğitimi çeşitli sebeplerle sınıf içi bir etkinlik olarak icra etmek zorunda kaldığını belirten görüşülenlerden bir başkası dikkatimizi eğitimle ilgili yaşamsal bir noktaya çekmek istemektedir. Bu katılımcıya göre, öğrenciler derste öğrendikleri kuramsal bilgileri yaşamda doğrulama şansı bulamadıklarından aslında eğitimleri tam olarak gerçekleşmemektedir. Söz konusu görüşmeci konuyla ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimde dile getirmektedir:

> 'Öğretmenler genelde eğitimi sınıf içinde yapılaması gereken bir iş olarak algılıyorlar. Ve sınıfın kapsısını kapattıktan sonra da bu işi bitiriyorlar. Sınıf dışı etkinliklere yeterince yer verilmemesi zaten eğitimin gidişatında da olumsuz bir gösterge olarak karşımıza çıkıyor. Çocuklar teorik olarak öğrendikleri şeyi hayatın içinde görmedikleri için, daha doğrusu kendilerine gösterilmediği için bunu tam olarak algılayamıyorlar ve gülük hayatlarına da yansıtamıyorlar' (Ö14).

Hâlbuki bir başka katılımcı göre (Ö13), öğrencilerin okul dışında geçirdiği zaman okulda geçirdiğinden daha fazladır. Bu da müfredat dışı etkinlikleri zorunlu kılmaktadır. Konuyla ilgili görüşmeci düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Eğitim sadece sınıf içi bir etkinlik değil, aslında yaşamın bütün alanlarının toplu olarak değerlendirilmesinin sonucunda ortaya çıkan bir veri. Çünkü öğretmen eğitimi sınıf içi etkinlik olarak algıladığında, aslında bir milim bile ileriye gidememektedir. Çünkü o çocuğun okul dışında bir yaşamı var. Okulda geçirdiği sürenin çok daha fazlasını dışarıda geçirmek durumundadır. Yani işin içinde aile faktörü var, çevre faktörü var...' (Ö13).

Okul içi ve okul dışı arasında bir dengenin hatta bir entegrasyonun kurulması kanımca başarılı bir eğitim yönetimi için ön şarttır. Çocuk okulda, daha doğrusu derste gördüğü kuramsal çalışmaların kısmen de olsa bir uygulamasını yapmak zorundadır. Söz konusu katılımcı ve

aynı konuda beyanda bulunan diğer görüşülenlerin ifadelerinden yola çıktığımızda, bu uygulamanın bir nevi müfredat dışı faaliyetlerle yapmanın mümkün olacağı görülmektedir. Zaten eğitimin sınıf içine hapsedilmemesi gerektiği düşüncesi ifade edilirken, amaçlanan müfredat dışı etkinliklerin sayı ve niteliğinin arttırılmadır. Özetle eğitim bir bütünlük arz etmektedir ve işin içinde yukarıdaki katılımcının dediği gibi, aile ve çevre faktörü de vardır.

Bu konuda sarf edilen son görüş ise deneyimli bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine ait. Bu öğretmene göre istisnalar olsa da, çok büyük bir oranda öğretmenler eğitimi sınıf içi etkinlik olarak algıladıklarından ve öyle davrandıklarından, genelde müfredat dışı etkinliklere katılmamayı tercih etmektedir. Onun ifadesiyle, her yıl okullarda yapılan bazı etkinlikleri müfredat dışı kabul edersek, elbette birçok idareci ve öğretmen o faaliyetler içinde yer almaktadır. Ancak bütün bu faaliyetlerin biraz da zorunlu olduğunu unutmamak gerekir. Söz konusu öğretmen konuyla alakalı fikirlerini şu şekilde dillendirmektedir:

> '... Sınıf dışı etkinlik derken şunu kastediyorsak, eğer okullarda yapılan gösteriler, yılsonu etkinlikleri vs bu tür etkinlikler olarak düşünürsek, o etkinliklerin bir kısmını da yapmak zorunluluğu var gibi. 19 Mayısı bedenciler çalıştırmak zorunda, yılsonunda edebiyatçılar bir şiir, müzik dinletisi çıkarmak zorunda. Yönetmenliğe bağlı olmasa bile bu herkes tarafından beklenen bir şey. 23 Nisanda ilkokul öğretmenleri çocukları törene hazırlamak zorunda. Okuma bayramı yapmak zorunda. Yazılı olmasa bile böyle bir gelenek oluşmuş. Yani istek başka bir şey, zorunluluk haline dönmesi başka bir şey...' (Ö16).

Şu ana kadar ortaya konulan görüşlerden, eğitimi sınıf içi etkinlik olarak görme durumunda olan, bu sebeple de müfredat dışı etkinliklere pek katılmayan öğretmen ve idarecilerin kendilerince önemli gerekçelere sahip oldukları anlaşılmıştır. Şimdi de her şeye rağmen eğitimi sınıf içinde hapsetmediklerini düşünen ve bu nedenle de müfredat dışı etkinliklere gönüllü olarak katıldıklarını ileri süren katılımcıların düşüncelerinin analizine geçelim.

Görüşülen öğretmen ve idarecilerin % 30 kadarı (6/20) yukarıda ifade edilen görüşlerin tam tersi görüşler beyan etmektedir. Bu görüşülenlerden biri kişisel görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

> '... Öğretmen sadece kendi alanıyla sınırlı kaldığı zaman, mesela ben burada başka etkinlikler yapmasam, çocuklarla bir etkileşime giremiyorum. Kendi alanımla sınırlı kaldığında, çocukların kendilerine özgü alanlarını anlamamış oluyorum; onlar, benim onları anlamadığımı farz ediyorlar. Diyelim ki turizm haftası yaptık ve onunla ilgili dans gösterileri yaptık. Onlarla bir organizasyon yapıyoruz. İşte dışarı ile ilgili

> geziler yapıyoruz. Bunlarla ilgili öğrencilerin bize bakış açıları çok farklı oluyor. Yani ilkokul öğretmeni olsaydım, ben daha çok şey yapabileceğimi düşünüyordum. Lisede biraz daha farklı, ama ilkokul öğrencisini şekillendirmek belki daha basit. Bir öğretmenin çok şeyden anlamsı gerekiyor'. (Ö1).

Bu katılımcının ifadelerinde dikkat çeken nokta, onun öğrencilerle daha iyi etkileşime girmek için müfredat dışı etkinliklere yönelmek durumunda kalmasıdır. Zira öğrencilerle gerçekleşen etkileşim karşılıklı anlayışı kolaylaştırdığından, hem kolay uzlaşmaya hem de daha kolay bir sınıf yönetimine yol açmaktadır. Ancak görüşmecinin kendisini lise düzeyindeki öğrencileri şekillendirmek zorunda hissetmesi eğitim pedagojisi açısından elbette ki onaylanması zor bir istek olarak görmek gerekir. Diğer yandan, konuyla ilgi bir idareci ise şu tespitte bulunmaktadır:

> '... Aslında öğretmenler kısmen müfredatın dışına çıkılabilirler. Müfredat dışı etkinlik olarak öğretmenler egzersiz çalışmaları yapıyorlar. Bunlar müfredat dışı egzersizlerdir. Mesela drama var, şiir var. Sosyal egzersiz yönünden 19 Mayıs gösterisini hazırlayan, sunan arkadaşlarımız var. Dans, folklor, satranç v.b. kurs ve egzersizler de var'. (İ3).

Bu katılımcıya göre örneğin 19 Mayıs gösterileri gibi bazı etkinlikler de müfredat dışı etkinlik kabul edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kısmen de olsa müfredat dışına çıkabiliyor olmaları da önemsenmesi gereken bir gelişmedir. En azından bundan böyle öğretmenleri müfredat dışına çıkmalarının yasa ve yönetmeliklerce tümüyle kısıtlandığını söylemek pek mümkün olmayacaktır.

Müfredat dışı etkinlikleri yaptığını söyleyen bir başka öğretmen (Ö5) ise, sorunu öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullanarak çözebileceklerine inanmaktadır. Yani onun deyimi ile, oransal olarak küçük de olsa bir kısım öğretmen ve idarecilerin müfredat dışı etkinlikleri çocukların bilincini değiştirmede yaralanılabilecek bir enstrüman olduğuna inanmaktadır. Aynı konuda benzer fikirler taşıyan bir başka öğretmen de düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

> '... Öğrencilerimle okul dışında da diyalogum devam ediyor. Öyle ya da böyle onlarla bir iletişimim var. Sadece ders saati değil teneffüslerim –hepimizin teneffüsleri – öyle ya da böyle onlarla geçiyor ya da velilerle geçiyor. Ben doğru dürüst bir teneffüs yapamıyorum. Resim becerilerini geliştirmek için okul dışında da öğrencilerimle egzersiz çalışmalarımız var'. (Ö8).

Bu görüşmeci müfredat dışı etkinlik ya da sınıf dışı eğitim kavramlarından ne anladığını, teneffüs saatlerini öğrenci ve velilerin gasp ettiğinden söz ederek açıklamaya çalışmaktadır. Teneffüs ile ilgili açıklamaları belli bir yakınma içeren bu öğretmenin duygusal durumunu biraz daha netleştiren bir başka açıklama başka bir öğretmenden gelmektedir. O öğretmene göre de öğretmenler teneffüslerde sorun yaşamaktadır. Ancak onun konuşmalarında yakınmadan çok öğretmenlere karşı serzeniş var gibidir. Dinleyelim:

> '... Teneffüsü dahi öğrenci yetiştirmeye ayırmak istemiyor. Yani dinlenme olarak o kadar kendini sınıfa endekslemiş ki. Çok az öğretmen soru çözer, onun dışında 'rahat bırakın' tarzı bir yaklaşımı var. Eğitimi tam anlamıyla orayla (sınıf) sınırlandırıyor. Onun dışındaki alanda ise öğretmenliğini hatırlamak istemiyor...' (Ö16).

Söz konusu öğretmenin dile getirmiş olduğu ifadelerde çarpıcı nokta şudur: Müfredat dışı etkinlikler yapsa da yapmasa da öğretmenlerin kendilerini okula ve öğrenci yetiştirmeye adamadıkları gerekmektedir. Adayan varsa bile sayıları o kadar az olmalı ki, eğitim sistemimiz üstündeki kara bulutlar azalmak yerine artmaktadır. Her geçen gün eğitim sistemimizi eleştirenlerin sayısı artmaktadır. En önemlisi de eleştirilerin eğitimin temel dayanağı olan öğretmen ve idarecilerden gelmesidir. Bu eleştirilerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Özetle, öğretmen ve idarecilerin eğitimi sadece sınıf içi bir etkinlik olarak algılayıp algılamadıklarına değin sorulan soruya verilen yanıtlardan, öğretmen ve idarecilerin büyük bir kısmının (14/20) bazı önemli gerekçelerle eğitimi sınıf için bir etkinlik olarak gördükleri, geri kalan kısmının ise (6/20) sınıf içi bir etkinlik olarak eğitim konusunda farklı düşündükleri anlaşılmıştır. Bu faklı düşünen katılımcı gurubu eğitim konusunda müfredat dışı etkinliklere yöneldiklerini örneklere dile getirmektedir.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler kapsamında İstanbul'un Avcılar ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten devlet lisesindeki öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmede sorulan '*mevcut müfredat öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemlerini kullanmalarına ne ölçüde izin vermektedir?'* şeklindeki bir soruya katılımcıların ezici bir çoğunluğu (17/20) olumlu yanıt vermiştir. Geri kalan üç katılımcı ise soruya olumsuz yanıt vermiştir. Soruya olumlu yanıt veren, yani soruya 'izin vermektedir' diye yanıt veren katılımcıların neredeyse tamamı (15/20) bu izne rağmen öğretmenlerin sınıflarında pek alternatif yöntem kullanmadığını, daha doğrusu kullanamadığını beyan etmektedir. Bu katılımcılar, müfredat iznine rağmen derslerde alternatif öğretim yöntemlerini kullanamama

sebepleri olarak birbirlerinden yar yar farklılaşan görüşler ortaya koymaktadır. Bu katılımcılara göre, okulların alt yapı olarak olanakları yetersizdir (İ1), teknolojik imkânlar sınırlıdır (İ2, İ3, Ö3, İ4), okulun fiziki imkânları yetersizdir, öğretmenine bağlı olarak değişmektedir, yani öğretmen isteksiz ya da yetkin olamayabilir (Ö1, Ö4, Ö10, Ö11), öğrenci faktörü de etkilidir, zira öğrenciler isteksiz olabilmektedir ve son olarak öğretmen ve idareciler çok fazla sorunla boğuşmak durumundadır (Ö9, Ö12, Ö15, Ö16). Diğer taraftan, öğretmenlerin derslerinde alternatif yöntemler kullanmalarına mevcut müfredat izin vermemektedir, diyen görüşmeciler ise, buna rağmen birçok öğretmenin kendi inisiyatiflerini kullanarak bu yasağı aştığını iddia etmektedir. Yukarıda kısa bir özeti verilen öğretmen ve idareci görüşlerinin elbette daha kapsamlı bir analizine ihtiyaç vardır.

Derste alternatif yöntemlerin kullanılması konusunda olumlu görüş bildiren bir idareciye göre aslında öğretmenler ellerinden gelenin en iyisini yapmaya uğraşmaktadır, ancak önlerine ciddi bir sorun olarak okulun alt yapı eksikliği çıkmaktadır. Söz konusu görüşmeci bu konuya dair değerlendirmesini şu şekilde yapmaktadır:

> ‘Yağlıya tuzluya dokunmadan öğretmenler kişisel becerileri doğrultusunda çok güzel örnekler ortaya koyabiliyor. Kimisi tiyatro yeteneğini kullanarak, kimisi resim gibi göze hitap ederek çok farklı yöntemler ortaya koyan öğretmenlerimiz var. Örneğin bir matematik öğretmenimiz sınıfta oyun oynayarak öğrenmeyi gerçekleştirebiliyor. Çok zor soruları oyunla verebilen bir öğretmenimiz var... Gerçi bu yıl emekli oldu. Özetle, alternatif yöntem kullanma özgürlükleri tabi ki var. Yaparak, yaşayarak. Yani bakanlık bu konuda bizi çok kısıtlamıyor, öğrenme yöntemleri konusunda ama bizim bunu uygulayacak altyapımız yok, laboratuarlarımız yok, spor salonlarımız, dış gezilerimiz yok. Olanaklarımız sınırlı...’ (İ1).

İdarecinin ifadesiyle, ne bakanlık ne de müfredattan öğretmenlerin sınıflarında alternatif yöntem kullanma konusunda her hangi bir sınırlayıcı baskı olmamasına rağmen, öğretmenler okulların olanaklarının kıt olması yüzünden maalesef bu isteklerine ulaşamamaktadır. Aynı konuda konuşan bir başka idareci ise müfredatın izin vermekten daha çoğunu yaptığını, getirdiği yeni uygulamalarla öğretmeni sınıfta alternatif kullanmaya zorladığını iddia etmektedir. Ona göre de okullar özellikle teknolojik alt yapı eksikliğinden muzdariptir. Şöyle ki;

> ‘Teknolojik altyapı sağlandığı müddetçe bu şansları var. Müfredat buna izin veriyor. Dahası müfredat öğretmenleri buna zorluyor da. Alternatif eğitim materyallerini kullanma noktasında müfredat öğretmenleri teşvik ediyor denilebilir. Özellikle

> bilişim teknolojilerinin verimli bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenin büyük çaba göstermesini de müfredat istiyor. Fakat bilişim altyapısı hemen hemen hiçbir okulda tam ve müsait değildir. Müsait olsa bile belki öğretmenlerin o bilişim teknolojilerini kullanabilecek yeterliliği, yoktur'. (İ3).

Yukarıda sözleri verilen idaricinin de vurguladığı gibi, sorun gelip alt yapıda, okulların alt yapı eksikliğinde düğümleniyor. Yani yeniden tasarlanan müfredatlar okulların sahip olduğu alt ve üst yapı olanakları göz önünde bulundurularak planlanmalı ki hedefledikleri amaçları gerçekleştirebilsinler. Görüşmecilerden elde edilen bilgilerden bizde bunun böyle yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, yukarıdaki alıntıda dikkati çeken bir başka nokta ise bilişim teknolojilerini kullanma konusunda öğretmenlerin yetkin olamayabileceği vurgusu yapılmaktadır. Bu yüzden okulların teknolojik alt yapılarına dair sorunun giderilmesin ancak bu iki sorunun birlikte düşünülüp tasarlanmasıyla mümkün olacağı görülmektedir.

Teknolojik alt yapı ve bunun kullanımı konusunda görüşlerini belirten bir başka idareci ise şu saptamayı yapmaktadır:

> 'Teknolojiyi tam kullanabildiğimiz söylenemez. Çünkü diğer okulların ekonomik durumu bizden daha iyi olduğu için onlar teknolojiyi sınıflarında kullanabiliyorlar. O okulların nerdeyse her sınıfında bir bilgisayar ve projeksiyon aleti var, dokümanlar ve cd'ler var. Teknoloji en azından görsellik konusunda öğrencinin dersi anlamasına katkıda bulunuyor. Ancak bizim olanaklarımız çok kısıtlı. Bizde de projeksiyon var ama her sınıfta yok. Bir sınıfta bu aletten var. Onu da öğretmenler kendi aralarında paylaşamamakta. Sınıflarda teknoloji kullanımına öğretmenlerden talep çok'. (İ4).

Bu görüşmecinin söylediklerinden okullarımız arasında artık 'fakir okul-zengin okul' ayrımını yapmak sosyolojik olarak yerinde olacaktır. Tümü devlete ait ve gelişmiş bir ilde bulunan bu okulların ekonomik olarak birbirlerinden nasıl oluyor da bu kadar farklılaştığının araştırılmasında yarar vardır. Zira mevcut yasalara göre okulların bütçeleri hala devlet tarafından (MEB) ve eşit bir biçimde karşılanmaktadır. 2000 civarında öğrencisi olan bir ticaret lisesinde sadece bir sınıfta projeksiyonun bulunmasını anlamak ne kadar zorsa bunu öğretmenlerin paylaşamamasını anlamak da o kadar zordur. Ancak öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanma isteği ve talebinin olması elbette ki sevindiricidir.

Bazı katılımcılar da (Ö4 ve Ö8) İngilizce ve resim derslerinde alternatif yöntemlerin kullanılmasının teknik olarak daha kolay ve mümkün olduğunu düşünmektedir. Bu iki branşın yöntem açısından zengin olduğu düşünülürken, ancak bu iki dersi veren öğretmenlerin ne

kadar donanımlı olduğu söz konusu görüşmecilere göre tartışılır bir durum. Öte yandan söz konusu müfredat 2004-5 eğitim öğretim döneminde uygulamaya koyulduğunda seminere katılan bir katılımcı, öğretmenlerin bu yeni müfredatı tam anlamıyla uygulamadıklarından yakınmakta ve konuyla ilgili gözlemlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Mevcut müfredat gerçekten güzel. Ancak tam anlamıyla uygulanabildiğini zannetmiyorum. 2005'ten beri uyguluyoruz, bu yaparak yaşayarak öğrenmeyi. Örneğin, edebiyat öğretmeni olarak biz 12 kişiyiz. Kurs düzenlendi 2005 senesinde. Her okuldan zümre başkanları katıldı bu kursa. Biz çok faydalandık. Ama geldiğimizde okulumuza, öğretmenlerimize yeterince anlatamadığımızı düşünüyorum. Ben bu kursa ya da seminere katıldığımda başka bir okuldaydım. Üç yıldır da bu okulda çalışıyorum. Şöyle bir gözlemlediğim zaman arkadaşlarımı, pek müfredata uygun hareket edilmediğini düşünüyorum. Gene eski sistem. Öğretmen aktif, öğretmen anlatıyor; gerektiğinde öğrencisine not aldırıyor. Öğrenci pasif ders işleme yöntemine mahkûm bir vaziyette...' (Ö9).

Katılımcının anlattıklarından, mevcut müfredatın öğretmenlerce ya iyi bilinmediğinden ya da benimsenmediğinden sınıflarda pek uygulanmadığı saptaması dikkat çekmektedir. Katılımcının konuşmalarından, geçiş sürecinde sorunlar yaşanmış olacak ki, öğretmenler kendi bildikleri yöntemler ve usulleri kullanarak ders işlemektedir. Yani aktif öğretmen-pasif öğrenci ilişkisini betimleyen manzara sınıflarımızda hala çizilmeye devam edilmektedir. Söz konusu katılımcı aynı soruya verdiği yanıtın geri kalan bölümünde dikkatimizi başka bir konuya çekmektedir. Görüşülene göre, yeni müfredatı ve getirdiği yenilikleri bilen ve bunu sınıflarında uygulayan öğretmen, öğrencinin eski alışkanlıklarının getirdiği bir takım zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu öğretmen sözü edilen zorlukları şu şekilde betimlemektedir:

> '... Siz dersin bu şekilde işlendiği bir ortamda, yeni sistemle bir şeyler yapmaya çalıştığınız zaman, karşınızdaki öğrenci tarafından, işte öğretmen bir şey bilmiyor diye algılanıyor. Çünkü öğretmen öğrenciye, siz gidip bulun araştırın, gelin tartışın diyor. (Öğrenciler) bunu bir eksiklik olarak düşünüyor. (Onlara göre) öğretmenin kendisi bilmiyor, o yüzden bizim araştırmamızı, bizim tartışmamızı istiyor. Yani öğrenci bizi yanlış algılıyor. Çünkü öğrencinin geldiği sistem hep eski. Ta ilköğretimden itibaren bu sistemi bilenler, yani bu sistemi benimsemiş ve uygulamış öğretmenlerin bulunduğu okullarda yetişmiş olan öğrenciler o şekilde düşünmüyorlar. Yani bir karmaşa var açıkçası. Tam oturmuş değil'. (Ö9).

Katılımcının da konuşmasında belirttiği gibi, özellikle ilkokuldan başlayarak öğretmen merkezli bir eğitimden gelen öğrenciler bu alışkanlıklarını lise ve daha sonrasında da devam ettirmek istiyorlar. Bu öğrenciler öğretmenden sınavda soracağı her şeyi anlatmasını hatta

yazdırmasını istiyorlar. Öğrencilerin bu türden beklenti ve isteklerinin de öğretmenlerin yeni müfredatı benimseyip uygulamasını engellediği hatta yavaşlattığı anlaşılmaktadır. İşte bu karmaşa içinde öğretmenlerden sınıf içinde alternatif yöntem kullanmalarını beklemek ne kadar doğrudur, tartışılır.

En son eğitim şurasında yer aldığını belirten bir başka öğretmen de, öğretmenlerin büyük oranda yeni müfredatı sınıf ve okullarında hayata geçirmeye hazır olmadığını düşünmektedir. Söz konusu öğretmen bu işin üstesinden ancak HİE'in yaygınlaştırılmasıyla gelinebileceğini belirtmekte ve konuşmasını şu şekilde sürdürmektedir:

> 'Son yapılan müfredat ona biraz imkân veriyor. Ama öğretmen ona uygun mu? Burada o soru devreye giriyor. Şimdi öğretmenimiz diyor ki, kitapta bir şey yok yahu. Olmasın zaten, kitapta bir şey olması gerekmiyor. Konuların var mı, var. Öğretmenlik yeteneğin var mı? Varsa, istediğini yaptırabilirsin. Ama öğretmenimiz öyle algılamıyor. Öğretmenin ona (müfredata) uygunluğu şu an problem bana göre. Zaten şurada bununla ilgili şöyle bir karar da almıştık. Benim önerimdi o. Periyodik olarak bütün öğretmenlerin HİE'den geçirilmeleri lazım adaptasyon için. İstisnasız hepsi'. (Ö11).

Bu görüşmecinin de bildirdiği gibi, son eğitim şurasında bütün öğretmenlerin periyodik olarak HİE'den faydalanmalarına ilişkin karar geç kalınmış bir karardır. Zira müfredatla birlikte, hatta daha öncesinde böyle bir uygulamanın başlatılması gerekirdi. Ama yine de bu yönde bir kararın alınmasını olumlu değerlendirmek gerekir.

Mevcut müfredatın ilk bakışta öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretim tekniklerini kullanmalarına izin veriyormuş gibi görünse de, aslında okulların teknik donanım yetersizliği ile bürokrasinin varlığı bu görüntüyü bozmaktadır, diyen bir başka katılımcı (Ö12) ise bizim sistemde her şeyin sınav sistemine odaklı olduğuna inanmaktadır. Ona göre, *'... Sınavları yetiştirmek gerekiyor. Sınav odaklı olunca da, bütün müfredat dışı etkinlikler askıya alınıyor'*. (Ö12). Mevcut müfredatın öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemlerini kullanmalarına izin verdiğine inanan bir diğer görüşmeci olan deneyimli bir öğretmen ise hali hazırda kullanılan müfredata övgüler yağdırmakta ve eğitim sistemimiz ile ilgili şu saptamalarda bulunmaktadır:

> 'Bunu müfredat oluşturulduğu zaman da katılığım seminerlerin birçoğunda tartıştık. Kuşkusuz yeni müfredat, yani 2005-2006'dan sonra 'yapılandırmacı eğitim' anlayışıyla geliştirilen müfredat büyük çoğunlukla aslında öğrenciye bilgi vermekten

> öte öğrencinin nasıl bilgiye ulaşacağını tasarlayan bir müfredat. Ama ne yazık ki Türkiye'deki eğitim-öğretim kadrosu ezberci mantıktan gelen bir kadro olduğu ve bunu geliştirecek başka alt yapılara da sahip olmadığı için, müfredat yenilenmesine rağmen zihniyet hala eskisi gibi devam ediyor. Zihniyetin büyük bir değişiklik geçirmediği inancındayım...'(Ö15).

Yukarıda verilen alıntıdan da anlaşılacağı üzere, söz konusu katılımcı müfredat hazırlanırken ön komisyonlarda yer almış ve müfredat içeriğine hâkim. Bu bakımdan müfredatın nelere muktedir olduğu ile ilgili söylediği kulağa inandırıcı ve ikna edici gelmektedir. Katılımcının müfredatın uygulanamamasıyla ilgili ilk etapta eleştirileri mevcut eğitim-öğretim kadrosuna yönlendirmesi de anlaşılabilir bir açıklama. Zira eğitim sistemimizin ezberciliği kamuoyunda hem şifahen bilinmekte hem de çok sayıda araştırmayla durum tespit edilmiş durumda. Öğretmen camiasından birinin öğretmenler ile ilgili böyle bir saptamada bulunması, sorunun çözüm sürecinde yararı olacaktır. Aynı görüşmeci konuşmasının sonunda müfredatın da bazı handikaplar içerdiğine kanaat getirmekte ve konuyla ilgili şu betimlemeyi yapmaktadır:

> '... Mevcut müfredat alternatif öğretme yöntemleri konusunda kanaatimce zenginleştirilmiş, ama onların uygulamaya geçmesi konusunda da alabildiğine zamansız. Yani, her şey bir anda tüm derslere sıkıştırılmış ve öğretmenlere, bunu haftalık 2 ya da 3 saatlik ders programı içerisinde yap bitir gibi de bir çerçeve çizilmiş. Dolayısıyla o müfredatı sınırları bir şekilde belirlenmiş. Öğretmenin bitirmesi mümkün değil. Ama biraz daha serbestleştirilen bir eğitim-öğretim anlayışında - ki öğretmenlerin ekonomik ve sosyal problemleri de çözülürse- bu müfredatın daha yararlı olacağına inanıyorum'. (Ö15).

Görüldüğü gibi, söz konusu katılımcı önemli bir çalışma olarak gördüğü ve kabul ettiği yeni ortaöğretim programının içeriğinin yüklü olduğuna inanmakta ve buradan yola çıkarak, müfredatın yetiştirilmesinin öğretmen ve idareciler açısından bir zaman sıkışıklığı sorunu yaşattığına kanaat getirmektedir. Öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerde mevcut müfredatın yoğunluğu ve zaman sorunu sık sık gündeme getirilmişti. Bu bakımdan bu Katılımcının müfredata dönük eleştirisini dikkate almak gerekmektedir. Katılımcı, soruna kendince bir çözüm yolu da önermektedir. Ona göre müfredat sıkışıklığı ve öğretmen ataletini aşmanın yegâne yolu hem ekonomik hem de demokratik bir iyileştirmeye gitmektir. Ancak o şartlarda söz konusu müfredat istenilen ve amaçlanan sonuçları verecektir. Müfredatın öğrenci ve öğretmen açısından bir yoğunluk ve daha fazla sorumluluk getirdiğini düşünen bir başka öğretmen ise dikkatimizi özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışında rol alacak olan mevcut öğrencilere çekmek istemektedir. Ona göre yeni müfredat öğrenciye araştırma yapma, sorgulama ve küme çalışması yapma gibi kişisel sorumluluklar

yüklemektedir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu bunları yapabilecek kapasitede ve kişilikte değildir. Bu da müfredatın işlevsel olmasını engellemektedir. Sonuç olarak, '*yeni müfredat hem öğrenci hem de öğretmen için zorluklar içermektedir'* (Ö16), diyen söz konusu katılımcı konuyla ilgili konuşmasını şu şekilde sonlandırmaktadır:

> '...Yeni müfredatta çok şey var, seçenek var. Ancak bu seçmeyi her branştan öğretmenin yapması mümkün değil. Edebiyatta yapabilirsiniz, ama bir tarihçinin, coğrafyacının, matematikçinin seçme şansı yok. Bütün konuları işlemek zorunda. Çünkü (öğrenciler) ona göre sınava hazırlanıyorlar'. (Ö16).

Diğer yandan, mevcut müfredatın öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemleri kullanmalarına izin vermediğini düşünen öğretmenin olduğuna (3/20) daha önce değinmiştik. Bu konuda konuşan görüşmecilerden biri şu saptamada bulunmaktadır:

> 'Aslında mevcut müfredat ve sistemin kendisi buna pek izin vermiyor. Ama öğretmen kişisel kararı doğrultusunda bunu uygun ölçülerde esnetebilecek olanağa sahip. Sonuç itibariyle derse girdiğimiz zaman öğrenciyle baş başa kalıyoruz ve aldığımız kararlar, yaptığımız çalışmalar bizim kararlarımız. O sebeple aslında müfredat uygun değil ama biz uygun hale getirebiliyoruz. Belirli ölçülerde ve sınıf içinde. Çünkü sınıf içini kullanabilen öğretmen için sınırlı bir özerklik var'. (Ö5).

Bu öğretmen aslında bütün öğretmen ve idarecilerin de hem fikir olacağı bir duruma parmak basmakta ve dikkatlerimizi o yöne yöneltmektedir. Söz konusu durum şudur: Sınıf içini idarenin tümüyle kontrol etmesi neredeyse olanaksızdır. Yani öğretmen sınıf içinde biraz da vicdanı ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik değerlerle baş başadır. Yani görüşmecinin belirttiği sınıf içinde öğretmenin kısmen de olsa özerk olduğu saptaması kanımca doğrudur. Yani öğretmen inisiyatif kullanmaktadır. Etik açıdan inisiyatifin kimin lehine kullanıldığı çok önemlidir. Öğretmen ve idarecilerin konuşmalarından bu inisiyatifin öğrencinin lehine kullanıldığı izlenimi edinilmiştir ki, bu çok önemlidir. Müfredatla ilgili aynı görüşü paylaşan bir başka görüşmeci ise öğretmenin inisiyatif kullanması bağlamında şu örneklemeyi yapmaktadır:

> '... Bakıyorum 11. sınıflar dil ve anlatım dersinde konular mektup, iş mektupları, böyle garip garip konular. Hani önemsiz demeyeyim, her ders önemlidir, ama sen üniversiteye sınavla öğrenci alan bir sistem kurmuşsun. Bu öğrenci lise sonunda iki aşamalı bir sınava giriyor. Ama bakıyorsun 11. ve 12. sınıftaki müfredat sınavla hiçbir alakası olmayan konularla dolu. Hani bu konular 9. ya da 10. sınıfa koyabilirsin. Tabi öte yandan 9. ve 10 sınıf müfredatı da oldukça yoğun ve dopdolu diyebiliriz.... Alternatif eğitim yöntemleri deniyoruz. Ben mesela zaman zaman

> müfredatın dışına çıkıyorum. Örneğin fabıl (fable) konusunu 12. sınıflarda 3-4 haftaya yaymışlar. Ben o konuları hızlı geçtikten sonra, eksik olan ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu konuları anlatıyorum'. (Ö6).

Bu katılımcı müfredatla gerçek yaşam arasında bir bağlantının olmamasını lise son sınıf öğrencilerinin dil ve anlatım dersindeki konuları örnekleyerek vermektedir. Ona göre bu bir çelişkidir ve öğrencilerin aleyhine bir durum teşkil etmektedir. Ancak söz konusu katılımcı sınıfta inisiyatifini kullanarak bu türden sorunları aşmaya çalışmaktadır. Yani özetle, bu öğretmen de sınıfta sahip olduğu kısmi özerkliğini kullanma gereği duymaktadır.

Aynı konuda son görüş bir hayli kıdemli bir öğretmene (26 ve üstü) ait. Öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemlerini kullanma konusunda mevcut müfredatın engelleyici ve sınırlandırıcı olduğunu düşünen bu katılımcı konuyla ilgili yaklaşımını şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Bu aslında müfredatla birebir bağlantılı bir sorun değil. Çünkü bu müfredat yokken de mesela alternatif yöntem uygulayan çok sayıda öğretmen vardı sınıflarda. Çünkü bu müfredat ta aslında öğretmenin alternatif uygulamalar yapmasına diğer müfredatlar da engel bence. Çünkü müfredat oluşturulurken bizde sınıf öğrenci sayıları, sınıfın fiziki koşulları, okulun fiziki koşulları gözetilmeden yapıldığı için, aslında bana göre dar geliyor bu müfredat. Bizim eğitim sistemimiz içerisinde, bizim okullarımıza, bizim sınıflarımıza dar geliyor... Öte yandan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu aktif olmadığı için öğretmenin alternatif öğretme yöntemi geliştirmesi de çok fazla etki etmiyor sınıf içerisinde. Ama bütün bunlara rağmen, işte öğretmenin yaratıcılığı gelişmişse, hani yaratıcı ise kendisi, aslında olmayanı da yaratarak, sınıfta alternatif yöntemler uygulayabiliyor sınıf içinde ya da dışında' . (Ö13).

Bu deneyimli öğretmenin konuşmasında üzerinde durulacak üç önemli nokta bulunmaktadır. İlki, bütün müfredatlar doğaları gereği (merkezi oluşları) sınırlandırıcı, engelleyici özellikler taşımaktadır. Dolayısıyla da bu müfredat da böyle bir yapıya sahiptir. İkinci önemli nokta ise okulların fiziki koşulları müfredatın gerçekleşmesini engelleyecek niteliktedir. Yani alt yapı yetersizlikleri ve eğitim kadronun yeni müfredata hazır olmaması müfredatın aleyhine bir durum teşkil etmektedir. Konuyla ilgili katılımcının üzerinde durduğu son nokta ise, her şartta öğretmenlerin çözümler üretebilme yetkinlik ve becerilerinin olması gerektiğidir. Söz konusu katılımcıya göre de, yetkin bir öğretmen sınıf içinde ya da dışında çözümler üretme adına kendi inisiyatifini kullanabilmelidir.

Özetle, ‘mevcut müfredatın öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemlerini kullanmalarına ne ölçüde izin vermektedir?’ şeklindeki bir soruya yanıt veren öğretmen ve idarecilerin çok büyük bir bölümü (17/20) olumlu yanıt verirken, geri kalan üç katılımcı ise olumsuz yanıt vermiştir. Soruya olumlu yanıt veren katılımcılar müfredatın kendilerine derste alternatif öğretme yöntemi kullanma olanağı tanıdığını, ancak öğretmenlerin çoğunluğunun bu olanağı kullanmadığını bildirmiştir. Öğretmenlerin bu olanaktan yararlanmamasının pek çok gerekçesi öğretmen ve idareciler tarafından dile getirilmiştir. Bu gerekçeler içinde en göze batanı ise okul ve sınıfların donanım ve alt yapı bakımından çok yetersiz oluşlarıdır. Öte yandan soruya olumsuz yanıt veren gkatılımcıların ortak düşüncesi ise müfredatın öğretmenlere bu özgürlüğü vermediği, ancak nitelikli öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullanarak müfredatın bu handikabını telafi ettikleri şeklinde olmuştur.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idarecilerin ele alındığı bu bölümde görüşülenlere sorulan bir diğer soru da şu olmuştur: *Öğrencilerin kendi istek ve ilgileri okullarda ne oranda ders programlarına yansıtılmaktadır? Yani, öğrenciler ne ölçüde eğitimin içinde yer almaktadır?* Okullarda öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin ders programlarına yansıtılmadığını düşünen katılımcılar büyük kitleyi (17/20) oluştururken, öğrencilerin bazı koşullara bağlı olarak eğitimin içinde yer aldığını sadece üç katılımcı dillendirmiştir. Birbirinden farklı düşünen bu iki grup idareci ve öğretmen de öğrencinin eğitimin içinde ya da dışında oluşu ile ilgili çeşitli fikirler dile getirmişdir. Öğrencilerin eğitimin içinde olmadığını düşünen grubun bunun için ileri sürdüğü gerekçeler kısaca şunlardır: Okullarımızda öğrenme merkezli bir eğitim anlayışı hâkim değildir (İ1, Ö4); Okulun olanakları kısıtlıdır, örneğin seçmeli ders konusu büyük bir sorundur (İ2, İ4, Ö14); Öğrencinin eğitimin içinde yer alması öğretmenine bağlı olarak değişmektedir (Ö1, İ3); Okullarda eğitim sınav ya da not merkezlidir (Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16); Müfredat çok yüklüdür (Ö5, Ö9); Öğrencinin eğitimin içinde yer alması genel öğrenci profiline göre değişmektedir (Ö5, Ö6, Ö11); Okullarımızda aslında çoklu zekâ programı yürütülmemektedir (Ö13); Norm kadro büyük bir engeldir (Ö13); Ders seçme ilgili yeni yönetmelik engeldir (Ö14) ve Aslında eğitimin içinde öğretmen de öğrenci de yoktur (Ö7). Diğer taraftan, öğrencilerin eğitimin içinde bir şekilde yer aldığını düşünen grubun bunun için ortaya koyduğu açıklamalar da şunlardır: Öğretmen belirleyicidir (Ö2, Ö3); Öğretmen-öğrenci ilişkisine bağlı olarak öğrenciler eğitimin içinde yer almaktadır (Ö15) ve dönem ödevleri ile proje çalışmaları öğrencileri eğitimin içine katmaktadır (Ö2). Şu ana kadar yapılan değerlendirmelerden, öğretmen ve idarecilerin ezici bir bölümünün (% 85)

öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin ders programlarına yansıtılmadığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Şimdi bu konuda dile getirilen düşüncelerin daha ayrıntılı bir analizi yapılacaktır.

Öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin ders programlarına yansıtılmadığını düşünen katılımcılardan biri (İ1) buna gerekçe olarak sınıfların kalabalık oluşunu işaret etmektedir. Bunun yanı sıra bu katılımcı, okullarımızda eğitimin öğrenme merkezli olmayışının öğrencilerin eğitimin içinde yer almasını engellediğini ileri sürmektedir. Aynı kanıyı başka öğretmenler de paylaşmaktadır. Örneğin, okullarımızda öğrenci merkezli eğitimin sadece biçimsel olduğunu düşünen bir görüşmeci gerçekte eğitim sisteminin merkezinde sınavların olduğuna inanmaktadır (Ö4). Diğer bir katılımcı (Ö1) ise öğretmenlerin etkin olmadığı bir sistemde öğrencilerin etkin olmasının beklenmesinin pek akıl alır bir şey olmadığını düşünmektedir. Eğitim sisteminde öğretmenlerin bile etkin olmadığını düşünen başka bir eğitimci ise konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Müfredat hazırlanırken veyahut eğitim programları geliştirilirken öğretmen de bu işin içinde yok öğrenci de. Öğretmene de bir şey sorulmuyor. Yani zümre toplantılarında, gerek böyle toplantılarda, her yıl yaptığım sene başı toplantılarda, öğretmenler kurulu toplantılarında bir sürü sorun dile getirilir, ama bu talim ve terbiye kurulu tarafından hiç de göz önüne alınmaz. Yani öğretmen ve öğrenci bu işin içinde yoktur. Her şey tepeden geliyor'. (Ö7).

Söz konusu görüşülenin de belirttiği gibi öğretmenler eğitim sistemimizde yukarının aşağıyı, kendilerini pek dikkate almadığı kanaatini taşımaktadır. Hatta bu kanı öğretmen ve idarecilerin zihninde öylesine pekişmiştir ki, pek çok toplantı ve seminerde bir şey söyleme gereği bile duymamaktadırlar. Bu katılımcının da vurguladığı gibi, bu şartlarda öğrencinin eğitimin içinde olduğunu söylemek pek doğru bir saptama olmasa gerek.

Öğrencilerin eğitim içinde yer alamadığına inanan bir başka eğitimciye göre ise öğretmen çabasının, müfredatın yoğunluğu sebebiyle okullarda pek işe yaramadığını düşünmektedir (Ö5). Müfredatın yoğunluğu nedeniyle öğretmenin öğrencilerle tek tek ilgilenmesinin daha çok güçleştiğini düşünen bir başka katılımcıya göre, özellikle kendi branşı olan Dil ve Anlatım dersinde konuları yetiştirmekte çok zorlandığını dile getirmektedir (Ö9).

Öğrencilerin eğitimin içinde pek yer alamamasını müfredat yoğunluğu dışındaki nedenlere de bağlayan çok sayıda eğitimci mevcuttur (5). Okullarımızda eğitim-öğretimin sınav ya da not

merkezli olduğuna inanan bu görüşmecilerden biri olan deneyimli (16-20) bir edebiyat öğretmeni not ya da sınav merkezli eğitim anlayışı ile ilgili şunları söylemektedir:

> '... öğrencilerde şöyle bir düşünce var. Bir şeyi not için öğreniyorlar. Yazılıda (yazılı sınav) yüksek not almak için. Yani, ileriki yıllarda ben bunu kullanırım, benim karşıma çıkar ya da ben hayatta her zaman bununla karşı karşıya kalacağım diyen, bana bu bilgi lazım diyen öğrenci yok. Her şeyi not için öğreniyorlar' (Ö9).

Lise düzeyinde bile öğrencilerin kendi yaşamları için neyin gerekli olduğuna dair herhangi bir tercih ve bilgilerinin olmaması doğrusu insanı şaşırtıyor. Belki de bir başka katılımcının belirttiği gibi bu öğrencilere, gecikmiş de olsa iyi bir rehberlik hizmetinin verilmesi gerekmektedir. Söz konusu katılımcı kendi inisiyatifini de kullanarak öğrencilerine zaman zaman rehberlik hizmeti verdiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

> 'Öğrencinin eğitimin içinde yer alabilmesi için öncelikle iyi bir rehberliğin yapılması gerekiyor. Okulda doğru dürüst bir rehberlik sisteminin olması gerekiyor. Şimdi gelişmiş ülkelere baktığınız zaman, gerçekten de çok gelişmiş bir rehberlik sistemleri var, ana sınıfından ta üniversiteye kadar. Buraya bakıyorsunuz bir rehberlik servisi var. Ya bir ya da iki tane rehber öğretmen, okulda 1000 tane öğrenci... Rehberlik olmadığı zaman zaten öğrenci kendisini okulun ve dersin içine koyamıyor. Çünkü öğrencinin ta baştan bir yönlendirilmesi gerekiyor. Çocuk kendini tanıyamıyor ve ifade edemiyor ki, eğitimin içinde olabilsin'.(Ö6).

Bu katılımcının da konuşmasında belirttiği gibi, okullarımızda her rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çok fazla ve bu şartlarda yapılan rehberlik hizmetlerinin formalite gereği yapıldığı görülmektedir. Söz konusu öğretmenin de saptadığı gibi, okul öncesinden başlanarak gerçekleştirilecek iyi bir rehberlik hizmeti ile öğrencilerin kendilerini eğitimin içinde hissetmeleri sağlanabilecektir. Aksi takdirde öğrenci eğitimi not ve sınav olarak görmeye devam edecektir.

Öğrencilerin eğitimin içinde olmadığına dair fikir sahibi olan öğretmen ve idarecilerden biri olan kıdemli sayılabilecek bir idareci (16-20) ise gerekçe olarak bambaşka bir şeyden söz etmektedir. Ona göre öğrenciyi eğitimin içine katmak için yasal bir engel yoktur. Ancak bu neredeyse imkânsızdır. Zira okulun özellikle fiziki alt yapısı öğrencilerin müzik, tiyatro ve spor yapmasına uygun ve yeterli değildir (İ2).

Öğrencilerin kendi istek ve ilgileri okullarda ders programlarına yansıtılmamaktadır diyen başka bazı görüşülenler ise dikkatimizi 'seçmeli ders' konusuna getirmektedir. Müzik

atölyemiz ve salonumuz olmadığı için müzik ile ilgili faaliyet yapmak isteyen öğrencilere bu şansı veremiyoruz, diye yakınan bir idarecinin (İ2) yanı sıra; çocuk, bizim koyduğumuz seçmeli dersi istemese de biz ona o dersi seçtiriyoruz, zira başka öğretmenimiz yok diyen, başka bir idareci de (İ4) bu konuda fikir beyan etmektedir. Bu idarecinin seçmeli ders ile ilgili sarf ettiği şu ifade kanımca çok çarpıcıdır: *'Öğrencileri seçmeli derslere mecburen yönlendiriyoruz'*. (İ4). Öte taraftan, liselerdeki seçmeli ders sorunu ilgili daha kapsamlı bir açıklama ise bir başka öğretmenden gelmektedir. Söz konusu katılımcı liselerde ders seçimi ile ilgili yürürlüğe giren yeni yönetmeliğin (11 Eylül 2009) seçmeli ders sorununu aşmaya yardımcı olabileceğini şu ifadelerle dile getirmektedir:

> 'Öğrencilerin istekleri hiçbir şekilde yansıtılmıyor. Bunu en belirgin olarak son yapılan yönetmelik değişikliğinde görüyoruz. Çocuklara bir alan seçimi yapılmayacak, ders seçimi yapılacak gibi bir öneri, daha doğrusu bir değişiklik yapıldı yönetmelikte. Belli bir alana, örneğin eskiden Türkçe-matematik, sosyal ve fen bilimleri gibi alanlar vardı. Bu alanlardan birini seçiyordu öğrenci. Artık bu kaldırıldı. Öğrenci kendi isteği doğrultusunda ders seçecek. Kendi ihtiyaçları doğrultusunda ders seçecek (10 sınıftan itibaren). Eğer üniversitede akademik eğitimini fen bilimleri, alanında yapmak istiyorsa, fizik, kimya, biyoloji, onların içerisinde de kendine yetersiz bulduğu alandan daha fazla eğitim almayı talep edebilecek...' (Ö14).

Katılımcının da belirttiği gibi, idareci ve öğretmenlerin çok sık yakındıkları seçmeli ders konusunun belki de bu yönetmelikle hal olacağı düşünülebilir. Bu koşullarda kendi geleceğini belirleme hakkı büyük oranda öğrencinin kendine bırakılacak ve böylece öğrenciler belki de okul ve derslerde daha çok sorumluluk sahibi bireyler olarak davranabileceklerdi. Ancak katılımcıya göre bu yönetmelik uygulanamadı ya da uygulanmadı. Uygulanamayınca da, katılımcıya göre seçmeli dersle ilgili mevcut karmaşa yaşanamaya devam etti. Söz konusu katılımcı bu durumu aşağıdaki gibi betimlemektedir:

> '... Öğrencilere ders seçme şansı tanınmadığı gibi okul idareleri tarafından oluşturulmuş bir standart ders paketi öğrencilere dayatıldı. Öyle olunca, mesela akademik eğitimde ya da sınavlarda hiç ihtiyaç duymayacakları tarih dersinin bile seçmeli yapıldığı fen bölümü öğrencileri var... Danışmanlık, rehber öğretmenler ve ilgili müdür muavinleri aracılığıyla gerçekleştiriliyor. Yani bu iş için özel bir danışmanlık sistemi yok. Ama çocuk bunu soramıyor bile. Velisi ile beraber çağrılıyor, idare tarafından seçilmiş seçmeli ders paketi onlara sunuluyor. Bu arada öğretmen de bu işin içinde yok. Bu bile öğrencinin eğitimdeki yerinin ne kadar az olduğunun bir göstergesi'. (Ö14).

Katılımcının, sadece seçmeli ders konusunda yaptığı betimleme bile eğitim sistemimiz açısından dramatik bir durum arz etmektedir. Öğrencinin ders seçme alternatiflerinin az olmasının yanı sıra birde öğrencilere ders seçme olanağının tanınmaması eğitim yönetimi bilimi açısından açıklanması zor bir durum. Ders seçiminde özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin devre dışı bırakılması işin artık eğitim bilimi ile bir ilişkisinin kalmadığını göstermektedir. Hâlbuki yeni müfredatla birlikte okullarımızda 'çoklu zekâ' programının uygulanacağı duyuruluştu. Ancak bir başka görüşmecinin beyanına göre bu program aşağıda dile getirdiği sebeplerden dolayı hiç uygulanmadı ve uygulanması da zor görünmektedir:

> '... Okullarda biz çoklu zekâ programı uyguluyoruz sözüm ona, yeni müfredatla birlikte. Fakat sadece lafta uygulanıyor bu program. Çünkü çoklu zekâ programının uygulanabilmesi için bir sınıfta, sınıfın fiziki koşullarının ve sınıf öğrenci sayısının minimum düzeyde olması gerekiyor. Hani bir öğretmenin dersi basamaklandırması ve ona uygun olarak öğrencinin ilgi ve isteklerine göre eğitim gerçekleştirebilmesi öğrenci sayısıyla birebir bağlantılı, ama norm kadro öğretmen başına düşen öğrenci sayısını 20-25 tanımlarken, bizde bu sayı 50 ya da 60'a kadar çıkmaktadır. Yani, kendi koydukları yönetmelik ve yasalara kendileri uymayarak; bugün 50 küsur öğrenciyi bir öğretmene vererek, bu programı uygula denmektedir...' (Ö13).

Gerçektende çoklu zekâ programının uygulandığı okullarda sınıf öğrenci mevcudunun asgari düzeye çekilmesi hayatiyet arz etmektedir. Çünkü öğretmenin her öğrenciyle birebir ve grup olarak etkileşim içinde olması gerekmektedir. Ancak bizde özellikle büyük şehirlerde sınıf mevcutları OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ortalamasının (30) bile çok üstünde olduğu bilinmektedir. O bakımdan, hem sınıflar kalabalık olduğu için hem de öğretmen kadrosu ve okulun fiziki imkânları yetersiz olduğu için, öğrenciler açısından ders seçiminin yapılması pek mümkün görülmemektedir. Bu konuda bir eleştiri de deneyimli (21-25) bir edebiyat öğretmeninden gelmektedir. Ona göre biz, *'öğrencilerin yeteneklerini onlara dayattığımız programlarla sınırlandırıyoruz'*. (Ö16). Katılımcı, konuyla ilintili görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

> '... Çocuk kültür olarak, birikim olarak sayısal dersleri almalı diyoruz; ama çocuğa, kendisini geliştirecek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak herhangi bir ders seçeneği sunmuyoruz. Düşünebiliyor musunuz, 12 çeşit ders var lisede. 12 çeşit derse giren bir öğrenci, iki tanesini seçse ne olur? Resim yerine müzik, beden yerine felsefe seçse ne olur?..' (Ö16).

Öğretmen ve idarecilerin anlatımlarından, öğrencilerin kendi istedikleri dersi seçmelerinin olasılığı ya yok ya da çok düşük gibi görünmektedir. Bu durumda, yani basit bir ders seçimini

bile yapmayan öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik durumu nasıl açıklayabiliriz? Bu konuda bir ilgi deneyimli bir edebiyat öğretmeni olan görüşülenden gelmektedir:

> '... Öğrenci kültürlü ve birikimli olması gerekir diye anormal yoğun bir ders programı, bir müfredat ve öğrencinin ilgisinin dışında anormal bir ders sayısı. Bu doğal olarak çocuğun eğitim ortamını etkiliyor. Eğitim, kendini geliştirmek, kendini hayata hazırlamak üzerinden değil de, daha çok çalışan öğrencilerin üniversitede ne kadar çok soru çözeceği ve eve takdir-teşekkür götüreceği üzerine odaklanmıştır. Okul, çalışmayan öğrenciler için de gidebilecekleri bir yer. Bir sosyal yaşam alanı. Yani annesi ya da babası git demiştir, o da onun için okula gelmiştir. Yani, okul onun zorunlu olarak geldiği bir yer. 10 dakikalık teneffüs için 40 dakikaya katlanılan bir yer. Bu durumda, öğrenciler eğitimin içinde ne kadar vardır? Serbest bıraktığımız zaman ya da nota dayalı olmayan bir çalışma yaptığınız zaman, o zaman çocuk kendi ilgisini ortaya koyabiliyor ve eğitimi orada alıyor aslında. Öğrenmeyi orada gerçekleştiriyor. Boş dersinde, 'gel voleybol oynayalım' dediğiniz zaman, 'şunu şöyle yap' dediğinizde, 'topu şu şekilde at' dediğinizde, orada çocuk not olmadığı için ve klasik öğretmen–öğrenci ilişkisi olmadığı için, yani sınıf ilişkisi olmadığı için öğreniyor. Ama beden eğitimi öğretmeni aynı şeyi beden dersinde gösterdiğinde çocuk öğrenmiyor. Çünkü o ders'. (Ö16).

Bu konuşmada öğrencinin okuldaki pozisyonu ve yaşayabileceği psikolojik durumu kısmen de olsa anlayabiliyorsunuz. Bu bakımdan bu katılımcının dile getirdiği bazı hususlar üzerinde durmakta yarar var. Şöyle ki, söz konusu katılımcı, ders programı ve sayısını öğrenciler için aşırı yoğun bulmaktadır. Anlaşılan bu yoğunluk öğrencilerin okul ve sınıflarında biraz da zevk alarak ders işlemesini engellemektedir. Bu durumda öğrenci okul ve derslerden zevk almak yerine onları not ve sınav odaklı olarak düşünmekte ve kendini geliştirme, hayatta yararlanabileceği temeli oluşturma konusunda da daha az istekli davranmaktadır. Görüşmecinin öğrencinin ruh haliyle ilgili söylediği şu tümce önemlidir: '*10 dakikalık teneffüs için 40 dakikaya katlanılan bir yer'*. Diğer görüşmecilerden de elde ettiğim bilgiler ışığında öğrencinin derslerin bitmesini iple çektiğini söyleyebilir. Görüşmecinin değindiği ve öğrencinin psikolojisi ile ilgili bilgi veren diğer bir konuda öğrencilerin okulda ve sınıfta kendilerini rahat ve özgür hissetmemeleri sorunudur. Bu katılımcıya göre, bunu aşmanın yolu dersi ders değilmiş de hayatın bir parçasıymış gibi öğrencilere hissettirmektir.

Son olarak öğrencilerin eğitimin içinde yer almadığını düşünen bir başka katılımcı ise bunu aşmak için kendi sınıflarında uyguladığı yaklaşımı bize aktarmaktadır:

> '... Her yılın başında her öğrenciye şöyle bir soru soruyorum: Bununla ilgili de eleştiri alıyorum. Öğrenci kim oluyor da buna karar verecek diye. Soruyorum, dersi nasıl işlemek istersiniz, dersten beklentiniz nedir? diye soruyorum. Nasıl bir ders

> anlatım tekniği sizin derse daha çok katılımınızı sağlar? diye soruyorum. Öğrenciler bu konuda pek bir fikir ya da talep sahibi değiller. Hocam, siz nasıl isterseniz öyle yapın. Ve genellikle de öğrencilerin yanıtı "yazdırın" şeklindedir ki hiç sevmediğim bir tekniktir. Çok nadir yazdırmayı severim. Görsel veya öğrencinin katkısını istediğim için, öğrencilerim bundan zorlanır. Her derse hazırlıklı geleceksiniz. Mesela beş-on kişiyi kaldırırsınız, rasgele, kimi kaldıracağım önceden belli değildir. Bu konuda mesela ben eleştiri aldım. Bunu söylediğimde, öğrenci kim oluyor da benim müfredatıma, ders işlem tekniğime karışacak. Hâlbuki öğretmen öğrencilerden beklentisinin ne olduğunu ancak bu şekilde tayin edebilir. Bu tür sorular bir tür anket gibidir. Öğretmenler her yılın başında bu tür soruları öğrenciye yöneltmek durumundalar'.(Ö11).

Bu katılımcının da konuşmasında öğretmen ve öğrenci için önemli ipuçları görülmektedir. Şöyle ki, katılımcının her sene başında öğrencilerin derse katılımı ve ilgisini sağlamak için dersin nasıl işleneceği ile onlara soru sorması, eğitim bilimi açısından anlamlı ve değerli bir öğretmen tutumdur. Bu, öğretmenin kendine olan güvenini göstermesi bakımından da önemlidir. Konuşmasının devamında söz konusu katılımcının öğrencileri derse sürekli hazır tutmak için yaptığı uygulama da doğru bir uygulamadır. Elbette ki başka yöntemlerde kullanılabilir. Ancak öğrencinin öğretmenin her an kendisine soru yönelteceği beklenti ve endişesi içinde olması eğitim bilimi açısından kabul edilebilir bir yöntemdir. Üstelik bunlar lisede okuyan öğrencilerdir. Bir miktar endişeye dayanabilirler.

Öte taraftan, daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin okullarda ders programlarına yansıtıldığını düşünen öğretmen ve idareciler de bulunmaktadır (3). Bu görüşü paylaşan öğretmenlerden ikisinin dile getirdikleri düşünceler kanımca bahsetmeye değerdir. Bu katılımcılardan biri olan deneyimli matematik öğretmeni konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirmektedir:

> 'Biz eğitim-öğretim içerisine çocuğu almaya çalışıyoruz. Mesela senelik dönem ödevlerinde, proje çalışmalarında onları etkin bir şekilde var etmeye çalışıyoruz ve sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde kalmaya çalışarak, onlara danışmanlık yaparak, yönlendiren kişiler oluyoruz. Dediğim gibi, artık eğitim-öğretim anlayışı çok fazla değişti ülkemizde. Eskiden çok daha farklıydı. Şimdi özellikle devlet liselerinde, genel liselerde maalesef böyle bir olumsuz durumla karşı karşıyayız. Yani burada bilinçli ve hedefini belirlemiş öğrenciler dışında, hedefleri günü kurtarma ve sınıf geçme olan çok sayıda öğrenci var ve biz bunları derse katmaya çabalıyoruz. Bu da çalışmalarımızı o oranda olumsuz etkiliyor. Yani bu anlayıştan dolayı, çocuğu çok fazla olayın içerisine çekip kendisini yetkinleştirmesi konusunda motive edemiyoruz'.(Ö2).

Bu görüşmecinin de konuşmasında dikkati çeken bazı hususlar bulunmaktadır. Dikkat çeken noktalardan biri söz konusu görüşmecinin aslında sınıfta hedefini belirlemiş, bilinçli öğrencileri çeşitli yöntemlerle derse, yani eğitime kattığı anlaşılmaktadır. Ancak onun da şikâyeti ve endişesi, onun deyimiyle 'günü kurtarma ve sınıf geçme' gayesi dışında bir amacı olamayan öğrencileri derse, daha genel bir ifadeyle eğitime katma konusunda yoğunlaşmaktadır. Katılımcı, bütün çabalara rağmen bu öğrencileri motive edememekten yakınmaktadır. Aynı yönde görüş sahibi olan bir başka katılımcı ise konuyla ilintili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> 'Aslında biraz öğretmen-öğrenci ilişkisine bağlı. Eğer öğretmen kendisini geliştiren, gerçekten eğitim-öğretimi profesyonel anlamda düşünerek yapan biriyse, bu anlamıyla öğrenciyi de eğitim-öğretim sürecine katan biridir ve dolayısıyla öğrenciyi de dinleyip onun üzerinden de ona özgü eğitim süreçlerini de geliştiren biridir. Ama bu daha çok özellikli okullar için geçerli. Örneğin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve bir kısım Anadolu liselerinde belki kısmen uygulanabilen bir yöntem, ama onun dışında kalan liselerin büyük çoğunluğunda ise öğretmenin mantalitesinden, yapısından kaynaklı olarak daha çok sınıf içerisinde sıkıştırılmış ve öğrencinin sürece katılımını, öğretmen ve idarecinin davranış ve tutumunun belirlediği bir durum yaşanmaktadır...'.(Ö15).

Bu katılımcının konuşmasında ortaya çıkan gerçek şu olsa gerek: Nitelikli bir öğretmen ancak nitelikli okullarda eğitim gören nitelikli öğrencileri tam anlamıyla derse ve eğitime katabilmektedir. Onun dışındaki okullarda öğrencilerin bütünüyle eğitimin içinde yer almasını sağlamak mümkün görünmemektedir. Bu saptama belki de doğrudur, yani okullarda gerçektende böyle bir realite yaşanmaktadır. Ancak, bu realite ürkütücü olmakla birlikte eğitim bilim açsından kabul edilebilir bir yaklaşım değildir. Zira başarılı bir kurumda bütün bileşenlerin nitelikli olmasını beklemek ve hatta sağlamaya çalışmak ideal bir yaklaşımdır, ancak bu idealin de çoğu kurum için mümkün olmadığı bir gerçektir. Bu durumda, bu tür kurumların başarısız olacağını ta baştan kabul mü etmeli yoksa az sayıda da olsa nitelikli yapılarla o kurumu dönüştürmeye mi çalışmalıyız? Sanıyorum ikinci yaklaşımı, yani az sayıda da olsa nitelikli yapılarla kurumu ilerletmeye çabalamamız gerekmektedir. Söz konusu katılımcının söylediklerine de bu çerçevede bakmakta yarar vardır.

Özetle, eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler bağlamında katılımcılara, öğrencilerin eğitimin içinde ne oranda yer aldıklarına dair sorulan soruya yanıt veren katılımcıların ağırlıklı bir bölümü (17/20) olumsuz fikir açıklamıştır. Yani katılımcıların çok büyük bir bölümü öğrencilerin hemen hemen hiçbir şekilde eğitimin içinde yer alamadığını, çünkü

okulların alt yapısının buna hiç de uygun olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar, okulların alt yapı olarak eksik olması dışında yer alan başka bazı faktörlerin de öğrencilerin eğitimin içinde yer almasını engellediğine inanmaktadırlar. Öte yandan az sayıda katılımcı (3) ise tam tersi, birçok öğrencinin aslında eğitim içinde yer aldığını, ancak alamayan öğrencilerin de bulunduğunu bildirmiştir. Bu katılımcılara göre öğrencilerin derse ve eğitime katılımını engelleyen en önemli faktörler öğrenci ve öğretmenin bizzat kendisidir.

Görüşülenlere özellikle sınavlar (ölçme ve değerlendirme konusu) konusunda toplumum (özellikle ebeveyn ve öğrenciler) öğretmenlere güvenip güvenmediğiyle ilgili de bir soru soruldu. Bu soruya verdikleri yanıtla görüşülenler kabaca iki gruba ayrılmaktadır. Katılımcıların dörtte üçü (3/4) öğretmenlerin hazırlayıp uyguladığı sınavlara öğrenci ve ebeveynlerin güveninin tam ya da yüksek olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Geri kalan ¼'lük kısım (5/20) ise toplumun, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerine inanmadığını ileri sürmektedir. Sınav konusunda öğretmenlere güven olduğunu düşünen katılımcılar bu konudaki gerekçelerini açıklarken temel bir argümana sarılmaktadır. Onlara göre, 'sınavlarda şeffaflık' olduğu sürece veli ve öğrenciler bakımından kuşkulanacak bir durum söz konusu bile olmamaktadır. Öte yandan, sınavlar konusunda öğretmenlere güvenin az ya da hiç olmadığını düşünen katılımcılar ise iddialarını büyük oranda öğretmenle ilgili çeşitli negatif durumlara bağlamaktadır. Onlara göre, öğretmenler ya yeterince şeffaf değil ya da sınav hazırlarken belli bir disiplin ve ciddiyetten uzak veyahut da ölçme ve değerlendirme konusunda beceri sahibi değildir. Şimdi bu yaklaşımları daha ayrıntılı bir analizi yapalım.

Okullarda uygulanan öğretmen yapımı sınavlara özellikle ebeveyn ve öğrencilerin güvenin olup olmadığına ilişkin bir soruya yanıt veren görüşmecilerden biri (İ1), pedagojik açıdan öğretmenlerin hazırlayıp uyguladığı klasik sınavların son yıllarda okullarda sıkça uygulanan test tekniğine dayalı sınavlardan daha etkili olduğunu düşünmektedir. Çünkü ona göre, yoğun bir biçimde test tarzı sorularla boğuşan öğrenciler bir süre sonra kendilerini bile test tekniğine dayalı olarak ifade etmeye başlamaktadır. Söz konusu katılımcı, öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin hazırladığı sınavlara öğrenci ve velilerin güvendiğini düşünen, ancak okullarda yeterince test tekniğinin kullanılmadığından şikâyetçi olan bir başka katılımcı ise konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Okullarda daha çok klasik yöntemlerle sınavlar yapılıyor, seviye tespit sınavları yapılıyor. Teste yönelemiyoruz. O da gene okulların bu konudaki yetersizliği. Mesela optik okuyucu hiçbir okulda yok, varsa da pek nadir, devlet okullarında özellikle. Mesela bir test sınavı uygulayamıyoruz...'. (İ2).

Teste dayalı sınav yapmak için okullarda optik okuyucuya ihtiyaç olduğunu belirten söz konusu katılımcıdan farklı olarak başka bir katılımcı ise dikkatimizi şeffaflık ve Internet'ten indirilen sorular konusuna çekmek istemektedir.

> 'Şeffaf olduğu sürece bir güven sorunu yoktur denilebilir. Mesela ben sınavımı kendim hazırlayıp uygularım. Öte yandan bazı öğretmenler kolaya kaçıp İnternet sitelerinden soru indiriyorlar. Hâlbuki bazı zeki öğrenciler bu sorulara kolayca ulaşabiliyor. Doğru olan, bir sınavı öğretmenin kendisinin hazırlaması ve yine kendisinin sınıfta uygulamadır. Kâğıtları okuduktan sonra mutlaka öğrenciye dağıtacaksın. Cevap anahtarını da öğrenciye göstereceksin. Çocuk karşılaştırmayı kendisi yapıp eksiklerini görecek... Öğrencinin kafasında soru işareti kalmaması gerekir, aksi takdirde öğretmene olan güveni azalır. Bu yüzden her sınav sonunda öğrencilerin cevap anahtarını mutlaka görmesi gerekir. Öğretmenlerin bazıları öğrenci bir hatamı yakalar ve ben rencide olurum korkusuyla cevap anahtarını öğrenciye göstermemektedir. Hâlbuki benim bir hatamı öğrencim görürse ben bundan gurur duyarım. Zira ne mutlu bana ki hatamı görebilen bir öğrenci yetiştirmişim. Tabi, benim yaptığım yaptık ettiğim ettiktir diyen öğretmenler de var'. (İ3).

Bu katılımcının konuşmasında öne çıkan hususlardan ilki şeffaflıktır. Bir öğretmenin sınavlarda şeffaflık sağlamak için yapacağı en önemli ve yegâne hamle sınav sonunda cevap anahtarını bütün öğrencilerin görebileceği bir panoya asmaktır. Katılımcı bazı öğretmenlerin belki de kendilerine güvenleri olmadığı için cevap kâğıdını öğrencilere göstermediğini, bu yüzden de öğrencilerin o öğretmenlere olan güvenlerinin azaldığına düşünmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcının ifadelerinde öne çıkan diğer bir başlık da öğretmenlerin sınav sorularını İnternet'ten indirmeleri ile ilgidir. Söz konusu görüşmeci bunun yanlış ve hatalı bir davranış olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü Internet ortamı pek çok öğrenci için de kolay ulaşılabilir bir mekândır. Üstelik öğrencilerin çoğu Internet ortamında öğretmenlerinden bile daha donanımlı ve etkilidir.

Sınavlar konusunda öğretmene güvenin olduğunu düşünen başka bir görüşmeci daha şeffaflık konusuna vurgu yapmaktadır. Ona göre de sınavlarda şeffaflık pek çok şikâyetin önünü önceden kesmektedir. Ancak şeffaflıkla birlikte güvenirlik için başka bir şeye daha ihtiyaç vardır. Söz konusu görüşmeci bu ihtiyacı şu şekilde dillendirmektedir:

> '... Yaptığımız sınavlarda işlediğimiz konularla ilgili sorular soruyoruz. Yani daha konuyu göstermeden soru sormuyoruz. Sınav sonrasında çocuklara kâğıtlarını da gösteriyoruz, inceletiyoruz. Eksiklerini görüyorlar. Sınavlarımız şeffaf. Hatta bazı arkadaşlar cevap anahtarlarını sınıflarda panolara asıyorlar sınav sonrasında. Dolayısıyla da kafa bulandırıcı bir durum yok'. (Ö9)

Katılımcının da belirttiği gibi şeffaflığın yanı sıra bir sınavda önemsenmesi gereken diğer ölçüt de sınavın işlenmiş konuları içermesidir. Cevap anahtarının güven tesis etmede sağlayacağı yararlar bir başka katılımcının (Ö12) daha dikkatini çekmektedir. Bu katılımcıya göre geçmişte öğretmenler cevap anahtarını öğrencilere göstermediği için bir güven sorunu vardır. Ancak günümüzde neredeyse bütün öğretmenler sınavı müteakiben cevap kâğıdını öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtları kontrol etmesi için panolara asmaktadır. Bu da hem öğrenci de hem de velide öğretmen ve okula karşı bir güven duygusu oluşmasını sağlamaktadır. Ancak bu katılımcı, öğretmenlerin hazırladıkları sınavların güvenirlik ve geçerlilik sorunu olduğuna da inanmaktadır.

Öğretmen yapımı sınavlara güven duyulduğunu düşünen katılımcılardan bir diğeri veli-öğretmen arasındaki bu güveni otoriteye itaat kültürüyle açıklamaktadır. Söz konusu katılımcı konuyu şu şekilde açıklamaktadır:

> 'Öğretmen veli açısından ya da toplum açısından otoritedir. Otorite devleti temsil ediyor, dolayısıyla toplumun öğretmene mutlak anlamda güveni var. Yani toplum öğretmenlere güveniyor. Veli ya da öğrenciden gelen kimi itirazlar da onların bilgisizliğinden veya kendilerine olan aşırı özgüvenden kaynaklanıyor'.(Ö4).

Özellikle ebeveyn konusunda bir açıklama da başka bir katılımcıdan gelmektedir. Bu katılımcıya göre de veliler öğretmenlere güvenmektedir. Çünkü her fırsatta veliler öğretmelere ne kadar güvendiklerini onlara söylemektedir. Velilerin bu durumunu söz konusu katılımcı şu şekilde dillendirmektedir: *'... Gözlemlerimden velilerin bu konuda öğretmenlere güvendiğini söyleyebilirim. Benim karşılaştığım veliler hep, "tabi haklısınız, doğrudur, biz size inanıyoruz, güveniyoruz", şeklinde konuştukları için, onların bize güvendiklerini söyleyebilirim'.* (Ö3).

Ebeveynlerin öğrenci ve sınavlarla ilgili öğretmenlere şifahen söylediklerini doğru kabul edersek, okullarımızda çalışan öğretmenler ile veliler arasında sadece sınav konusunda değil başka konularda da bir güven ilişkisi bulunduğunu söyleyebiliriz. Söz konusu katılımcının velilerle ilgili ifadelerini bu çerçevede değerlendirebiliriz.

Öğretmen yapımı sınavlara güvenin olduğunu düşünen bir başka katılımcı ise, hem öğrenci ve velide hem de öğretmende not odaklı bir perspektifin varlığından dolayı öğretmenlerin sınav hazırlarken baskı altında olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcının ifadesiyle öğrencilerde, *'ben sınıfta öğrendiğimi sınav kâğıdına aktaracağım mantığı değil, ben yazılıdan kaç aldım mantığı hâkim'*.(Ö6). Söz konusu katılımcının deyimiyle, *'öğrencilerin bu anlayışı tabi ki soru hazırlayan öğretmene de yansıyor; bu da problem yaratıyor'*. (Ö6).

Öte yandan, sınav kriterlerini çoğunlukla zümre öğretmenler kurulunun belirlediğine dikkat çeken bir başka katılımcı ise sınavların zorluk derecesinin bir miktar yüksek olmasının yararlarına değinmektedir. Söz konusu katılımcı bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Sonuç itibariyle bu çocuklar üniversite sınavlarına giriyorlar, KPSS'lere girecekler. Kolay soru sorup da sen başarılısın demek mi doğru, yoksa rakiplerini göz önünde bulundurarak zor soru da sorup onun sonucuna göre sen başarılısın ya da değilsin demek mi daha etik ve doğru? Öğretmen bu dengeye dikkat ederek soruları hazırlamak zorunda. Bir sınav öğrencinin eksiklerini belirleyip ona yön verebiliyorsa bence daha gerçekçi ve doğrudur. Velilere bakılırsa, tabi ki öğretmenler zor soru soruyor'. (İ4).

Bu katılımcıya göre sınavların zorluğu öğrencileri gelecekteki sınavlara hazırlamak içindir. Lise öğrencileri olmaları sebebiyle onların önünde çok hayati sınavlar bulunmaktadır. Zor sorular onların kendi gerçek düzeylerini görmelerine yarayacağı için, eksiklerini giderip bir sonraki basmağa daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır kanaati bu katılımcıya hâkim. Katılımcının ifadelerinden sınavlara dönük veli görüşlerinin duygusallık odaklı olduğu fikri edinilmektedir.

Öğretmen yapımı sınavlara öğrenci ve ebeveynlerin güvenin olduğuna dair son görüş bir başka katılımcıdan gelmektedir. Bu katılımcı ilk etapta ortaöğretimin ikinci kademesinde uygulanan sınav mantığını eleştirmekte ve konuyla ilişkili şu görüşleri dile getirmektedir:

> '... Biz sınav denen uygulama ile şunu yapıyoruz: bizim öğrettiğimizin bu çocuk ne kadarını yazılı kâğıda aktarabiliyor? Ne kadar öğrendiğini ölçüyoruz. Üstelik sınavların çoğu yorum yerine çoğunlukla bilgi sorarlar. Sınav aslında sisteme girmek ve onun sonucunda sayısal olarak bir başarı elde etmek için bir araçtır. Takdir, teşekkür ya da geçip kalma ile ilgili bir araç. Sınav nedir? Gerçekten sorgulamaya kalktığımız zaman, sınav, çocuğun kendisinin ne kadar öğrenip öğrenmediğini

> ölçmesi için öğretmenden talep ettiği bir şeydir. Yani tersi değil, öğretmenin öğrencinin ne kadar bildiğini ölçmesi değil... Sınav sonucunda öğrenciyi karşımıza alıp onun eksiklerini ona gösterip bu eksikleri nasıl gidereceğini ona anlatmamız ya da yol göstermemiz gerekir. Yani sınav öğrencinin bilgi ve yetkinlik anlamında eksiklerini anlamsını sağlayan bir uygulama olması gerekmektedir. Hâlbuki mevcut bütün sınavlar öğrenciler için korkunç bir şey, adeta bir kâbusturlar. Bizler için de sınav çocuğun sadece bilgisini ölçen bir araç. Ayrıca öğrencinin aldığı notlar bir şekilde üniversiteye girişine de etki ediyor. Liseye geçişi, üniversiteye girişi sistem olarak sadece sınavla ölçüyorsan, bütün uygulamalar da onlara göre şekilleniyor...'. (Ö16).

Bu katılımcıya göre, öğretmenlerin okullarda hazırlayıp uyguladığı sınavlara ebeveyn güveni olsa da, aslından bu sınavlar mantık olarak hatalı. Çünkü nereyse bütün sınavlar nota endeksli. Yani öğretmen yapımı sınavlar öğrencilerin bilgiyi sorgulamasından çok onu ezberlemesini gerektiriyor. Bu mantığa göre hazırlanan sınavlar sonunda öğrencinin bir yerden bir başka yere geçip geçmeyeceği, takdir ya da teşekkür alıp alamayacağı saptanıyor. Yani sınavların bütün bir eğitim sisteminin bir parçası olarak, onun karakteristik özelliklerini yansıttığını söyleyebiliriz. Katılımcı, bilginin ne kadarını hazmettiğini öğrenmek isteyen bir öğrencinin öğretmenden bunu ölçmesini talep etmesinin eğitimin ilkeleri açısından daha anlamlı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda ona göre, mevcut sınavlar pek çok öğrenci için adeta bir kâbustur. Söz konusu katılımcı konuşmasının bir sonraki bölümünde ebeveynlerin bu tür sınavlara olan güveninden söz etmekte, ancak eleştirel ve sorgulayıcı olmadıkları için onları eleştirmektedir. Şöyle ki:

> '... veliler sınav denen uygulamanın mantığını sorgulamıyor ki. Zaten bizler de sorgulamıyoruz. Bir veli kendi zamanındaki edebiyat eğitimi ile çocuğunun edebiyat eğitiminin aynı olduğunu gördüğünde isyan etmez mi? Etmiyor. Edebiyatın o şekilde öğretilmesi kitap sevgisini öldürdü, ama hala aynı şeyler aynı şekilde öğretilmeye devam ediyor. Bunu çocuğunun yaşamına olumsuz bir müdahale olarak görmüyor ve hissetmiyor. Çünkü sorgulamıyor. İşte bu sorgulamayı yapmayan bir veli sınavı da sorgulamıyor'. (Ö16).

Sınavlara yönelik veli tutumunu eleştiren bu görüşmeci, konuyu edebiyat eğitime getirmekte ve mevcut eğitim biçiminin de eskisi gibi çocukların kitap okuma alışkanlığını yok ettiğini iddia etmektedir. Katılımcı, sorgulayıcı ve eleştirel olmayan velilerin bu durumu sorun yapmadıkları gibi, öğretmen yapımı sınavları da sorun yapmadıklarını dile getirmektedir.

Diğer taraftan katılımcıların dörtte üçünün de (3/4), öğretmenlerin hazırlayıp uyguladığı sınavlara öğrenci ve ebeveynlerin güveninin olduğuna inanmadıklarını söylemiştik. Bu

noktadan hareketle öğretmen ve idareci görüşlerine başvurduğumuzda şöyle söylemlerle karşılaşmaktayız. İlk olarak bir güvensizlik ortamının oluşmaya başladığını ifade esen deneyimli bir matematik öğretmeni olan bir katılımcı (16-20) konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi dillendirmektedir:

> '... Ben sınav sorularının ölçme ve değerlendirmesinin adil ve hakkaniyetli olması gerektiğini düşünüyorum. Hani kişiye bağlı olarak değil de sınav standartları olması gerekir. Her kim olursa olsun eşit muamele yapılmasından yanayım. Ben buna göre bir sistem uyguluyorum. Ama bir güven azlığını da hissediyorum. Ben çok şeffaf bir değerlendirme yapıyorum. Her öğrenci her koşulda kendi kâğıdını görebilir; benim cevap anahtarımla kendi kâğıdını karşılaştırabilir. Ondan sonra nedenlerini, niçin'lerini kendi içinde sorgulayabilir ya da benimle birlikte sorgulayabilir. Mesela bazı öğretmen arkadaşlarım sınav sonuçlarını öğrenci ile paylaşmak istemeyebilir. Az sayıda da olsa şikâyet olabiliyor. Şikâyetler daha çok öğrenciden geliyor ve bazen de öğrenci, hatalarını görmek için kâğıdına bakmak istiyor'.(Ö2).

Bu katılımcı, kendisinin öğrenci ve velide güven sağlamak için olabildiğince hakkaniyetli bir sınav hazırlamaya çalıştığını ve sınav anahtarının öğrencileri için ulaşılabilir olduğunu, ancak yine de bir güven sorunu yaşadıklarını belirtmekte ve özellikle bu sorunun kökeninin hakkaniyetli sınav hazırlamayan ve sınav anahtarını öğrencilere göstermeyen öğretmenlerden kaynaklandığına kanaat getirmektedir. Bu katılımcı, güvensizlik konusunda bunları söylerken, başka bir katılımcı ise şu fikirleri dile getirmektedir:

> '... Çevrenin öğretmene bakışı sürekli değişiyor ama bizim de kendi yaptığımız sınavlara güvenimiz yok. Veliler genelde problemi hep çocukların dışında aradıkları için sınavlarımızın da velilerin gözünde pek güvenilir olduğunu düşünmüyorum. Bu tür şikâyetler zaman zaman oluyor. Örneğin problemli bir çocuk bütün derslerde başarısız. Velisi gelip, "zaten öğretmen de şöyle bir öğretmendir", diyebiliyor. İkinci dönem genelde notlar düşer. Yaz gelir çocuklar ders ve okuldan biraz uzaklaşır. İkinci dönem öğretmen değişikliği olduğunda veliler, "eski öğretmen böyle değildi, bak yeni öğretmen geldi çocuğumuz okuldan soğudu" diye kıyaslama yapar. Genelde velilerin çoğu aslında çocuğun başka sebeplere bağlı olan başarısızlığını öğretmene mal ediyorlar...'. (Ö5).

Bu katılımcı, aslında velilerden önce öğretmenlerin kendi hazırladıkları sınavlara güvenlerinin olmadığını iddia etmektedir. Söz konusu katılımcı açısından ikinci önemli sorun velilerin tutumudur. Katılımcı, velilerin tutumunu sağlıklı bulmamaktadır. Zira onlar her türlü başarısızlığı çocuğun durumunu irdelemek yerine öğretmende aramaktadır. Bu yanlış bir teşhis olduğundan veli, idareci ve öğretmenler arasında dolaşan basit bir dedikodudan öteye geçmemektedir. Bu güvensizlik konusu başka bazı katılımcılar tarafında da dile

getirilmektedir. Örneğin bir katılımcı, sınavlarda yaşanan güvensizlik sorununu son yıllarda öğretmenlerin soru hazırlamak için sıkça başvurduğu İnternet'in yanlış kullanımına bağlamaktadır. Öğretmen yapımı sınavların geçmişte daha güvenilir olduğunu dile getiren bu katılımcıya göre 'tüfek icat oldu mertlik bozuldu'. Söz konusu katılımcı konuyla ilgili düşünce ve eleştirilerini şu şekilde gündeme getirmektedir:

> '... Şimdi bizde bu teknoloji işin içine girdi, gerçekten iş bozuldu. Çünkü, öğretmenin kolayına geldiğinden dolayı Internet'ten hiçbir analiz yapmaksızın, ne işlenip işlenmediğinin de çok önemi olmaksızın, sorular kalıp biçiminde indirilerek, sınıfın durumu vs., okulun durumu, bunlar gözetilmeksizin, alıp çoğaltılıp, uygulanmakta çocuklara. Mesela biz çok sık karşılaşıyoruz veli ve öğrenci şikâyetiyle. Çünkü neden? Öğretmen farkında değil, indirmiş İnternet'ten ama işlenmeyen konulardan soru var mesela sınavda. Tabi ki bu öğrenciye zarar verdiği gibi öğretmene de olan güveni azaltıyor. Aslında güvenilir-geçerlilik denetiminin de yapıldığını sanmıyorum...'. (Ö13).

Katılımcının da üzerinde durduğu Internet'ten soru indirilmesi fikri özellikle zaman sorunu yaşayan pek çok öğretmen için cazip görünse de aslında son derece tehlikeli de bir yol. Çünkü öncelikli olarak yasal bir yöntem değil. İzin alınmadan soruların alınıp kullanılması yasa dışıdır. Sonra bu sorular pek çok öğrenci açsında da ulaşılabilir olduğundan güvenilir değildir. Katılımcının da belirttiği gibi Internet'ten indirilen sorular o şekilleriyle sınıflarda sınav sorusu olarak kullanıldığında bir kapsam geçerliliği sorunu yaratmaktadır. Yani öğretmenin derste işlediği konularla Internet'ten indirilen sorular arasında bir paralellik ve üslup benzerliği bulunamayabilir. Bu da öğrencinin aleyhine bir durum olduğu gibi eğitim ilkleriyle de çelişmektedir. Söz konusu katılımcıya göre bu sorunu aşmak mümkündür. Sorunun nasıl aşılacağını ise katılımcı aşağıdaki gibi açılamaktadır:

> '... Olması gereken şudur: bizde zümre sistemi var. Lise bitene kadar zümreler çalışır, fakat oda bizim bürokrasi içerisinde işlevsizleştirilmiş, içi boşaltılmış bir durumda. En başta yapılması gereken, işlevli hale getirilmesi gereken tek şey zümrelerdir. Zümreler gerçek anlamına kavuşmalı... Okullar arasındaki farklılık çok daha rahat görülecektir o zaman. Önlemler daha rahat alınacaktır...'. (Ö13).

Katılımcının da ifade ettiği gibi, eğer soruları zümreler hazırlarsa, soruların güvenirlik ve geçerlilik sorunu kalmayacağı gibi ebeveyn ve öğrencilerin nazırında da sınavlar daha güvenilir olarak kabul edilecektir. Ancak, bu durum herkes tarafında bilinmesine rağmen zümrelerin neden eskisi gibi aktif hale getirilemediğini söz konusu katılımcı anlamadığını

ifade etmektedir. Soru ve öğretmenlere karşı duyulan güvensizlik konusunda düşüncelerini dile getiren bir başka katılımcı ise şunları söylemektedir:

> '... Öğrencilerin hangi seviyede olduğunu bilmek öğretmenin bundan sonra ki alacağı yolu planlanması için önemli. Bu anlamda öğretmenler önemsiyorlar bunu (sınavları). Ama bu (sınavlar) yeterince ciddi yapılmadığı için ya da pedagojik yapılmadığı için, açıkçası ne öğrenciler tarafından ne de veliler tarafından önemsenmiyor ve güvenilir bulunmuyor, yeterli bulunmuyor, sorular beğenilmiyor. Çünkü bu belli bir disiplin ve ciddiyet içerisin de yapılmıyor...' (Ö14).

Katılımcının yukarıda ifade ettiği görüşler içinde özellikle önem arz eden, öğretmenlerin sınavları belli bir disiplin ve ciddiyet içinde yapmadıkları kanaatidir. Sınavlar her gün yapılan etkinlikler değildir. Her sınıf her dersten yılda toplam beş ya da altı sınav olmaktadır. Dolayısıyla hem öğretmen de hem de öğrencide sınavlarla ilgili bir heyecan ve ciddiyetin olması gerekir. Anlaşılan şimdiki öğretmen ve öğrencilerde bu heyecan pek kalmamış olacak ki sınavlar oldukça gayrı ciddi hazırlanmaktadır. Katılımcı, zümre olarak bakanlığa bu işin nasıl ve ne zaman yapılması gerektiği konusunda önerilerini defalarca sunduklarını, ancak sonuçta kendilerine uygulama olarak söylediklerinin tam tersi bir uygulamanın yapılmasının emredildiğini bildirmekte ve bunu da gayrı ciddi olarak değerlendirmektedir.

Son olarak, bu konuda düşüncelerini dile getiren başka bir katılımcı ise konuyla ilintili fikirlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> '... Yani ben de dâhil açık söylemek gerekirse, öğretmenlerimizin önemli bir bölümü değerlendirme kriterlerine uygun sınavlar hazırlamamaktadır. Öğretmenler daha çok öğrenci ile ilgili bir değerlendirme yapmak zorunda oldukları için sınav yapmaktadır. Bu yüzden, sınav kâğıtlarına bakıyorsunuz, hiçbiri kriterlere uygun değil. Yani öğrencinin okuyamadığı sorularla, el yazılarıyla, kargacık-burgacık yazılmış kağıtlarla öğrencinin değerlendirilmesi ne kadar gerçekçidir?...' (Ö15).

Katılımcının söylediklerinde öne çıkan sorunlardan belki de en önemlisi, sınavların kargacık-burgacık el yazılarıyla hazırlandığına dair ifadedir ki gayri ciddiliğin delili niteliğindedir. Katılımcının ifadelerinden anlaşılan, öğretmenler sınavları biraz da yapmak zorunda oldukları için yapmaya çalışmaktadır. En azından katılımcının dile getirdiklerinden bu anlaşılmaktadır. Öte yandan katılımcıya göre, bu durum öğretmenden öğretmene de farklılık arz etmektedir. Bu farklılıkta belirleyici olan ise öğretmen çabasından çok öğrenci algısıdır. Katılımcı bu karmaşık durumu şu şekilde betimlemektedir:

> '... Yani aynı okulda, aynı branştan iki ayrı öğretmen iki ayrı sınıfa girdiği zaman, bir sınıfta başarı ortalaması çok yükseklerde gezerken, diğer sınıfta başarı ortalamalarının çok düşük olduğunu görüyorsunuz. Kuşkusuz aynı seviyede insanların bu kadar farklı başarılarının olması da değerlendirme kriterlerinin çok sağlıklı olmamasından kaynaklandığı inancındayım. Bu konuda toplum güven veriyor mu? Toplum, özellikle öğrenci kesiminin büyük bir bölümü öğretmeni notla değerlendiriyor. Yani notu bol öğretmen iyidir, notu kıt olan öğretmen ise kötüdür gibi bir yanlış anlayış ta var'. (Ö15).

Katılımcının, öğretmenlerin öğrenci övgüsü kazanmak ve onların gözünde iyi görünmek için adeta iyi not vermek durumunda kalıyor olduklarına yönelik yarattığı izlenim çok olumsuz. Hâlbuki öğretmenin nesnellik ve tutarlılığından asla ödün vermemesi gerekir. Aksi takdirde onların öğrenciler ve toplum nazarında hali hazırda sahip oldukları güvenirlikleri ve itibarları azalır.

Sonuç olarak öğretmen yapımı sınavlara özellikle öğrenci ve ebeveynlerin ne oranda güven duyduklarına yönelik görüşmecilere sorulan soruya verilen yanıtlardan öğretmen yapımı sınavlara büyük oranda (%75) güven duyulduğu anlaşılmıştır. Bu sınavlara güven duyulduğunu düşünen katılımcılar gerekçe olarak birçok faktör sıralamıştır. Bu faktörlerden en önemlisi ise şeffaflık konusudur. Bu katılımcılara göre öğretmen yapımı sınavlarda baştan sona şeffaflık hâkim olduğundan, öğrenci ve veliler sınavlara ve öğretmenlere güvenmektedir. Öte yandan bu sınavlara, dolayısıyla da öğretmenlere güven duyulmadığını düşünen gurup (% 25) ise, sebep olarak sınavlarda şeffaflığın olmaması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz oluşları ile soru hazırlamada Internet'in bilinçsizce kullanılmasını bildirmişlerdir.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler bağlamında görüşülenlere bir yeniliğin sınıf ya da okullarda uygulanmasında öğretmen ve idareciler açısından karşılaşılan en büyük zorluğun ne olduğuna dair sorulan soruya katılımcılardan farklı yanıtlar gelmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını (17/20) yenilik kavramını okullarda gerçekleştirilen teknolojik alt yapıyla bağdaştırırken, küçük bir bölümünün ise yenilikten müfredat değişikliğini anladığı görünmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların % 50'sinden fazlası (11/20) göreceli olarak eski öğretmenlerin (20 yıl ve üstü) okullarda gerçekleştirilen teknolojik yeniliklere uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşadığını bildirmektedir. Yirmi katılımcıdan altısı (6/20) ise teknolojik ve diğer yeniliklere özellikle genç ya da yeni öğretmenlerin daha uyumlu olduğunu bildirmektedir. Özellikle teknolojik alanda yapılan yeniliklere uyum sağlamada en başarılı

gurubun öğrenciler olduğunu düşünen katılımcıların oranı ise % 50'nin biraz altındadır (8/20). Aynı konuda idarecileri başarılı buluna katılımcı sayısı ise altıdır (6/20). Diğer yandan okullar ile okul çalışanlarının sadece teknolojik yeniliklere değil başka tür gelişmelere de ayak uydurmaya açık olduklarını düşünen katılımcılar da mevcuttur (4/20). Konuyla ilgili genel olarak öğretmen ve idarecilerden gelen farklı ifadelerden bazılarını başlangıç olarak burada vermekte yarar var. Özellikle öğretmenlerin yeniliklere uyumuna dair ifadelerden bazıları olumsuzluk içermektedir. Şöyle ki; *'Klavye kullanamayan arkadaşlarımız var'*(İ3), *'Öğretmenlerin eğitimi* (özellikle üniversite eğitimi kastediliyor) *yetersiz'*(Ö4), *Öğretmenler kapalı yeniliklere'*(Ö12), *Toplumsal tutuculuklarımız var'*(Ö12), *'Bizde öğrenme tembelliği var'*(Ö12*), 'öğretmenler bazı yenilikleri uygulamada isteksiz'* (Ö14). Öğretmenlerin yeniliklere uyumuna değin bazı katılımcı ifadeleri ise kurum ya da sisteme eleştiri içermektedir. Örneğin; *'Ön uygulama* (HİE kastediliyor) *olmadan uygulamaya geçiyorlar'*(Ö7), *'Arz-talep varsa, öğretmen o yeniliğe ayak uyduruyor'* (İ4), *'Teknolojik imkânlar olduğunda öğretmenler bunu kullanıyor'* (Ö8), *'Öğretmenlerin yeniliklere alışması için zamana ihtiyacı oluyor'* (Ö10). Diğer yandan idarecilerin teknolojik yenliklere ayak uydurmasında en önemli motivasyon unsurunun *'zorunluluk'* olduğunu belirten pek çok katılımcı söylemi de bulunmaktadır (Ö5, Ö6, v.b.). Şimdi bu ifadelerinde yer aldığı görüşmelerin ayrıntılı analizine geçelim.

Okullarda geçekleştirilen başta teknolojik olmak üzere çeşitli yeniliklere öğretmen, idareci ve hatta öğrencilerin uyum gösterip göstermediğine değin katılımcılar çeşitli gerekçeler ileri sürmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, bir kısım katılımcı özellikle yeni ve eski öğretmenlerin uyumu üzerine düşüncelerini belirtmişti. Bu katılımcılardan biri olan deneyimli bir idareci (16-20) öğretmenlerle ilgili şu eleştiri de bulunmaktadır:

> '... Öğretmenlerin (yeniliklere) adaptasyonu çok zor. Özellikle müfredat değişimlerini öğretmenler bir türlü kabullenmek istemiyor. Örneğin matematikteki öğrenme yöntemleri değiştirildi. Yani yaparak yaşayarak öğrenme, sınıf içerisinde açık uçlu soru üretme, çocukların soru üretmesi gibi. Soruları tartışarak öğrenmesi gerekirken, bir çok öğretmen eski klasik mantıkla ders işlemeye davam ediyor. Hatta veli ve öğrenciler de bunun doğru olduğunu düşünüyor, hatta bizimle iddialaşıyor. Yani veli kendi çocuğuna yaparak-yaşayarak öğreten öğretmeni iyi öğretmen olarak görmüyorlar. Böyle bir toplumda da ön yargı söz konusu. Bu da bizim öğretmenlerin kendini yeniliklere kapatmasına yol açıyor...' (İ1).

Bu katılımcının söylediklerinde dikkat çeken önemli bir nokta şudur: öğretmenler yeniliklere zaten kapalı iken bir de veli ve öğrencilerin öğretmenler üzerinde yarattığı olumsuz etki var.

Çünkü alışılmış şekilde ders veren öğretmeni veli de öğrenci de takdir etmektedir. Katılımcıya göre öğretmenlerin kendilerini yeniliklere kapamasının en önemli nedeni de budur. Bunun yanı sıra, söz konusu katılımcı eski öğretmenlerin özellikle teknolojik yeniliklere uyum sağlamada ciddi zorluk yaşadığını vurgulayarak şu yargıda bulunmaktadır: *'... Teknolojik yeniliklere eski öğretmenlerimizin uyumu mümkün değil. Yani 20-25 yıllık, 30 yıllık öğretmen arkadaşlarımızın teknolojiyle çok az barışık olduklarını görüyorum...'* (İ1). Yeni ve eski öğretmenlerin yeniliklere uyumu konusunda benzer düşünen başka katılımcılar da bulunmaktadır (Ö1, İ2, Ö5, Ö6, Ö12).

Öte yandan, yukarıda yeni ve eski öğretmenlerin yeniliklere uyumu konusunda fikir beyan eden katılımcı (İ1), idareciler açısından başta teknolojik olmak üzere çeşitli yeniliklere uyum sağlamada motivasyon unsurunun *'mecburiyet'* olduğunu belirterek konuyla ilgili şu görüşleri ileri sürmektedir:

> '.... İdareciler yeniliklere mutlaka uymak zorunda. Yani yeniliklere uyamayan idareciler yaşı gelmişse ya emekliye ayrılır ya da bu işi bırakır. Çünkü yenilikleri bir şekilde uygulamak zorundayız. Bizim zorunluluğumuz var bu konuda. Biz de yaparak, yaşayarak, hata yaparak, öğrenerek öğreniyoruz. Hatta biz bunun için birçok kursa gidiyoruz. Yenilikleri öğrenmeme gibi bir lüksümüz yok'. (İ1).

Mecburiyet ya da zorunluluğun idarecilerin yeniliklere uyumunda belirleyici faktör olduğu konusunda aynı düşünen başa katılımcılar da mevcuttur (İ2, Ö5, Ö6, Ö12). Ancak hem eski ve yeni öğretmenlerin hem de idarecilerin yeniliklere uyum sağlayıp sağlamadığıyla ilgili farklı fikirler ileri süren katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin deneyimli bir matematik öğretmeni değişimin zor ama yararlı olduğuna değinerek yeniliklere uyum konusunda bir itirafta bulunmaktadır. Bu katılımcı, bir yandan yeniliklerin oturmasının uzun zaman aldığını belirtirken, diğer taraftan geçmiş bazı alışkanlıklarından kopmadığını şu gerekçelere dayandırarak itiraf etmektedir:

> '... Ben kendi adıma yıllardır (18 yıl) hala o tebeşir tozu ve kokusundan ayrılmak istemiyorum. Klasik bir öğretmenlik anlayışı olarak algılayabilirsiniz, ama çok daha canlı ve etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela zaman zaman geometri dersinde projeksiyon makinesini denedim, ama bana daha suni ve mekanik geldi. Öğrencilere birebir dokunarak, canlı ortamda bu şekilde anlatımların yapılmasının daha güçlü ve kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Ben yenilikçi olmayan insan değilim, ama yeni getirilen bu akıllı tahtayı kabul etmem o kadar kolay olmadı. Öğrenciler zaman zaman şöyle diyor: "hocam bu çizimler bize zor geliyor, çizmek ya da tahtadakini deftere geçirmek zor geliyor." Şimdiki çocuklar zoru da istemiyorlar, hep kolay

> istiyorlar her şeyi. Zaman zaman arada çatlak sesler çıkabiliyor. Ama ben bir konunun öğrenilmesi, kavranılması için o konu üzerinde çalışma yapılması gerektiğini, yani kalemle, tebeşirle bir çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çizmek düşünmeyi geliştiriyor. Çizerken bir şeyler düşünüyorsunuz. Algılamanız daha çok güçleniyor. Çok etkili olduğunu düşünüyorum ben, mutlaka yazmalı, çizmeye çalışmalı çocuk. Çizimi çok düzgün olmayabilir, bu çokta dert değildir. Ama onu izlerken ya da düşünürken hem görsel zekâsı gelişecek hem düşünsel zekâsı. Yani analitik düşünme zekâsı gelişecek. Hazır hazır önüne konulan bir şekil üzerinde yapılan uygulamanın çok kısır ve yüzeysel olduğunu düşünüyorum kendi adıma'. (Ö2).

Bu görüşmecinin konuşmasını dikkatle takip ettiğimizde eski ve yeni ders anlatım usullerine ilişkin birkaç önemli noktanın ayırdına varmaktayız. Şöyle ki, söz konusu görüşmeci eski yöntemi daha canlı ve etkili bulmaktadır. Çünkü ona göre eski yaklaşım öğrenciyi işin içine katmaktadır, canlı bir ortam oluşmaktadır. Yine ona göre, bir konunun daha iyi öğrenilmesi için öğrencinin kalemi, kitabı ve defteri ile bizzat işin içinde olması gerekmektedir. Çünkü yazıp çizerken öğrenci düşüneceğinden konuyu daha iyi algılayacaktır. Katılımcıya göre eski yöntem analitik zekâyı daha iyi geliştirdiğinden kısır ve yüzeysel değildir. Hâlbuki yeni teknoloji ile sınıflara gelen yeni ders anlatım biçimleri daha suni ve mekaniktir. Yani insani unsurlardan eski yönteme göre daha ıraktır.

Diğer yandan, kendisinin genç bir öğretmen (5-10) olarak yeniliklere uyum sağlamada her hangi bir zorluk yaşamadığını belirten bir başka katılımcı ise teknolojik yeniliklere uyum göstermekte zorlanan ya da gönülsüzlük gösteren özellikle eski öğretmenlerin bu durumuna ilişkin şu saptamada bulunmaktadır: *'... Eski öğretmenlerin çoğu için aynı şey mümkün değil. Onlar biraz daha dar bir çerçeveden bakıyorlar; yeniliklere daha çok itiraz edip gönülsüzlük gösteriyorlar. Onların belli kuralları ve sistematik bir düşünme şekilleri var...'* (Ö5).

İdarecilerin yeniliklere uyumu konusunda konuşan bir katılımcıya (Ö6) göre ise idarecilerin yeniliklere uyumunda zorunluluk elbette ki önemlidir, ancak onlar hem teknolojik olanaklardan daha fazla ve kolay yararlanabilme şansına sahiptir hem de konuyla ilgili HİE'i öncelikle almaktadır.

Yeniliklere uyum ya da uyumsuzluk konusunda bazı katılımcılar önemli bazı eleştirilerde bulunmaktadır. Bu katılımcılardan biri de 26 ve kusur yıllık deneyimli bir coğrafya öğretmenidir (Ö7). Yeniliklere karşı çıkmanın doğru olmadığını savunan bu katılımcıya göre,

esas sorun yenilikler uygulanmadan önce alt yapının onlara uygun hale getirilememesidir. Aynı görüşleri paylaşan bir başka görüşmeci ise konuya şu eklentiyi yapmaktadır:

> 'Zorluk şöyle. O yeniliğin bir kere iyi anlatılması lazım uygulayıcılara. Neyin ne olduğunu önce uygulayacak kişinin iyi anlaması lazım. İyi anladıktan sonra sorun olacağını zannetmiyorum. Birkaç günlük bir kurs, bir tanıtım semineri ya da uygulama yapılırsa. Tabi bu uygulamalarda da kalabalık gruplar olmaması gerekiyor. Yani en fazla 15-16 kişilik, yani iletişimin sağlıklı sağlanabileceği gruplar şeklinde olursa faydalı olur, zorluk ta olmaz...'(Ö9).

Yenilik uygulanmadan önce öğretmen ve idarecilerin iyi eğitilmesinin yararına parmak basan bu katılımcıya göre, bu ilgilendirme seminerleri ya da hizmet içi eğitimlerinin (HİE) kalabalık olmaması da hayatiyet arz etmektedir. Aynı görüşleri paylaşan bir başka katılımcıya göre ise yeniliklerin tam olarak uygulanabilmesi için eğitimcilere yeterli zaman tanınmalı (Ö10). Aynı konuda fikir beyan eden başka bir katılımcı (Ö12) ise öğretmenlerin genellikle yeniliklere kapalı olduğunu düşünmektedir. Ona göre bu kapalılığın nedeni belki de öğretmenlerin yeniliklerin genelde olumlu sonuçlarını görememeleridir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere yönelik motive edici çalışmalarının yapılmaması da yeniliklerin benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Katılımcı, öğretmenlerin önceden ikna edilirlerse yeniliği daha kolay benimseyip uygulayacaklarını öngörmektedir. Toplum olarak tutucu olduğumuzu düşünen başka bir katılımcı ise aynı konuda şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> 'Burada bizim toplumsal tutuculuklarımız devreye giriyor aslında. Biz öyle yeniliklere çok çabuk ayak uydurabilen bir toplum değiliz, öğretmenler de bu toplumun dışında değil, onun bir parçası olduğundan dolayı, evet sıkıntı yaşanıyor. Çünkü her yenilik aslında yeni donanımı gerektiriyor, yeni bilgiyi gerektiriyor. Ama bizde zaten öğrenme tembelliği olduğundan dolayı biz biraz tutucu davranabiliyoruz. Tabi bunu da tam olarak genelleştirmeyelim. Ama çok çabuk adapte olan, çok çabuk öğrenen, öğrenme isteğiyle dolu eğitimciler de var. Ama onların öğrenme istekleri de yapılan uygulamalarla kırılıyor ve sonuçta herkes aslında yürüyen sisteme ayak uyduruyor. Sonuç bu'. (Ö13).

Toplumsal tutuculuğumuza toplumun bir parçası olmaları sebebiyle öğretmenleri de katan bu katılımcı, bunun nedeni olarak öncelikle ataletimimize göndermede bulunmaktadır. Görüşmeciye göre çalışma tembelliği yenilikler ortaya çıktığında devreye giriyor ve öğretmen davranışında kendisini gösteriyor. Zira her yenilik yeni donanım ve bilgi gerektiriyor. Bu bilginin öğrenilmesi de bir çaba ve emek gerektiriyor. Katılımcıya göre, işte toplumsal tutuculuğumuz tam da burada devreye girmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcının dikkatimizi çekmeye çalıştığı bir diğer konu da aslında yeniliklere ayak uydurmada istekli olan eğitimci

gurubudur ki, onların da şevk ve istekleri yapılan yanlış uygulamalarla yok olmaktadır. Söz konusu katılımcının konuşmasında belirttiği gibi, eğitim kurumlarımızda yürüyen sisteme ayak uydurmak yaygın bir alışkanlık halini almış görünmektedir.

Özellikle öğretmenlerin okullarda gerçekleşen yeniliklere uyum sağlama konusunda yaşadığı sorunlara dikkatimizi çekmek isteyen bir başka katılımcı ise öğretmen camiasını statükoculukla suçlamakta ve konuyla ilgili tezlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Öğretmenler olarak statükoyu korumaya meyilliyiz. Yenilikler öğretmen ve idareciler için yeni sorumluluklar ve görevler getirmekte. Bu bakımdan özellikle öğretmenler tarafından endişe ve isteksizlikle karşılanmaktadır. Herkeste şu yaklaşım var: böyle gelmiş böyle gider, rahatımız niye bozulsun, düzenimiz niye bozulsun? Aslında öğretmenlerin karşı çıkışında, okulun durumu ne olursa olsun, öğretmenlerin durumu daha kötü olmasın endişesi var. Çünkü öğretmenlerin yeniliklerle ilgili üst yönetimlere ve iktidarlara güveni azalmış ya da tamimiyle yok olmuş. Yeniliklerin her şeyi daha iyi yapacağına olan inançları yok olmuş. Herkes mevcudu korumaya çalışıyor. Bir öğretmen, okulunda herhangi bir şeyden rahatsızsa, başka bir okula tayinini aldırıyor. O yüzden yeniliklere mukavemet en çok, uzun süredir yerinde kalan öğretmenlerden gelmektedir. Aslında okullardaki her yenilik ya da değişim başka eksiklerimiz olduğunu bize göstermektedir. O yüzden pek çok öğretmen hatta idareci okullarına özellikle teknolojik yeniliğin gelmesini istemez. Çünkü eksikleri ortaya çıkacaktır korkusu var'. (Ö16).

Bu katılımcının konuşmasında üzerinde önemle durulması gereken bazı noktalar göze çarpmaktadır. İlk olarak katılımcı öğretmen ve idarecileri statükoyu korumaya meyilli olmakla suçlamakta ve bu suçlamasını da öğretmen ve idarecilerin yeniliklere karşı duyduğu endişe ve isteksizliğe dayandırmaktadır. Zira ona göre bu endişe ve isteksizliğin altında yeniliklerin uygulanması ile birlikte kurumdaki mevcut durumlarının daha da zorlaşacağına dair besledikleri yaygın ve kökleşmiş kanı yatmaktadır. Söz konusu katılımcıya göre, bu kökleşmiş kanı yıllarca eğitimin üst yönetimi ve iktidarlarca uygulanan ve herhangi bir sonuca ulaşamayan göstermelik yenilik çalışmaları neticesinde oluşmuştur. Sonuçta bütün bu endişe ve isteksizlik halleri eğitim çalışanlarını kendi durumlarını korumaya yönlendirmiş ve ortaya yenilikler karşısında drenç ya da direniş gösteren statükocu bir yapı çıkmıştır. Ayrıca, bu katılımcıya göre, eğitim çalışanları aslında yeniliklerle birlikte kendilerinin ne kadar yetersiz olduklarını görmek durumunda kalmak istememektedir.

Diğer taraftan, yenililer karşı öğretmen ve idarecilerin tutumuyla ilgili soruya yanıt veren kaılımcılardan çok azı (3/20) ise yenililerin yukarıdan aşağıya dikte edildiğini savunmaktadır.

Örneğin bir katılımcı (Ö4) genellikle idarenin değişimi dikte ettiğinden, öğretmenler tarafından mutlak bir şekilde kabul gördüğünü iddia ederken, bir başkası (Ö10) ise yeniliklerin adeta baskın şeklinde uygulanmaya konulduğunu ve öğretmenlerin asla önceden haberdar edilmediğini savunmaktadır. Aynı konuda görüş bildiren bir başka katılımcı ise durumu idareciler açısından şu şekilde değerlendirmektedir:

> '... İdareciler uygulayacaksınız diye bir dayatma yapıyor, ama bir direnç var karşılarında. Bu direncin nedenini araştırmak ve bu direnci kırmak için ne yapmaları gerektiğini anlamak ve uygulamak diye bir dertleri yok. Onlar da tepeden onlara söylenen şeyleri dayatma yoluyla uygulatmaya çalışıyorlar. Öyle olunca işte idareciler, "yapmadınız, yine yapmadınız, bir hafta oldu yapmadınız, on gün oldu yapmadınız, hadi yapın yapın, şu güne kadar yapacaksınız, yazı şu gün geldi", gibi zaman zaman tehdide varan, zaman zaman sözlü uyarılara varan ifadelerle öğretmenlerle bir sürtüşmeye bile giriyorlar. Yani bir direnç oluyor mutlaka. Eğer kişi (öğretmen) kendini bu değişiklik içinde görmezse tabi ki direnç oluyor'. (Ö14).

Daha önceki katılımcıların bir kısmının da ifade ettiği gibi, özellikle öğretmen, değişim ve yenileşme denilen unsurun içinde olmadığında değişimin başarıya ulaşma şansı kalmamaktadır. Yukarıdan yapılan diktelerle öğretmenler işi ancak usulen yerine getirmektedir ki, bu da başarılı bir sonuç olmamaktadır. Son olarak bu katılımcının, işin içine dâhil edilmeyen eğitim çalışanlarının psikolojik durumunu betimlediği şu ifadelere bir göz atalım:

> '... Kendinizi o işin içinde hissetmediğinizde, bazen hiç ihtiyaç hissetmediğiniz bir değişiklikle karşılaştığınızda, uygulamakta da açıkçası geri adım atıyorsunuz, isteksiz oluyorsunuz. Sadece bu denetimler nedeniyle dikte edileni uyguluyorsunuz, ama bunu yeterince içselleştirmediğiniz için ve sizden, sizin önerilerinizden doğmuş bir yenilik olmadığı için sonucunda da yapılan şeyin doğruluğuna inanmıyorsunuz. Böyle olduğunda da, öğretmenler açısından isteksiz uygulanan bir eğitim sistemi ya da bir değişiklik ne kadar verimli olabilir. Çünkü birebir o işi yapan bizzat öğretmenin kendisidir. Geçmişte öğretmenler böyle sıkıntılar çok yaşadı. Bu müfredat değişikliklerinde, kitap değişikliğinde v.s. bu çok yaşandı...' (Ö14).

Bu katılımcının da belirttiği gibi, işin içine eğitimin esas unsuru olarak öğretmenlerin dâhil edilmemesi hemen hemen her türlü yeniliğin sekteye uğramasına yol açmaktadır. Bu bakımdan, bundan böyle eğitimde yapılacak küçük ya da büyük boyutlu her türlü yenilik hareketinde öncelikli olarak öğretmenlerin etkisi özellikle karar süreçlerinde kendisini göstermeli ki, sıra uygulamaya geldiğinde öğretmenler direnç ve isteksizlik göstermesinler. Yukarıda dile getirilen ifadeler bu çerçevede düşünüldüğünde anlamlıdır ve özellikle karar vericilerin tarafında dikkate alınması gerekmektedir.

Kısaca özetlersek, eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler bağlamında katılımcılara bir yeniliğin sınıf ya da okullarda uygulanmasında öğretmen ve idareciler açısından karşılaşılan en büyük zorluğun ne olduğuna dair sorulan soruya katılımcıların farklı yanıtlar verdiğini daha önce belirtmiştik. Katılımcıların ezici bir çoğunluğu (17/20) yenilik kavramını okullarda gerçekleştirilen teknolojik alt yapıyla bağdaştırmaktadır. Diğer görüşmecilerin ise yenilikten müfredat değişikliğini anladığı görülmüştür. Bu bağlamda, katılımcıların % 50'sinden fazlası (11/20) göreceli olarak eski öğretmenlerin (20 yıl ve üstü) okullarda gerçekleştirilen teknolojik yeniliklere uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşadığını bildirirken, geri kalan görüşmecilerin küçük bir kısmı (6/20) ise teknolojik ve diğer yeniliklere özellikle genç ya da yeni öğretmenlerin daha uyumlu olduğunu bildirmiştir. Özellikle teknolojik alanda yapılan yeniliklere uyum sağlamada en başarılı gurubun öğrenciler olduğunu düşünen katılımcıların oranı ise yaklaşık % 50 civarındadır (8/20). Aynı konuda idarecileri başarılı bulun katılımcı sayısı ise çok daha aşağılardadır (6/20). Öte yandan okullar ile okul çalışanlarının sadece teknolojik yeniliklere değil başka tür gelişmelere de ayak uydurmaya açık olduklarını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (4/20). Kısaca, yapılan tartışmalardan öğretmen ve idarecilerin yeniliklere uyum sağlamada genelde sorun yaşadığı, ancak kıdemli öğretmenlerin yeni öğretmenlerle kıyaslanmayacak düzeyde sorun yaşadıkları saptanmıştır. Uyum konusunda bu üç grup içinde en şanslı olanlar idareciler olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun nedeni de idareciler hem bu işi bir 'mecburiyet' olarak görmekte hem de daha iyi eğitim olanakları ile teknik donanıma sahiptir. Uyum sağlayan öğretmenlerin ise çoğunlukla bu işi gönülsüz bir şekilde yerine getirdikleri için sistemin kilitlenmesinde başrol oynadıkları kanaatine varılmıştır.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler çerçevesinde görüşmecilerin fikrini almak için sorulan bir diğer soru ise şuydu: *'Genellikle eğitim camiamızda 'öğrenme' edimine nasıl yaklaşılmaktadır? Yani özetle öğrenme sizin için ne anlama gelmektedir?'* Bu soruya yönelik olarak da öğretmen ve idareciler çoğunlukla kişisel deneyim ve gözlemlerinden yola çıkarak farklı değerlendirmelerde bulundular. Katılımcıların çoğu (16/20), öğrenme edimine değin önce kendi ideal yaklaşımlarını betimlemekte, sonra da genelde eleştirel baktıkları mevcut öğrenme algısını ve uygulamalarını açıklamaktadır. Bu katılımcılar öğrenme edimini tanımlamak için birbirinden oldukça farklı kavramlar kullanmaktadır. Sözgelimi, öğrenmeyi *'gerçek yaşamla bağlantılı'* (Ö12), *'yorum yapabilme yeteneğini geliştiren'* (Ö15), *'her zaman ve her yerde gerçekleşebilen'* (Ö3, Ö4) v.b. kavramlarla tanımlayan yapılandırmacı

bakış açısına sahip olan görüşmeciler gibi, onu *'teorik'*(Ö1), *'ezberleme'*(İ2, Ö5), *'bilgiyi özümseme'*(Ö6), *'sınav odaklı'*(İ3, İ4), *'süreç'*(Ö10, Ö11), *'bir noktadan daha ileri bir noktaya sıçrama'*(Ö13), *'istendik davranış değişikliği yaratmak'*(İ1, Ö9, Ö14) şeklinde betimleyen davranışçı perspektif sahibi katılımcılar da bulunmaktadır. Burada davranışçı öğrenme yaklaşımını benimsemiş ve onu sınıflarında uygulayan görüşmeci sayısı dikkat çekecek orandan yüksektir. Toplam 12 katılımcının öğrenme edimine değin ifadeleri onların davranışçı eğilimleri olduğu izlenimi edinmemizi sağlamaktadır. Öte yandan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı benimmiş görüşmeciler de mevcuttur. Örneğin, *'öğrenmeyi öğretme/öğrenme'*(Ö2, Ö7) ve '*bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenme'* (Ö16) gibi kavramları kullanan görüşmeciler bu yöndeki betimleyici ifadelerinden öğrenmede problem dayalı yaklaşımı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenmeyi '*bireyselleşme'* (Ö8) olarak algıladığını bildiren başka bir katılımcı ise, yaptığı tasvirden öğrenmeyi proje tabanlı yaklaşımla gerçekleştirmeye çalıştığı izlenimini bize vermektedir. Şimdi görüşmecilerin bu yöndeki açıklamaları ışığında daha detaylı analizlere geçelim.

Öğrenme edimini öğretmen ve idarecilerin nasıl algıladığına dair sorulan soruya yanıt veren katılımcıların önemli bir kısmı (12/20) davranışçı tanımlamalar yapmaktadır. Bu konuda konuşan katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Ben öğrenmeyi öğrencide gerçekleştirilen istendik davranış değişikliği olarak görmekteyim. Öğrenci öğrenmişse başarılı olmuşuz demektir. Ancak ezberci eğitim ya da öğrenme anlayışı çocukların kişiliğinin olumlu yönde gelişmesini engelliyor. Çocuklarımızdaki kişilik gelişiminin ağır ilerlemesi de okullardaki şiddet ve başarısızlığı beraberinde getiriyor, güvensizliği de beraberinde getiriyor...' (İ1).

Bu katılımcıya göre, çocuklarda istendik davranış değişikliğinin gerçekleştirilememesinin en önemli nedeni ezberci eğitim anlayışıdır ki, bu da çocukların kişiliğinin olumsuz yönde gelişmesine katkı yapmaktadır. Bu katılımcı, bir şekilde okullarda yaşanan şiddeti de bu çarpık kişilik gelişmesine, dolayısıyla ezberci eğitim sistemine bağlar görünmektedir. Aynı davranışçı eğilimi benimseyen başka bir katılımcı ise konuyla ilgili şu betimlemeyi yapmaktadır:

> 'Öğrenme bence davranış değişikliği yaratmaktır... Ama ben sınıflarımda davranış değişikliği yaratabiliyor muyum? Şöyle, eğer devam sınıfları olursa, o davranış değişikliğini yarattığımı görüyorum. Yani ben 9. sınıfta çocuğun dersine girmişim, 10'da girmişim, 11'de girmişim. Devam sınıfı olunca, bunu başarabiliyorsunuz. Ama devam sınıfı olmadığı zaman, olmuyor. Yani öğrenci de şu düşünce var: bu

> sene dersine girdiniz, öğretmenisiniz. Ertesi yıl dersine girmediniz, sizinle hiçbir bağı yok. Bırakın dışarıyı, okulda, okul içerisinde, koridor ve merdivenlerde gördüğü zaman bile, bir göz teması kurmuyor çocuk, size bir gülümseme yok. Dediğim gibi dersine girmediğiniz zaman, onun için bitmiş oluyorsun. Sadece dersine girdiğini zaman saygınsınız, size saygı duyuyor. Çünkü menfaati var, diye düşünüyorum'. (Ö9).

Görüldüğü gibi, bu katılımcı da öğrenmeyi bir davranış değişikliği yaratmak olarak görmektedir. Ancak, bu katılımcıya göre, öğrencilerde istendik davranış değişikliği yaratabilmek için bir öğretmenin aynı sınıfın derslerine üst üste birkaç yıl girmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci ile bağlar kesilmekte ve öğretmen artık öğrenciyi etkileyememektedir. Aynı konuda benzer düşünen ancak konuyu farklı terminolojilerle anlatan katılımcılar da mevcuttur. Bu katılımcılardan biri olan genç edebiyat öğretmeni (5-10) idealindeki öğrenmeyi, kişinin bilgiye bir başına ulaşması olarak tanımlasa da, mevcut uygulamanın farklı olduğunu ve ezbere dayanan bir öğrenme pratiğinin okullarda yaşandığını bildirmektedir. Bu ezberleme alışkanlıklarını devre dışı bırakmak için çaba göstermesine rağmen bir yol kat edemediğinden söz eden bu katılımcı konuyu şu şekilde açmaktadır:

> 'Öğrenme denilen şey biraz ezbere kaçıyor. Öğrenme adı altında insanlar öğrenmekten ziyade ezberlemekten bahsediyorlar. Tabi ki bu doğru değil. Kişinin kendisine bilgiye en kolay şekilde ulaşmasını sağlayacak yolları göstermeye çalışıyoruz. Ama bu çokta mümkün olmuyor. Yani bu iş tek taraflı olmuyor. Mesela çocuğun 10 tane öğretmeni var. 10 öğretmenin de bunu algılayıp yapmaya çalışması gerekiyor. Ama siz bunu tek başınıza beceremiyorsunuz. Bir araştırma konusu veriyorsunuz çocuğa. Çocuk onu araştırmıyor, gidip bir yerden, özellikle Internet'ten çıktısını alıyor ya da gidip bir yerden onun fotokopisini çekip bir de okumadan size getiriyor. Ya da bir şeyleri ezberliyor ve sınavda başarılı oluyor. Bunun da öğrenme olduğunu sanıyor. Sadece öğrenci değil pek çok öğretmen de sınavdan ezberleyerek 90 alan öğrencinin öğrendiğini düşünüyor...'. (Ö5).

Bu katılımcının dile getirdiklerinde üzerinde durulması gereken bazı önemli saptamalar bulunmaktadır. Öncelikli olarak, katılımcının da ifade ettiği gibi, ezberlemek aslında öğrenme değildir. Ancak pek çok öğretmenin de ezberleyerek sınavda yüksek puan alan öğrenciyi başarılı olarak değerlendirmesi öğrencinin ezberlemesinden daha vahim bir durum gibi görünmektedir. Söz konusu katılımcı, bunun üstesinden gelebilmek için önce çocuğa bilgiye nasıl ulaşacağının öğretilmesi ve sonrada bütün öğretmenlerin çocuğa aynı şekilde yaklaşması gerektiğine inanmaktadır. Diğer yandan okullarda uygulanan öğrenme yaklaşımının daha çok sınav odaklı olduğunu bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Esasen bunların tarif ettiği

yaklaşım da davranışçı özellikler taşımaktadır. Bu görüşleri savunan katılımcılardan biri konuyla ilgili şu betimlemeyi yapmaktadır:

> ‘Sınava şartlanmışız. Sınav için gerekli olan şeyleri alıp ötekilere tamamen kayıtsız kalmak. Ortaöğretimde öğrenme büyük oranda bu şekilde algılanıyor. Fen sınıflarında biz sosyal dersleri yapamıyoruz. Hocam bu konu zaten bana lazım değil. Sınavda da çok küçük bir katsayısı var. Bu da o sınıflarda sosyal derslere giren öğretmenler açısından büyük zorluk yaratmaktadır. Hâlbuki sınıf geçmede bütün derslerin ağırlıkları aynıdır. Öğrenci için sınıf geçmeden çok sınavı kazanmak için hangi konuların gerekli olduğu önemli. Hangi dersten kaç sorunun çıktığı çok önceden öğrenci tarafından hesaplanıyor. Öğrenci derste ona göre davranıyor’. (İ3).

Burada öğrencinin tutumu öğretmenin sınıf içi planlarını olumsuz ya da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Şöyle ki, öğrenciler üniversite sınavında girecekleri bölümle ilgili olan ders öğretmenlerini dinlerken, diğer branş öğretmenlerinin dersine hemen hemen hiç ilgi göstermemektedir. Bu da öğretmenin sınıf içi planlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Üniversite sınavı elbette ki önemlidir, ancak bu sınavın ortaöğretimde dersleri ve öğretmenleri bu oranda olumsuz etkilemesi bir eğitim-öğretim sistemi için tolerans gösterilemeyecek bir durumdur. Katılımcının ifadesiyle, sınav odaklı bir öğrenme modeli özellikle ortaöğretim kurumlarında hâkimdir. Öte yandan, aynı konuda, *‘Öğretmenler çocuğa verdiğini sorduğunda yanıt alabiliyorsa çocuk öğrenmiştir demek. Geri alamıyorsa öğrenememiştir’* (İ4) diyen deneyimli bir idarecinin bu ifadeleri ise eğitim öğretim açısından okullarımızın içinde bulunduğu vahim durumu göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Daha öncede belirttiğimiz gibi öğretmen ve idarecilerin öğrenme edimine yaklaşımında ağırlıklı olarak davranışçı tutum ön plana çıkmıştı. Katılımcıların yarısından fazlasının (12/20) bu yaklaşımı benimsediğini ya da okullardaki mevcut uygulamanın bu olduğunu bildirdiğini daha önce ifade etmiştik. Bu bağlamda düşüncelerine başvurduğumuz katılımcılardan bir başkası ise eski sistemin aslında değiştiğini ancak eski yöntemlerin hala okullarımızda etkin bir şekilde varlığını sürdürdüğünü düşünmektedir. Ezbere dayanan geleneksel yaklaşımı betimleyen söz konusu katılımcı, bu sorunun üstesinden gelmek için de yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir:

> ‘... Genellikle öğrenme alınan bilgi yazılı kâğıda ne oranda bire bir yansıtılmışsa öğrenilmiştir demekti. Yine en yüksek not da bu yansıtmayı en yüksek oranda yapan öğrenciye verilirdi. Yazılıya kadar ya da yazılıdan bir kaç gün öncesine kadar çalışılır, bütün bilgiler birebir ezberlenmeye çalışılır ve yazılı kâğıda aktarılmaya gayret gösterilirdi. Kısa bir süre sonra da öğrencinin kafasında o konu ile ilgili

> herhangi bir bilgi kalmazdı. Sistemi kemiren bu not kaygısı öğrenci üzerindeki etkisini hala sürdürmektedir. Herkes yanlışların farkında ama yanlışın devam etmesine katkıda bulunmaya devam ediyor. Aslında ezberden kurtaracak en etkili yöntem özellikle karşılaştırma ve kıyaslama yapacak tarzda sorular hazırlamaktır. Birde sorular gündelik hayatla ilgili olmalı'. (Ö6).

Okullarımızda yaygın olarak yaşanan ezbere sistemi ya da nota dayalı yaklaşımı betimleyen bu katılımcının soruna değin yaptığı şu iki saptama çok önemlidir. İlki, sistemimizi kemirdiğini düşündüğü o eski öğrenme yaklaşımları okullarımızda hala geçerliliklerini sürdürmektedir. Görüşmeciye göre ikinci saptama ise, aslında hemen hemen herkes yanlışın farkında ancak yanlışın devam etmesine katkıda bulunmaktadır. Sanıyorum eğitim sistemimiz açsından daha çok vahim olan yanlışın farkında olarak onun devam etmesine göz yummak ya da daha da kötüsü katkıda bulunmaktır. Diğer yandan bu katılımcı bu sorundan kurtulmak için çocuklara özellikle '*karşılaştırma ve kıyaslama yapacak tarzda sorular'* hazırlamanın önemine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, eski sistemi eleştiren bir başka katılımcı ise öğrenmenin bir süreç meselesi olduğuna inanmaktadır (Ö10).

Son olarak davranışçı yaklaşımları eleştiren deneyimli bir katılımcı (26 ve üstü) aslında doğru öğrenme biçiminin Milli Eğitimin amaçlarında bulunduğunu belirterek şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> 'Öğrenme sorununa biz şöyle yaklaşmaktayız. 2x2: 4 olduğunu öğrenmişse çocuk, bize göre öğrenme gerçekleşmiştir. Fakat eğitimci gözüyle baktığımızda doğru olan bu mudur? Hayır, değil. Çünkü öğrenme bir bütündür. Hani milli eğitimin amaçlarında da öğrenmeyi tanımlar ya, öğrenciyi bulunduğu noktadan alıp bir başka noktaya sıçratmak aslında öğrenmenin ta kendisi oluyor. Var olduğu durumdan başka bir duruma geçiş yaptırılabiliyorsa, gerçek öğrenme budur. Ben ise, bizde öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediğini inanıyorum. Çünkü programın içerisinde kazanımlar var ve biz bunlardan bir kaçını seçerek çocuğa ezberletiyoruz. Bu da kalıcı olmuyor. Kalıcı bir sonuç elde etmediğimize göre de, öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmemektedir sınıflarımızda. Bir sonraki sefer aynı konuyu dönüp çocuğa sorduğunuzda hiçbir şey hatırlamadığını görmektesiniz. Öyleyse kalıcılaşmamıştır. Gerçek bir öğrenme de sağlanmamış oluyor'. (Ö13)

Bu katılımcıya göre, aslında doğru öğrenmenin ne olduğunun Milli Eğitimin amaçlarında belirtilmesine rağmen okullarımızda bu konuda hala yanlışların yapıldığına inanmaktadır. Ona göre, doğru öğrenme bir öğrenciyi bulunduğu noktadan daha ileri bir noktaya sıçratmaktır. Ancak işler okullarda ve sınıflara böyle yürümüyor ve öğretmenler ezberletmeye öğrenciler de ezberlemeye devam ediyor. Zira bir süre sonra öğretmen aynı konuya dönüp

öğrencinin bilgilerini yokladığında çoğu kez hatırlanan bir şey bulamıyor. Bu katılımcının deyimiyle, aslında öğrenmenin bırakın tam olarak sağlanması, yarım olarak bile sağlanamadığı anlaşılıyor.

Diğer yandan öğrenme edimi ile ilgili daha çok yapılandırmacı yaklaşımı sergilemeye çalıştıkları anlaşılan az sayıda katılımcı da (4/20) mevcuttur. Bu katılımcılardan biri (Ö4) olan deneyimli sayılabilecek (11-15) bir İngilizce öğretmeni, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu için sadece belli bir mekâna bağlı olarak gerçekleştirilmek zorunda olunmadığına inanmaktadır. Okulun tek ve yegâne öğrenme mekânı olmadığını Russell ve Zweig'dan alıntılar vererek savunmaya çalışan bu katılımcıya göre aslında eğitimin zorunlu olması yanlıştır. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşım sergileyen başka bir katılımcı ise okullarımızda öğrenmeye dair gerçekleştirilen uygulamalar konusunda kendi kişisel düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Bazen ben yaptığım işe inanmıyorum... İnsan hayatında önemli olan neyse, önemli olan onu öğrenmek. İnsan her şeyi öğrenemez. Her şeyi alamaz. Benim branşım açısında da öyle. Ben bazen "ben niye bu konuyu anlatayım ki, bu çocuklar bunu hiçbir zaman kullanmayacak hayatları boyunca. O anlamda bazı şeylerin öğrenilmesini anlamsız görüyorum ben. Öte yandan, öğrenmeye genel yaklaşım şudur: verdiğiniz her konuyu öğrenci anlayacak ki, öğrenmiş kabul edilsin. Genel yaklaşım müfredatta verilen konuların öğretilmesi yönündedir'. (Ö12).

Söz konusu katılımcının söylediklerinde dikkat çeken bazı noktalar vardır ki açıklanmasına gerek duyulmaktadır. Şöyle ki, gerçek hayatta önemli olanın öğrenilmesi konusu aslında yapılandırmacılığın da önemsediği bir husustur. Ancak, neyin önemli olduğu konusu tek tek öğretmelerin inisiyatifine mi bırakılmalı yoksa merkezden mi belirlenmeli sorusuna verilecek yanıt burada önem kazanmaktadır. Kanımca bu aşamada merkezden belirlenmeli ancak öğretmenlerinde katkı ve yorum yapmasına şans tanınmalıdır. Bu bağlamda katılımcının öğrencilere anlattığı konuların önemi konusunda yaşadığı kaygı önemsenmesi gerekmektedir. Katılımcının da belirttiği gibi, bizim eğitim sistemimizde öğrenme müfredattaki konuların tümünün işlemsine endekslenmiş görünmektedir. Bu konuda hemen hemen benzer düşünen ancak öğrenmede yorum konusuna vurgu yapan başka bir katılımcı ise şu saptamayı yapmaktadır:

> 'Ben öğrenmeyi bilgi temelli olarak görmüyorum. Biraz da yorum temelli olarak değerlendiriyorum... Çünkü esas olan o bilginin beynimizde olması değil, o bilgiyi beynimizin, düşüncemizin nasıl kullandığı ve nasıl yorumladığıdır. Öğrenmeyi biraz

> da yorum yeteneğinin gelişmesi, yaşama uygulama ile bütünleyerek kullanma şeklinde anlamak gerek. Ama klasik eğitim anlayışımız ne yazık ki öğrenmeyi bu şekilde değerlendirmiyor'. (Ö15).

Bu katılımcının da belirttiği gibi, öğrenme ediminde ham bilginin çok da anlamı yoktur. Ancak öğrenci bu ham bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenirse, yani bilgi üzerinde yorum yapabilecek bir kapasiteye ulaşabilirse, tam da o zaman söz konusu öğrenci için sahip olduğu bilgi anlamlı olacaktır. Bu katılımcının da özellikle öğrencinin bilgiyi yorumlayabilmesine yaptığı vurguyla yapılandırmacı yaklaşıma yakın olduğu ya da benimsediği söylenebilir.

Son olarak probleme dayalı öğrenmeye örnek olabilecek iki katılımcıya ait düşünceleri burada vermek istiyorum. Problem dayalı öğrenmeye örnek olarak 'öğrenmeyi öğrenme' konusuna vurgu yapan katılımcının bu konudaki fikirlerine bakmak gerekmektedir. Söz konusu katılımcı okulda kendi uygulamalarından yola çıkarak öğrencileri öncelikli olarak öğrenmeye nasıl hazır hale getirdiğini ayrıntılı olarak şu şekilde anlatmaktadır:

> 'Öğrenciyi önce öğrenmeye hazır hale getirmek diye klişe bir ifade var. Tabi ki öğrenciyi önce öğrenmeye hazır hale getirmek lazım, onu iyi motive etmek lazım. Yani ilgi alanlarını doğru yönde tespit edip o konuda coşkulandırmak lazım öğrenciyi. Onun için bir takım konuşmalar yapmak geriyor motivasyon için. Çünkü algılarını açamazsınız öğrencinin derse karşı, ilgisini arttıramazsanız, yaptığınız işte yeterince verimli olmadığınızı fark ediyorsunuz. Siz ne kadar iyi aktarırsanız aktarın, ne kadar iyi anlatırsanız anlatın, eğer onu o konuda hazır hale getiremezseniz, çokta verim alamıyorsunuz. Önce o konuda bir alt yapı çalışması yapılması gerekir diye düşünüyorum. Öğrenmeyi öğretmek gibi bir klişe söz var. Önce onun için çalışma yapılır. Mesela ben sene başında sınıflarıma ilk girdiğimde direk defterlerinizi açın, konu budur demiyorum. İlk hafta konuşuyoruz, bir birimizi tanıyoruz, hedeflerimiz üzerinde değerlendirmeler yapıyoruz ve öğrencilerin geleceğe yönelik amaçları ile ilgili konuşuyoruz. Onun için coşkulandırmaya, heyecanlandırmaya yönelik bazı motivasyon çalışmalarımız oluyor. Bunu doğru alan ve algılayan öğrenci kendini var edebiliyor. Bazıları temelden bu konuda bilinçli yetişmediği için, yapılanları bazen kulak ardı edebiliyor'. (Ö2).

Söz konusu katılımcının söylediklerinde öğrenmeye dair öne çıkan bazı saptamalar bulunmaktadır. İlk aşama öğrencinin sene başında girdiği ilk derslerde gerçekleşmektedir. Bu derslerde katılımcı, ders anlatmak yerine öğrencileri ile birlikte bütün bir yılı nasıl geçireceklerine ilişkin kendi kendilerini tanıma çalışmaları yaptırmaktadır. Katılımcıya göre, bu aşamada öğrenci hem daha çok motive olmakta hem de kendisini daha iyi tanıdığı için öğrenmeye daha hazır hale gelmektedir. Bu konuşmalar yılın ilk ders haftası boyunca devam etmekte ve ikinci aşama, yani gerçek ders aşaması daha sonra başlamaktadır. Bir eğitimcinin

okul ve sınıfta yaptıklarından emin olması, hatta eğitim ve öğrenmeye dair kafasında net bir planının olması elbette ki çok önemlidir. Bu katılımcı da söyledikleriyle bu izlenimi veriyor görünmektedir.

Son olarak probleme dayalı öğrenmeye örnek olabilecek başka bir katılımcı yaklaşımından söz etmek istiyorum. Sözü edilen katılımcı, öğrenmenin bir öğrenciyi kendine güvenen ve güçlü bir birey haline getirmesi gerektiğine inanmaktadır. Söz konusu katılımcı gerçek öğrenmeye dair fikirlerini aşağıdaki gibi dillendirmektedir:

> '... Yani çocuğun yaşamayı öğrenmesi, yaşama tutunması, güçlü olması. Çünkü çocuk eğer güçlü olursa ve kendine güveni olursa, o bilgileri öyle ya da böyle öğrenmeyi zaten başarabilecektir. Kendine güven duymayı öğrenmesi benim için önemli. Bir de umudunu yitirmemiş bir birey olması, geleceğe umutla, güvenle bakabilen bir birey olması benim için çok önemli...'. (Ö8).

Katılımcının öğrenmeye ilişkin söylediklerinde bazı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin öğrencinin 'güçlü', 'kendine güvenen', 'umudunu yitirmemiş' bir 'birey' olmasını katılımcı gerçek bir öğrenme olarak tanımlamaktadır. Katılımcıya göre, böyle bir öğrenci neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğini bilmeye muktedirdir. Böyle bir olumlu öğrenci ve öğrenme edimi tanımına pek çok eğitimcinin pek bir itirazı olmayacağı söylenebilir.

Özetle, eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler bağlamında katılımcılara yöneltilen, 'genellikle eğitim camiamızda *"öğrenme"* edimine nasıl yaklaşılmaktadır?' tarzında bir soruya genelde öğretmen ve idarecilerin kişisel deneyim ve gözlemlerinden yola çıkarak farklı yanıtlar verdikleri görüldü. Katılımcıların neredeyse tamamı (19/20) öğrenme edimine dair yaptıkları açıklamalarla aslında büyük oranda eski öğrenme yaklaşımlarını kullanmaya devam ettikleri saptandı. Bu yaklaşımların başında davranışçı olanlar gelmektedir (12/20). Ancak hemen hemen her katılımcının uygulayamasa da aslında daha çağdaş bir yaklaşımı benimsediği görüldü. Sözü edilen çağdaş öğrenme yaklaşımların ise yapılandırmacı yaklaşım (4/20), probleme dayalı öğrenme yaklaşımı (3/20) ve diğer yaklaşımlar (1) şeklinde dağılım gösterdiği saptandı. Bu arada katılımcıların öğrenme edimini tanımlamak için birbirlerinden oldukça farklı kavramlar kullandıkları görüldü. Dahası, öğretmen ve idarecilerin özellikle çağdaş öğrenme yaklaşımları konusunda uzun bir süredir literatür takip etmemiş olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, okullarımızda yeni müfredatlarla birlikte yeni ve daha çağdaş öğrenme yaklaşımları öğretmen ve idarecilerin kullanımına sunulmuştur. Ancak, hem

idareciler hem de öğretmenler birçok sebepten dolayı bu yöntemleri kullanmakta isteksiz ve ilgisiz görünmektedir. Bu sorunun aşılması için atılacak en etkili adım iş görenler olarak öğretmen ve idarecileri ta baştan bizzat işin içine katmaktır. Aksi taktirde, eğitimde büyük emekler verilerek gerçekleştirilen yenileşme hareketleri kadük kalacak ve Türk eğitim sistemi yerinde saymaya devam edecektir.

4.2.3. Eğitim Ortamı Olarak Okul

Eğitim mekânı olarak okul bağlamında katılımcılara, *'eğitim kurumlarında özellikle öğrencilere verilen ödüller ve bunların akademik başarıya yaptığı katkıyı, ödüllerin niteliği ve eğitime sağladığı yararlar bakımından açıklar mısınız?'* şeklinde sorulan ilk soruya % 60 oranında olumlu yanıt gelmiştir. Yirmi görüşülenden on ikisi (12/20) ödüllerin öğrencilerin akademik başarısına katkı yapacağını düşündüğünü belirmiştir. İlginçtir, katılımcılardan sadece biri (1) ödüllerin akademik başarıya katkı yapamayacağını ifade derken, yedisi (7/20) mevcut ödüllendirme sisteminde sorun olduğunun altını çizme gereği duymuştur. Ancak ödüllerin öğrenci başarısına katkı yapmadığını düşünen katılımcıyı da mevcut ödüllendirme sisteminde problem olduğunu düşünenlerle aynı kategoride değerlendirmek mümkün görünmektedir. Çünkü bu iki kategoride olan katılımcılar mevcut sistemi eleştirmekte hemfikir görünmektedir. Ayrıca, görüşmeler sonunda okullarda genelde biri maddi diğeri manevi olmak üzere iki tür ödülün varolduğu anlaşılmıştır. Genellikle kitap, kalem, kol saati, satranç takımı, walkman, eşofman v.b. nesnelerden oluşan maddi ödüller için her herhangi bir yönetmenlik bulunmazken, 'teşekkür', 'taktir' ve 'onur belgesi' gibi daha çok manevi ödüller için bir ödül yönetmeliği bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği-1973). Bu kanunda en son 2007 yılında bazı değişiklikler yapılmıştır. Şimdi yukarıda kısaca özetlenen çerçevede öğrencilere verilen ödüllere dair öğretmen ve idareci görüşlerine daha yakından ve ayrıntılı bakalım.

Ödüllerin öğrenciyi olumlu etkilediğini ifade eden katılımcılardan biri (İ1) maddi ödüllerin öğrenci nazarında daha değerli olduğunu düşünmektedir. Ona göre takdir, teşekkür gibi ödüllerin öğrenciler üzerindeki motive edici etkisi daha sınırlıdır. Aynı konuda benzer düşünen başka bir katılımcı (Ö1) ise takdir ve teşekkür gibi ödüllerin sınırlı sayıda öğrencide etkili olduğunu, ancak diğer öğrenciler için pek bir anlam ifade etmediğin avunmaktadır. Bu katılımcıya göre, '*her öğrencinin farklı şekilde öne çıkabileceği bir ödüllendirme şekli daha*

yararlı olabilir'. Ödüllendirmelerin öğrenciye yeni kapılar açtığını düşünen bir başka katılımcı ise şu örneği vermektedir:

> '... Mesela TÜBİTAK proje yarışmalarına katılan öğrenciler ÖSYM'de ek puan alıyorlar. Mesela bilimsel araştırma yapanlar 16 puan, 12 puan gibi ek puanlar alıyorlar. Bunlar aynı zamanda öğrencide motivasyon oluşturuyor. Öğrencinin motivasyonunu aşırı derecede arttırıyor'. (İ2).

Bu katılımcının sözünü ettiği ödüllere aday olabilecek öğrenci ve okul sayısının çok az olduğu düşünüldüğünde böylesi ödüllerin yığınlar için pek bir anlamı olmamaktadır. Ancak, bu tür üst düzey ödüller çok başarılı ve iddialı öğrenciler için teşvik edici olarak kabul edilebilir. Öte ayandan aynı konuda fikir beyan eden başka bir katılımcıya (Ö2) göre ise, yoğun emek sonunda ortaya başarılı bir sonuç konulmuşsa elbette ki bunun karşılığında bir ödül olması gerekmektedir. Ödüller konusunda olumlu düşüncelere sahip olan bir başka katılımcı (Ö12) ise yeni müfredatla ödüllere yaklaşımın biraz farklılaştığı düşünmektedir. Örneğin en temiz sınıf ve haftanın öğrencisi gibi ödüller de verilmektedir. Yönetmeliğin ödüllendirmeyi kolaylaştırdığını düşünen bir katılımcıya göre ise (İ3), örneğin yönetmelikte onur belgesi alabilecek öğrenci tarif edilirken çok sayıdaki madde içinde '*trafik kurallarına riayet eden öğrenci*' ibaresi bile geçebiliyor. Öğrencilerin kitap gibi değerli bir ödüle pek ilgi göstermediğini dile getiren bu katılımcıya göre onur ödülünün verilmesi süreci genellikle şu şekilde işlemektedir: *'... İnisiyatifi sınıf öğretmenlerine bıraktık. Onur belgesi alacak öğrencileri sınıf öğretmenleri bir dilekçe ile idareye bildiriyor. Okul idaresi de dilekçeleri onur kuruluna sevk ediyor. Elemelerden sonra onur belgesi veriliyor'*. (İ3).

Ödüllerin teşvik edici özellikleriyle ilgili konuşan bir başka katılımcı (İ4) ise ödül alan öğrencileri genellikle bayrak töreninde kürsüye çıkarıp ödülü orada takdim ettiklerini, böylece çocuğu bütün öğrenci ve öğretmenler karşısında onurlandırarak başka öğrencileri de ödül almak için uğraşmaya teşvik etmek istediklerini dile getirmektedir. Bunun yanı sıra, ödüllerin akademik başarıya katkı yaptığını düşünen başka bir katılımcı (Ö11) ise konuyu ödüllerin sistematik bir biçimde verilmemesine getirerek, bunun öğrencilerin nazarında hayal kırıcı etkiler yarattığını düşünmektedir. katılımcı bu yöndeki saptamasını şu ifadelere dayandırmaktadır:

> '... Aslında öğrenci senede başından beri bu tür ödüllerin farkında, ama ne kadar ciddi yapıldığı konusunda sanıyorum onların da endişeleri var. Öğrencinin yıl içinde yaptığı faaliyete bakılıyor. Daha doğrusu faaliyetin sonunda ki başarıya bakılarak

> ödül veriliyor. Art niyet ve ön yargı olduğunu sanmıyorum, ama süreç pek iyi yönetilmiyor. Yani çok titiz yapılmıyor'. (Ö11).

Katılımcının da ifadelerinde ortaya çıkan, ödüllere daha çok öğrencinin ilgi göstermemesindeki sebep ödüllendirme sisteminin pek sağlıklı işletilemiyor olmasıdır. Aynı konuda fikir beyan eden başka bir katılımcı (Ö10) ise okullarda öğretmenler arasında ödüllerden çok cezalar hakkında konuşulduğunu, bunun da pedagojik açıdan olumsuz olduğunu düşünmektedir. Son olarak, ödüllerin öğrencinin akademik başarısına katkı yaptığını düşünen başka bir katılımcı da ödüllerin zamanında verilmemesinin öğrenci üzerinde tam tersi bir etki yarattığını kendi çocuğundan yola çıkarak şu şekilde açıklamaktadır:

> '... Ödüller güzel ama yerinde ve zamanında çocuklara verilmeli diye düşünüyorum. Yani başarı elde edilir edilmez öğrenci ödüllendirilmeli. Ama bizde biraz gecikmeli yapılıyor. Örneğin, benim kızım 1. sınıfta iken, ilkokul birinci sınıfta resim yarışmasında ilçe 2.si olmuştu. Bu konuda biz okul tarafından haberdar edilmedik. Genelde -öğretmenler günü ile ilgiliydi o yarışma- öğretmenler gününde yapılan programın ardından ödül töreni yapılıyor. Çocuk çağrılmadı o törene. O bundan çok rahatsızlık duydu. "Bana bir sulu boya bile alabilirlerdi anne, niye bunu yapmadılar?" Daha 1. sınıf öğrencisi bunu söyleyebiliyor. Ödüllendirilmek istiyor. Bunun karşılığını almak istiyor. O başarıyı kazanmak ayrı bir de küçücük bir hediye beklentisi var onda. Çocuk ondan sonra resme olan ilgisini yitirdi...'.(Ö9).

Bu katılımcının anlattığı vakaya pedagojik açıdan bakıldığında, ödül alan çocuğun hem ailesinin bundan haberdar edilmesi hem de ödül törenin ödülün alındığı tarihe yakın bir zamanda yapılması çok büyük bir önem arz ediyor. Ödülden beklenenin gerçekleşmesi bu iki unsurun dikkate alınıp alınmamasına bağlı. Nitekim, vakadaki çocuğun da, ebeveynin ifadesiyle daha sonra resme olan ilgisini yitirdiği gözlenmiştir.

Diğer yandan, ödüle karşı olan ya da mevcut ödüllendirme sistemini çok sert bir biçimde eleştiren katılımcılar da mevcuttur (8). Bu grupta eğitimde ödül ve cezanın gereksiz olduğunu düşünen eğitimci (Ö4) olduğu gibi ödüllerin gerekli ama yapılan uygulamaların yetersiz ve yanlış olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15 ve Ö16). Ödül sistemini eleştiren katılımcılardan biri dikkatimizi özellikle takdir ve teşekkür gibi ödüllerin öğrencinin sadece akademik (not) başarısına göre verilmesine çekmek istemektedir. Katılımcı bunun gerçek bir ödüllendirme sayılamayacağını düşünmekte ve durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> ‘Ben bu ödülleri çok fazla ciddiye almıyorum ve çok da ilgilenmiyorum. Not denilen şey aslında gerçek anlamda öğrencinin başarısını göstermiyor. Burada öğretmenlerin bir şekilde gönüllerinden kopan bir takım şeyler var. Bunlar öğrencinin çalışmasıyla değil de, sanki öğretmenin yılsonunda “hadi, başımın gözümün sadakası olsun” tarzında verdiği ödüller. Yani akademik gerçekliği olan, gerçek bir değerlendirme sonucu verilen ödüller değil bunlar’. (Ö5).

Söz konusu katılımcının nota dayalı ödüllendirme sistemine olan itirazını paylaşan başka katılımcılar da mevcuttur. Bu katılımcılardan biri olan genç Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni (5-10) eğitim sistemimizde hali hazırda bulunan takdir, teşekkür ve onur belgesi (iftihar) gibi ödüllerin, öğrenciyi sadece not yönünden değerlendirdiğini ifade ederek uygulamayı şu şekilde eleştirmektedir:

> ‘... Bu ödüller öğrenciyi sadece not yönünden değerlendiriyor, takdir ediyor. Yani sen ne kadar bilinçli ve derslerde ne kadar başarılısın demiyor. Ya da sen karakter olarak kendini ne kadar çok geliştirmişsin diye bir şey de demiyor... Özetle, ödül sistemi tamamen bilinçsiz ve işlevsizdir diyebilirim’. (Ö6).

Bu katılımcının da belirttiği gibi, mevcut ödül sistemi işlevsiz olduğundan aslında çocukta araması gereken bilinç ve karakter gibi nitelikler yerine tek başına not düzeyini ödüle uygun bulmaktadır. Hâlbuki özellikle çağımızda eğitimin hedefi öğrenciyi bilinçli, karakter sahibi ve sorumlu yurttaş olarak yetiştirmesi olmalıydı. Sadece akademik başarıya bakılarak ödülün verilmesi eğitimin hedeflediği amacın gerçekleşmesini engellediği görülmektedir. Söz konusu katılımcının ödül sistemini işlevsiz bulmasın sebebinin de bu olduğu anlaşılmaktadır. Aynı konuda muzdarip olduğunu düşünen başka bir katılımcı ise ödülün işlevsizliğini yaşanmış bir örnek olayla desteklemek istemektedir. Olay katılımcının bir öğretmen arkadaşının ilk okulda okuyan oğlunun başından geçmiş. Vakayı anlatıldığı gibi aktarmak istiyorum:

> ‘... Z hocamın çocuğu şöyle bir olay yaşamış sınıfında: beşinci sınıftan bir çocuk birinci sınıftan bir çocukla kavga etmiş. E’nin sınıfında bir tane kaynaştırma öğrencisi var, engelli bir çocuk. Beşinci sınıftaki öğrenciler kaynaştırma öğrencisiyle dalga geçtiği için E, o kaynaştırma öğrencisine yapılanı haksızlık olarak gördüğünden, beşinci sınıftaki o çocuklarla kavga etmeye gitmiş. Biz bu davranışı eğitim içerisinde nasıl değerlendireceğiz? Gerekçesi ne olursa olsun bu çocuk kavga ettiği için disipline gider. Çünkü yapılan iş ceza gerektiren bir şey. Olayın sadece sonucuna bakarız. Sonuç kavgadır. Teşekkür ve takdirde de aynı şey geçerli. Takdir ya da teşekkür matematiksel olarak aldığın nota veriliyor. Sonuç yine belirleyici oluyor. Ben teşekkür ya da takdiri bir insanda gerçekleşen gelişmeye veririm, nereden nereye gelmiş diye bakarım. Yani olayın süreç ve niteliğine bakarım. Şimdi E’nin olayına geri dönersek, mesela E’ye takdir ya da teşekkür versen ve çıkıp tüm okulun önünde “arkadaşınız bu davranışından dolayı bu takdir ya da teşekkürü hak

> etti," diye onurlandırsan onu. İşte o zaman teşekkür ya da takdir insan davranışlarında değişikliğe yol açar. Bu vaka, başarılı ya da başarısız her öğrencinin insani yanlarının takdir gördüğüne ilişkin bir başarı ölçüsünü getirecektir ve o yazılı ve sınavlardan başarı elde edemeyen öğrenciler de kendi içlerinde attıkları adımların değerlendirildiğini göreceklerdir...' (Ö16).

Diğerlerinden farklı olarak bu katılımcı konuşmasında mevcut ödüllendirme sistemimizin önemli bazı zaaflarını ortaya koymaktadır. Bir çocuk insani sebeplerle ya da zorunlu olarak bir kavgaya karışıyor, ancak mevcut uygulamalara göre bu çocuğun disiplin cezası alması gerekir, muhtemelen de almıştır. Çünkü görüşmecinin de dediği gibi, biz eğitimciler olarak burada takdir ve teşekkürde olduğu gibi olayın sadece sonucuna bakıyoruz. Çocuğun sene sonu not ortalaması 85 ise takdiri hak etmiş, çocuk kavgaya karıştığı görgü şahitleriyle sabitlenmişse disiplini hak etmiştir yaklaşımı okullarımızda hâkim. Hâlbuki daha doğru bir değerlendirme için hem takdir ve teşekkürde hem de kavga vakasında sonuç kadar süreç ve niteliğine de bakmak gerekmektedir. Özellikle katılımcının öğrenci E ile ilgili belirttiği gibi, çocuğun bu davranışı insani yönlerinden dolayı bütün okulun şahitliğinde takdire şayan bulunmuş olsaydı, sanıyorum öğrenci davranışları üzerindeki moral etkisi o oranda büyük ve etkili olurdu. Bu vakayı nakleden katılımcı mevcut ödül sistemimizle ilgili bir başka zaafı daha ortaya koymaktadır. Öğrencinin belli bir sürede kat ettiği gelişmenin önemli olduğunu ifade eden bu katılımcı vaziyeti şu şekilde ele almaktadır:

> '... Temeliniz zayıfsa hayatta takdir ya da teşekkür alamazsınız. Mesela ilköğretimdeki öğretmeniniz temeli eksik vermişse, ondan sonra ne kadar çırpınırsanız çırpının, kar etmez. Benim öğrencilerimden takdir alan öğrenci günde bir saat çalışıyor, karnesine birkaç zayıf gelen öğrenci ise günde 4-5 saat çalışıyor. Gerçekten çalışıyor. Birinin temeli iyi olduğu için, çalışmanın yöntemini bildiği için öğreniyor; çok fazla çaba sarf etmeden öğrenmesini sürdürüyor; bilgilerini yazılı kâğıda aktarınca da, aldığı notlarla sene sonunda takdiri alıyor. Diğer çocuk, onun emeği, çabası, attığı adım hiç takdir edilmiyor. 90'lık öğrencinin 91 alması takdiri gerektiriyor, 20'lik bir öğrencinin 45 alması, başarısını iki katına çıkardığı halde takdir edilmiyor. Bu durum çok yaygın. Biz teşekkür ve takdiri salt yazılı sınav başarısına göre, çocuğun not ortalamasına göre veriyoruz. Öğrencilerin yaklaşık % 80 ya da 90'ı ta baştan teşekkür ya da takdir alamayacağını biliyor. Teşekkür ya da takdirin bir tür başarıya endekslenmesi, teşekkür ve takdir adaylarının sayısını ta baştan sınırlandırıyor. Bu nedenle okullarda verilen ödüller ezici bir çoğunluk için kamçılayıcı bir araç işlevi görmüyor'. (Ö16).

Söz konusu katılımcının da ifade ettiği gibi bir öğrencinin temeli zayıfsa takdir ve teşekkür adayı olma şansı çok düşüktür. Bunu hem bütün öğrenciler hem de öğretmenler bilir. Temeli sağlam öğrencinin ders çalışmak için günde harcadığı emeğin kat be kat fazlasını harcayan

göreceli olarak temeli daha zayıf öğrencinin takdir ve teşekküre layık görülmesi eğitim sistemimizde bugüne kadar hiçbir şekilde mümkün görülmemiş. Sanıyorum bütün eğitimcilerin öncelikli olarak bu sorun üzerinde düşünmeleri gerekmektedir. Katılımcının da belirttiği gibi sadece nota dayalı ödüllendirmelerin yapılması dolayısıyla ödül alacak öğrenci havuzu ta sene başında % 10 ya da 20'lere düşmektedir. Yani öğretmen ve idareciler sene sonunda küçük bir havuz içinde seçme yapmak durumunda kalmaktadır. Bence bir eğitim sistemi için sorundur, hem de ciddi bir sorun. Öte yandan aynı konuda fikir beyan eden bir başka katılımcı ise nota dayalı ödüllendirme ile ilgili şu sakıncaların varlığına işaret etmektedir:

> '... çocuk belki de fizikte, kimyada akademik olarak başarılı değil ama sosyal bilimlerde başarılı ya da iyi bir insan. Hani bu özellikleri, sosyal ilişkileri, günlük becerileri, kişisel becerileri, diğer yetenekleri değerlendirilmiyor ödüllendirmelerde. Genellikle akademik başarı değerlendiriliyor. Her öğrenciyi bu anlamda değerlendirdiğinizde haliyle belli alanlarda örneğin matematik alanında iyi olan bir öğrenci her zaman takdir alabiliyor. Bu bir ödüllendirmeden ziyade onun matematiksel başarısını belgelemek gibi bir şey oluyor. Bu öğrenciyi hiçbir şekilde motive etmiyor, hatta öğrenci sırf bu belgeyi almış olmak için zaman zaman "benim notumu beş yaparsanız teşekkür/takdir alacağım..." Bunun sadece böyle bir getirisi var, başka da hiçbir getirisi yok...' (Ö 14).

Bu katılımcı da ödül alanların daha çok fen bilimlerinde başarılı olan öğrenciler olduğuna dikkatimizi çekerek bunun sakıncalı olduğunu belirtiyor. Zira sosyal bilimlerle uğraşan ve özetle iyi bir insan olan öğrencinin de ödül alması gerekir ya da ödüle aday olanların içinde olması gerekmektedir. Aksi takdirde ödüllendirme bir öğrencinin temel derslerden başarısını pekiştirmekten öteye geçememektedir. Katılımcının deyimiyle bu şartlardaki ödüllendirme örneğin bir öğrencinin matematikteki başarısını belgeleyen her hangi bir kanıttan başka bir özellik taşımamaktadır. Hatta sırf bu yüzden özellikle takdir ve teşekkür adayları belki de hiçbir şekilde hak etmedikleri bir parça not için öğretmen üzerinde daimi bir baskı kurabilmektedir. Bu arada, bu katılımcıyla paralel düşünen başka bir katılımcı ise mevcut ödüllendirme sistemi ile ilgili duygularını kısaca şu şekilde dillendirmektedir:

> '... pekala bir çok dersinden başarısız olan ama gerçekten ciddi anlamda ödül almayı hak etmiş insanların da, öğrencilerin de olduğuna inanıyorum. Tam tersine birçok takdir belgesi almış ama hiçbir şekilde ödüllendirilmemesi gerektiğine inandığım öğrenciler de var. Yani, bu biraz öğrencinin nota endeksli olmasından kaynaklı bir durum. Bu da okullarımızda henüz aşılmamış ciddi bir problem olduğu kanaatindeyim'. (Ö15).

Katılımcının yukarıda dile getirdiği durum, aslında sistem içinde sisteme uygun davranmak zorunda olup da aykırı düşüncelere sahip olan eğitimciler için örnek teşkil etmesi bakımdan önemlidir. Düşünsenize bir öğretmen aslında ödüle değer bulmadı bir öğrencisine ödül vermek zorunda kalmaktadır. Bir eğitim sistemi açısından üzerinde durulması gereken başka sorunlu bir durum. Sonuç olarak, mevcut ödüllendirme sisteminin sorunlu olduğunu düşünen ve burada düşüncelerini analiz edeceğim son görüşmeci çok deneyimli bir öğretmen (26 ve üstü). Bu katılımcının üzerinde durduğu ve sorun olarak gördüğü şey ölçme ve değerlendirmedir. Ona göre hali hazırda sistemimizde işleyen ölçme değerlendirme ciddi aksaklıklar taşımaktadır. Bu bakımdan bu ölçüyle notlandırılıp yıllarca takdir ve teşekkür alan öğrencilerin durumu kuşku uyandırmalıdır. Söz konusu katılımcı konuyu şu şeklide betimlemektedir:

> '... okullarımızda henüz ölçme ve değerlendirme gerçekçi ve ciddi olarak oturmadığından dolayı, aslında verilen ödüllerin, taktir ve teşekkürlerin ileriki eğitim dönemlerinde çokta gerçeği yansıtmadığını görebiliyoruz. İlkokula giden öğrenciye, ilköğretimin ikinci basamağında öğretmenler şunu söylüyorsa, burada bir sahicilik vardır. "Bunlar nerden geldi, bunların öğretmenleri bunlara bir şey öğretmemiş." Bu ifadeler sistematik olarak devam eder bizim eğitim sistemimizde. Çocuk liseye geçer, bu kez de ortaokul öğretmenleri bir şey öğretmemiştir zaten ona. Üniversiteye gider, aslında yine hiçbir şey öğrenmemiştir çocuk. Geçirdiği o 10-12 yıllık dönemde hiç bir şey öğrenmeden üniversiteye gitmiştir. Demek ki verilen ödülün gerçek anlamda sahici olmadığını görüyoruz. Bunu ben her zaman şeye bağlarım. Gerçekçi ölçme değerlendirme yapılamamaktadır. Öğretmenin de bence bu yönde eğitimi yetersizdir zaten. Gerçek, sahici ölçme ve değerlendirmede öğretmenin hem kullanacağı araçlar yetersizdir, hem de donanım olarak öğretmenin kendisi yetersizdir...'(Ö13).

Yukarıdaki ifadelerde de belirginleştiği gibi, okullarımızda öğrencilerin bilgilerinin gerçekçi ve doğru bir şekilde ölçülüp ölçülmediği bir muamma. Her ne kadar öğretmenlerin hazırladığı sınavlarla ilgili büyük oranda veli ve öğrenci güveninde söz edilse de, yine de hem öğrencide hem de velide aslında bir kuşku ve endişenin var olduğu yılardır bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme standardı ile yeterliliklerinin kontrol edilmesine ihtiyaç olduğu kanaatindeyim. Çünkü öğrencilerin yıllar içinde geçtiği her üst basamakta öğretmenlerin onları eksik ve yetersiz bulması başka türlü açıklamaz düşüncesindeyim. Söz konusu katılımcının da bu şartlarda nota dayalı ödüllendirmenin sakıncalı ve eksik olacağı kanaatini taşıdığına görülmektedir.

Özetle, eğitim kurumlarında özellikle öğrencilere verilen ödüller ve bunların akademik başarıya yaptığı katkının ne olduğu konusunda katılımcılardan alınan fikirler şu şekilde tasnif edildi: Katılımcıların yarısından fazlası (12/20) ödüllerin öğrencilerin motivasyonuna katkı yaptığını düşünürken, geri kalanlar ise mevcut ödüllendirme sistemini eksik ve yetersiz bularak eleştirmektedir. İlk grup katılımcıya göre, okullarda kitap, saat, satranç gibi maddi ödüllerin yanı sıra takdir, teşekkür ve onur belgesi denilen manevi ödüller de mevcuttur. Ancak ödüllerin niteliği ile ödül sisteminin etkili işletilememesi dolayısıyla öğrencilerin ödüllendirmeye olan inanç ve ilgisi son yıllarda azalmış görünmektedir. Ödüllerin gereksiz ya da ödül sisteminin kötü işletildiğini düşünen katılımcı grubuna göre ise mevcut ödül sistemi zaaflarla doludur. Bu zaaflara rağmen sistemin işlemeye devam etmesinin ödülden bekleneni vermek şöyle dursun, tam tersi etkiler yaratacağı endişesi hâkimdir. Sonuç olarak ödül sisteminin tez zamanda ayrıntılı bir şekilde ele alınıp revizyonunun yapılması gerekmektedir. Ancak bu sefer de eğitimin temel öznesi olan öğretmen ve idarecilerin devre dışı bırakılmaması gerekmektedir...

Eğitim ortamı olarak okul bağlamında katılımcılara sorulan bir diğer soru ise eğitim kurumlarımızda yeni ve daha kapsamlı bir öğrenci danışmanlık sisteminin oluşturulması ile ilgilidir. Bu soruya olumlu yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (14/20), mevcut rehberlik hizmetlerini kapsayan daha çağdaş bir öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasının Türk Eğitim Sistemi için yararlı olacağı kanaatini taşıdıklarını belirtmektedir. Ancak bu öneri ile ilgili olumlu düşünen katılımcıların önemli bir kısmı (10/20) bu kabullerini bazı sorunların çözülmesine endekslerken, yarısından fazlası (8/20) da bu danışmanlığın özellikle meslek seçimi konusunda yapılmasının zaruret arz ettiğini belirmektedir. Öte taraftan diğer katılımcıların bir kısmı (2/20) böyle bir danışmanlık sisteminin eğitim sistemimize hiçbir yararı olmayacağını düşünürken, bir kısmı da (4/20) Türk Eğitim Sisteminin öğrenci danışmanlık sistemine ihtiyacı olmadığına inandıklarını bildirmektedir. Özellikle bu sonuncu grup (4), sorunları olmasına rağmen mevcut rehberlik hizmetlerinin eğitim kurumlarımızın duyduğu ihtiyacı karşılayabileceğine olan güvenlerini belirtmektedir. Katılımcıların konuya ilgili düşüncelerini şimdi daha detaylı inceleyelim.

Öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasına yönelik soruya olumlu yanıt veren katılımcılardan biri (Ö1), aslında mevcut rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin sadece psikolojileriyle ilgilenmek dışında başka işlevlerinin de olması gerektiğine inandığını belirterek bu yöndeki çabaları önemsediği bildirmektedir. Aynı konuda düşüncelerini ifade

eden bir başka katılımcı ise öğrenci danışmanlık sistemini bir biçimde eğitim koçluğuyla bağdaştırmakta ve konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

> '... Böyle bir ortamın oluşturulması öğrenciye rehberlik dışında eğitim koçluğu adı altında desteğin verilmesi, öğrencinin ileriye yönelik hedeflerine bağlı kalmada ve o hedefe yönelik çalışmalarında göstereceği kararlılıkta mutlaka etkisi olacaktır. Ama maalesef böyle bir birim ülkemizde herhalde çok az okulda uygulama alanı bulmaktadır. Arzu edelim ki bizim okulda da böyle bir çalışma birimi olsun. İdare, ekonomik olarak ancak çok hayati konulara finansman sağlayabiliyor. Dolayısıyla yasal bir engel olmasa bile böyle bir birimi oluşturmak kolay değil. Ayrıca o alanda donanımlı ve eğitimli insan sayısı da az ya da hiç yok. Eğitim koçluğu son yıllarda ortaya çıkan bir kavram. Ancak eğitim kurumlarında çok etkili ve yararlı olacağına inanıyorum'. (Ö2).

Bu katılımcının konuyla ilgili gösterdiği heyecan bile önemsenmelidir. Zira genelde öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim ile ilgili yeni gelişmelerden ya haberdar değildir ya da onlara hiç ilgi göstermemektedir. Özellikle eğitim koçluğu gibi yakın zaman ait bir kavram konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermesi, söz konusu katılımcının eğitimle ilgili yenilikleri takip ettiği izlenimini vermektedir. Bunun yanı sıra, katılımcının böyle bir danışmanlık sisteminin kurulmasında handikap olarak gördüğü yetkin eleman yetersizliği de önemsenmesi gereken bir saptamadır. Diğer yandan, katılımcının bu birimin kendi kurumunda oluşturulmasında idarenin ekonomik tasarruf gerekçesiyle izin vermeyeceğine yönelik endişesi ise, söz konusu birimin devlet tarafından oluşturulacağından pek anlamlı görünmemektedir.

Aynı konuda olumlu düşündüğünü belirten bir başka katılımcı ise konunun özellikle eğitim koçluğu kavramı ile bağdaştırılmasına karşı olduğunu ifade etmektedir. Bu katılımcı, eğitim koçluğunun ticari bir kavram olduğunu ve dolayısıyla mesleki yönlendirme olarak kabul edilemeyeceğini iddia ederek, öğrenci danışmanlık sistemi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *'... Daha önce çıraklık eğitimi ve meslek liselerine yönlendirme ile ilgili bir çalışma yapılmıştı ve çok etkili olmuştu. O zaman bunu rehberlik bölümü yapmıştı. O yüzden böyle bir şeye müthiş derecede inanıyorum'* (İ2). Konuyu mesleki yönlendirme olarak algılayan başka bir katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Çocuklar meslekleri tam olarak bilmiyorlar. Mesela bilgisayar mühendisliği var, ama tam olarak bir mühendisin neler yapabileceğini pek bilmiyorlar. Rehberlik servisi (Öğrenci danışmanlık servisi) bunları açıkladığında, çocuklar da kendi yetenekleri doğrultuda neye yöneleceklerini bilebilirler. Çocuk üniversitede gireceği

> bölümü önceden kararlaştırırsa, onun için gerekli konulara daha çok ağırlık verebilir. Mesela bizim okulumuzda her yıl sonunda kariyer günleri gerçekleştirilmektedir. Özellikle 11. sınıflar için. Keşke bu 9. sınıfta yapılsa daha iyi olurdu. Böylece öğrenciler geç kalmadan bir meslek seçme konusunda seçim yapabilirler. 11. sınıf kariyer planlama için bence biraz geç bir dönem'. (Ö3).

Bu katılımcının ifade ettiklerinde dikkati çeken en önemli nokta, öğrencilerin meslekler konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasıdır. Meslek seçme noktasına gelen öğrencilerin seçecekleri meslekler konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması öğrenci, veli ve eğitim kurumu için ciddi bir sorun olarak kabul edilebilir. Ancak yine bu katılımcının dile getirdiği kariyer günleri gibi etkinliklerin o yaş gurubu öğrencilerin meslek seçimine yönelik bir kısım sorunlarını giderebileceği söylenebilir. Söz konusu katılımcı bu yeni öğrenci danışmanlık servisinin öğrencilerin özellikle meslek seçimine dair sorunları çözeceğine inanmaktadır. Öte yandan aynı konuda konuşan başka bir katılımcı (İ4) ise, PDR (psikolojik danışma ve rehberlik) hizmeti veren öğretmenlerin, öğrencilerin bazı konularına baktıklarını ancak hem sayıca hem de eğitim koçluğu noktasında yetersiz olduklarını düşünmektedir. Mevcut rehberlik hizmetlerinin bugünkü koşullara sahip okul ve öğrencilerin sorunlarını çözmekten uzak olduğunu düşünen başka bir katılımcı ise (Ö5) yeni bir sistemin gerekli olduğuna inanmaktadır. Bu katılımcıya göre, tümden yeni bir sistem kurmak yerine mevcut rehberlik sistemi genişletilip daha etkin bir hale getirilebilir. Benzer düşünen başka bir katılımcı ise, mevcut rehber öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarına yanıt veremediğini düşünmektedir (Ö10).

Yeni bir öğrenci danışmanlık sisteminin oluşturulmasıyla ilgili olumlu düşünce belirten bir diğer katılımcı ise özellikle meslek seçiminde aile müdahalesine değinmekte ve konuyla ilgili şu saptamayı yapmaktadır:

> 'Yararlı olabilir, ama önce anne-babanın düşünce yapısını değiştirmemiz lazım. Çünkü anne-baba kendisinin yapamadığı şeyleri çocuklarının yapmasını istiyor. Siz böyle bir sistemi geliştirseniz bile, anne-babayı ikna etmedikten sonra çocuk üzerinde etkili olamazsınız. Örneğin, benim eşim bir lisede müzik öğretmenliği yapmaktadır. Çocuk çok güzel keman çalıyor. Hatta geçen gün dinleme şansım da oldu. Ama anne-babası onun mühendis olmasını istiyor. Çocuğun da müziğe istidadı var ve gerçekten de bu işi iyi yapıyor. Konservatuara giderse çok başarılı bir kemen virtüözü olabilir. Ama anne babanın ikna edilmesi gerekiyor'.(Ö9).

Bu katılımcının parmak bastığı nokta önemli. Yani ailelerin kendi yapamadıkları meslekleri çocuklarının yapmasını istemi konusu eğitim sistemimizde yıllardır yaşanan ve yaygın olan bir sorun. Ancak bir eğitim kurumu ya da danışmanlık sevisinin ailenin çocuğu ile ilgili

tasarrufa müdahale etmesi söz konusu olamaz. Ancak katılımcının da belirttiği gibi aile ikna edilmeye çalışılır. İşte bu tam da böyle bir danışmanlık servisinin işi. Başka bir katılımcıya göre ise (Ö14) özellikle yönlendirmede çözüm basit. Rehberlik ve yönlendirmenin daha geniş ve gerçekten öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yapılması gerekiyor. Bunun için ya alanla ilgili özel birimler oluşturulmalı ya da öğrenci başına düşen rehber öğretmen sayısı arttırılmalıdır. Aynı konuda görüş beyan eden başka bir katılımcı ise (Ö13) rehberlik sistemini iki basamağa ayırmakta ve birinci basamak olarak okullardaki PDR hizmetlerini vermektedir. Ona göre hem rehberlik öğretmenlerinin sayıca ve nitelikçe yetersizliği hem de okulların rehberlik hizmetleri bakımından alt yapı yetersizlikleri göz önüne alındığında eğitim sistemimizin rehberliğin ilk basmağında tümüyle başarısız olduğu ortadadır. Söz konusu görüşülene göre, hal böyle iken, rehberliğin ikinci ya da daha üst basamağı olabilecek öğrenci danışmanlık servisi gibi hizmetlerin şu an için ülkemizde gerçekleştirilme olasılığı çok düşüktür. Ancak bütün bu eleştirel yaklaşıma rağmen, söz konusu katılımcı yeni bir danışmanlık siteminin kurulmasının eğitim sistemimiz için yararlı olacağına inanmaktadır.

Mevcut rehberlik sistemini eleştiren başka bir katılımcı ise mevcut rehberlik hizmetlerinin çok düşük bir seviyede gerçekleştiğine değinmekte ve tartışmayı vicdan ve etik konusuna getirmektedir. Ona göre eğitim kurumlarında en belirleyici olan kişi öğretmendir. Bu bakımdan, öğretmenin ne kadar vicdanlı ve etik sahibi olduğu çok önemlidir. Öğrencilere bilgiden daha çok gereken şey etik ve ahlaktır. Vicdanların olgunlaşması için bu zorunludur. Katılımcıya göre, ancak öğrenciye kazandırılan davranış modellerinin objektif olması gerekmektedir. Yani öğrencinin davranış modellerine yönelik kriterleri bilimsel ölçüler ışığında koymak zorundayız. Bu bağlamdan hareketle görüşmeci yeni danışmanlık hizmetlerinde öğretmene şu rolü vermek taraftarıdır: *'... Her sınıf öğretmeni normal bir rehber öğretmen kadar öğrencileri gözlemleyebilmeli, sorunlarını algılayabilmeli, buna yönelik çalışmalar yapabilmeli...'* (Ö11). Bu konuda son bir görüşe ise deneyimli bir biyoloji öğretmeninden (16-20) gelmektedir. Söz konusu katılımcı mesleki yönlendirmenin daha erken bir yaşta yapılması gerektiğini, bunun için de rehberlik sisteminin oturtulmuş olmasının önemli olduğunu şu şekilde açıklamaktadır:

> '... Türkiye'de tüm öğrenciler aynı statüde içersinde değerlendirilir. Yani ilköğretimden hatta anaokulundan başlayıp ortaöğretimin son sınıfına kadar herkese aynı eğitim müfredatı verilir, herkese aynı program verilir, herkese aynı dersler verilir. Öğrencinin ilgi alanı, yönelimi, tercihleri tamamen göz ardı edilir. Ve dolayısıyla süreç içerisinde bu öğrencilerin önemli bir bölümü dökülür, küçük bir

> bölümü ise belki de kendi alanına özgü eğitim aldıkları için ileriye doğru gider. Oysa gelişmiş Batılı ülkelerin birçoğunda öğrenciler belli bir aşamadan sonra gruplandırılır; Öğrenciler kendi öznelliklerine uygun, kendi başarı düzeylerine uygun, kendi ilgi alanlarına uygun yönlendirmelerle üst eğitimlerine devam eder. En nihayetinde 4. ya da 5. sınıfı bitiren bir çocuk, liseyi bitirdiğinde hangi üniversiteye gidebileceğini daha o yaşta iken bilir ve ona göre planlama-programlama yapar. Bunu için de öğrencilere sağlıklı rehberlik hizmeti vermek ve öğretmen-öğrenci ilişkisini çok iyi kurmak gerekiyor. Bu olmadığı sürece, herkesi tek tip gördüğümüz sürece de bunu yapmak mümkün değildir. O tek tipliği ortadan kaldıracak olan biraz da rehberlik sisteminin oturtulmasıdır'. (Ö15).

Bu katılımcı, mesleki yönlendirmenin ilköğretim düzeyinde başlatılması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü ona göre, 4. ya da 5. sınıftaki bir çocuk liseden sonra hangi bölümü okuyacağı konusunda bilgi sahibidir. Bu açıklamaya pedagojik açıdan yaklaştığımızda, öğrencilerin bu kadar erken yaşta mesleğe yönlendirilmelerinin doğru olmadığı, özellikle temel eğitimde herkese aynı eğitimin verilmesinin esas olduğu görülmektedir. Zira temel eğitimin zorunlu olmasının mantığı da tamda burada yatmaktadır. Temel eğitimde her yurttaş başlıca iki şey öğrenir. İlki iyi bir yurttaş olmanın bilgisi ve ikinci ise daha sonra eğitimini devam ettirecekse, o alanla ilgili temel bilgileri öğrenir. Ancak, öğrencilerin çok erken yaşta başlayarak meslekleri ve gerçek dünya ile ilgili yaşantıları tanımaları, bilmeleri bir müfredat içeriği olabilir. Öte yandan, aynı katılımcıya göre, ülkemizde lise son sınıfa kadar öğrencinin neye ilgi duyduğu ya da yeteneği olduğu göz ardı edilmektedir. Katılımcının bu yöndeki tespitinin doğru olduğu kabul edilebilir. Çünkü katılımcılara benzer konuda yöneltilen soruya verilen yanıtlardan okullarda öğrenci istek ve ilgilerinin büyük oranda göz ardı edildiği saptanmıştı. Yine söz konusu katılımcının iyi ve doğru bir mesleki yönlendirme için rehberlik siteminin oturtulması gerektiğine yönelik tespiti de önemlidir.

Yeni bir rehberlik ya da öğrenci danışmanlık sisteminin oluşturulmasına yönelik görüşlerine başvurulan katılımcıların çok azına (2/20) ise böyle bir adımın eğitim sistemimize yarar getiremeyeceği kanısı hâkim görünmektedir. Böyle düşünen katılımcılardan ilki konuyla ilgili endişelerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Ben riskler taşıyacağını düşünüyorum. Çünkü öğrenciye uzman olmayan kişilerin danışman olması durumunda çok farklı yönlere çekilebileceğini düşünüyorum. Bu konuda devletin belirlemiş olduğu sınırlar, kanunlar içinde kalmaya özen göstermekte yarar olduğu kanısındayım'. (İ1).

Söz konusu katılımcının öğrenci danışmanlık sistemin oluşturulmasıyla ilgili riskli bulduğu şey, çalışanların uzman olmamsı halidir ki, bu söz konusu bile olamaz. Yani devlet böyle bir adım atınca, onun ön koşullarını da yerine getirmek durumundadır. Zaten çalışanların alanında donanımlı kişiler olması gerektiği konusu ön koşullardan biri olacağı kesindir. Üstelik böyle bir çalışmanın tam olarak uygulamaya geçmesi uzun zaman alacaktır. Son olarak böyle bir yapının sınırlarını da devletin belirleyeceği unutulmamalıdır. Olumsuz görüşe beyan eden diğer katılımcı ise böyle bir birimin işlevi konusunda endişe ve kuşkular taşımaktadır. Böyle bir danışmanlık biriminin içeriğinin ne olduğunun önceden bilinmesinin önemine işaret eden söz konusu katılımcı konuyu aşağıdaki gibi örneklendirmeye çalışmaktadır:

> '... Örneğin çocuğun belli ki sorunu var, çocuk depresiv ya da streslidir. Bunun nedeni aileseldir ya da sosyo-ekonomik nedenleri vardır. Çocuğun babası işsizdir, anne-babası ayrıdır. Bu şekilde çocuğu ancak kısa bir süreliğine derse katabilirsiniz, ya sonra? Sorun çözücü olmaktan bence uzaktır'. (Ö4).

Alıntıdan anlaşacağı üzere, söz konusu katılımcının böyle bir girişime oldukça kuşkucu baktığı görülmektedir. Zira yeni öğrenci danışmanlık sisteminin çağın koşullarına yanıt vermek gibi bir misyonunun olması dışında şimdilik içeriği elbette belli değildir. Ancak, başka ülkelerdeki örneklerden, böyle bir danışmanlık hizmetinin mevcut rehberlik hizmetlerinin ulaşamadığı ya da çözmekte zorlandığı sorunlara çözüm bulabileceği öngörüsünde bulunmak mümkündür.

Diğer yandan bir kısım katılımcının da (4/20) yeni bir danışmanlık hizmeti yerine mevcut rehberlik sistemi üzerinde durduklarını, ancak onu da birçok yönden yetersiz bulduklarını daha önce söylemiştik. Bu katılımcılardan biri mevcut rehberlik faaliyetleri ile ilgili şu saptamayı yapmaktadır:

> 'Okullarda bunu yapan rehber öğretmenler var. Öğrenciler özel sorunları için rehber öğretmene başvuruyorlar. Kariyer v.b. konularda ise öğretmenleri ile paylaşıyorlar, bize soruyorlar. Çocukların o noktada biraz eksik kaldıkları, mesela karasızlık yaşadıkları görülmektedir. Mesela dokuzuncu sınıfta eskiden alan seçme vardı. Hangi alanı seçecekleri noktasında öğrenciler bir takım sıkıntılar yaşamaktaydı. Bunlara elden geldiğince biz idareciler ve diğer öğretmenler yardımcı olamaya çalışıyorduk. Ancak rehberlik servisine giden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu daha çok anne-baba ile ilgili problemler yüzünden başvurmakta. Gerçekten de bizim okulda yaşanan en büyük problem, kanayan yara diyebileceğimiz ebeveynle yaşanan problemler ve boşanmalar. Çok büyük bir problem. Rehberlik sevisine başvuranların

> % 70'e yakını anne ve babayla yaşadıkları sorunlar. Birincisi boşanma, ikinci sorun ise çalışan anne-babaların öğrenciye karşı ilgisinin azalması. Zannediyorlar ki önüne aşını koyduğumuzda, servise verdiğimizde, üstünü-başını aldığımızda annelik-babalık görevimizi yapıyoruz. Ama bu böyle değil'. (İ3).

Söz konusu katılımcının yukarıdaki ifadelerinde dile getirilen iki önemli husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrenciler genellikle özel sorunları için rehberlik servisine başvurmaktadır. Katılımcıya göre, özel sorunların başta gelenleri ebeveynlerin boşanması ve çalışan ebeveynlerin çocuklarına olan ilgilerin azalmasıdır. Rehber öğretmenleri mesailerinin çoğunu böyle sorunlarla uğraşarak geçirmektedir. Katılımcının ifadelerinde dile getirilen ikinci önemli husus ise öğrencilerin kariyer v.b. gibi özel sorun sayılamayan sorunlar sebebiyle danışamaya olan ihtiyaçlardır ki, katılımcıya göre, bu ihtiyaçlar da daha çok öğretmen ve idareciler tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır. Öte yandan, eğitim kurumlarımızda kariyer ve benzeri konularda doğru bir rehberlik yapacak donanımda acaba kaç öğretmen ve idarecinin bulunduğu ise bir muammadır. Aynı konuda görüş belirten başka bir katılımcı ise (Ö7), mevcut rehberlik hizmetlerinin yanlış işlediğini dile getirmekte ve rehber öğretmenler ile ilgili şu öneride bulunmaktadır:

> '... Rehber öğretmen demek, odasında oturan bir kaç veli ya da öğrenciyle görüşen insan demek. Rehberlik servisi öğretmenlerine haftada en az bir saat bir sınıfın dersine girme zorunluluğu getirilmeli. Öğrenciyle yüz yüze olmalı. Öğrenciyi sınıf içinde görmeli. Öğrencinin sınıfta, yani gerçek ortamında nasıl davrandığını gözlemlemeli ki, rehberlik hizmeti olumlu bir sonuca ulaşabilsin'. (Ö7).

Bu katılımcı, rehberlik servisinin işlevsiz oluşunda sorumlu olarak rehber öğretmeleri görmekte ve bir öneri sunmaktadır. Rehber öğretmenlerin odalarından çıkıp öğrencilerin içine, arasına girmeleri gerektiğine yönelik öneri kanımca anlamlıdır ve bir değerlendirilmeyi hak etmektedir. Yine aynı yönde düşünce sahibi olan başka bir katılımcı ise mevcut rehberlik hizmetlerinin daha kapsamlı hale getirilmesinin önemli olduğunu, ancak bunun da çok işe yaramayacağını düşünmekte ve şu değerlendirmede bulunmaktadır: *'... Çocuklar ilgili ve yetenekli oldukları alanlardan ziyade daha popüler olan ya da daha çok maddi getirisi olan mesleklere daha çok yönelebiliyorlar ya da ailenin istediği mesleklere yönelebiliyorlar...'* (Ö8).

Mesleki yönlendirmede elbette birçok faktörün yanı sıra popülerlik de etkilidir. Ancak, öğrencilere yine de doğru ve çağdaş bir danışmanlık hizmetinin verilmesi gerekmektedir. Bilinçli ve sistematik bilgilendirmenin öğrencilerin başka olumsuz faktörlerden etkilenme

oranını ve olasılığını düşüreceği düşünülebilir. Meslek seçiminde ailenin etkisi her zaman, aile var olduğu sürece sürecek gibi görünmektedir. Bu konuda son bir görüş ise kıdemli (21-25) bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden gelmektedir. Bu katılımcıya göre,

> '... Birçok okulda rehber öğretmen bile yok... Aslında her okul öğrencilerin sayısından çok, ihtiyaç duydukları sorunların çözümünü sağlayacak kadar rehber öğretmene ihtiyaç vardır. Bu bağlamda 600 kişilik bir okulda en azından 10 tane rehber öğretmen olması lazım. Tabi ki salt rehber hoca değil okulda öğrencilerle ilgili tüm konulara yanıt verebilecek bir ekibin kurulması ya da oluşturulması, aslında bu sadece öğrencileri yönlendiren değil, öğretmenleri de yönlendiren bir ekip olmalı. Gerçekten taraf tutmayacak, keyfi davranmayacak, resmi kurallar derken bir kural, bir yönetmelik dayatmayacak, tam anlamıyla eğitimi planlayacak bir ekibe ihtiyaç var. Orada ortak sınavların yapılmasından, öğrenci davranışlarının ölçülmesinden, öğrencilere gerçek anlamda çalışmanın yöntemlerini öğretmekten, az önce söylediğim başarı ve başarısızlık ölçüsünün sadece notlardan oluşmadığını ortaya koyabilecek, raporlar hazırlayacak, velilerle görüşecek, öğretmeni kurum içerisinde eğitecek olan bir ekip çalışmasına ihtiyaç var. Bu okuldaki öğretmenlerden değil de, tamamen bu alan da uzmanlaşmış, mesleği de, öğrenciyi de bilen psikoloji veya rehberlik bölümü mezunlarından oluşabilir. Eğitim uzmanlarından oluşabilen bir yapılanmaya ihtiyaç vardır...'.(Ö16).

Söz konusu katılımcıya göre, bir okuldaki rehber öğretmen ayısını belirleyen faktör öğrenci sayısından çok o okul ve öğrencilerinin yaşadığı sorunlar olmalıdır. Aslında bu oldukça aklı başında bir öneri gibi görünmektedir. Nitekim ekonomik ve diğer parametrelere bağlı olarak bir kentin farklı bölgelerindeki okullar ve öğrencilerin sorunları hem nitelik hem de nicelik olarak farklılaşmaktadır. Yine aynı katılımcının rehberlik hizmetlerinin genişletilmesine yönelik kurum dışı eğitim uzmanlarından oluşan bir ekibin kurulmasına yönelik önerisi ise heyecan verici olmakla birlikte bazı karanlık noktalar taşımaktadır. Zira söz konusu katılımcı bu ekibe neredeyse okulun bütün hizmetlerini yaptırmaktadır. Bu kadar çok sorumluluğu olan ve kurum dışından seçilen böyle bir ekibin kurum çalışanlarınca kabul edilmesi neredeyse imkânsız görünmektedir.

Özetle, eğitim ortamı olarak okul bağlamında görüşmecilere sorulan, eğitim kurumlarımızda yeni ve daha kapsamlı bir öğrenci danışmanlık sisteminin oluşturulması şeklindeki soruya yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (14/20), mevcut rehberlik hizmetlerini kapsayacak tarzda bir öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasının Türk Eğitim Sistemi için yararlı olacağı düşüncesini taşıdıklarını belirtmişdir. Geri kalan katılımcıların bir kısmı (2/20) böyle bir danışmanlık sisteminin eğitim sistemimize hiçbir yararı olmayacağını düşünürken, bir kısmı da (4/20) Türk Eğitim Sisteminin öğrenci danışmanlık sistemine ihtiyacı olmadığına

inandıklarını bildirmekte, ancak mevcut yapıyı da eleştirmekten kaçınmamaktadır. Sonuç olarak, katılımcılardan elde edilen bilgi ve görüşlerden, mevcut rehberlik hizmetlerinin çağın koşullarına yanıt veremediği, bu bakımdan ya revizyon yapılması ya da yeni ve kapsamlı bir öğrenci danışmanlık sisteminin kurulması gerektiği anlaşılmıştır.

'*Eğitim kurumu olarak okullarımızın iç ve dış değerlendirme yardımıyla kendi eğitimlerinin verimliliğini ölçmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz?'* şeklindeki bir soruya yanıt veren katılımcıların yarısı (10/20) hem iç hem de dış değerlendirmeye onay vermektedir. Geri kalan katılımcıların aşağı yukarı ¼'ü (6/20) dış değerlendirmeyi, 1'i iç değerlendirmeyi ve 1'i de ikisinden birini okulların etkililiğini ölçmek için gerekli bulmaktadır. Öte yandan, katılımcılardan sadece biri iki değerlendirmenin zaten okullarımızda yapıldığını bildirirken, bir katılımcı de hem iç hem de dış değerlendirmeye kaşı olduğunu belirtmektedir. Neredeyse katılımcıların tamamı (17/20) iç ve dış değerlendirme konusunda konuşurken mevcut teftiş sistemine ciddi eleştiriler getirmektedir. Konuyla ilgili sınıflandırılması yapılan bu görüşlere şimdi daha yakından bakalım.

Okullarımızda hem iç hem de dış değerlendirmenin yapılması konusunda çok sayıda (10/20) katılımcının olumlu düşüncelere sahip olduğunu yukarıda belirtmiştik. Buna göre, kendi durumlarını daha nesnel bir şekilde görebilmek için hem iç hem de dış değerlendirmeyi kaçınılmaz olarak değerlendiren katılımcılardan biri, özellikle iç değerlendirmede eğitimin bütün paydaşlarının bulunması gerektiğine inanmaktadır (İ1). Aynı konuda bir değerlendirme yapan başka bir katılımcı ise (İ2) okulun stratejik planı için hem iç hem de dış değerlendirmenin kaçınılmaz olduğuna inanmaktadır. Aynı konuda olumlu görüş sahibi olan başka bir katılımcı ise her iki tür değerlendirmenin de gerekli olduğuna inanmakta ve özellikle dış değerlendirme konusunda şu betimlemeyi yapmaktadır:

> '... Dışarıdan bir gözlemci ya da denetimcinin bu konuda farklı bakış açısıyla bize fikir vermesi ya da mevcut çalışmalarımız üzerinde artı ya da eksi yönde değerlendirmeler yapması tabi ki bizim çalışmalarımıza nitelik kazandıracaktır ya da eksiklerimizi görmemizi sağlayacaktır, ona göre çalışama düzenimizi yönlendirecektir'. (Ö2).

Bu katılımcının da belirttiği gibi, dışardan başka bir gözün, özellikle de uzman bir gözün kendilerini ve okulu değerlendirmesi hem kurum hem de eğitimciler için büyük bir şanstır. Böylece, eğitimciler eksiklerini giderip kendilerini geliştirme şansına kavuşabilecektir. İki

değerlendirme türünün de gerekli olduğunu düşünen başka bir katılımcı daha objektiflik ve tarafsızlık özelliklerinden dolayı dış değerlendirmeyi daha fazla önemsediğini bildirmektedir (Ö6). Aynı konuda olumlu fikirlere sahip olan başka bir katılımcıya ise (Ö4) değerlendirmelerde temel kriter olarak özellikle sınavların alınmasının doğru olmadığını düşünmektedir.

İç ve dış değerlendirme konusunda olumlu fikir sahibi olan görüşülenlerden bir başkası okulların böyle değerlendirmelere ihtiyacı olduğunu belirterek özellikle mevcut müfredata şu eleştirileri yöneltmektedir:

> '...Her okul kendi performansını ölçebilmeli, kendi ürünlerinin sonuçlarını gözlemleyebilmeli, onunla ilgili taktikleri uygulayabilmeli, ama mevcut milli eğitim müfredatıyla da bunların hiçbirisinin yapılmasının mümkün olmadığını görüyorum. Yani dediğim gibi, sınırları ve çerçevesi çok kalın olarak çizilmiş bir yapılanma içerisinde bunları gerçekleştirmek mümkün değil; ama gerçekten bazı konularda esnekleştirilmiş, özgürleştirilmiş bir eğitim sistemi içerisinde de her okul, her öğretmen, her öğrenci hatta her veli iç ve dış etkilerle birlikte kendi verimliliğini ve etkililiğini ölçebilir diye düşünüyorum'. (Ö15).

Katılımcı, yasalar ve müfredatın gerçek ve etkili bir iç ya da dış değerlendirme yapmak için çok sınırlayıcı olduğunu düşünmekte ve daha esnek ve demokratik bir yapıyla bu tür değerlendirmelerin eğitimin bütün paydaşları için daha kolay ve uygulanabilir olacağını iddia etmektedir. Aynı konuda olumlu fikir sahibi olan başka katılımcılar da mevcuttur; ancak bu katılımcıların neredeyse tamamı bu tür değerlendirmeleri bir miktar kuşkuyla karşılamaktadır. Örneğin bu gkatılımcılardan biri olan kıdemli (21-25) bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, bütün okulların bu tür değerlendirmelere ihtiyaç duyduğunu belirtmekte ve özellikle iç değerlendirme için öğretmenler kurulu toplantılarının tekrar işlevsel hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Söz konusu katılımcı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> 'Tüm okullarda okulların verimliliğini, okullardaki öğrenci ve öğretmen profilini değerlendiren ve okulun eksiklerini gözden geçirip bu konuda çözüm önerileri sunan bir yapıya mutlaka ihtiyaç vardır. Ama mevcut öğretmenler kurulu aslında sizin söylediğiniz anlamda bir gözden geçirme ya da bir sonraki planlamaya hizmet eden kurum olmalı. Daha önceki yıllarda böyle olduğu iddia edilir, eskiler öyle der. Bugünkü durum öyle değildir. Bu anlamda, bu yapılması gereken bir şeydir ama mevcut idari ve öğretmen yapısı bu süreci yönetebilecek altyapıya sahip değildir'. (Ö16).

Bu katılımcıya göre, bu tür değerlendirmelere hem öğrencilerin hem de öğretmen ve idarecilerin ihtiyacı vardır. Ancak özellikle alt yapı olayından dolayı eğitim kurumlarımız bu türden değerlendirmelere hazır değildir. İki tür değerlendirmenin de eğitim kurumları için zaruri olduğunu düşünen başka bir katılımcı ise değerlendirmelerde başarı kriteri olarak SBS ve ÖSS gibi sınav sonuçlarının alınmasını eleştirmektedir. Bu görüşmeciye göre, sadece sınav sonuçlarını vererek, okul ve eğitimciler hakkında 'başarılı/başarısız' türünden değerlendirmeler yapmak şubjektif olduğundan tam bir değerlendirme sayılmamalıdır. Çünkü okulların şartları eşit değildir. Söz konusu katılımcı, şu an eğitimde eşitliğin olmadığına inanmaktadır. Bu eşitlik olmadığı için de, değerlendirmeler objektif olamaz. Hâlbuki verimlilik değerlendirmeleri okulun bütün koşulları göz önüne alınarak yapılmalıdır. Sonuç olarak, bu katılımcı öznel değerlendirmelerin bizi bir milim dahi ileriye götüremeyeceğini iddia etmektedir (Ö13). Bununla birlikte, aynı konuda görüş bildiren başka bir katılımcı ise iç ve dış değerlendirmeyi eğitim kurumları için gerekli bulmakta, ancak bu değerlendirme şekillerinin mevcut okullarımızda uygulanmasının zor olduğuna inanmaktadır. Söz konusu katılımcı konuyla ilgili endişelerini şu gerekçelere dayandırmaktadır:

> '... Dış değerlendirmede bir sürü faktör var. Türkiye'nin her yerinde geçerli olacak ortak bir standart yakalanmalı ki dış değerlendirme yapılabilsin. Her bölgedeki okullar aynı değil ki. Oradaki maddi destek, veli desteği, öğrenci profili aynı olmadığı için, dış değerlendirme neye göre yapılır, hangi kriterlere göre yapılır, ne kadar sağlıklı yürür? Veliler bu anlamda bilinçli mi? Veli ve öğrencilerin de bilinçlendirilmesi gerekiyor. O sosyo-ekonomik yapının benzeşmesi gerekiyor... İç değerlendirmede de yine eksiklerimiz var. Çok doğru bir değerlendirme yapılabileceğine ben inanmıyorum. Ne öğretmenlerin birbirlerini ne de okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin doğru değerlendirileceğine inanmıyorum'. (Ö12).

İç ve dış değerlendirme ile ilgili yukarıda düşüncelerini dile getiren bu katılımcının konuşmalarında iki nokta dikkat çekmektedir. İlk olarak, Türkiye'deki okullar arasında hem ekonomik hem de eğitimin niteliği bakımından çok büyük farkların olduğu çeşitli uluslararası sınavlarca saptanmıştır (PISA v.s.). Buradan hareketle, katılımcı, bu farklara rağmen dış değerlendirme için ortak bir değerlendirme standardının nasıl belirleneceğini merak etmektedir. Katılımcının diğer önemli saptaması ise iç değerlendirme konusundadır. Ona göre, öğretmen ve idareciler arasında kemikleşmiş bir güven sorunu varken, iç değerlendirme için işbirliğinin nasıl başarılacağı bir muammadır.

Öte taraftan, eğitim kurumalımızda iç ve dış değerlendirmenin yapılmasının yararlı olup olmayacağı konusunda sorulan soruya bir kısım katılımcı (6/20) da özellikle dış değerlendirme üzerinde durarak çeşitli değerlendirmeler yapmaktadır. İç değerlendirmenin okullarda zaten yapıldığını belirten bir katılımcı, dış değerlendirme üzerinde durarak şu temennide bulunmaktadır: *'... Dış değerlendirmenin olması çok önemli. Bağımsız bir kuruluş gelip sizi inceler ve bir rapor verebilir, bence hiçbir sakıncası yok'*. (Ö11). Aynı konuda fikir beyan eden başka bir katılımcı ise iç değerlendirmeye olan güvensizliğin dış değerlendirmenin varlığıyla dengeleneceğini düşünmektedir (Ö10). Aynı yönde fikir sahibi olan bir başka katılımcı ise özellikle dış değerlendirme sonucu oluşan raporun çalışanlar tarafından heyecanla karşılanacağını iddia etmektedir (Ö3). Son olarak dış değerlendirme konusunda heyecan verici bazı saptamalar yapan bir katılımcının konuyla ilgili fikirleri üzerinde durma gerekmektedir. Şöyle ki, bu katılımcı öncelikli olarak dış değerlendirme üzerinde durarak bunun önemli bir adım olacağını ifade etmektedir. Şirketleri örnek veren bu katılımcıya göre, aslında okullarda da benzer yapılar bulunmasına rağmen işlevsel olmadıkları için pek ses getirmemektedir. Okul gelişim ekibi olarak adlandırılan bu yapıları söz konusu görüşmeci şu şekilde tarif etmektedir:

> '... Okullarda okul gelişim ekibi var ama o çok amatörce. Bir takım projeler var. Genelde bir müdür yardımcısının başkanlığında branş öğretmenlerinden birer öğretmen ve öğrencilerden ise okul meclisi başkanı ya da üyesi, okul aile birliğinden üye, gönüllü veliler v.b. kişilerden oluşmaktadır. Etkili değiller, çünkü öncelikli olarak veliler duyarsızdır...'(İ3).

Yukarıdaki alıntıda okul gelişim ekibinde yer alan paydaşların kimler olduğunu belirten katılımcıya göre bu ekibin başarısızlığında en büyük kabahat velilerdedir. Zira öğrenci velileri toplantılara pek rağbet göstermemektedir. Bu konuyla ilgili daha da ileri giden söz konusu katılımcı, velilerin duyarsızlığını, bir il milli eğitim AR-GE projesi olan okuma saati etkinliğiyle ilgili tutumlarını örnekleyerek pekiştirmek istemektedir:

> '... Mesela Milli Eğitimin bir AR-GE projesi olan okuma saati etkinliği var. Biz okuma saati ile ilgili bilgi vermek için velilere mektup gönderiyoruz. Çocuk okurken ebeveynin de kendisini görmesini istiyor. Ancak veliler çok duyarsız. Veli toplantısına gelmeyen veliler okuma saati etkinliğine hiç gelir mi? Veli toplantılarına bile katılım ancak % 20 civarındadır. Zorlama yok, herhangi bir yaptırım yok. Haftada bir gün bir saat okuma saatimiz var. Ayda en az dört gün. Her sınıfta o saat ders yapılmıyor, sadece okuma yapılıyor. Her öğrenci kendi kitabını getiriyor. Hangi öğrencinin hangi kitabı okuduğu kayıt altına alınıyor. O hafta kaç sayfa okumuş, o

> ay kaç sayfa okumuş ve o dönem kaç sayfa okumuş hepsi kayıt altına alınıp bir rapor halinde her ay Milli Eğitim Müdürlüklerine de gönderiliyor...'(İ3).

Milli eğitimin okuma saati etkinliğiyle ilgili ayrıntılı bilgi veren söz konusu katılımcı, il milli eğitime ait projeye ebeveynlerin gösterdiği ilgisizliği ortalama olarak okuma saati toplantılarına katılan ebeveynlerin oranını vererek açıklamaya çalışmaktadır (% 20). Ona göre, haftada sadece bir saatlik toplantıya katılmakta isteksiz davranan ebeveynlerle okul gelişim ekiplerinde verimli bir çalışma yapma olasılığı çok zayıftır. Dahası, aynı konuyla ilgili konuşmaya devam eden katılımcı il milli eğitime ait okuma saati projesini de eleştirmekte ve bu projeyi kadük (düşmüş) bulmaktadır:

> '... 21. yy'dayız kitap okuma saati yapıyoruz. Çok büyük bir şeymiş gibi, proje diye okullara gönderiyoruz. Bu proje olmasa gerek. Öğrencilere zorla kitap okutacağımız noktaya geldik en sonunda. Öğretmen tutmuşuz, sınıfta ders yapmıyoruz, müfredatın dışına çıkmışız, kitap okuma saati yapıyoruz. Bu da projeymiş gibi okullara gönderiyoruz. Bence bu utanç verici bir projedir. Bu bir il milli eğitim projesidir' (İ3).

Sanıyorum öğrenciler arasında gittikçe yok olmaya yüz tutmuş olan okuma alışkanlıklarını yeniden canlandırmak isteyen il milli eğitim müdürlüğü İstanbul bölgesindeki okulları kapsayan bir okuma saati projesi başlatmıştır. Katılımcının ifadelerinden anlaşılan, bu proje belki de yeterince düşünülmeden veya hazırlık yapılmadan uygulanmış olacak ki okullarda pek başarılı sonuçlar vermemektedir. Bu yüzden olacak ki söz konusu katılımcı bu projeyi şiddetli bir biçimde eleştirmektedir.

İç ve dış değerlendirme ile ilgili konuşan başka bir katılımcı ise, dış değerlendirmenin ancak iç değerlendirme başarısızlığa uğrasa anlamlı olacağı bildirmekte ve konuyla ilgili şu saptamalarda bulunmaktadır:

> '... İç değerlendirmede objektif bir değerlendirmeye yapmaya kakıştığımız azman, illa birileri kırılacaktır. Dış denetimden çok aslıda biz iç denetimimizi objektif bir biçimde yapabilsek dış denetime ihtiyaç kalmayacak. Biz kendi kendimizi objektif bir biçimde değerlendirmeyi başarmak zorundayız. Dışardan birisin gelip bana, bunu buradan kaldır şuraya koy ya da şunu şöyle anlat, şöyle yap demesi, bunu yanlış yapmışsın demesi bizim için çok negatif etki yapar, ama biz kendimizi içten değerlendiremiyorsak, o zaman mecburen dıştan birileri bizi değerlendirmek durumunda kalır'. (İ4).

Bu katılımcının söylediklerinden şu iki noktayı açıklamakta yarar var. Şöyle ki, söz konusu katılımcı aslında dış değerlendirme taraftarı değil, çünkü katılımcıya dış bir otorite tarafından kendilerine bazı şeylerin dikte edileceği endişesi hâkim. Öte yandan, katılımcı ısrarla objektif bir iç değerlendirmenin yapılmasını arzu etmektedir. Ancak, bu konuda da eğitim iş görenlerine olan inancı oldukça düşüktür. Aynı konuda konuşan başka bir katılımcı ise özellikle dış değerlendirmede bağımsız ve güvenilir bir kuruluşun bulunmasının önemini vurgulamaktadır (Ö8).

Son olarak eğitim kurumlarında iç ve dış değerlendirme konusunda olumsuz görüş bildiren tek kişi olan bir başka katılımcı ise konuyla ilgili şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> 'Bunun çok faydalı olacağını sanmıyorum. Özellikle bizim ülkemiz için çok faydalı olacağını düşünmüyorum. Çünkü bizde bu tür değerlendirmeler objektif yapılamıyor maalesef. Bu objektifliği yakalamak için uzun süre ve olgunluk gerektiriyor, eğitim gerektiriyor. Biz maalesef başka şeyler ön plana çıkartıyoruz. Zaten bir öğretmen ya da okulun başarısı öğrencilerin hayattaki duruşlarıyla ortaya çıkacaktır. Bunun için tekrar bir denetime gerek yok. Yani, kişilere kendi öz denetimini sağlayacak bir eğitim ve olgunluk düzeyi verirseniz içerden de dışarıdan da bir kontrole gerek kalmaz'. (Ö14).

Denetim konusunda daha idealist düşündüğü görülen bu katılımcıya göre, öncelikli olarak bu tür denetimler ülkemizde pek başarılı bir biçimde gerçekleştirilemiyor. Çünkü toplum olarak demokratik ve bilimsel bir olgunluk sergileyemiyoruz. Yani objektif değiliz. Söz konusu katılımcıya göre, bu şartlarda verimli bir iç ve dış değerlendirmenin yapılması mümkün görünmemektedir. Bu durumda eğitimciler açısından yapılacak en önemli şey öğrencileri birer yetkin yurttaş olarak yetiştirmektir. Özetle, söz konusu katılımcı, öğrencilerin gerçek yaşamdaki duruşlarının bir okul ya da öğretmenin başarı hanesine yazılacağı kanaatini taşımaktadır.

Kısaca özetlersek, eğitim kurumu olarak okullarımızın iç ve dış değerlendirme yardımıyla kendi eğitimlerinin verimliliğini ölçmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz? şeklindeki bir soruya yanıt veren katılımcıların yarısı (10/20) hem iç hem de dış değerlendirmeye olumlu baktığını bildirmiştir. Diğer katılımcıların yaklaşık ¼'ü (6/20) sadece dış değerlendirmeyi olumlarken geri kalan katılımcılar birbirlerinden oldukça farklı ifade ve tercihlerde bulunmuştur. Katılımcıların tamamına yakını (17/20) iç ve dış değerlendirme konusunda konuşurken mevcut teftiş sistemine ciddi eleştiriler yöneltmişlerdir. Sonuç olarak, mevcut

teftiş sisteminden muzdarip olduğu anlaşılan katılımcıların çok büyük bir oranda yeni teftiş ve denetim biçimlerine açık oldukları, ancak yine de bazı endişeler taşıdıkları izlenimi edinilmiştir.

Eğitim ortamı olarak okul bağlamında katılımcılara, eğitimin yönetim ve denetiminde öğretmenlerin genel teftiş sistemine paralel bir rol üstlenmeleri ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Söz konusu bu soru ile okullarda öz denetimin gerçekleşme olasılığı hesaplanmaya ya da saptanmaya çalışılmıştır. Bu soruya yanıt veren katılımcıların yarıya yakını (9/20) eğitim kurumlarında özdenetimin gerekli olduğuna inandıklarını belirtirken, altı (6/20) görüşmeci özdenetimin okullarda uygulaması fikrine çeşitli gerekçelerle karşı çıkmaktadır. İki katılımcı (2) hali hazırda okullarımızda öz denetimin olduğunu iddia ederken, sadece bir katılımcı (1) öz denetim mekanizmasının eğitim kurumlarımızda işletilmesinin mümkün olmadığına inanmaktadır. Öte yandan iki katılımcı (2) de öz denetim konusuna pek değinmemekte ve mevcut teftiş sistemi üzerinde durmaktadır. Bu katılımcılara göre denetimsiz eğitimin olması mümkün görünmemektedir. Öz denetimin eğitim kurumlarımızda mümkün olup olmadığına dair görüşmecilerden elde edilen farklı yanıtların şimdi ayrıntılı analizine geçelim.

Genelde denetimin özelde ise öz denetimin kurum için iyi bir uygulama olduğunu belirten katılımcılardan biri denetimin kaliteyi arttırdığına inanmaktadır. Bu katılımcıya göre özellikle ülkemizde denetim şarttır, çünkü toplum olarak rahatlığımıza çok düşkünüz (İ3). Aynı konuda fikir beyan eden başka bir katılımcı ise öz denetimle ilgili şu açıklamayı yapmaktadır:

> ‘Böyle bir denetim biriminin olması gerçekten öğretmenlerin de çalışmalarına yön verecektir. Hani okul içinde, kurum içinde. Ama bu ne kadar, ne ölçüde, hangi okulda ne kadar etkin bir biçimde yapılabilir? O da ayrı bir tartışma konusu. Tabi idarenin de bu konuda bir takım yaptırımları olmalı, ona yönelik çalışmaları olmalı, denetleme mekanizmaları olmalı... Ama olmasını yinede olumlu buluyorum’ (Ö2).

Katılımcı, öz denetimin öğretmenlerin de işini kolaylaştıracağına inanmakta, ancak bunun nasıl gerçekleşeceği ile ilgili bazı endişeler taşımaktadır. Bununla birlikte katılımcı öz denetim ile ilgili idareye de belli bazı sorumluluklar verme taraftarı olduğunu söyleyerek konuya sıcak baktığını belirtmektedir. Öte yandan, öz denetimin yararlı olabileceğini düşünen başka bir katılımcı da öğretmenlerin hem kendi işlerini iyi yapmaları hem de başka öğretmenleri gözlemlemelerinin kendi mesleki kariyerleri bakımın da yararlı olacağını düşünmektedir. Söz konusu katılımcı, herkesin her an denetlendiğini düşündüğü zaman

işlerini daha özenli yapacağına inanmaktadır (Ö3). Başka bir katılımcıya göre ise, karşılıklı saygı varsa öz denetim pekâlâ güzel olabilir (İ4). Öz denetim konusunda fikirlerini açıklayan başka bir katılımcı ise bu mekanizmanın olumlu özellikleri üzerinde durarak şunları dile getirmektedir:

> '... Çünkü eleştiri insanları geliştirir, asla geriye götürmez. Hele hele olumlu (yapıcı) bir eleştiri ise; yani yapılan yanlışın başkası tarafından, dışardan bir gözle o insana aktarılması, gerçekten o insanın da bu eleştiriler sonucu kendindeki eksikleri görebiliyor ve onları giderebiliyor olması çok önemli bir şeydir. Bence bu da Türk Eğitim Sitemi için önemli bir kazanım olur'.(Ö6).

Bu katılımcının, öz denetimin eleştiri ile ilgili özelliği üzerinde bu kadar çok durmasını önemsemek gerek. Eleştiri kültürü oluşan kurum ve toplumlarda gelişme daha hızlı ve etkili olmaktadır. Ancak, katılımcının da belirttiği gibi, bu eleştirinin yapıcı olmasına özen göstermek gerekir. Çünkü sonuçta eleştiri sayesinde insanlar ve kurumlar kendi yanlışlarını farketmektedir. Başka bir katılımcı (Ö7) ise öz denetimin genel teftiş sistemine göre daha önemli olduğuna değinerek bu işlevi öğretmenler kurulunun üstlenebileceğini belirtmektedir.

Eğitim kurumlarında öğretmen ve diğer paydaşların da içinde olduğu bir öz denetim mekanizmasının kurulması ile ilgili sorulan soruya olumlu yönde yanıt veren başka bir katılımcı ise yeni kabul edilen yasada (torba yasası) performans kriterlerinin de getirildiğine değinerek şu soruyu sormaktadır: *'Burada kasıt öz denetim midir yoksa kasıt öğretmenlerin birbirini denetlemesi midir?' (Ö13).* Katılımcıya göre ayrıca bu yasada*, 'hem velinin öğretmeni denetlemesi hem de öğrencinin denetlemesi, hem öğretmenin öğretmeni denetlemesi hem de idarenin öğretmeni denetlemesi var'*.(Ö13). Bunun doğru olduğunu düşünen katılımcı konuyla ilgili şu detayı vermektedir:

> '... Kasıt öz denetim ise, ben bunu doğru buluyorum. Öğretmen aslında kendi öz denetimini kendisi yapmalı, çünkü yaptığı işin bilincinde olmalı, yaptığı iş herhangi bir meta üretmek değildir çünkü. Yani bir kalem üretmemektedir. En nihayette insan malzemesi vardır karşısında. Bunun içine duygular girer, psikoloji girer, pek çok faktör girer. Onun için öğretmenler kendi öz denetimlerini kurmak zorunda. Özetle ben öğretmenin bütün o teftiş ve denetim sistemlerinin dışında, gerçek anlamda kendi işlevini iyi bilmesi ve kendi denetimini kendi kurması gerektiğini düşünüyorum'. (Ö13).

Katılımcının da belirttiği gibi öğretmenlik mesleği başka hiçbir mesleğe benzememektedir. Zira öğretmen her hangi bir meta üretmemektedir. Onun ürünü insandır ve çok karışıktır.

Duygu ve düşüncelerden oluşan bu varlığın eğitimi bir hayli de zaman almaktadır. Buradan hareketle, katılımcı, öğretmene öz denetimle büyük bir sorumluluk da vermektedir. Öz değerlendirme konusunda olumlu görüş bildiren son kişi deneyimli (16-20) bir biyoloji öğretmendir. Bu katılımcıya göre de bir denetim mekanizması mutlaka olmalı, ancak bu denetim mekanizması tamamen denetimsiz ve özgür olmak durumunda. Katılımcı bu mutlak denetimsiz denetim ifadesini şu şekilde açıklamaktadır: '*Bir bütün olarak öğretmenin kendisinin belirleyeceği bir süreçle eğitim-öğretimi götürmesi.'* (Ö15). Mevcut bürokratik denetimin böyle bir denetim sürecine hizmet etmediğine inanan söz konusu katılımcı zihnindeki öz denetim modelini de şu şekilde betimlemektedir:

> '... Öz denetimden kasıt öğretmen hem kendisini gözden geçirebilecek mekanizmalara sahip olmalı hem öğretmenin bulunduğu ortamda onunla aynı ortamı paylaşanların öğretmenle ilgili demokratik bir denetim mekanizması geliştirilmesi konusunda yönlendirmeleri olmalı hem de öğretmenin aynı zamanda başkalarını değerlendirebilme şansının olması ya da işte bu mekanizmaların geliştirilmesi gerektiği inancındayım. Bu da dediğim gibi tamamen şeffaflık ve demokrasi ile ilgili bir şey. Yani şeffaflık ve demokratik eğitim anlayışı olmadığı sürece de bu denetim mekanizması sürekli tersinden başkalarını baskılamak için de kullanılabilir.'.(Ö15).

Bu katılımcının yukarıda ifade ettikleri düşünceler içinde iki önemli vurgu bulunmaktadır. İlk vurgu, öz denetimin aslında demokratik bir mekanizma şeklinde örgütlenmesi gerektiği, ikinci vurgu ise bu mekanizmanın etkin bir şekilde işlemesi için eğitim camiasına şeffaf ve demokratik bir eğitim anlayışının hâkim olması gerektiği hususlarındadır.

Öz denetimin okullarımızda zaten bulunduğuna değinen iki katılımcıdan biri (Ö5) kişinin kendi kendisini denetlemesinin yararlı olabileceğini, ancak öğretmenliği sadece para için yapanların bu denetime zarar verebileceklerini düşünürken, diğeri (Ö11) aslında öğretmenler kurulunun tam da bu işi ifa ettiğini iddia etmektedir.

Öte taraftan, görüşmecileri yaklaşık ¼'ü (6/20) ise eğitim kurumlarımızda öz denetime gerek olmadığına inanmaktadır. Bu yönde fikir beyan eden bir katılımcı, öğretmenlik mesleğinin diğer bütün mesleklerden farklılaştığını, yaptığı şu betimlemelerle bize göstermek istemektedir:

> 'Öğretmenlik mesleği gönüllülükle yapılması gereken bir meslek, yani severek, isteyerek yaptıktan sonra öğretmen ister istemez kendini zaman zaman denetleme fırsatı buluyor zaten. Aslında zaman zaman değil sürekli. Vicdani yönü olan bir

> meslek bizimki.... Öte yandan bizim en güzel denetçimiz öğrencilerimiz. Öğrencilerin bütün öğretmenlere karşı yaklaşımları aynı değil, farklı yaklaşımlar sergiliyorlar. Bir bakıyorsunuz bir teneffüste bir öğretmenin yanında 10 tane öğrenci etrafını kuşatmışlar, toplanmış muhabbet ediyor. Soru çözüyor, sohbet ediyorlar. Bir bakıyorsunuz başka bir öğretmen çekilmiş bir kenara öğrencisiyle ilgilenmiyor, çayını yudumluyor o kadar. Yani bu bir vicdani sorumluluk aslında'. (İ2).

Bu katılımcıya göre, öğretmen vicdan sahibi bir insansa, zaten bu vicdani sorumluluğundan dolayı kendini geliştirme gereği ve ihtiyacı duymaktadır. Bu bağlamda öğretmen kendi kendi denetimini yapmaktadır. Ayrıca, söz konusu katılımcıya göre, öğrencilerin bir şekilde iyi ve kötü öğretmeni ayırt ettiklerini, bu bakımdan öğrencilerin öğretmenler için birer denetçi olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcı, bu duruma örnek olarak teneffüslerde bir kısım öğretmenlerin yanında öğrenciler olduğunu, başka bazı öğretmenlerin yanında ise hiç kimsenin bulunmadığını dile getirmektedir. Bununla birlikte öz denetime karşı olduğunu ifade eden başka bir katılımcı (Ö4) ise, bunun öğretmenler arasında rekabete yol açıp onlar arasında korku ve baskı iklimi oluşturacağını öngörmektedir. Öz denetim konusunda negatif düşünceleri olan başka bir katılımcı ise öğretmen ve idarecilerle ilgili şu saptamayı yapmaktadır:

> 'Aslında herkes bir şekilde kendisini biliyordur zaten. Herkes yaptığı için sonucunu ve verimli olup olmadığı görüyordur. Nerede eksiği olduğunu, neye ihtiyacı olduğunu belirliyordur. Ben belirliyorum. Bu anlamda neden verim aldığımı ya da alamadığımı, eksiklerimin ne olduğunu ben kendim zaten saptıyorum. Meslektaşlar arasında bu konular konuşulabilir, ancak meslektaşların birbirlerini denetlemeye başlamasını çok tehlikeli buluyorum. Kesinlikle yanlış'.(Ö8).

Bu katılımcı öz denetime karşı olma gerekçesi olarak iki durum tespiti yapmaktadır: İlki, aslında her öğretmen ya da idareci kendi kendisi ile ilgili belli bir bilgi sahibidir. Yani, öğretmenler verimli olup olmadıklarını ya da iyi bir öğretmen olup olmadıklarını bilmektedir. Bu durumda, kendisini geliştirme ihtiyacı duyan öğretmen zaten bunu yapmaktadır. İkinci durum tespiti ise öğretmenlerin birbirlerini denetlemeye başlamasının okullarda barış ortamını bozacağı şeklindedir. Bütün bu sebeplerden yola çıkarak söz konusu katılımcı öz denetimi gereksiz bulmaktadır. Aynı konuda konuşan başka bir katılımcı (Ö9) ise karşı olma gerekçesi olarak böyle bir uygulamadan verim alınamayacağını düşünmektedir. Çünkü katılımcı kendi branştaşını (zümre) bile tam olarak tanımadığını, yani onun sınıfta dersi nasıl anlattığını, teknolojik araç gereç kullanıp kullanmadığını bilmediğini, bu bakımdan da onu asla tam olarak değerlendiremeyeceğini düşünmektedir. Başka bir katılımcı (Ö12) ise meslektaşlarına olan güvensizlikten söz etmekte ve asıl yönetici seçilme kriterleri değiştirilse belki bazı

şeylerin mümkün olabileceğini düşünmektedir. Bu konuda konuşan son kişi ise, öz denetime karşı olmasını 'öğretmen özerkliği' konusuna vurgu yaparak şu şekilde açıklamaktadır:

> 'Öz denetim kişinin kendi kendini geliştirmesiyle ve işine duyduğu saygı ve bilinçle alakalı bir şey. Eğitim fakültelerinden mezun olan insanları gerçekten öğretmenliğin gereğini yerine getirecek şekilde yetiştirseniz, öğretmenliği her yönüyle onlara öğretirseniz, zaten bunun için ayrı bir mekanizma oluşturmaya gerek yok. Hani şu anki milli eğitim genel denetim sistemine bile ihtiyaç yok. Benim plan yapıp yapmadığımı birisinin denetlemesi hiç anlamlı değil. Birisi beni denetlediği için plan yapıyorsam, zaten ben pedagojik olarak bunun (plan) gereğine inanmıyorum demektir. O yüzden, öz denetim için önce kişinin gerçekten bunu anlaması, içselleştirmesi ve uygulaması gerekir. Ama ne olur, müfettiş geldiğinde bir hafta plan yapar, sonra yapmaz. Denetim çok gerekli değil bu anlamda'. (Ö14).

Bu katılımcı ise karşı olama gerekçesi olarak konuyu başka bir boyuta taşımakta ve özerklik vurgusunda bulunmaktadır. Öncelikli olarak o, özdenetimi kişinin kendisini geliştirmesi, işine saygı duyması ve belli bir bilinç kazanması olarak değerlendirmektedir. Sonra bu katılımcı, iyi yetiştirilen öğretmenlerin denetlenmeye ihtiyacı olmayacağını düşünmektedir. Bu bakımdan, mevcut teftişe bile gerek olmayacağını dile getiren söz konusu katılımcıya göre öz denetimi önce kişinin kendisinin içselleştirmesi gerekmektedir. Aksi durumda herkes birbirini aldatmaya, bir birlerinin gözlerini boyamaya devam edecektir.

Diğer yandan, mevcut teftiş sistemin devam etmesi gerektiğini düşünen katılımcılardan ilki (İ1) genel teftişle öğretmenlerin daha derli-toplu davranacağı düşünürken, diğer katılımcı (Ö1) ise kontrol mekanizmasının olmadığı yerde sorun çıkacağına inanmaktadır.

Son olarak, öz denetimin hali hazırda okullarımızda uygulanmasının zorluklarına işaret eden başka bir katılımcı ise konuyla ilgili ilginç saptamalarda bulunmaktadır. Konuşmasının ilk bölümünde öğretmenlerin neden öz denetimi başaramayacaklarını şu gerekçelere dayandırmaktadır:

> '...Öğretmenler teftişte rol aldığı zaman sorun onların bu yetkilerini olayı kişiselleştirmelerinde ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenin nesnel olamayacağına inanılmaktadır. Özetle öğretmenlerin birbirlerine ve idarecilere, idarecilerin de öğretmenlere olan güveni düşük düzeydedir. Zümre içindeki ilişkiler çok rahat değilse, herkes biri birinin hatasını arama üzerinde davranış sergiliyorsa, orada sıkıntı var demektir. Okullarımızda bir eleştiri-özeleştiri kültürü pek hakim değildir. Öğrencileri başarılı olan öğretmenler ile bazı sosyal olaylarda iş çıkaran öğretmenler ön plana çıkıyor ve onlar bu durumu lehlerine kullanmak istiyorlar. Ayrıca öğretmenler birbirlerine bakarken iyi ya da kötü öğretmen olarak değil de,

> birbirlerini daha çok siyasal aidiyetlerine göre değerlendiriyorlar. Aslında öğretmeler birbirlerinin niteliği ile ilgili gerçek bilgi sahibidir. Ancak kolay kolay hiç bir öğretmen kendisinden siyasal olarak farklı bir görüşte olan öğretmene denetimde iyi olsa bile iyidir demez. Bir okul açsan ve hangi öğretmenleri kendi okulunda görmek istersin desen, hemen hemen herkes doğru öğretmenleri seçer. Çünkü iş orada başarıya endekslidir. Ya da çocuğunun okuyacağı okula öğretmenleri sen ata deseler, yine herkes hangi öğretmenleri seçeceğini biliyor. Bazen bir meslektaşınızın hem bilgisine hem öğrencilerle olan sıcak yaklaşımına hem de etik duruşuna hayran olsanız bile, eğer o öğretmen farklı bir siyasal fraksiyona aitse, ona bunu söylemek şöyle dursun, ondan faydalanamıyorsunuz bile. Bu bağlamda okuldaki öğretmenler üzerinde böylesi bir baskı vardır. Bu baskıya dolaylı baskı da diyebiliriz. Herkes kendini iyi göstermek peşindedir. Herkes meslektaşı ya da öğrencinin veyahut idarecinin gözünde kendisini bir yere yerleştirmek istiyor. Hemen hemen her öğretmen bir imaj oluşturma peşindedir. Sorun bu imajların kof olması ve gerçekleri asla yansıtmamasında yatmaktadır...'(Ö16).

Öz denetim ve neden olamayacağı ile ilgili uzun bir değerlendirme yapan bu katılımcıya göre sorun bizzat öğretmen ve idarecilerin kendisindedir. Öncelikli olarak okullarda öğretmen ve idareciler aslında ciddi bir güvensizlik sorunu vardır. Aslında ikisi de öğretmen olan bu gruplar birbirlerine karşı güven beslememektedir. Daha da kötüsü öğretmenler genellikle farklı siyasal düşüncelerden dolayı birbirlerine karşı ön yargılı ve güvensizidir. Bu da ortak karar almalarını ve iş birliği yapmalarını engellemektedir. Ciddi konularda hiçbir öğretmen diğeri ile ilgili olumlu bir fikir beyan etmemektedir. Hâlbuki öğretmenler aslında birbirlerin niteliği ile ilgili doğru bilgi sahibidir. Bunu yanı sıra, söz konusu katılımcıya göre, okullarımızda pek eleştiri-öz eleştiri kültürü hâkim değildir. Öğretmenler birbirlerinin niteliği ile ilgili olumlu fikir sahibi olsalar bile, belki de siyasal kamplaşmalardan dolayı birbirlerine danışma gereği duymamaktadır. Bu katılımcının ifadesiyle, nerdeyse her öğretmen kendisiyle ilgili okulda bir imaj oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak sorun bu imajın içinin boş oluşudur. Öz denetimin yukarıda saydığı gerekçelerle okullarımızda mümkün olamayacağını düşünen bu görüşmeci bir de öneri getirmektedir:

> '... Aslında öğretmenler dersleri olmadığı zaman başka bir meslektaşının dersine girip izleyici olarak dersi takip edebilmeli. Eğer izleyen de izlenen de samimi ve kendilere güveni varsa, ikisi de, hatta okul da bu yeni ilişkiden büyük kazanç elde edecektir. Gerçektende öğretmenlerin birbirlerinden alabilecekleri çok ama çok şey vardır. Doğrusu ben çevremde iyi bir öğretmen olarak bilinmeme rağmen, başka birçok öğretmenin dersine girmeyi çok istediğimi belirtmek isterim...'.(Ö16).

Söz konusu katılımcının önerisi üzerinde durup düşünülecek bir öneme sahip görünmektedir. Yani öğretmenlerin birbirlerinden öğreneceği, birbirlerine öğreteceği ya da birlikte keşfedeceği çok ama çok fazla gerçek vardır.

Özetle, eğitim ortamı olarak okul bağlamında katılımcılara, eğitimin yönetim ve denetiminde öğretmenlerin genel teftiş sistemine paralel bir rol üstlenmeleri ile ilgili sorulan soruya görüşmecilerin yarıya yakını (9/20) olumlu yanıt vermiştir. Onlara göre, niteliği arttırmak için eğitim kurumlarında özdenetim gereklidir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri (6/20) ise öz denetime karşı olduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, bu yöndeki yaklaşımlarına çeşitli gerekçeler eklemlemişler. Onlara göre, özellikle güvensizlik, rekabet ve baskı yaratacağı için öz denetimin okullarda uygulanması şimdilik mümkün görünmemektedir. Geri kalan katılımcıların bir kısmı (2/20) özdenetimin okullarda zaten var olduğunu söylerken, diğer küçük bir kısmı da (2/20) mevcut teftiş sistemin devam etmesinin daha doğru olacağını dile getirmiştir. Son olarak sadece bir katılımcı öz denetime karşı olmamakla birlikte önemli bazı gerekçeler ilere sürerek bunun mümkün olamayacağını iddia etmiştir. Kısaca, bu soruya verilen yanıtlarla, eğitimcilerin büyük bir oranda öz denetimi önemsedikleri, yani herkesin işin içinde olabileceği yetkelendirilmiş bir yapıyı okullarda arzu ettikleri, ancak bazı önemli gerekçelerle bunun şimdilik gerçekleşmesinin zor olduğu anlaşılmıştır.

Eğitim ortamı olarak okul bağlamında katılımcılara yöneltilen son soru şuydu: **'***Sınıfta kalma ve sınıfta arkadaşlarından geride kalan öğrencilere destekleyici (remedial teaching) eğitim verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?'* Yani, akranlarından bir sebeple geride kalma durumunda olan ya da kalmış öğrencilere yıl boyu destekleyici bir eğitim verilmesi konusunda katılımcıların bireysel fikirlerine başvurulmuştur. Buna göre bu soruya yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (15/20) destekleyici eğitim lehinde görüşe beyan ederken, geri kalan katılımcılar (5/20) ise aleyhte görüş bildirmiştir. Destekleyici eğitim yönünde açıklamalarda bulunan bazı katılımcılar (4/20) bu desteğin ilkokul düzeyinde verilmesinin daha doğru olacağını iddia ederken, destekleyici eğitim karşısında duran bazı katılımcılar ise (2) bilgi olarak geride kaldığını ya da eksik olduğunu düşünen öğrenciler dershanelere gitmektedir şeklinde bir görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra, birbirinden farklı görüşlere sahip çok sayıda katılımcının (12/20) destekleyici eğitimi hali hazırda günümüzde okullarda uygulanan yetiştirme kurslarıyla karıştırdıkları da anlaşılmaktadır. Şimdi destekleyici eğitim verilip verilmemesi konusunda görüş bildiren katılımcıların bu yöndeki düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde analiz edelim.

Arkadaşlarından geride kalan ya da dersi yeterince anlayamayan öğrenciler için okullarda destekleyici bir eğitim verilmesi konusunda olumlu görüş bildiren katılımcıların birine göre, bakanlık emri ile bir yetiştirme kursunun açılması için belirli bir sayıda öğrenci ya da velisi tarafından talebin okul yönetimine iletilmesi germektedir. Ancak, bu katılımcıya göre, bu talep çoğu kez o kadar düşük düzeydedir ki, bir kursun açılması mümkün olmamaktadır. Söz konusu katılımcı, bakanlığın, talep çok olsun diye her yıl kurs ücretlerini asgari düzeyde tuttuğunu dile getirmektedir. Yine katılımcıya göre, bu kurs aslında geride kalan öğrenciler için olmasa da, genelde ebeveyn algısı bu yöndedir (İ2). Aynı konuda olumlu düşünce sahibi olan başka bir katılımcı ise konuyla ilgili detaylı bazı açıklamalar yapmaktadır. Konuşmasının ilk bölümünde liselerdeki kalma-geçme durumunu destekleyici eğitimle bağlantılı olarak anlatan katılımcı, konuşmasının daha sonraki bölümünde ise destekleyici eğitimin neden ilkokullarda başlatılması gerektiğini açıklamaktadır. Şimdi bu katılımcının konuyla ilgili soruya verdiği ayrıntılı yanıtını inceleyelim:

> 'Liselerde sınıfta kalma var. İki yıl üst üste alan öğrenci örgün eğitim şansını yitirmektedir. Okullarda düzenlenen kursalar çoğunlukla yetiştirme kurslarıdır. Onlara daha çok iyi öğrenciler gelmektedir. Notunu yükseltmek isteyen öğrenciler de gelmektedir. Destekleyici bir kursun düzenlenmesi ders öğretmenin inisiyatifinde olan bir şeydir. Herhangi yasal bir engel yoktur. Ancak bu tür kurslar da pek düzenlenmez... Dediğim gibi öğretmenin isteğine bağlıdır. Çünkü herhangi bir ücret talep etmemesi gerekiyor. Gönüllü bir şey. Bu tür gönüllü faaliyetlere ilgi gösteren öğrenci sayısı da çok az. Liselerde sınıfta kalma oranı Türkiye genelinde % 40'ın altına inmez. Liselerde derste kalma yok sınıfta kalma var. Dersten kalırsanız alttan alıyorsunuz. Bu oran 10. sınıftan itibaren çok azalır. İlköğretimde kalma yok, o yüzden 9. sınıfta kalma oranı çok yüksek. Sadece adını yazıp mezun olan ilköğretim öğrencisi gördük. Sınıfta kalanların içinde % 10'luk bir dilim okulu bırakıyor... Yönlendirme ilköğretim sonunda yapılıyor. Lisede böyle bir şey yok. Velinin istemi üzerine biz yardımcı oluyoruz, fikir veriyoruz. Zira daha yarıyıl sonunda kalacağı belli olan öğrenciler var. Öğrenciler üç zayıfla bir üst sınıfa geçebiliyor. Tabi sorumlu geçiyor. Genelde bizde dokuzdan ona geçen öğrenci liseyi büyük oranda bitirebiliyor. Şubat, haziran ve ağustosta bütünle sıvaları var, eylülde tek ders sınavı var. Öğrenci bunların birinde geçebilme şansı var. Rapor alarak engel sınavına girebiliyor. Sorun aşağıda, ilköğretimde. Destekleyici eğitim orda, ilköğretimde verilebilir. İlköğretimde öğrenci iyi bir temel almışsa kolay kolay ortaöğretimde bocalamaz. Özellikle de ilkokul bir çocuğun hayatında çok önemlidir. Özellikle bilinçli veliler bunun farkında aslında. Birçok veli çocukları iyi bir öğretmenin sınıfına gitsin diye çok çaba harcarlar... Veliler iyi bir sınıf öğretmeni yakalamışlarsa bazen çocuklarını okula erken bile gönderebiliyorlar. İlköğretimde rol model tam manasıyla öğretmendir. Bazen bu konuda anne-babanın bile önüne geçiyor. İlkokul öğretmeni en başta ifade ettiğim gibi profesyonelce işini yapıyorsa öğrencini çok iyi eğitmektedir. Ağaç yaşken eğilir sözü lisede pek işe yaramıyor. Ancak törpüleyebiliyoruz burada, ince işçilik yapıyoruz'.(İ3).

Söz konusu katılımcıya göre, öncelikli olarak okullarda düzenlenen kurslar genellikle yetiştirme kurslarıdır. Bu kurslara daha çok iyi öğrenciler ile notunu yükseltmek isteyen öğrenciler gelmektedir. Öte yandan, destekleyici bir kursun düzenlenmesi bütünüyle ders öğretmenin inisiyatifinde olup herhangi yasal bir engel yoktur. Ancak bu tür kurslar da pek rağbet yoktur. Çünkü kursu düzenleyen öğretmenin ücret talep etmemesi gerekmektedir. Yani, katılımcıya göre, bu tür destekleyici kurslar yasa gereği ücretsiz ve gönüllü olması gerekmektedir. Nedense bu tür gönüllü faaliyetlere de öğrenci ilgisi ya çok az ya da hiç yoktur. Ayrıca kendi okulunu baz alarak liselerdeki sınıfta kalma oranlarıyla ilgili konuşan katılımcıya göre, liselerde sınıfta kalma oranı Türkiye genelinde özellikle lise birlerde % 40'ın altına inmemektedir. Çünkü ilköğretimde kalma olmadığı için 9. sınıfta kalma oranı çok yüksek olmaktadır. Daha sonraki sınıflarda kalma oranı % 10 ve altına düşmektedir. Katılımcının, *'genelde bizde dokuzdan ona geçen öğrenci liseyi büyük oranda bitirebiliyor'* tespiti bu bağlamda çok anlamlıdır. Ayrıca, katılımcıya göre, bir lise öğrencisi için yılda üç kez bütünleme sınavlarına girme veya rapor alarak engel sınavına girme hakları var. Bu bakımdan bir lise öğrencisinin özellikle 9. sınıftan sonra liseyi bitirme şansı artmaktadır. Diğer taraftan sorunu daha çok ilköğretimde gören bu katılımcıya göre destekleyici eğitimin ilkokullarda verilmesi gerekmektedir. Zira sağlam bir temel ancak o dönemde atılabilmektedir. Sonraki sınıflarda oluşan bilgi boşluğunu doldurmak da o oranda zorlaşmaktadır. Söz konusu katılımcı, bu durumun farkında olan velilerin çocuklarının iyi bir öğretmenin sınıfına gitmesi için çaba gösterdiğine inanmaktadır.

Aynı şekilde destekleyici eğitimin yararına olan inancını belirten başka bir katılımcı ise eğitim sistemimizin sistemden çok bir keşmekeşlik ihtiva ettiğini iddia etmektir. Daha önce çalıştığı bir lisede yaşadıklarını aktaran bu katılımcıya göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilkokulda iyi bir temel almadan genel liseye gitmektedir. Zira ilköğretimde sınıfta kalma olmadığı için adını yazmakta zorlanan bir öğrenci bile genel lisede birinci sınıfa başlayabilmektedir. Söz konusu katılımcı bu durumla ilgili rahatsızlığını şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Taman, sınıfta kalma olmasın, ama öğrenciyi önce bilinçlendireceksin. Sınıfta kalmanın olmaması aslında öğrencide not kaygısını yok eder, değil mi? Ben not için değil bir şeyler öğrenip daha iyi okullara gitmek için çalışmalıyım demeli öğrenci. Ama o da yok, çünkü bu bilinç verilmemiş. Öğrenci suiistimale daha ta o yaşta kalkışabiliyor. Zayıf öğrenciyi lise yerine ta ilköğretimde iken desteklemek daha

> mantıklı diye düşünüyorum. Lisede yıllara dayalı olarak oluşan büyük açığı ne yapsanız kapatmıyorsunuz. Bu işin ta baştan yapılması gerekir ki, sonuca olumlu olarak etki etsin. Temel çok önemlidir ve sağlam oluşturulmalıdır. Bu anlamda ilköğretimde zayıf ve arkadaşlarından geride kalan öğrencilere sistematik olarak destek verilmesini doğru ve hayati buluyorum'.(Ö6).

Bu katılımcının yukarıda dile getirdikleri düşünceler içinde şu iki saptama önemli görünmektedir. İlk olarak, katılımcı aslında sınıfta kalmanın kaldırılmasına karşı değildir. Ancak, bunun bir şekilde tembelliği körüklemesine karşıdır. Yani, sınıfta kalmanın kalkmasıyla öğrencinin not ve sınav baskısından kurtulduğunu, böylece daha rahat çalışması gerektiğini düşünen söz konusu görüşmeci, yaşanan sonuçla hayal kırıklığına uğramış görünmektedir. Katılımcının ortaya koyduğu diğer önemli saptama ise destekleyici eğitimin ilköğretimde verilmesi ile ilgilidir. Söz konusu katılımcı, lisede bilgi açığını kapatmanın daha güç olduğunu, bu sebeple öğrencilere destekleyici eğitimin ilkokulda verilerek temelin sağlam oluşturulabileceğine inanmaktadır.

Bu arada, bunun zaten zaman zaman okullarda uygulandığını dile getiren bir başka katılımcıya göre ise MEB'in bu yönde yayınlanmış olan genelgesine dayanarak idare öğretmenden böyle bir istemde bulunabilmektedir. Bu durumda öğrenci istekliyse ve velinin bu yönde talebi olup olmadığına bakılmaksızın idare ve öğretmen öğrencinin sınıfta kaçırdığı konularının tekrarı için böyle bir desteğe gidebilmektedir. MEB genelgesinin sınıfta kalacak öğrenci için bütünleme sınavından önce bir süre yetiştirme kursu açılmasını zorunlu koştuğunu dile getiren söz konusu katılımcı öğrenci ile ilgili şu hassas noktaya dikkatimizi çekmek istemektedir: *'... Ancak ayrı bir sınıfta bu öğrencilere ders verilirse, arkadaşlarının onlarla alay etmesi sebebiyle, onların üzerinde daha yıkıcı bir etki yaratılabilir. Bu tip öğrenciler okuldan bile uzaklaşabilir...'*.(İ4).

Destekleyici bir eğitime içtenlikle desteklediğini belirten başka bir katılımcı ise bazı öğrencilerin sınıftaki diğer arkadaşlarına göre dersi ve konuyu daha zor anladıklarını düşünmektedir. Bu durum devam ettikçe, bu tür öğrencilerin dersten ve konulardan bütünüyle uzaklaştıklarına inanan bu katılımcıya göre destekleyici eğitimin özellikle de bu öğrencilere faydası olacağını düşünmektedir. Ancak bir önceki katılımcı gibi bu katılımcı da aynı sakıncalı duruma dikkatimizi çekmekte ve şöyle bir çözüm önermektedir:

> '... Bu seferde bu tür kurslara giden öğrencilere arkadaşlarının bakışı değişir. Bu o yaştaki çocuklar için çok önemlidir. Bu yardım belki ders içinde yapılabilir. Herkes

> aynı şekilde öğrenemiyor. Dikkat dağınıklığı olan öğrenciler var, konsantre olmakta zorlanan öğrenciler var. Öğretmenler onların üzerine biraz daha fazla eğilirlerse, onlar biraz şevklenir ve arkadaşlarından büyük oranda geride kalmazlar diye düşünüyorum. Bizde sınıf mevcudu ortalama 27-30 civarında olduğu için bizim sınıflarda isteyen öğretmenler bu tür öğrencilere biraz zaman ayırabilirler'.(Ö3).

Arkadaşlarının kendilerini yaftalayabileceği endişesiyle, bu katılımcının önerdiği çözüm bizim okullarda büyük oranda uygulanamaz durumda. Çünkü okullar çok kalabalık ve sınıflardaki öğrenci sayısı çok yüksek olduğu için, öğretmenler istese de sınıfta bu tür öğrencilere zaman ayırmakta zorlanacaktır. Destekleyici eğitim konusunda olumlu fikir sahibi olan kıdemli bir katılımcı (26 ve üstü) ise bizim eğitim sistemimizle ilgili şu eleştiriyi yapmaktadır:

> '... Şöyle bir şey var bizim sınıflarda: kaplumbağa ile çitayı yarıştırıyoruz. Herkesin 100 metreyi beş dakikada koşmasını bekliyoruz. Bizim eğitim sistemi herkesi bir düşünüyor. Yani eğitim programlarını standart bir tipe göre ayarlamış. Hem çoklu zekâ var diyorlar, hem de aynı eğitim programını herkese uyguluyorlar. Çelişki var, ama kimse umursamıyor'.(Ö7).

Söz konusu katılımcının da değindiği gibi, aslında okul ve sınıflarda öğretmen ve idarecilerin uyguladığı tek düze anlatım ya da yönetim mantığı çoklu zekâ yaklaşımına da aykırı uygulamalar içermektedir. Ancak, yine bu katılımcının da belirttiği gibi, bu durumu kimse pek umursamamaktadır. Aynı konuda olumlu görüşe sahibi başka bir katılımcı ise konuyla görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> 'Yetiştirme kursları var, ama onlarda biraz da para olayı ön plana çıktı. Ama yinede onların varlığı gerekeli. Öğretmen niye dershaneye gitsin ki? Genellikle çocukları bu tür eksikleri olduğu zaman, soru soruyorlarsa öğretmenler destekliyor. Sınıf içinde, sınıf dışında, koridorda ve öğretmenler odasında öğretmenler soru soran öğrencinin sorularını genellikle yanıtlıyor. Bu iş sistematik hale getirilirse elbette yaralı olacaktır. Yalnız o dediğiniz destek eğitimi yönetmelikte de var. Geri kalan öğrencilerin yeniden ilave olarak müfredatı tamamlamak açısından yaz eğitimi almalarını öngörüyor bu yönetmelik. Bu yönetmelik geçmiş yıllarda uygulandı. Burada hiç uygulanmadı... Ancak öğrenci talebinin olması gerekiyor. Bunun dışında sistematik bir destekleme eğitimi yok okulumuzda'. (Ö11).

Yetiştirme kurslarının paralı olmasından şikâyetçi olan bu katılımcıya göre, öğretmenler dershaneye gitmektense az da olsa kendi okullarında kalıp para kazansınlar. Katılımcı, isteyen her öğrencinin hemen hemen her yerde öğretmenlere ulaşıp anlamadığı konuyla ilgili soru sorabildiğini ve çoğunlukla da yanıt aldığını düşünmektedir. Öte yandan, söz konusu

görüşmeci sistematik bir desteğin daha çok yararı olacağına inanmakta, ancak bu yönde bakanlığın bir yönetmeliği olduğundan söz etmektedir. Bu yönetmenlik destekleyici anlamda yaz eğitimini gerektirmektedir. Katılımcıya göre, öğrenci talebi olursa, böyle bir destek eğitiminin kendisine sağlanacağını düşünmektedir. Aynı konuda olumlu görüşeler taşıyan başka bir katılımcı ise bu desteğin sınıfta sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıya göre ideal olan budur ancak bu da öğretmene büyük bir yük getirmektedir. Söz konusu katılımcı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> '... Çocuğu sınıftan ayırmak, götürüp ona ayrı bir yerde eğitim vermek, onu küçültücü ve aşağılayıcı bir duruma neden oluyor. Arkadaşlarının onlarla alay etmesine neden oluyor. Onun için ben ayrıştırıcı bir eğitimden yana değilim. Ama öğretmen sınıf içerisinde farklı programlar uygulayabilir. Ancak, bu meşakkatli bir iştir öğretmen açısından. Sınıfın kalabalık oluşu çok yorucu bir çalışmayı gerektiriyor. Öğretmene yük bindiren bir durumdur. İdeal olanı budur. Çünkü sınıf eşit düzeyde öğrencilerden oluşmuyor'.(Ö13).

Diğer pek çok katılımcı gibi bu görüşmeci de sınıf dışında gerçekleştirilecek bir desteğin öğrenciyi arkadaşları karşısında çok zor durumda bırakacağına inanmaktadır. Böylesi ayrıştırıcı bir eğitime karşı olduğunu bildiren katılımcıya göre bu sorunu ancak sınıf içinde farklı programlar uygulayarak çözebiliriz. Bunun için öğretmene çok iş düştüğünü belirten söz konusu görüşmeci, sınıfların eşit düzeyde öğrencilerden oluşmadığına da işaret etmektedir. Öte ayandan başka bazı katılımcılar (Ö10, Ö14) ise destekleyici eğitime inanmakla birlikte özellikle büyük kentlerde yaşayan bu durumdaki öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarını dershaneler aracılığıyla giderdiklerini düşünmektedir. Yine aynı konuda olumlu fikir sahibi olan başka bir katılımcı (Ö5), özellikle başarısızlığın nedeninin sorgulanıp ona göre tedbir alınması gerektiğini düşünmekte ve bunun için en iyi çözümün ders dışında ya da hafta sonunda düzenlenecek ücretsiz kurslar önermektedir. Ancak, bu kurslar için gönüllü öğretmenlerin nasıl temin edileceği bu katılımcı tarafından da merak edilmektedir. Aynı konuda ve aynı yönde bir değerlendirme yapan başka bir katılımcı (Ö8) de öğretmenlerin çalışma koşulları böyle bir desteğe uygun hale getirilerse, böyle bir çabanın öğretmenler tarafından destekleneceğine inandığını belirtmektedir.

Böyle bir desteğin ihtiyaç duyan öğrenciye verilmesi gerektiğine inanan başka bir katılımcı ise genellikle destekleyici eğitimin bizde yanlış anlaşıldığını düşünmektedir. Ona göre, bizler destekleyici eğitimi öğrencinin para yatırıp geldiği bir yetiştirme kursu ya da etüt olarak

algılamaktayız. Bu bağlamda destekleyici eğitimin özellikle öğretmenler tarafından pek rağbet örmediğini düşünen söz konusu katılımcı neden olarak şu gerekçeleri ileri sürmektedir:

> '... Çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenler bu konuya pek ilgi göstermiyor. Yani öğretmenler isteksiz. Bunu bir angarya olarak görüyor, bir yaşam biçim olarak algılamıyor, görmüyor. Aslında biz öğretmenler sınıfta geri kalan ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciyi görüyoruz. Sabah dersten önce ya da öğleden sonra ders bitiminde o çocuğa bir ya da iki saat ayırsak, onda çok önemli gelişmeler yaratacağımızı da biliyoruz. Ama onu yapmıyoruz. Onu yapamamamızın çok haklı bir gerekçesini de bulamıyoruz. Bazen umursamazlık ya da ihmal, bazen hangisine yeterim endişesi, çünkü çok var, bazen de ekonomik nedenler öğrenciye destek çıkmamızı engelliyor. Ayrıca desteğe ihtiyaç duyan bir öğrenci ile uğraşmak zordur ve zafiyeti gösterebilir. O çocuğa bir şey öğretmek için kırk takla bile atman gerekebilir. Pek çok öğretmen bu konuda kendisini yeterli bulmuyor, itiraf da edemiyor. Hâlbuki herkes çalışkan bir öğrenci ile çalışmak ister, çünkü kolaydır. Ne anlatsanız anlar ve başarılı sonuçlar alır. Bu da sizin gururunuzu okşar. Böyle bir destek eğitimi mutlaka gerçekleştirilmeli ancak bunun nasıl organize edileceği çok önemli...'(Ö16).

Bu katılımcının üzerinde durduğu bazı konuları burada açmakta yarar görmekteyim. Örneğin, öğretmenlerin destekleyici eğitime pek sıcak bakmadığını çünkü bunu bir angarya olarak gördüklerini dile getiren katılımcıya göre, aslında sınıfta geri kalan ve desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri öğretmenlerin fark etmektedir. Ancak öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyan öğrenciyi görüp de yardım edememelerinin nedenlerini çoğu kez kendilerinin de bilmediğine inanan bu görüşmeciye göre, nedenler belki de umursamazlık, ihmal, yetememe duygusu ve ekonomik olabilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu katılımcı, desteğe ihtiyaç duyan öğrenci ile uğraşmanın güç olduğunu, bu sebeple öğretmenin zafiyetini ortaya çıkarabileceğine inanmaktadır. Hâlbuki pek çok öğretmen çalışkan öğrencilerle uğraşmak ister, çünkü çok daha kolaydır, diyen bu katılımcıya göre, destekleyici eğitimin nasıl organize edileceği çok ama çok önemlidir.

Öte taraftan, okullarda bir sebeple akranlarından geride kalan öğrencilere destekleyici bir eğitimin verilmene ya karşı olan ya da bunun yararlı olmayacağını düşünen az sayıda katılımcı (5/20) de mevcuttur. Bu katılımcılardan biri olan deneyimli (16-20) bir matematik öğretmeni (Ö2) öncelikli olarak zayıf öğrencinin neden zayıf kaldığının araştırılması gerektiğine inanmaktadır. Makul sebeplerle geri kaldığı tespit edilirse, o öğrenci için bir şey yapılması gerektiğini düşünen bu görüşmeciye göre, herhangi bir kursa gidip kendini yetiştiren öğrenciler de bulunmaktadır. Sonuç olarak söz konusu katılımcı, bu tip öğrencilerin eğitime tekrar kazandırılması için rehberlik servisince bazı psikolojik motivasyon çalışmaları

yapılabileceğini düşünmektedir. Aynı konuda görüş bildiren başka bazı katılımcılar ise zayıf öğrencilerin yönlendirme ile özellikle meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerine gönderilebileceğini düşünmektedir. Bunun genel liseler için bir zorunluluk olduğunu düşünen bu katılımcıya göre, ilköğretimden liselere her yıl çok sayıda zayıf öğrenci gelmektedir. Bunların büyük çoğunluğunun ilk yılda elendiğine değinen bu görüşmeciye göre yapılabilecek tek şey şudur: *'... Bunları tekrar bir alt eğitim süzgecinden geçirmek yerine mesleki eğitimden geçirip bir an önce sanayi ya da diğer kurumlara ara eleman olarak gönderilmesinin uygun olacağını düşünüyorum...'*(İ1).

Başarısız öğrencilerin meslek ya da çıraklık eğitim merkezlerine göndererek ara eleman olarak bir önce hayata başlamalarının daha doğru bir politika olduğunu düşünen bu katılımcıyla benzer düşünen başka bir katılımcı daha bulunmaktadır (Ö1). Bu katılımcı da bu tip öğrencilerin açık liseyi takip etme şanslarının olduğuna inanmaktadır. Öte yandan özellikle yönlendirme konusunda kapsamlı açıklamalar yapan başka bir katılımcı ise sınıfta kalma kavramının tamamen ortadan kaldırılması gerektiğine inandığını belirmekte ve bu durumun nasıl olacağını şu şekilde açıklamaktadır:

> '... Yani öğrencilere siz bazı kriterler verirsiniz, değerlendirmeler yaparsınız, bunların mutlaka rakamla da olmasına gerek yok. A'dan D'ye kadar, E'ye kadar çeşitli kriterler seçersiniz. Ama sonunda biri A ile bir üst sınıfa geçer, biri B ile Biri C ile biri D ile bir üst sınıfa geçer. Ama bir üst sınıfa geçerken de A'dan olanlar farklı bir yönlendirme eğitimi içerisine alınır, B'den olanlar farklı bir yönlendirme eğitimi içine alınır, C'den olanlar farklı bir eğitim içerisinde muamele görür. Yani herkes kendi kriterine uygun eğitim süreci içerisine alındığında, dolayısıyla öğretmen bir sınıfa girdiğine birbirinden farklı eğitim düzeylerine sahip olan bir toplulukla karşı karşıya kalmaz. Biz öğretmen olarak en büyük handikaplarımızdan bir o, sınıfa girdiğimizde sınıfın küçük bir azınlığı çok üst düzeyde başarı gösteren insanlar, sınıfın küçük bir azınlığı çok alt düzeyde başarı gösteren insanlar, ortada kalan geniş bir grup ise vasat olarak kabul ettiğimiz düzeydeki insanlar ve dolayısıyla öğretmen olarak girdiğinizde en başarılıya göre mi, en başarısıza göre mi ya da vasat seviyedekilere göre mi eğitim vereceğimiz konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. Oysa bu programlama eğitime bir şekliyle dâhil edilirse, öğretmen sınıfa girdiğinde şaşıp kalmaz. Bu da okullarda çok nitelikli, sağlıklı rehberlik servislerinin oluşturulmasıyla ortadan kaldırılabilecek olgulardır. Ama ne yazık ki şu anda bu eğitim anlayışını milli eğitim sisteminde görmek mümkün değil'. (Ö15).

Söz konusu görüşülene göre yönlendirme daha erken bir seviyede yapılmalı. Öğrenciler ilköğretimi bitirdikleri zaman sertifika ya da bitirme belgelerindeki hak ettikleri kategorilere göre (A,B, C, D gibi) bir üst eğitime devam etmeleri gerekmektedir. Daha zayıf öğrenci meslek ya da çıraklık eğitim merkezlerine yönlendirilirken, daha başarılı öğrenciler ise genel

lise ya da başka tür liselere yönlendirilebilir. Bu sistemle öğretmenin sınıfta daha etkin ders anlatacağını düşünen bu katılımcıya göre, nitelikli ve sağlık bir rehberlik hizmeti ile bu yapılabilecek bir düzenlemedir. Son olarak destekleyici bir eğitimin işe yaramayacağını düşündüğü için böyle bir uygulamaya karşı olduğunu belirten başka bir katılımcı, çocukların eğitim sürecinden biraz uzaklaştırılmalarının onlara yapılabilecek en büyük iyilik olacağını düşünmektedir (Ö4).

Özetle, eğitim ortamı olarak okul bağlamında katılımcılara, sınıfta arkadaşlarından geride kalan öğrencilere destekleyici bir eğitim hizmeti verilmesi ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştu. Bu soruya yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (% 75) destekleyici eğitim hakkında olumlu görüş bildirmişken, sadece beş (5/20) katılımcı konuyla ilgili olumsuz görüş ortaya koymuştur. Destekleyici eğitim ile ilgili olumlu bir perspektife sahip olan katılımcılar bu desteğin ilkokul düzeyinde verilmesinin daha doğru olacağını ileri sürerken, destekleyici eğitim karşısında olan diğer katılımcılar yönlendirmenin etkin biçimde yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğunun (12/20) yetiştirme kurslarını destekleyici bir eğitim etkinliği olarak algıladıkları görülmüştür. Kısaca özetlersek, katılımcıların büyük çoğunluğunun (15/20) göreceli olarak zayıf öğrenciler için ücretsiz ve sistematik bir destekleyici eğitimi savundukları, ancak bunun nasıl yapılacağı ile ilgili endişe ve kuşkularının olduğu gözlemlenirken, buna karşın bir kısım katılımcının (5/20) da destekleyici bir eğitim yerine daha erken bir kademede mesleki yönlendirmeyi savundukları görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu başlıklı doktora çalışması başladığında PISA sınavının dördüncü evresi (PISA 2009) gerçekleşmek üzereydi. İlk üç döngüsü, yani PISA 2000, 2003 ve 2006 gerçekleşmiş, uluslararası ve ulusal nihai raporlar yayımlanmış ve OECD üyesi ülkeler ve OECD dışı ülkelerde gösterilen performans üzerine kamuoyu, medya ve bilimsel çevrelerde tartışmalar bütün hızıyla devam etmekteydi. O dönem, PISA üzerine yayınlanmış literatüre bakıldığında, 10 kadar ülkenin söz konusu üç döngüde de yüksek performans gösterdiği, diğer pek çok ülkenin ise göreceli olarak daha orta ve geri sıralarda kaldığını fark edilmiştir. Bu başarılı ülkeler içinde yoğun ve katı bir disipline dayalı eğitim anlayışları olan Güney Kore, Japonya ve Tayvan gibi uzak doğu ülkeleri de vardı; nispeten daha az yoğun, esnek ve özgür bir anlayış sergileyen başta Finlandiya olmak üzere Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya ve İngiltere gibi batı ülkeleri de bulunmaktaydı (OECD/UNESCO-UIS, 2003; OECD, 2011). Diğer taraftan, aynı sınava 2003'den itibaren girmeye başlayan Türkiye'nin o ana değin girdiği iki sınavda da aldığı ortalama puanlar pek iç açıcı değildi. Yani Türkiye uluslararası bir gösterge olan ve ortaöğretim düzeyinde verilen eğitim ile ilgili veri sağlayan bir sınavdan iki defada OECD ortalamasının bile çok altında puanlar alarak listenin dibine yerleşmişti.

Bu arada, ilk üç sınavda oldukça yüksek puan alan Finlandiya irili ufaklı, gelişmiş ya da gelişmekte olan pek çok ülkenin dikkatini çekmiş; bu sebeple farklı ülkelerden (Türkiye de dâhil) pek çok heyet Finlandiya eğitim sistemini daha yakından görüp incelemek ve başarının ardında yatan faktörleri saptamak için bu ülkeye peş peşe ziyaretlerde bulunmaya başlamıştı. (Reinikainen, 2009). Bu oldukça dikkat çekiciydi. Bu sebeple, doktora çalışmasının PISA, Finlandiya ve Türkiye'yi kapsayacak bir çalışma olması kararlaştırıldı.

Tez konusu olarak Finlandiya ve Türkiye'yi PISA sonucuna etki eden faktörler bağlamında karşılaştırma kararı alındıktan sonra, literatür tarama çalışmaları özellikle bu konu üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Bu araştırmalarla birlikte, PISA bağlamında Finlandiya'nın neredeyse bütün dünya ülkelerinin odağında olduğu, bu bakımdan Finlandiya ve PISA konusunda çok fazla enformasyon ve bilgi üretildiği saptanmıştır. Bu çalışmaların önemli bir kısmı Finli akademisyen, politikacı ve eğitimciler tarafından üretilirken, yine azımsanmayacak oranda yayını da genellikle Finlandiya üzerinde düşünen ülkelerden akademisyen ve eğitimciler, hatta gazeteciler gerçekleştirmiştir (Ammermueller, 2007; Kim, Lavonen, & Ogawa, 2009; OECD, 2011; Dobbins, & Martens, 2012).

Kendilerini Finlandiya ile karşılaştıran ya da sadece Finlandiya'yı betimleyen, analiz eden pek çok araştırmada başarının neden ya da nedenleri olarak sayısız faktörden söz edilmekteydi. Ancak bütün bu çalışmalar içinde hemen hemen bütün araştırmacıların değindiği bir faktör vardı. Bu da Finlandiya'nın şu sıralar tartışmasız en gözde kadrosu olan öğretmenlerdi. Finlandiya'dan ya da dışarıdan kişiler Finlilerin PISA başarının ardında yatan faktörlerden söz ederken öğretmenleri listeye mutlaka eklemekteydi (Simola, 2005;Välijärvi, 2012). O bakımdan, Finlandiya ve Türkiye PISA sonuçları bağlamında araştırılırken birincil faktör olarak öğretmenler seçilmiştir. Finli öğretmenlerle ilgili derinleştirilen araştırmalar bu öğretmenlerin nerede ve nasıl eğitildiği konusunu gündeme getirmiş ve böylece öğretmen eğitimi de ek bir faktör olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin yanı sıra araştırmaya üçüncü ve son faktör olarak öğretmenlerin maharetlerini gösterme şansını buldukları eğitim ortamı, yani okullar eklenmiştir. Ayrıca, bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada, İstanbul'un Avcılar ilçesindeki hemen hemen bütün genel ve meslek liselerinde istihdam edilen toplam 20 katılımcı öğretmen ve yönetici amaçlı (purposeful sampling) örneklem yaklaşımıyla belirlenmiştir. Belirlenen bu grupta yer alan katılımcılara, programlanan zamanda 15 adet yarı yapılandırılmış soru yöneltilerek, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, bu görüşme kayıtları yazılı metne aktarılıp araştırmanın problemi ve alt problemleri bağlamında kapsamlı bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın söz konusu ana problemi şudur:

- Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında, Türkiye'nin PISA sınavlarında yaşadığı başarısızlık nasıl açıklanabilir?

Bu ana problem kapsamında belirlenen alt problem ise şunlardan oluşmaktadır:

- Bir süreç olarak öğretmen eğitimi Türkiye'de nasıl gerçekleşmektedir?

- Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler Türk Eğitim Sistemi'nde ne ölçüde etkilidir?
- Eğitim ortamı olarak okulların kalitesi Türkiye'de eğitimin niteliğine nasıl etki etmektedir?

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular 'öğretmen eğitimi' alt başlığı altında 4 soru (1, 2, 14, 15), eğitim öznesi olarak 'öğretmen ve idareciler' alt başlığı altında 6 soru (3, 4, 5, 10, 12, 13) ve nihayet eğitim ortamı olarak 'okul' alt başlığı altında 5 soru (6, 7, 8, 9, 11) şeklinde kategorize edilmiştir. Veriler değerlendirilirken, söz konusu görüşmeler öğretmen ve yöneticilerle yapıldığından, alıntılarda onlardan söz edilirken kısa kodlamalara gidilmiş, öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3, vb. müdür ve müdür yardımcıları görevlerinde bulunan yöneticiler / idareciler içinse İ1, İ2, İ3, vb. ibareleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, içerik analizi sonucu ulaşılan neticeler, yukarıda belirtilen başlıklar altında ve sırasıyla şu şekilde bir tartışmaya tabi tutulmuştur.

5.1.1. Eğitim Süreci Olarak Öğretmen Eğitimi

"Eğitim Süreci Olarak Öğretmen Eğitimi" alt problemi bağlamında katılımcılara konuyla ilgili 1, 2, 14 ve 15. no'lu sorular yöneltildiğinden, bu bölümde bu sorulara verilen yanıtlardan içerik analizi sonucu elde edilen sonuçlar tartışılacaktır.

Görüşmede "öğretmenlerin profesyonelliği kavramından siz ne anlıyorsunuz?" şeklindeki bir soruya verilen yanıtlardan, öğretmen ve yöneticilerin günümüzde eğitimle ilgili literatürde çokça tartışılan bu kavrama pek aşina olmadıkları ve kavramı kendi anladıkları ve algıladıkları tarzda cevaplandırdıkları görülmektedir. Yani, 20 öğretmen ve idareciyle yapılan görüşmeden "öğretmenlerin profesyonelliği" kavramının neredeyse bütün öğretmenler tarafından farklı tanımlandığı gözlenmektedir. Ancak, bütün bu tanım ve algılar "öğretmen profesyonelliği" kavramını tek başlarına açıklamadan uzak görünse de, bir arada kullanıldıklarında günümüzde tartışılan "profesyonellik" kavramını tanımlamaya yettiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen ve yöneticilerin "öğretmen profesyonelliği" konusunda yaptığı tanımlamaların kısa bir özeti şu şekilde verilebilir: öğretmen ve yöneticiler "öğretmenlerin profesyonelliği" kavramını "kendi alanında uzmanlaşma", "alanında yetkin olma", "yeni teknolojileri takip edebilme", "pedagojik bilgi sahibi olma", "çok yönlü

olabilme", "iletişim becerilerine sahip olabilme", "donanımlı olabilme", "yeterli materyale sahip olabilme", "mesleğinin gereklerini tam olarak yerine getirebilme", "ders anlatma yöntemlerini bilme", "sınıfında özgür olabilme", "her şeye rağmen işini doğru yapabilme", "mesleki gelişim sağlama", "kariyer yapabilme" ve "uygulamacı olabilme" (teknisyen öğretmen gibi) gibi ifadelerle tanımlamaya çalışmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin yarısından çoğunun (13/20) söylediklerinden derlenen yukarıdaki ifadelerin yanı sıra, az sayıda öğretmen ve idareci (4/20) ise "öğretmen profesyonelliği" kavramını "özel sektör öğretmenliği", "ticari", "ücrete endeksli", "özel ders veren", "ücret karşılığı ders veren", "kapitalist yaşam biçimi olan" ve "maddiyatla ilgili" biçimlerinde betimlemektedir.

Özetle, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmede bu ilk soruya verilen yanıt sorudan beklenenleri karşılayamamıştır diyebiliriz. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13/20) söz konusu terimin bugün literatürde ne anlamda kullanıldığıyla ilgili habersiz görünse de, yine de kavram ile ilgili kişisel fikirlerini genel bir ifadeyle dile getirmiştir. Katılımcıların söyledikleriyle samimi ancak kavramın güncel kullanımından haberiz oldukları görünmektedir. Öte yandan çok az da olsa bir kısım katılımcı, politik nedenlerle de olabilir, bu kavramın eğitimde kullanılmasından rahatsızdır. Nitekim söz konusu katılımcılar bu kavramı çok ticaret ve kapitalizmle bağlantılı bulmaktadır. Zaten bu kavramla ilgili dünyanın hemen her yerindeki özellikle eğitimciler ve eğitim sendikaları olumsuz fikir sahibidir. Sendikalar eğitimcilerin itibarını düşürüp istedikleri değişiklikleri yapmak isteyen hükümetlerin genelde bu kavramı kullandığını düşünmektedir (Whitty, 2005; Whitty, 2006; EI, 2006). Ancak öğretmen profesyonelliği konusunda katılımcıların dile getirdiği düşünce ve tanımların eğitim dünyasında bir karşılığı olduğu düşünülmektedir. Örneğin pedagojik ve alan bilgisi ile teknolojik konularda donanımlı, yetkin ve uzman olan biri aslında iyi bir profesyonelin çok önemli özelliklerini taşıyor demektir (Sahlberg, 2010, s. 4-5). Bunun yanı sıra, iyi iletişim becerilerine sahip, çok yönlü ve mesleğinin gerekliklerini tam olarak yerine getirebilen biri de aslında iyi bir profesyonelin niteliklerinden bir kısmını taşıyor demektir. Bu durumda eğitimciler 21. yüzyılda kendileri için en önemli politik kavramlardan biri olan "profesyonellik" konusunda metodolojik bilgi sahibi olmasalar da, gerçekte kavramın onlardan beklediklerinin farkında görünmektedir. Örneğin Whitty (2005) modern bir öğretmen profesyonelliğini tarif ederken katılımcıların hiç de yabancı olmadığı pek çok tanımlamaya yer vermiştir. Şöyle ki, Whitty, modern bir öğretmenlik mesleğini icra eden bir öğretmenin hem kendisi hem de bütün öğrencileri için yüksek beklentileri olması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca, söz konusu öğretmenin kendi işi ile ilgili bütün sorumlulukları kabul

etmesi, kendi beceri ve alan bilgisini arttırmak için tek başına ve kolektif sorumluluk alması, uluslararası ve ülkesinde işe yarayabilecek kanıtlara dayalı kararlar alması, çalıştığı okuldaki diğer çalışanlarla ortaklaşa iş yapması, değişimi tahmin edip yeniliği teşvik etmesi, nihayet aileler, iş dünyası ve diğer dış paydaşların okula yapacağı katkıyı önemsemesi gerektiğine inanmaktadır (Whitty, 2005).

Öğretmen profesyonelliği konusu özünde gündeme biraz da ekonomik gelişmelere bağlı olarak gelmektedir. 1980'lerde başlayıp 1990'lı yıllarda ekonomik bunalımlarla popülerlik bakımından dünyada tavan yapan neo-liberal politik yaklaşımlar, çoğunlukla bu düşüncenin hegemonyasındaki batı ülkelerinde eğitimde yapısal değişikliklere gidilip eğitim bütçelerinde kısıtlamalar yapılmasına yol açtı. Bu köklü değişim hareketlerine karşı eğitim sendikalarının şiddetli direnişini yumuşatmak ve kamuoyu desteği almak için hükümetler eğitim camiasıyla ilgili yeni kavramlar ve terimler ürettiler. Öğretmenlerin profesyonelliği kavramının da işte bu şekilde ortaya çıktığı bilinmektedir (Whitty; 2006; Weiner, 2006, s. 81, 85).

Finlilerin öğretmen profesyonelliği algısı, öğretmen ve eğitime saygı, kapsamlı bir öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yaygın işlevleri, araştırma temelli öğretmen eğitimi ve etkinliği ile öğrenme güçlüklerinin aşılmasında uzmanlığın rolü gibi faktörlere bağlı olarak oluşmuştur (Westbury ve diğerleri, 2005; aktaran Tuovinen, 2008, s. 3, 4). Diğer bir deyişle, Finli öğretmenlerin yüksek profesyonelliklerinin arkasında pek çok faktör bulunmakla birlikte, yukarda sözü edilenler en önde gelen etmenler olarak değerlendirilmektedir. Elbette ki her öğretmen sadece bir sınıf öğretmenliği yapmaktan daha kapsamlı roller üstlenmek ister. Bunun için de bir öğretmenin sınıf içinde farklı durumlarla baş edebilecek farklı yeteneklerle donanması gerekmektedir. İşte Finlandiya'daki öğretmen eğitimi hazırlık programı öğretmenlere bu farklı yeterlilikleri kazandırmayı hedeflemektedir. Diğer yandan bu programdan geçmek tek başına yeterli olmamakta ve öğretmeler yaşam boyu eğitim ilkesine sıkı sıkıya bağlı olmak durumundadır.

Daha önce de belirttildiği gibi, 21. yüzyılda öğretmenlerin statüsüyle ilgili çok fazla tartışma yapılmakta ve öğretmenlik mesleği kabuk değiştirmekte ve adeta yeni bir mesleğin özelliklerini kazanmakta ya da meslek yeniden tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Fullan (1993) ve Sachs (2003)'ın günümüzün çağdaş öğretmenlik mesleğiyle ilgili yaptıkları tanımlamalara bakmakta yarar var. Örneğin Fullan yeni öğretmenin bir değişim ajanı gibi davranması gerektiğine inanmaktadır. Ona göre, öğretmek özü itibariyle ahlaki bir iştir. İyi bir öğretmeni

eşelediğinizde ahlaki bir amaçla karşılaşırsınız. Bu yüzden pek çok öğretmene göre, öğretmenlik işi toplumsal olarak anlamlı ve bireysel olarak da kişiye büyük bir tatmin vermektedir. Öğretme mesleğinin ahlaki temelinin yeniden oluşturulması mümkün görünmektedir; ancak, öğretmenin sınıf ortamında ve öğrenciyle bire bir ilişkiye dayalı adanma çabası öğretme mesleğinin bu ahlaki amacının da ötesine taşmaktadır. Öğretme işini etkili ve asil bir meslek haline getirmek için, öğretmenlerin ahlaki amaçla değişim ajanlığı becerilerini bir araya getirmesi gerekmektedir. Ahlaki amaç ile değişim ajanlığı ilk başlangıçta tuhaf bir eşleşme olarak görülse de, aslında ikisi arasında doğal bir müttefiklik vardır. Çünkü bu iki kavram da gelişmeyle ilgilidir. Diğer bir deyişle bu iki kavramda birleştirici olan öğe değişimdir. Ahlaki amaç öğretmenlerin çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarından uzaklaşmasını önlerken; değişim ajanlığı öğretmenlerin ahlaki amaçlarını başarmaları için daha iyi stratejiler geliştirmesine yol açar. Öğretmenlerin daha büyük kapasiteler oluşturmak için öncelikli olarak "*bireysel vizyon inşası", "araştırma", "ustalık", ve "işbirliği*" gibi dört temel kapasiteye gereksinimleri vardır (Fullan, 1993).

Öte taraftan, Sachs ise öğretmenlerin bundan böyle birer aktivist gibi davranmaları gerektiğine inanmakta ve şu gerekçeleri ileri sürmektedir. Bir aktivist öğretme mesleğinin desteği ve gelişimi *sosyal kapital, bağlılık (taahhüt), kolektif eylem, dönüştürücü politika* ve *stratejik duruş* gibi elementler üzerinde güçlü bir etki yaratmaktadır. Şöyle ki, ona göre, bir aktivist öğretme mesleğinin gelişmesi sosyal kapitalin restorasyonu ve güvenin iadesini gerektirmektedir. Sosyal kapitalin restorasyonu sosyal ilişkilerin değerini onayladığı için çok önemlidir. Bağlılık sadece bizim yeteneğimizi içermemektedir, ötekilerinkini de kapsamaktadır. Bağlılık, ne yapmadığımız ve neyi bilmediğimizi kavramak kadar, ne yaptığımız ve neyi bildiğimizi de içermektedir. Özetle bağlılık, başkalarının katkı ve bilgisine de değer vermektedir. Toplu katılım, demokratik katılım sürecinde ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kavram grup ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşık bir koreografisi olup, kurumsal yapı, politika ve süreçlerin sabit olmayan belirsizliğini içermektedir. Aktivist öğretme profesyonelliği esas itibariyle bir politikanın dönüştürülmesiyle ilgilidir. Bu kavramın ilgi alanları öğretmenin önemi, öğretmenlerin yeri ve farklı eğitim kurumlarında çalışan başarılı ve yetenekli öğretmenlerin rolüne dair insanların değişen inançları, perspektifleri ve fikirleridir. Basitçe stratejik duruş, fırsat ve sorunları önceden tanımlayabilme anlamına gelmektedir. Bu çerçevede fikir yaratıcıları ve paydaşlarla iletişim içinde bulunmak önem kazanmaktadır. Bu süreçte aktivist öğretme mesleği olarak öğretmenlik ortak faydaya büyük katkıda bulunabilecektir (Sachs, 2003).

Araştırma grubunda görüşülen öğretmenlere 'Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen etmenler nelerdir?' şeklinde başka bir soru daha yöneltilmiştir. Bu soruya yanıt veren 20 kadar öğretmen ve yöneticinin görüşleri irdelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmen ve yöneticilerin nerdeyse tamamının profesyonelliğe engel olarak 'ekonomik nedenler' (9/20), 'öğretmenin kendisi' (6/20) ve 'yetersiz üniversite eğitimi' (5/20) gibi kavramlar üzerinde uzlaştıkları görülmektedir. Ancak yukarıda ifade edilen faktörler dışında birçok kayda değer etmen de pek çok öğretmen ve idareci tarafından dile getirilmiştir. Bu faktörler üzerinde hemfikir olunmasa da, belli ki profesyonelleşme önündeki engeller olarak görülmektedir. Bu bakımdan söz konusu faktörlerin belli başlı olanlarının burada tekrar ve kısaca dile getirilmesi ve vurgulanması yararlı olacaktır. Öğretmen ve yöneticilerin profesyonelleşme önünde engel olarak gördükleri daha önce sözünü ettikleri temel faktörler dışında şu faktörler de mevcuttur: Yoğun müfredat, ağır çalışma koşulları, çevre ve idareci baskısı, mevcut teftiş sistemi, HİE'in içi boş ve herkes için ulaşılabilir olmayışı, öğretmen seçme yöntemi, pedagojik yetersizlik, gelişmeleri takip edememe, farklı kadroların aynı kurumda istihdam edilmesi (kadrolu, sözleşmeli vs.), öğretmenlerin özellikle sınıflarında bile özgür olamaması, meslek liselerinde hali hazırda geçerli olan sınıf geçme yönetmenliği v.b. Görüldüğü gibi Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimini etkileyen çok sayıda etmen mevcuttur.

Katılımcıların ifadelerine toptan bakıldığında, okulun alt yapısının yeterli olmaması ile yönetici baskısı öğretmenlerin profesyonelleşmesinin önündeki önemli engeller olarak görülmektedir. Ancak sorunu öğrenci davranışlarında gören katılımcılar da var. Örneğin bir katılımcı (İ4), *'Öğrenci haftalık ders saati daha çok olan derslere* (haftada 4 ya da 5 saatlik dersler) *daha çok önem veriyor. Çünkü öğrenci biliyor ki, o derslerin notlarını yüksek tuttuğu zaman, not ortalamasıyla kaç tane zayıfı olursa olsun öğrenci sınıfını geçiyor. Meslek liselerinde böyle bir şey var!..'* Ancak daha önce de belirtildiği gibi, profesyonelleşme önündeki en önemli engel olarak ekonomik nedenler (9/20) görülmektedir. Zira görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ek işle de uğraşmakta olduklarını bildirmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin bireysel tutumlarının profesyonelleşme önünde engel olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin işlerini hakkıyla yerine getirmek konusundaki isteksizlikleri birçok nedene bağlanabilir, ancak bu başka bir araştırma konusudur. Fakat bir kısım öğretmenin sahip olduğu ataleti kurumun kendisinin ürettiği iddia edilebilir. Zira hem daimi kadro hem de kurumda var olan kültür ya da atmosfer öğretmenlerde yeni bir şeyler

yapma, profesyonel gelişme sağlama konusunda isteksizlik doğuruyor olabilir. Ayrıca, başka bazı katılımcılar ise sorunu eğitim fakültelerindeki eğitimin niteliğine bağlamaktadır (5/20). Görüşme içeriği analiz edilince, öğretmenlerin eğitim fakültelerinden yetersiz bir şekilde mezun oldukalrı ve bu da onların daha sonraki mesleki hayatını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Çünkü profesyonelliğin en önemli özelliklerinden biri nitelikli eğitim almış olmaktır. Söz gelimi Fullan (1993) yeni öğretmenlik mesleği ilklerinden bir tanesini, "her öğretmen alanı hakkında bilgili, okula ve öğrencilerine kendisini adamış ve ilişkileri yürütme konusunda becerili olmalı", şeklinde dile getirmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmen profesyonelliği önünde çok sayıda ve ciddi engeller bulunmaktadır. Hâlbuki öğretmenlerin lisans eğitiminden sonra da kişisel gelişimlerini sürdürmeleri mesleklerini profesyonelce yaparken çok işlerine yarayacaktır. Ancak sebep ne olursa olsun, burada öğretmenlerin kendilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Zira bir yöneticinin (İ1) dediği gibi "bizim meslek biraz vicdani bir iştir". Öğretmenin duygusal olarak tatmin olması için mutlaka kişisel gelişimine dikkat etmesi gerekmektedir. Zaten katılımcıların dilekleri de bu yöndedir. Örneğin Finliler öğretmenlerin profesyonel gelişme ve öğrenmelerine çok önem vermektedir. Zorunlu yüksek lisans eğitimi dışında isteyen öğretmenler mesleki çalışmalarına paralel bir şekilde doktora da yapabilmektedir. Bu üst düzey yetkinlik, öğretmenlerin profesyonelce davranmalarında disiplin ve donanım sağlamaktadır (Sahlberg, 2010, s. 4-5).

'Öğretmen hazırlayan eğitim fakültelerimizin programlarında kuramsal ve uygulama çalışmaları arasındaki denge, süre ve nitelik bakımından yeterli midir?' sorusuna yanıt veren idareci ve öğretmenlerin yarısına yakını (9/20) eğitim fakültelerini (fen ve edebiyat fakülteleri de dâhil) 'kuram ağırlı', diğer yarısı da 'uygulamalar yetersiz' şeklinde değerlendirmiştir. Yine önemli sayıda öğretmen ve idareci (7/20) 'staj konusu'nu ciddi bir sorun olarak görmekte olduğunu bildirirken, aynı sayıda katılımcı (7/20) genelde üniversiteleri özelde ise eğitim fakültelerini yetersiz olarak değerlendirmiştir. Ancak, hem katılımcılar birden fazla neden ileri sürdükleri için hem de yukarıda bildirilen kategorilerin anlam olarak birbirine yakın olduğu düşünülürse, aslında katılımcıların neredeyse tamamı kuram-uygulama arasındaki denge konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Sorunun eğitim fakültelerinde yaşanan kuram-uygulama dengesizliğine değin kısmına yanıt veren görüşmecilerin ancak çok az bir kısmı öneri üretmiştir. Diğerleri sorunun çözümünün gerektiğini bildirmek dışında bir öneri sunmamıştır. Öneri sunan katılımcılara göre ilk olarak eğitim fakülteleri ıslah edilebilir

(Ö11), öğretmen eğitimine daha fazla kaynak aktarılabilir (Ö12), eğitim fakülteleri eğitim akademisine dönüştürülebilir (Ö13), staj süreci gerçek bir öğretmenlik provasına dönüştürülebilir (İ4), öğretmenler kadroya alınmadan önce bir yıl gerçek bir okulda stajyerlik yapabilir (Ö15), şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversitelerin eğitim ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olup ta öğretmen ve sonrasında yönetici olmaya hak kazanmış olan katılımcıların bu soruya yanıt verirken özellikle kendi deneyim, gözlem ve kanılarından yola çıktıkları söylenebilir. Bu bakımdan yanıtlarda öznel saptama ve tahlillerin de olduğu görülmektedir. Ancak yukarda da belirtildiği gibi önemli sayıda katılımcının (9/20) kuram ve uygulama arasındaki dengeyi tarif ederken 'kuram ağılıklı' bir eğitim fakültesi deneyiminden vurgulu bir şekilde söz etmesi anlamlıdır.

Eğitim fakültelerindeki kuram ve uygulama arasındaki dengeye ilişkin soruya verilen yanıtlardan çıkarılan en önemli ve ortak sonuç şudur: Eğitim fakülteleri, hatta fen ve edebiyat fakülteleri bile lisans eğitimlerini ağırlıklı olarak kuramın öğrencilere aktarılması üzerine kurmuştur. Kendilerine göre bunun birçok nedeni olabilir. Ancak bu öğretmenin niteliği konusunda ciddi sorunlar yaratmaktadır. Okuldan mezun olup göreve başlayan bir öğretmen çoğu kez çok çaresiz ve aciz durumda kalmaktadır. Hâlbuki bir katılımcının aktardığına göre (Ö9), dershanede deneyim kazanmış öğretmen adayı öğrenci ile deneyimsiz öğretmen adayı bir öğrenci arasında ilkinin lehine bir hayli fark bulunmaktadır. Çünkü deneyimli öğretmen adayı dersi daha akıcı ve verimli anlatmakta, diğeri ise öğrenciler karşısında çekingen ve beceriksiz davranmaktadır. Bir başka katılımcı ise (İ1) mezun olur olmaz Anadolu'nun ücra bir yerine atandığını ve rehberlik alabileceği deneyimli bir rehber öğretmen olmadığı için kendi kendisini yetiştirmek zorunda kaldığını anlatmaktadır. Yine başka bir katılımcı da (İ4) danışman öğretmenin staj için gelen öğretmen adayına bir öğretmenin yapabileceği her işi yaptırmasının deneyim kazanma konusunda o adaya çok faydalı olduğunu belirtmektedir. Son olarak bir başka katılımcı (Ö12) mezuniyet sonrası göreve gelir gelmez idarenin kendisine haftalık 30 saat ders verip hemen derse soktuğunu ve kendisinin orada ne yaşayacağı konusunda kimsenin bir şey umursamadığını dile getirmiştir.

Eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle ilgili hemen hemen hiçbir öğretmen uygulamayı yeterli görmemekte ve bunun kendilerine, öğretmenliğe başlarken büyük sıkıntılar yarattığını dile getirmektedir. Çoğuna göre, pratik eğitim öğretmenlikte daha önemlidir.

Sonuç olarak, bu soruya verilen yanıtlardan ağırlıklı olarak şu sonuca vardığımızı söyleyebilirim: Beş, on, on beş, hatta 30 yıl önce eğitim fakültesinden mezun olmuş olan öğretmenlerin neredeyse tamamı eğitim fakültesindeki eğitimin ezici bir şekilde kuram ağırlıklı olduğunu düşünmekte ve bunun kendilerine çok sorunlar çıkardığını dile getirmektedir. Bu sorun üniversitenin kendi içinden de kaynaklanmış olabilir, dışarıdan yani lisans sonrası dönemde sistemin (MEB) kendi iç işleyişindeki hatalardan da kaynaklanmış olabilir. Ancak görünen o ki, ülke olarak öğretmenlerimiz sınıfa ilk girdiklerinde ne kadar bilgili olurlarsa olsunlar ders anlatma becerileri ile sınıf yönetme becerileri çok zayıftır. Bu da eğitimin niteliğine olumsuz yönde etki etmektedir. Bu sorun belkide kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliğinden de kaynaklanmış olabilir. Ancak ivedilikle çözülmesi gereken bir sorun olarak günümüzde hala tazeliğini sürdürmektedir.

Bu sorun Finlandiya'da nasıl giderilmektedir? Yani kuram, araştırma ve uygulamanın entegrasyonu Finlandiya üniversitelerinde nasıl sağlanmaktadır? Mevcut durum kısaca aşağıda yer almaktadır.

Finlandiya'nın araştırma odaklı öğretmen eğitimine olan bağlılığı, eğitim kuramları, araştırma yöntemleri ve uygulamalarının tümünün eğitim programlarının hazırlanmasında önemli bir rol üstlendiği anlamına gelmektedir. Bu bakımdan her öğrenci eğitim uygulamalarının sistemli ve disiplinlerarası olan doğasını anlamak zorundadır. Ayrıca her Finli öğrenci eğitimin kuramsal veya uygulama yönüyle ilgili orijinal araştırmaların nasıl tasarlanacağını, yürütüleceğini ve sunulacağına dair becerileri edinmek zorundadır. Finlilerin araştırma odaklı eğitiminin diğer önemli bir unsuru da okullardaki uygulamalı eğitimdir. Aynı zamanda bu eğitim, kuram ve araştırma ile entegre edilmiş müfredatın anahtar parçasıdır (Sahlberg, 2010, s. 4).

Eğitim ve öğretim uygulamaları hem kuramsal hem de yöntemsel çalışmalara entegre edilmektedir. Beş yılı aşkın bir programda adaylar temel uygulamalardan ileri uygulamalara ve oradan da final uygulamalarına ilerlemektedir. Bu aşamaların her biri devam ederken, ilk olarak öğrenciler, deneyimli öğretmenler tarafından verilen dersleri gözlemlerler, daha sonra bu öğrenciler danışman öğretmenlerin gözetiminde ders verirler ve nihayet öğrenciler, öğretmen eğitimi bölümlerinin profesör ve okutmanları ile danışman öğretmenler tarafından değerlendirilirken, tek başlarına farklı öğrenci gruplarına ders vermektedir.

Finlandiya'daki öğretmen eğitimi programlarında iki tür eğitim uygulamaları deneyimi söz konusudur. İlki, klinik eğitimin küçük bir parçası olarak eğitim fakültesindeki seminerlerde ve küçük gruplardan oluşan sınıflarda gerçekleşmektedir. Diğer yandan, öğrenciler bu uygulamaları kendi arkadaşlarının önünde gerçekleştirmektedir. Büyük öğretim uygulaması olarak ikinci uygulama çeşidi ise çoğunlukla üniversiteler tarafından idare edilen özel (special) öğretmen eğitimi okullarında yaşanmaktadır. Uygulanmanın yaşandığı bu okular da tıpkı diğer kamu okulları gibi benzer müfredat ve uygulamalara sahiptir. Sınıf öğretmenliği eğitimi öğrencileri planlı çalışma zamanlarının yaklaşık % 15'ini (yaklaşık 40 ECTS kredi) okullardaki bu uygulamalara ayırmaktadır. Branş öğretmeni eğitiminde öğretim uygulamaları eğitim programının aşağı yukarı 1/3'ü kadardır (Sahlberg, 2010, s. 5).

Her ne kadar öğretmen eğitimi okulları, Finli öğrencilerin kendi uygulama eğitimlerini tamamlayacağı bir şebekenin ana bölümünü oluştursa da, belediye saha okulları olarak bilinen bazı normal kamu okulları da aynı amaca hizmet etmektedir. Eğitim uygulaması yapan okullar daha yüksek profesyonel kadro gereksinimlerine ihtiyaç duymaktadır. Denetleyici öğretmenler öğretmen adayı öğrencilerle çalışabilecek yeterlilikleri olduğunu kanıtlamak zorundadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi okullarından, öğretmen eğitim bölümleri ve bazen de öğretmen eğitimi işlevleri olan akademik fakültelerle işbirliği yaparak araştırma ve geliştirme rollerini sürdürebilmeleri beklenmektedir. Böylece, bu okullar öğretmen adayı öğrencilere alternatif müfredat tasarımları ve örnek dersler sunabilmektedir. Zaten bu okullar öğretmenlerin profesyonel gelişimi, değerlendirme stratejileri ve denetim konularında kendilerini oldukça iyi geliştirmişlerdir (Kansanen, 2010:7-8; Sahlberg, 2010, s. 6).

Eğitim süreci olarak öğretmen eğitimi bağlamında eğitim fakültelerinin kendi bilimsel araştırmasını yapabilecek donanımda öğretmen adayı yetiştirip yetiştirmediğine dair bir soruya yanıt veren öğretmen ve yönetilerin çok büyük bir bölümü (12/20) öğretmenlerin bu hususta yetersiz olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Aynı konuda farklı düşündüklerini belirten bir kısım öğretmen ve idareci (6/20) ise okullarda belli bir oranda da olsa araştırma yapma yeterliliği olan öğretmenlerin bulunduğunu düşünmektedir. Yine aynı gurup içinde sayılabilecek az sayıda öğretmen (2/20) ise okullarda araştırma yapabilecek kapasitede öğretmenlerin olduğunu, ancak başta ekonomik olmak üzere diğer birçok nedenden dolayı araştırma yapamadıklarını belirtmiştir. Son olarak iki (2/20) görüşmeci ise öğretmenlerin araştırma yapmak gibi bir vazifeleri olamayacağını belirterek, bunun üniversitelerin işi olduğunu işaret etmiştir. Anlaşılan öğretmen ve idarecilerin bugün ilgili literatürde yoğun bir

biçimde tartışılan ‘araştırmacı olarak öğretmen’ (teacher as a researcher) kavramından ya haberdar değildir ya da öğretmene böyle bir misyon yüklenmesine karşıdır ya da bu iş tanımını kabul etmemektedir.

Görüşme analizlerinden elde edilen sonuçlardan biri, yeni kuşak öğretmenlerin artık son sınıfta iken KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) çalışmak zorunda kaldıkları, bunun da onların eğitimlerine olumsuz bir biçimde yansıdığıyla ilgilidir. Bu konuyu vurgulayan katılımcılardan birine (Ö11) göre, 3. sınıftan sonra bütün enerjisini KPSS için hazırlanmaya tahsis eden bir öğretmen adayının okulda verimli olması mümkün değildir. Öte yandan tıpkı lise son sınıfında okul ve dersleri bir yana bırakıp üniversiteye hazırlanan öğrenciler gibi, mezun olma noktasına gelmiş öğretmen adayı öğrenciler de aynı şeyi yapmakta ve aynı şekilde davranmaktadır. Bu durum bütün bir eğitim sistemimizin zaafı olarak görülebilir. Araştırma grubundan diğer bir öğretmen (Ö6) ise Anadolu’daki pek çok taşra üniversitesinde nitelikli akademisyen sayısının ya hiç yok ya da çok az olduğunu ve bunun da yetiştirilen öğretmen adaylarını etkilediğini belirtmekte ve bu kurumlarda araştırma yapabilecek bir donanımla mezun olmanın mümkün olmadığını düşünmektedir.

Az da olsa birkaç (2/20) katılımcı, araştırma yapmanın bir öğretmenin işi olmadığını düşünmektedir. Onlara göre, *‘Öğretmen bilimsel çalışmalar yapmak için eğitim fakültelerinde eğitim görmüyor. Bu üniversitede çalışan akademisyenlerin işidir.’*(Ö16, Ö8). Bu katılımcılar, kendilerinin eğitim fakültelerinde öğrendikleri bilimsel yöntemleri kullanarak çocukları eğittiklerini, yoksa yeni bir bilgi öğretmediklerini düşünmektedir. Aslında söz konusu öğretmenlerin haklı olduğunu söyleyebiliriz. Gerçekten de MEB’in öğretmenlerle ilgili böyle bir görev tanımlaması olmadığı gibi, böyle bir tasarrufu da bulunmamaktadır. Ancak bir öğretmenin araştırma yeterliliğinin olması, hem öğretmenin kendisi hem de kurumu için çok önemli bir niteliktir. Söz konusu öğretmenler kendi alanlarında karşılaştıkları sorunu çözme konusunda bu niteliklerini kullanabilirler. Bu hem kendilerine ya da kendi öğrencilerine hem de çalıştıkları kuruma değer ve saygınlık katacaktır. Ayrıca kişisel gelişim için de bu çok gerekli bir ön koşuldur. Nitekim en az yüksek lisans yapan bir öğretmen ya da idareci araştırma yapma yeterliliğini elde ettiği zaman, kurumda ve toplumda adeta bir akademisyen olarak görülmekte ve yaptığı çalışmalara daha çok güvenilmektedir.

Bu durum Finlandiya’da şu şekilde gerçekleşemektedir: Finlandiyalı öğretmen adayları bireysel olarak eğitim fakültelerinden araştırma yapabilecek yeterlilikte mezun olmakta

mıdır?, sorusunun yanıtı aşağıda yer almaktadır. Her şeyden önce Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma odaklıdır ve hemen hemen her öğretmen (okulöncesi hariç) işe başlamadan önce bir ön koşul olarak mastır yapmak zorundadır. Bunun yanı sıra, öğretmenliğe Finlandiya'nın en başarılı lise mezunları başvurmakta ve onların ancak % 10 ile 15'i eğitim fakültelerine kabul edilmektedir (OECD, 2008, akt. Sahlberg, 2010, s. 2). Ayrıca, Finlandiya'da öğretmenler ya özerk olduklarından alanlarında uzmanlaşmak zorunda ya da uzman olduklarından halk ve hükümet onlara güvenerek onlara geniş bir otonomi sağlamaktadır. Finlandiya her şekilde son derece iyi eğitimli ve donanımlı bir eğitim kadrosuna sahiptir. (Kynaslahti ve diğerleri, 2006: 246; Toom ve diğerleri, 2007: 4; Ostinelli, 2009, s. 203 - 204). Bu arada Finlandiya yüksek öğretim sistemindeki araştırma odaklılık, eğitim fakültelerinden çıkan her öğretmen adayının yüksek lisans yaparak okuldan mezun olmasını sağladığı için söz konusu öğretmen adayı tek başına araştırma yapabilecek bir donanıma da sahip olarak mezun olmaktadır. Öğretmenlik yaparken de lisansüstü eğitim yapan öğretmen ve idareciler bulunmaktadır. Dahası, Finlandiya'da lisans eğitimi gibi yüksek lisans eğitimi de devlet ve yerel idarelerce finanse edilmektedir. Yapılan araştırmalarda yüksek lisans yapmanın öğretmen adaylarına büyük yararlar sağladığı saptanmıştır. Şöyle ki, öğretmenlik bölümü mezunları bilişsel süreç için yüksek lisansın önemini vurgulamaktadır. O bilişsel süreç ki öğrencilere bağımsız olarak bilgiye ulaşmak için araştırma yapmayı, düşünme ve eleştirel olmayı öğretmektedir. Pek çok öğrenci tez çalışmalarında konu seçiminin önemine vurgu yapmaktadır. Konu öğrencinin ilgisi ve okulla ne kadar ilgili olursa, süreç o oranda ödüllendirici olmaktadır. Uzun vadeli tez çalışmalarının kıymetli bir öğrenme deneyimi olduğu ve bir kişinin kendi öğrenme çalışmalarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine uygulanabileceği düşünülmektedir. Tez yazmak mezunlara, kendi alanlarıyla ilgili literatür ve araştırmaları okumalarını da sağlamaktadır. Muzunlar, tez sürecinin proje çalışmalarında öğrencilere danışmanlık yapmada yararlı olduğu kanısını taşımaktadır. Ayrıca, kişisel genel gelişim ve diğer ileri çalışmalar için yüksek lisans tezi özendiricidir (Mikkola, 2001, s. 103/104).

Fin üniversiteleri öğretim ve araştırmayı bir arada götürmektedir. Mezuniyet sonrası bilimsel eğitim üniversite ve araştırma kurumlarında gerçekleştirilen araştırma çalışmalarıyla yakından bağlantılıdır. Öğrenciler yüksek lisans derecelerini alır almaz bir uzman olarak çalışmaya başlayabilirler. Lisans, isteğe bağlı bir derece olup bütün çalışma alanlarında önerilmemektedir. Belli bazı vakalarda, lisans programları uzmanlık eğitimini de içerebilir. Sınıf öğretmenliği ya da branş öğretmenliği eğitimini tamamlamış olanlar bir yüksek lisans

programını tamamlamış biri gibi lisans ve doktora öğrencisi olarak çalışabilmek için başvurabilirler (Mikkola, 2001, s. 101-102).

5.1.2. Eğitim Öznesi Olarak Öğretmen ve İdareciler / Yöneticiler

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler alt başlığı altında katılımcılara bir dizi soru sorulmuştur. Bu sorulardan ilki özellikle öğretmenlerin eğitimi sınıf içi bir etkinlik olarak algılayıp algılamadıklarını sorgulamaktadır. Yine bu soru ile bağlantılı olarak öğretmenlerin müfredat dışı etkinliklere nasıl yaklaştığı (3/20) da anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerle birlikte idarecilerin de sözü edilen konulara nasıl baktıkları merak edilen bir başka konu olmuştur. Özetle yapılan görüşmelerden ortaöğretimin ikinci kademesinde çalışan öğretmen ve idarecilerin üçte ikisinden biraz fazlası (14/20) çeşitli sebeplerden dolayı dersi ve eğitimi sadece sınıf içi bir ekinlik olarak kabul etmekte ve nadiren müfredat dışı etkinliklere yönelmektedir. Öğretmen ve idarecilerin müfredat dışı etkinliklere yönelmemesi ile eğitimi yalnızca sınıf içi bir etkinlik olarak algılamasının çeşitli gerekçeleri olduğu daha önce dile getirilmişti. Katılımcılara göre sözü edilen gerekçeler genel olarak şu başlıklardan oluşmaktadır: müfredatın yoğun oluşu, öğretmen ve idarecilerin çalışma koşullarının ağırlığı, çevresel faktörler, aile ve öğrenci tutumları, okulların kaynak sorunu yaşaması, bürokratik engeller, özellikle yöneticilere karşı beslenen korku, motive edici ve özendirici faktörlerin eksikliği, öğretmenlerin alışkanlıklarını devam ettirme isteği ile öğretmenlerde yaşanan yılgınlık v.s. Görüldüğü gibi, öğretmen ve idarecilerimizin büyük bir kısmı kendilerine göre önemli gerekçelerle dersi sınıf içinde yapmayı daha uygun görmektedir. Öte yandan, eğitimi ve dersi sınıf içi bir etkinlik olarak görmeyen ve bu bağlamda müfredat dışı etkinliklere yönelen öğretmen ve idareciler de (6/20) bulunmaktadır. Katılımcıların % 30 kadarını teşkil eden bu guruba göre müfredat dışı etkinliklerle öğrenci ve öğretmenin kazanacağı çok şey vardır. Örneğin müfredat dışı etkinliklerle dersi öğrenci için daha çekici kılmak olasıdır. Ayrıca, yine eğitim ve öğretimi sınıf içi bir etkinlik olarak görmeyip müfredat dışı etkinliklere de yönelen bir öğretmenin öğrenciler, idare ve kendi meslektaşları nezdinde saygınlığı ve güvenirliği daha çok artmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim ve öğretim tıpkı yaşam bir gibi bir bütündür. Son olarak bu gurup öğretmenlere göre, müfredat dışı etkinliklerle öğrencinin bilincini arttırmak çok daha kolay olmaktadır.

Önce müfredat ya da ders dışı etkinliğin ne anlama geldiğini hatırlamakta yarar vardır. Müfredat dışı etkinlikler normal okul müfredatının dışında kalan ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Bu etkinlikler anaokulundan üniversiteye, eğitimin her kademesinde gerçekleşebilmektedir. Söz konusu etkinlikler gönüllü olup spordan sosyal konulara geniş bir alanı kapsamaktadır. Genellikle bu tür ekinlikler öğrenciler tarafından ve kurumların sponsorluğunda organize edilmektedir. Bu arada ders dışı etkinlikler Finlandiya'da "okul öncesi ve sonrası etkinlikler" de dâhil edilmekte ve öğrencinin ders dışı zamanları yalnız geçirmemesi amaçlanmaktadır. Zira okul öncesi ve sonrası zamanlar öğrencilerin çoğunlukla bir yetişkinin gözetim ve denetiminde olmadığı zamanlardır. Bu, öğrenciler açısından risk taşıdığından, özellikle yerel idarelerin finansman ve organizasyon desteği ile öğrenciler uzmanların denetim ve kontrolünde çok çeşitli etkinliklerle zaman geçirmektedir. Diğer taraftan, Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya'dan iki okulunun karşılaştırıldığı bir araştırmada müfredat dışı etkinliklerle ilgili ilginç saptamalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmayı kısaca ve bir kez daha hatırlamakta yarar bulunmaktadır.

ABD'de müfredat dışı etkinlikler oldukça yaygındır; hâlbuki Finlandiya'da bu tür etkinlikler yok denecek kadar azdır. Müfredat dışı etkinlikler voleybol, beyzbol, lekros (hokey benzeri top oyunu) ve atletizm gibi bütün spor çeşitlerini içermektedir. Diğer müfredat dışı etkinlikler "Matematik Yarışması" (mathlete: matematik yarışmalarında herhangi bir seviye veya yaşta yarışmaya katılan kişi), Kütüphane Kulübü, Yardımseverlik Kulübü, Yıllık, Koral Müzik Çalışmaları, Sanat Kulübü ve Okul Gazetesi gibi etkinlikleri içermektedir. Bununla birlikte, ABD'deki müfredat dışı etkinliklerin popüler olmasının bir nedeni de üniversite burslarıdır. Herhangi bir spor dalında başarılı olan öğrenciler birçok üniversiteden spor bursu alarak okumaktadır. Finlandiya'da üniversitede ücretsiz okumak için böyle bir bursa gerek yoktur, zira Finlandiya'da yükseköğretim ücretsizdir. Ayrıca, bu ülkedeki okullarda yapılan sportif etkinlikler farklı kültürlerden gelen öğrencileri birbirine kaynaştırarak öğrenci çeşitliliğinin yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. Hâlbuki bu Finlandiya'da bir sorun değildir, çünkü öğrencilerin ezici bir çoğunluğu aynı kültürel geçmişe sahiptir. Bu bakımdan müfredat dışı etkinliklere ihtiyaç yoktur. Bunun yanı sıra, Amerikalılar genellikle sosyal becerilere çok değer verirler. Diğer taraftan tarihsel olarak Finliler bu becerilere değer vermezler; böylece, ABD'de müfredat dışı etkinlikler yoluyla takım halinde öğrenme sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu durum Finlandiya'da değişmektedir. Çünkü iyi toplumsal etkileşim becerilerine olan ihtiyaç her geçen daha çok artmaktadır. Bu yüzden,

müfredat dışı etkinliklere Finlandiya'da da ihtiyaç duyulmaktadır (Siurua, 2002, s. 7-9).

Katılımcıların anlattıklarından, müfredat yoğunluğu öğretmen ve idareciler üzerinde bir baskı yaratmaktadır. Sınıfta derse giren öğretmen öncelikli olarak müfredat konularını bitirmeye uğraşmakta, çünkü müfettişler en çok bunun üzerinde durmaktadır. Gerçekten de ders dışı etkinlik ancak yönetmeliklerle bir zaman tahsisi yapılmışsa gerçekleşebilir. Ancak öğrenildiği kadarıyla Türk Eğitim Sistemin'de bu yönde kesin bir planlama bulunmamaktadır. Hâlbuki Finlandiya'da okul öncesi ve sonrası aktiveler var ve bunlar da genel bir plan dâhilinde ders içi faaliyetlerle paralel bir biçimde programlanmış, hatta finansmanın nasıl ve nereden sağlanacağı da önceden belirlenmiştir (OPH, 2011, s. 18-22). Bunun yanı sıra, ders dışı etkinliklerin olmamasının ya da yeterli olmamasının bir başka nedeni de öğrencilerin negatif tutumuna bağlanmaktadır. Bir katılımcıya (Ö2) göre öğrenciler bu konuşlarda isteksiz ve kapalıdır. Bu konuda bir diğer engel ise bürokratik ve ekonomik engellerdir. Örneğin bir gezi için birçok yerden izin alınması ve birçok formalitenin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlerde yılgınlığa yol açmaktadır. Ayrıca, gerçekten de bazı etkinliklerin ciddi finansman problemleri bulunmakta ve bu finansman sağlanamadığı o faaliyetler yapılamamaktadır (İ4 ve Ö9). Bunların dışında bir de her yıl belli zamanlarda (29 Ekim, 10 Kasım, 23 Nisan ve 19 Mayıs gibi) öğretmenlerin gelenek gereği ya da zorunlu olarak yaptığı etkinlikler vardır. Yalnız bu tür etkinliklere öğrencilerin tamamı katılmamakta, sadece belli konularda başarılı öğrenciler yer almaktadır (Ö16 ve İ3). Öte yandan ders dışı etkinlik olarak teneffüste öğrencilerle yapılan çalışmalara değinen bir başka katılımcı ise öğretmenler adına bir özeleştiri de bulunmaktadır:

> '... teneffüsü dahi öğrenci yetiştirmeye ayırmak istemiyor. Yani dinlenme olarak o kadar kendini sınıfa endekslemiş ki. Çok az öğretmen soru çözer, onun dışında "rahat bırakın" tarzı bir yaklaşımı var. Eğitimi tam anlamıyla orayla (sınıf) sınırlandırıyor. Onun dışındaki alanda ise öğretmenliğini hatırlamak istemiyor...' (Ö16).

Söz konusu öğretmenin dile getirmiş olduğu ifadelerde çarpıcı nokta şudur: Müfredat dışı etkinlikler yapsa da yapmasa da öğretmenlerin kendilerini okula ve öğrenci yetiştirmeye adamadıkları anlaşılmaktadır. Adayan varsa bile sayıları o kadar az olmalı ki, eğitim sistemimiz üstündeki kara bulutlar azalmak yerine artmaktadır. Her geçen gün eğitim sistemimizi eleştirenlerin sayısı artmaktadır. En önemlisi de eleştirilerin eğitimin temel dayanağı olan öğretmen ve idarecilerden gelmesidir. Bu eleştirilerin göz ardı edilmemesi

gerekmektedir. Özetle, öğretmen ve idarecilerin eğitimi sadece sınıf içi bir etkinlik olarak algılayıp algılamadıklarına değin sorulan soruya verilen yanıtlardan, öğretmen ve idarecilerin büyük bir kısmının (14/20) bazı önemli gerekçelerle eğitimi sınıf için bir etkinlik olarak gördükleri, geri kalan kısmının ise (6/20) sınıf içi bir etkinlik olarak eğitim konusunda farklı düşündükleri anlaşılmıştır. Bu faklı düşünen katılımcılar eğitim konusunda müfredat dışı etkinliklere yöneldiklerini bazı örneklerle dile getirmiştir.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler alt başlığı altında İstanbul'un Avcılar ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten devlet lisesindeki öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmede sorulan 'mevcut müfredat öğretmenlerin sınıflarında alternatif öğretme yöntemlerini kullanmalarına ne ölçüde izin vermektedir?' şeklindeki bir soruya yanıt veren öğretmen ve idarecilerin çok büyük bir bölümü (17/20) olumlu düşünürken, geri kalan üç katılımcı ise olumsuz düşünmektedir. Soruya olumlu yanıt veren katılımcılar müfredatın kendilerine derste alternatif öğretme yöntemi kullanma olanağı tanıdığını ancak öğretmenlerin çoğunluğunun bu olanağı kullanmadığını bildirmiştir. Öğretmenlerin bu olanaktan yararlanmamasının pek çok gerekçesi öğretmen ve idareciler tarafından dile getirilmiştir. Bu gerekçeler içinde en göze batanı ise okul ve sınıfların donanım ve alt yapı bakımından çok yetersiz oluşlarıdır. Öte yandan soruya olumsuz yanıt veren katılımcıların ortak düşüncesi ise müfredatın öğretmenlere bu özgürlüğü vermediği, ancak nitelikli öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullanarak müfredatın bu handikabını telafi ettikleri şeklinde olmuştur. Müfredatın alternatif yöntem kullanma konusunda kendilerine izin verdiğini düşünen katılımcılar, müfredat iznine rağmen derslerde alternatif öğretim yöntemlerini kullanamama sebepleri olarak birbirlerinden yer yer farklılaşan görüşler ortaya koymaktadır. Bu görüşmecilere göre, okulların alt yapı olarak olanakları yetersizdir (İ1), teknolojik imkânlar sınırlıdır (İ2, İ3, Ö3, İ4), okulun fiziki imkânları yetersizdir, öğretmenine bağlı olarak durum değişmektedir (Ö1, Ö4, Ö10, Ö11), öğrenci faktörü de etkilidir. Zira öğrenciler isteksiz olabilmektedir ve son olarak öğretmen ve idareciler çok fazla sorunla boğuşmak durumundadır (Ö9, Ö12, Ö15, Ö16).

Mevcut müfredat öğretmenlerin sınıflarında ders anlatırken farklı ve alternatif yöntemler kullanmalarına izin verse de vermese de, öğretmenlerin sınıf içindeki otonomilerini kullanarak bunu denemeleri gerekmektedir. Ancak, Türkiye'de her şeyde olduğu gibi bu konuda da eğitimcilerin inisiyatif kullanmadığı ve bunu yapamamalarını da mutlaka gerekçelendirme yoluna gittikleri görülmektedir. Hâlbuki her öğretmen sahip olduğu bilgi

birikimi ve kendine özgü karakteri bakımından biriciktir ve bu biriciklik onun ders anlatma biçimine yansımakta ya da yansımak durumundadır. Ancak bir sistem içinde bulunan bütün öğretmenlerin, aynı süreçlerden geçtikleri ve ortak felsefi yaklaşımlara sahip oldukları için temel benzerlikleri taşımaları gerekmektedir. Örneğin Finlandiyalı ve İngiliz öğretmenlerin motivasyon ve öz yeterlilik inançları yönünden karşılaştırıldığı bir araştırmada şu ilginç saptamalar yapılmış:

Öğretmen odaklı yaklaşımlarda İngilizlere göre Finlandiyalı öğretmenler daha yüksek bir skor elde etmektedir. Öğrenci odaklı yaklaşım konusunda ise iki ülke öğretmenleri arasında hiçbir fark görülmemektedir. Öğretmen odaklı yaklaşımlarda iki ülke öğretmenlerinin gösterdiği farkın nedeni farklı öğretme kültürü olabilir. İngilizlerle karşılaştırıldığında, Finlandiyalı öğretmenler öğretmen anlatımına daha fazla vurgu yapmakta ve ders sırasında tartışmalara daha az olanak tanımaktadır. Genellikle, İngiliz öğretmenler Finli meslektaşlarına göre daha çok öğrenci merkezlidir. Şöyle ki, İngiliz öğretmenler kendi öğretim düzenlerinde daha çok sorunu rapor etmişlerdir. Bunun nedeni onların öğrenci merkezli yaklaşımdan daha yüksek puan elde etmiş olmalarıyla ilgili olabilir. Bu öğretmenler derslerini öğrenci odaklı bir yaklaşımla anlatma/planlama konusunda daha çok sorun yaşıyor olabilirler. Ayrıca bu iki ülkenin öğretme anlayış ve kültürleri birbirinden oldukça farklı olabilir. Bununla birlikte, öğretim etkinliğine yaklaşım konusunda disiplinlerin etkisi vardır ve bu etki iki ülkede de benzer olup, disiplinlerin temel öğretim kültürünün küresel olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu disiplinler öğretmenlerin ulusundan ziyade öğretim etkinliğine öğretmenlerin farklı yaklaşımını açıklamaktadır (Lindblom-Ylanne ve diğerleri, 2004, s. 23-24).

Derslerde farklı ya da alternatif yöntemlerin kullanılmasında Finli öğretmenler inisiyatif alabilmektedir. Çünkü bu öğretmenler özellikle bu şekilde eğitilmektedir. Yüksek lisansın bir amacı da öğretmenlerin gelecekteki derslerinde kendi yöntemlerini oluşturabilecek alt yapıyı sağlamasıdır. Burada öğrendikleriyle Finli öğretmenler, öğretim biçimlerini farklı öğrenme gruplarının ihtiyaçlarına göre ayarlamak durumundadır. Böylece, öğretmenler farklı yöntemlerin kuramsal ve uygulamalı öncüllerini bilme ihtiyacı duyarlar. Öğretmenler devamlı olarak toplumdaki değişimlerin gerektirdiği yeni yeterlilikleri kazanma ihtiyacı hissederler. Özetle, ebeveynlerle ortak çalışma ile okulda yaşanan problemleri çözmede öğretmenler pedagojik ve toplumsal bilgi ve becerilerini birlikte kullanmak durumundalar (Savic, 2007, s. 1-2). Bunun dışında Finlandiyalı öğretmenler sınıfta işbirliğine dayalı eğitim ve öğretim (Valijarvi ve diğerleri, 2007: 67-72; OAJ, 2008: 5) konusunda da çok başarılılar. Zaten

işbirliğine dayalı eğitim Fin eğitim sisteminin köşe taşlarından birini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra Finli öğretmenler eğitim fakültelerinde eğitilirken oyunla çocuğa öğretme konusunda da eğitilmektedir (Hyvonen, 2011, s. 66-68 ve 77-78). Son olarak yapılan bir araştırmada Finli öğretmenlerin çalışma zamanlarının neredeyse yarısının okul tabanlı müfredat çalışmaları, ortak planlama, ebeveynlerle işbirliği, açık hava etkinlikleri v.b. öğretim dışı etkinliklerden oluştuğunu göstermiştir. Öğretmen etkinliklerine yönelik bu geleneksel uygulama içeriği de son zamanlarda Finlilerce sorgulanmaktadır (Hansen, 1999, s. 105).

Sonuç olarak bu konuyla ilgili bir katılımcı (Ö13) konuşmasında üç önemli nokta üzerinde durmaktadır. Ona göre bu saptamalar öğretmenlerin sınıflarında alternatif yöntemleri kullanamamalarına yanıt özelliği de taşımaktadır. İlki, bütün müfredatlar doğaları gereği (merkezi oluşları) sınırlandırıcı, engelleyici özellikler taşırlar. Dolayısıyla da bu müfredat da böyle bir yapıya sahiptir. İkinci önemli nokta ise okulların fiziki koşulları müfredatın gerçekleşmesini engelleyecek niteliktedir. Yani alt yapı yetersizlikleri ve eğitim kadronun yeni müfredata hazır olmaması müfredatın aleyhine bir durum teşkil etmektedir. Konuyla ilgili katılımcının üzerinde durduğu son nokta ise, her şartta öğretmenlerin çözümler üretebilme yetkinlik ve becerilerinin olması gerektiğidir. Söz konusu katılımcıya göre de, yetkin bir öğretmen sınıf içinde ya da dışında çözümler üretme adına kendi inisiyatifini kullanabilmelidir.

Eğitimin öznesi olarak öğretmen ve idareciler alt problemiyle bağlantılı olarak katılımcılara "öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin okullardaki ders programlarına ne oranda yansıtıldığına ilişkin yöneltilen soruya görüşmecilerin ezici bir çoğunluğu (17/20) olumsuz yanıt vermiştir. Bu soruya olumlu yanıt veren ve öğrencilerin bir kısım koşullara bağlı olarak eğitimin içinde yer aldığını düşünen katılımcı sayısı ise sadece üçtür (3/20). Birbirinden farklı düşünen bu iki görüşmeci grubu da öğrencinin eğitimin içinde ya da dışında oluşu ile ilgili çeşitli fikirler dile getirmiştir. Öğrencilerin eğitimin içinde olmadığını düşünen grubun bunun için ileri sürdüğü gerekçeler kısaca şunlardır: Okullarımızda öğrenme merkezli bir eğitim anlayışı hâkim değildir (İ1, Ö4); Okulun olanakları kısıtlıdır, örneğin seçmeli ders konusu büyük bir sorundur (İ2, İ4, Ö14); Öğrencinin eğitimin içinde yer alması öğretmenine bağlı olarak değişmektedir (Ö1, İ3); Okullarda eğitim sınav ya da not merkezlidir (Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16); Müfredat çok yüklüdür (Ö5, Ö9); Öğrencinin eğitimin içinde yer alması genel öğrenci profiline göre değişmektedir (Ö5, Ö6, Ö11); Okullarımızda aslında çoklu zekâ programı yürütülmemektedir (Ö13); Norm kadro büyük bir engeldir (Ö13); Ders seçme ilgili yeni

yönetmelik engeldir (Ö14) ve aslında eğitimin içinde öğretmen de öğrenci de yoktur (Ö7). Diğer taraftan, öğrencilerin eğitimin içinde bir şekilde yer aldığını düşünen grubun bunun için ortaya koyduğu açıklamalar da şunlardır: Öğretmen belirleyicidir (Ö2, Ö3); Öğretmen-öğrenci ilişkisine bağlı olarak öğrenciler eğitimin içinde yer almaktadır (Ö15) ve dönem ödevleri ile proje çalışmaları öğrencileri eğitimin içine katmaktadır (Ö2). Sonuçta görüşmecilerin neredeyse % 85'i (17/20) yukarıda sayılan nedenlere bağlı olarak öğrencilerin ilgi ve isteklerinin hiçbir zaman ders programlarında yansıtılamadığı kanaatinde olduğunu bildirmiştir. Daha vahimi, bazı katılımcıların aslında öğretmelerin de bu sürece, yani ders programlarının yapımı sürecine katılamadığını, dolayısıyla da öğretmenlerinde tam anlamıyla eğitimin içinde yer alamadığını düşündüğünü bildirmesidir. Şöyle ki, öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin ders programlarına yansıtılmadığını düşünen katılımcılardan biri (İ1) buna gerekçe olarak sınıfların kalabalık oluşunu işaret etmektedir. Bunun yanı sıra bu katılımcı, okullarımızda eğitimin öğrenme merkezli olmayışının öğrencilerin eğitimin içinde yer almasını engellediğini ileri sürmektedir. Aynı kanıyı başka öğretmenler de paylaşmaktadır. Örneğin, okullarımızda öğrenci merkezli eğitimin sadece biçimsel olduğunu düşünen bir katılımcı, gerçekte eğitim sisteminin merkezinde sınavların olduğuna inanmaktadır (Ö4). Diğer bir katılımcı (Ö1) ise öğretmenlerin etkin olmadığı bir sistemde öğrencilerin etkin olmasının beklenmesinin pek akıl alır bir şey olmadığını düşünmektedir.

Diğer yandan, öğrencilerin kendi istek ve ilgilerinin okullarda ders programlarına yansıtılamadığı fikrinde olan başka bazı katılımcılar ise dikkatimizi 'seçmeli ders' konusuna getirmektedir. "*Müzik atölyemiz ve salonumuz olmadığı için müzik ile ilgili faaliyet yapmak isteyen öğrencilere bu şansı veremiyoruz*", diye yakınan bir idarecinin (İ2) yanı sıra; bir başka idareci de (İ4), "*çocuk, bizim koyduğumuz seçmeli dersi istemese de biz ona o dersi seçtiriyoruz, zira başka öğretmenimiz yok*", şeklinde açık yüreklilikle düşüncelerini ile getirmektedir. Bu idarecinin, *'öğrencileri seçmeli derslere mecburen yönlendiriyoruz'*(İ4), biçimindeki ifadesi eğitim sisteminin önemli bir sorununa işaret ettiği için önemlidir.

Bir kısım katılımcının ifadeleri bir araya getirildiğinde, aslında ortaya oldukça ürkütücü bir manzara çıkmaktadır. Örneğin, şöyle düşünen eğitimciler mevcuttur: nitelikli bir öğretmen ancak nitelikli okullarda eğitim gören nitelikli öğrencileri tam anlamıyla derse ve eğitime katabilmektedir. Onun dışındaki okullarda öğrencilerin bütünüyle eğitimin içinde yer almasını sağlamak mümkün görünmemektedir. Bu saptama belki de doğrudur, yani okullarda gerçekten böyle bir gerçek yaşanmaktadır. Ancak, bu gerçek ürkütücü olmakla birlikte eğitim

bilim açsından kabul edilebilir bir yaklaşım da değildir. Zira başarılı bir kurumda bütün bileşenlerin nitelikli olmasını beklemek ve hatta sağlamaya çalışmak ideal bir yaklaşımdır, ancak bu idealin de çoğu kurum için mümkün olmadığı bir gerçektir. Bu durumda, bu tür kurumların başarısız olacağını ta baştan kabul mü etmeli yoksa az sayıda da olsa nitelikli uygulamalarla (başarılı deneyimler) o kurumu dönüştürmeye mi çalışmalıyız? İkinci yaklaşımı, yani az sayıda da olsa nitelikli yapılarla kurumu ilerletmeye çabalamamız gerekmektedir.

Diğer taraftan, literatüre baktığımızda, Finlandiya'da Türkiye'den bir hayli farklı bir eğitim manzarasıyla karşılaşmaktayız. Örneğin Fin öğretmen eğitiminin bir özelliği *araştırma temelli bir yaklaşım* modeline sahip olmasıdır. Bu yüksek düzeyli eğitim öğretmenlerin çok fazla *özgürlük ve sorumluluk* sahibi olmalarına izin vermektedir. Özgürlük ve sorumluluk, öğretmenlerin kendi dersleri için müfredat geliştirmeleri, ulusal ilkleri temel alan öğretim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeleri ve öğrenme materyallerini seçmeleri anlamına gelmektedir. Ne müfettişler, ne öğrenme materyallerinin ulusal düzeyde değerlendirilmesi ne de ulusal bir değerlendirme söz konusu değildir. Başka bir deyişle, Finlandiyalı öğretmenler *özerk ve yansıtıcı uzman* olmak için eğitilmektedir (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 39). Yani, Finlandiya'da öğretmenlerin özerkliği merkezi ve yerel iktidarlarca benimsenmiş ve üstelik halk da öğretmenlere güvenmektedir. Bu durumda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer bütün paydaşlar eğitimin içinde kolayca yer alabilmektedir. Zira bu özerk yapıda, okul ve ders programlarının yapımında başta öğretmenler olmak üzere bütün paydaşlar yer almaktadır.

Bu arada Finlandiya'da öğretmenler eğitim uzmanı olarak değerlendirilirken, konu öğrenci değerlendirilmesine gelince onlara bir hayli güvenilmektedir. Sözü edilen bu değerlendirmeler genellikle öğrencinin sınıf içi çalışmasına, projelere, öğretmen yapımı sınavlara ve portfolyolara dayanılarak yapılmaktadır. Çok amaçlı okullardaki öğrenciler yıl içi veya sonunda herhangi bir ulusal test ya da sınav tarafından kontrol edilmemektedir. Öğrencileri derecelendirmek için ulusal standartlar olsa da, bu standartlar o kadar katı değil ve öğrencilerin çaba ve etkinlikleri her zaman dikkate alınmaktadır. Ayrıca, Finlandiyalı öğretmenlerin kendi öğrencilerinden özellikle okur-yazarlık becerileri bakımından yüksek beklentileri vardır. (Linnakyla ve diğerleri, 2003, s. 4-5). Öğretmen ve okulların öğrencilerinden beklentilerinin olması ve öğrencilerin yıl içinde yaptığı her türlü faaliyetin öğretmenlerce değerlendirilmesi, öğrencilerin eğitimin sadece içinde değil, tam anlamıyla eğitimin merkezine koyuldukları anlamına gelmektedir.

Finlandiya için elbette ki her şey kusursuz değildir. Söz gelimi, Simola'ya (2005) göre, Finli öğretmenler arasında politik ve pedagojik tutuculuğa bir eğilim gözlenmektedir. Finlandiya'nın PISA başarısını anlatmak için Simola (2005) şunu iddia eder: "*Bu başarının bir kısmı Fin okullarında etkin olan otoriterlik ve kolektif kültüre bağlıdır*". Fin çok amaçlı okul müfredatı reformunun Finlandiya'da nasıl uygulandığına dair İngilizlerin yaptığı 1996 tarihli bir çalışma bulunmaktadır. Bu raporun sonuçları Finlandiyalılar açından oldukça şok edicidir. Pek çok araştırmacı Fin okul eğitim ve öğretiminin büyük oranda sınıftaki bütün öğrencilere yönelik olarak konuşma tarzı ders anlatımını içeren oldukça geleneksel özellikler taşıdığını düşünmektedir. Yine bu raporun sonuçlarına göre, bireyselleşmiş ve öğrenci merkezli öğretim biçimleri oldukça nadirdir. Vurgunun daha çok yüksek pedagojik disiplin ve düzende olduğu görünmektedir. Kuzey ülke öğretmenlerinin öğrenci ve aileleriyle olan ilişkilerinin araştırıldığı bir çalışmada (Talib & Hosoya, 2007, s. 33) ise Finli öğretmenlerin kuzeyli meslektaşlarından bir hayli farklılaştığı gözlenmiş. Kuzey ülke öğretmenleri hemen hemen oybirliğiyle öğrenci ve aileleriyle samimi, kişisel ve güvenilir ilişki kurmayı vurgulamışken, Finlandiyalı öğretmenler öğrencileriyle yetişkin modeller, düzen bekçileri (keeper of order) ve sınıfta güvenlik sağlayan kişiler olarak konuşmuşlar. Ayrıca Finlandiyalı öğretmenler kendi öğrenci ve ebeveynleri ile evdeki sorunlardan olabildiğince uzak kalabilmenin önemini vurgulamıştır (age., s. 35).

Öğretmen yapımı sınavlara özellikle öğrenci ve ebeveynlerin ne oranda güven duyduklarına yönelik görüşme grubundaki katılımcılara sorulan soruya verilen yanıtlardan öğretmen yapımı sınavlara büyük oranda (%75) güven duyulduğu anlaşılmıştır. Bu sınavlara güven duyulduğunu düşünen katılımcılar gerekçe olarak birçok faktör sıralamıştır. Bu faktörlerden en önemlisi ise şeffaflık konusudur. Bu katılımcılara göre öğretmen yapımı sınavlarda baştan sona şeffaflık hâkim olduğundan, öğrenci ve veliler sınavlara ve öğretmenlere güvenmektedir. Öte yandan bu sınavlara, dolayısıyla da öğretmenlere güven duyulmadığını düşünen gurup (% 25) ise, sebep olarak sınavlarda şeffaflığın olmaması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz oluşları ile soru hazırlamada Internet'in bilinçsizce kullanılmasını bildirmişlerdir. Dahası, okullarda uygulanan öğretmen yapımı sınavlara özellikle ebeveyn ve öğrencilerin güvenin olup olmadığını düşünen katılımcılardan biri (İ1), pedagojik açıdan öğretmenlerin hazırlayıp uyguladığı klasik sınavların son yıllarda okullarda sıkça uygulanan test tekniğine dayalı sınavlardan daha etkili olduğunu düşünmektedir. Çünkü ona göre, yoğun bir biçimde test tarzı sorularla boğuşan öğrenciler bir süre sonra kendilerini bile test tekniğine

dayalı olarak ifade etmeye başlamaktadır. Söz konusu katılımcı, öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin hazırladığı sınavlara öğrenci ve velilerin güvendiğini düşünen, ancak okullarda yeterince test tekniğinin kullanılmadığından şikâyetçi olan bir başka katılımcı (İ2) ise okulların çoğunda bir optik okuyucunun olmamasından yakınmaktadır.

Katılımcıların çoğu kendilerinin şeffaf olduğunu, isteyen öğrencinin, hatta velinin sınav kâğıdını görebildiğini, bu nedenle genelde öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli arasında henüz bitmemiş bir güven bağının bulunduğuna inanmaktadır. Şeffaflık dışında özellikle veli-öğretmen arasında güven sorunu yaratan bir başka mesele de öğretmenlerin çoğunun sınav hazırlarken ortak bir standarttan hareket etmemesidir. Çünkü öğretmenlerin çoğu, hatta belki de tamamı ölçme ve değerlendirme konusunda yetersizdir. Pek çok öğretmenin hazırlayıp uyguladığı sınavların güvenirlik ve geçerlilik kriterleri yönünden vasatın da altında olduğunu düşünen eğitimciler bulunmaktadır (Ö2, Ö16). Bu arada öğrencilerin hangi seviyede olduğunu bilmek öğretmenin sonraki aşamaları planlanması bakımından önemli olduğunu düşünen başka bir katılımcıya göre de, aslında ne öğrencilerin ne de velilerin öğretmen yapımı sınavlara tam olarak güvenmediğini, bu yüzden de pek çok velinin çocuklarını dershanelerin sınavlarına yönlendirdiğini dile bildirmektedir (Ö14). Öte taraftan bir başka katılımcı (Ö16) ise okullarda yapılan sınavların mantığını eleştirmekte ve onları çok fazla bilgi odaklı bulmaktadır. Hemen hiçbir öğretmenin sınavlarda yorum sormadığını dile getiren bu katılımcıya göre maalesef aileler de bu konuda son derece bilgisiz ve ilgisizdir. Bir sınav sonunda her hangi bir öğretmen eğer ihtiyaç duyan öğrencilerini karşısına alıp onlarla neyi eksik ve yanlış yaptıklarını ve bu sorunların üstesinden nasıl gelineceğini, ayrıntılı bir biçimde onlarla tartışmıyorsa, o sınavın işlevini tam olarak yerine getirdiği söylenemez, diye düşünen söz konusu katılımcı, mevcut sınavların öğrenciler için korkunç bir kâbus olduğuna inanmaktadır. Son olarak sınav hazırlanması ve onların güvenirliği üzerine konuşan başka bir katılımcı(Ö13) ise şu anda işlevsiz bir durumda olan zümrelerin aslında bu sorunu temelden çözebileceğini düşünmektedir.

Öğretmen yapımı sınavlar ve bunların güvenirliği konusunda ibreyi Finlandiya'ya çevirdiğimizde yine olumlu ve başarılı bir uygulama ile karşılaşmaktayız. Her şeyden önce Finlandiya'da çok amaçlı eğitim süresince (9 yıllık kesintisiz temel eğitim) ulusal düzeyde hiçbir sınav uygulanmamakta, ancak her yıl öğrencilerin geldiği yeri görmek için bir örneklem grubuna sınav yapılmakta ve sonuçları da kamuoyuyla paylaşılmamaktadır,

doğrudan okulun kendisine gönderilmektedir. Bu süre zarfında okullarda ölçme ve değerlendirme ihtiyacını öğretmen yapımı sınavlar karşılamakta ve bu sınavların da hemen hiç birinde çoktan seçmeli soru tekniği kullanılmamaktadır. Ancak Finlandiya'da öğretmenlere ve onların hem pedagojik hem de alan bilgilerine olan sonsuz güven dolayısıyla, öğretmen yapımı sorular konusunda da bir güvensizlik sorunu yaşanmamaktadır. Yani öğretmen değerlendirmesine halk ve diğer paydaşlar üst seviyede bir güven duymakta ve bu değerlendirmeler genellikle öğrencinin sınıf içi çalışmasına, projelere, öğretmen yapımı sınavlara ve portfolyolara dayanılarak yapılmaktadır (Linnakyla ve diğerleri, 2003, s. 4-5). Fin kültüründe, öğretmenlik mesleği toplumdaki en önemli mesleklerden bir olarak görülmekte ve bundan dolayı da epey bir kaynak öğretmen eğitimine ayrılmaktadır. Öğretmenlerin gerçek profesyoneller olarak yapabileceklerinin en iyisini yapacaklarına inanılır. Dolayısıyla, Finlandiyalı öğretmenlerin sınıflarında pedagojik bağımsızlığı söz konusudur ve onların yaptıklarına toplumca büyük güven duyulur (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 39).

Müfredat tasarımı ile birlikte, öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmenler anahtar bir role sahiptir. Fin okulları öğrencilerin başarılarını saptamak için standart testler kullanmamaktadır. Finlilere göre bunun üç nedeni bulunmaktadır: İlk olarak, değerlendirme uygulaması ulusal müfredatta sağlam bir temele dayılı olarak duruyorken, Finlandiya'daki eğitim politikası bireyselleşmiş eğitime ve okulun nasıl işletildiği ile ilgili yaratıcılığa büyük bir öncelik vermektedir. Bu nedenle, okuldaki her öğrencinin ilerlemesi (gelişimi) istatistiksel göstergelerden ziyade, o çocuğun bireysel ilerlemesine ve yeteneklerine göre değerlendirilmektedir. İkici olarak, eğitim geliştiricilere göre, test uygulaması yapma yerine, müfredatın, öğretim ve öğrenmenin öğretmenlerin okullarda uygulama yapmasını sağlaması gerekmektedir. Fin okullarında öğrenci değerlendirmesi öğretme ve öğrenme süreçlerine oturtulmuş olup, bütün bir akademik yıl boyunca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışmalarını geliştirmek için kullanılmaktadır. Son olarak, Finlandiya'da öğrencilerin akademik performansına karar vermek dışsal değerlendiricilerin değil, okulların sorumluluğu olarak görülmektedir. Fin okulları, öğrenci değerlendirmelerinin tamamı öğretmenler tarafından yapıldığı zaman, karşılaştırmaya dair bazı sınırlılıkların ortaya çıkabileceğini baştan kabul etmektedir. Aynı zamanda Finliler, müfredatı daraltma, testi öğretme ve okullar arasında sağlıklı olmayan rekabet gibi dışsal standart testlerle ilgili sorunların daha büyük sorunlara dönüşebileceğine inanmaktadır. Finlandiyalı öğretmenler, öğrencideki ilerlemeyi belgelemek için uygun müfredat temelli değerlendirmeler tasarlayıp uygulamak zorunda

kaldıklarından beri, sınıf ve okul temelli değerlendirmeler öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişmenin önemli bir parçası olmaya başlamıştır (OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010, s. 7).

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler bağlamında katılımcılara bir yeniliğin sınıf ya da okullarda uygulanmasında öğretmen ve idareciler açısından karşılaşılan en büyük zorluğun ne olduğuna dair sorulan soruya katılımcıların farklı yanıtlar verdiğini daha önce belirtmiştik. Katılımcıların ezici bir çoğunluğu (17/20) yenilik kavramını okullarda gerçekleştirilen teknolojik alt yapıyla bağdaştırmaktadır. Diğer katılımcıların ise yenilikten müfredat değişikliğini anladığı görülmüştür. Bu bağlamda, katılımcıların % 50'sinden fazlası (11/20) göreceli olarak eski öğretmenlerin (20 yıl ve üstü) okullarda gerçekleştirilen teknolojik yeniliklere uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşadığını bildirirken, geri kalan katılımcıların küçük bir kısmı (6/20) ise teknolojik ve diğer yeniliklere özellikle genç ya da yeni öğretmenlerin daha uyumlu olduğunu bildirmiştir. Özellikle teknolojik alanda yapılan yeniliklere uyum sağlamada en başarılı gurubun öğrenciler olduğunu düşünen katılımcıların oranı ise yaklaşık % 50 civarındadır (8/20). Aynı konuda idarecileri başarılı bulan katılımcı sayısı ise çok daha aşağılardadır (6/20). Diğer yandan okullar ile okul çalışanlarının sadece teknolojik yeniliklere değil başka tür gelişmelere de ayak uydurmaya açık olduklarını düşünen katılımcılar da mevcuttur (4/20). Kısaca, yapılan tartışmalardan öğretmen ve idarecilerin yeniliklere uyum sağlamada genelde sorun yaşadığı, ancak kıdemli öğretmenlerin yeni öğretmenlerle kıyaslanmayacak düzeyde sorun yaşadıkları saptanmıştır. Uyum konusunda bu üç grup içinde en şanslı olanlar idareciler olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun nedeni de idareciler hem bu işi bir 'mecburiyet' olarak görmekte hem de daha iyi eğitim olanakları ile teknik donanıma sahipler.

Katılımcıların ifadelerinden anlaşılan, genelde bütün öğretmen ve idareciler daha özelde ise eski öğretmenler sınıfta teknolojiyi kullanma konusunda hem isteksiz hem de beceriksiz davranmaktadır. Bunun yanı sıra, bir katılımcıya göre (İ1), öğretmenler sadece teknolojik yeniliklere değil, okulda gerçekleştirilen hemen hemen her türlü yenilik ve değişime direnç göstermektedir. Örneğin yeni müfredatla matematikteki öğrenme yöntemleri değiştirildi. Yani yaparak yaşayarak öğrenme, sınıf içerisinde açık uçlu soru üretme, çocukların soru üretmesi gibi. Soruları tartışarak öğrenmesi gerekirken, birçok öğretmen eski klasik mantıkla ders işlemeye devam etmektedir. Hatta veli ve öğrenciler de bunun doğru olduğunu düşünmektedir. Yani veli kendi çocuğuna yaparak-yaşayarak öğreten öğretmeni iyi öğretmen olarak görmemektedir. Bu tür yaklaşımlar yenilikleri benimseyip derslerinde kullanma

eğilimindeki öğretmenleri yıldırmakta ve içlerine kapanmalarına neden olmaktadır. Öte yandan idareciler ise yeniliklere uyum sağlamak zorunda olduklarından, ya yenilikleri uygulamak ya da elini etiğini idarecilikten çekmek durumunda kalmaktadır. Hatta zamanı gelen bu tür idareciler yeni şeylere uyum sağlamaktansa emekli olmayı tercih etmektedir (İ1).

Öğretmenlerin statükoyu koruyucu bir eğilimlerinin olduğunu düşünen bir başka katılımcıya göre ise (Ö16), yenilikler öğretmen ve idareciler için yeni sorumluluklar ve görevler getirmektedir. Bu bakımdan, yenilikler özellikle öğretmenler tarafından endişe ve isteksizlikle karşılanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, hatta idareciler mevcut düzenlerinin bozulmasından hoşlanmamaktadır. Yeniliklere gösterilen direncin esas sebebi de budur. Bu davranışı sergileyen eğitimciler aslında okul ya da öğrencileri düşünmekten çok kendi rahatlarını düşünmektedir. Daha önce gerçekleştirilen çok sayıda yeniliğin başarısız olması sonucu statülerinde erozyon yaşamış olan eğitimciler bu tür değişimlere karşı endişeliler. Bu davranışların altında da esasen bu travmatik tarih yatmaktadır. Yani herkes, ideal olmasa da mevkisini ve alışık olduğu düzenini korumak istemektedir. Zaten düzeninde rahatsız edici bir değişiklik olan öğretmen ve idareciler genelde okul değiştirerek bu sorunu aşmaya çalışmaktadır. Yenilik ve değişime karşı en şiddetli mukavemetin uzun süredir aynı kurumda ve mevkide çalışan eğitimcilerden gelmesi bu bakımdan şaşırtıcı görünmemektedir (Ö16). Son olarak yeniliklerin öğretmen, idareci ve okulların negatif yönlerini ortaya çıkaracağı düşünüldüğünden de direnç gösterilmektedir. Ayrıca, işin içine eğitimin esas unsuru olarak öğretmenlerin dâhil edilmemesi de hemen hemen her türlü yeniliğin sekteye uğramasına yol açmaktadır. Bu bakımdan, bundan böyle eğitimde yapılacak küçük ya da büyük boyutlu her türlü yenilik hareketinde öncelikli olarak öğretmenler özellikle sürecin içine çekilmeli ki, sıra uygulamaya geldiğinde öğretmenler direnç ve isteksizlik göstermesinler.

Yeniliklere uyum konusu dünyanın her yerindeki eğitim sistemlerinde mutlaka yaşanıyordur. Ancak Finlandiya gibi başarılı bir eğitim ve öğretmen hazırlama sistemleri olan ülkelerde ise bu geçiş süreleri daha az sıkıntılı olmaktadır (Sahlberg, 2008, s. 16). Öncelikli olarak Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma odaklıdır. Bu yaklaşım, çalışma programının bilgi temelinin dinamik olduğu fikrine dayanmaktadır. Yani bu yaklaşımda öğretmen adayı öğrenciler birer aktif bilgi işlemcisi olarak işlev görmektedir. Bu yaklaşımda eğitim çalışmaları süresince işin kuramsal yanı ile uygulama yönünü birleştirmek amaçlanmaktadır. Araştırma odaklı düşünme bu süreç boyunca bağlayıcı faktör olarak görülmektedir. Eğitim süresince pedagojik elementlerin tanımlanması ve pedagojik olarak anlamlı soruların

sorulması gelecekteki bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı en önemli beceriler arasındadır. Finlandiya'daki araştırma odaklı öğretmen eğitiminde dört belirleyici faktör bulunmaktadır. İlk olarak, çalışma programı dizgesel (systemic) eğitim yapısına göre yapılandırılmaktadır. İkinci olarak, bütün eğitim ve öğretim araştırmaya dayanmaktadır. Üçüncü olarak, öğrenciler pedagojik sorunları araştırıp çözdükleri zaman, tartışma yapmaları, karar vermeleri ve aldıkları kararları savunmaları için onlara fırsat vermek üzere etkinlikler organize edilmektedir. Son olarak, öğrenciler yüksek lisansta tez aşamasına geldikleri zaman, farklı araştırma becerileri geliştirmektedir (Toom et al, 2007, s. 1). Bu faktörlerle örülü bir öğretmen eğitim sisteminde yetişen öğretmenler zaten sürekli bir değişim psikolojisi içinde olmaktadırlar. Dolayısıyla Finlandiyalı öğretmenler yeniliklere ayak uydurma konusunda Türkiye'deki meslektaşları kadar uyum sorunu yaşamamaktadır. Zira onların hazır bulunuşluk dereceleri Türkiye'deki öğretmenlerden daha yüksek ve çalışma programlarının bilgi temeli de daha dinamiktir (Talib & Hosoya, 2007, s. 33-35).

Finlandiya son yıllarda her zamankinden farklı sorunlar yaşamaktadır. Örneğin türdeş bir toplum olarak Finlandiya yoğun bir biçimde dışarıdan göç almaktadır. Küreselleşme sürecinde bireysel eğitim gibi yeni ihtiyaçlar belirmektedir. PISA sonuçlarına göre, Finli öğrencilerin performansları mükemmel olsa da, gelişme için hala yer ve potansiyel olduğu düşünülmektedir. Örneğin PISA'da, Finli öğrencilerin % 14'ü bir miktar, diğer % 7'si ise bugünkü bilgi toplumunun okuryazarlık taleplerini çözebilecek yeterlilikte olmadığı ve bu konuda ciddi zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Uluslararası standartlarla karşılaştırıldığında bu oran oldukça düşüktür. Ancak soruna Finlilerin bakış açısından bakıldığında, Finli çocuklar için bu oran bile çok yüksektir. Bundan böyle, çok amaçlı Fin okulu bu sorunla mücadele etmek zorundadır (OPH, 2008). Dahası, ulusal eğitim politikası öyle bir pedagoji geliştirmeli ki; bu pedagoji, sadece ortak çekirdek becerilerin önemine vurgu yapmak yerine, bireyselliğe, öz-saygıya ve öz-düzenlemeye büyük özen ve dikkat göstermeli. Ayrıca, çok amaçlı Fin Okulu, sadece toplumsal gelişmelerden değil, ayrıca öğrencilerin davranış biçimi ve değer yargılarında meydana gelen değişimlerden kaynaklanan sorunlarla da yüzleşmektedir. Son olarak pedagojik olarak diğer ilginç bir bulgu da, Finlilerin öğrenci katılımını kontrol etmek için okul ödevlerini bir araç olarak kullanmaya meyilli oluşlarıdır. Hâlbuki diğer pek çok ülkede genel olarak ödevin amacı sınıf içi etkileşimi etkin bir hale getirmektir. Bu bağlamda Finlilerin diğer ülkelerden öğreneceği çok şey bulunmaktadır. Görüldüğü gibi sürekli değişim gösteren dinamik bir toplumsal ve buna bağlı olarak eğitim sistemleri olan Finliler, yetkin öğretmenleri sayesinde bu yenilik ve değişime kolayca ayak

uydurabilmektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 47-50; Aho ve diğerleri, 2006; akt. Moore, 2008, s. 12). Özetle, özellikle eğitim kurumlarında yeniliklere uyum sağlanamıyorsa ya da uyum süreci çok fazla uzuyorsa, söz konusu kurumların geri kalmaktan başka yolları olmadığını söyleyebiliriz. Değişim ve yeniliklere uyum sağlamanın biricik ön koşulu özellikle eğitimcilerin hazır bulunuşluğunun devingen ve dinamik bir ortam ya da mekanizmadan güç almasıdır.

Eğitim öznesi olarak öğretmen ve idareciler alt başlığı altında görüşmecilere yöneltilen, "genellikle eğitim camiamızda öğrenme edimine nasıl yaklaşılmaktadır?" tarzında bir soruya genelde öğretmen ve idarecilerin kişisel deneyim ve gözlemlerinden yola çıkarak farklı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların neredeyse tamamı (19/20) öğrenme edimine dair yaptıkları açıklamalarla aslında büyük oranda eski öğrenme yaklaşımlarını kullanmaya devam ettikleri saptanmıştır. Bu yaklaşımların başında davranışçı olanlar gelmektedir (12/20). Ancak hemen hemen her katılımcının uygulayamasa da aslında daha çağdaş bir yaklaşımı benimsediği görülmüştür. Sözü edilen çağdaş öğrenme yaklaşımların ise yapılandırmacı yaklaşım (4/20), probleme dayalı öğrenme yaklaşımı (3/20) ve diğer yaklaşımlar (1) şeklinde dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu arada katılımcıların öğrenme edimini tanımlamak için birbirinden oldukça farklı kavramlar kullandıkları görülmüştür. Dahası, öğretmen ve yöneticilerin özellikle çağdaş öğrenme yaklaşımları konusunda uzun bir süredir literatür takip etmemiş olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, okullarımızda yeni müfredatlarla birlikte yeni ve daha çağdaş öğrenme yaklaşımları öğretmen ve idarecilerin kullanımına sunulmuştur. Ancak, hem idareciler hem de öğretmenler birçok sebepten dolayı bu yöntemleri kullanmakta isteksiz ve ilgisiz görünmektedir. Bu sorunun aşılması için atılacak en etkili adım iş görenler olarak öğretmen ve idarecileri ta baştan bizzat işin içine katmaktır. Aksi taktirde, eğitimde büyük emekler verilerek gerçekleştirilen yenileşme hareketlerinin kadük (boş/işlevsiz) kalacağı ve Türk Eğitim Sisteminin yerinde saymaya devam edeceği kestirilebilir.

Öğrenmenin öğrencide istendik davranış değişikliği yaratmak olarak düşünen çok sayıda katılımcının varlığı eğitim sistemimiz açısından risk teşkil etmektedir. Bu konuda konuşan katılımcıların ifadelerinde çelişkiler de görülmektedir (İ1, Ö5). Bu katılımcılar hem davranışçı bir tanım yapmakta hem de ezberci eğitime ve öğrenme anlayışına karşı çıkmaktadır. Bu katılımcılardan biri (Ö5), öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarında var olan tutarsızlıklara dikkatimizi çekerek, bütün öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarında ve

davranışlarında pedagojik açıdan bir tutarlığın olması gerektiğini düşünmekte ve şu örneği vermektedir:

> "… Örneğin çocuğa bir araştırma konusu veriyorsunuz. Çocuk onu araştırmıyor, gidip bir yerden, özellikle Internet'ten çıktısını alıyor ya da gidip bir yerden onun fotokopisini çekip bir de okumadan size getiriyor. Ya da bir şeyleri ezberliyor ve sınavda başarılı oluyor. Bunun da öğrenme olduğunu sanıyor. Sadece öğrenci değil pek çok öğretmen de sınavdan ezberleyerek 90 alan öğrencinin öğrendiğini düşünüyor..." (Ö5).

Bu konuda yakınan başka bir katılımcı (İ3) ise, ortaöğretimde her şeyin sınava ya da sıvalara endekslendiğini, dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bunu baz alarak birbirleriyle iletişim kurduklarını düşünmekte ve bu durumu eğitimin sağlığı açsından tehlikeli bulmaktadır.

Öğrenme ediminin okullarda gerçekleşme biçimiyle ilgili bir başka katılımcıya (Ö6) göre, öğrenciler sınava kadar ya da sınavdan bir kaç gün öncesine kadar çalışmaktadır. Öğrenciler bütün bilgileri birebir ezberlenmeye gayret göstermekte ve sınav kâğıdına aktarmaya çaba sarf etmektedir. Kısa bir süre sonra da öğrencinin kafasında o konu ile ilgili herhangi bir bilgi kalmamaktadır. Sistemi kemiren bu not kaygısı öğrenci üzerindeki etkisini maalesef hala sürdürmektedir. Herkes yanlışların farkında ama yanlışın devam etmesine katkıda bulunmaya devam etmektedir. Söz konusu görüşmeci sorunu çözmek, yani çocukları ezberden kurtarmak için en etkili yöntemin özellikle karşılaştırma ve kıyaslama yapacak tarzda soruların hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Son olarak başka bir katılımcı (Ö15) öğrenmeyi bilgi temelli değil de daha çok yorum temelli olarak düşündüğü dile getirmektedir. Ona göre, öğrencinin yorum yapabilme gücünün artmasının eğitimin hedefleri açısından çocuğun bilgi yığınına gömülmesinden daha sağlıklı ve isabetlidir.

Literatüre baktığımızda, Finlandiya'da genelde okullarda tam öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik uygulamaların mevcut olduğunu görmekteyiz. Örneğin Finlandiya'da hiçbir öğrencinin geride kalmasına izin verilmez. Akranlarından geride kalan öğrencilere yardımcı olabilecek uzman öğretmenler bulunmaktadır. Bir tür destekleyici ya da iyileştirirci eğitim (remedial teaching) 2-3 kişilik küçük gruplarda ve hafta birkaç defa gerçekleşmektedir. Her Finli öğrencinin böylesi bir özel eğitimi alması anayasayla güvence altına alınmıştır. Eşitlik ilkesi gereği Finlandiyalı öğrenciler ihtiyaç duydukları zaman bu tür destekleyici dersler almakta ve kendilerini yeterli hissettikleri zaman da bu dersleri bırakabilmektedir. Bu konuyu

biraz daha detaylandırmakta yarar vardır. Örneğin özel eğitim, düzenli öğretimi takip etmede sorun yaşayan öğrencilerin beslenmesinde Fin okullarında hayati bir rol üstlenmektedir. Özel eğitim genellikle çok sıkı bir şekilde normal eğitime entegre edilmiş olup oldukça kapsayıcıdır. Aslında, öğrencilerin yaklaşık sadece % 2'si ayrı özel eğitim kurumlarına devam etmektedir. Bir alternatif olarak özel öğretmen de düzenli bir biçimde derslere devam edebilir. Sınıf öğretmenlerinin temel eğitim-öğretim sorumluluğunu üstlendiği ilkokul düzeyinde (1-6. sınıflar), özel eğitim, matematiğin yanı sıra çoğunlukla okuma ve yazma üzerine odaklanmaktadır. Ortaokul düzeyinde keza yabancı dillerin öğretimi pek çok öğrenci için büyük bir sorun olmaktadır (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 41-42).

Finlandiyalı öğretmenlerin çok nitelikli ve donanımlı bir şekilde yetiştirildikleri daha önce belirtilmişti (Mikkola, 2001, s. 101-102). Örneğin Finlandiya'da öğretmen eğitiminin araştırma temelli olması bunun bir işareti. Böylesi bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adayları bir de yüksek lisans yaparak öğretmenlik ve alan bilgilerini uygulamalarla pekiştirerek arttırmaktadır. Bunlara ilave olarak, yansıtıcı uygulama, bilgisayar destekli eğitim, sorun tabanlı öğrenme ile iş birliğine dayalı öğrenme (kubaşık) stratejileri bütün Finlandiya üniversitelerinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Sahlberg, 2010:4). Bu koşullarda yetişen öğretmenler çalışmaya başladıkları okullarda da aynı sistemi sürdürmekte ve hem hiçbir öğrencinin geride kalmamasını sağlamakta hem de tam öğrenmenin olması için en uygun öğrenme stratejilerini sınıflarında kullanmaktadır (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 47-50; OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010, s. 7).

Finlandiyalı öğretmenlerin çalışmaları öncelikle sınıf içinde yapılan eğitim ve öğretimi kapsasa da, onların görevlerinin çoğu sınıfın dışındadır. Resmi olarak Finli öğretmenlerin çalışma zamanı sınıf içi eğitim-öğretim, derse hazırlık çalışması ve meslektaşlarla haftada iki saat bir araya gelerek okul işlerinin planlanmasının yapılması gibi görevleri kapsamaktadır. Bu duruma uluslararası bir perspektiften bakıldığında, Finli öğretmenlerin eğitim ve öğretime diğer ülkelerdeki öğretmenlerden daha az zaman ayırdığı görülmektedir. Sözgelimi, Finlandiya'da tipik bir ortaokul öğretmeni yıllık 600 saatten daha az derse girmektedir. Bu, günlük yaklaşık dört adet 45 dakikalık derse denk gelmektedir. Tam tersi, Amerika Birleşik Devletleri'nde, aynı düzeyde bir öğretmen yılda okula gittiği 180 günde yaklaşık 1080 saat ders vermektedir (OECD, 2008; akt. Sahlberg, 2010, s. 7). Yani, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir ortaokul öğretmeninin Finlandiya'daki meslektaşıyla karşılaştırıldığında, yılda ondan neredeyse iki kat daha fazla derse girdiği anlaşılmaktadır.

Gündelik yaşamdan modeller, etkinlik ödevleri, matematiksel örnekleme, öğrenme oyunları, sorun çözme, soruşturmalar ve proje çalışması gibi alternatif öğretme yöntemleri öğrencilerin PISA sınavlarındakine benzer etkinlikleri çözebilmesini sağlamaktadır. Fen bilgisini öğretmede temel yaklaşım, hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde özne yönelimlidir. Bu yüzden, öğretmenler daha çok fen bilgisinin (bilimin) doğasını öğrencilere aktarmaya çalışabilirler. Ayrıca, bu derste uygulanan deneyler çok amaçlı Fin okul müfredatının en başta gelen özelliklerinden biridir. Örnekleme Finlandiya'daki fen bilgisi sınıflarında önemsenmekte ve takdir görmektedir. Örnekleme, bilimsel süreç ve bilginin doğasını anlamak için önemli bir adım olarak düşünülebilmektedir. Nitekim ulusal müfredatlar (öğretim programları) okullardaki öğretme yöntemlerini kuvvetli bir biçimde etkilemektedir (Ahte ve diğerleri, 2007, s. 40).

Sonuçta, öğretmenlerin çoğu göreceli olarak kendilerini işlerine adamış ve yaptıkları işten tatmin olmuş olarak hissetmektedir. Finlandiyalı öğretmenlerin çoğunluğu için, öğretme etkinliği bir misyondur ve bu misyonun içinde eski bir gelenek olarak öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesiyle ilgilenmesi bulunmaktadır. Bu ilgilenme iki şekilde görülebilir: ilki öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye olan ilgileridir ve diğeri matematik problemlerini çözmek gibi bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmektir (Talib & Hosoya, 2007, s. 33-35). Kısaca özetlersek, öğretme konusu Türkiye'de eğitimciler ve diğer paydaşlar açısından henüz aşılmamış bir sorun olarak karşımızda duruyorken, Finlandiya bu konuyu çoktan çözmüş ve olumlu sonuçlarını da PISA gibi uluslararası bir sınavda almıştır. Elbette ki Türkiye'nin PISA sınavı sonuçları oldukça düşük düzeydedir.

5.1.3. Eğitim Ortamı Olarak Okul

"Eğitim ortamı olarak okul" bağlamında katılımcılara, eğitim kurumlarında özellikle öğrencilere verilen ödüller ve bunların akademik başarıya yaptığı katkının ne olduğuna ilişkin yöneltilen soruya kabaca iki farklı yaklaşım sergilenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (12/20) ödüllerin öğrencilerin motivasyonuna katkı yaptığını düşünürken, geri kalan katılımcılardan yedisi (7/20) mevcut ödüllendirme sisteminde sorun olduğunun altını çizme gereği duymuştur. İlginçtir, katılımcılardan sadece biri (1) ödüllerin akademik başarıya katkı yapamayacağını ifade etmektedir. Ancak ödüllerin öğrenci başarısına katkı yapmadığını düşünen bu katılımcı da mevcut ödüllendirme sisteminde problem olduğunu düşünenlerle

aynı kategoride değerlendirmek mümkün görünmektedir. Çünkü bu iki kategoride olan katılımcılar mevcut sistemi eleştirmekte hemfikir görünmektedir. Dahası, yapılan görüşmeler sonunda okullarda genelde biri maddi diğeri manevi olmak üzere iki tür ödülün var olduğu anlaşılmıştır. Genellikle kitap, kalem, kol saati, satranç takımı, walkman, eşofman v.b. nesnelerden oluşan maddi ödüller için her herhangi bir yönetmenlik bulunmazken, 'teşekkür', 'takdir' ve 'onur belgesi' gibi daha çok manevi ödüller için bir ödül yönetmeliği bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği-1973). Bu kanunda en son 2007 yılında bazı değişiklikler yapılmış. Bu arada, ödüllerin gereksiz ya da ödül sisteminin kötü işletildiğini düşünen görüşmeci grubuna göre (7/20), mevcut ödül sistemi zaaflarla doludur. Bu zaaflara rağmen sistemin işlemeye devam etmesinin ödülden bekleneni vermek şöyle dursun, tam tersi etkiler yaratacağı endişesi hâkimdir. Sonuç olarak ödül sisteminin tez zamanda ayrıntılı bir şekilde ele alınıp bir iyileştirmenin yapılması gerekmektedir.

Katılımcıların tümüne ait fikirler göz önünde bulundurulduğunda, maddi ödüllerin öğrenci nazarında daha değerli olduğu, takdir, teşekkür gibi ödüllerin ise öğrenciler üzerindeki motive edici etkisinin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Benzer düşünen bir başka katılımcı (Ö1) ise, takdir ve teşekkür gibi ödüllerin sınırlı sayıda öğrencide etkili olduğunu, ancak diğer öğrenciler için pek bir anlam ifade etmediği savunmaktadır. Bu katılımcıya göre, '*her öğrencinin farklı şekilde öne çıkabileceği bir ödüllendirme şekli daha yararlı olabilir*'. Ödüllerin hem maddi hem de manevi değerinin çekici olabilecek bir düzeye çıkarılmasının ödüllerden beklenen olumlu etkiyi öğrenciler üzerinde yapacağını düşünen başka bir görüşülen de (İ2) TÜBİTAK ödüllerini örnek olarak vermektedir. Örneğin TÜBİTAK proje yarışmalarına katılıp ödül alan öğrenciler ÖSYM'de ek puan almaktadır. Bu ödül özellikle başarılı öğrenciler için çok etkileyici bir ödüldür. Bunun yanı sıra öğrenciler, hatta veli ve öğretmenler arasında bile ödüllerin inandırıcılığının pek kalmadığı düşünülmektedir (Ö11). Başka bir katılımcı (Ö6) de bu ödüllerin öğrenciyi sadece not yönünden değerlendirdiğini ya da takdir ettiğini, yoksa ona, "sen ne kadar bilinçli ve derslerde de ne kadar başarılısın" demediğini iddia etmektedir. Bu katılımcıya göre, ödül sistemi tamamen bilinçsiz ve işlevsizdir.

Bu katılımcının da belirttiği gibi, mevcut ödül sistemi işlevsiz olduğundan aslında çocukta araması gereken bilinç ve karakter gibi nitelikler yerine tek başına not düzeyini ödüle uygun bulmaktadır. Hâlbuki özellikle çağımızda eğitimin hedefi öğrenciyi bilinçli, karakter sahibi ve

sorumlu yurttaş olarak yetiştirmesi olmalıydı. Sadece akademik başarıya bakılarak ödülün verilmesi eğitimin hedeflediği amacın gerçekleşmesini engellediği görülmektedir. Söz konusu katılımcının ödül sistemini işlevsiz bulmasının sebebinin de bu olduğu anlaşılmaktadır. Aynı konuda muzdarip olduğunu düşünen başka bir katılımcı ise ödülün işlevsizliğini yaşanmış bir örnek olayla desteklemektedir. Olaya kısaca şu şekilde cereyan etmiştir:

> '... Z hocamın çocuğu şöyle bir olay yaşamış sınıfında: beşinci sınıftan bir çocuk birinci sınıftan bir çocukla kavga etmiş. E'nin sınıfında bir tane kaynaştırma öğrencisi var, engelli bir çocuk. Beşinci sınıftaki öğrenciler kaynaştırma öğrencisiyle dalga geçtiği için E, o kaynaştırma öğrencisine yapılanı haksızlık olarak gördüğünden, beşinci sınıftaki o çocuklarla kavga etmeye gitmiş…" (Ö16).

Diğerlerinden farklı olarak bu katılımcı konuşmasında mevcut ödüllendirme sistemimizin önemli bazı zaaflarını ortaya koymaktadır. Bir çocuk, insani sebeplerle ya da zorunlu olarak bir kavgaya karışıyor, ancak mevcut uygulamalara göre bu çocuğun disiplin cezası alması gerekir, muhtemelen de almıştır. Çünkü katılımcının da belirttiği gibi, genellikle eğitimciler takdir ve teşekkür değerlendirmelerinde olduğu gibi olayın sadece sonucuna bakmaktadır. Çocuğun sene sonu not ortalaması 85 ise takdiri hak etmiş, çocuk kavgaya karıştığı görgü şahitleriyle sabitlenmişse disiplini hak etmiştir, yaklaşımı okullarımızda hâkimdir. Hâlbuki daha doğru bir değerlendirme için hem takdir ve teşekkürde hem de kavga vakasında sonuç kadar süreç ve niteliğine de bakmak gerekmektedir. Özellikle katılımcının öğrenci E ile ilgili belirttiği gibi, çocuğun bu davranışı insani yönlerinden dolayı bütün okulun şahitliğinde takdire şayan bulunmuş olsaydı, öğrenci davranışları üzerindeki moral etkisi o oranda büyük ve etkili olabilirdi.

Öte tarafdan, bu vakayı nakleden görüşmeci mevcut ödül sistemimizle ilgili bir başka zaafı daha ortaya koymaktadır. Öğrencinin belli bir sürede kat ettiği gelişmenin önemli olduğunu ifade eden bu görüşmeci vaziyeti şu şekilde ele almaktadır:

> '... Temeliniz zayıfsa hayatta takdir ya da teşekkür alamazsınız. Mesela ilköğretimdeki öğretmeniniz temeli eksik vermişse, ondan sonra ne kadar çırpınırsanız çırpının, kar etmez. Benim öğrencilerimden takdir alan öğrenci günde bir saat çalışıyor, karnesine birkaç zayıf gelen öğrenci ise günde 4-5 saat çalışıyor. Gerçekten çalışıyor. Birinin temeli iyi olduğu için, çalışmanın yöntemini bildiği için öğreniyor; çok fazla çaba sarf etmeden öğrenmesini sürdürüyor; bilgilerini yazılı kâğıda aktarınca da, aldığı notlarla sene sonunda takdiri alıyor. Diğer çocuk, onun emeği, çabası, attığı adım hiç takdir edilmiyor. 90'lık öğrencinin 91 alması takdiri gerektiriyor, 20'lik bir öğrencinin 45 alması, başarısını iki katına çıkardığı halde

> takdir edilmiyor. Bu durum çok yaygındır. Biz teşekkür ve takdiri salt yazılı sınav başarısına göre, çocuğun not ortalamasına göre veriyoruz. Öğrencilerin yaklaşık % 80 ya da 90'ı ta baştan teşekkür ya da takdir alamayacağını biliyor. Teşekkür ya da takdirin bir tür başarıya endekslenmesi, teşekkür ve takdir adaylarının sayısını ta baştan sınırlandırıyor. Bu nedenle okullarda verilen ödüller ezici bir çoğunluk için kamçılayıcı bir araç işlevi görmüyor'. (Ö16).

Ödüllerin eğitimdeki işlevi ile ilgili soruya verilen yanıtlardan ödül konusunun Türkiye'deki devlet okullarında taşıması gereken işlevini yitirdiği ya da etkisizleşmeye başladığı görülmektedir. Diğer yandan aynı konuya Finlandiya'daki eğitim sistemi açısından baktığımızda bizden farklı bir manzara ile karşılaşmaktayız. Şöyle ki, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile Finlandiya Eğitim Sistemlerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Siurua, 2002, s. 7) ödüller konusunda ilginç bir saptama yapılmaktadır. Siurua'a göre, ABD ile Finlandiya okulları arasında kayda değer farklardan biri de eğitim yılı sonunda düzinelerce ödül verme geleneğiyle ilgilidir. Ancak olaya Türkiye'den bakıldığında, ödüllerin bazılarının anlamlı bazılarının ise anlamlı olmadığı görülmektedir. Anlamlı ödüller İngilizce, matematik, fen ya da Fransızca gibi bazı derslerdeki mükemmelliği yakalama ile ilgilidir. Daha az anlamlı ödüllerden biri yıl boyunca okula hiç geç kalmayan öğrencilere verilen ödüldür. Mükemmellik ödülleri madalya, okula hiç geç kalmamaya verilen ödüller ise üzerinde bütün bir yıl boyunca o öğrencilerin okula hiç geç kalmadıklarının yazılı olduğu bir parça kâğıttır. Doğal olarak, Finlandiya'da öğrenciler temel eğitimin ikinci kademesini (ortaokul) bitirdikleri zaman onlara böyle ödüller verilmektedir. Fakat bu ödüller sadece akademik konularda verilmekte ve genellikle bir kitap şeklinde olmaktadır (age., 2002, s. 8-9).

Ancak, Finlandiya eğitim sistemini bir bütün olarak göz önünde bulundurduğumuzda, içerdiği olumlu nitelikler bakımından sistemin kendisinin Finli çocuklar için ödül olduğunu görmekteyiz. Örneğin, Finlandiya'da okullaşma bütün ülkeyi kaplamaktadır. Birkaç özel okul dışında çok amaçlı okullar öncelikli olarak yerel yönetimler tarafında işletilmektedir. Bütün okulların finansmanına hükümet katkıda bulunmaktadır. Çocuklar için eğitim-öğretim ekipmanları ücretsizdir. Bunun yanı sıra, çok amaçlı eğitim içinde yer alan bütün çocuklar günlük bir defa (öğle yemeği) ücretsiz sıcak yemek yeme hakkına sahiptir. Bedava öğle yemeği geleneği çok eskilere, 50 yıl kadar öncesine dayanmaktadır. İlgili yasa 1943 yılında kabul edilmiş ve 1948 yılında ise yerel yönetimlerce uygulanmaya başlamıştır (Sarlio-Lahteenkorva & Manninen, 2010: 172). Bunun yanı sıra, bir kural olarak, 5 ve üstü km uzaklıklar için taşıma eğitim sağlayıcıları tarafından gerçekleştirilmektedir. Bütün bu ve bunların ötesinde sağlanan olanaklar Finli çocuklar için ödül niteliği taşımaktadır. Özetle,

demokratik ve sağlıklı bir ortam, anlayışlı ve nitelikli öğretmenler, ileri düzeyde teknolojik alt yapı, sayısız müfredat dışı faaliyet ve kolay ulaşılabilen bilgi kaynak ve ortamları Fin okullarını Finli çocuklar için birer ödüle dönüştürmektedir.

Finli çocuklar için diğer teşvik edici bir unsur da öğrencilerin yıl içinde geldikleri yeri saptamak amacıyla kendilerine tahsisi edilen raporlardır (karne). En azından yılda bir kez her öğrenci ile ilgili bir rapor yazılmaktadır. Bunun yanı sıra, en azından yılda bir kez bir ara rapor yazılmaktadır. Başarı hem devamlı bir şekilde hem de testler aracılığıyla öğretmenler tarafından ölçülmektedir. Teşvik her derste gösterilen başarıya endekslenmiştir. Genel lise eğitiminde öğretim izlencesi üç yıllık olarak planlanmıştır. Fakat öğrenci bölümünü 2 ile 4 yıl içinde bitirebilir. Öğretim sınıf usulüne göre planlanmamıştır (non-graded form). Her dersin bitimini takiben değerlendirme yapılır. Öğrenci yeterince ders tamamladığı zaman, öğrenci bir bitirime sertifikasıyla (leaving certificate) ödüllendirilir. Genel lise eğitimi dört zorunlu testi içeren bir olgunlaşma (bakalorya) sınavıyla sona erer. Öğrenciler sınavda seçmeli (opsiyonel) testler alabilirler. Bu sınav sonunda da öğrenciler bir sertifika ile ödüllendirilirler. Hiç bir çocuğunun diğerlerinde geride kalmaması için yoğun çaba sarfeden bir eğitim sitemine sahip olan Finlandiyalılar çocuklarının büyük bir özgüven sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu özgüvene dair başarılı sonuçları şu ana kadar yapılan bütün PISA sınavlarında görmek mümkündür.

Eğitim ortamı olarak okul bağlamında katılımcılara sorulan, eğitim kurumlarımızda yeni ve daha kapsamlı bir öğrenci danışmanlık sisteminin oluşturulması yönünde bir soruya yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (14/20), mevcut rehberlik hizmetlerini kapsayacak tarzda bir öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasının Türk Eğitim Sistemi için yararlı olacağı düşüncesini taşıdıklarını belirmişdir. Geri kalan katılımcıların bir kısmı (2/20) böyle bir danışmanlık sisteminin eğitim sistemimize hiçbir yararı olmayacağını düşünürken, bir kısmı da (4/20) Türk Eğitim Sisteminin öğrenci danışmanlık sistemine ihtiyacı olmadığına inandıklarını bildirmekte, ancak mevcut yapıyı da eleştirmekten kaçınmamaktadır. Sonuç olarak, katılımcılardan elde edilen bilgi ve görüşlerden, mevcut rehberlik hizmetlerinin çağın koşullarına yanıt veremediği, bu bakımdan ya revizyon yapılması ya da yeni ve kapsamlı bir öğrenci danışmanlık sisteminin kurulması gerektiği anlaşılmıştır.

Öğrenci danışmanlık sisteminin kurulmasına yönelik soruya olumlu yanıt veren katılımcılardan biri (Ö1), aslında mevcut rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin sadece

psikolojileriyle ilgilenmek dışında başka işlevlerinin de olması gerektiğine inandığını belirterek bu yöndeki çabaları önemsediği bildirmektedir. Aynı konuda düşüncelerini ifade eden bir başka katılımcı (Ö2) ise, öğrenci danışmanlık sistemini bir biçimde eğitim koçluğuyla bağdaştırmakta ve mevcut rehberlik hizmetlerinin ilgi alanının genişletilmesi bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Bir başka katılımcı (Ö3) ise, mevcut rehberlik hizmetleri içine öğrencilerin kariyer planlama konusunda bilgilendirilmesini de katmakta ve kendi okullarında her yıl 11. sınıflar için kariyer günlerinin gerçekleştirilmesinin yararlarından söz etmektedir. Bu arada bir başka katılımcı (Ö9) ise özellikle meslek konusunda ailelerin müdahalesinin öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu, hâlbuki bu işi rehberlik ya da danışmanlık servisi yaparsa daha sağlıklı sonuçlar alınabileceğini dile getirmektedir.

Bu arada, mevcut rehberlik hizmetlerinin yetersizliğinden söz eden başka bir katılımcı da (Ö7), konuyu rehberlik servislerinde çalışanlara getirmekte ve onların öğrencilerden bihaber olduğunu, dolayısıyla da bu sorunu halletmeleri için mutlaka arada sırada derse girip öğrencileri sınıf içinde görmeleri gerektiğini düşünmektedir. Ama genelde rehber öğretmenlerin faal olmadığını ve zamanlarının çoğunu odasında oturarak geçirdiğini ifade etmektedir. Aynı konuda okullarımızın rehberlik hizmetlerine eleştiride bulunan bir başka katılımcı ise (Ö16), birçok okulda ya rehber öğretmenin hiç bulunmadığını ya da sayıca az olduğunu dile getirmektedir. Ona göre, 600 kişilik bir okulda asgari 10 rehberlik öğretmeninin bulunması gerekmektedir. Söz konusu katılımcı, mevcut rehberlik hizmetlerinin genişletilmesini savunarak, çağın koşullarına uygun bir rehberlik ya da danışmanlık hizmetinin verilmesinin eğitime olumlu şekilde yansıyacağını umduğunu belirtmektedir. Son olarak, mevcut rehberlik hizmetleri ile ilgili bilgi veren bir başka görüşülen (İ3) ise, hali hazırda rehberlik servislerinin okullarda hizmet verdiğini, kendilerine hangi sorunla gelirlerse gelsinler her öğrencinin sorunuyla ilgilenildiğini, ancak sayısal olarak rehber (PDR) öğretmen başına çok fazla öğrenci düştüğünü, bu bakımdan da hizmetlerin kalitesinin azaldığı dile getirmektedir. Bu görüşülene göre, son zamanlarda liselerin rehberlik servislerine gelen sorunların büyük bir bölümünün ailevi olduğunu (boşanmalar, şiddetli geçimsizlik, ölüm vb.) ve rehberlik hizmetlerinin zaten bu sorunu çözmesinin mümkün olmadığı bildirmektedir. Özetle, yapılan görüşmelerden, öğretmen ve idarecilerin ezici bir çoğunluğunun (14/20) mevcut rehberlik hizmetlerini yetersiz ve kadük (boş/işlevsiz) bulmakta ve mutlaka ya revize edilmesi ya da yeni bir danışmanlık servisinin kurulması gerektiğini düşünmektedir.

Olaya kuramsal açıdan baktığımızda, Finlilerin çok amaçlı Fin eğitim sistemini (Comprehensive education) her Finli çocuk aynı eğitimi aynı kalitede alabilsin diye yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu bakımdan çok amaçlı okul Finlandiya'daki her çocuk içindir; bundan dolayı tek tek her çocuğun ihtiyacını birebir karşılayarak onu iyileştirmek /düzeltmek zorundadır. Fin okullarında verilen pedagoji ve öğretim heterojen öğrenci gruplarına uygun olabilsin diye ona göre yapılandırılmıştır. Örneğin Finlandiyalı öğretmenler hiçbir öğrencinin dışarıda bırakılamayacağını (dışlama) ve başka bir okula da gönderilemeyeceğini iyi bilirler. Bu ilkeyle aynı doğrultuda, içerikler (muhteva), ders kitapları, öğrenme stratejileri, yöntemler ve değerlendirme araçları seçilip müfredat planlandığında, öğrencilerin kendi ilgi ve seçimleri aynı şekilde okullarda dikkate alınır. Tüm bunlar, öğrenci merkezli öğretim, danışmanlık hizmeti ve iyileştirici öğretime (remedial teaching) paralel bir şekilde okul tabanlı, öğretmen planlı (teacher-planned) ve esnek bir müfredat ile gerçekleştirilmektedir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 41).

Bu çerçevede her öğrencinin danışmanlık hizmeti alma hakkı vardır. Okullar, ders çalışma becerileri kazanmada, seçeneklerin tercih edilmesinde (örneğin seçmeli/seçimlik dersler) ve zorunlu eğitim sonrası yapılacak planlama ile ilgili öğrencilerine danışmanlık hizmeti sağlamakla yükümlüler. Her okul 7-9. sınıflarda, rehberlik ihtiyacı olan ya da bu desteği almaya istekli olan öğrencilere danışmanlık yapabilecek bir uzmanı istihdam etmek zorundadır (age., 2002, s. 42).

Diğer yandan Fin eğitim sisteminde bireysel olarak öğrencilerin desteklenmesi esastır. Ancak, heterojen gruplarda yer alan aynı yaştaki bütün bir topluluğa öğretmek ne oranda mümkündür? Bu sorunun yanıtı kısmen şu açıklamada yatmaktadır: çok amaçlı okul pedagojisi takip ve yönlendirme (tracking and streaming) şeklinde karakterize edilen paralel sistemlerde kullanılan pedagojiden oldukça farklılaşmaktadır. Mesela, heterojen gruplar pedagoji için hayli eğitimli öğretmenler ve gerçek uzmanlar gerektirmektedir. Bu, büyük oranda çok amaçlı sistemlerin bir ürünüdür. Bu tür sistemlerde öğretmenin görevi, günlük okul işlerinde tek tek öğrencilerle ilgilenmek ve onların birer farklı birey olmasına yardımcı olmaktır. Çok amaçlı Fin Okulu hala planlanıyorken, 1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan araştırmalarda heterojen grupların başarısız öğrencilere büyük faydalar sağladığı saptanmıştır. Aynı sonuç PISA sınav sonuçlarıyla da pekişmiştir. Şöyleki, en iyi öğrencilerin performansı grupların nasıl şekillendiğine bakmaksızın neredeyse aynı kalmıştır (age., 2002: 44-45). Yani heterojen gruplarda zayıf öğrenciler kazanmakta ve iyi öğrenciler ise olumsuz bir biçimde

etkilenmemektedir. Özetle Finlandiya'da öğrenciler danışmanlık hizmeti çok önemsenmektedir. Orada öğrenciye hemen hemen her konuda danışmanlık yapılmaktadır. Bu danışmanlık içinde öğrenci için kişisel gelişim planı da bulunmaktadır. Ayrıca, arkadaşlarından geride kalan öğrencilerin durumunu saptayıp ona uygun çözüm üretmek de danışmaların görevidir. Son olarak, Finlandiya'da danışmanlık eğitimi yüksek lisans eğitimini de kapsamaktadır. Yani danışman öğretmenler son derece donanımlı profesyonellerdir. Eğitim kurumlarında danışmanlar dışında psikolog, sağlık hizmetçisi ve sosyal görevliler de istihdam edilmektedir.

Eğitim kurumu olarak okullarımızın iç ve dış değerlendirme yardımıyla kendi eğitimlerinin verimliliğini ölçmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz? şeklindeki bir soruya yanıt veren katılımcıların yarısı (10/20) hem iç hem de dış değerlendirmeye olumlu baktığını bildirmiştir. Diğer katılımcıların yaklaşık ¼'ü (6) sadece dış değerlendirmeyi olumlarken, geri kalan katılımcılar bir birlerinden oldukça farklı ifadeler ve tercihlerde bulunmuşlardır. Katılımcıların tamamına yakını (17/20) iç ve dış değerlendirme konusunda konuşurken mevcut teftiş sistemine ciddi eleştiriler yöneltmişlerdir. Sonuç olarak, mevcut teftiş sisteminden muzdarip olduğu anlaşılan katılımcıların çok büyük bir oranda yeni teftiş ve denetim biçimlerine açık oldukları, ancak yine de bazı endişeler taşıdıkları izlenimi edinilmiştir.

Okullarda hem iç hem de dış değerlendirmenin yapılması konusunda çok sayıda (10/20) katılımcının olumlu düşüncelere sahip olduğu yukarıda belirtmişti. Buna göre, kendi durumlarını daha nesnel bir şekilde görebilmek için hem iç hem de dış değerlendirmeyi kaçınılmaz olarak değerlendiren katılımcılardan biri, özellikle iç değerlendirmede eğitimin bütün paydaşlarının bulunması gerektiğine inanmaktadır (İ1). Aynı konuda bir değerlendirme yapan başka bir katılımcı ise (İ2) okulun stratejik planı için hem iç hem de dış değerlendirmenin kaçınılmaz olduğuna inanmaktadır. Aynı konuda olumlu görüş sahibi olan başka bir katılımcı (Ö2) ise her iki tür değerlendirmenin de gerekli olduğuna inanmakta ve özellikle dış değerlendirmenin kendimizi daha iyi görmemizi sağlayacağı için daha yararlı olacağını düşünmektedir. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığının katı ve merkezi özelliğinden dolayı iç ve dış değerlendirmenin okullarımızda mümkün olmadığını düşünen başka bir katılımcıya (Ö15) göre ise, özgürleştirilmiş ve daha yerel hale geliştirilmiş bir eğitim sisteminde bütün paydaşların katıldığı iç ya da dış değerlendirme gibi nesnel değerlendirmelerin okullarda niteliğin artmasına yol açacağı muhakkaktır.

Konuyu başka bir mecraya çeken diğer katılımcılardan biri (Ö16), bu iş için en uygun yapının "*öğretmenler kurulu*" olduğunu düşünürken, diğeri (İ3), "*okul gelişim ekibi*"ni bu amaçla görevlendirmenin daha pratik olacağını düşünmektedir. Aynı konu ile ilgili başka bir katılımcı (Ö12) ise Türkiye'de okullarımızın sosyo-ekonomik yönden birbirlerinden çok farklı olduklarını, bunun da eşitsizliklere yol açtığını savunmakta ve özellikle dış değerlendirmelerin hangi kriterlere göre yapılacağının önemli olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra, bir başka katılımcı (İ4) de özellikle iç değerlendirmelerin öğretmen ve idareciler açısından korkutucu olduğunu iddia etmekte ve bu tür değerlendirmelerin objektif olmasının mümkün olamayacağı inancının bütün eğitimcilerin kafasına yerleştiğini düşünmektedir. Bu katılımcı, işgörenlerin inanmadığı ya da içinde olmadığı bir değerlendirmenin ister iç isterse dış değerlendirme olsun, verimli olamayacağına inanmaktadır. Bu bakımdan böyle bir değerlendirmenin ülkemizde faydalı olamayacağına kanaat getiren başka bir katılımcıya (Ö14) göre ise, gerçek değerlendirmenin öğrencilerin davranışlarında görülmesi gerektiğine inanmaktadır. Yani, öğrencilerin tavır, davranış, tutum ve bilgi birikimleri hem söz konusu okul hem de öğretmenler ile ilgili çok fazla veri sağlayacaktır. Özetle, katılımcılar çok büyük oranda (17/20) daha etkin bir rehberlik ya da danışmanlık servisinin okullarımızda bulundurulmasının yararına inanmakta, ancak bu sistemin nasıl işletileceği ile ilgili endişeler taşımaktadır. Anlaşılan bu endişelerin kaynağında güvensizlik bulunmaktadır. O halde eğitim kurumlarımızda öncelikli olarak bu güvensizliğin bertaraf edilmesi gerekmektedir.

Okullarımızdaki mevcut teftiş sistemi ve buna alternatif olarak okulların iç ve dış değerlendirmeye tabi tutulması konusunda bizdeki genel eğilim yeni bir şeylerin yapılması yönündedir. Ancak hemen hemen katılımcıların çoğunun bu konuda endişeleri bulunmaktadır. Bu endişelerin güvensizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan bu konu ile ilgili literatüre bakıldığında, Finlandiya'da öğretmen eğitimi etki çalışması ile ilgili bir rapor görmektedir. Bu rapor 2001 yılında yayımlanmıştır. Rapora konu olan çalışma öğretmen eğitimi konusunda gerçekleştirilmiştir. Bu raporla öğretmen eğitiminin etkisi iç ve dış değerlendirmeler aracılığıyla anlaşılmaya çalışıldı. Eğitimin içsel etki değerlendirmesi eğitimde yer alan öğrenciler ile öğretmen eğitmenleri, sınıf ve branş öğretmenliği mezunları tarafından gerçekleştirildi. İç değerlendirme, eğitim birimleri tarafından yapılan öz değerlendirmeleri de kapsamaktaydı. Bu çalışmalar sonunda yöntemler geliştirildi. Bu arada, dışsal etki değerlendirmesi dış unsurlar tarafından yürütülmüştür. Bu dış değerlendiriciler

okulları, öğrencilerin ebeveynlerini, iş ve endüstri çevrelerini, eğitim ve kültür temsilcilerini kapsamaktaydı. Dış değerlendirme mülakat, anket ve seminerler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Proje, öğretmen eğitimi amaçlarının ne oranda başarıldığını ortaya koymayı ve etkinin özel alanlarını analiz etmeyi amaçlamıştı. Bu projeyle üç üniversitedeki öğretmen eğitimi bölümlerinden gelen sınıf ve branş öğretmenleri tarafından kazanılan yeterlilikler gözden geçirildi. Dahası, bu proje yardımıyla konuya göre öğretmen eğitimi etkisinin bireysel çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışma konuları şunlardır: etkin öğrenme çevresi, enformasyon ve iletişim teknolojileri becerileri, medya eğitimi, çok kültürlülük ve eşitlik, etik sorunlarla yüzleşme, kendi işlerini geliştiriciler olarak öğretmenler, öğretmenlerin kişisel gelişimi ve eğitim camiasınca desteklenmesi ve son olarak öğretmen eğitimi, okul ve toplumla ilişkiler (Mikkola, 2001, s. 105/106). Yani bu çalışma, Finlandiya'da hem iç hem de dış değerlendirmeye çok büyük bir önem verildiğini göstermektedir. Üstelik hem Finlandiya hükümeti hem de Fin halkı öğretmenlerin profesyonelliklerine büyük bir güven duymaktadır. Finlandiyalı öğretmenlerin özerkliği de zaten Fin halkının onlara olan bu güvenine işaret etmektedir.

Finlandiya'da öz değerlendirme ve eğitim üzerine güçlü bir vurgu söz konusudur. Eğitim sağlayıcılar kendi etkinliklerini değerlendirmek ve dışsal değerlendirmede yer almak için kanuni yükümlülük taşımaktadır. Bu konuda, Eurydice aşağıdaki genel değerlendirmeyi yapmaktadır:

> "Ayrı bir okul teftiş heyeti yoktur ve devlet otoriteleri tarafından yönetilen okullara teftiş ziyaretleri terkedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Fin eğitim sisteminde öğretmenlere güven beslendiğinden, genel bir teftiş sistemine ihtiyaç duyulmamaktadır. Teftiş ve test odaklı bir hesap verebilirlik yerine, Fin eğitim sistemi kendilerini öğrencilerine adamış bilgili öğretmenlerin sorumluluğuna güvenmektedir (Sahlberg, 2010, s. 1-2). Eğitim sağlayıcıların etkinlikleri ulusal çekirdek müfredat ve mevzuatlarda açıklanan amaçlara göre belirlenmektedir. Sistem, müfredatta açıklanan amaçları karşılamada çaba gösteren öğretmenlerin yeterliliğine dayanmaktadır. Hem öz değerlendirme hem de dışsal değerlendirme üzerine güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Nisan 2003'ten beri ayrı bir Eğitim ve Öğretimi Değerlendirme Konseyi Eğitim Bakanlığı ile birlikte çalışmaktadır. Bu konsey, temel eğitim ile lise eğitim ve öğretimini planlama, eşgüdüm sağlama, yönetme ve geliştirmekten sorumludur. Teknik (yüksek) okullar ile üniversiteler kendi işlem ve çıktılarının değerlendirilmesinden sorumludur. Bu konuda, bu kurumlar Yüksek Öğretimi Değerlendirme Konseyi'nden yardım ve destek almaktadır" (Eurydice, 2007; akt. Moore, 2008, s. 12-13).

Bu arada, Finlandiyalı öğretmenlerin çalışmaları ve elde edilen başarılı sonuçların denetim ve gözetimi nadiren uluslararası standartlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu, sadece parasal tasarruf sağlamamakta, ayrıca her öğretmenin kendisini daha özgür ve sorumlu hissetmesine yol açmaktadır. Her öğretmen, Ulusal Eğitim Kurulu (OPH) tarafından hazırlanan temel müfredatı baz alarak kendi müfredatını geliştirebilir; okullar tarafından yapılan daha ayrıntılı müfredata kendi kişisel katkısını yansıtabilir (Talib & Hosoya, 2007, s. 33-35).

Finlandiya'da öğretmenler hem çok kapsamalı işlevlere hem de geniş bir öğretmen özerkliğine sahiptir. Eğitim sistemi yüksek öğretmen profesyonelliğini hem cesaretlendirmekte hem de onun yerine getirilmesini ummaktadır. Ulusal müfredat kapsamlı bir genel taslak şeklinde tasarlanmıştır. Bu bakımdan, öğretmenler bu müfredatı uygularken yerel öğrenci, okul ve toplumsal gerçekliği göz önünde bulundurmak zorundadır. Ulusal eğitim otoriteleri öğretmenlerin öğrencilere en uygun eğitimi vereceklerine içtenlikle inanmaktadır. Okul müfredatına bu öğretmenler karar vermekte; okul bütçesine dair fikirleri onlar üretmekte ve üniversite sınavlarına kadar yüksek maliyetli dışsal testlerden muaf bir şekilde öğrencileri onlar değerlendirmektedir. Bu arada Fin eğitim sisteminde denetmenler bulunmamaktadır. Dolayısıyla bir nevi denetim görevi de onlardadır. Bunun yanı sıra, Finlandiya'da toplumsal beklentiler, öğretmenlerin sınıf içi temel faaliyetlerinin ötesine geçmelerini gerektirmektedir. Şöyle ki, öğretmenlerden okul işlerinin yönetiminde yer almaları ve bölgesel bağlamda özellikle müfredat geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları beklenmektedir. Bu, 1990'larda başlayan ve karar verme sürecini merkezi olmaktan çıkarıp bütün ülkede yerelleştirmeye çalışan Finlandiya için çok önemlidir. Okulların işletilmesi ve beklenen öğretmen rolleri, okullardan sorumlu yerel halk, belediye otoriteleri, okul yönetimi ve öğretmelerin en iyi öğrenme programı ile öğrenciler için en uygun çevreyi tasarlama konusunda en uygun pozisyonda oldukları inancına dayanmaktadır. Öğretmen profesyonelliği işleminin bu seviyesi, Fin üniversitelerinde yer alan sekiz öğretmen eğitimi programında birleştirilmiş bir kuram-uygulama programı olarak geliştirilmektedir. Bunu garanti etmek için de öğretmen eğitimi programları donatılmaktadır (Westbury ve diğerleri, 2005; aktaran Tuovinen, 2008, s. 3).

Bilindiği gibi Finlandiya'da teftiş sistemi 1980'lerde kaldırıldı. Öğretmenlerin yetkinliğine büyük bir güven duyulmaktadır. Bu bakımdan eğitim kurumlarının teftişi bir tür iç ve dış değerlendirme şeklinde yapılmaktadır. İç değerlendirme de öğretmen ve idareciler, hatta veli ve öğrenciler büyük sorumluluk almaktadır. Dış değerlendirme ise bağımsız kurumlarca

yapılmaktadır. Ancak asıl hedeflenen ve önemsenen iç değerlendirmedir. Bunun yanı sıra öğretmen eğitimi veren kurumların da dış ve iç değerlendirmesi yapılmaktadır. Bunun planlaması ise Yüksek Öğretimi Değerlendirme Konseyi tarafından yapılmaktadır.

"Eğitim ortamı olarak okul" alt problemi ile ilgili katılımcılara, eğitimin yönetim ve denetiminde öğretmenlerin genel teftiş sistemine paralel bir rol üstlenmelerini nasıl karşılayacaklarına dair bir soru soruldu. Söz konusu soruya görüşmecilerin yarıya yakını (9/20) olumlu yanıt vermiştir. Onlara göre, niteliği arttırmak için eğitim kurumlarında özdenetim (öz değerlendirme) gereklidir. Katılımcıların yaklaşık ¼'ü (6/20) ise öz denetime karşı olduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, bu yöndeki yaklaşımlarını çeşitli gerekçelerle savunmaktadır. Onlara göre, özellikle güvensizlik, rekabet ve baskı yaratacağı için öz denetimin okullarda uygulanması şimdilik mümkün görünmemektedir. Geri kalan katılımcıların bir kısmı (2) özdenetimin okullarda zaten var olduğunu söylerken, diğer küçük bir kısmı da (2) mevcut teftiş sistemin devam etmesinin daha doğru olacağını dile getirmiştir. Son olarak sadece bir katılımcı öz denetime karşı olmamakla birlikte önemli bazı gerekçeler ileri sürerek bunun mümkün olamayacağını iddia etmektedir. Kısaca, bu soruya verilen yanıtlarla, eğitimcilerin büyük bir oranda öz denetimi önemsedikleri, yani herkesin işin içinde olabileceği yetkelendirilmiş bir yapıyı okullarda arzu ettikleri, ancak bazı önemli gerekçelerle bunun şimdilik gerçekleşmesinin zor olduğu anlaşılmıştır.

Genelde denetimin, özelde ise öz denetimin kurum için iyi bir uygulama olduğunu belirten katılımcılardan biri, denetimin kaliteyi arttırdığına inanmaktadır. Bu katılımcıya göre, özellikle ülkemizde denetimin şarttır. Çünkü toplum olarak insanlarımız rahatına çok düşkündür (İ3). Aynı konuda fikir beyan eden başka bir katılımcı (Ö2) ise, okullarda öz denetimin gerçekleşmesinin öğretmenlerin çalışmalarına yön vereceğini düşünmekte, ancak mevcut idarenin rolünün de yadsınmaması gerektiğine inanmaktadır. Bir diğeri de (Ö6), eleştirinin insanları asla geriye götürmeyip olumlu yönde geliştireceğini düşünmektedir.

Diğer yandan başka bir katılımcı (Ö13) ise, görüşmenin yapıldığı sıralarda içinde performans kriterlerinin de olduğu torba bir yasa tartışılmakta olduğundan olsa gerek konuya meslektaşlarında biraz daha kuşkucu yaklaşmakta ve öz denetimin aslında tam olarak neyi amaçladığının bilinmediği için öğretmenler açsından riskli olduğunu düşünmektedir. Söz konusu katılımcı, öğretmenlerin birbirini denetleyebileceği bir sistemin kargaşa yaratacağına inanmaktadır. Bunun yanı sıra, bir başka katılımcı da (Ö13), kasıt öz denetim ise, kendisinin

bunu doğru bulduğunu ifade etmektedir. Ona göre, öğretmen aslında kendi öz denetimini kendisi yapmalı, yaptığı işin bilincinde olmalı. Çünkü yaptığı iş herhangi bir meta üretme işi değildir. Özetle, karşımızda insan malzemesi bulunmaktadır. Bunun içine duygular, psikoloji ve başka birçok faktör girmektedir. Yani, öğretmenlerin bütün o teftiş ve denetim sistemlerinin dışında, gerçek anlamda kendi işlevlerini iyi bilmesi ve kendi denetimini kendi kurması gerekmektedir. Dikkatimizi eğitimin demokratik olmasının önemine çeken başka bir katılımcı da (Ö15), öz denetimin tamamen şeffaflık ve demokrasi ile ilgili bir kavram olduğunu düşünmektedir. Ona göre, şeffaf ve demokratik bir eğitim anlayışı olmadığı sürece, bu denetim mekanizması tersine işlemeye başlayıp başkalarını baskılamak için de kullanılabilir. Öz denetimin bilinçle alakalı olduğunu düşünen başka bir katılımcı ise (Ö14), ülkemizde öz denetimin işlevsizliğini öğretmenlerin bu alt yapıyı eğitim fakültelerinde almamasına bağlamaktadır.

Öğretmenliğin vicdani yönü ağır basan bir meslek olduğunu bize hatırlatan başka bir katılımcı ise (İ2), öğretmenlik mesleğinin gönüllülükle yapılması gereken bir meslek olduğunu ve severek, isteyerek yaptıktan sonra, öğretmenin ister istemez kendini zaman zaman denetleme fırsatı bulduğunu düşünmektedir. Ayrıca söz konusu görüşülen, kendilerinin en etkili denetçilerinin kendi öğrencileri olduğuna inanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin bütün öğretmenlere karşı yaklaşımları aynı değildir. Onlar öğretmenlere karşı farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Söz gelimi;

> "Bir bakıyorsunuz bir teneffüste bir öğretmenin yanında 10 tane öğrenci etrafını kuşatmışlar, toplanmış muhabbet ediyor. Soru çözüyor, sohbet ediyorlar. Bir bakıyorsunuz başka bir öğretmen çekilmiş bir kenara öğrencisiyle ilgilenmiyor, çayını yudumluyor o kadar. Aslında bu bir vicdani sorumluluk her öğretmen için. " (İ2).

Kurum içi denetim ya da öz denetim konusunu mevcut okullarımız bağlamında eleştiren bir başka katılımcı (Ö16) ise, öz denetim sistemine öğretmen ve idarecilerin endişe ile bakmasının nedeninin güvensizlik olduğu düşünmektedir. Teftişte rol alacak öğretmenlerin bu görevlerini kişiselleştireceklerine inanılmaktadır. Yani okullarımızda genellikle öğretmenler birbirlerine ve idarecilere, idareciler de öğretmenlere güven duymamaktadır. Örneğin, zümre içindeki ilişkiler çok rahat değilse, herkes biri birinin hatasını arama üzerinde davranış sergiliyorsa, orada sıkıntı var demektir. Okullarımızda bir eleştiri-özeleştiri kültürü pek hâkim değildir. Dahası, öğretmenler birbirlerine bakarken iyi ya da kötü öğretmen olarak değil de,

birbirlerini daha çok siyasal aidiyetlerine göre değerlendirmektedir. Aslında öğretmeler birbirlerinin niteliği ile ilgili gerçek bilgi sahibidir. Ancak kolay kolay hiç bir öğretmen kendisinden siyasal olarak farklı bir görüşte olan öğretmene denetimde iyi olsa bile, iyidir demez. Söz konusu katılımcı, öz eleştiriyi daha ileri bir boyuta taşıyarak şu saptamada bulunmaktadır:

> "… Bazen bir meslektaşınızın hem bilgisine hem öğrencilerle olan sıcak yaklaşımına hem de etik duruşuna hayran olsanız bile, eğer o öğretmen farklı bir siyasal fraksiyona aitse, ona bunu söylemek şöyle dursun, ondan faydalanamıyorsunuz bile... Aslında öğretmenler dersleri olmadığı zaman başka bir meslektaşının dersine girip izleyici olarak dersi takip edebilmeli. Eğer izleyen de izlenen de samimi ve kendilere güveni varsa, ikisi de, hatta okul da bu yeni ilişkiden büyük kazanç elde edecektir…"(Ö16).

Sonuç olarak, katılımcıların öz denetim konusundaki soruya verdikleri yanıttan çıkarılacak genel sonuç şu olsa gerek: Eğitim kurumlarında niteliği arttırmak için özdenetim gereklidir. Ancak, onlara göre, özellikle güvensizlik, rekabet ve baskı yaratacağı için öz denetimin okullarda uygulanması şimdilik mümkün görünmemektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Finlandiya'da teftiş sistemi yoktur, onun yerine bir tür öz denetim/iç değerlendirme ya da dış değerlendirme bulunmaktadır. Özetle, eğitim sağlayıcıların etkinlikleri ulusal çekirdek müfredat ve mevzuatlarda açıklanan amaçlara göre belirlenmektedir. Sistem, müfredatta açıklanan amaçları karşılamada çaba gösteren öğretmenlerin yeterliliğine dayanmaktadır (Eurydice, 2007; akt. Moore, 2008, s. 12-13). Bu arada, eğitim sağlayıcıları ya da tedarikçileri kendi etkinliklerini değerlendirmek ve dışsal değerlendirmede yer almak için kanuni yükümlülük taşımaktadır.

Diğer taraftan kendi kurumlarında özdenetim sağlama konusunda öğretmen ve idarecilerimizin birbirlerine itimat konusunda ne kadar güvensiz olduklarını görmüştük. Güven konusu Finlandiya'da Türkiye'den bir hayli farklı yaşanmaktadır. Örneğin Moore'a (2008, s. 12) göre, 1990'ların başında, Finlandiya'da resmi olarak güvene dayalı bir kültür dönemi başladı. Güven kültürü temel olarak sistemin, yani Eğitim Bakanlığı ile Ulusal Eğitim Kurulu'nun, öğretmenlerin müdürler, ebeveynler ve onların içinde yaşadığı toplumlar ile birlikte çocukları ve gençleri için mümkün olabilecek en iyi eğitimin nasıl sağlanacağını bildiklerine inandıkları anlamına gelmektedir. Bu arada, Ulusal Eğitim Kurulu çerçeve ulusal müfredatı onaylamakta, ancak kendi okul müfredatlarını hazırlamaya zorlanan belediye ve

okulların ders kitapları ile kendi eğitim yöntemlerini seçme hakları bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler kendi öğrencilerinin durumunu değerlendirmek için kendi ölçüm araç ve yöntemleri oluşturabilmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme gündelik okul yaşamının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Okul ve öğretmen özerklikleri genellikle okullar ve tüm eğitim sisteminin yüksek nitelikli performansını olumlu yönde etkileyen faktörler olarak görülmektedir... Bununla birlikte, Finlandiya'da öğretme işi ya da mesleği her zaman halkın büyük saygı ve takdirini kazanmıştır. Ebeveynler, öğretmenlerin birer profesyonel olarak ne yaptıklarını bildiklerine ve kendi çocukları için de en iyisini seçip yapacaklarına içtenlikle inanmaktadır. Bu yüzden, öğretmenler uygun pedagojik yöntemler seçme bakımından sınıflarında hatırı sayılır bir bağımsızlık sahibidirler." *(*Aho ve diğerleri, 2006; akt. Moore, 2008, s. 12).

Unutulmamalı ki, Finlandiyalı öğretmenlerin çoğunluğu için, öğretme etkinliği bir misyondur ve bu misyonun içinde eski bir gelenek olarak öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesiyle ilgilenmesi bulunmaktadır. Bu ilgilenme iki şekilde görülebilir: ilki öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye olan ilgileridir ve diğeri matematik problemlerini çözmek gibi bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmektir. Özdenetim de bu misyonun içindedir.

"Eğitim ortamı olarak okul" bağlamında katılımcılara, sınıfta arkadaşlarından geride kalan öğrencilere destekleyici bir eğitim hizmetinin verilmesi (remedial teaching) konusunda ne düşündükleri soruldu. Bu soruya yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (% 75) destekleyici eğitim hakkında olumlu görüş bildirirken, sadece beş (5/20) katılımcı konuyla ilgili olumsuz görüş ortaya koymuştur. Destekleyici eğitim ile ilgili olumlu bir perspektife sahip olan katılımcılar bu desteğin ilkokul düzeyinde verilmesinin daha doğru olacağını ileri sürerken, destekleyici eğitim karşısında olan katılımcılar ise destekleme yerine başarısız öğrencileri meslek eğitimine yönlendirmenin daha etkin bir biçimde yapılmasını gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğunun (12/20) "yetiştirme kursları"nı destekleyici bir eğitim etkinliği olarak algıladıkları görülmüştür. Kısaca özetlersek, katılımcıların büyük çoğunluğunun (15/20) göreceli olarak zayıf öğrenciler için ücretsiz ve sistematik bir destekleyici eğitimi savundukları, ancak bunun nasıl yapılacağı ile ilgili endişe ve kuşkularının olduğu gözlemlenirken, buna karşın bir kısım katılımcının (5/20) da destekleyici bir eğitim yerine daha erken bir kademede mesleki yönlendirmeyi savundukları görülmüştür. Ayrıca, arkadaşlarından geride kalan ya da dersi yeterince anlayamayan öğrenciler için okullarda destekleyici bir eğitim verilmesi konusunda olumlu görüş bildiren

katılımcılardan birine (İ2) göre, bakanlık emri ile bir yetiştirme kursunun açılması için belirli bir sayıda öğrenci ya da velisi tarafından talebin okul yönetimine iletilmesi germektedir. Ancak, bu görüşülene göre, bu talep çoğu kez o kadar düşük düzeydedir ki, bir kursun açılması mümkün olmamaktadır. Söz konusu görüşülen, bakanlığın, talep çok olsun diye her yıl kurs ücretlerini asgari düzeyde tuttuğunu da dile getirmektedir.

Geride kalan öğrencilere destekleyici bir eğitimin verilmesine ilişkin soruya yanıt veren katılımcılardan biri (Ö11), hâlihazırda yürürlükte olan bir yönetmelikten söz etmekte ve bu yönetmelik, geri kalan öğrencilerin eksik bıraktıkları müfredatı tamamlamak için yaz eğitimi almalarını öngörmektedir. Bu amaçla özellikle öğrenci velisinin başvurusu üzerine okullarda zaman zaman yetiştirme kursları açılmaktadır. Ancak bu kurslar paralı olduklarından genellikle öğrenci velilerinden ya çok az talep gelmekte ya da bu kurslara ihtiyaç duyan yoksul aile çocukları bu ücreti bile ödemeyecekleri için kurslara katılmamaktadır. Bir başka katılımcı (İ3) ise bu kurslara daha çok iyi ya da notlarını yükseltmek isteyen öğrencilerin geldiğini belirtmektedir. Bu arada söz konusu katılımcıya göre, öğretmenlerinden yararlanmak isteyen öğrenciler ders dışında da onlara soru yöneltebilmektedir. Başka bir katılımcı (İ3) ise, destekleyici kurs açmanın öğretmenlerin inisiyatifinde olduğunu, ancak bu işin gönüllülükle yapılması gerektiğinden pek çok öğretmenin buna yanaşmadığı iddia etmektedir.

Finlandiya'daki gibi Türkiye'de de ilköğretimde (temel eğitim) sınıfta kalma yoktur. Ancak sınıfta kalma liselerde etkin bir biçimde uygulanmaktadır. Dersten kalan öğrenci söz konusu dersi alttan alırken, sınıfta iki yıl üst üste kalan öğürencinin okulla ilişiği kesiliyor. Kendisiyle görüşülen bir katılımcı (İ3) ilköğretim sonunda yönlendirmenin yapıldığı, ancak lise birinci sınıftan ikinci sınıfa geçişte sınıfta kalanların oranlarında yüksek bir artış gözlendiğini dile getirmekte ve bunu ilköğretimde kalmamaya bağlamaktadır. Örneğin katılımcıya göre, liselerde 9. sınıfta kalma oranı Türkiye genelinde % 40'ın altına düşmemektedir. Bu oran 10. sınıftan itibaren ise oldukça azalmaktadır. "*Sadece adını yazıp mezun olan ilköğretim öğrencisi gördük*", diyen bu katılımcıya göre, sınıfta kalanların yaklaşık % 10'nu okulu bırakmaktadır. Diğerleri ise meslek okulları ile çıraklık eğitim merkezlerine yönlendirilmektedir. Bu arada aynı konuda görüşe bildiren bir başka katılımcı ise (Ö6), sınıfta kalma olayının olmaması gerektiğine inanmakla birlikte, öğrencinin bu konuda bilinçlendirilmesinin önemine işaret etmektedir. Ona göre sınıfta kalma kaygısı giderilen bir öğrenci "*not benim için değil önemli değil, bir şeyler öğrenip daha iyi okullara*

gitmek için çalışmalıyım demeli." Bu arada zayıf öğrencinin lise yerine desteklenmesine ilköğretimin ilk kademesinde başlanırsa daha verimli sonuçların elde edileceğine inan bu görüşülene göre, lise yılarına kadar gelmiş bir öğrencideki eksiklerin tamamlanmanız maalesef pek mümkün olmamaktadır. Yani, temel çok önemlidir ve sağlam oluşturulmalıdır. Bu anlamda katılımcı, ilköğretimde zayıf ve arkadaşlarından geride kalan öğrencilere sistematik olarak destek verilmesini doğru ve hayati bulduğunu ifade etmektedir (İ3).

Başka bazı katılımcılara (Ö13, Ö3) göre, arkadaşlarından geride kalan çocukları sınıftan ayırıp, ayrı bir yerde onlara eğitim vermek, onları küçültücü ve aşağılayıcı bir duruma yol açabilir, arkadaşlarının onlarla alay etmesine neden olabilir. Bu katılımcılar, zayıf öğrencileri ayrı bir sınıfta eğitmenin öğrencileri bir birinden ayrıştırdığı ve kendilerinin bunma karşı olduğunu dile getirmektedir. Onlara göre, sınıfa giren öğretmenler farklı düzeylere sahip öğrencilere farklı programlar uygulayabilirler. Zira okullarımızda eğitimciler hep çoklu zekâ kavramından söz edip durmaktadır (Ö7). Ancak bu çok zahmetli bir iş olup öğretmene de fazladan yük bindirmektedir. Bir başka eğitimciye (Ö15) göre ise gerçekten de sınıflarımızda bulunan öğrencilerin düzeyleri arasında oldukça büyük farklar vardır ve bu da eğitimi zorlaştırmaktadır. Hâlbuki her öğrenciyi potansiyeline göre değerlendirmek ve onu öyle kabul etmek yararlı olacaktır. Bu arada bir diğer katılımcı (Ö16) ise, öğretmenlerin çoğunun zeki ve çalışkan öğrencilerle çalışmak istediğini düşünmektedir. Çünkü dersin bu tür öğrencilerle işlenmesi ötekilere göre daha kolaydır. Zor öğrenen ya da alt yapısı zayıf olan öğrenciye öğretmek ise öğretmenin bilgi ve pedagojik yönden daha donanımlı olması gerektirmektedir.

Finlandiya hiçbir öğrenciye nerden geldiğine bakmaksızın ona yüksek kaliteli bir eğitim ortamı sağlamayı ilke edinmiş bir ülkedir. Yaygın okullaşma ile yüksek nitelikli öğretmenlerin işe alınması Finlandiya'daki tüm okullarda eğitimin kalitesini yükseltmiş ve eşitlik olgusunu en üst noktaya taşımıştır. Sonuçlar Finlandiya için cesaret vericidir. Zira kuzey ya da güney, batı ya da doğu, kırsal kesim ya da kentte, yani tüm Finlandiya'da okullar arasındaki farkın pek anlamlı olmaması Finlandiya için gurur vericidir. Bu ülkede, öğrencilerin nerde yaşadığı ve hangi okula gittiğinin sonuçlar bakımından ayırt edici olmaması çok önemli görünmektedir. Özetle, öğrenme olanakları ve fırsatları bu ülkenin hemen hemen her yerinde neredeyse aynıdır denilebilir (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 23 – 39).

Çok amaçlı Fin Okulu her çocuk içindir; bundan dolayı tek tek her çocuğun ihtiyacını birebir karşılayarak onu iyileştirmek zorundadır. Fin okullarında verilen pedagoji ve öğretim heterojen öğrenci gruplarına uygun olabilsin diye ona göre yapılandırılmıştır. Örneğin Finlandiyalı öğretmenler hiçbir öğrencinin dışarıda bırakılamayacağını ve başka bir okula da gönderilemeyeceğini iyi bilirler. Bu ilkeyle aynı doğrultuda, içerikler, ders kitapları, öğrenme stratejileri, yöntemler ve değerlendirme araçları seçilip müfredat planlandığında, öğrencilerin kendi ilgi ve seçimleri aynı şekilde okullarda dikkate alınır. Tüm bunlar, öğrenci merkezli öğretim, danışmanlık hizmeti ve iyileştirici öğretime (remedial teaching) paralel bir şekilde okul temelli, öğretmen öncülüğünde (teacher-planned) ve esnek bir müfredat ile gerçekleştirilmektedir (age., 2002, s. 41-42).

Finlandiya Eğitim Sistemi en zayıf öğrencilere gerçekçi bir ilgi göstermektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardım etmek için fazladan çaba sarf edilmektedir. Örneğin, öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilere resmi olarak yardım eden öğretmenlere fazladan ders ücreti ödenmektedir. Öğrencilere uzmanlaşmış öğrenme yardımı sağlamak için yapılan hazırlıklarda, öğrenme zorluklarıyla baş edebilsinler diye hizmet öncesi çalışma aşamasında öğretmenlere çok özellikli bir eğitim verilmektedir. Temel öğretmen eğitimi programı, öğrenme zorluklarını tanımlayıp üstesinden gelebilmek için öğretmenlere yardım eden tamamlayıcı bileşkelere sahiptir. Sözgelimi, sınıf öğretmeni olmak için yapılan hazırlık programında (okulun ilk altı yılı), öğrenme güçlükleriyle baş edebilmek için gereken önemli çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar, temel eğitimleri boyunca öğrencilerin % 15-20 arasında bir oranı gelişim açısından önemli öğrenme güçlükleri yaşayacağı önermesini temel almaktadır. Aslında 2003-2004 ulusal verilerine göre, Finlandiya'daki temel eğitim öğrencilerinin % 21'i özel eğitim hizmetlerine erişmiş; bu öğrencilerin % 6,7'si özel ihtiyaç eğitimi programlarına katılmıştır (Tuovinen, 2008, s. 4).

Son olarak, özel eğitim, düzenli öğretimi takip etmede sorun yaşayan öğrencilerin beslenmesinde Fin okullarında hayati bir rol üstlenmektedir. Özel eğitim genellikle çok sıkı bir şekilde normal eğitime entegre edilmiş olup oldukça kapsayıcıdır. Aslında, öğrencilerin yaklaşık sadece % 2'si ayrı özel eğitim kurumlarına devam etmektedir. Uygulamada, belli bir ders ya da derslerde sorun yaşayan bir öğrenci sıklıkla 2-5 öğrenciden oluşmuş küçük bir grupla ya da bireysel olarak özel bir öğretmenle (special teacher) haftada bir ya da iki defa çalışma şansına sahiptir. Bir alternatif olarak özel öğretmen de düzenli bir biçimde derslere devam edebilir. Sınıf öğretmenlerinin temel eğitim-öğretim sorumluluğunu üstlendiği ilkokul

düzeyinde (1-6. sınıflar), özel eğitim, matematiğin yanı sıra çoğunlukla okuma ve yazma üzerine odaklanmaktadır. Ortaokul düzeyinde keza yabancı dillerin öğretimi pek çok öğrenci için büyük bir sorun olmaktadır. Her öğrencinin özel eğitim hakkı Fin eğitim yasalarında garanti altına alınmıştır (Valijarvi ve diğerleri, 2002, s. 41-42).

5.2. Öneriler

PISA konusu 1997 yılından itibaren eğitim camiasında tartışılmaktadır. Ancak kamuoyu bu projeden 2000 yılında yapılan ilk uygulamayı takiben haberdar olmuştur. Ondan sonra her yeni döngüde kamuoyunun PISA konusuyla ilgili bilgi ve görgüsü artmıştır. Kamuoyunun ilgi duyduğu bir konuya başta basın olmak üzere politikacılar, sivil toplum kuruluşları ve eğitim araştırmacılarının da ilgisi artmaktadır. Böylece art arda yayınlar yapılmaya başlandı. Kamuoyunun dikkatini PISA sonuçları kadar Finlandiya gibi başarılı ülkelerin performansı da çekti. On yılda başta PISA olmak Finlandiya ve PISA başarısı üzerine çok sayıda yayın ve araştırma gerçekleştirildi. Başka ülkelerle kıyasladığımızda, ülkemiz araştırmacılarının PISA ve Finlandiya gibi başarılı ülkeler konusunda, hak ettiklerinden çok daha az araştırma ve yayın yaptıkları görülmektedir. *Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu,* başlıklı bu doktora çalışmasının, hem eğitim uygulayıcılarına hem de araştırmacılara eğitim sistemimizin geleceği ile ilgili yol göstereceği hem de yeni araştırmalar için ilham kaynağı olacağı umulmaktadır.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin işlerini hakkıyla yerine getirme konusundaki isteksizlikleri birçok nedene bağlanabilir, ancak bu başka bir araştırma konusudur. Eğitim kurumlarımızdaki öğretmen ve idarecilerin bir yenilik ya da değişimin gerekli ve doğru olduğunu bilmelerine rağmen, neden bunu gerçekleştiremedikleri konusunun araştırılması gerekmektedir.
- Araştırma temelli öğretmen eğitimi Finlandiya'daki eğitim fakültelerinin başarılı öğretmen yetiştirmede en çok güvendikleri ve savundukları modeldir. Ancak bu konu Türkiye'de pek bilinmemektedir. Bu tez çerçevesinde bu konuya epeyce değinildi. Ancak daha çok araştırılması gerekmektedir.
- Bu tezde çok az değinilen, ancak Finlandiya'nın hem eğitim hem de ekonomik alanda başarılı olmasında büyük bir etkisi olduğu düşünülen bir başka araştırma alanı ise

Finlandiya'nın biricik tarihidir. "Sisu" olarak adlandırılan günümüz Finlilerin en önemli mukavemet kaynağı Fin tarihidir. Mutlaka araştırılması gerekmektedir.

- Bir kasaba nasıl oldu da bir marka adı oldu ve ülkenin en zor zamanında o ülkeyi kurtardı. Sözü edilen kasabanın adı NOKİA ve Sovyetlerin 1990'ların başında yıkılmasıyla darboğaza giren Fin ekonomisini tek başına ayakta tutmuştur. Araştırılması kaçınılmaz olan bu konunun heyecan verici sonuçlara gebe olduğu da iddia edilebilir.
- Türkçe ile aynı dil grubunda bulunan Fincenin (Ural-Altay) onların PISA başarısında etkisi olduğu tartışılmaktadır. Bu da ayrı bir araştırma alanı olarak bir kenarda durmaktadır.
- İçerden ve dışarıda gelen birçok baskıya rağmen Finlandiyalılar üstün zekâlılara uygun bir program yapıp onlara ayrıcalık tanımayı reddetmektedir. Bunun önemli nedenleri olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar için önemli bir konu olduğu söylenebilir.
- Müfredat dışı etkinliklerin öğretim programı içindeki payı ve çeşidi her geçen gün daha çok artmaktadır. Bunların eğitime yaptığı katkının araştırılması gerekmektedir.
- Yeni araştırmacı öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin akademik ve araştırmacı kimliklerinin biri biriyle çatışmadan nasıl bir arada götürüleceği konusunun ivedilikle araştırılması gerekmektedir.
- Özel eğitim ve kaynaştırma konusu yeniçağın en önemli problemlerinden birini teşkil etmektedir. Kaynaştırma eğitimi konusunda Finliler oldukça başarılıdır. Bu konuya tezde kısmen değinilse de, daha ayrıntılı bir biçimde işlenmesi gerekmektedir.
- Türkiye'de genellikle mevcut teftiş sisteminin nasıl revize edileceği konuşulup araştırılmaktadır. Hâlbuki tam tersi, 'teftiş sistemini kaldırsak ne tür kazanımlar elde edebiliriz?' üzerine bir araştırma ve modelleme yapılması gerekmektedir.
- Okul kantinleri ve öğrencilerin beslenmesi konusunda yeterli ve doyurucu araştırmaya rastlanmaması dolayısıyla, bu alanda acil bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmen ve idareciler eğitimle ilgili bilimsel yayınları daha sık ve yakından takip etmek zorundadır. Bu kişisel gelişim ve sürekli eğitimi için ön koşul niteliğindedir. Bu

çerçevede öğretmen ve yöneticilerin yeni araştırmalara ulaşması hem kolaylaştırılmalı hem de özendirilmelidir.

- Öğretmenler sadece teknolojik yeniliklere değil, okulda gerçekleştirilen hemen hemen her türlü yenilik ve değişime direnç göstermektedir. Yenilikler öğretmen ve idareciler için yeni sorumluluklar ve görevler getirmektedir. Herkes, ideal olmasa da mevkisini ve alışık olduğu düzenini korumak istemektedir. Zaten mevcut düzeninde rahatsız edici bir değişiklik olan öğretmen ve idareciler genelde okul değiştirerek bu sorunu aşmaya çalışmaktadır. Bu betimlemelerden hareketle, yenilikleri korkutucu olmaktan çıkarıp sürekli bir hale getirmek ve geçmiş yeniliklerden muzdarip olmuş olanlara bu süreçlerde daha çok destek vermek gerekmektedir. Yöneticiler ve politika yapıcılar yeniliklerin uygulanma aşamasında değişim ve uyum konusunda daha çok sorun yaşayanlarla daha çok ve yakından ilgilenmeliler.
- Eğitim fakültelerinde kuram ve uygulama arasında kuram lehine çok büyük bir fark bulunmaktadır. Bu farkın azaltılması eğitim fakültelerinin kalitelerine katkıda bulunacaktır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin müfredatlarının yeniden gözden geçirilip en az % 30 civarında uygulama lehine bir düzenleme yapılması gerekmektedir.
- Türkiye'de staj konusunda sorumlu bütün taraflarda bir karmaşa ve gayrı ciddilik gözlenmektedir. Bu sebeple, staj süreci gerçek bir öğretmenlik provasına dönüştürülebilir. Yani, öğretmenler daimi kadroya alınmadan önce bir yıl gerçek bir okulda stajyerlik yapabilirler.
- PISA sonuçları Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin en başarısız olduğu alanlar olarak matematik, fen bilgisi ve Türkçe gibi dersleri işaret etmektedir. İlkokuldan başlayarak farklı ve etkili projelerle matematik ve fen bilgisi gibi konularda öğrencilere hâkim olan korkunun azaltılması ve ilginin arttırılması gerekmektedir. Finlandiya bu konuda çok fazla çalışma yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Onlar, en iyi oldukları alanların bile geliştirilmeye açık olduğuna inanmaktadır.
- Danışmanlık yapmış bazı deneyimli eğitimcilere göre, danışman öğretmen staj için gelen öğretmen adayına bir öğretmenin yapabileceği her işi yaptırırsa, bu deneyim söz konusu adaya büyük yararlar sağlayacaktır. Nitekim öğrenciyken dershanelerde çalışmak durumunda kalan öğretmen adayları staj sürecinde daha etkin görünmektedir. Örneğin, dershanede deneyim kazanmış öğretmen adayı öğrenci ile deneyimsiz öğretmen adayı bir öğrenci arasında ilkinin lehine büyük bir fark bulunmaktadır.

Çünkü deneyimli öğretmen adayı dersi daha akıcı ve verimli anlatmakta, diğeri ise öğrenciler karşısında çekingen ve beceriksiz davranmaktadır. O bakımdan, en azından staj süreci bir öğretmen adayı için çok zorlu ve yorucu geçmelidir.

- Heterojen gruplara ders verme/öğretme konusu geçmiş yıllara göre günümüzde daha da zorlaşmıştır. Öğretmen ve idarecilere düşen sorumluluk da artmıştır. O bakımdan Heterojen gruplarda eğitim konusu eğitim fakültelerinde programın başat konularından biri haline gelmek zorundadır.
- Bir katılımcı, mezun olur olmaz Anadolu'nun ücra bir yerine atandığını ve rehberlik alabileceği deneyimli biri olmadığı için kendi kendisini yetiştirmek zorunda kaldığını anlatmaktadır. Bu örnek öğretme mesleğinin diğer mesleklerden farkını ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu vakada birçok eksikliğe rağmen işini bir misyoner gibi sahiplenen öğretmen bu eksiklerin üstesinden gelmeyi başarabilmiştir. Bu bakımdan, toplumda ve eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğinin bu misyonu mutlaka vurgulanmalı ve bu misyona uygun elemanlar öncelikli olarak tercih edilmelidir.
- Yüksek lisans eğitimi, öğretmenlere lisans eğitiminde verilmeyen nitelikleri kazandıracağı için maliyeti ülke için ne olursa olsun mutlaka özendirilmeli ve desteklenmelidir. Öğretmenlik bölümü mezunları bilişsel süreç için yüksek lisansın önemini vurgulamaktadır. Bilişsel süreç, öğrencilere bağımsız olarak bilgiye ulaşmak için araştırma yapmayı, düşünme ve eleştirel olmayı öğretmektedir. Ayrıca yüksek lisans öğretmen ve idarecinin tek başına araştırma yapmasını ve bu araştırma sonuçlarını meslektaşlarıyla paylamasını da sağlamaktadır.
- Türkiye'de eğitim daha çok sınıf içi bir etkinlik olarak görülmektedir. Müfredat dışı etkinlikler yapsa da yapmasa da öğretmenlerin kendilerini okula ve öğrenci yetiştirmeye adamadıkları anlaşılmaktadır. Adayan varsa bile sayılarının çok az olduğu düşünülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmede varılan bu sonuç göz önünde bulundurularak, bakanlık ve okul idareleri müfredat dışı etkinlikleri desteklemeli ve kolaylaştırmalıdır. Müfredat dışı etkinlik sayısı arttırılarak, okulda geçirilen zaman daha verimli ve eğlenceli bir hale getirilebilir.
- Derslerde alternatif yöntemlerin kullanılması hem öğretmenin yeterliliğini hem de o ülkedeki öğretme kültürü yansıtması bakımından önemlidir. Öğretme kültürünün en önemli ayağı eğitim fakülteleridir. Dolayısıyla da öğretmen eğitiminde bu hususa özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Mevcut yöntemler dışında alternatif öğretme

yöntemlerini keşfedip kullanma konusunda öğretmenler özelikle idareciler tarafından teşvik edilip cesaretlendirilmelidir.

- Okullarımızda hem öğrenciler hem de öğretmenler işin içinde değildir. Dışlamış oldukları bir yapıyla uyum sorunu yaşamaktadır. Sistemin hem öğrenci hem de öğretmenlerin tam olarak içinde, merkezinde olduğu bir yapıya dönüşmesi gerekmektedir. Bu, öğretmenlik mesleğinin belli bir özerkliğe sahip olması, öğrencilerin ise eğitimin bütün süreçlerine daha çok dâhil edilmesi anlamına gelmektedir. Bu büyük oranda idari bir tasarruftur.
- Okullarda hazırlanan öğretmen yapımı sınavların sorunlu olduğu düşünülmektedir. Her geçen gün bu sınavların güvenirlik ve geçerliliği paydaşların gözünde azalmaktadır. Bu bakımdan, çözüm olarak zümreler ortak sınav hazırlayabilirler. Böylece daha nitelikli sınavların uygulanması söz konusu olabilir. Dahası, öğretmenler kendi sınıfı yerine başka bir sınıfın sınav kâğıdını değerlendirebilir.
- Yeni eğitim sistemi ya da okul, sadece toplumsal gelişmelerden değil, ayrıca öğrencilerin davranış biçimi ve değer yargılarında meydana gelen değişimlerden kaynaklanan sorunlarla da yüzleşmek zorundadır. Buna özellikle iç paydaşlar hazır olmalıdır.
- Türkler de Finliler gibi öğrenci katılımını kontrol etmek için okul ödevlerini bir araç olarak kullanmaya meyillidir. Hâlbuki ödevin amacı sınıf içi etkileşimi daha etkin bir hale getirmektir. Ödevlerin işlevselliği çok önemlidir. Ödevle ilgili düzenlemeler yeniden yapılmalı ve öğretmenlere bu yönde hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğrenciler sınava kadar ya da sınavdan bir kaç gün öncesine kadar çalışmaktadır. Öğrenciler bütün bilgileri birebir ezberlenmeye gayret göstermekte ve sınav kâğıdına aktarmaya çaba sarf etmektedir. Kısa bir süre sonra da öğrencinin kafasında o konu ile ilgili herhangi bir bilgi kalmamaktadır. Sorunu çözmek, yani çocukları ezberden kurtarmak için en etkili yöntemin özellikle karşılaştırma ve kıyaslama yapacak tarzda soruların hazırlanmasıdır. Okul ve öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi gerekmektedir.
- Öğrencinin yorum yapabilme gücünün artması, eğitimin hedefleri açısından çocuğun bilgi yığınına gömülmesinden daha sağlıklı ve isabetlidir. Bu bakımdan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme edimine olan yaklaşımlarının değişmesi gerekmektedir. Dahası, öğrenme olgusuna toplumsal bakışımızın değişmesi bir zorunluluktur. PISA sınavlarında başarılı olan Finli öğrenciler bir yılda

Türkiye'dekilere göre daha az ders ve konu işlemektedir. Bu yüzden değişimin nicelikten niteliğe doğru olması gerekmektedir.

- Mevcut ödül sistemi işlevsiz olduğundan, aslında çocukta araması gereken bilinç ve karakter gibi nitelikler yerine tek başına not düzeyini ödüle uygun bulmaktadır. Hâlbuki özellikle çağımızda eğitimin hedefi öğrenciyi bilinçli, karakter sahibi ve sorumlu yurttaş olarak yetiştirmek olmalıydı. Sadece akademik başarıya bakılarak ödülün verilmesi eğitimin hedeflediği amacın gerçekleşmesini engellediği görülmektedir. Bu yüzden okullardaki ödüllendirmeler akademik konular dışındaki alanlarda da gerçekleştirilmelidir.
- Mevcut danışmanlık ya da rehberlik hizmetleri hem nitelik hem de nicelik bakımından sorunları çözmeye yetmemektedir. O bakımdan daha donanımlı ve profesyonel bir danışmanlık ekibinin okullarda istihdam edilmesi gerekmektedir. Bu ekibin çağın koşullarının yarattığı yeni sorunlarla baş edebilecek niteliklere sahip olması esastır.
- Katılımcılar çok büyük oranda daha etkin bir rehberlik ya da danışmanlık servisinin okullarımızda bulundurulmasının yararına inanmakta, ancak bu sistemin nasıl işletileceği ile ilgili endişeler taşımaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla, bu endişelerin kaynağında güvensizlik bulunmaktadır. O halde eğitim kurumlarında öncelikli olarak bu güvensizliğin bertaraf edilmesi gerekmektedir. Bunun nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili hükümet, eğitim ve akademik çevreler ile sivil toplum kuruluşları çaba sarf etmelidir.
- Genel teftiş sisteminden vazgeçilip, daha etkin olduğu, gelişmiş pek çok ülkede kanıtlanan öz denetim/öz değerlendirme, iç ve dış değerlendirme gibi yeni ve daha etkili denetim mekanizmalarına uygulanma olanağı tanınmalıdır. Bu konuda öncelikli olarak sistemdeki bütün açıkların (güvensizlik gibi) giderilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin iş tanımlarının yeniden yapılması, misyonlarının yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Bu yeni iş ve misyona uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi için eğitim fakültelerinin, program ve diğer özellikleri bakımından yeniden düzenlenmesi icap etmektedir. Bu çerçevede tasarlanmış yeni öğretmenlik mesleğinde araştırmacılık misyonunun da bulunması çağın koşulları gereğidir.
- Öğretmen eğitiminin başlangıç (initial), hizmet içi ve yetişkin eğitimi aşamalarının sürekli eğitim kavramı çerçevesinde kesintisiz gerçekleşmesi için gerekli alt ve üst yapıların peyder pey oluşturulması zaruridir.

- Öğretmen eğitimi veren üniversitelerin sayıca sınırlandırılması eğitim ve öğretim kadrosunun yeniden gözden geçirilerek niteliklerinin arttırılması ve takviye edilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan özellikle öğretmenlik mesleğinde insan gücü planlamasına gidilmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.
- Olanaklar ölçüsünde eğitim fakültelerinde uygulamaya ağırlık verilmesi elbette önemlidir. Ancak daha kesin bir çözüm için aday öğretmenlikten daimi kadrolu öğretmenliğe geçiş kademeli bir şekilde gerçekleştirmelidir. Staj dönemi daha uzun olmalı ve herkes için daimi kadroya geçiş garantisinden vazgeçilmelidir. Ayrıca aday öğretmenlik dönemi nesnel kriterlere dayalı olarak farklı kesimlerden oluşturulmuş bir heyet tarafından izlenmeli ve değerlendirmelidir.
- Eğitimin yönetim, organizasyon, finansman ve denetiminde yerel idarelerin etkisinin peyder pey arttırılmasında yarar görülmektedir. Bu hem yerel yönetimleri hem de o bölge halkını motive edecek, sorumluluklarını arttıracaktır. Ancak merkezi idarenin çekirdek müfredatı belirlemesi ve genel takip sistemini yürütmesinden vazgeçilmemelidir.

KAYNAKLAR

Acar, O. (2008). PISA Sonuçları Işığında Türkiye'nin Rekabet Gücünün Değerlendirilmesi, TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı).

Adem, M. (1997). *Eğitim Planlaması*, 3. baskı, Şafak Matbaacılık, Ankara.

Ahte, M; Lavonen, J. and Pehkonen, E. (2007). "Explanations for the Finnish Success in PISA Evaluations", Univesity of Helsinki, Helsinki, Finland.

Alıcıgüzel, İ. (2003). Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim, *Sistem Yayıncılık*, 4. Baskı, İstanbul.

Ammermueller, A. (2007). PISA: "What makes the difference? Explaining the gap in test scores between Finland and Germany", *Empirical Economics* (2007) 33: 263–287.

Anayasa –1982 (1997). Alkım Yayınevi, Ankara.

Andersson, J.(2005). "Comprehensive Schools – the Culture of Learning and Welfare", Headmaster, Sylvaa School, Vammala, Finland.

Andersson, J. O. (2008). "Discussion: Finland – Twelve Points!", Abo Akademi University, Research on Finnish Society, Vol. 1, pp. 59-69.

Andersen, F. O. (2005). "International trends in primary school education – An overview based on case studies in Finland, Denmark & Japan", Lego Learning Institute & Danish University of Education.

Antikainen, A. & Luukkainen, A. (2007). "Twenty- five Years of Educational Reform Initiatives in Finland", Department of Sociology, University of Joensuu, Finland. http://cc.joensuu.fi/~anti/publ/uudet/twenty_five_years.pdf / (25.04.2009)

Arinen, P. (2008). "Eğitimde Bir Başarı Örneği, Finlandiya: PISA Sonuçları Etkenlerinden" Program Geliştirme ve Öğretmen Eğitimi Panel sunusu, TOBB ETÜ, 10.04.2008.

Arslanhan, S. ve Özenç, B. (2010). "PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme", TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) Değerlendirme Notu.

Artıeğitim: http://www.artiegitim.com.tr/n-616-milli-egitim-suralarina-dair-bir-degerlendirme.aspx (10.07.2012).

Araştırma temelli eğitim : http://www.research.leiden.edu/about/research-based-education.html (23.10.2012).

Askew, M., Hodgen, J., Hossain, H. & Bretscher, N. (2010). "Values and variables Mathematics education in high-performing countries", King's College London, Nuffield Foundation: www.nuffieldfoundation.org

Atay, D. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*, 1. Baskı, Nobel Yayın, Ankara.

Avrupa Birliği: http://tr.wikipedia.org/ (25. 06. 2012).

Bakioğlu, A. & Elverici, S. (2013). Finlandiya Eğitim Sistemi, *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi – PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri* (Ed. Ayşen Bakioğlu), Nobel Yayıncılık, Ankara, ss. 89-126.

Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Birinci Basım, Gül Yayınevi, Ankara.

BC College of Teachers (2004). "Standarts for the Education, Competence and Professional Conduct of Educators in British Columbia", http://www.vsb.bc.ca/sites/default/files/shared/Standards%20for%20the%20Education%20%20Self-assessment%20rubric.pdf (16.06.2013)

Bedir, E. (2002). "Yirmibirinci Yüzyılda İstihdamın Artan Önemi ve Eğitim-İstihdam İlişkisi", Gazi Üniversitesi Genel Sekreteri, Kamu-İş; C: 7, S: 1/2002.

Bergem, O; Hansen, S-E; Carlgren and Hauge, T. E. (1997). **"**Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 41, Issue 3-4.

Birleşmiş Milletler: http://www.un.org.tr/ (25.06.2012).

Bircan, İ. & Sefunç, M. (2003). "Eğitimin Yönetsel Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (Editör: Veysel Sönmez), ss. 211-243, Anı yayıncılık, Ankara.

Bologna Süreci: http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=3 (25. 06. 2012).

Boran, A. (2000). "Cumhuriyet döneminde eğitimde meydana gelen gelişmeler", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 9, ss. 303-312.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı, PEGEM Akademi, Ankara.

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., & Kansanen, P. (2009). "Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education", *Educational Research and Evaluation,* 15(1), 79–92.

Chung, J. (2008). *An Investigation of Reasons for Finland's Success in PISA*, Dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Oxford, December 2008, pp. 73-84.

Cirtwill, C. & O'Keefe, B.(2008, July 25). "One Size Fits none: Putting kids' achievement first starts with putting kids first", Atlantic Institute for Market Studies, New Brunswick.

Cohen, L., Manion, L.& Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth edition), Routledge in the Taylor & Francis Group, London.

Collani, E. (2001). "OECD PISA – An Example of Stochastic Illiteracy?", *Economic Quality Control*, Vol. 16, No. 2, pp. 227-253, Heldermann Verlag.

Cooperative learning: http://serc.carleton.edu/introgeo/cooperative/index.html (23.10.2012).

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 26, ss. 623–630.

CSBA InfoPicks. "The Myths and Facts of Finnish Success", Education and Democracy. Canadian School Boards Association (CSBA) (www.cdnsba.org /29.04.2009)

Deniz, S. & Şahin, N. (2006). "The Restructuring Process of Teacher Training System in Turkey: A Model of Teacher Training Based on Post-Graduate Education", *Journal of Social Sciences* 2 (1): 21-26.

Dobbins, M. & Martens, K.(2012). "Towards an education approach à la finlandaise? French education policy after PISA", *Journal of Education Policy*, 27 (1), January 2012, 23–43.

Dolin, J. (2005). "PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests", *Nordic Conference for Science Education*, University of Copenhagen.

Downes, S. (2005). "Understanding PISA", Turkish Online Journal of Distance Education, 6 (2), March 31, 2005. http://www.downes.ca/post/17

Drudy, S. (2008). "Ireland should imitate Finland's rescue via education and R&D", Irish Times (October 30, 2008). (http://www.irishtimes.com/newspaper/opinion/2008/1030/1225303610558.html (21.06.2009).

Duman, A.(1998). "Yerinden Yönetim Anlayışına Göre Eğitimin Yeniden Yapılandırılması", *Demokratik Eğitim Kurultayı* (Bireysel Bildirgeler), Eğitim-Sen Yayınları, 2-6 Şubat 1998, ss. 591-592.

EARGED (2008). "PISA Nedir?", http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/pisanedir.html (24.12.2008).

EARGED (2008)."PISA Nedir?".(http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/pisanedir.html (09.03.2009).

EARGED (2005). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor, Milli Eğitim Bakanlığı. (http://earged.meb.gov.tr/index2.html / 24.12.2008/13:40).

EARGED (2007). PISA 2006, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - Ulusal Ön Rapor, Ankara.

EI/OECD/TUAC Consultation on PISA 2006 (13.11.2007). "Educational Internatinal Guide to PISA 2006". (http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=3432 (17.06.2009).

Erdem, A. R. (2003). "Eğitimin Denetimsel Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (Editör: Veysel Sönmez), ss. 245-268, Anı yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi – Öğretim Liderliği*, 5. Baskı, Sitem Yayıcılık, İstanbul.

Eşme, İ.(2007). "PISA 2006 Sonuçları ve Türkiye'de Fen Eğitimi" (http://www.nuveforum.net/935-egitim/33465-pisa-2006-sonuclari-turkiyede-fen-egitimi/ (07. 11. 2008)

Examples of OAJ's aims in education: http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/EN/OAJEN/EXAMPLES.PDF (08.08.2010).

Eurydice (2005). "Avrupa'daki Eğitim Sistemleri ve Sürdürülmekte Olan Reformlar Üzerine Ulusal Özet Belgeleri: Finlandiya." (www.ktoeos.com/docs/avrupaegitim/Finland%20(TR).doc (23.12.2008)

Eurydice (2000). "Summary sheets on education systems in Europe - Finland", http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-fin-misc-t05.pdf /27.06.2010. Eurydice database (http://www.eurydice.org)

Finlandiya Tarihi. http://www.finland.org.tr/public/default.aspx?nodeid=39117&contentlan=21&culture=tr-TR / (23.12.2008).

Finlandiya'da Yüksek Öğrenim ve Burs. http://www.stockholm-egitim.se/finlandiya.html (23.12.2008).

Freeman, R. B., Machin, S. J. & Viarengo, M. G. (2010). Variation in Educational Outcomes and Policies across Countries and of Schools within Countries, CEE DP 117, Centre for the Economics of EducationLondon School of Economics

Fullan, M. G.(1993). "Why Teacher Must Become Change Agents", *Educational Leadership*, Volume 50, Number 6, March 1993.

Gamerman, E. (2008). "What Makes Finnish Kids So Smart?", *The Wall Street Journal* (February 29, 2008), European Edition, Helsinki.

Gautschi, E. (2005). What We Can Learn from Finland –Facts and Reflections on the PISa Study", *Current Concerns*, the monthly journal for independent thought, ethical standards and moral responsibility.

Gök, F. & Okçabol, R. (1998). *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Güler, A. (2004). *Türk Eğitim Politikalarının Tarihsel Süreci*, Yeryüzü Yayınevi, Ankara.

Gürses, B. (2011). "Eğitimde Şifreleri Kırılamayan Ülke: Finlandiya", *Artı Eğitim*, Mart 2011.

Gurria, A. (2007). "Programme for International Student Assessment (PISA) - Launch of PISA 2006", OECD Secretary-General, Tokyo, Japan Press Club, 04 December 2007.

Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Hanse, M. E. & Jakobsen, S. T. (2005). "Explaining Student Performance - Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys", Final Report, *Danish Technological Institute*

Hansen, S-E. (1999). "Teacher Education in Finland – updating the 1996 SIGMA report", Abo Akademi, TNTEE Publications, Volume 2, Nr 2, Finland.

Hansen, S-E., Forsman, L., Aspfors, J. & Bendtsen, M. (2012). Vision for Teacher Education – Experiences from Finland, *Acta Didactica Norge*, 6 (1), Art. 9.

Hatzinikita, V., Dimopoulos, K. & Christidou, V. (2008). "PISA Test Items and School Textbooks Related to Science: A Textual Comparison", *Science Education*, Wiley Periodicals, Inc.

Heinamaki, L. (2008). "Early Childhood Education in Finland, Occasional Paper 39", Liberal Institute. Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Berlin. http://pro-kopf.de/fileadmin/Downloads/OC_39-Heinaemaeki-ECE_in_Finland.pdf(24.12.2008).

Hommeyer, L. L. (2010). "Elements of Educational Excellence – The Finnish Primary School: Ten Elements of Educational Excellence", *Capstone Project*, University of Lapland.

Hutchison, D. & Schagen, I. (2006). "Comparisons Between PISA and TIMSS – Are We the Man with Two Watches?", *National Foundation for Educational Research*: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2006/Papers/IRC2006_Hutchison_Schagen.pdf (16.01.2013).

Hyvonen, P. T. (2011) "Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers," *Australian Journal of Teacher, Education*: Vol. 36: Iss. 8, Article 5. Available at: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/5

Ireland, C. (2012). “Five Days in Finland - Exploring Finnish student success”, *Education Forum*, Winter 2012, pp. 29-35.

Ischinger, B. (2006). “Eduaction and training on the OECD agenda: trends and issues”, in *National Coference-OECD in Finnish Education Policy,* University of Helsinki (September 27, 2006).

Jappinen, A.(2005). “Development and Structure of the Finnish Education System”, Finland in PISA-studies, At the University of Helsinki, Director General, Ministry of Education.

Kaiser, R. G. (2005). “Focus on Schools Helps Finns Build a Showcase Nation – Achievement Reflect High Status Given to Vocation of Teaching”, *The Washington Post* (May 24, 2005).

Kansanen, P. (1999). “Research-based teacher education”. In J. Hytönen, C. Razdevë ek Puko, & G. Smith (Eds.), *Teacher Education for Changing School* (pp. 135-141). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education.

Kansanen, P. (2010). HORRIBILE DICTU: The success story of the Finnish school system. In A. Liimets (Hrsg.), *Denkkulturen. Selbstwerdung des Menschen. Erziehungskulturen* (ss. 95-110). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kanun No. 3803 - Köy Okulları *ve* Enstitüleri Teşkilat Kanunu, 17 Nisan 1940: (http://tr.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6y_Enstit%C3%BCleri (06.07.2012).

Kaplan, İ. (2002). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 2. Baskı, İletişim yayınları, İstanbul.

Karjalainen, S. (2006). “Finland in Context”, OECD in Finnish education policy (September 27, 2006), Director General, Ministry of Education (OPM), Finland.

Kesler, M. (2008?). “The development of scientific literacy, the present and future challenges in Finland”, NIER Research Bulletin No.137.

(http://209.85.129.132/search?q=cache:vOUjwA6WWeoJ:www.nier.go.jp/kyoutsu2/kiyou13711.pdf+The+development+of+scientific+literacy,+the+present+and+future+challenges+in+Finland&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr (21.06.2009)

Kim, M., Lavonen, J. & Ogawa, O. (2009). "Experts' Opinions on the High Achievement of Scientific Literacy in PISA 2003: A Comparative Study in Finland and Korea", *Eurasia Journal of Mathematics*, Science & Technology Education, 2009, 5(4), 379-393.

Kivirauma, J., Rinne, R. ve Seppanen, P (2003). "Neo-liberal education policy approaching the Finnish shoreline?", *Center for Research on Lifelong Learning and Education (CELE)*, Finland.

Krokfors, L., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Toom, A., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2006). "Working while teaching, learning while working: Students teaching in their own class", *Journal of Education for Teaching,* 32(2), 21-36.

Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom, A. (2006). "The multimode programme as a variation of research-based teacher education", *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 246-256.

Kumpulainen, K. (2008). Eğitimde Bir Başarı Örneği, Finlandiya: PISA Sonuçları Etkenlerinden Program Geliştirme ve Öğretmen Eğitimi Panel sunusu, TOBB ETÜ, 10.04.2008.

Lindblom-Ylanne, S., Nevgi, A. & Postareff, L. (2004). "The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers", SIG Higher Education Conference in June 18-21, 2004, University of Helsinki, Finland.

Lingard, B. & Grek, S. (2007). "The OECD, Indicators and PISA: An Exploration of Events and Theoretical Perspectives", ESRC/ESF Research Project on *Fabricating Quality in Education,* Working Paper 2, University of Edinburgh.

Linnakyla, P., Valijarvi, J. & Brunell, V. (2003). "Why are Finnish students doing well in PISA?", Erziehung & Unterricht Heft1/2 2003.

Livatyalı, H.(2005). Eğitimin Tarihsel Temelleri, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (Editörler: Gürsel, M. & Hesapçıoğlu, M.), ss. 77-109, Eğitim Kitabevi, Konya.

Lynnakyla, P. & Valijarvi, J.(2003). "Finnish Students' Performance in PISA –Why Such a Success?", Institute for Educational Research, University of Jyvaskyla. (http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/jounivalijarvi.doc (22.06.2009).

Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide* by Family Health International & the U.S. Agency for International Development (USAID).

Maunonen-Eskelinen, I., Mutka, U. & Kaikkonen, L. (2007). Teachers' competences in the light of new demands and opportunities in Finland, *Challenges and Moves in Education*, Shaoxing University publications, China, pp. 1-20.

MEB (2012). Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2011- 2012, Resmi İstatistik Programı Yayını, Ankara.

MEB Mevzuatı (1996). Alkım Yayınevi, Ankara.

Methibay, Y. (1999). YÖK Kanunu ve İlgili Mevzuat, İmaj Yayınevi, Ankara.

Müfredat dışı etkinlikler : http://www.seslisozluk.net/?word=extra-curriculum (25. 06. 2012).

Mikkola, A.(2001). "Finnish Teacher Education and Research" (http://entep.bildung.hessen.de/umea/reports/NAT_REP_FINLAND.pdf (27.05.2010)

Ministry Of Education (OPM-FINLAND)http://www.minedu.fi/OPM/ (23.12.2008).

Ministry of Social Affairs and Health (2004). “Early childhood education and care in Finland”, Brochures of the Ministry of Social Affairs and Health 14, Helsinki, Finland.

Moore, T. (2008). “Finnish Education System”, Research paper 46/08, Research and Library Services, Northern Ireland Assembly.

National Board of Eduaction (OPH) (2003). “New European Employment Strategy and Jobrotation – Strategies for cohesion and inclusive society”, Workshop 5, Jobrotation in the context of edult education in Jobrotation Conference in Tampere on June 12-14, 2003. (www.oph.fi).

National Board of Eduaction (OPH). “Description of Education System – Finland”, Eurydice-Finland. (e-mail: eurydicoph.fi / Internet: www.oph.fi) / http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-fin-misc-t05.pdf (29.04.2009).

New National Core Curricula: http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,18918,65218,34049 (23.12.2008)

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2010). “Teacher Education in Finland”, *European Dimentions of Teacher Education – Similarities and Differences*, University of Helsinki & National Board of Education.

Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (eds.) (2012). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Sense Publishers, Rotterdam.

Niemi, H. (2005). “Future challenges for eduaction and learning outcomes”, Finland in PISA-studies, The reasons behind Finland’s performance in the OECD PISA studies, International Conference in Helsinki, 14-16 March 2005.

NBE (2008). “OECD Study on digital learning resources as systemic innovation”, Country case study report on Finland, 30.12.2008. Finnish National Board of Education (as one of the participants), Helsinki, Finland.

OAJ (2008). “Teacher Education in Finland”, The Trade Union of Education in Finland (OAJ), Helsinki. www.oaj.fi / or oaj@oaj.fi

OAJ, 2007. “OAJ Facts”, Trade Union of Education in Finland: http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/EN/OAJEN/FACTS07WWW.PDF (08.08.2010).

OAJ Membership Benefits : http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/EN/OAJEN/OAJ%20MBS%20NETTI.PDF (08.08.2010)

OECD in Finnish education policy. Finland in Context, 27.09.2006, Director-General Sakari Karjalainen, Ministry of Eduaction.(http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/09/oecd_koulutuspolitiikassa/Karjalainen_in_English.pdf (24.12.2008).

OECD Multilingual Summaries (2005). Eğitime Bakış: OECD Göstergeleri - 2005 Türkçe Özet /Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition, Summary in Turkish

OECD PISA survey (http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html?lang=en (09.03.2009).

OECD & EARGED (2010). PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu, MEB, Ankara.

OECD & EARGED (2007). PISA 2006 Projesi Ulusal Ön Raporu, MEB, Ankara.

OECD & EARGED (2004). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu, MEB, Ankara.

OECD/UNESCO-UIS (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000,* Barry McGaw & Denise Lievesley

OECD (2011), "Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education", OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en

Okçabol, R. (2000). *Eğitim Fakültelerinin Derdi Belli YÖK'ün Derdi Ne?*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Oktay, A. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Temelleri ve Dayandığı Temel Görüşler, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (editör: Ayla Oktay), ss. 19-40, Kriter Yayınevi, İstanbul.

Okul: http://www.turkcebilgi.com/ansiklopedi/okul (25.07.2012).

Okul: http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=okul&kategori=terim&hng=md (25.07.2012).

Okul: http://tr.wikipedia.org/wiki/Okul (27.07.2012).

OPH (2011). "National Framework For Before- And After-School Activities in Basic Education 2011", Finnish National Board of Education Publication, Helsinki.

OPH (2004). "Before- And After-School Activities. The brochure in pdf format", http://www.oph.fi/download/47556_Yleisesite_englanti.pdf (27.05.2013).

Ostinelli, G. (2009). "Teacher Education in Italy, Germany, England, England, Sweden and Finland", *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2, Part II

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1).

Öztürk, İ. H. (2011). "Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış, Cilt 10, Sayı: 35, ss. 82-99.

Questinaires: http://www.answers.com/topic/statistical-survey/ (25.05.2009).

Ramazan, O. & Esmer, E. (2009). Türk Milli Eğitim Sistemi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (Editör: Ayla Oktay), ss. 59-88, Kriter Yayınları, İstanbul.

Reinikainen, P. (2009). "Finnish students' success in PISA studies", XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009, Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

Remedial Teaching: http://tr.scribd.com/doc/39375713/Remedial-Teaching (23.10.2012).

Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002). "Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? – The Finnish case of educational reconstruction", *Journal of Education Policy*, Vol. 17, No. 6, pp. 643-658, Taylor & Francis

Ruzzi, B. B. (2006). "International Education Tests: An Overview, 2005", National Center on Education and the Economy (NCEE), Paper prepared for the New Commission on the Skills of the American Workforce, April 2005.

Sachs, J. (2003), "Teacher Activism: Mobilising the Profession", British Educational Research Association Conference, Heriot Watt University, Edinburgh- (Judyth Sachs, University of Sydney)

Sahlberg, P. (2004a). "Cooperative Learning in Finland", IASCE Newsletter, 23(1) (February 2004). (http://www.pasisahlberg.com/downloads/CL%20in%20Finland%202004.pdf /22.06.2009).

Sahlberg, P. (2004b). Teaching and globalization. *International Research Journal of Managing Global Transitions*, 2(1), 65-83.

Sahlberg, P. (2007). "Education policies for raising student learning: the Finnish approach", *Journal of Education Policy,* Vol. 22(2), 147–171.

Sahlberg, P. (2007). "Vision, sustainable leadership and intelligent eduaction policies: The Finland story", Yerevan (12 June, 2007).

(http://www.pasisahlberg.com/downloads/Armenia%20paper%202007.pdf /22.06.2009)

Sahlberg, P. (2008). "The more you talk, the more you learn: Missing conditions for cooperative learning in secondary schools", European Training Foundation, Torino; Papers from the IAIE – IASCE Conference, January 19-22, 2008 in Turin, Italy.

Sahlberg, P. (2010). "The Secret to Finland's Success - Educating Teachers", *SCOPE-Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief*, Stanford University School of Education, Stanford, CA, USA.

Sahlberg, P. (2011a). "PISA in Finland: An Education Miracle or an Obstacle to Change?", CEPS Journal, Vol.1, No.3.

Sahlberg, P.(2011b). "The Professional Educator – Lessons from Finland", *American Educator*, Vol. 35, No. 2, Summer 2011.

Sarlio-Lähteenkorva, S & Manninen, M. (2010). School meals and nutrition education in Finland, *Nutrition Bulletin,* Volume 35, Issue 2, pp. 172–174.

Savran, N. Z. (2003). "PISA-Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi". (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_4/397-412.pdf (16.12.2008)

Sarpkaya, R. (2005). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (Editörler: Gürsel, M. & Hesapçıoğlu, M.), ss. 51-76, Eğitim Kitabevi, Konya.

Savic, V. (2007). "Inclusion and Excellence in Education – The Finnish Experience", Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina, Serbia. http://www.britishcouncil.org/december-newsl-07-feature-article-excellence-in-education.doc (20.06.2010).

Semerci, Ç. & Taşpınar, M. (2003). "Restructuring of Teacher Training System in Turkey", *Manas Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No. 6.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Durumlarını İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış: Bir İçerik Analizi Çalışması, *Akademik Bilişim* 2012, 1-3 Şubat, Uşak Üniversitesi, UŞAK

Sharma, S. (2010). Qualitative Methods in Statistics Education Research: Methodological Problems and Possible Solutions, International Association of Statistical Education (IASE). In C. Reading (Ed.), *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society.* Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS8, July, 2010), Ljubljana, Slovenia. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.

Simola, H. (2005). "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", *Comparative Education*, Vol. 41, No. 4, November 2005, pp. 455–470.

Siurua, S. (December, 2002). "Basic Education in Finland and the United States: Overview and Perdonal Experiences", A FAST-US-2 (PP2D) U.S. Institution Survey Paper, FAST Area Studies Program, Department of Translation Studies, University of Tampere. (http://uta.fi/FAST/US2/PAPS/ss-edfus.html /13.05.2009)

Spooren, P. ve D. Mortelmans (2006). "Teacher Professionalism and Student Evaluation of Teaching: Will Better Teachers Receive Higher Ratings and Will Better Students Give Higher Ratings?", *Educational Studies*, Vol. 32, No. 2, University of Antwerp.

Statistics Finland (2010). "Education": http://www.stat.fi/til/kou_en.html (25.01.2012)

Syrjälä, L. (1996). "The teacher as a researcher". -Hujala, E. (toim.) *Childhood Education*, Internationl Perspective. University of Oulu Early Education Centre, Finland Association for Childhood Education International. Oulu, s. 259-271.

Talib, M. & Hosoya, S. (2007). "Excellence in Education and Challenges for Diversity in Japan and Finland", *Departmental Bulletin Paper*, Kanto Gakuin University, Japan. http://opac.kanto-gakuin.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr_bookview.cgi/U_CHARSET.utf-8/NI20000163/Body/link/02hosoya.pdf (25.06.2010)

TDK: http://www.tdkterim.gov.tr/ (25. 06. 2012).

Tezcan, M. (2003). Gizil Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 2003.

The Education System of Finland. (http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699 /24.12.2008 / 20:46).

TIMSS 1999 Technical Report 2000. (edited by Martin, M. O., Gregory, K. D. & Stemler, S. E.), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): World Wide Web: http://www.timss.bc.edu

Tirri, K. & Puolimatka, T. (2000). Teacher Authority in Schools: a case study from Finland, *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), ss. 157-165.

Toom, A., Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Reijo Byman R. & Kansanen, P. (2007). Exloring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators, University of Helsinki, Center for Research on Teaching, Helsinki, Finland.

Tryggvason, M-T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching, *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), ss. 369-382.

Tuovinen, J. E. (2008). "Teacher Professionalism – The Finnish Case", AARE 2008 Conference (Australian Association for Research in Education), Brisbane, Avustralya

Uljens, M. (2007). The Hidden Curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment, *PISA according to PISA – Does PISA keep what it promises?,* S.T. Hopman, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), pp. 295-303.

Uzun, S., Bütüner, S. Ö. & Yiğit, N. (2010). "A Comparison of the Results of TIMSS 1999-2007: The Most Successful Five Countries-Turkey Sample", Elementary Education

Online, 9(3), 1174-1188 & İlköğretim Online, 9(3), 1174-1188 : http://ilkogretim-online.org.tr

Ülkemizde PISA. http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/pisanedir.html (27.10.2008)

Ülkemizde PISA, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/ (24.12.2008).

Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P. ve Arffman, I. (2002a). *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind it* (1), PISA 2000, Institute for Educational Research, University of Jyvaskyla, Jyvaskyla (ss. 61-72).

Valijarvi, J. ve diğerleri (2002b). The Finnish Success in PISA – And Some Reasons Behind It (2), OECD PISA 2000, Jyvaskyla.

Valijarvi, J. ve diğerleri (2007a). The Finnish Success in PISA – And Some Reasons Behind It (1), OECD PISA 2003, Jyvaskyla.

Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. ve Arffman, I. (2007b). *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind it* (2), PISA 2003, Institute for Educational Research, University of Jyvaskyla, Jyvaskyla (ss. 3-50).

Valijarvi, Jouni (2008).”What is the benefit of evaluation?”, University of Jyväskylä and director of the Institute for Educational Research. (http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Publikationen/PDFs/Jouni_Vaelijaervi.pdf (21.05.2009).

Välijärvi, J. (2012). “PISA success and some reasons behind”, The visit of the Japanese delegation on 20th August, 2012, Finnish Institute for Educational Research, Finland, University of Jyväskylä.

Vojtova, P. (2003). "The Roma Position in Connection with Eduaction in Finland", *Journal of Health Sciences Management and Public Health*, University of South Bohemia, Faculty of Health and Social Studies, CR.

Waldow, F.(2009). What PISA Did and Did Not Do: Germany after the 'PISA-shock', *European Educational Research Journal*, Vol. 8, No. 3.

Weiner, G. (2006). "The Nation strikes back: Recent influences on the teacher education in Europe", Hitotsubashi Journal of Social Studies 38 (2006), pp. 79-88, Hitotsubashi University.

Wennevold, S. (2004). *EU-MAIL visit in Finland 02.05. - 08.05. 2004* (a report), Ostfold University College, Faculty of Education, Norway. www.hiof.no/lu/ and Steinar.Wennevold@hiof.no

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

Whitty, G.(2006). "Teacher Professionalism In A New Era", Institute of Education, University of London.

Whitty, G.(2005). "Moving Beyond Recent Education Reform – And Towards A Democratic Professionalism", Paper Presented At The İnternational Symposium On Education Reform And Teachers, Hitotsubashi University, Tokyo, Japan, November 2005.

Wu, M. (2010), "Comparing the Similarities and Differences of PISA 2003 and TIMSS", *OECD Education Working Papers*, No. 32, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5km4psnm13nx-en

Yavuz, M. (2005). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (Editörler: Gürsel, M. & Hesapçıoğlu, M.), ss. 11-27, Eğitim Kitabevi, Konya.

Zembat, R. (2009). “Okul, Aile, Toplum”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (Editör: Ayla Oktay), ss. 399-428, Kriter Yayınları, İstanbul.

EKLER

EK-I
DEMOGRAFİK BİLGİLER

Bu tabloda araştırmaya katılanların demografik bilgilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Toplam altı değişken bulunmaktadır. Bunlar 'cinsiyet', 'kurum', 'kıdem yılı', 'unvan' (kurumdaki görevi), 'eğitim durumu' ve 'aldığı hizmet içi eğitim' (HİE) değişkenleridir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kodlar	**Cinsiyet**	**Kurum**	**Kıdem Yılı**	**Unvan**	**Eğitim Durumu**	**HİE**
İ1	Erkek	Lise	11-15	Yönetici	Lisans	Evet
İ2	Erkek	Lise	16-20	Yönetici	Lisans	Evet
İ3	Erkek	Lise	11-15	Yönetici	Yüksek L	Evet
İ4	Kadın	Meslek L	16-20	Yönetici	Lisans	Hayır
Ö1	Kadın	Lise	16-20	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö2	Kadın	Anadolu L	11-15	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö3	Kadın	Lise	16-20	Öğretmen	Yüksek L	Evet
Ö4	Erkek	Meslek L	5-10	Öğretmen	Lisans	Hayır
Ö5	Erkek	Lise	16-20	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö6	Erkek	Lise	16-20	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö7	Kadın	Meslek L	5-10	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö8	Kadın	Lise	26 ve üstü	Öğretmen	Ön lisans	Evet
Ö9	Kadın	Lise	5-10	Öğretmen	Lisans	Hayır
Ö10	Kadın	Lise	5-10	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö11	Kadın	Lise	16-20	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö12	Erkek	Lise	16-20	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö13	Kadın	Lise	11-15	Öğretmen	Lisans	Hayır
Ö14	Kadın	Lise	16-20	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö15	Erkek	Lise	26 ve üstü	Öğretmen	Lisans	Evet
Ö16	Erkek	Lise	21-25	Öğretmen	Lisans	Evet

EK-II

Valilik Oluru

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044/ 50424 21../04/2011
Konu : Anket.
Ali YILDIZ.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/04/2011 tarih ve 2084 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 14/04/2011 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Ali YILDIZ'ın, ilimiz Avcılar ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında uygulanmak üzere "Finlandiya ve Türkiye'nin PISA Sonuçlarına Etki Eden Faktörlerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim. ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Ali YILDIZ'ın, ilimiz Avcılar ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında uygulanmak üzere "Finlandiya ve Türkiye'nin PISA Sonuçlarına Etki Eden Faktörlerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

OLUR
20../04/2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-III

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044/ 51204 — 22.04/2011
Konu : Anket.
Ali YILDIZ.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : a) 06/04/2011 tarih ve 2084 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21/04/2011 tarih ve 50424 sayılı Oluru.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Ali YILDIZ'ın, ilimiz Avcılar ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında uygulanmak üzere "Finlandiya ve Türkiye'nin PISA Sonuçlarına Etki Eden Faktörlerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER:
1- Valilik Oluru.
2- Anket soruları.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)
Büyük Postahane Sk. No: 70 Sirkeci - Fatih / İSTANBUL
Tel (Santral): (0 212) 5192850 – 55 / 339, 340, 341
Direkt: (0212) 4550677
E-Posta : kultur34@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: http://istanbul.meb.gov.tr

EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!
EĞİTİME %100 DESTEK

ÖZGEÇMİŞ

Ali Yıldız 10 Ocak 1969 yılında Adana'nın Kozan ilçesinde doğdu. İlkokula Tunceli'nin Ovacık ilçesinde bulunan bir köy okulunda başladı. Üçüncü sınıfta ilçe merkezindeki yatılı okula kaydı yapıldı. İlköğretimi 1984'te orada bitirdi. 1987'de Bursa Süleyman Çelebi Lisesi'nden mezun oldu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü kazandı. Bölümü bitirir bitirmez aynı bölümde Kültürel Çalışmalar (Cultural Studies) üzerine yüksek lisans yaptı. 2006 yılında ise aynı fakültenin Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında açılan doktora programına girdi. Evli ve bir erkek çocuğu babası olan Ali Yıldız, 1998'de Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı Diller Yüksek Okulu'nda başladığı çalışma hayatına hâlihazırda aynı kurumda devam etmektedir.