

Anahtar Kelimeler:

1. Finlandiya eğitim sistemi
2. Öğretmen yetiştirme
3. Öğretmen atama
4. Okul öncesi eğitim

Türkiye Eğitim Sistemi ile Finlandiya Eğitim Sisteminin Okulöncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Karşılaştırılması

Engin İŞ¹

Özet

Eğitim ile ilgili yapılan reformların ve yatırımların etkili olup olmadığını, pek çok ülke katıldıkları uluslararası değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına göre tayin etmekte ve yine bu sonuçlara göre eğitim sistemlerine yönelik dönüt sağlamaktadır. OECD üyesi olan Finlandiya ve Türkiye bu ülkeler arasında yer almaktadır. Finlandiya'nın 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında PISA sınavlarında elde ettiği başarı, birçok ülkede ilgi uyandırmış; özellikle Türkiye gibi bu değerlendirme çalışmalarında istenilen başarıyı yakalayamamış ülkeler için Fin eğitim sisteminin başarısının ardındaki nedenlerin araştırılmasını önemli kılmıştır. Bu çalışmada, Finlandiya eğitim sisteminin başarısının temelinde yer aldığı düşünülen okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Finlandiya eğitim sisteminin, ülkemiz eğitim sistemiyle benzer ve farklı yönleri mevcut olsa da bu çalışmada amaçlanan Finlandiya eğitim modelinin, Türk eğitim sistemi modeline olduğu gibi uyarlanmasının önerilmesi değildir. Çünkü her ülke, kendi bağlamı içerisinde farklı ihtiyaçları karşılamaya çalışırken ülkelerine özgü eğitim politikaları oluşturmak zorundadır; eğitimde anlamlı ölçüde fark yaratan girişimlerin taklit değil ama takip edilmesinin, daha etkili ulusal eğitim politikaların oluşturulmasına katkı sağlayacağı da şüphe götürmemektedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmamızda, PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında en başarılı ülkeler arasında yer alan Finlandiya'nın okulöncesi eğitim ile öğretmen yetiştirme ve atama sistemi hakkında bilgi verilecek, başarılarını etkilediği düşünülen etmenler, kapsamlı bir literatür taraması ile sunulacaktır. Ayrıca çalışmamızda, eğitimde istenilen kaliteyi yakalamak ve korumak idealiyle, Türkiye açısından gerekli eğitim politikalarının oluşturulmasında uygulanan politikaları, Finlandiya'nın uyguladığı politikalarıyla karşılaştırarak Türkiye için önerilerde bulunmayı amaçlanmaktadır.

¹ Doktora öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, EYTP, mozaik47@gmail.com

GİRİŞ

21. yüzyılda ulusların beşeri sermayesinin temelini oluşturan eğitim; toplumun ve bireyin gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan çok önemli bir süreçtir. Eğitim hizmetleri toplumun, bireyin ve insanlığın gelişimini, refahını güçlendirmenin yanında ülkelerin gelişmişlik seviyesinin de önemli göstergelerinden biridir. Çağımızda ülkeler eğitime verdikleri önem kadar ilerleyebilmektedirler (Güngör ve Göksu, 2013). Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş çağın beklentilerine cevap verebilen, özgüven duygusu gelişmiş bireyleri yetiştirmek eğitim süreci ile mümkün olmaktadır (Anıl, 2009).

Eğitim sistemlerinin temel aygıtlarından birisi okullardır (Şişman, 2002). Geçmişten günümüze kadar okullara yüklenen misyon farklılıklar göstermese de temel olarak okullar bireylerin devlete sadakatle bağlanmasının yanında, sosyal, politik, ekonomik ve psikolojik hedefleri bireylere kazandırmak için kurulan sistemlerdir. Bu sistemler, 20. yüzyılın ilk yarısından sonra sosyal değişimin en önemli kaynağı olarak görülmüştür (Olson, 2007). 21. yüzyıl toplumlarının okullara yüklediği temel görev, öğrencilere kısa, orta ve uzun vadeli vizyon gerektiren problemlerle başa çıkabilecek yaşam becerileri kazandırmak ve bireyin kendi “ben”ine özne dünyasına ilişkin bilgi ve yeterliliklere ayna tutmak için kurulan yapılar olarak görülmüştür (Sungur, 2001).

Okulöncesi eğitim 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim, çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerdir. Yapılan çalışmalar bu dönemdeki gelişmelerin çocuğun hayatının daha sonraki öğrenme ve büyüme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Fidan ve Erden, 1993). Okul öncesi dönemde çocuk temel yaşamsal alışkanlıklarını kazanarak yeteneklerini geliştirmekte, kazandığı öğrenme deneyimleri ile sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Özellikle okulöncesi dönemde çocuğa sağlanacak olan eğitim olanakları, çocuğun ileriki yaşamına hazırlanmasında önemli rol oynamaktadır (Oktay, 2007).

Eğitim politikalarını uygulamaya konulması ve uygulama şekilleri ve bu eğitim politikalarını etkileyen, eğitim hizmetlerine anlam katan, eğitime ruh veren ve eğitimin hizmetleri süreçlerinin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısı olan öğretmenler eğitim sistemlerinin vazgeçilmez en önemli öğesidir. Bu nedenle politika yapıcıları eğitim sistemlerinde uygulanan reform ve

değişimlerin temeline öğretmenleri yerleştirmişlerdir. Bu reform ve yeniliklerin temel olarak öğretmen yetiştirme, istihdam ve hizmet içi eğitime gibi bir dizi çalışmayı kapsamaktadır (Mete, 2013). Öğrencilerin eğitimsel amaçlar doğrultusundaki çalışmaları etkili yönetmekle sorumlu olan öğretmenlerin (Solmon, 1996), kalitesi öğrenci başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Şişman, 2002). Eğitim sürecinde öğrenci başarılarını demografik değişkenler etkilemese de öğretmenler, öğretimin niteliği ve başarının kaynağı ile temelde ilişkilidir (Dewey, 1939). Eğitimsel başarı için, öğretmenlerin hizmet öncesi ve gerekse hizmet içinde yetiştirilmesi, sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2001). Ülkelerin öğretim programlarındaki gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri, öğretim sistemlerindeki eksiklikleri giderebilmeleri ve uluslararası düzeyde kendi başarılarını görebilmeleri için son yıllarda bazı çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda genel amaç, öğrenci başarısıdır (Kesercioğlu ve diğ., 2001).

Avrupa Birliği’ ne uyum süreci ve uluslararası eğitim normları, küresel ölçekte gerçekleşen ekonomik ve teknolojik gelişmeler, eğitimde kalite arayışını, mevcut sistemin beklentiyi karşılamada yetersiz olması ve ekonomik kalkınmayı sağlayacak bir eğitim sistemine kavuşma isteğinin yanı sıra PISA sonuçları, genel olarak Türkiye’ de eğitim alanında bazı reformların yapılması gereğini ortaya çıkarmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007). Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında eğitim programı reformu çerçevesinde dokuz ilde gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından giderek yaygınlaşan yapılandırmacı yaklaşımı anlayışını merkeze alan; çoklu zekâ, öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıklara duyarlı, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımları ile zenginleştirilen eğitim programları uygulamaya konulmuştur (ERG, 2005). Yine 2010 yılında uygulanmaya başlanan ve halen devam etmekte olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi de eğitimde niteliği yükseltmek ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla geliştirilen bir uygulamadır. 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı kanun ile 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 eğitim sistemi), 2012-2013 döneminde Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Milli Eğitim bakanlığı 2017-2018 eğitim öğretim yılı için ders programlarında değişiklik yapacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte eğitim alanında Türkiye’nin dünya da daha üst sıralara çıkabilmesi için eğitim ve öğretimsel ihtiyaçlar doğrultusunda etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine ve daha kapsamlı eğitim reformlarına ihtiyacı bulunduğu gerçeği devam etmektedir. Eğitimde

yeni arayışlar içerisinde olan Türkiye ve diğer pek çok ülke açısından bu süreçte PISA ve benzeri uluslararası değerlendirme çalışmalarında iyi sonuçlar olan diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin nasıl olduğunun incelenmesi önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntem kullanılarak araştırmada ele alınan olgu veya olaylar hakkındaki yazılı dokümanlar analiz edilmiştir. Dokümanların incelenmesi, araştırılan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinden oluşmaktadır.

TARTIŞMA

Bireylerinin yaşamının temelini oluşturan okulöncesi eğitim Finlandiya' da zorunlu olmayıp, 5-6 yaşındaki çocuklar için gündüz bakım ve nüfusun az olduğu bölgelerde ise çok amaçlı ilköğretim okulların bünyesinde yapılır. Gündüz bakımı, anne - babaya çocukların yetiştirilmesinde yardımcı olmayı ve onlarla işbirliği ile çocukların kişilik gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu tür okullarda verilen okulöncesi eğitim ise gündüz bakım hizmetlerini tamamlayıcı eğitim faaliyetlerdir (Oktay, 2007). Finlandiya'da 6 yaşındaki çocuklar, 2001 yılından beri belediyelerce finanse edilen ve yasalarla güvence altına alınan okul öncesi eğitim kurumlarında parasız olarak öğrenim görme hakkına sahiptirler (FNBE, 2009). Bu yaş grubundaki okullaşma oranı % 99 olarak gerçekleşmiştir (Ministry of Social Affairs and Health of Finland, 2004; FNBE, 2009). Anaokullarında tam ya da yarım gün eğitim verilir (Erginer, 2006). Özel anaokulları eğitim faaliyetleri yerel otoritelerce yapılır (Demirel, 2000; Türkoğlu, 1998).

Türkiye' de okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanması, onları bir üst öğretim kurumu olan ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Ülkemizde hizmet veren okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır. Türkiye isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş, 3-4 ve 5 yaş (66 aydan küçük olan çocuklar) grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak açılabilirler gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları olarak

veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır (MEB, 2014-2015). Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek, çalışan anne-babanın taleplerini karşılamak amacıyla Okul Öncesi Eğitim Programına göre çocuklar için önem arz eden konuları kapsayan, okul öncesi eğitimden yararlanamayan 60-66 aylık çocuklara öncelik tanınarak yaz aylarında yaz okulu uygulamaları ile eğitimler verilmektedir. Aynı amaçla oluşturulan Gezici Sınıf Projesiyle, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocuklarına kuruma dayalı okulöncesi eğitimi uygulanmaktadır. Gezici Sınıf Projesi, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler ve üniversiteler arasında imzalanan protokolle sürdürülmektedir (MEB, 2014-2015).

McKinsey ve Company' nin (2007) PISA ve diğer çalışmalar ışığında başarılı eğitim sistemlerine ilişkin yaptığı araştırmadan çıkan temel sonuç, bir eğitim sisteminin kalitesinin, o sistemdeki öğretmenlerin kalitesini aşamayacağıdır. Bassett (2008) de yaptığı araştırmada, Finlandiya' da öğretmen yetiştirme programları için en yetenekli öğretmen adaylarının seçimini ve uygulamada da öğretmenlerden en iyiyi elde etme anlayışını, eğitimin kalitesinde fark yaratan faktörler arasında sıralamıştır. UNESCO tarafından hazırlanan Herkes İçin Eğitim: Finlandiya (2000) raporunda, Fin üniversitelerindeki en popüler bölümlerden birisi olarak sınıf öğretmenliğinin ifade edilmesi ve yüksek başvuru sayısına rağmen başvuranların sadece % 10'u ile % 15'inin bu programlara kabul alabilmesi, öğretmenlik mesleğinin ülkedeki statüsünü göstermesi açısından dikkate değer bulunmaktadır. Yüksek güdülenmişlik düzeyine sahip öğretmen adaylarının seçimi ile sonrasında alacakları araştırma ve uygulama odaklı kaliteli eğitimin doğal bir sonucu olarak Fin öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesiyle yakından ilgili ve kendilerini meslekî anlamda geliştirmeye istekli oldukları belirtilmiştir (Malaty, 2006). Bundan dolayı toplumun alt ve üst sınıflarınca öğretmenlik mesleğine gösterilen saygı, Finlandiya kültüründe ön plana çıkmaktadır (Simola, 2005). Finlandiya' da özel okullara karşı ilginin yok denecek kadar az olması, yıllardan beri süregelen ve devlet okullarına duyulan güvenin hâlen devam ettiğini göstermektedir (Malaty, 2006). Öğretmenlere toplum olarak duyulan bu güven ve saygı, beraberinde onlara eğitim ve öğretimde daha fazla sorumluluğun ve özerkliğin verilmesini getirmiştir (Pehkonen, 2007; MEB, 2008). Finlandiya' da öğretmen eğitimi Avrupa Yüksek Öğretim Programı çerçevesinde uygulanır (Sahlberg, 2007) ve bu programın en önemli özelliği başlangıçta motivasyonları yüksek ve yetenekli olan

öğrencileri programa kabul ederek öğretmen eğitimin kalitesini daima yüksek tutmayı başarmaktır (Malaty, 2006). Finlandiya’da öğretmenlik mesleği genel olarak yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde olup liseden mezun olan en başarılı öğrencilerin tercih ettiği programlardan biridir (Westbury ve diğ., 2005). Genel ya da mesleki ortaöğretim kurumlarını bitirip üniversite giriş sınavından (*matriculation*) başarılı olan bir öğrencinin, öğretmenlik eğitimi veren bir programa kabul edilebilmesi için başvurduğu üniversiteden üniversiteye göre içerikleri değişmekle birlikte yazılı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmalarında tabii tutulmaktadırlar (Malaty, 2006; Aras ve Sözen, 2012; Polat ve Arabacı, 2012). Öğretmen adayları bu sınavlardan aldığı puanların ortalamalarına göre öğretmen yetiştiren fakültele kabul edilmektedir (Gísladóttir ve Jóhannsdóttir, 2010). Finlandiya’da 1-6 sınıflardaki eğitim sınıf öğretmenleri tarafından verilirken, 7-9 ve üst-orta öğretim eğitimi branş öğretmenleri tarafından verilmektedir (Gísladóttir & Jóhannsdóttir, 2010). Finlandiya’da ilkökul öğretmeni eğitimi sekiz eğitim fakültesinde yapılmaktadır. Bu eğitim yüksek lisans seviyesine yönlendiren dört yıllık bir programı içermektedir (Westbury, 2007). İlkokul öğretmen adayları üç ana konuda eğitim alırlar; bunlar eğitim teorisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretmenlik uygulaması (Sahlberg, 2007; Westbury ve diğ., 2005). Bunların arasında eğitimsel bilgi ve pratik arasında dengeyi kurabilen pedagojik düşünme becerileri üzerine kurulmuştur (Westbur ve diğ., 2005). Eğitim fakültelerinde verilen uygulamaya yönelik dersler eğitim sürecindeki teorik dersler kadar yoğundur (Delibaş, 2007). Avrupa Kredi, Transfer ve Birikim sistemi çerçevesinde norm olarak ilkökul öğretmenlerin eğitimi 60 pedagojik krediyi ve eğitim bilimlerindeki diğer dersler içinde en az 60 krediyi içermektedir (Ministry Of Education, 2007). Finlandiya eğitim fakültelerinin dikkat çeken önemli noktalardan birisi her öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin bir uygulama okulu olmasıdır. Öğretmen adayları eğitimlerinin ilk üç yılında dörder hafta, son yıl ise beşer hafta uygulama okulunda staj öğretmeni ve okul öğretmeni rehberliğinde staj yapmak zorundadır (Malaty, 2006). Bütün bunların yanında öğrenciler eğitim alanı ile ilgili yüksek lisans tezi yazmalıdır. Yüksek lisans tezi, bağımsız araştırma, araştırma seminerlerine katılım ve eğitsel çalışma sunumunu içerir (Sahlberg, 2007). Ortaokulda öğretmen olmak için iki temel yol vardır. Öğrencilerin büyük kısmı önce bir alanda bir yüksek lisans programı tamamlar ardından öğretmen eğitim bölümüne başvurur. Bir akademik yıl pedagojik çalışmalarla sürdürülür ve öğretmenlik sertifikası alınır. Bu süreç 5-6 yıl sürmektedir. İkinci yol ise alan eğitimine başvururken aynı zamanda öğretmen eğitim

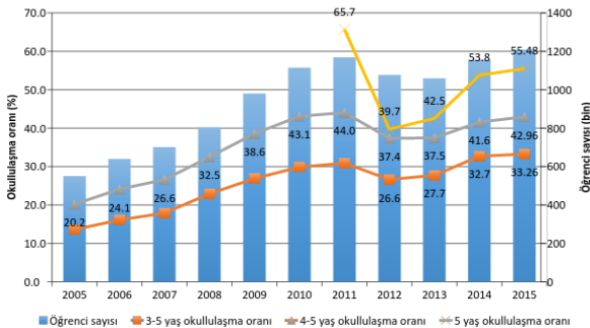
programına başvurur. İkinci yılın sonunda eğitim bölümünde pedagojik dersler başlar. Her iki yolda da son aşama alanla ilgili bir yüksek lisans teziyle sonlanır (Sahlberg, 2007). Finlandiya eğitim fakülteleri başarıyla bitiren öğretmen adayları işsizlik sorunuyla karşılaşmamaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarının ülkenin öğretmen ihtiyacına göre her yıl kontenjanlarını düzenlemesi bunda etkidir. Böylece hem nitelikli öğretmen kadrosu hem de iş güvencesi olan bir toplumsal meslek algısı ülke genelinde gelişmektedir (Ekinci ve diğ., 2010). Finlandiya’da öğretmenlerin tamamı devlet memurudur (Özoğlu ve diğ., 2012). Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları çalışmak istedikleri okula şahsen başvurmaktadır. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır (Ekinci ve diğ., 2010).

Türkiye’de ise eğitim fakültelerine aday seçiminde tek kriter Yüksek Öğretime Geçiş (YGS) sınavıdır (Polat ve Arabacı, 2012). Bu sınavda sadece öğretmen adayında bulunması gereken özellikleri belirlemek için değil adayları eleme için yapılır. Öğretmenlik, kendine özgü birçok özel niteliği gerektirdiği için bilimsel alan olarak ölçmenin yapıldığı eleme sınavlarının, öğretmenlik için gerekli özelliklere sahip öğrencilerin seçilmesi amacına hizmet etmekten uzak kaldığı söylenebilir (Şişman, 2009). Türkiye, lisede başarılı öğrencileri de eğitim fakültelerine yönlendirmede sorun yaşamakta ve (Özsoy ve Kuruyer, 2010) öğretmen yetiştiren kurumların sayıları da her yıl artarak devam etmektedir. Bu durum nitelikli gençlerin fakültele alınması ve nitelikli eğitim çalışmalarının yürütülmesinde sorun teşkil etmekte ve çok sayıdaki mezundan dolayı adaylara iş garantisi sunulmamaktadır. Türkiye’de öğretmen istihdam edilmesinde ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulanmaktadır. 2000 - 2013 yılları arasında uygulanan bu sınavda adaylara genel kültür, genel yetenek ve pedagoji bilgisi ölçülürken alan bilgisi ölçen bir test uygulanmamıştır. 2013 yılından itibaren ise bu teste alan bilgisi soruları da konulma kararı verilmiştir. Bu sınav sadece çoktan seçmeli testlerden oluşan bir sınavdır. Bilgi basamağında davranışları ölçmede yeterli olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve beceri gibi kriterleri ölçen bir sınav değildir (Aktan ve Akkutay, 2014). 2013 - 2014 yıllarında Öğretmenlik Alan Bilgisi Test’inde (ÖABT) tüm alanlarda ortalama net doğru sayıları kaygı verici ölçüde düşük çıkmıştır. Ortalama net sayısı hiçbir alanda 50 soruda 32’yi aşmamıştır. İngilizce Türkçe, Rehber Öğretmen, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, alanlarındaki öğretmen adayları sınavdaki soruların en azından yarısını doğru olarak yanıtlayabilmişlerse de diğer tüm alanlarda ortalama net

doğru sayısı 25'in de altında kalmıştır. Matematik (lise), Almanca, Fizik, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji) alanlarında öğretmen adayları 50 sorunun sadece üçte birini doğru yanıtlamış. Bu haliyle ÖABT sonuçları, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında sunulan eğitimin niteliğinin yükseltilmesine olan gereksinimi gösterir (ERG, 2015). TEDMEM, 2014 yılında öğretmenlerin meslekleriyle ilgili algılarını, beklentilerini ve gereksinimlerini irdeleyen bir araştırma yürütmüştür. Ankara'da görev yapan 1.701 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlerin mesleki algıları, iş doyumları ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin güncel bilgiler sunmaktadır. Raporda öne çıkan bazı bulgular; Mesleği tercih etme nedenleri bağlamında, öğretmenlerin % 60'ı devlet güvenceli bir iş olması, % 54'ü toplumda saygın bir yerinin olması, % 30'u ailelerinin teşvik etmesi ve % 27'si ise üniversiteye giriş puanının öğretmenliğe yetmesi nedeniyle öğretmenliği tercih ettiklerini ifade edilmiştir (TEDMEM, 2014).

Öğretmen eğitim kalitesini geliştirme için, Yüksek Öğretim Kurulunca eğitim fakültelerinin öğrenci alımları ile ilgili yeni bir düzenlemeye gidilerek, 2017 tarihi itibarıyla Eğitim Fakültelerine 240 bin ve üstünde başarı sırasına sahip olan öğrenciler yerleşebileceklerdir. Aynı şekilde YGS ile öğrenci alan öğretmenlik bölümlerinin LYS'ye dönüştürülmüştür. Eğitim fakültelerine aday seçiminde ki bu değişikliğin lisede başarılı öğrencileri de eğitim fakültelerine yönlendireceği, nitelikli gençlerin fakültele alınması ve nitelikli eğitim çalışmalarının yürütülmesinde katkı sağlayacağı muhakkaktır.

Türkiye'de son dönemlerde okulöncesi eğitimde okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarında bir artış görülmesine karşılık, okulöncesi okullaşma oranı olarak OECD'ye üye ülkelerin hala çok gerisindedir (Aktan ve Akkutay, 2014).



Şekil 1. Türkiye'de okulöncesi eğitim okullaşma istatistikleri (Kaynak: MEB İstatistikleri 2010-2016)

OECD ülkelerin okulöncesi eğitim okullaşma ortalamasının altında olmasına rağmen Türkiye'de okulöncesi eğitim son 10 yıldaki artışını sürdürmüştür.

2016 yılı için okullaşma oranları 3 yaş için %11,74; 4 yaş için %33,56; ve 5 yaş için %67,17'dir. 3-5 yaş okullaşma oranı son 10 yılda hemen hemen üç katına çıkarak % 13,6'dan % 33,3'e çıkmıştır. 4-5 yaş okullaşma oranı da % 20'den, % 43'e yükselmiştir. 5 yaş için okulöncesi eğitime katılım oranı ise özellikle 2012 yılında gerçekleşen "4+4+4" sistem değişikliğiyle beraber okula başlama yaşının düşmesinden sonra ve genel olarak son 6 yılda düşerek % 55,48 olmuştur. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranları halen Avrupa 2020 hedefi olan 4-5 yaş arası çocukların % 95'inin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması hedefinin çok altında kaldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, 2016'te % 56,03 olan 1. sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olanların oranını, 2019'da % 92'ye çıkarmayı hedeflemektedir. Yine aynı şekilde okulöncesi eğitime katılımı 2014'te % 37,46 olan oranı, 2019'da % 70 yapmayı amaçlamaktadır (MEB, 2015). Son yıllarda yapılan çalışmalar ile çocukların ağırlıklı olarak okulöncesi eğitime yönelmeye başladığı ve okulöncesi eğitimde öğrenci sayısının önemli ölçüde arttığı ancak okulöncesi eğitimde öğrenci artışının özel ve resmi kurumlar arasındaki dağılımında, özel okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenci sayısı bir yılda % 26 oranında artarken resmi kurumlarda öğrenci artış oranı yalnızca % 7 olmuştur [ERG, 2015,2016].

Tablo 1. Okulöncesi Eğitimde Resmi ve Özel Ayrımında Anaokulu ve Anasınıfı Sayıları, 2010-2016

Eğitim Öğretim Yılı	Anasınıfı		Anaokulu	
	Resmi	Özel	Resmi	Özel
2010-2011	22813	584	1452	1054
2011-2012	23373	605	1669	1247
2012-2013	21551	628	1884	1403
2013-2014	20575	693	2087	1642
2014-2015	20220	817	2259	1908
2015-2016	20061	944	2326	2328

Kaynak: MEB İstatistikleri 2010-2016

2015-2016 eğitim öğretim yılında resmi anasınıfı sayısının azaldığı ancak özel anasınıfı sayılarının arttığı görülmektedir. Anaokulu sayıları gerek resmi olsun gerek özel olsun önceki yıllara göre çok daha hızlı bir şekilde artmıştır. Son yıllarda resmi anasınıfları azalırken, özel anasınıflarının sayısı artmıştır. Özel anaokulları geçtiğimiz 5 yılda iki katından fazla artmış, resmi anaokulları da bir kat kadar artmıştır.

Tablo 2. Okulöncesinde Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı

Ülkeler	Öğrenci Sayısı
Finlandiya	19
Türkiye	21
OECD Ortalaması	19

Kaynak: MEB 2016

Finlandiya’ da okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okulöncesi eğitime katılma oranı çok yüksektir. Türkiye, OECD’ ye üye ülkeler arasında okul öncesi eğitimde kişi başına en az eğitim harcaması yapan ve eğitim harcamalarına genel bütçe içinde en az yer veren ve öğretmenlerin mesleki kariyer dönemlerinde maaşlarında değişimin en az olduğu ülkedir. Türkiye Finlandiya ile karşılaştırıldığında bir öğretmene en fazla öğrenci düşen ve okulöncesi eğitim kurumlarının yıl içinde açık olduğu süre olarak en az süreye (36 hafta) sahip ülkedir (Aktan ve Akkutay, 2014).

Tablo 3. Okulöncesi Eğitimde Yıllık Kişi Başı Harcama

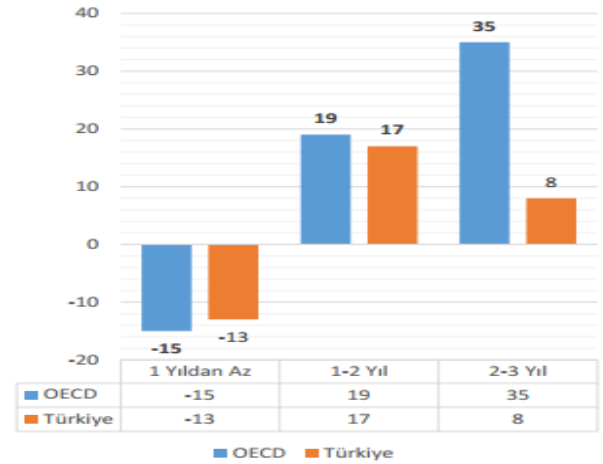
Ülkeler	Yıllık Ücret Toplam
Finlandiya	5.372
Türkiye	2.490
OECD Ortalaması	6.762

Kaynak: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag_2013-en

Tablo 3’te verildiği gibi ülkemizde okulöncesi eğitimde yıllık kişi başına harcanan miktar olarak OECD’ye üye ülkelerin harcama miktarları ve OECD harcama ortalamasının altındadır. Okulöncesi eğitimde Finlandiya’ da kişi başı yıllık harcama olarak 5.372(\$’ iken. Türkiye’ de bu rakam sadece 2.490(\$’ dır. Özellikle okulöncesi çağı çocuk nüfusunun yaklaşık yarısının yoksulluk şartlarında yaşadığı göz önüne alınırsa eğitimin hem bugün hem de gelecek açısından hayati önemi daha net anlaşılır. (Gürsel ve diğ., 2015.)

Okulöncesi eğitim, çocukların sonraki yıllardaki gelişimlerinde ve akademik başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları, PISA’da öğrenci başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. PISA 2012 yılı sonuçları incelendiğinde, Türkiye’de 15 yaşındaki öğrenci örnekleminde okulöncesi eğitimi alan çocukların oranı diğer ülkelere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Değerlendirmeye katılan 65 ülke içinde, okulöncesi eğitimi hiç almamış olan öğrencilerin

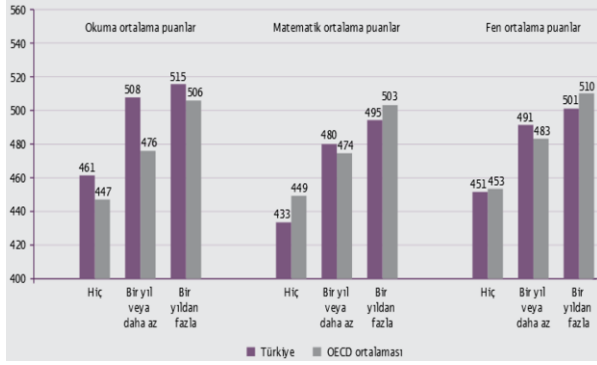
oranının en yüksek olduğu ülke % 70,1 ile Türkiye olmuştur. Türkiye aynı zamanda, % 8,6 ile bir yıldan fazla okulöncesi eğitim almış olan öğrencilerin oranını en düşük olan ülke olmuştur. Aynı şekilde Türkiye den 2015 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin %46,3’ü okul öncesi eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Finlandiya de 2015 PISA uygulamalarında okulöncesi eğitim almadığını belirten öğrencilerin oranı sadece % 1,4’tür. Bu oran OECD ülkelerin de ortalama %4,5’tir. OECD ve Türkiye’de 1 yıldan az sürede okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilerden daha düşük performans sergilemişlerdir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında 60 puanlık fark ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile okul öncesi eğitim alanlar sınavlarda 60 puan daha fazla almışlardır. Türkiye’de 1 ile 2 yıl arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilerden daha yüksek başarı sergilemişlerdir ve bu öğrenciler arasında 17 puanlık fark ortaya çıkmıştır. Buna benzer sonuçları Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması 2015 sonuçlarında görmek de mümkündür (TIMMS). OECD’de en az 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilerden daha yüksek başarı göstermişler ve öğrenciler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (MEB, 2015).



Şekil 2. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasındaki fen puan farkları

PISA sınavlarının 2012 değerlendirmesi sonuçlarına göre öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki performanslarının okulöncesi eğitim almış olmalarıyla ilişkili olduğuna göstermektedir. Şekil 3’te görüldüğü gibi, Türkiye’de ve OECD ülkeleri genelinde, öğrencilerin puanları okulöncesi eğitim alma düzeylerine göre farklılık göstermiştir. Okulöncesi eğitimi bir yıldan fazla almış ve hiç almamış çocukların matematik puanları arasında OECD ülkelerinde ortalama 53 puan, Türkiye’de ise 62 puan fark görülmüştür. Öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik

durumları istatistiksel olarak kontrol edildiğinde, bu fark OECD ülkelerinde 31, Türkiye’de 22 çıkmıştır.



Şekil 3. Okulöncesi eğitim alma süresinin PISA 2012 puanlara yansımaları (Kaynak: OECD PISA 2012 veritabanı kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır)

Sonuç olarak; Türkiye PISA 2015 verilerine göre, 72 ülkeden 15 yaş düzeyinde 540 bin öğrencinin katıldığı programda büyük puan kaybetmiş, matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında PISA 2012’ye göre ortalama 7 sıra geriye düşmüştür. En çok kayıp 9 sırayla okuma ve fen bilimlerinde yaşanmıştır. Yaklaşık 50 puanlık kayıp görülmüş ve fen bilimleri alanında PISA 2012’de 463 puanla 43’üncü sırada yer alırken, 2015’te 425 ile 52’nci olunmuştur. Türkiye 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır. Türkiye 2006-2015 yıllarında PISA’ya kesintisiz katılan ülkeler arasında puanını en çok düşüren ülke olmuştur. Öğrencilerin okulöncesi eğitimi alma ve almama durumunun bu başarısızlığı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ

Önemli bir eğitim basamağı olarak görülen okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının Finlandiya gibi başarılı kanıtlanmış ülkelerde nasıl uygulandığının araştırılması Türkiye’nin eğitim kalitesine önemli katkılar sunacaktır. Her ülkenin kendisine özgü bir okulöncesi eğitim sistemi vardır. Bu bağlamda okulöncesi eğitimde başarılı ülkelerin okulöncesi eğitim sistemlerinin araştırılması örnek bakış açılarının edinilmesi bakımından önemlidir. Yapılan araştırmalarda da vurgulandığı gibi okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara nitelikli okul öncesi eğitim verilmesi, çocuğun sosyal ve akademik becerilerinin geliştirilmesine, sonraki eğitim dönemlerine hazırlıklı olmasını ve eğitim dönemlerinde daha başarılı olmasını sağlayacaktır. Bundan yola çıkarak eğitim sisteminin etkililiğini artırmak için yapılması gereken uygulamaların başında okul sistemini işletecek olan öğretmenlerin niteliğini artırmak gelmelidir. Eğitim alanındaki yeni ihtiyaçlardan dolayı öğretmenin rolü,

türü, hizmet öncesi eğitimi, istihdamı gibi değişkenlerin gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında, önümüzdeki yıllarda Türkiye’de öğretmen niteliğinin artırılması, eğitim politikası gündeminde öncelikli bir sorun alanı olarak değerlendirilmesi ve paydaşların üzerinde büyük ölçüde uzlaştığı politika adımlarının atılması büyük önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında yaptığımız çalışmada Türkiye’deki okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarının şu öneriler doğrultusunda geliştirilmesi ülkemizin 2023 hedefleri dikkate alındığında önemli katkılarda bulunacağını düşünmekteyiz.

Bu çerçevede, ailelere ücretsiz olarak okulöncesi çocuklar için okula dayalı erken öğrenme hizmeti verilmelidir. Okulöncesi eğitimde farkındalığı arttırmak için ebeveyn eğitimleri yapılmalı, sosyal medya araçlarından faydalanmalıdır. Okul öncesi eğitimde istenen okullaşma oranına ulaşmak için, okulöncesi eğitim kurumlarının açmaya teşvik edecek tedbirler alınmalıdır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri öğrencilerin gelecekteki akademik gelişimi için kritik olan okulöncesi eğitime erişimde belirleyici unsur olması nedeniyle; şartlı eğitim yardımı (ŞEY) uygulamasının okulöncesi öğrencilere verilen 2015-16 eğitim-öğretim yılından okulöncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların ailelerine kız öğrenciler için aylık 40 TL, erkek öğrenciler için 35 TL destek miktarı artırılmalıdır. 2014-2015 eğitim öğretim yılından başlayarak verilmeye başlanan eğitim-öğretim desteğinin öğrencilerin saptanmasında kullanılan puanlama sisteminin, Düşük gelirli gruptaki öğrencilerin özel okulöncesi eğitim kurumlarına gitmesini sağlayacak hale getirilmelidir. Eğitim öğretim desteğinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar için yeniden hesaplanarak cazip hale getirilmelidir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenci başı 2680 TL ve 20.000 öğrenciye verilen eğitim öğretim desteğinin miktarı ve sayısı artırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında okulöncesi eğitimde 2019 yılına kadar, 2016’te % 56,03 olan 1. sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olanların oranını, 2019’da % 92’ye çıkarmayı hedeflemektedir. Onuncu Kalkınma Planında (2014-2018), Okul Öncesi (4-5 Yaş) Eğitimde Brüt Okullaşma Oranını 2018 eğitim öğretim yılında % 70 olarak hedeflenmiştir. Ancak belirlenen bu hedefler “4+4+4” düzenlemesi yaşama geçmesi ve okula başlama yaşı 66 aya çekilmesi ile belirlenen hedefin gerisinde kalmıştır. Hedeflenen okullaşma oranlarının yeniden güncellenmesi, istenen okullaşma oranına ulaşmak için bağımsız okulöncesi eğitim kurumlarının

yapımına hız verilmesi ve fiziksel ve mimari olarak öğrenciye hitap edecek şekilde yapılması

Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrenci seçilmesi için, akademik başarı anlamında, okulda mezun olan öğrenciler arasından başvuru alınmalıdır. Öğrencilerin akademik yeterliliklerinin üniversite giriş sınavı (LYS) ile belirlenmesinin yanı sıra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yatkınlıklarının (karakteri, sosyal yönü, konuşma, sunum, yönetim yetenekleri, öğrenme ve geliştirme kapasitesi bakımından) da ölçülmesi. Eğitim fakültelerinin sayı ve öğrenci kontenjanlarının azaltılması yoluyla öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının azaltılarak, öğretim kalitesi artırma yoluna gidilmelidir. Üniversitelerde eğitim fakültelerinde mezuniyet için gerekli koşullardan birinin % 70 başarı ortalamasının sağlanması. Mezuniyet için her öğrencinin bir mezuniyet tezi yazması zorunlu hale getirilmelidir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında uygulama derslerinin oranının % 50'ye yükseltilmelidir. Bunun için her eğitim fakültesinin yanında birde uygulama okulu açılmalıdır. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde okullarda yapılacak çalışmaların daha etkili yürütülmesi için fakülte-okul işbirliği sürecine işlerlik kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve öğretim faaliyetleri için üniversiteler bünyesinde eğitim birimleri kurulmalıdır. Öğretmenlerin sürekli kendilerini iyileştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları uygulanmalı, hizmet içi eğitimlerinde her öğretmenlerin yıllık bazda (MEB belirlenecek saat kadar) standart olarak hizmet içi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda aldıkları belgeler, eğitim ve öğretim çalışmalarında ödüllendirilmelidir (kıdem verilmesi, daha uygun okullara atanma şartları sağlanması ve ücret ile ödüllendirilmesi vb.) Öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Bu konuda üniversiteler ile işbirliği yapılmalıdır. Eğitim fakültesi dışında öğretmenlik atamalarına kaynak oluşturan pedagojik formasyon gibi programların niteliklerinin, alınan eğitim toplam kredileri ve eğitim süreleri artırılarak yeniden düzenlenmelidir. Öğretmen profesyonelliğinin sadece öğretmen adayların tamamlanan krediler ile değil aynı zamanda profesyonel bilgi ve beceri bakımından oluşturulacak standartlarla belirlenmelidir. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve maddi durumlarının iyileştirilmesi, toplumda hak ettiği saygın rolü tekrar geri kazanılması için öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir toplumsal ve kültürel bakışın yeniden kazandırılması gerekmektedir. Meslekte tecrübeli öğretmenlerin, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamalarını desteklemesi, mentorluk yapması ve

cesaretlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenliğin saygın ve cazip bir meslek haline getirilmesi için, uzman öğretmenlere yeni yollar açan kariyer yapısının oluşturulması gerekmektedir. Aynı zamanda ortaya çıkan verilerin kamuoyuyla paylaşılması, Türkiye'de sunulan eğitimin niteliğine ve geliştirilecek politikaların etkilerine ilişkin daha ayrıntılı çıkarımlar yapma olanağı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). *Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 6(1), 82-88.
- Anıl, D. (2009). *Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler*. Eğitim ve Bilim, 34(152), 87-100.
- Aras, S. & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives'8(1), n1.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J.(1936). *Experience and education*. Norwood, Mass, U.S.A
- Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. Çalışma Ziyareti Raporu.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitimi izleme raporu 2005-2006
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitimi izleme raporu 2014-2015
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitimi izleme raporu 2015-2016
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. V. & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık. 77
- Finnish National Board of Education [FNBE], 2009)

- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). *Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma*. Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(1), 59-72.
- Gürsel, S., Uysal, G., & Durmaz, M. (2015). *Çocukların Yarıısı Maddi Yoksunluk İçinde*.
<http://www.tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). *Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education*. Journal of Labor Economics, 26(1), 101-136.
- Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Ceylan, A., & Moralı, S. (2000). *İlköğretim okulları 7. sınıflarda uygulanmakta olan fen dersi konularının öğretiminde görülen okullar arası farklılıklar*. IV. Fen Bilimleri Kongresi Bildirileri, 6-8.
- Eğitimi Kongresi (125-130). Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA. *Gazette des mathématiciens*, 108, 59-66.
- MEB, Strateji Daire Başkanlığı, Örgün Eğitim İstatistikleri 2015-2016
- MEB, PISA 2015 Ulusal Raporu
- Mete, Y.A, (2013). *Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda Ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları*. Electronic Turkish Studies, 8(12).
- Ministry of Social Affairs and Health of Finland, 2007
- McKinsey & Company. (2007). *How the world’s best performing school systems come out on top*. Retrieved June 10, 2009 from
http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_systems
- Oktay, A., & Grupları, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, 1.
- OECD. (2011). Education at a Glance 2011
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2012-en
- OECD, (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. PISA, OECD Publishing, Paris
- Olson, D. R. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge University Press.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). *OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim*. E-AJI (Asian Journal of Instruction), 2(1).
- ÖSYM (2013). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları. Mayıs 2015’te şuradan erişildi:
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPS_S1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20C3%96%C4%99ERETMENL%C4%B0K.pdf
- ÖSYM (2014). 2014-Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi (ÖABT) Sonuçları. Mayıs 2015’te şuradan erişildi:
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPS_S/OABT-SORUYANIT/KPSS-2014-OABTsayisal25072014.pdf
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Özsoy, S., Özsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2011). *Turkish pre-service primary school teachers’ environmental attitudes: Effects of gender and grade level*. In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching (Vol. 12, No. 2, pp. 1-21). Hong Kong Institute of Education. 10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong.
- Pehkonen, E., Ahtee, M., & Lavonen, J. (2007). *Explanations for the Finnish success in PISA evaluations*. In Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, University of Nevada, Reno, Nevada, USA.
- Polat, M., & Arabacı, İ. (2012). *Türkiye’de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (3) 77, 83.
- Sahlberg, P.(2007). *Education policies for raising student learning: the Finnish approach*. Journal of Education Policy Vol. 22, No. 2, March 2007, pp. 147-171
- 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
- Solmon, M. A. (1996). *Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting*. Journal of Educational Psychology, 88(4), 731.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. (2009). *Teacher's competencies: a modern discourse and the rhetoric*. Invited Paper ISSN, 1300, 2899.
- UNESCO (2000). Education for All (EFA) 2000 assesment country reports. Finland.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: TEDMEM
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Westbury, I., Hansén, 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.

Comparison of Preschool Education and Teacher Training and Appointment Policies between Turkish Education System and Finn Education System

Engin İŞ

Key Words:

1. Finn education system
2. Teacher training
3. Teacher appointment
4. Preschool Education

Abstract

Many countries determine their educational reforms' effectiveness, according to the results of international evaluation studies they took part in, moreover, they provide feedback for their education systems with these results. Finland and Turkey, as the members of OECD, are among these countries. The success Finland got from PISA in 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 and 2015 draws attention of many countries, being researched the reasons behind the success of the Finnish education system becomes important for the countries like Turkey that have not achieved the desired success in these evaluation studies. In this study, it is aimed to examine the pre-school education and teacher training and appointment systems, which are thought to be the basis of the success of the Finnish education system. Even if there are similar and different aspects between Fin and our education system, this study doesn't aim to propose the adaptation of Fin education model to Turkish education system model entirely. Because every country has to create their educational policies specific to their country while trying to meet different needs in its own context in its own country; there is no doubt that it will contribute to the creation of more effective national education policies by not pursuing imitations but making follow-up attempts that make a significant difference in education. In our qualitative study, some information will be given about the system for preschool education and teacher training and assignment of Finland, which is among the most successful countries in PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 and 2015; factors believed to have an impact on their success will be presented in a comprehensive literature review. In addition, with the ideal of catching and protecting the desired qualities in education, we aim to make recommendations for Turkey by comparing the policies applied in the formulation of the education policies necessary for Turkey and the policies implemented by Finland.